

ágora

Acceso a la Educación Superior en clave de derechos

Aportes desde la investigación educativa

Daniela Atairo
Laura Rovelli
(Coordinadoras)



EDICIONES
DE LA FAHCE

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

IdIHCS Instituto de
Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales



Acceso a la Educación superior en clave de derechos

Aportes desde la investigación educativa

Daniela Atairo y Laura Rovelli
(Coordinadoras)



2026

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Tapa: Sara Guitelman

Editor por Ediciones de la FaHCE: Francisco Ardiles

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

©2026 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-2713-2

Colección Ágora, 6

Cita sugerida: Atairo, D. y Rovelli, L. (Coords.). (2026). *Acceso a la Educación Superior en clave de derechos: Aportes desde la investigación educativa*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; IdIHCS. (Ágora ; 6). <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2713-2>

Disponible en <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/299>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Hernán Sorgentini

Vicedecana

María Aurelia Di Berardino

Secretaria de Asuntos Académicos

Mariel Giacomone

Secretario de Posgrado

Fabio Espósito

Secretario de Investigación

Marcelo Starcenbaum

Secretaria de Extensión Universitaria

Liliana Rocha

Prosecretaria de Publicaciones y Gestión Editorial

Verónica Delgado

**Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias
Sociales (IdIHCS-UNLP/CONICET)**

Director

Juan Antonio Ennis

Vicedirectora

Myriam Southwell

Ágora

En 1920 se inició el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, el posgrado de mayor antigüedad en Educación de la Argentina y ha tenido una potente actuación a lo largo de un siglo en la formación de investigadores y en la producción de conocimientos científicos en Educación. Con un cuerpo de profesores-investigadores con amplia experiencia en la investigación, se enriquece con la visita de especialistas extranjeros provenientes de distintas partes del mundo.

Estructurado desde un enfoque interdisciplinario, el Doctorado en Ciencias de la Educación conjuga la formación especializada en el campo educacional con la formación general en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas. Abierto a las diferentes áreas y disciplinas académicas y/o profesionales, se propone impulsar la formación de investigadores nacionales y extranjeros como así también aportar a la producción científica en el campo educacional.

Hoy en día el propósito principal de este programa de posgrado es la formación de investigadores del máximo nivel científico en el campo de la Educación y las Ciencias Sociales, en un contexto de creciente regionalización e internacionalización del conocimiento y de la educación superior. Por ello, se trata de un doctorando que se enriquece de estudiantes de Argentina y de diferentes países, que producen conocimiento problematizando la realidad educativa particular desde las perspectivas teóricas y metodológicas del doctorado.

En los últimos años, además, el doctorado ha desarrollado una significativa problematización acerca de la enseñanza dentro de él, desarrollando nuevas estrategias de acompañamiento a estudiantes, desplegando dispositivos que ayuden a fortalecer las estrategias de investigación, de escritura académica, de comunicación pública de los avances de sus indagaciones, así como la producción de publicaciones que concreten la participación de estudiantes y graduada/os en la agenda permanente de estudios en Educación. Se ha tratado de poner en acto una convicción pedagógica que es objeto de estudio y, a la vez, práctica cotidiana de docencia en el marco del doctorado: sostener que todas y todos podemos llevar adelante estudios del más alto nivel y participar activamente del campo investigativo, y que las instituciones tenemos la tarea de generar las condiciones para que eso suceda de la manera más productiva.

En esa tarea viene a incluirse esta serie de libros que compilan capítulos producto de investigaciones en el marco del doctorado en un área de conocimiento del campo de la investigación educativa. Ellos están a cargo de un profesor/a referente de la línea de investigación en el Doctorado de Ciencias de la Educación, con capítulos escritos por doctores o doctorandos/as como parte de sus tesis doctorales. Se trata de buscar poner en forma de libro el trabajo de la formación, de las orientaciones que se va plasmando en la elaboración de las tesis y en publicaciones. Tiene el propósito de mostrar el trabajo de elaboración, de acompañamiento, de crecimiento en el diálogo entre directores y tesistas.

Asimismo, este trabajo se incluye en un propósito permanente de este doctorado y es contribuir a construir comunidad, en las que seamos convocados a pensar juntas y juntos, en torno a problemas comunes y de alto impacto social, que nos posibilite contribuir a una trama común de pensamiento, producción, reflexión y legado a otras y otros, que articule lo singular y lo plural. Reflexionando sobre los usos, pero también sobre los sentidos en una carrera donde la forma-

ción no es pensada como mera promoción individual, sino un camino para transformar y transformarse a partir de pensar colectivamente los asuntos comunes.

Myriam Southwell, Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación y de la colección Ágora

Índice

Introducción

Daniela Atairo y Laura Rovelli..... 13

Primera parte

Perspectivas teóricas sobre el acceso a la educación superior

La democratización universitaria como construcción
compleja: el revés de la trama

Adriana Chiroleu 27

Acceso a la universidad en clave de derechos: aportes
desde la investigación sobre los inicios de los estudios
universitarios

Soledad Vercellino 49

Segunda parte

Políticas educativas para ampliar el acceso a la universidad en Argentina

¿Hacia la universitarización de la gramática del nivel
secundario bonaerense? Entre Nexos y Sigamos Estudiando:
políticas de articulación en la provincia de Buenos Aires,
Argentina

Emilia Di Piero y Matías Causa..... 75

Sentidos y estrategias institucionales para la continuidad
de estudios superiores en escuelas secundarias de la provincia

<u>de Buenos Aires: entre la inmersión, el acercamiento y la espera</u>	
<u>María Gabriela Marano</u>	<u>107</u>
<u>Instrumentos de política, programas institucionales y sistemas de información para favorecer el acceso, la permanencia y el egreso en la universidad.</u>	
<u>Reflexiones a partir de un estudio de caso en la Universidad Nacional de La Plata</u>	
<u>Santiago Garriga Olmo y Laura Rovelli</u>	<u>133</u>
<u>Transformaciones en las agendas de estudiantes militantes de la Universidad Nacional de La Plata. Demandas y propuestas en torno al derecho a la Educación Superior</u>	
<u>Agustina Luques.....</u>	<u>161</u>

Tercera parte

Trayectorias y experiencias de estudiantes en el acceso a la educación superior: múltiples miradas desde América Latina

<u>Las trayectorias educativas de los estudiantes de la EPJA en Brasil y el ingreso a la universidad en tiempos de pandemia y postpandemia</u>	
<u>Mónica de la Fare y Simone Valdete dos Santos</u>	<u>191</u>
<u>Ingresar a la Universidad de la República del Uruguay: probar y probarse</u>	
<u>Sandra Carbajal Toma.....</u>	<u>225</u>
<u>Ingresar a la universidad pública ecuatoriana: experiencias, sentidos y significados</u>	
<u>Ana Delgado</u>	<u>255</u>
<u>Los sentidos que asume la educación superior para los estudiantes universitarios con discapacidad</u>	
<u>Wilma Suárez</u>	<u>275</u>

<u>La experiencia de estudiantes indígenas en el acceso al sistema de educación superior ecuatoriano</u>	
<u>Mayorie Chimbó Cáceres</u>	<u>303</u>
<u>La experiencia de formación en el ingreso a una universidad tradicional en Argentina: la filiación académica mediada por la filiación política</u>	
<u>Julieta Alcoba</u>	<u>331</u>
<u>Quienes escriben</u>	<u>361</u>

Introducción

La producción académica que construye como objeto de estudio a la universidad crece exponencialmente en los años '90 cuando comienza a ser problematizada por la política pública, a fin de generar y orientar cambios en una institución que tradicionalmente se autogobernaba. La agenda de investigación se constituyó, en gran parte, en concordancia con el análisis de los cambios producidos en la esfera estatal, la orientación que asumen las políticas universitarias y los efectos que alcanzan en las instituciones y en sus actores. Esa sintonía entre la agenda académica y la agenda política sigue ordenando la producción de conocimiento en este nuevo siglo cuando el eje de las políticas hace foco en ampliar el acceso a la educación superior.

En el IX Encuentro Nacional y IV Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación” realizado en el 2024 y organizado por un conjunto de universidades públicas que tuvo como sede a la Universidad Nacional de La Plata, tanto las temáticas sobre la democratización en el acceso a la universidad como la problematización de las desigualdades que operan en el nivel, ocuparon un lugar central en las conferencias y paneles donde participaron reconocidos especialistas. Además, la mesa temática que aborda estas cuestiones congregó la mayor cantidad de ponencias.

Esta compilación es una muestra más de la centralidad que tienen los estudios sobre el acceso a la Educación Superior en la agenda académica, en esta oportunidad como línea de investigación del Doctorado en Ciencias de la Educación y como contribución de las

y los integrantes del Grupo de Estudio sobre Educación Superior en América Latina, con sede en el Centro de Investigaciones Educativas (CInvEduc) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS).

La CRES 2008: de ventana de oportunidad para imaginar nuevos futuros a consenso fuerte y valor límite ante los embates a la Educación Superior

En el marco del ascenso de regímenes posneoliberales, durante el llamado “giro hacia las izquierdas”, y del inicio de un ciclo económico ascendente en el que los indicadores sociales mejoraron en casi toda la región (Benza y Kessler, 2021), la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2008, realizada en Cartagena de Indias, produjo un acontecimiento paradigmático en el campo de las políticas del sector, al promover un amplio consenso entre los Estados involucrados y un posicionamiento regional de relevancia internacional sobre el carácter de la Educación Superior.

Como se sabe, la Declaración no sólo recupera la noción de bien público planteada en la CRES 1996 de La Habana, Cuba, sino también la adjetiva como social y concibe en tanto derecho humano universal y deber del Estado (Rovelli, 2018). La CRES 2008 promueve entonces un salto hacia adelante respecto de las conferencias precedentes al desplazar la perspectiva meritocrática hacia un nuevo sentido en torno a la idea de derecho (Del Valle, 2018). Por ello planteamos que la concepción de la Educación Superior expresada en la CRES 2008 operó como ventana de oportunidad para imaginar nuevos futuros en distintos países de América Latina, mientras que a partir de 2015 y hasta la actualidad actúa como un consenso fuerte y valor límite ante las reformas regresivas y los distintos embates que buscan cercenar la potencialidad democrática de la Educación Superior.

En efecto, es posible reconocer que la redefinición del sentido de democratización de la universidad promovida por la CRES 2008

contribuyó a generar una serie de transformaciones. Como resultado, proliferaron diversos diseños institucionales para regular el acceso a la educación universitaria en sintonía con los principios de la Declaración. En los diecisiete años post CRES 2008, las políticas y los dispositivos de acceso a la Educación Superior en América Latina muestran una variabilidad que va desde sistemas altamente selectivos –que combinan matrícula y examen estandarizado–, hasta otros con bajo grado de selección en el acceso, con gratuidad e ingreso irrestricto, y en el medio de ambos extremos se encuentra una serie de combinaciones y variaciones novedosas.

Los dispositivos de acceso a la Educación Superior, cuyo propósito es atenuar las desigualdades sociales y educativas previas al acceso, se han complejizado y diversificado, al asumir formas diferentes en relación con la configuración y trayectoria de los sistemas de educación superior nacionales. En algunos casos las modificaciones implementadas han trastocado levemente las formas organizacionales y los dispositivos de larga tradición de los sistemas universitarios, en varios escenarios la densidad de los cambios es muy superficial, y en otros se ha logrado una nueva organización que podrían atenuar los mecanismos selectivos y limitaciones de los sistemas de acceso a la Educación Superior (Atairo y Camou, 2019).

A partir de 2015, el estancamiento de los indicadores sociales y distributivos en la región, en un contexto de mayor inestabilidad política y descontento social, minaron las posibilidades de profundizar los acuerdos básicos de la CRES 2008, dando lugar en las siguientes conferencias regionales a declaraciones que –en el mejor de los casos– refrendaron, pero no pudieron ampliar los principios anteriores, como es el caso de las CRES 2018 en Buenos Aires (Tamarit y Miranda, 2021). La emergencia de gobiernos de derecha en algunos países de la región, y de ultraderecha, erosionó en cierta medida el consenso en torno a la intervención del Estado en la Educación Superior, al tiempo que la pandemia de COVID-19 amplificó muchas de las desigualdades

presentes en los sistemas y trajo otras nuevas –como las brechas digitales y de infraestructura– a un primer plano.

¿Alcanza con que América Latina sea una de las regiones que más ha expandido el derecho a la educación superior, o es preciso sumar al análisis otras dimensiones para comprender mejor cómo operan las desigualdades educativas en los sistemas nacionales?

El hecho de que América Latina sea una de las dos regiones que ha mostrado mayores tasas de expansión es un dato auspicioso pero que encubre dos cuestiones muy importantes que requieren ser señaladas. Por un lado, persisten altos niveles de desigualdad entre los países y al interior de cada uno y, por otra parte, en algunos países esa expansión se asentó sobre dinámicas de privatización de los sistemas de educación superior (Saforcada, Atairo, y Trotta, 2019; García, 2023). Ambos aspectos socavan la ampliación del acceso a partir de un ejercicio efectivo de la educación superior como derecho (Trotta y Saforcada, 2024), a la vez que erosionan la concepción de la educación superior como bien público y común.

La tasa bruta de educación superior ha crecido en todas las naciones, pero hay diferencias sustanciales entre ellas. Algunas han alcanzado la universalización al superar el 50% de estudiantes matriculados en el sistema. Argentina cuenta con el porcentaje más alto en este conjunto de países, en el que también se encuentran Chile, Perú y Uruguay. Mientras que dentro del grupo de sistemas universitarios masificados es posible ubicar a República Dominicana, Ecuador, Cuba, México y Paraguay (Red INDICES, 2025). En cuanto a la cobertura de Educación Superior por quintil de ingreso, los datos para el 2021 muestran una brecha en el acceso a la educación superior según el origen socioeconómico de las personas, que resulta en una distribución desigual de las oportunidades. Esta brecha es especialmente amplia en Costa Rica y Uruguay, al superar los 60 puntos porcentuales, y en

Brasil y Panamá, donde es de 50 puntos porcentuales. A su vez, Chile cuenta con el mayor porcentaje de acceso en el primer quintil (42%), muy por delante de los países que le siguen en este indicador como Perú (26%) y Argentina (25%) (Brunner, 2024).

Si observamos los países con mayor cantidad de estudiantes en el sector privado, Chile y Perú lideran las primeras posiciones y luego, le siguen Paraguay, República Dominicana, Colombia, Ecuador, como contraparte, México, Argentina y Uruguay poseen una matrícula más baja de estudiantes en el sector privado (Red INDICES, 2025). En este sentido, América Latina muestra niveles altos de desigualdad en el acceso a la Educación Superior en un contexto expansivo de las dinámicas de privatización, por lo que si bien el derecho a la educación es uno de los ejes centrales del debate sobre la democratización del nivel central debe ser articulado con otras dimensiones que se encuentran desarrolladas en los distintos capítulos de este libro.

La compilación de aportes se organiza en tres bloques temáticos. En el primero, llamado “Perspectivas teóricas sobre el acceso a la educación superior”, las profesoras invitadas del Doctorado en Ciencias de la Educación, Adriana Chiroleu y Soledad Vercellino, despliegan un robusto andamiaje conceptual y analítico que actualiza y complejiza el análisis en torno a la democratización y el acceso universitario. Desde la cosmovisión propuesta por Chiroleu, los debates y posicionamientos en torno al mérito son una de las llaves maestras para la reducción de las desigualdades universitarias mientras que desde la perspectiva de Vercellino, una transformación de la gramática universitaria es necesaria a fin de ampliar el acceso, permanencia y egreso con calidad de la educación superior.

En el segundo bloque, denominado “Políticas educativas para ampliar el acceso a la universidad en Argentina” se desarrollan cuatro investigaciones de corte empírico –finalizadas o en curso– elaboradas por egresados, tesis avanzadas y profesoras que participan en la formación del Programa de Doctorado. Los estudios hacen foco en

la dimensión estructural e institucional de las políticas de acceso a la universidad. La lectura integrada de esos capítulos permite tener una perspectiva compleja y holística de la convivencia –en el territorio de la provincia de Buenos Aires– de políticas implementadas desde diferentes niveles de gobierno del sistema educativo y universitario, al tiempo que abre la comprensión sobre los sentidos que las instituciones y las y los actores le atribuyen.

Los primeros dos capítulos abordan un tema central para comprender la ampliación de la demanda de acceso a la educación superior. Por un lado, Emilia Di Piero y Matías Causa exploran las políticas de articulación entre los niveles secundario y superior mediante el análisis de los programas diseñados junto con las concepciones que tienen las autoridades que diseñan las políticas; en ese entramado identifican que los instrumentos que se despliegan desde el nivel universitario son los más pujantes. Por su parte, Gabriela Marano indaga los sentidos de los/as directores/as sobre la continuidad de estudios y las estrategias institucionales que se dan en los colegios para que sus egresados continúen sus estudios en la Educación Superior. Uno de los hallazgos de la investigación señala que las acciones adquieren distintas intensidades y sistematicidad en forma de proyectos o iniciativas más informales, de acuerdo el ideario institucional y a cómo se perciben las y los estudiantes que asisten a las escuelas analizadas, donde cobran mayor preponderancia sus proyectos personales de futuro antes que sus recorridos curriculares y pedagógicos.

A su vez, Santiago Garriga Olmo y Laura Rovelli analizan en qué medida y de qué manera los instrumentos de política, los programas institucionales y los sistemas de información incorporan la cuestión del acceso, la permanencia y el egreso a la universidad y señalan algunas tendencias sobre la configuración de los dispositivos de los programas institucionales a partir de un estudio de caso.

Sobresale, entre otras cuestiones, la reconfiguración del llamado “oficio de la y del estudiante” universitario/a, a través de nuevas es-

trategias de acompañamiento y seguimiento institucional, dispositivos de enseñanza y aprendizaje y redes más institucionalizadas de socialización académica. Finalmente, Agustina Luques examina las transformaciones en las agendas del estudiantado militante en la Universidad Nacional de la Plata, sus demandas hacia las autoridades provinciales y/o universitarias, así como también las propuestas que realizan en torno a garantizar el derecho a la educación superior. La autora sostiene que las demandas más ligadas al área de bienestar universitario tuvieron mayor capacidad de instalarse en la agenda institucional que aquellas vinculadas a flexibilizar las condiciones de cursada y los dispositivos de evaluación.

Por último, el tercer bloque sobre las “Trayectorias y experiencias de estudiantes en el acceso a la Educación Superior: múltiples miradas desde América Latina” reúne un conjunto de seis capítulos que abordan las trayectorias y experiencias del estudiantado universitario en torno al acceso a la universidad en cuatro países de América Latina: Brasil, Uruguay, Ecuador y Argentina. Son investigaciones situadas en sistemas de educación superior muy diferentes entre sí: mientras que en los casos de Uruguay y Argentina se mantienen esquemas de puertas abiertas que combinan gratuidad y acceso irrestricto en escenarios de baja privatización de la Educación Superior; Brasil y Ecuador conforman sistemas restrictivos en el acceso al sector público, con procesos de privatización altos o incrementales, que incluyen distintas modalidades de la gratuidad implementadas hace tiempo o en este nuevo siglo.

En esta línea, Mónica de la Fare, profesora invitada del doctorado, y Simone Valdete Dos Santos, investigadora visitante senior en una estancia académica inscrita en el Programa y financiada por una beca CAPES-Print, analizan las trayectorias de ingreso a la universidad de los estudiantes en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Brasil. El trabajo se suma a los estudios que en ese país priorizan miradas sobre una modalidad tradicionalmente menos abordada en el

campo de estudios. Las autoras identifican que la construcción de trayectorias educativas prolongadas por parte de estudiantes de EPJA se encuentra afectada por una marcada distancia entre los espacios propios de la modalidad y los de la universidad junto con una vacancia de políticas que los articulen. En paralelo, afirman que la autoexclusión opera reforzando barreras materiales y simbólicas que perjudican la continuidad de los estudios.

Por otra parte, cuatro egresadas del doctorado realizan diferentes aportes que toman como objeto de estudio a las y los sujetos que ingresan a la universidad. Sandra Carbajal explora la dimensión transubjetiva en el proceso de ingreso a la Universidad de la República en Uruguay, en particular aborda los efectos que las propuestas institucionales producen en los sujetos en relación con sus posibilidades de permanencia y de manera más amplia, reflexiona sobre las posibilidades igualitarias de la universidad pública en ese país. Luego se desarrollan tres contribuciones sobre el acceso a universidad pública en Ecuador en el marco de la implementación de la gratuidad y de un sistema de ingreso restrictivo centralizado.

Ana Delgado describe las diversas estrategias desplegadas por jóvenes que no lograron ingresar a la universidad pública a pesar de tener buenas condiciones sociales y educativas previas y del esfuerzo realizado durante ese proceso que supuso la postulación en varias oportunidades. El estudio muestra las condiciones de desigualdad, así como también revela que no siempre el mérito individual redundaba de manera lineal en su efectivo acceso al sistema.

Mientras que Wilma Suárez analiza los sentidos que le adjudican las y los estudiantes con discapacidad a la educación, universidad y carrera que estudian. Un primer resultado a destacar es que en sus relatos se observa un gran deseo de aprender y obtener una carrera universitaria, cuestión que los impulsa a superar obstáculos sociales y físicos; en segundo lugar, para las personas con discapacidad que formaron parte del estudio, la educación superior adopta un sentido

instrumental al querer acceder a una profesión que les permita obtener un empleo con mejores posibilidades para el futuro, pero ante todo priorizan el logro de su autonomía personal, asociada a un sentido más expresivo y emancipatorio. Además, la elección de la carrera es en parte resultado de la conciencia que tienen sobre los procesos de discriminación y sobre las desigualdades sociales y educativas que enfrentan.

Mayorie Chimbó Cáceres indaga sobre las experiencias de las y los estudiantes universitarios indígenas que lograron acceder a la universidad, en el marco del reconocimiento constitucional a la plurinacionalidad e interculturalidad en ese país a partir de 2008. El escrito evidencia las estrategias desarrolladas por un estudiantado con bajos ingresos económicos y recursos académicos débiles, en un contexto donde la proyección de ingresar a la universidad respecto a aspiraciones de la familia ampliada y de la comunidad de pertenencia. Además, señala que los estudiantes indígenas perciben que las dificultades que enfrentan en el acceso a la universidad se asocian más con sus propias trayectorias previas en las escuelas secundarias o en los colegios rurales a los que asistieron, y al hecho de que su condición étnica genera “desconfianza”, en lugar de cuestionar los elementos selectivos y discriminatorios inherentes a la dinámica del propio sistema de ingreso en el ámbito universitario.

La última contribución a este tercer bloque es el trabajo de Julieta Alcoba, quien explora las mediaciones entre la filiación política y académica en la experiencia de formación en el ingreso a la Universidad Nacional de La Plata en Argentina. Uno de los hallazgos de la investigación destaca la existencia de nuevas formas de articulación entre el estudiantado universitario y las militancias estudiantiles, al asumir estas últimas un papel novedoso en los procesos de afiliación universitaria como parte de su posicionamiento ante la masividad y heterogeneidad de ingresantes.

Estos últimos aportes abordan las trayectorias o experiencia de estudiantes, en algunos casos pertenecientes a poblaciones histórica-

mente excluidas del nivel como por ejemplo, quienes transitaron las modalidades de educación para jóvenes y adultos, jóvenes indígenas y con discapacidad. Al centrarse en la dimensión biográfica y subjetiva en el acceso a la universidad muestran cómo las desigualdades sociales y los procesos de selección –a pesar de los avances en el plano de las ideas e instrumentos de políticas– no han desaparecido; por el contrario, siguen operando en dimensiones en las cuales aún no se ha intervenido o bien se trasladan las responsabilidades sobre las propias trayectorias individuales.

En su conjunto, estos doce textos contribuyen a delinear el panorama de los esfuerzos desplegados en nuestra región para democratizar el acceso a la universidad, y evaluar los avances y desafíos pendientes. Además de la profundización en múltiples particularidades nacionales, institucionales y biográficas, las producciones permiten encontrar pistas analíticas y metodológicas de interés para investigadoras e investigadores en formación en estas problemáticas. Algunas de ellas refieren a la incidencia cada vez mayor del tipo de trayectoria en el nivel secundario como condicionante para el acceso al nivel superior, la relevancia de la interacción interniveles, la tendencia hacia la promoción de experiencias más compartidas y monitoreadas en los programas de ingreso y sus implicancias, la influencia de los tipos de sistemas de gratuidad en las formas y experiencias de ingreso, los múltiples abordajes de las trayectorias desde su no-linealidad, entre otras cuestiones. Esperamos que a futuro algunas de estas líneas puedan ser retomadas, actualizadas y profundizadas por nuevas investigaciones en el marco del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación.

A modo de cierre, en los últimos años, el derecho a la educación superior ha sufrido severos embates ante el ascenso de gobiernos que buscan restringirlo o que directamente lo niegan, como es el caso de las ultraderechas. En algunos escenarios, a lo anterior se suman acciones preocupantes de restricción a la libertad académica de estudiantes y docentes, como así también de desacreditación sistemática de

la universidad pública y de avance de iniciativas de privatización y mercantilización de la educación.

De manera más extendida, proliferan recortes en los presupuestos educativos nacionales e institucionales en distintos países de América Latina. En un contexto de incertidumbre y polícrisis, esperamos que las contribuciones realizadas en este libro en torno al acceso a la Educación Superior en clave de derechos aporten evidencia y diversos aprendizajes para la mejora de las políticas y que, a la vez, resulten en un llamamiento a defender y garantizar el derecho a la Educación Superior, como parte de la construcción común que desde las universidades públicas venimos realizando en favor de sociedades más democráticas, justas y cohesionadas.

Daniela Atairo y Laura Rovelli
La Plata, 2026.

Referencias bibliográficas

- Atairo, D. y Camou, A. (2019). Las dos caras de Jano Cogobierno y gratuidad en las universidades latinoamericanas. En E. Villanueva (comp.), *La conquista de un derecho: reflexiones latinoamericanas a 70 años de la gratuidad universitaria en Argentina*. CLACSO – UNQ; UNAJ.
- Benza, G. y Kessler, G. (2021). *La ¿nueva? estructura social de América Latina. Cambios y persistencias luego de la ola de gobiernos progresistas*. Siglo XXI.
- Brunner, J. J. (Ed.) (2024). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2024*. Secretaría General Iberoamericana. CINDA. <https://cinda.cl/publicaciones/#>
- Del Valle, D. (2018). La universidad como derecho en el marco de las tendencias de la educación superior en la región. En D. Del Valle, C. y Suasnábar (Coord.), *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008*. IEC-CONADU - CLACSO - UNA.

- García, P. D. (2023). Regulación del ingreso y acompañamiento a las trayectorias educativas en la universidad pública en los países del MERCOSUR. *Integración y Conocimiento*, 12(2), 231-251.
- Miranda, E. y Tamarit, F. (2021). Calidad, internacionalización y reconocimiento de derechos en la agenda de la investigación sobre la educación superior. Una mirada desde las conferencias regionales. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 57-84.
- Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red INDICES) (2025). *Indicadores de Educación Superior*. <https://www.redindices.org/indicadores>
- Rovelli, L. (2018). Las Conferencias mundiales y regionales de Educación Superior como instrumentos de política. Mediaciones y reformulaciones latinoamericanas de fines del siglo XX y principios del XX. En D. Del Valle, y Suasnábar (Coords.), *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la GRES 2008*. IEC-CONADU - CLACSO - UNA.
- Saforcada, F., Atairo, D., Trotta, L. y Rodríguez Golisano, A. (2019). *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina: Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*. IEC-CONADU.
- Trotta, L. y Saforcada, F. (2004). La universidad latinoamericana en tensión. Entre las estrategias de privatización y las dispuestas en torno al derecho. En M. Unzué, K. Batthyány y P. Vommaro (coords.), *La universidad latinoamericana entre la mercantilización, los derechos y la evaluación*. CLACSO-IIGG.
- UNESCO (2024). ¿Qué países reconocen el derecho a la educación superior por ley? Instituto Internacional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Primera parte
Perspectivas teóricas sobre el acceso
a la educación superior

La democratización universitaria como construcción compleja: el revés de la trama

Adriana Chiroleu

En las últimas décadas, la expansión de oportunidades en el nivel superior se constituyó en una tendencia extendida en los países latinoamericanos a través de la implementación de políticas como la ampliación y desconcentración de la cobertura institucional y la generación de estrategias para incorporar la diversidad y reducir los efectos limitativos de la discriminación. En primer plano, la creación de instituciones en las redes públicas y/o privadas, en zonas urbanas y periféricas, junto a la diversificación de los tipos institucionales y la virtualidad, han ampliado la oferta y mejorando las posibilidades de acceso para grupos sociales hasta entonces ausentes o escasamente representados.

Asimismo, se ha avanzado en la incorporación de una mayor diversidad por medio de políticas de ayuda económica para sectores sociales vulnerables, de políticas de acción afirmativa para aumentar la representación de grupos étnicos (de escasa o nula presencia en los claustros a pesar de su importancia demográfica) y de políticas que procuran ampliar la participación de mujeres, de otras sexualidades y de personas con diversidad funcional.

En los hechos, la matrícula regional prácticamente se triplicó en las dos primeras décadas de nuestro siglo pasando de 11 a 30 millones de estudiantes y la Tasa Bruta de Escolarización Superior supera actualmente el 54%. Sin embargo, las heterogeneidades internas entre

países y dentro de cada uno de ellos, así como la distancia que existe entre las chances de ingresar al nivel superior por parte de los diversos grupos sociales, es aún muy elevada. En tal sentido, si focalizamos en los ingresos familiares, en promedio, los jóvenes pertenecientes a sectores acomodados aún tienen siete veces más probabilidades de acceder con relación a aquellos que provienen del quintil inferior (UNESCO, 2022). Estos, por otra parte, presentan un bajo rendimiento, una tendencia mayor al abandono y, por consiguiente, una menor tasa de graduación (Aveleyra, 2023). Esta situación se acentúa aún más en ciertos colectivos tradicionalmente excluidos (pueblos originarios, afrodescendientes, población rural, etc.) que, si bien han aumentado su participación, lo han hecho a un ritmo menor que el resto de la población, motivo por el cual las desigualdades tienden a ampliarse, aún en un contexto expansivo (UNESCO, 2022).

Estos datos dan cuenta que la región atraviesa un proceso de expansión de oportunidades que ha mejorado las posibilidades de acceso de grupos sociales tradicionalmente ausentes de la educación superior, sin por ello operar significativamente sobre la matriz de desigualdad del nivel. En el presente trabajo, focalizamos en los alcances de este proceso y las trabas que limitan y recortan sus efectos igualadores. Partimos del supuesto que la expansión de oportunidades implica una manera de democratización del nivel, aunque se trate de una forma diluida que no despliega las potencialidades reductoras del peso del origen social en las trayectorias académicas y sociales. Constituye, sin embargo, un primer paso en pos de un objetivo mayor planteado en el largo plazo.

A partir de una revisión teórica de los conceptos empleados para abordar esta temática, analizaremos las formas de distribución de las oportunidades educativas, poniendo énfasis en los alcances de la noción de mérito y su presunta neutralidad. Posteriormente, profundizaremos en los obstáculos que el proceso enfrenta en el contexto latinoamericano como vía para fundamentar algunas propuestas para el futuro.

Democratización, inclusión y equidad: las discusiones en torno al mérito como llave para la reducción de las desigualdades sociales

Desde sus orígenes medievales, jerarquía y elitismo constituyeron dos rasgos fundantes que atravesaron el devenir universitario, asociados y fundamentados en el conocimiento como materia prima de la institución (Clark, 1991); en tal sentido, se tendió durante siglos a procurar su preservación como ámbito privilegiado de formación de las élites y a considerar que una mayor expansión produciría un descenso de la calidad, sosteniendo como principio axial que una cobertura reducida era garantía de excelencia académica. El ideario de libertad e igualdad planteado por la Revolución Francesa (Renaut, 2008), pone paulatinamente en jaque aquel elitismo y, promediando el siglo XX, se inician procesos de masificación del nivel. Por esta vía, se habilita el acceso de sectores sociales hasta entonces excluidos, aunque continuó existiendo una profunda brecha entre grupos más y menos favorecidos en cuanto a la posibilidad de ingreso y tránsito exitoso por la institución. Asistimos entonces al pasaje entre dos concepciones diversas de la universidad: de ser una institución de privilegio para la formación de elites pasa a constituirse en una institución de masas y por esta vía se avanza hacia un reclamo de reconocimiento de este nivel educativo como derecho.

Los conceptos fundamentales que encuadran esta expansión de oportunidades son de carácter polisémico y de uso corriente dando frecuentemente lugar a lo que Sartori y Morlino (1994) denominan “estiramiento conceptual”. Aunque tienen una fuerte especificidad, suelen solaparse y a utilizarse de forma indistinta; por ejemplo, *equidad* se utiliza frecuentemente como sinónimo de *igualdad* e *inclusión* y *democratización* se asocian a mayores oportunidades. En cualquier caso, todos los conceptos tienen en común la búsqueda de una expansión de la cobertura para lograr la incorporación de los grupos más vulnerables, presentándose en cambio diferencias sobre la amplitud y las modalidades para alcanzarla (Chiroleu, 2023).

La noción de *equidad* pone el eje de análisis en la búsqueda de justicia en una sociedad desigual en la que algunos requieren auxilios especiales para tener la posibilidad de alcanzar buenos resultados. En términos de Dubet (2020a y 2023), implica que cada persona reciba los recursos que requiere a los efectos de garantizar la igualdad de condiciones y poder así aprovechar las oportunidades educativas pues, de lo contrario, tenderían a reproducirse las desigualdades de origen. Esta situación lleva a Fitoussi y Rosanvallon (1997) a decir que la equidad es la búsqueda de la igualdad a partir del reconocimiento de la diversidad. Entonces tratar de manera desigual a los grupos más vulnerables supone resignificar la noción de igualdad formal y reconocer que precisamente para garantizar la igualdad de oportunidades es necesario distribuir los recursos de forma desigual, favoreciendo a los que menos tienen. Dentro de las políticas compensatorias que se implementan con este fin, las políticas de acción afirmativa han ocupado recientemente un lugar destacado.

Por su parte, la *inclusión* de la diversidad social en el ámbito educativo y universitario supone reconocer que la heterogeneidad es un rasgo que atraviesa y, a la vez, caracteriza a las sociedades y da cuenta de la existencia de grupos que han sido discriminados y/o invisibilizados o que, por sus propias características, han quedado al margen de la expansión educativa. En la educación superior –se sostiene– es necesario incorporar una diversidad socioeconómica, racial, cultural, sexual, de complejidad física, etc., semejante a la que existe en la sociedad, para remediar discriminaciones históricas que han cristalizado en situaciones de desigualdad. Sin embargo, la diversidad no se agota en estas dimensiones dado que la creciente complejidad social da cuenta de la existencia de muchos otros grupos que requieren un auxilio especial; en tal sentido, se abre paso a los reclamos de colectivos como los migrantes y refugiados políticos, personas con cargas de familia, estudiantes-trabajadores, etc. Supone, por ende, el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus caracterís-

ticas individuales, para proporcionarles atención según sus propias necesidades a partir de generar condiciones propicias para la obtención de resultados favorables.

En tal sentido, considera que las barreras para el aprendizaje y la participación están en el entorno, y la institución “es responsable de disminuirlas y/o eliminarlas, asumiendo que las dificultades no se encuentran principalmente en el estudiante, sino en el contexto físico, social, político e institucional en que este se desenvuelve” (CINDA, 2019, p. 33). Esta idea trae implícito, además, el reconocimiento que la compensación será indispensable para equilibrar las posibilidades de grupos provistos de experiencias y prácticas alejadas de las lógicas universitarias.

Por su parte, la idea de *democratización* sugiere una empresa que está sujeta a marchas y contramarchas pero que, en sí misma, no tiene punto de llegada, pues incorpora permanentemente nuevas demandas vinculadas con la mutación que experimentan las aspiraciones sociales como expresión de los cambios de la sensibilidad y los valores sociales. Desde la perspectiva social, la democratización universitaria puede abordarse en un sentido amplio y en uno restringido. La primera acepción, la más generalizada, alude a la expansión de la educación a un mayor número de personas, independientemente que dicho acceso no anule exclusiones anteriores ni asegure oportunidades y resultados similares para grupos sociales diversos.¹ En clave más restringida, la meta a alcanzar sería la reducción de las desigualdades sociales. En tal sentido, si el acceso no conduce a la graduación y los diplomas obtenidos en instituciones segmentadas socialmente habilitando a oportunidades laborales diferentes, entonces, aunque supongan una ampliación de los horizontes de sus detentadores, no operarán significativamente

¹ Un tratamiento más amplio de esta temática puede encontrarse en Chiroleu (2014).

sobre la desigualdad social por lo que se difuminarán sus efectos democratizadores.²

Los tres conceptos refieren específicamente a la diversidad de los grupos que conforman la sociedad y que deberían tener chances efectivas de acceder, transitar y egresar de las instituciones. Pero más allá de estos desencuentros conceptuales, ¿cuáles son los principios que rigen la distribución de las oportunidades educativas?

Tradicionalmente, el origen social orientó y condicionó la distribución de las oportunidades educativas; al respecto, la aplicación del *principio de igualdad de oportunidades* que ofrece a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de su mérito, supuso un cambio de la lógica vigente al introducir un principio de aparente neutralidad como llave de acceso a los niveles superiores del sistema educativo. La idea que subyace es que, si todas las personas son igualadas en el punto de partida, las posiciones jerarquizadas que se obtengan al final del recorrido, resultan justas pues estuvieron abiertas y disponibles para todos. Esto supone una individualización del éxito, pero también del fracaso. Sin embargo, resulta notorio que las posibilidades de obtener resultados favorables de jóvenes provenientes de grupos sociales con distinta capacidad socioeconómica, generalmente no resultan equivalentes, lo que nos obliga a complejizar la mirada y a reconocer la heterogeneidad social y las oportunidades disímiles que la misma encierra. Esto pone al mérito en entredicho pues pulveriza su presunta neutralidad desplazando el foco hacia la dimensión social que lo atraviesa.

Haciendo un poco de historia, puede señalarse a la Modernidad como el momento en que la noción de mérito gana centralidad al legitimar las diferencias, y por esa vía el ascenso de la burguesía y el triunfo de hombres que lograban por sí mismos mejorar su posición.

² Prost (1986) distingue entre dos tipos de democratización, la cualitativa, que implica el debilitamiento del lazo entre orígenes sociales y destino escolar y la cuantitativa que surge de la ampliación de la cobertura y alcanza a todas las clases sociales.

Hasta entonces, el linaje y el abolengo, en última instancia “la cuna”, constituían los factores explicativos de la distribución de las posiciones sociales. Es a partir del siglo XVIII cuando esto entra en discusión a partir de lo que Rosanvallon (2013) denomina la revolución de la *similaridad*.³

El mérito como sumatoria o mezcla entre lo que genéricamente se denominan dones o talentos naturales y el esfuerzo personal, otorga una apariencia de neutralidad que, en la práctica, se contradice con la realidad; parece que queda en manos de los individuos constituir su propia obra, sin reconocer la dimensión social que tiene el mérito y su rol condicionante de los logros alcanzados (Dubet y Duru-Bellat, 2004). En tal sentido, si bien la responsabilidad surge de cada uno, las capacidades son desiguales y ambas están fuertemente vinculadas con el origen social; se articula de tal manera, lo que proviene de la herencia biológica y lo que viene de la influencia familiar pues el mérito nunca es entera responsabilidad de cada uno (Dubet y Duru-Bellat, 2004). Sin embargo, el sistema educativo al ocultar esta génesis social, ratifica y legitima las desigualdades al ser presentadas como consecuencia del accionar individual, de su mérito, su capacidad y sobre todo de su esfuerzo para alcanzar una meta determinada.

Muchos de estos factores que ponen en discusión la neutralidad del mérito, continúan siendo ignorados o negados, y la noción de meritocracia que nace con un sesgo negativo, cambia de signo para pasar a constituir un valor positivo sostenido por amplios sectores sociales y políticos. De hecho, el concepto, acuñado por Michael Young en 1958 en su libro *The rise of Meritocracy* (El ascenso de la Meritocracia)

³ La misma se apoya en dos pilares: por una parte, la nueva comprensión que Buffon hace de la noción de especie a partir del reconocimiento del hombre como ser único y superior, de la unidad del género humano en su origen y de una diversificación posterior de carácter circunstancial. Por la otra, el advenimiento del individuo en el contexto de una sociedad moderna que se complejiza y diversifica, fundamenta la demanda moderna de igualdad (Rosanvallon, 2013).

pretendía ser crítico con relación a los efectos negativos que generaría un Estado que seleccionara de forma excluyente a la elite a partir de valores como la aptitud y la inteligencia, condenando a los demás al ejercicio de posiciones subordinadas.⁴ De tal manera, el gobierno quedaría en manos de los más inteligentes; no se trataría de una aristocracia por nacimiento ni de una plutocracia sino de una “meritocracia del talento”. La sociedad se dividiría en dos clases principales y cada uno aceptaría que su lugar se corresponde con lo que merece: los destacados sabrían que su éxito es un premio por sus propias capacidades y esfuerzos y los subordinados sabrían que perdieron toda chance por sus propias limitaciones. Pero, ¿es posible construir una sociedad sobre estas bases?

Young responderá negativamente a este interrogante, mostrando cómo una rebelión que tiene lugar en el año 2033 y es encabezada por los sectores más postergados pone fin a este régimen. Marca también que no sólo la meritocracia es inconveniente sino un imposible, pues los grupos más beneficiados, tratarían de obtener a través de su status financiero mayores ventajas para sus hijos. Esto se concretaría por medio de la educación superior y, si la expansión de este nivel se presentó originalmente como una gran equiparadora de las diferencias sociales, terminaría por convertirse en una gran estratificadora pues el acceso a las instituciones estaría atravesado por el origen social.⁵

⁴ Michael Young ironizaba en torno a este accionar, procurando por esta vía alertar sobre las consecuencias de una primacía ciega de estos valores, presentados como inocuos y hasta superadores. Sin embargo, varias décadas más tarde, el libro, que pretendía ser una distopía (en la misma sintonía de “Los viajes de Gulliver” de J. Swift o “Un mundo feliz” de A. Huxley) que advirtiera sobre el peligro de llevar al límite esta idea, comienza a interpretarse al pie de la letra y la noción de meritocracia, que nació con un sesgo peyorativo, lo pierde para pasar a constituir un término positivo, utilizado especialmente por políticos de Inglaterra y Estados Unidos para fundamentar su gestión.

⁵ Young (1958) señala que la meritocracia se convierte de esta manera en lo que procuró combatir: un mecanismo para la transmisión dinástica entre generaciones del bienestar y el privilegio.

La construcción de una meritocracia perfecta –dice el autor– es entonces una tarea imposible y la frustración de los condenados a tareas subordinadas augura una explosión violenta.⁶ Más recientemente, Michael Sandel (2021) publica *La tiranía del mérito*, libro en el que redobra y actualiza las críticas considerando que la meritocracia resulta corrosiva para la sociedad; y que no constituye un remedio contra la desigualdad sino, en todo caso, su justificación. Esto es así en razón de que la propuesta de una mayor igualdad de oportunidades y un ascenso social a partir del mérito, resultan extemporáneas en la economía actual dominada por la globalización donde no es fácil ascender y, por consiguiente, las personas que nacen en familias pobres tienden a seguir pobres cuando llegan a adultos.

De tal manera, el estallido de desigualdad que se experimenta en años recientes, no aceleró la movilidad ascendente, sino todo lo contrario al consolidar la posición de los que ocupaban los lugares superiores y permitir la transmisión de estas ventajas a sus hijos. Esto lleva al autor a afirmar que la meritocracia actual ha fraguado en una especie de aristocracia hereditaria y, en tal sentido, orada las bases mismas de la sociedad generando resentimiento en los sectores subordinados por la pérdida del reconocimiento y la estima de los trabajadores. Esta situación estaría en la base del apoyo de estos grupos a figuras autoritarias y la expansión del nacionalismo populista y la xenofobia.

En síntesis, más allá del desacuerdo conceptual, los principios que articulan la distribución de oportunidades educativas merecen ser reconocidos como un factor crucial para la reducción de las desigualdades sociales. Si el linaje y el abolengo ya no son socialmente aceptables

⁶ Al respecto, autores como el economista norteamericano Robert Frank y el sociólogo británico Mike Savage coinciden también en elevar sus críticas. El primero pone énfasis en la incidencia, junto al talento y el esfuerzo, del factor suerte, tanto por el lugar geográfico de nacimiento, la propia genética o los orígenes sociales. Al respecto señala que la ideología de la meritocracia ha causado un gran daño pues afecta la forma en que la sociedad se organiza para enfrentar la desigualdad y garantizar la igualdad de oportunidades.

como principios legítimos y el mérito carece de neutralidad, ¿cómo generar lo que Dubet y Duru-Bellat (2004) denominan *desigualdades justas*? En primer término, cabe reconocer que, aún con sus limitaciones, el mérito es el único modelo posible de justicia escolar (Dubet y Duru-Bellat, 2004), por lo cual, se hace necesario que la institución educativa y sus profesores reconozcan sus rasgos constitutivos para procurar así paliar o reducir sus efectos más nocivos. La profundización de la vía compensatoria para intentar así suplir las desigualdades que escapan a la responsabilidad individual constituye un factor de fundamental importancia; dar prioridad dentro de las instituciones a los grupos más desfavorecidos y estimular cambios y adaptaciones institucionales y del profesorado, aunque no agotan el espectro de posibles intervenciones ni tiene garantía de éxito, pueden constituirse en vías a explorar (Dubet y Duru-Bellat, 2004; Dubet, 2020b). En términos de Young y Sandel, las consecuencias de ignorar las señales de alarma, pueden ser devastadoras.

La democratización como proceso complejo: las aristas del problema y los límites de las políticas públicas

En los años 90, la expansión de oportunidades en el nivel superior es incorporada a la agenda de algunos organismos internacionales y, especialmente a través de las recomendaciones del Banco Mundial, se comienza a focalizar en la mejora del acceso de sectores socioeconómicos vulnerables. Por entonces, la receta indicaba que, a los efectos de aumentar la equidad, los Estados debían invertir en educación básica y arancelar la educación superior orientando la ayuda económica hacia los estudiantes pertenecientes a sectores carenciados a través de becas y créditos.

A partir de fines del siglo pasado y en lo que va del actual, los criterios de abordaje de la problemática mudan significativamente; la democratización entendida en términos de expansión de oportunidades, focaliza en la incorporación de la diversidad con el objetivo de reducir la discriminación experimentada por ciertos grupos. No sólo se pone

el eje en la condición socioeconómica, también en otras dimensiones como las cuestiones étnicas, de género, de compleción física, etc. De tal manera, en 2015, la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, propone impulsar como cuarto Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS4), una “visión inclusiva, equitativa y de calidad para la educación”.

Las agendas de gobierno nacional de los países de la región dan cuenta de la paulatina incorporación de la temática, aunque en una permanente tensión entre los planos retórico y operativo en la medida en que el dictado de normas de reconocimiento de derechos que se generalizó en las últimas décadas, no siempre fue acompañado por políticas públicas e institucionales eficaces que permitieran plasmar aquella promesa. Por lo tanto, paradójicamente, una retórica favorable a la lucha contra la discriminación a través de la incorporación de la diversidad en las instituciones, obtiene resultados modestos en términos de inclusión y reducción de las desigualdades.

Más allá de la lentitud y discontinuidad que caracterizan los cambios sociales, puede reconocerse un conjunto de obstáculos que limitan los avances de las políticas de expansión y democratización de la educación superior; algunos de carácter estructural, resultan de difícil remoción, otros, en cambio, permiten albergar esperanzas sobre un resultado más favorable:

1- Los condicionantes de carácter estructural de los países de la región limitan ostensiblemente la posibilidad de implementar políticas expansivas en la educación superior. El contexto regional se caracteriza por economías estancadas o con bajo nivel de crecimiento y vastos segmentos de la población sumergidos en la pobreza: según datos de CEPAL (2022), 200 millones de personas (32% de la población) se encuentra debajo de la Línea de Pobreza y 82 millones (13%) en situación de pobreza extrema.

En lo que respecta a la desigualdad, rasgo dominante en la región, el coeficiente de Gini se mantiene en valores altos, entre 0,45

y 0,46. Con este telón de fondo, según la orientación ideológica de los gobiernos, han sido más o menos permeables a la incorporación en sus agendas –en un lugar jerarquizado– de las demandas por más educación superior y la consiguiente dotación de recursos que exige la implementación de la política. Sin embargo, la dificultad para construir consensos que se expresen en políticas de Estado, han derivado en su discontinuidad en momentos de alternancia entre ciclos políticos de signo diverso y en la consiguiente pérdida de oportunidades para consolidar políticas y operatorias virtuosas.

2- En un plano analítico más general, la relación dialéctica planteada entre inclusión educativa e inclusión social disminuye los efectos que estas políticas expansivas pueden tener para incidir favorablemente en las desigualdades. Al respecto, señala Dubet (2020a) que, si bien ningún cambio social es posible sin la educación, ésta no es suficiente para lograr una mayor equidad e inclusión social. No obstante, resulta evidente que la influencia de la educación en general y la educación superior en particular, no se reduce a las mejoras que puedan alcanzarse en el plano económico aún en los casos en que no se complete. Además, se expresa en un conjunto de otros planos de la vida social e individual como mayor participación ciudadana, expansión de los horizontes individuales de vida, construcción de capital social.⁷ Por otra parte, la generación de oportunidades para la incorporación de la diversidad en todas sus formas, junto a la ampliación de la cobertura regional, constituyen aristas fundamentales para abrir nuevas sendas que permitan operar contra la discriminación.

⁷ Villaseñor García (2003) efectúa una interesante enumeración de los alcances de la función social de la educación superior en diversos ámbitos como: contribuir al incremento de la producción, mejorar las condiciones de vida, crear conciencia y participación democrática, contribuir a la competitividad del país, atender a las necesidades sociales, introducir elementos de racionalidad en la sociedad o brindar elementos para efectuar un diagnóstico de las realidades del país. Así, se ubican tres tipos de efectos: económicos, sociopolíticos y académicos.

3- El principio de igualdad de oportunidades –frecuentemente asociado al mérito con todos los matices que señalamos– que sustenta teóricamente la expansión de la cobertura, se da en contextos en que los distintos sectores sociales alcanzan una representación muy desigual en el nivel, que abreva –en general– en las dificultades para completar exitosamente los tramos educativos anteriores más allá de la obligatoriedad que se establezca a través de la normativa. Al respecto, según datos de SITEAL (2023), la escuela primaria está prácticamente universalizada en América Latina y el Caribe, con una tasa de graduación regional del 94%; no ocurre lo propio con el nivel medio que tiene una tasa de finalización del 66% y presenta mayores diferencias según nivel de ingresos familiares. En este sentido, entre los sectores de ingresos bajos y altos, las diferencias en algunos países superan los 20 puntos porcentuales. Por otra parte, si bien las brechas de desigualdad asociadas con la condición socioeconómica, étnica y con el área geográfica de residencia se redujeron, aún continúan siendo muy pronunciadas (SITEAL, 2023).

Cuando se focaliza en la matrícula del nivel superior según ingresos familiares, se evidencian profundas diferencias en la representación de los diversos grupos sociales. Como señalamos anteriormente, las probabilidades de acceder son en promedio –a nivel regional– siete veces superiores para los jóvenes de familias de altos ingresos con relación a los que provienen del quintil inferior, aunque en algunos países centroamericanos, la distancia puede ser de 18 veces (UNESCO, 2022).⁸

En la región, a pesar de que Uruguay, Chile y Argentina, muestran menores brechas en el acceso, la tasa bruta de matriculación del quin-

⁸ En 2019, la tasa bruta de matriculación era del 23,2% para la población de menores ingresos, considerando el promedio simple de países que poseen información, y del 136,5% para la población del quintil más alto. Esto implica que sólo acceden uno de cada cuatro jóvenes del quintil de menores ingresos. Estas brechas incluso se han ampliado en los últimos años de manera intensa: si en el 2000 la diferencia en las tasas era de 80 puntos, se incrementó a 113 puntos en 2019, antes de la pandemia (Unesco, 2022).

til más pobre de ingresos representa menos de la mitad e incluso una cuarta parte de la tasa en el quintil de mayores ingresos (UNESCO, 2022), esto se explica, en parte, por el bajo nivel de graduación del nivel medio de los sectores de ingresos socioeconómicos bajos. Sin embargo, aun los que consiguen ingresar al nivel superior tienen dificultades para concluirlo y, en un porcentaje importante, discontinúan sus estudios (SITEAL, 2023 y UNESCO, 2022). En otro orden de cosas, con base en información de la Organización de Estados Iberoamericanos correspondiente a 2017, Aveyra (2023) destaca otros tres rasgos singulares: el bajo rendimiento de estudiantes provenientes de sectores pobres, una tendencia mayor al abandono y la elección de instituciones de menor calidad o, incluso las pertenecientes al sistema no universitario que ofrece carreras más breves y de rápida salida laboral.

Esta situación se acentúa más en ciertos colectivos tradicionalmente excluidos: pueblos originarios, afrodescendientes, población rural. De tal manera, UNESCO (2022) señala que la tasa bruta de matriculación de la población indígena es del 40% y de 45% para la población afrodescendiente, mientras es del 72% para el resto de la población. La misma fuente destaca como constante en los últimos años, un mejoramiento de la participación de los grupos más excluidos, pero a un ritmo menor que el resto de la población, motivo por el cual se amplían las desigualdades aún en un contexto expansivo (UNESCO, 2022).⁹ Esto supone una continuidad con las tendencias de períodos anteriores en la medida en que, la expansión de la educación superior operada entre 2015 y 2020 encierra un incremento sostenido de la desigualdad y una ampliación de las brechas (UNESCO, 2023) que se profundizaron aún más luego de la pandemia de Covid-19.

⁹ La información empírica muestra que, la brecha de acceso entre la población indígena respecto de la población que no es indígena ni afrodescendiente era de casi 25 puntos en 2015, y se incrementó a 32 puntos en 2019. Algo similar ocurrió entre la población rural y la urbana (UNESCO, 2022).

En cambio, la participación femenina en la matrícula y en la graduación ha ido en aumento en las últimas décadas, superando a la masculina. Sin embargo, se presenta una segregación por sexo de carácter horizontal y vertical, y una concentración en áreas de ciencias sociales y humanidades y en carreras vinculadas con la economía del cuidado que reproducen estereotipos de género. El prejuicio y discriminación que experimentan las disidencias sexuales es una cuestión que apenas se esboza en el ámbito de la educación superior.

La situación que queda plasmada en la información empírica da cuenta que las políticas compensatorias desarrolladas en las últimas décadas constituyen sólo una punta de lanza para incidir en la desigual participación de grupos sociales vulnerables en la educación superior. Y, sobre todo, que las mismas requieren ser ampliadas y profundizadas.

4- Las restricciones al ingreso a la educación superior y los costos de la misma constituyen también claros limitantes para avanzar en procesos de democratización. En tal sentido, el acceso selectivo a través de la aplicación de exámenes de ingreso y/o su combinación con otras modalidades reduce las posibilidades de los sectores sociales más desfavorecidos. A menudo, el entrenamiento para obtener resultados favorables en estas instancias evaluativas implica una inversión económica y de tiempo que se aleja de las posibilidades concretas de los jóvenes. Asimismo, una vez más, la noción de mérito es empleada para legitimar éxitos y fracasos sin reconocer el peso del origen social en la obtención de ciertos resultados. Entretanto, cuando el acceso es abierto, las posibilidades de obtener resultados favorables dentro de las instituciones guardan también una estrecha conexión con el origen social y a la calidad de la formación educativa anterior, generándose procesos de selección implícitos en el transcurso de las carreras.

Por otra parte, si bien los estudios siempre suponen un costo económico aún en los casos de gratuidad, éste se exacerba en instituciones aranceladas. Los sistemas de créditos y becas que se implementan (eximición total o parcial de aranceles, sumas no reembolsables, apor-

tes para cubrir gastos originados por los estudios, transferencias condicionadas de ingresos) constituyen paliativos y ayudas importantes, pero insuficientes para cubrir los costos de oportunidad de continuar los estudios.

5- Se presentan también diferentes posibilidades de éxito en el ámbito de la educación superior. A menudo el acceso se limita a la posibilidad de “probar pista” (Renaut, 2008), es decir, de acceder a la institución siendo mucho más compleja la posibilidad de sostener ese tránsito y obtener el diploma. Esto conlleva frecuentemente a la masificación de los tramos iniciales y el desarrollo de una selección implícita a lo largo de la carrera. En el caso de los sectores sociales más vulnerables, la baja calidad de la educación que reciben en los tramos educativos anteriores resulta una traba fundamental para sus aspiraciones y las dificultades para graduarse se acentúan. Se señala que, entre los jóvenes pertenecientes al grupo entre 25 y 29 años con cinco años de educación postsecundaria, el 27% de los estudiantes del quintil más rico alcanzaron esa meta, mientras sólo lo logró el 1% de los que pertenecen al quintil más pobre (OEI, 2017 y Aveleyra, 2023).

Información de carácter nacional muestra que entre la población que pertenece al 30% de los hogares con menores ingresos, en cuatro países (Guatemala, Paraguay, Honduras y Uruguay), el porcentaje de titulados en el nivel superior no supera el 1%; mientras en otros seis países (Panamá, Colombia, Argentina, Chile, Bolivia y Perú) fluctúa entre 5 y 9%. Si se pone el foco en la población de mayores ingresos en la región, se observan que en seis países (Brasil, Panamá, Argentina, Chile, Bolivia y Perú), entre el 32 y 38% logra finalizar los estudios superiores (SITEAL, 2023). De manera complementaria, información estadística proveniente de UNESCO, señala que en la región se gradúa sólo el 20% de los indígenas que acceden al nivel superior, lo que da cuenta del carácter incipiente que tiene la ampliación de oportunidades en el ámbito superior para grupos históricamente excluidos (Aveleyra, 2023).

6-La segmentación de los sistemas de educación superior y la generación de circuitos diferenciales en prestigio (y frecuentemente también en costos) orienta socialmente la demanda por instituciones y carreras. Para los grupos que ocupan los tramos inferiores de la pirámide social, la asistencia a instituciones masivas, de atención a la demanda, gratuitas o de bajo costo según los países, constituyen la única opción, aunque la menor calidad de los estudios cursados y el menor reconocimiento de los establecimientos, casi con seguridad conducirán a destinos ocupacionales e ingresos desventajosos.

Por otra parte, la orientación hacia carreras menos prestigiosas constituye otra estrategia muy transitada, por considerar que resultan más accesibles al ser menos demandadas por los grupos más favorecidos. En ambos casos, opera un proceso de autoexclusión fundamentado en la experiencia social. Esta situación se profundiza en la medida en que aumenta la jerarquización interna de los sistemas. Si bien esta tendencia no alcanza en América Latina la envergadura que tiene en Estados Unidos o Francia, constituye una forma de acentuación de las desigualdades. Mientras tanto, subsiste en la región la incidencia de relaciones particularistas (favoritismo, relaciones de parentesco, influencias políticas) como forma de distribución de los mejores lugares sociales (Tunmermann Bernhein, 1979).

7- Por último, en la actualidad, la multiplicación del número de certificaciones que no guarda relación con la evolución del mercado laboral, trae aparejada su devaluación en la medida en que se da un desplazamiento de la relación entre el título y su poder social. Esto perjudica especialmente a los sectores sociales más vulnerables pues redundan en un mayor peso del capital social en las posibilidades de empleo (Duru-Bellat, 2006; Passeron, 1979). Un análisis del largo plazo, permite detectar que el desarrollo de los estudios universitarios desde principios del siglo pasado y los efectos inmediatos de los primeros tramos del proceso de masificación promediando ese siglo, junto a los mayores retornos que el nivel supone, fundamentaron una

asociación lineal entre oportunidades educativas y movilidad social ascendente que justifica las preferencias sociales.

Por entonces, la existencia de pocos diplomas potenció su valor en el mercado y sectores sociales que hasta entonces habían estado excluidos de las instituciones que lograron acceder y graduarse, mejoraron de forma consistente su posición social. En el contexto actual, sin embargo, la multiplicación de los diplomas en economías y mercados de trabajo que han perdido dinamismo, han mudado los términos de la relación y su obtención –aún manteniendo ciertas ventajas en términos de inserción social– ya no garantiza *per se* movilidad social.¹⁰ No obstante, esto no se reflejó en un cambio significativo de aquella demanda, probablemente porque, como señala Poullaouec (2006), el diploma constituye “el arma de los débiles”: sirve para atenuar ciertas desigualdades y discriminaciones que padecen los más desfavorecidos. Por otra parte, los individuos están convencidos de la utilidad de su inversión educativa, ya que su situación sigue siendo mejor que la de los menos educados, pues la devaluación absoluta de las titulaciones va acompañada de la estabilidad de las ventajas relativas que otorgan (Chevaillier y Duru-Bellat, 2017).

Consideraciones finales

La democratización del nivel superior constituye un enorme desafío para una institución tradicionalmente elitista y jerárquica como la universidad; en tal sentido, el reclamo por la incorporación de la diversidad y, por esa vía, la reducción de las discriminaciones y desigualdades sociales se ha constituido en una política en ciernes por la movilización de colectivos sociales que demandan su reconocimiento y su inclusión. La información empírica, sin embargo, nos permite dimensionar la magnitud de los obstáculos que aún falta remover, así

¹⁰ En opinión de Chevaillier y Duru-Bellat (2017), la dinámica expansiva y la correlativa devaluación de los diplomas explicaría por qué la expansión y democratización de la educación no se ha traducido en una mayor movilidad social.

como los pequeños-grandes avances que se han dado en los últimos años. Entre estos, resulta especialmente significativa la instalación de la temática en la agenda de los organismos internacionales y, aunque con discontinuidades, en la de los gobiernos nacionales, así como el espacio que la problemática va ganando en la de las instituciones. Además, en el campo académico se han multiplicado los estudios que exploran sus aristas más controversiales y resultaría un aporte relevante que se avanzara en una amplia evaluación y discusión de los resultados de sus aplicaciones. Esto permitiría corregir las orientaciones de las políticas institucionales para optimizar sus efectos.

Todo esto constituye rasgos promisorios en la medida en que marcan el inicio de un recorrido no exento de escollos, pero en proceso de concreción. Subsisten aún trabas que limitan los efectos democratizadores de las políticas, entendidas aún en términos de expansión de oportunidades que recortan su potencialidad. Entre ellas, la toma de conciencia sobre la naturalización de la discriminación que frecuentemente se da en los claustros y que no es sino un reflejo de la que existe en la propia sociedad, constituye un aspecto central para lograr avances.

Por otra parte, el desarrollo, articulación y continuidad de políticas compensatorias de amplio espectro, constituye otro factor fundamental para garantizar cierta igualdad de oportunidades. Avanzar en el reconocimiento del mérito tiene un importante sesgo social y operar para tratar de reducir sus efectos puede constituirse también en una vía a explorar. Como señalamos anteriormente, la puesta en discusión de estas temáticas en el ámbito académico para intentar luego perforar ciertos estereotipos sociales ya cristalizados es un primer paso para la necesaria construcción de consensos, única forma de conformar cambios sustentables en el tiempo.

Referencias bibliográficas

Aveleyra, R. (2023). *Informe Regional: Educación Superior en América Latina*. CLACSO.

- CEPAL (2022). *Panorama social de América Latina. La transformación de la educación como base del desarrollo sostenible*. Santiago de Chile: Cepal.
- CINDA (2019). *Educación Superior inclusiva*. CINDA.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen.
- Chevallier, T. y Duru-Bellat, M. (2017). Diploma Devaluation, The ins and outs. En J. C. Shin & P. Teixeira, *Encyclopédie of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer.
- Chiroleu, A. (2014). Alcances de la democratización universitaria en América Latina, *Revista Iberoamericana de Educación*, 65(1).
- Chiroleu, A. (2023). Desafíos y limitaciones de la política de equidad e inclusión de la diversidad. En G. González (coord.), *La Universidad resiliente. Innovación, experiencias y horizontes*. EDULP.
- Dubet, F. (2020a). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Siglo Veintiuno.
- Dubet, F. (2020b). Peut-on produire des inégalités justes dans un monde de promotion de l'égalité? *Éducation et socialisation*, (58), 1-20.
- Dubet, F. (2023). *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias. Qué hacer cuando la injusticia social se sufre como un problema individual*. Siglo XXI.
- Dubet, F. y Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste? *Revue française de pédagogie*, (146), 105-114.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. La République des Idées et Seuil.
- Fitoussi, J. y Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Manantial.
- OEI (2017). *Educación a distancia*. <https://oei.int/oficinas/mexico/publicaciones/la-educacion-a-distancia-en-la-educacion-superior-en-america-latina>

- Passeron, J.-C. (1979). La democratización de la enseñanza superior en los países europeos: un intento de retrospectiva. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación*, 9(1), 43-53.
- Poullaouec, T. (2006). Le Diplôme, l'arme des plus faibles. *Revue du Mauss*, (28).
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé?* PUF.
- Renaut, A. (2008). La universidad frente a los desafíos de la democracia. *Temas y Debates*, (16), 153-161. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i16.77>
- Rosanvallon, P. (2013). *La sociedad de los iguales*. Manantial.
- Sandel, M. (2021). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Debate.
- Sartori, G. y Morlino, L. (1994). *La comparación en las ciencias sociales*. Alianza.
- SITEAL (2023). *Inclusión y Equidad en Educación*. https://siteal.iiep.unesco.org/eje/inclusion_y_equidad#inclusion-y-equidad-en-educacion-panorama-en-datos
- Tunnermann Bernheim, C. (1979). El problema de la democratización de la educación superior en América Latina. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación*, 9(1), 83-89.
- UNESCO (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4- Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382919_spa
- Villaseñor García, G. (2003). *La función social de la educación superior en México: la que es y la que queremos que sea*. UNAM y UAM - Unidad Xochimilco.
- Young, M. (1958). *The rise of the meritocracy 1870-2033. An essay on education and Society*. Thames and Hudson.

Acceso a la universidad en clave de derechos: aportes desde la investigación sobre los inicios de los estudios universitarios

Soledad Vercellino

El denominado “ingreso” a la universidad se ha convertido en tema de investigación, título de libros, artículos, congresos, pero también en un objeto de atención para las políticas y estrategias institucionales. Esa noción sirve para calificar tanto a los/as nuevos/as estudiantes, los/as *ingresantes*, como a actores institucionales diversos que intervienen en esos tiempos iniciales (*tutores de ingreso, docentes del ingreso, etc.*) y a estrategias que desarrollan las universidades (*curso de ingreso, examen de ingreso, tutorías para ingresantes, actividades de ingreso, etc.*).

Poner el foco en los/as ingresantes y sus características, en los procesos de transición entre niveles, en cómo se configura la experiencia estudiantil en el primer año, en las políticas y prácticas institucionales desarrolladas para acompañarlos, resultan las formas más insistentes de analizar el problema del acceso a la Educación Superior en clave de derechos.

Desde el campo de las ciencias de la educación y desde una perspectiva conceptual que intenta comprender cómo se construye la situación de un novel estudiante universitario, alejándome así de una

perspectiva centrada en “qué es lo que le falta” para ser un estudiante exitoso en este período inicial. Esta opción teórica recupera los aportes de los estudios sobre *la relación con el saber* y la tradición metodológica hermenéutica interpretativa que analiza el conjunto de significados que el nuevo estudiante construye en torno a la universidad y al saber universitario, sin dejar de interrogar sobre las condiciones institucionales que generan ese fenómeno. En particular interesa problematizar los componentes estructurales y estructurantes de la experiencia educativa que han sido conceptualizados, según distintas tradiciones, como “forma” (Lahire, Thin y Vincent, 1994), “gramática” (Tyack y Cuban, 2001), “cultura” (Julia, 2001; Viñao Frago, 2008; Escolano Benito, 2000), “dispositivo” (Querrien y Varela, 1994; Varela y Álvarez Uría, 1991; Varela, 1992; Langer, 2013; Grinberg y Langer, 2014).

En este capítulo se sintetizan algunas problematizaciones surgidas de ese recorrido. En primer lugar, se da cuenta de las condiciones socio históricas de formación del objeto “ingreso”, “acceso”, “primer año” o “inicios de la ES” como categorías de pensamiento y, por lo tanto, de política. Se mostrará que esas condiciones son contingentes, situadas, cambiantes y frágiles, como muestran los últimos acontecimientos en nuestro país. Luego se analizan las políticas y estrategias más usuales desarrolladas para atender el campo de problemas de los inicios de los estudios universitarios. Para finalizar se proponen dos conjeturas. La primera sostiene que los altos índices de discontinuidad en los inicios de los estudios universitarios constituyen un síntoma institucional, por ello es una ocasión para mirar a la universidad y a nuestras propias prácticas como actores de la misma. La segunda afirma que la heurística del problema de la no persistencia o la discontinuidad en los estudios universitarios se ubican en el núcleo duro del dispositivo universidad, en la configuración de sus elementos estructurantes y estructurales, en aquellos elementos de la forma y cultura institucional que constituyen prácticas rutinizadas, incuestionables, en

un arreglo contingente que implica formas particulares de organizar los tiempos, los espacios, los conocimientos, las personas.

La aparición de un problema: condiciones de posibilidad

La epistemología francesa del siglo XX (Bachelard, 1987; Canguilhem, 1976; Foucault, 2002, entre otros), ha advertido que no se puede hablar de cualquier cosa en cualquier momento. Un objeto de discurso, una categoría de pensamiento (como, por ejemplo, la de “ingreso a la universidad”, a la que dedicamos esta publicación) emerge en ciertas condiciones históricas, en la confluencia de procesos socioeconómicos, en determinados cambios en las formas de comportamiento, normas, desarrollos tecnológicos, etc.

Las condiciones que han permitido que, recién en el siglo XXI,¹ el proceso de “ingreso a la universidad”, el problema de la discontinuidad de los estudios en los inicios de las carreras universitarias aparezca, se ubique en un campo de exterioridad, se constituya en categoría de pensamiento, en objeto de investigación y de política pública en Argentina, son múltiples. Aquí se describen sólo algunas sobre las que ya hemos profundizado en otros lugares (Vercellino, 2021, 2023a y 2023b). En primer lugar, desde la vuelta a la democracia y hasta el año 2022 (que es el último año del que se tienen estadísticas oficiales), la universidad argentina ha asistido a un proceso continuo de expansión y, consecuentemente, de diversificación de su matrícula en términos de clase, género, edad. Siguiendo la clasificación de los sistemas nacionales según su grado de cobertura que propone Trow (1970) o la adaptación a la misma que propone Rama Vitale (2009), Argentina ya se ubica en la etapa de cobertura universal de la ES, con tasas brutas por encima del 50%, específicamente alcanzó en el 2022 el 67,3% para la educación superior y el 48,03% para la educación universitaria

¹ Esta aparición es reciente si se la compara con EE. UU. y Europa, por ejemplo, en donde la investigación y las políticas que abordan esta problemática se remontan a las décadas del ‘60 y ‘70 (ver, por ejemplo, Tinto, 1975, Bourdieu y Passeron, 1964).

(SPU, 2022). Al respecto, organismos internacionales destacan que es uno de los países donde más se redujo la desigualdad en el acceso a la ES (UNESCO-IESALC, 2020).

Variadas son las razones que configuran este escenario, entre las que cabe citar: la remoción, ya con la vuelta a la democracia en la década del 80, de diferentes barreras para el acceso, tales como la eliminación de aranceles y el acceso directo a la mayoría de las carreras (Pérez Rasetti, 2023), el desarrollo de políticas vinculadas a la expansión y diversificación institucional del sistema de ES iniciada en los '90 y, por supuesto, la instauración de la obligatoriedad de la educación secundaria en la primera década del siglo XXI. Un segundo acontecimiento, aún escasamente evaluado, que ha impactado en la cobertura de la ES, ha sido el incremento interanual de nuevos/as inscriptos que se dio en el contexto de la pandemia por COVID 19 que fue del orden del 8,5%, duplicando el incremento anual medio del 2010 al 2019 del 4,1% (Vercellino, 2023b). Asimismo, el porcentaje de egresados/as se incrementó de manera aún más significativa pues casi sextuplicó la media anual de la década anterior, mientras que en el 2021 egresó un 20,27% más de estudiantes que en el 2020 y la media anual desde el 2010 al 2019 fue del orden 3,5% (Vercellino, 2023b).

Estas tendencias consolidan el tránsito de una universidad de élite a un modelo de acceso de masas, pasaje que claramente tuvo impacto en materia de democratización, ya que facilitó la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos (Chiroleu, 2018), los llamados “nuevos estudiantes”. Como señalan Fernández Aguerre et al. (2020), en su estudio sobre desafiliación en el ingreso desarrollado en tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay:

En nuestros países, por largas décadas los universitarios provenían de una reducida elite intelectual superpuesta con una clase social alta (terratenientes y burguesía comercial e industrial), que además fue de raza blanca y étnicamente identificada con Europa, usaba la variedad estándar o alta de la lengua del Estado (p. 29).

Frente a ese estudiante tradicional, la ampliación del acceso ha reconfigurado la matrícula universitaria volviéndola más plural, múltiple, heterogénea: estudiantes que por primera vez en la historia familiar llegan a la universidad, los llamados “primera generación”; estudiantes que compatibilizan la experiencia universitaria con otras experiencias vinculadas a la conyugalidad, la maternidad y paternidad y la incursión en el mundo del trabajo², una matrícula feminizada con una persistencia de brechas horizontales con carreras aún masculinizadas (Vercellino, Gibelli y Chironi, 2022); estudiantes adultos que decidieron iniciar estudios universitarios décadas después de finalizada la escuela secundaria, algunos incluso sin haberla finalizado ante el declive del poder regulatorio de la institución edad en el curso de vida (Fernández Aguerre et al, 2020); estudiantes con diferentes trayectorias educativas previas, incluso con experiencia en otras universidades o instituciones de educación superior y, finalmente, estudiantes que interpelan la ficticia homogeneidad racial (Díaz, 2022), lingüística, cultural, genérica y capacitista (Andrade et al, 2023).

Estas subjetividades suponen otras formas de relación con los saberes, otros modos de vinculación con la institucionalidad de la universidad (Vercellino, 2023a). En ese sentido, la noción de “nuevos estudiantes”, que a veces conlleva el riesgo de recaer en una reificación de las diferencias singulares, de nominarlas como déficits, puede ser reivindicada como herramienta para interpelar la imagen de “estudiante tradicional” que opera como supuesto de la mayor parte de las políticas y prácticas universitarias (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019); a la vez puede ser ubicada como imagen especular de la “vieja universidad”, es decir, como elemento para tensionar una universidad que se sigue pensando para la formación de la elites.

² En grandes sectores no opera tan claramente la extensión de la moratoria social para la incorporación en la vida pública y focalización en los estudios que sí usufructuaban los estudiantes universitarios de mitad de siglo XX.

A esta situación empírica de ampliación y diversificación de la matrícula estudiantil, podemos agregar otra condición que ha configurado la superficie de emergencia del problema del “ingreso” y que se ha dado como corolario de ese proceso democratizador. Se trata, como ya hemos sostenido en otros lugares (Vercellino, 2021) de un cambio en el encuadre cultural (Canguilhem, 1976) en el campo de la Educación Superior en Argentina, que se puede describir como una lenta transformación en el conjunto de sentidos y compromisos compartidos que viene a disputar el sentido de privilegio que la misma ha tenido desde su origen, para ubicarla en el horizonte de los derechos humanos. Tal cambio tiene como contextos de producción y forma de expresión la generación, avanzada la primera década del siglo XXI, de una serie de textos prescriptos –textos escritos para volverse prácticas–, que comienzan a instalar esta nueva manera de concebir a la educación superior. Por ejemplo, la Declaración Final de la Conferencia Regional de ES organizada por el IESALC de la UNESCO (2009) y reunida en Cartagena de Indias en el año 2008 establece por primera vez en nuestra historia que la ES es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados.

En acuerdo con Rinesi (2020) quien afirma que con esa definición se establece un cambio decisivo en los modos de representación y de autorrepresentación de las instituciones de educación superior (en particular las universidades), que siempre se pensaron a sí mismas, y que siempre fueron pensadas, como lo que siempre fueron: “eficaces máquinas de fabricar élites, y a las que ahora se les reclama repensarse como instituciones encargadas de garantizar lo que por primera vez puede pensarse como un derecho que es o que tiene que ser de todo el mundo” (p.25).

Quince años después de la Declaración de Cartagena, en el escenario vernáculo se reinstala la disputa de sentidos, con sus propios textos prescriptivos, y una corriente con un triste apoyo social, que ubica a la Educación Superior como un servicio, como una mercancía y pugna por su desregulación (Miranda y Tamarit, 2021).

Masificación y esas (¿ahora viejas?) condiciones de enunciación de la ES como un Derecho Humano universal, enfrentan a las instituciones a una paradoja: las universidades, y gran parte de los y las universitarias adhieren a esa premisa, pero año a años se ven enfrentados a la imposibilidad de garantizar ese derecho. La construcción del maravilloso oxímoron de “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2019), da cuenta de la dificultad para nominar y, por lo tanto, comprender y abordar el problema y su carácter sintomático: el crecimiento positivo del acceso a la educación superior no ha redundado necesariamente en inclusión. Los indicadores universitarios así lo demuestran: la cantidad de egresados es significativamente menor a la de quienes ingresan. Es decir, la masificación en el acceso que supondría mayores niveles de democratización encuentra un tope en las características que adquieren las trayectorias educativas en el nivel, signadas por fuertes procesos de discontinuidad. Una situación que excede el contexto local, estudios realizados a escala regional muestran que casi un 30% del estudiantado ha discontinuado su actividad académica luego del primer año y el 50% a los tres años (Fernández, Kunrath, y Trevignani, 2022). Para Argentina, las estadísticas oficiales indican que “de las/os nuevas/os inscriptas/os a carreras de pregrado y grado en 2020, el 62,4% continúan sus estudios en 2021” (SPU, 2022, p.11).

En síntesis, se han presentado las tendencias de expansión de la matrícula en los últimos 40 años, con su impacto en la masificación y diversificación de los sujetos de la ES, junto, a la configuración de una matriz de compromisos compartidos que asume la ES como derecho humano universal, como condiciones propicias para que surjan y se vuelvan nominables y descriptibles (visibles) los problemas de la continuidad en los estudios universitarios. Hemos visto que esas condiciones no son universales, ni atemporales y que un cambio en la matriz de acuerdos compartidos, de sentidos asignados, no será sin efectos tanto en el campo empírico (es decir, en el campo de las acciones que se emprendan o no) como en el campo de la comprensión del fenómeno.

Las políticas institucionales

Al problematizar la temática del ingreso a la universidad que implicó trascender el indicador de acceso, supuso también pensar en cómo la institución toda acompaña al estudiante que llega y asegura su permanencia y logros de aprendizaje. En ese marco las instituciones generan diversas estrategias: desde sistemas de apoyo al estudiante (becas, tutorías) hasta dispositivos de enseñanza aprendizaje –previos al inicio del ciclo académico o en los meses iniciales– que los estudiantes deben cumplimentar transformándose de hecho en sistemas de admisión (Pérez Rasetti y Márquez, 2015; Lamarra et al, 2018, Nicoletti, 2010 y Juarros, 2006).

Algunos estudios indican que el 62% de las universidades nacionales han incorporado sistemas de admisión no directos, en los que se requiere del cursado y /o aprobación de actividades previo al ingreso efectivo a la carrera universitaria (Pérez Rasetti y Márquez, 2015). Tales sistemas son heterogéneos en sus objetivos y diseño (Nicoletti, 2010), los más comunes son las propuestas de articulación con el nivel medio, socialización, orientación y nivelación de los ingresantes (Pérez Rasetti y Márquez, 2015). Fernández Lamarra et al. (2018), clasifican estos sistemas de acceso en dos grandes grupos, la admisión sin exámenes, en los que todos los estudiantes que efectúan el correspondiente trámite administrativo de inscripción tienen acceso a la institución aun cuando deban tomar cursos obligatorios u optativos o cumplir con otras instancias internas, por ejemplo, tutorías, y la admisión con exámenes, en las que el acceso a las instituciones se produce luego de la aprobación de algún tipo de instancia de evaluación. En el caso de las universidades con sistemas de admisión irrestricto, la literatura da cuenta de los procesos de selectividad social que operan en el período de transición entre el nivel medio y la educación superior (Gluz, 2011).

En cualquier caso, las políticas de acceso configuran solo un tipo de estrategia, entre otras posibles, con resultados no concluyentes en relación a su impacto en la continuidad de las trayectorias académicas

de las/os estudiantes, como bien documentan Fernández Aguerre et al. (2020). Un *racconto*, no exhaustivo, de las políticas identificadas por la literatura internacional (Tinto, 2021; Parrino, 2019; Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019, entre otros) tendientes a la facilitación del acceso y tránsito por el primer año (y más allá del mismo), nos ha permitido identificar el siguiente decálogo de iniciativas:

Decálogo de políticas tendientes a la facilitación del acceso
y la continuidad en el primer año universitario

1. Políticas de expansión

1.1. Nuevas instituciones (descentralización)

1.2. Nuevas carreras.

1.2.1. Diversificación de la oferta (tramos formativos, ramas de formación, etc.)

Nuevas modalidades: educación a distancia, educación con mediación tecnológica (carreras presenciales con un porcentaje de presencialidad remota).

2. Políticas de acceso:

2.1. Ingreso directo

2.1.1. Sin preingreso;

2.1.2. Con cursos de apoyo y nivelación;

2.1.3. Con cursos y exámenes vinculantes con el plan de estudios

2.2. Ingreso mediante pruebas de examen, sin cupo.

2.3. Ingreso mediante prueba y cupo.

3. Políticas de transferencias de recursos económicos al estudiante

3.1. Becas de apoyos económicos

3.2. Comedor refuerzo alimentario

3.3. Beca de residencia

3.4. Beca para transporte

3.5. Becas de fotocopadoras o banco de apuntes.

4. Políticas de articulación dentro del sistema educativo:

4.1. Con el nivel secundario (vertical)

4.2. Con la educación superior (universidad-universidad; universidad-instituciones de educación superior no universitarias)

- 4.3. Entre carreras de la propia universidad.
- 4.4. Orientación vocacional/ocupacional
- 5. **Políticas de producción de información**
 - 5.1. Generación de estadísticas.
 - 5.2. Desarrollo de estudios
- 6. **Políticas de afiliación institucional**
 - 6.1. Promoción del deporte
 - 6.2. Actividades socio recreativas
 - 6.3. Promoción de la participación política.
- 7. **Políticas de alfabetización institucional y científica:**
 - 7.1. Alfabetización institucional: conocimiento de la organización y cultura institucional, de los sistemas autogestivos.
 - 7.2. Alfabetización disciplinar: leer, escribir y estudiar la disciplina.
- 8. **Políticas de administración académica:**
 - 8.1. En la selección y capacitación de docentes de primer año;
 - 8.2. Flexibilización de normativas de organización académica: regularidad, correlativas, examinación, calendarización.
 - 8.3. Flexibilización de los diseños curriculares (planes de estudio),
 - 8.4. Diversificación de las modalidades de cursado (diversas presencialidades, simultaneidad y no simultaneidad);
- 9. **Políticas de apoyo académico al estudiante**
 - 9.1. Independientes del cursado de las asignaturas:
 - 9.1.1. Tutorías pares
 - 9.1.2. Tutorías de docentes que no son de las asignaturas;
 - 9.1.3. Talleres o cursos propedéuticos;
 - 9.2. Suplementarias al cursado de las asignaturas:
 - 9.2.1. Grupos de apoyo al estudio.
 - 9.2.2. Tutorías docentes.
 - 9.3. Atención a los padecimientos psíquicos (salud mental).
 - 9.4. Configuración de apoyos para estudiantes con discapacidad
- 10. **Políticas de una pedagogía de los inicios/ de la transición**

Fuente: elaboración propia.

Podemos organizar esas políticas en torno a las tres generaciones de acciones propositivas que identifica la literatura en la materia: la primera generación son las de acciones de apoyo co-curriculares como becas, cursos y tutorías. Se trata de políticas que ubican el problema fuera de la gramática y el sistema de prácticas de la propia universidad, las medidas tomadas para afrontar el problema resultan soluciones ortopédicas, pensadas para compensar ciertos déficits supuestos a los/as estudiantes ajenas al aula, como señala gráficamente Vincent Tinto (2012).

La segunda generación se vincula con la reforma del currículum y la enseñanza. Estudios desarrollados en universidades australianas (Jansen, 2003; Kift, Nelson y Clarke, 2010; McInnis, 2002; Kift, 2015) concluyen que el *curriculum* era el ‘eslabón perdido’ (Kift, 2009, p. 1) en los estudios sobre la experiencia del primer año (first year experience o FYE) y proponen articular los ingentes pero desarticulados esfuerzos que las instituciones realizan para atender la problemática del primer año, usando al currículum como organizador de las diferentes estrategias: becas, tutorías y otros apoyos institucionales. Conciben que el *curriculum* abarca la “totalidad de la experiencia del estudiante” (Kift, 2009, p. 9) comprendiendo así todos los aspectos académicos, sociales y de apoyo de la experiencia del estudiante, centrando la atención en las “condiciones educativas en las que colocamos a los estudiantes” (Tinto, 2009, p. 2), incluye las propuestas co-curriculares (becas, tutorías, etc.). Kift sostiene “el *curriculum* es lo que los estudiantes tienen en común, está dentro del control institucional, y es donde los estudiantes (...) tienen derecho a esperar apoyo y compromiso académico y social” (2009, p. 9), lo contrario es dejar el éxito del estudiante al azar (Tinto, 2009) porque nuestras respuestas serían improvisadas, fragmentadas y descontextualizadas y, desde la perspectiva del estudiante, parecen irrelevantes para su aprendizaje.

Esta perspectiva más integral se diferencia de aquella otra que ha enfatizado en la relación entre la organización curricular y el éxito

académico (Jansen, 2003) que pone el foco en el sistema de correlatividades, la movilidad entre carreras, los modos de certificación de saberes, la carga horaria semanal, la modularización de las asignaturas (anuales, semestrales, bimestrales), la cantidad de materias que se cursan simultáneamente, etc.

La tercera generación de la propuesta de estrategias avanza en combinar las anteriores y le suman el compromiso institucional. Esta perspectiva conceptualiza la experiencia del primer año como “un asunto de todos”, una “pedagogía de transición” (Kift, 2015) que supone un nuevo salto colaborativo y estratégico que requiere una transformación de toda la institución. Este enfoque óptimo solo ocurrirá cuando los enfoques co-curriculares de primera generación y los enfoques curriculares de segunda generación se combinen en una estrategia amplia, integrada y coordinada que brinde una experiencia de primer año sin interrupciones en toda una institución y todas sus disciplinas, programas y servicios. Las estrategias de tercera generación requerirán una visión institucional “(...) que sea compartida por el personal académico y profesional que forma asociaciones sostenibles a través de las fronteras institucionales para asegurar su promulgación” (Kift, Nelson y Clarke, 2010, p. 1).

A partir de nuestras investigaciones advertimos que en la Argentina el modelo hegemónico es el de las acciones de primera generación, que es también el modelo hegemónico en el mundo. Se trata de acciones periféricas que se dan al margen, previas, preparatorias, complementarias, para-educativas. El efecto en la retención o la persistencia del estudiantado es, por ello mismo, escaso. Tímidamente se ha avanzado en algunas acciones de segunda generación como el rediseño de planes de estudio anticipando un primer año con características introductorias, la incorporación de asignaturas vinculadas a la alfabetización científica y académica en el primer año, pero con suerte dispar y escaso seguimiento de esas iniciativas. A modo de hipótesis, esas propuestas persisten con un tono compensatorio y paralelo

a la carrera en sí, al corazón de la disciplina y la formación; y que sostienen y proponen una “relación institucional con el saber” (Chevallard, 1991) diferente a la que los nuevos estudiantes han transitado previamente. Pero no se trata solo de una novedad, esta relación institucional con el saber pone en tensión las formas que hasta ese momento se han construido.

Esta nueva relación institucional con el saber implica un nuevo sujeto aprendiente, una temporalidad específica, nuevos actores educativos y nuevas figuras del aprender. La universidad supone un sujeto del aprendizaje con características distintivas: el estudiante universitario. Y asociado a él ciertos comportamientos esperados para ese “extranjero”: autónomo, crítico, autoorganizado. Asimismo, instaura una nueva temporalidad: el ritmo universitario, el que supone una serie de prácticas esperadas y exigidas por la institución en el uso del tiempo, su organización, intensidad, formas, cadencias, entre otras. Finalmente, nuevos actores educativos hacen su aparición: autoridades de la carrera, docentes, ayudantes de las materias, administrativos, que suponen o esperan normas de tratamientos, implícitas, diferentes a las de los docentes del trayecto educativo de nivel medio (Rizzo y Vercellino, 2022, p. 22).

Por ello, una pedagogía que se asuma como de *transición*, en su integralidad deberá atender como principios: el protagonismo del alumno y la negociación de los itinerarios asumiendo que estamos frente a procesos y temporalidades diferenciadas del aprendizaje (Fernández Aguerre et al., 2020), lo que impacta en la revisión del régimen de evaluación imperante (Vercellino, 2024);³ la incorporación de

³ En Vercellino (2024) hemos advertido que aunque más flexible que en otros niveles educativos, las normas vinculadas a la evaluación y acreditación en la universidad nos muestran la persistencia de un tiempo estandarizado, que configura “pautas normalizadas de referencia” (Elías, 1989, p.19) tanto para la enseñanza como para el aprendizaje: se prevé un mínimo de aprendizajes para mantener la condición de estudiante regular y un itinerario ideal que marcan los planes de estudios y los calendarios académicos.

los saberes omitidos dentro del *currículum* de aquellas habilidades y hábitos académicos considerados críticos pero no incorporados como dominios de actividad y de relación a ser enseñados (Vercellino, Lozano y Morales 2024); la problematización del sujeto de la educación universitaria supuesto que implica trabajar sobre expectativas institucionales latentes y sobre expectativas de los estudiantes, entre otros (sobre la pedagogía de los inicios también ver los desarrollos de Mancovsky, 2023).

A modo de cierre: la gramática de la universidad en cuestión

Como resultado de estos análisis y, en particular, del trabajo de escucha a estudiantes que han transitado exitosamente el primer año (Vercellino y Misischia, 2021), pero también de aquellos que no lo han superado (Gertosio, 2023) e incluso de los éxitos paradójales de estudiantes que soportan condiciones desventajosas pero que han iniciado, continuado y finalizado estudios universitarios (Chironi y Vercellino 2022), hemos elaborado dos conjeturas en relación a los inicios de los estudios universitarios.

La primera refiere a que las vicisitudes que afronta el estudiantado en su experiencia en el primer año en la universidad y las respuestas institucionales ante los altos índices de discontinuidad, constituyen un analizador de las universidades. Los índices de inactividad, deserción, pasividad, discontinuidad que encontramos en primer año, las medidas reparatorias que implementamos y lo fallido de las mismas, no solo refieren al problema del primer año, más bien devela a la institución muestra la estructura, las relaciones no explicitadas, la cultura subyacente en la universidad. Loureau plantea que un analizador “permite revelar la estructura de la institución, provocarla, obligarla a hablar” (1975, p. 282).

La segunda conjetura postula que las causas del problema de la discontinuidad en los estudios universitarios se ubican en el núcleo

duro del dispositivo universidad. Algunos de esos elementos son: la selección, organización, transmisión, evaluación, acreditación de conocimientos, la organización del tiempo (de la clase, del cuatrimestre, del ciclo lectivo, de las carreras), el lugar material de la enseñanza, características del profesorado, la enseñanza presencial y simultánea, entre otras cuestiones. Se trata, como decíamos al principio del capítulo, de aquellos elementos invariantes que organizan la experiencia universitaria. Esta perspectiva, que en general ha sido utilizada para la comprensión de fenómenos de la educación primaria y secundaria, coincide en referir a una serie de reglas y prácticas de raigambre histórica con capacidad de regular las conductas, pensamientos, gustos estéticos y el trabajo de quienes habitan las instituciones educativas y de definir lo que opera en un registro de lo obvio y natural otorgando identidad a ese espacio.

También han resultado particularmente fértiles a la hora de explicar el comportamiento de las instituciones educativas ante reformas gestadas en los niveles centrales, como es el caso de los estudios sobre reformas en el sistema educativo norteamericano de Hargreaves y Goodson (2006), o los estudios en la Argentina de Dussel (2006); o ante la incorporación de la novedad como el caso de los medios de comunicación electrónicos (Sapoznikow, 2008), las nuevas tecnologías de la información (Bosco, 2000), el celular y la computadora (Gvirtz y Larrondo, 2007).

Asumir esta mirada supone interrogar los modos de organizar la experiencia educativa universitaria que se ha convertido en prácticas habituales que permiten a los actores de esa institución, particularmente a los docentes, cumplir con su tarea de forma predecible. No se cuestionan, ni se advierten, por el contrario, se dan por sentadas y resisten a los intentos de su modificación. Componen esa gramática: la disposición y asignación de las aulas, la división y empleo del tiempo y el espacio, la división del conocimiento en asignaturas, los modos de evaluación y los ritos de pasaje o la progresión en el currículum. Son

el conjunto de arreglos contingentes sostenido en sendos conjuntos de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas (Viñao Frago, 2008).

Modificar esos componentes duros producirá crisis identitarias, desconcierto y angustia. La experiencia de interrupción de la presencialidad durante la pandemia ha sido un gran experimento en ese sentido y las novedades que registramos en la denominada postpandemia, un aliciente (Vercellino, 2023b). La invitación es a tomar el primer año como analizador, valorizando su capacidad de provocar un efecto de desenmascaramiento y toma de conciencia colectiva sobre las condiciones estructurales y estructurante que no logran acoger a la multiplicidad y la heterogeneidad de experiencia vitales habilitadas por los procesos democratizadores.

Colectivizar estos análisis, propender a la distribución del saber analítico resultante, revitaliza las capacidades instituyentes. Ahí se identifica un programa de investigación, pero también, político y ético, en un contexto de fuertes disputas y cambios en el encuadre cultural, que se avizora marcha en un camino contrario a la ilusión (idea animada por un deseo) de la Educación Superior como Derecho Humano universal.

Referencias bibliográficas

- Andrade, R., Delgado, M., Méndez, M., Mischia, B. y Prieto, L. (2023). Interrogar la universidad: ingreso e interseccionalidad. En S. Vercellino, y P. Pogré, *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 155-166). Universidad Nacional de Río Negro.
- Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Bosco, A. (2000). *Los recursos informáticos en la tecnología*

- organizativa y simbólica de la escuela. Estudio de un caso* [Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona].
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit.
- Cambours de Donini, C., y Gorostiaga, J. (2019). Acceso y permanencia en universidades del Conurbano: logros y límites de las políticas institucionales. En A. M. Ezcurra (coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 71-83). UNTREF.
- Canguilhem, G. (1976). *El conocimiento de la vida*. Anagrama.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, (34).
- Chironi, J. M., y Vercellino, S. (2022). Desigualdad y educación superior: historias de éxitos académicos paradójales. *Debates em Educação*, 14(35), 93-113.
- Díaz, M.P. (2022). *Aulas blancas: racismo en la educación superior universitaria. Un análisis situado en la Universidad Nacional de Río Negro*. Proyecto de Beca Doctoral. CONICET.
- Dussel, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 85-130). Fundación OSDE-Siglo XXI.
- Elías, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Escolano Benito, A. (2000). El espacio escolar como escenario y como representación. *Revista Teias*, 1(2).
- Ezcurra, A. M. (2019). *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. UNTREF.
- Fernández Aguerre, T., Cardozo, S., Kunrath, R., Ortiz, L., Pacífico, A.

- y Trevignani, V. (2020). *Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiación en el ingreso a la universidad. Un estudio de caso comparado en cuatro universidades de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay* (Informe Final). Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Superior del Mercosur -Fondo 2018.
- Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Marquina, M. y Aiello, M. (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. UNTREF.
- Fernández, T., Kunrath, R., & Trevignani, V. (2022). *Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiación en el ingreso a la universidad: un estudio de caso comparado en tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay*. Universidad Nacional del Litoral.
- Foucault, M. (2002). La formación de objetos. En *Arqueología del saber* (pp. 65-81). Siglo XXI.
- Gertosio, E. A. M. (2023). *Perspectiva estudiantil sobre el Ingreso a la Carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de Río Negro (Sede Atlántica, Cohorte 2020 y 2021) en clave de inclusión social y académica* [Tesis de Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de Río Negro].
- Gluz, N. (2011). Recapitulación: cuando la admisión es más que un problema de “ingresos”. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social* (pp. 231-239). UNGS.
- Grinberg, S. M. y Langer, E. D. (2014). Insistir es resistir. Dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en tiempos de gerenciamiento. *Revista del IICE*, (34), 29-46.
- Gvirtz, S. y Larrondo, M. (2007). Notas sobre la escolarización. De la cultura material. Celulares y computadoras en la escuela de hoy. *Revista Teias*, 8(14-15), 15-27.
- Hargreaves, A., y Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades

- of secondary school change and continuity. *Educational administration quarterly*, 42(1), 3-41.
- Jansen, J. (2003). How mergers shape the institutional curriculum. *Education as change*, 7(2), 3-19.
- Juarros, M. F. (2006) ¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región Andamios, *Revista de Investigación Social*, 3(5), 69-90.
- Julia, D. (2001). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1(1), 9-43.
- Kift, S. (2009). *Articulating a transition pedagogy to scaffold and to enhance the first year student learning experience in Australian higher education: Final report for ALTC senior fellowship program*. Australian Learning and Teaching Council.
- Kift, S. (2015). A decade of transition pedagogy: A quantum leap in conceptualising the first year experience. *HERDSA Review of Higher Education*, 2(1), 51-86.
- Kift, S., Nelson, K., y Clarke, J. (2010). Transition pedagogy: A third generation approach to FYE-A case study of policy and practice for the higher education sector. *Student Success*, 1(1), 1-20.
- Lahire, B., Thin, D. y Vincent, G. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. En G. Vincent (ed.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Presses Universitaires de Lyon.
- Langer, E. (2013). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín* [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires]. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/1678/uba_ffyl_t_2013_se_langer.pdf?sequence=1
- Loureau, R. (1975). *Crisis del concepto institución*. Amorrortu.

- Mancovsky, V. (2023). La relación con el saber del profesor a cielo abierto: diálogo desde una pedagogía de los inicios de la vida universitaria. En S. Vercellino y P. Pogré, *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 185-194). UNRN.
- McInnis, C. (2002). The place of foundational knowledge in the Australian undergraduate curriculum. *Higher Education Policy*, 15(1), 33-43.
- Miranda, E. M. y Tamarit, F. (2021). Calidad, internacionalización y reconocimiento de derechos en la agenda de la investigación sobre la educación superior. Una mirada desde las conferencias regionales. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(1), 57-84.
- Nicoletti, V. (2010). Acceso y permanencia del estudiante en la universidad argentina. *Calidad de Vida*, 1(5), 3-8.
- Parrino, M. (2019). La construcción de caminos de equidad en educación superior: políticas de permanencia. En A. M. Ezcurra (comp.), *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad. Tendencias en Argentina y América Latina*. UNTREF.
- Pérez Rasetti, C. (2023). La planificación del ingreso en el marco del derecho a la universidad. En S. Vercellino y P. Pogré, P. *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 69-78). UNRN.
- Pérez Rasetti, C. y Márquez, E. (2015). *Informe preliminar sobre la encuesta de Ingreso*. Consejo Interuniversitario Nacional.
- Querrien, A. y Varela, J. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. La Piqueta.
- Rama Vitale, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación* 50, 173-195.
- Rinesi, E. (2020). *Universidad y democracia*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- Rizzo, A. C. y Vercellino, S. (2022). El ingreso a la universidad: dimensiones epistémicas, sociales e identitarias involucradas. El caso de los/as ingresantes a la licenciatura en sistemas de la Universidad Nacional de Río Negro. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*; 19(1), 1–28.
- Sapoznikow, W. (2008). *La prescripción y la desviación: programa; forma; gramática; cultura escolar y medios*. Trabajo presentado en las XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación, “Nuevos escenarios y lenguajes convergentes”. Escuela de Comunicación Social, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad de Rosario.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2022). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2021-2022*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (2009). Taking student retention seriously: Rethinking the first year of university. *ALTC FYE Curriculum Design Symposium*, 5.
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *Student Success*, 3(1).
- Tinto, V. (2021). Conferencia inaugural Congreso Internacional Ingresos e Ingresantes a la Universidad. *Revista Pensamiento Universitario*, (20).
- Trow, M. (1970). Reflections on the transition from mass to universal higher education. *Daedalus*, 1-42.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. París, Francia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

- UNESCO-IESALC (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375683.locale=es>
- Varela, J. (1992). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista de Educación*, (298), 7-29.
- Varela, J. y Alvarez-Uria, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Ediciones de la Piqueta.
- Vercellino, S. (2021). El primer año de la universidad como analizador institucional. Polyphōnía. *Revista De Educación Inclusiva / Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 5(2), 236-254.
- Vercellino, S. (2023a). Los inicios de los estudios universitarios: notas sobre algunos (des)encuentros en la relación con el saber. En S. Vercellino y P. Pogré, *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 105-116). UNRN.
- Vercellino, S. (2023b). Los procesos de democratización de la universidad argentina y sus derivaciones institucionales. *Trayectorias Universitarias*, 9(17), 131.
- Vercellino, S. (2024). *Masificación, heterogeneidad y sistemas de evaluación en la Educación Superior: interpelaciones al dispositivo "universidad"*. Mimeo.
- Vercellino, S., y Mischia, B. (2021). Núcleos de sentido en torno al ingreso a la universidad. Relatos de estudiantes de carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, (4), 4-26.
- Vercellino, S., Gibelli, T. I. y Chironi, J. M. (2022). Caracterización de los/as ingresantes a carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro. *Revista Argentina de Educación Superior*, (24), 25-45.
- Vercellino, S., Lozano, E. y Morales, A. P. (2024). *Ingresar a carreras de ciencias aplicadas: saberes y actividades intelectuales que son*

demandadas en el primer año y las consideradas relevantes por las y los estudiantes. Artículo en evaluación.

Viñao Frago, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *CEE Participación Educativa*, 7, 16-27.

Segunda parte
Políticas educativas para ampliar el acceso
a la universidad en Argentina

¿Hacia la universitarización de la gramática del nivel secundario bonaerense? Entre Nexos y Sigamos Estudiando: políticas de articulación en la provincia de Buenos Aires, Argentina

Emilia Di Piero y Matías Causa

Introducción

Este capítulo se centra en la reconstrucción y análisis de las estrategias implementadas desde distintos niveles de gobierno para fomentar la continuidad de los estudios postsecundarios en los años 2021-2022 a nivel nacional y, en particular, en la Provincia de Buenos Aires. El trabajo se desprende de una investigación más amplia en la que indagamos la problemática de las transiciones entre los niveles secundario y superior.¹ El trabajo fue de carácter cualitativo y partió de un triple abordaje que recogió miradas desde: 1) funcionariado y documentos oficiales, 2) actores a cargo de instituciones educativas en ambos niveles, 3) estudiantes que transitaron su último año de escuela secundaria en la pandemia.

¹ El proyecto fue financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, está radicado en el Grupo de Estudios Sobre Desigualdades Educativas y Sociales - Centro de Investigaciones en Educación - Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales.

En particular, en el presente capítulo nos concentramos, por un lado, en los hallazgos producidos a partir de las entrevistas realizadas a actores a cargo de la implementación de políticas de articulación a nivel provincial y nacional; y, por otro, en el análisis de documentos y normativas referidas a la articulación y a los programas nacionales que se pusieron en marcha para trabajar sobre esta cuestión: NEXOS y Sigamos Estudiando. Nos interrogamos acerca de si la pandemia constituyó un quiebre en el modo de concebir la articulación y si es posible identificar cierta “universitarización” de la gramática del nivel secundario a partir de dos rasgos que, tras las reformas, presentan continuidad en relación con la gramática del nivel universitario (la no repitencia y la cuatrimestralización).

El interrogante que guía el estudio refiere a cómo se concibieron las políticas de articulación entre estos niveles educativos durante la crisis sociosanitaria en dos escalas: por un lado, en la provincia de Buenos Aires en los casos de la educación secundaria y superior no universitaria; por otro, a nivel nacional en el caso de la educación superior universitaria. En una primera parte del capítulo, se contextualiza la problemática abordada, se delimitan conceptos clave y se sistematizan los principales antecedentes locales referidos a la articulación entre los niveles secundario y superior en la pandemia. En una segunda parte, se analizan los principales documentos oficiales y las miradas sobre el tema desde las instancias de gobierno de ambos niveles. Por último, presentaremos la discusión y algunas reflexiones de cierre.

Estudiar la articulación de dos niveles orientados a garantizar derechos

El sistema universitario argentino se caracteriza como “amplio” dado que la modalidad de acceso mayoritaria es el ingreso directo sin cupo ni examen eliminatorio. Siguiendo la clasificación de Trow (1973), el sistema de educación superior de nuestro país abandonó la

etapa de *sistema de élite*, cuando abarcó al menos del 15% de tasa de escolarización (Suasnábar y Rovelli, 2016), consolidando su expansión desde finales de la década del sesenta hasta adquirir en la actualidad un carácter universal en tanto la tasa bruta de matriculación es mayor al 50% (Adrogué y García de Fanelli, 2019). La matrícula del nivel superior no universitario ha sido históricamente más baja que la del universitario que goza de una mayor legitimidad social (Suasnábar y Rovelli, 2016). Más del 70% de la matrícula de educación superior es en rigor matrícula universitaria, mientras que el 30% restante se distribuye en instituciones superiores de formación docente y formación técnica que en muchos casos replican ofertas de carreras (Suasnábar, 2023).

En las Conferencias Regionales de Educación Superior de América Latina y Caribe (CRES), realizadas en Cartagena de Indias en 2008, y luego en Córdoba en 2018, se ratificó la idea de que la educación superior constituye un bien público social y un derecho humano y universal, así como un deber de los Estados (Unzué, 2023). Durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015), más específicamente a partir de 2007 con las dos presidencias de Cristina Fernández de Kirchner, el sistema universitario público se expandió considerablemente al crearse por iniciativa del Estado nacional diecinueve universidades públicas nacionales, ocho de las cuales se ubican en el conurbano bonaerense con modelos académicos y pedagógicos orientados a la inclusión de nuevos sectores sociales. Asimismo, se crearon tres institutos universitarios, cinco universidades provinciales y se autorizaron ocho universidades y cinco institutos universitarios privados (Chiroleu, 2017).

Este último ciclo de expansión institucional estuvo acompañado por un discurso oficial de ampliación, inclusión y democratización de la educación superior que generó cambios al interior en las universidades más tradicionales. También se fundó el Instituto Nacional de Formación Docente que, retomando a Marano (2014), significó un cambio en la historia de las políticas de formación docente al centralizar, a

la par que se procura la articulación con las políticas jurisdiccionales. Del mismo modo, la Ley N° 27.204 de 2015, de “Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior” (también llamada “ley Puiggrós”) reafirmó la gratuidad de las carreras de grado; el carácter de bien público y derecho humano de la educación superior; reconoció al Estado Nacional como el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales, la supervisión y fiscalización de las privadas y garantizar la igualdad de oportunidad, acceso, permanencia y graduación; estableció el acceso a la universidad como libre e irrestricto para todas las personas que aprueben la educación secundaria eliminando así mecanismos de exclusión. Esta situación convierte al caso argentino en una excepcionalidad, diferenciándolo el acceso universitario local del de la mayoría de los países del mundo.²

Con respecto al nivel secundario, los procesos de masificación han tensionado su mandato original vinculado con la conformación de una élite dirigencial y el mandato actual que lo concibe como un derecho de toda la población (Tedesco, 2009; Southwell, 2011; Terigi, 2009; Tiramonti, 2009; Di Piero, 2018). En ese sentido, son numerosas las investigaciones que han problematizado su formato y las modificaciones necesarias para garantizar su efectivización en tanto derecho. Cabe recordar que David Tyack y Larry Cuban (2000) acuñan la expresión “grammar of schooling” para referirse a “la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, dividen el conocimiento por materias y dan calificaciones y ‘créditos’ como prueba de que aprendieron” (2000, p. 167) es decir, a cómo se organizan las escuelas para impartir instrucción. Los autores observan que la gramática escolar no es sólo descriptiva, sino también prescriptiva, en tanto indica cómo debe ser

² Por citar un ejemplo, en México los aspirantes deben colocar distintas opciones a las que pueden ser derivadas/os dependiendo de sus desempeños (Ramírez García, 2013).

una escuela, considerándose una desviación defectuosa a cualquier distanciamiento de ese modelo.

Entre otros aspectos a considerar al comparar la gramática del nivel secundario y de la universidad, cabe señalar el uso del espacio: en comparación con la experiencia de la escuela secundaria, las y los estudiantes universitarios dejan de tener un aula y un grupo de compañeras/os fijos, para pasar a cursar en diferentes aulas de un mismo edificio, o a veces de distintos edificios, con compañeras/os pertenecientes a diversas carreras. En relación con el uso del tiempo, las clases no son uniformes, sino que presentan la distinción entre teóricos y prácticos, pudiendo ser obligatorias o no; no hay un horario fijo, continuo y predefinido, sino que cada estudiante debe armar su propio esquema de cursada, eligiendo materias y horarios de teóricos y de prácticos; las materias se organizan en cuatrimestres y no anualmente; la acreditación de los saberes se organiza por materias y no está necesariamente ligada a la gradualidad; las evaluaciones y exámenes presentan una gran variedad, pudiendo ser individuales o colectivos, escritos u orales, parciales o finales, con recuperatorios de modalidad diversa. Finalmente, se complejizan las relaciones entre docentes y estudiantes, requiriéndoles el desempeño de un número acrecentado y diverso de roles (Di Piero, 2024).

Coordenadas conceptuales: la articulación como objeto de estudio

En términos amplios, la noción de *articulación* tiene una extensa circulación en el campo educativo. Así, refiere a una mirada enraizada en las políticas públicas en tanto busca designar el trabajo conjunto del funcionariado, actores individuales y colectivos de distintas áreas pedagógicas, aludir a ciertos y determinados mecanismos para facilitar el tránsito de las y los estudiantes entre los niveles y las modalidades de la educación e indicar el trabajo compartido entre instituciones educativas. Se diferencia, así, del acceso, que implica depositar la mirada

en los mecanismos y requisitos que las instituciones definen en pos de favorecer o restringir el ingreso a las carreras que configuran su propuesta formativa (Sotelo y García, 2025) y de los “inicios a la vida universitaria”, que se sitúa entre lo estructural y las subjetividades y trayectorias estudiantiles (Mancovsky y Mas Rocha, 2019; Pogré et al., 2018).

La investigación educativa local ha develado que los momentos de pasaje de un nivel educativo a otro, en el marco de sistemas educativos desarticulados y segmentados en los términos de Braslavsky (1989), pueden estar organizados de modo tal que terminan por desalentar a ciertos sectores sociales y distribuyendo a las y los estudiantes en instituciones educativas diferencialmente dotadas en relación inversa al origen social de la población estudiantil que reciben. Se conforma así un sistema educativo desarticulado como consecuencia de que cada nivel se organiza con una lógica propia, y segmentado debido a una dinámica de diferenciación en circuitos de las instituciones educativas, según el nivel de los aprendizajes y la calidad educativa que se imparten. Es decir que, desde los años ochenta, ya se advertía acerca del proceso de aislamiento y desajuste entre los niveles educativos, generando además la desarticulación entre las partes. En la argumentación de Braslavsky (1989) la articulación o, su contracara, la desarticulación, se manifiesta en la entrada en determinados niveles y segmentos educativos en que ciertamente se dirimía el tránsito de una fase escolar a otra: ingreso al preescolar y pasajes de preescolar a primaria, primaria a secundaria –con sus distintas orientaciones–, y secundaria a superior (Amar, 2013).

El uso de esta noción en el campo educativo parece implicar la relación entre dos o más espacios con lógicas diferentes, que deben encontrar códigos y lenguajes en común, de modo que se logre evitar la subordinación de un espacio al otro. Un ejemplo de ese tipo de relación se observa cuando se alude a la articulación a la que en este trabajo hacemos referencia, esto es, entre la escuela secundaria y los estudios superiores (universitarios o no universitarios). Aquí el desa-

fío se presenta probablemente más complejo que en otro tipo de transiciones: la no obligatoriedad del nivel superior, su conformación dual (universitario y no universitario) y el carácter obligatorio y de multi-propósitos al que nos referimos a propósito de la escuela secundaria, plantean problemáticas singulares que requieren análisis diversos.

Con todo, se parte de reconocer que la articulación exige, por un lado, identificar las intersecciones, los temas y objetivos compartidos entre sendos niveles educativos y, por otro, una lógica de trabajo conjunto en las políticas y acciones implementadas para favorecer las transiciones internivel. Desde este enfoque, no resulta suficiente que solo se eviten superposiciones o se tiendan a aprovechar los recursos compartidos (dos aspectos de suma relevancia), sino que es preciso también interpelar las propias culturas o gramáticas institucionales instituidas desde lógicas diferentes, tanto entre los actores intervinientes, como entre las políticas macro y los proyectos meso o institucionales. La articulación, desde nuestra perspectiva, significa priorizar el logro de los objetivos de política educativa que vinculan a la secundaria con los estudios superiores, interpelando las rutinas y las prácticas instituidas, en pos de generar instancias de coordinación, reflexión y acción compartidas, centradas más en los objetivos que en las estructuras formales.

Visacovsky e Italia (2016) entienden la articulación como un espacio formalmente establecido entre los actores de las instituciones con el propósito de forjar vínculos perdurables, y en el caso de nuestro estudio, esto incluye el último año de la escuela secundaria, el ingreso al nivel superior y el primer año del curso del grado. Como señala Araujo (2017), la transición hacia la universidad se inicia desde la escuela secundaria, cuando se ponen en juego las expectativas en relación con el mundo universitario y la elección de una carrera, para prolongarse en el primer año de los estudios superiores.

En este capítulo, pondremos la lupa en los diálogos, isomorfismos y tensiones entre las gramáticas del nivel secundario y las del nivel superior a partir de la experiencia pandémica.

Breve repaso por la producción académica sobre el tema

Los trabajos referidos a problemáticas vinculadas con la articulación secundaria-superior en la pandemia en Argentina no abundan. En el rastreo de literatura encontramos algunas producciones que se centran en los sujetos que ingresaron a la universidad durante la crisis sociosanitaria (Causa, 2021; Prados, Borgobello, Prun y Pierella, 2022; Salas et al., 2022), en quienes egresaron de la secundaria en ese contexto (Nuñez, Santos Sharpe, Dallaglio, 2022; Di Piero, Garriga Olmo, Marchel, 2022), en las prácticas de enseñanza en el nivel superior (Krichesky et al. 2021) y en las estrategias y formas de trabajo pedagógico con TIC desarrolladas por las y los docentes (Dabenigno, Freytes Frey y Meo, 2021).

Un grupo de antecedentes en el que nos detendremos en mayor detalle porque dialoga más con el presente capítulo está compuesto por producciones que abordan los programas y estrategias de políticas implementadas para favorecer la articulación. Mayormente se trata de producciones desde universidades nacionales y organismos de gobierno, entre las primeras, Blesio et al. (2019) se detienen en el caso del Programa NEXOS en el año 2018, implementado por la Universidad Nacional del Litoral en conjunto con el Ministerio de Educación de Santa Fe.

El proyecto planteó cuatro líneas de trabajo: 1) Tutorías en la Escuela Secundaria; 2) Innovación educativa: producción de material educativo; 3) Acompañamiento de las trayectorias educativas; 4) Estrategias de formación y capacitación permanente. Las autoras señalan que en la UNL se vienen implementando hace más de dos décadas diferentes estrategias de vinculación con estudiantes e instituciones educativas del nivel secundario. La investigación consistió en una encuesta realizada a 24.281 directivos, docentes y estudiantes de 15 escuelas en Santa Fe, quienes vivencian las transiciones como procesos complejos, cargados de incertidumbre, espacios indeterminados, territorios difusos, sin determinaciones claras. Al mismo tiempo, los

alumnos se muestran críticos y preocupados respecto a la preparación recibida para enfrentar el nivel siguiente, donde hay expectativas y también temores. Los docentes reconocen esto como objeto de intervención: lo piensan, lo asumen, proponen actividades, señalan los distintos aspectos involucrados, sin embargo, también aparece como una fuente de frustración; de resultados y logros que no se alcanzan.

Por otra parte, Waridel et al. (2020) analizan las acciones desplegadas en el año 2020 en el marco del “Programa de articulación educativa” NEXOS-la Universidad Nacional de San Antonio de Areco, desarrollada en vinculación con el nivel de educación secundaria. Las tareas propias del programa, que debieron desarrollarse dentro de un entorno virtual, fueron las tutorías académicas y la formación docente continua, además se atendieron las demandas y necesidades planteadas por las autoridades educativas de la región.

En este contexto se desarrolló el “Nano taller: herramientas digitales”, orientado a la capacitación de los docentes y directivos de escuelas secundarias, brindando conocimientos para el uso de las TICs, acompañando de este modo las trayectorias tanto de los docentes como de los propios estudiantes secundarios. Las autoras reflexionan en torno a las acciones en relación a la formación permanente promoviendo el desarrollo de capacitaciones dirigidas al uso del entorno virtual, herramientas digitales de colaboración y de gamificación. Además del mencionado taller, para abordar un trabajo integral de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes de los últimos años de educación secundaria, se planificaron talleres y tutorías en las áreas de “Resolución de problemas”, “Producción y comprensión de textos”, y “Físico-química”.

El programa, en lo referido a articulación educativa enmarcada en Nexos, se estructura en cuatro líneas de trabajo: a- Producción de materiales y recursos, b- Tutorías académicas que incluyen aquellas actividades orientadas al desarrollo de estrategias de apoyo disciplinar para el acompañamiento de los estudiantes del nivel secundario a fin

de promover la terminalidad del nivel y favorecer la inserción a educación superior, c- Formación docente continua a través del desarrollo de capacitaciones virtuales y tutoriales respecto al uso de herramientas TIC's, d- Innovación educativa por cuya línea se promueven espacios de intercambio y de trabajo colaborativo presenciales y virtuales.

Por último, el libro de Pogré y Vercellino (2023) que compila 19 capítulos en torno a las transiciones, subjetividades e instituciones entre el nivel secundario y superior³, cuenta en su última sección con una serie de aportes para pensar nuestros temas de interés. Allí distintas autoras discuten con algunas concepciones para pensar la articulación, suman los términos “mutantes” y “primera generación” a la ya clásica discusión sobre abandono-deserción, también se presentan experiencias en el departamento de orientación vocacional en secundarias de la UBA, problematizan las políticas nacionales de articulación y su implementación en provincia de Buenos Aires y la cuestión de los saberes a partir del caso del aprendizaje en el área de matemáticas.

En particular, el capítulo de Marano (2023) analiza las políticas entre 2006 y 2020: el Programa de Apoyo al Último Año de la Escuela Secundaria, el Proyecto de Mejora de la formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria y el Programa Nexos. La autora concluye que existen diferencias en sus referenciales, en el recorte que hicieron del problema y el sentido de las acciones, mientras que la primera fue más bien tradicional, sustentada en la falta de contenidos y habilidades en las áreas básicas; las últimas dos políticas públicas favorecieron la elaboración de proyectos propios por parte de las universidades y una mayor interacción entre universidades y jurisdicciones, entre universidades y escuelas secundarias.

En los trabajos recuperados sobre las políticas de articulación llevadas a cabo en la pandemia es posible visualizar los interjuegos entre

³ La compilación reúne los trabajos presentados en el Congreso Internacional Ingresos e Ingresantes a la Universidad en el año 2021.

una multiplicidad de actores: el Estado en su nivel central, las jurisdicciones y, al mismo tiempo, las universidades que, con su tradición autónoma, le imprimen contenidos particulares a cada estrategia. En línea con estos trabajos, en este capítulo nos centramos en los interjuegos entre distintos niveles de gobierno con respecto a la problemática de la articulación.

Perspectivas sobre la articulación desde los distintos niveles de gobierno

Dado que el problema de investigación se inserta en el cruce entre dos niveles, es posible un abordaje doble. Se trata de niveles con historias y finalidades diferentes, entre los cuales muchas veces priman miradas desde la desconfianza respecto de si uno preparó lo suficientemente bien a quienes egresan, o si el otro recibe adecuadamente a quienes ingresan.

Para el Nivel Secundario se marca un antes y un después en lo referente a las leyes educativas: en el 2006, se sanciona la Ley Educación Nacional (Ley N° 26.206) que establece la obligatoriedad del nivel secundario y tres propósitos para el nivel, en el que se destaca el referido a la continuidad de estudios superiores (los otros dos son la formación para la ciudadanía y la formación para el mundo del trabajo). Así, la Ley de Educación Nacional en su artículo 11 establece que se debe “garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores”. Un año más tarde, sucedería lo propio en la provincia de Buenos Aires, la Ley de Educación Provincial (N° 13.688).

La revisión de los documentos mostró la preeminencia de materiales que se ocupan de la articulación circunscripta a la educación primaria/secundaria o, al interior de esta última en el pasaje del ciclo básico (1° a 3° año) al superior (4° a 6° año), se destaca el documento denominado “Líneas prioritarias de la Dirección Provincial de Educa-

ción Secundaria para el período 2022-2023”,⁴ donde se subraya que la obligatoriedad de la educación secundaria significó el crecimiento de la población con egreso efectivo como un aspecto que tensiona la universalización de los estudios superiores. Asimismo, destaca que el crecimiento significativo de universidades públicas y de instituciones superiores no universitarias en la provincia de Buenos Aires abre un horizonte muy cercano para la continuidad de los estudios superiores de las y los estudiantes que terminan la escuela secundaria.

En términos de objetivos, plantea: impulsar la implementación de proyectos institucionales que favorezcan la articulación regional y/o distrital con la oferta de estudios superiores, favorecer el egreso efectivo de las y los estudiantes de la escuela secundaria mediante la articulación de acciones de programas nacionales, provinciales y/o municipales de becas e incentivar el egreso efectivo de las y los estudiantes que finalizaron 6° año con materias pendientes, a través de acciones de seguimiento y acompañamiento.

Del mismo modo, visto desde el prisma de la educación superior, es preciso hacer mención a la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) que, en su artículo 2°, inciso e), sostiene la importancia de “constituir mecanismos y procesos concretos de articulación entre los componentes humanos, materiales, curriculares y divulgativos del nivel con el resto del sistema educativo nacional”. Asimismo, como función del Nivel Superior no universitario se define “sostener la participación de espacios interinstitucionales para la articulación e integración pedagógica entre las instituciones del mismo nivel educativo y de distintos niveles educativos de una misma zona” (Ley N° 24.521 de 1995, Art. N° 35).

Más cerca del tiempo que nos ocupa, cabe destacar que, en el período de la pandemia –más específicamente el 9 de diciembre de 2020–, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) publicó la Resolución CE N°

⁴ Es producto de un diagnóstico de lo acontecido durante la pandemia, aunque producido en tiempos de regreso pleno a las instituciones.

1578/20 que aprueba el documento de articulación para el ciclo 2020-2021. En esta normativa el CIN estipula una serie de recomendaciones a las universidades públicas para que se contemple la articulación entre las instituciones universitarias y las escuelas secundarias en el marco de la pandemia y el ingreso a las primeras en el 2021. Es interesante destacar que el CIN considera que, dadas las dificultades que debieron afrontar las y los estudiantes del último año de la escuela secundaria en pandemia, el problema de la articulación en el 2021 puede resultar determinante para algunas y algunos ingresantes a la universidad.

En esta misma dirección, se destaca la Declaración “pospandemia” del Consejo Interuniversitario Nacional (Acuerdo Plenario 1198 de 2023) en la que las rectoras y los rectores, reunidos en la provincia de San Luis, señalan:

Es necesario atender desde el inicio las necesidades reales de los estudiantes, sobre la base de las expectativas que de ellos demandan las instituciones de educación superior. **Se deben generar procesos que faciliten la transición entre la educación media y la superior, con programas vocacionales, de apoyo y de nivelación, a través de rediseños curriculares** (el destacado nos pertenece).

Sin pretensión de exhaustividad, este sucinto *racconto* normativo da cuenta del contexto y de los antecedentes en que se inscriben las políticas de articulación entre los niveles secundario y superior (universitario y no universitario) en Argentina y, en particular, en la provincia de Buenos Aires. Además del plexo normativo referido, el Estado nacional lleva adelante distintas acciones que dan cuenta de la relevancia otorgada a la problemática en análisis.

Reformulaciones de la articulación desde el nivel central: entre NEXOS y Sigamos Estudiando

Tras el primer quinquenio del siglo XXI surgieron dos programas sucesivos de articulación internivel, promovidos y financiados desde

el nivel central en dos gestiones de gobierno de diferente signo político. En primer lugar, durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019), desde la Secretaría de Políticas Universitarias; en segundo lugar, durante el gobierno de Alberto Fernández (2019-2023), desde el Ministerio de Educación Nacional, en articulación con las Universidades, jurisdicciones y Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior.

El **Programa Nexos. Articulación y Cooperación Educativa**, lanzado desde la SPU en 2017 (Resolución CFE N° 321/17)⁵, buscó ser “una estrategia de integración entre los distintos niveles y ámbitos del sistema educativo para estimular la continuidad en los estudios universitarios y evitar la ‘deserción’”. Se llevó adelante a partir de dos subprogramas: *Universidad – Escuela Secundaria* y *Universidad – Institutos de Educación Superior*. La dimensión articulación Universidad-Escuela Secundaria se diseñó a través de tres líneas de financiamiento: una convocatoria a universidades nacionales, provinciales e institutos universitarios; la selección de proyectos de tutorías académicas en escuelas secundarias para universidades públicas y otra similar para universidades privadas y la producción audiovisual de material educativo.

Los proyectos seleccionados buscaron reducir la distancia material y cultural entre los jóvenes y la educación superior, a través de tutorías, producción de material educativo y capacitación docente continua. El objetivo fue generar en los estudiantes un acercamiento a la vida universitaria y a sus diferentes ofertas académicas, así como también ayudarlos en la elección de las carreras en función de sus intereses y necesidades regionales. Como ejemplo se pueden mencionar la participación de estudiantes secundarios en talleres que dictan las universidades; prácticas en los laboratorios de la universidad; juegos de simulación vinculados con la oferta académica; charlas de profe-

⁵ Ver Resolución 321 de 2017.

sionales referente a la actividad que desarrollan; etc. De modo general, son las y los estudiantes quienes tienen que acercarse a las propuestas en la universidad, tal como observaron Scalcini y Torti (2024).

El **Programa Sigamos Estudiando** que surge en el marco de la pandemia (2021) desde la Subsecretaría de Fortalecimiento de las Trayectorias Estudiantiles (SFTE) del Ministerio de Educación de la Nación, también impulsó la articulación entre el nivel secundario y el nivel superior. Desde un trabajo en conjunto con las jurisdicciones, se planteó el diseño de un plan de acción común y el desarrollo e implementación de líneas e instancias de acompañamiento centradas en los últimos años del nivel secundario y en el ingreso a la educación superior. En ese marco, los objetivos específicos que se propusieron fueron: trabajar a partir de estrategias de terminalidad del nivel secundario en articulación con las jurisdicciones y las escuelas secundarias; desarrollar estrategias de acompañamiento en la transición internivel y en el ingreso, así como también dispositivos y espacios para la permanencia y la promoción en los primeros años y de revinculación de quienes interrumpieron sus trayectorias en la pandemia, fortalecer estrategias de enseñanza y aprendizaje en la semipresencialidad, entre otras. En ese sentido, propuso líneas de trabajo ligadas a las tutorías para la terminalidad del Nivel Secundario e Ingreso, Permanencia y Revinculación al Nivel Superior; el fortalecimiento de vocaciones tempranas y desarrollo de estrategias de orientación vocacional, entre otras.

En concreto, las acciones refieren a tutorías académicas para estudiantes del nivel secundario y del nivel superior, actividades de aproximación al nivel superior, producción de material educativo, instancias de formación y capacitación permanente, sistemas de monitoreo para las propuestas y estrategias (Resolución 121 de 2021 [SPU]).

Es decir que existen dimensiones de contraste entre ambos programas, en el segundo se otorga un mayor peso a las jurisdicciones; emergen estrategias dirigidas a quienes se desvincularon en la pandemia; se fortalecen las estrategias con modalidad semipresencialidad,

un desplazamiento de las actividades con énfasis en tutorías y orientación vocacional y la preocupación por la permanencia en los primeros años. Es decir que en el programa Sigamos Estudiando hay un mayor énfasis en el trabajo sobre las trayectorias, una marca de las políticas educativas durante la pandemia. La siguiente tabla sintetiza características de ambos programas relevadas a partir del análisis de documentos:

Tabla 1

	Programa Nexos. Articulación y Cooperación Educativa	Programa Sigamos Estudiando
Años	2017	2021
Actores involucrados	SPU, Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior	Ministerio de Educación Nacional, SPU, Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior, jurisdicciones Subsecretaría de Fortalecimiento de las Trayectorias Estudiantiles (SFTE) del Ministerio de Educación de la Nación
Objetivos	Estrategia de integración entre los distintos niveles y ámbitos del sistema educativo para estimular la continuidad en los estudios universitarios y evitar la “deserción” Generar en los estudiantes un acercamiento a la vida universitaria y sus diferentes ofertas académicas, así como también ayudarlos en la elección de las carreras en función de sus intereses y necesidades regionales	Articulación entre el nivel secundario, el nivel superior y las jurisdicciones, líneas de trabajo conjunta e instancias de acompañamiento centradas en los <u>últimos años del nivel secundario y en el ingreso a la educación superior.</u> Estrategias de terminalidad del nivel secundario en articulación con las jurisdicciones; estrategias de acompañamiento en la transición internivel y

		<p>en el ingreso, dispositivos y espacios para la permanencia y la promoción en los primeros años y de revinculación de quienes interrumpieron sus trayectorias en la pandemia, fortalecer estrategias de enseñanza y aprendizaje en la semi-presencialidad, entre otras. Dirigido a estudiantes de los últimos años del nivel secundario o adeuden asignaturas</p>
Propuestas y líneas de trabajo	<p>Dos subprogramas: <i>Universidad – Escuela Secundaria</i> y <i>Universidad – Institutos de Educación Superior</i>. Tutorías, talleres, prácticas en laboratorios, juegos y charlas de referentes, producción de material educativo y capacitación docente continua</p>	<p>Tutorías para la terminalidad del Nivel Secundario e Ingreso, Permanencia y Revinculación al Nivel Superior, vocaciones tempranas y orientación vocacional Tutorías académicas para estudiantes del nivel secundario y del nivel superior. Actividades de aproximación al nivel superior. Producción de material educativo. Instancias de formación y capacitación permanente Implementación de sistemas de monitoreo para las propuestas y estrategias de articulación internivel</p>
Peso a las jurisdicciones	Menor	Mayor

Estrategias de revinculación y trayectorias	No se buscan No se centra en apuntalar las trayectorias	Estrategias de revinculación dirigidas a quienes se desvincularon en la pandemia, fortalecimiento de estrategias en la semipresencialidad, preocupación por la permanencia en los primeros años y apuntalamiento de las trayectorias como marca pandémica
--	--	---

Fuente: elaboración propia.

La articulación secundaria-estudios superiores a partir de las concepciones de autoridades nacionales y provinciales

Perspectivas desde la provincia de Buenos Aires

Al entrevistar al Director Provincial de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (PBA), Gustavo Galli, señalaba que la articulación se produce con las universidades nacionales que realizan talleres en el último año del nivel secundario, visitas para difundir la oferta, tareas de apoyo. En este sentido, estas propuestas, así como también su financiamiento, se impulsaban desde la órbita nacional. También resaltaba un cambio de dinámica local, en la medida en que la expansión de la oferta universitaria vinculada a la creación de nuevas universidades nacionales en la provincia de Buenos Aires genera una mayor dispersión de la matrícula en el territorio provincial, contrariamente a la concentración que antes existía en torno a la ciudad de La Plata:

Articulan localmente, sea con propuestas de talleres para el último año de la escuela secundaria, con visitas programadas y difusión de la oferta de las universidades, eh... con actividades de extensión de las universidades en escuelas secundarias, con por ejemplo también trabajos, distintas tareas de apoyo, digo, a las

trayectorias de los estudiantes secundarios y ahí empieza como toda una articulación, un vínculo... en relación al conocimiento de los estudiantes, de los estudiantes secundarios, de lo que significa una universidad, digamos. Desde ese lugar es que uno podría decir que desde lo local y entendiendo que hay desde el año 2010 o hasta el año 2015 digamos, hubo una fuerte impronta de apertura de universidades nacionales y la cobertura que hay en la provincia de Buenos Aires es bastante importante. Ya no es más esa situación de otras décadas de tener que viajar a La Plata únicamente para estudiar.

Con respecto a las relaciones entre ambos niveles, se refiere a un “desacople” entre las exigencias y los tipos de enseñanza promovidos:

Y pensar secuencias didácticas, contenidos, apoyos, formas de enseñar. Creo que ahí pasa una verdadera articulación, y que hay un fuerte desacople entre la enseñanza universitaria y la secundaria. Y un desacople que no quiero, digo, adjetivar... pero en el que seguramente hay que repensar desde ambos lugares, desde ambos niveles. Los formatos son muy distintos, las exigencias son muy distintas. No exigencias en términos de esfuerzo, sino lo que se pide.

Por otro lado, Galli realiza señalamientos respecto de las modificaciones que se buscaron introducir en el formato del nivel secundario, como ya fue realizado en los casos de otras jurisdicciones (Río Negro, Santa Fe, Tucumán, entre otras). Al respecto y en relación con la problemática de las políticas de articulación, señala que podrían revisarse los modos de realizar transiciones “más amigables”:

Yo creo que nosotros ahora estamos también desde la dirección de secundaria en una revisión del formato escolar y del régimen académico. Bueno, por ahí tenemos la posibilidad de pensar también de qué manera puede hacerse una transición un poco más... amigable, digamos, para los estudiantes entre la secundaria y la universidad. Siendo críticos por supuesto, del formato de la escue-

la secundaria, por eso lo estamos revisando. Y también hay que ser críticos de cierta mirada elitista de algunas universidades.

Seguidamente, señala que durante la pandemia se implementaron algunas modificaciones en el régimen académico de provincia de Buenos Aires, como el Registro Institucional de Trayectorias Educativas, la cuatrimestralización de las trayectorias y la no repetencia:

El Registro institucional de Trayectorias Educativas que es nominalizado, y tenemos el registro de la trayectoria de cada uno de los chicos y chicas, y nos aporta mucho, no sólo para el acompañamiento pedagógico sino muchísimo (en) la toma de decisiones de políticas educativas. (...) por supuesto, no es unánime ni pretendemos que lo sea. Está bien el que piensa distinto, pero yo creo que hay un consenso en que algunas cosas... en que si un pibe o piba aprueba siete de diez materias, no tiene que hacer todo de vuelta. Eso me parece que está, se va ganando terreno en esa línea, digo. Hay también... me parece, que de a poco se va instalando esta nueva forma de evaluar que empezó en la pandemia y que estamos sosteniendo, y creo que de a poco se va ganando una discusión respecto de eso.

Con respecto a la **cuatrimestralización**, se trata de un modo de organización temporal propio del ámbito universitario. Él señalaba:

El año está dividido en dos cuatrimestres. Hay que... en realidad... hay que tener aprobados los dos cuatrimestres para aprobar la materia. Se sigue con la calificación conceptual que tiene que ver con el RITE, que se trabajó durante la pandemia, que es... trayectoria educativa avanzada, en proceso y continua. TEA en criollo es aprobada, y TEP que hay que seguir intensificando. Si tenés o no aprobaste algunas cosas o todo el primer cuatrimestre, tenés la posibilidad de seguir intensificando esos contenidos, no necesariamente no aprobar el primer cuatrimestre significa llevarte, como era antes, la materia a diciembre. Pero si es necesario tener ese paso, está la intensificación en diciembre, febrero y mar-

zo. básicamente eso y hay un informe de avance cualitativo en la mitad de cada cuatrimestre. Que es más narrativo si se quiere. (...)

Y matemáticas sería aquello que va a definir que vos tengas que, nada, perder tu grupo de amigos, digo... es ilógico. Entonces digo, a ver, hay una cuestión de organización universitaria que por supuesto, para mí tracciona, pero a la vez digo, es el ejemplo en algunas cuestiones organizativas de una propuesta mucho más justa, mucho más coherente. Que si aprobé o no aprobé.

Algunos de estos rasgos y características estructurantes de las trayectorias, como la no repitencia y la cuatrimestralización, coinciden con el régimen académico habitual en las universidades, en donde encontramos que la aprobación de asignaturas es por materia (no por año grado completo), y las asignaturas se organizan por cuatrimestres (no por trimestres). De ese modo, Galli sostenía que el régimen universitario es más justo en esos puntos, y que es “lógico” que traccione a una secundaria que busca transformarse.

Perspectivas desde educación superior no universitaria

En el relato de la Directora Provincial de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, Marisa Gori, se destacan por lo menos cuatro grandes cuestiones. Por un lado, una reivindicación semántica pero también fuertemente política respecto de la denominación de este nivel educativo: “somos educación superior no universitaria” y no “educación terciaria” fue un señalamiento enfático, buscando revalorizar la educación superior en la provincia. Por otro lado, en relación con las políticas de articulación la gran demanda de inscripciones a las carreras pareciera desdibujar la centralidad de las estrategias de difusión y captación de matrícula en el nivel superior no universitario. Para graficarlo, nuestra interlocutora hizo mención a que las universidades emplazadas en el conurbano bonaerense superan solamente en 10.000 estudiantes a los institutos de formación docente y técnica del mencionado territorio.

A su vez, Gori destaca una tensión que no parece ser exclusiva del nivel universitario, sino que también anida en las instituciones superiores no universitarias:

Hay mucha resistencia de muchos profesorados con relación al ingreso de nuestros estudiantes de primer año y seguimos con esas discusiones excluyentes, poco felices, porque esta dirección considera que una vez que está el estudiante adentro es un problema del instituto, nosotros no podemos estar... no importa, el asunto hoy es nuestro. Bueno, el tema es que pensar inclusivamente a los institutos les cuesta, entonces armamos un programa de Seguimiento a las Trayectorias Estudiantiles con financiamiento del INFoD.

Por último, en la entrevista con esta funcionaria nos fue posible identificar que los dispositivos de ingreso a las carreras de la formación superior no universitaria se organizan, más que a partir de lineamientos de política emanados desde el nivel central, en virtud de las decisiones autónomas de los institutos. Así, como denominador común solo identificamos la mención a los “talleres iniciales” de los cursos de ingreso, pero el modo en que esas acciones pedagógicas se constituyen y llevan a cabo anida fundamentalmente en el plano institucional.

Perspectivas desde la Secretaría de Políticas Universitarias

En la entrevista al Subsecretario de Fortalecimiento de Trayectorias Estudiantiles de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación (ME), Leandro Quiroga, se plantea que, desde el inicio de la gestión en el año 2019, el Ministerio de Educación de la Nación incorporó en su agenda la reinención del programa de articulación del nivel secundario con la universidad.

En su relato alude a la “refundación” que experimentó el programa “Nexos” y a su conversión en el programa “Sigamos estudiando”. Este viraje lo explica a partir de la relevancia que “Sigamos estudiando”

comenzó a darle a la articulación entre las universidades públicas y el nivel secundario. Si bien en su análisis del programa “Nexos” pondera sus líneas constitutivas, señala que la centralidad estaba puesta en las y los estudiantes que ya habían accedido al sistema universitario de nuestro país, es decir que su “vocación no estaba en trabajar más allá de las puertas de la universidad”, aspecto que “Sigamos estudiando” vendría a saldar. En su planteo, se trata de saldar una “cuenta pendiente” de la universidad pública con el nivel secundario:

Al “Nexos” lo refundamos y le pusimos “Sigamos estudiando”. Y ahí había una discusión en “Nexos”, el programa tenía unas líneas piolas pero fundamentalmente fortalecía la contención de los jóvenes que ya estaban dentro del sistema universitario, a partir de tutorías y de estrategias de políticas de acompañamiento y seguimiento pero no había una vocación por trabajar más allá de las puertas de la universidad. Entonces lo que planteamos sobre todo con el actual Ministro, Jimmy, él lo planteaba todo el tiempo, aún lo plantea, que hay una cuenta pendiente de la universidad pública con involucrarse más en la articulación con el nivel obligatorio en la formación, en muchos temas, nosotros tomamos el vínculo con los, las, les estudiantes.

Asimismo, Quiroga alude a políticas del área a su cargo que se vieron interrumpidas debido a la pandemia, no presencialidad en las instituciones educativas y la consecuente virtualización de la enseñanza. En tiempos del retorno a la presencialidad, señala la puesta en acto de políticas de articulación (a la par que advierte que el presupuesto asignado, resulta escaso para los objetivos de la política de articulación prevista), pero que encontraron un escenario complejo que explica a partir de la centralidad que las universidades colocaron en otro eje, el de “recuperar el aula”, esto es, la enseñanza.

Saliendo de la pandemia, recuperamos este programa y tratamos que sea de la Subsecretaría nuestra nave insignia. Hicimos una

primera experiencia que estuvo muy atravesada por la vuelta a la presencialidad, nos costó mucho, las universidades tuvieron como prioridad recuperar el aula digamos. Entonces, nos costó instalar el programa. Y ahora hicimos, estamos lanzando, está cerrando ahora la convocatoria, la segunda.

Quiroga subraya el énfasis de su área de gestión para trabajar la articulación secundaria-universidad no sólo con estudiantes que se encuentran en el último año de la escuela secundaria. Encuentra que, durante ese año, las y los estudiantes suelen focalizarse en el ingreso al mundo del trabajo, en ayudar a sus familias y, en otros casos quizás más propio de sectores aventajados, en las actividades recreativas, salidas nocturnas y el viaje de egresados, etc. Desde esta mirada, el funcionario enfatiza el trabajo desde las universidades durante más tiempo en las escuelas secundarias (destaca los dos o tres últimos años del nivel) que, además, en ocasiones pueden no ser del todo permeables al ingreso y a la apropiación de las políticas universitarias nacionales de articulación. Además, enfatiza la conveniencia de que las y los estudiantes del nivel conozcan tempranamente que la universidad es y puede ser una opción para ellos, que adviertan que no es la única opción posible pero sí una posibilidad por la que podrán optar.

Les planteamos a los ministros de las provincias trabajar los últimos dos o tres años del secundario. En tercer año del secundario los pibes y las pibas ya empiezan a saber... no digo ocupando demasiado tiempo de la vida escolar, pero sí para que sepan que la universidad es una opción. Nosotros lo que queremos construir es que una carrera universitaria no es el único camino de vida posible, pero sí creemos que la mayor cantidad de pibes y pibas tienen que tener la capacidad de decidir.

No menos relevante es que funcionario ponga en agenda que las universidades públicas pueden (por su acervo material, humano y simbólico) y deben (por su responsabilidad para con lo público) contribuir

para coadyuvar en que más jóvenes terminen la escuela secundaria y que entonces, y con plena libertad, puedan ejercer de manera concreta el derecho a estudiar. Ahora bien, Quiroga agrega que esta formación a la que debe contribuir la universidad debe ser complementaria a la escolar y no entrar en una lógica de cuestionamiento al quehacer pedagógico del Nivel Secundario.

Cierre y discusión: la articulación secundaria-estudios superiores en pandemia, ¿hacia una relación distinta?

Para concluir, interesa destacar algunas cuestiones emergentes a partir de la investigación realizada. Por un lado, la pandemia se conforma como un acontecimiento decisivo en lo que refiere al diálogo entre los niveles secundario y superior en la provincia de Buenos Aires. Desde el nivel secundario, encuentra una oportunidad tanto de repensar su formato (a partir de la introducción del Registro Institucional de Trayectorias Educativas, de las notas conceptuales, de la suspensión de la repitencia, la cuatrimestralización, entre otras medidas), como de búsqueda de una relación, no isomórfica, pero sí más “amigable” con el nivel superior. Desde el nivel central nacional, la pandemia es también un parteaguas a partir del cual se reformula el principal programa de articulación interniveles, poniendo ahora un mayor énfasis en la “deuda pendiente” desde el nivel superior en cuanto a la relación con el nivel secundario. En otro sentido, el nivel superior no universitario bonaerense, en proceso de notable masificación, parece no incluir en su agenda de temas –al menos desde el nivel central– un significativo interés por una mayor captura de matrícula.

Con respecto a la agenda de políticas y las concepciones de las funcionarias y los funcionarios, la cuestión de la articulación es tematizada y abordada en mayor medida desde el sistema universitario que desde el nivel secundario y, más aún, en comparación con el nivel superior no universitario. Es decir, si bien presente en la normativa y en los discursos de las autoridades de las tres esferas de gobierno

analizadas –y visto desde la perspectiva o escala de análisis macro que adoptó este trabajo–, las políticas de articulación más pujantes se ubican en el nivel universitario (Nexos, Sigamos Estudiando). En línea con lo planteado por Suasnábar (2023), la SPU implementa una serie de programas especiales que, definidos desde el nivel central y ejecutados descentralizadamente, configuran una clara línea de conducción de las universidades.

No obstante, las modificaciones del Régimen Académico que el nivel secundario exhibe a propósito de su formato escolar tradicional como la no repitencia y la cuatrimestralización de las materias podrían considerarse “facilitadores” de la articulación con los estudios superiores, en tanto están replanteando una relación más isomórfica. Del trabajo realizado emerge una pregunta que habrá que continuar explorando: ¿Podrían estas modificaciones de la secundaria dar lugar a cierta *universitarización* de la gramática del nivel? Al menos estos dos rasgos, la no repitencia –la acreditación de saberes por asignatura y no por año– y la cuatrimestralización, que fueron reformulados en la pandemia y se encuentran presentes en la actual reforma del régimen académico bonaerense implementada desde 2025 presentan continuidad en relación con la gramática propia del nivel universitario. En ese sentido, estos cambios estarían interpelando las propias culturas o gramáticas institucionales históricamente instituidas desde lógicas diferentes.

En el caso del nivel superior no universitario, la articulación secundaria-estudios superiores pareciera “darse o considerarse de hecho” o, por lo menos, su presencia no se identifica con claridad en la agenda de esta área del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Nuevamente, si bien está fuera de las posibilidades de este trabajo profundizar en este punto, se plantea el interrogante respecto de si algo de este fenómeno podría explicarse por el histórico isomorfismo entre la formación superior no universitaria y la escuela secundaria (Davini, 1989), es decir, por dificultades sustantivas derivadas

del ciclo reiterativo de la formación que brindaría el nivel superior no universitario o terciario en relación con la escuela secundaria, resultando escasos los márgenes para la ampliación y complejización de los niveles de conocimiento entre la secundaria y los institutos superiores (Birgin, Moscato e Ingratta, 2019).

Para finalizar, cabe recordar que este trabajo, con eje en las miradas y documentos oficiales sobre las políticas de articulación, es parte de una investigación más amplia que aborda también otras escalas de análisis de las transiciones escuela secundaria-estudios superiores (Di Piero, 2024). Por un lado, la escala intermedia o meso, que focaliza en las políticas y acciones de las universidades, facultades, institutos superiores y escuelas secundarias; por otro, la escala micro que centra su atención en las transiciones internivel desde la perspectiva de los sujetos, docentes y las expectativas y trayectorias estudiantiles.

Referencias bibliográficas

Acuerdo Plenario 1198 de 2023 [Consejo Interuniversitario Nacional].

Lineamientos de políticas universitarias a futuro. Declaración. La Punta, 8 de septiembre de 2023. Comisión de asuntos académicos del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

Adrogué, C. y García de Fanelli, A. (2019). Equidad en el Acceso y la Graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur. *Archivo Analítico de Políticas Educativas*, 27(96).

Amar, H. M. (2013). *Las apropiaciones y usos intelectuales de la obra de Pierre Bourdieu en el campo educativo argentino (1971-1989)* [Tesis de Maestría. FLACSO Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires].

Araujo, S. (2017). La evaluación y la acreditación universitaria en la Argentina. *Revista De Educación Y Derecho*, 63(15), 57-77.

Birgin, A., Moscato, P. e Ingratta, A. (2019). ¿Nuevos escenarios en la formación docente? Un análisis desde la normativa y las voces de los y las estudiantes. Ponencia presentada en las II Jornadas de

- Sociología/UNMDP. La sociología ante las transformaciones de la sociedad Argentina, Mar del Plata.
- Blesio, M., Hernández, R., Morelli, I. y Odetti, L. (2019). Proyecto Nexos. Una experiencia de articulación entre la escuela secundaria y la Universidad Nacional del Litoral. *Itinerarios educativos*, (12), 161-170.
- Braslavsky, C. (1989). *La discriminación educativa en Argentina*. Miño Dávila Editores.
- Buenos Aires (prov.) - DGCYE. *Líneas prioritarias de la Dirección Provincial de Educación Secundaria para el período 2022-2023*.
- Causa, M. (2021). Transitar el primer año universitario en tiempos de pandemia: goznes y quiebres en los sentidos de un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata. *Itinerarios Educativos*, 15, 1-13.
- Chiroleu, A. (2017). ¿Educación superior para todos? Los vaivenes de la ampliación de oportunidades en tres décadas de democracia política en Argentina, Brasil y Chile. *Revista Universidades*, 1(6).
- Dabenigno, V., Freytes Frey, A. y Meo, A. I. (2021). COVID-19 y TIC: estrategias pedagógicas y desigualdades educativas en clave institucional. *Itinerarios Educativos*, (14).
- Davini, M. (1989). *Formación de profesores y transición democrática: continuidad y transformaciones* [Tesis de Doctorado, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro].
- Di Piero, E. (2018). Pasado y presente del nivel secundario: masificación y admisión. En C. Suasnábar, L. Rovelli, L. y E. Di Piero (coords.), *Análisis de política educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Di Piero, M., Marchel, A. y Garriga Olmo, S. (2022). Articulación secundaria-superior y desigualdad: una mirada desde las expectativas estudiantiles y las políticas institucionales en La Plata y Tandil durante la pandemia. En Actas publicadas. Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15501/ev.15501.pdf

- Di Piero, E. (2024). Introducción. En E. Di Piero (comp.), *Ampliar horizontes. Transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en la provincia de Buenos Aires en la pandemia*. Imago Mundi.
- Krichesky, G., Pogré, P., Benchimol, K., Poliak, N., Janjetic, M. B., Vernengo, A., Marino, T. y Gómez, G. (2021). Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior a partir de la situación de pandemia: resultados de una investigación. *Revista IRICE*, (40), 171–195.
- Ley 13688 de 2007. Ley Provincial de Educación. 5 de julio de 2007. B.O. 25692.
- Ley 24521 de 1995. *Ley de Educación Superior*. 7 de agosto de 1995.
- Ley 26206 de 2006. *Ley de Educación Nacional*. 27 de diciembre de 2006.
- Ley 27204 de 2015. *Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior*. 9 de noviembre de 2015.
- Mancovsky, V. y Mas Rocha, S. M. (2019). *Por una pedagogía de “los inicios”: más allá del ingreso a la vida universitaria*. Biblos.
- Marano, M. G. (2014). *La relación entre Universidades e Institutos Superiores como objeto de políticas públicas. Continuidades y variaciones entre menemismo y kirchnerismo*. Trabajo presentado en VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata.
- Marano, M. G. (2023). Problemáticas y desafíos en la articulación entre el nivel secundario y la universidad. Algunas reflexiones a partir del análisis de las políticas de articulación 2006-2020. En S. Vercellino y P. Pogré (dir.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios*. Editorial UNRN.

- Núñez, P.; Dallaglio, L.; Santos Sharpe, A. (2022). Decisiones en la incertidumbre: elecciones de carrera y expectativas juveniles sobre su futuro (CABA, Argentina). En Núñez, P.; Fuentes, S. Sebastián (comps.), *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. HomoSapiens.
- Pogré, P., De Gatica, A., García, A.L. y Krichesky, G. (2018). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Editorial Teseo.
- Prados, M. L., Borgobello, A., Brun, L. y Pierella, M. P. (2022). Acompañamiento, vínculo pedagógico e imaginarios sobre el primer año en tiempos de virtualización forzosa desde la perspectiva de estudiantes. *Praxis educativa*, 26(2), 1-25.
- Ramírez García, R. G. (2013). ¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior? En C. Guzmán Gómez (Coord.), *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades*. ANUIES, Dirección de Medios Editoriales.
- Resolución 321 de 2017 (Consejo Federal de Educación). Villa Carlos Paz, Córdoba, 21 de junio de 2017. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resolucion_consejo_federal_de_educacion_res_cfe_ndeg321-17.pdf
- Resolución 121 de 2021 (Secretaría de Políticas Universitarias). Ciudad de Buenos Aires, 25 de agosto de 2021. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/programa-nexos>
- Salas, M., Di Piero, E., Graieb, A. y Mihdi, M. (2022). Ingreso y primer año en la Facultad de Ciencias Exactas-UNLP: miradas estudiantiles sobre la desvinculación y el programa de Tutorías de Primera Etapa. *Trayectorias universitarias*, 8(15).
- Scalcini, C. y Torti, B. (2024). Universidad y articulación interniveles: la UNLP en el contexto de pandemia. En E. Di Piero (comp.), *Ampliar horizontes. Transiciones desiguales entre los niveles*

secundario y superior en la provincia de Buenos Aires en la pandemia. Imago Mundi.

- Sotelo, L. y García, P. (2025). Dispositivos institucionales de ingreso universitario. Hacia un análisis desde la perspectiva de los inicios a la universidad. *Cuadernos de Educación*, 22(25).
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En: Tiramonti, G. (2011), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones.
- Suasnábar, C. (2023). Los escenarios futuros de la universidad argentina: entre los desafíos “glonacales”, la inercia de las tendencias sistémicas y la larga ausencia de una agenda de política. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(1), 179-205.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2016). Tendencias recientes en el desarrollo universitario y las dinámicas de diferenciación. En D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro (comps.), *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. IEC – CONADU - CLACSO.
- Tedesco, J. C. (2009). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Ed. del Solar.
- Terigi, F. (2009). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En: Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.), *La escuela media en debate*. Manantial.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Commission on Higher Education.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la Utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. FCE.
- Unzué, M. (2023). Un camino balizado. Impresiones preliminares sobre los nuevos desafíos para las universidades latinoamericanas

- de los modelos hegemónicos y la virtualización. En M. Unzué y D. Perrotta (coords.), *Nuevos desafíos para la educación superior regional*. CLACSO.
- Vercellino, S. y Pogré, P. (Dir.) (2023). *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios*. Editorial UNRN.
- Visacovsky, N. e Italia, P. (2016). Encuentros y desencuentros entre universidad y escuela secundaria. En A. M. Cambours de Donini y J. Gorostiaga (Coords.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Aique educación.
- Waridel, N. (et al.) (2020). *Experiencia de articulación universidad-educación secundaria 2020*. Ponencia presentada en el V Workshop de Innovación y Transformación Educativa y II Concurso “Investigación e innovación para la transformación de la enseñanza”, UNNOBA.

Sentidos y estrategias institucionales para la continuidad de estudios superiores en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires: entre la inmersión, el acercamiento y la espera

María Gabriela Marano

Introducción

Este capítulo presenta el análisis de las significaciones que realizan los directivos de escuelas secundarias acerca del propósito de continuidad de estudios y en relación con esto, las acciones y las estrategias institucionales impulsadas para su concreción. Los fines de la educación secundaria, en tanto marco normativo común y obligatorio, son apropiados y trabajados en cada institución en relación con las características de la población a la que atiende la escuela, condicionado por las posibilidades y limitaciones administrativas y académicas según el tipo de gestión (estatal o privada). Entonces, indagar acerca del *para qué* de la escuela secundaria en palabras de los equipos directivos implica, entre otros aspectos, interrogar acerca de los sentidos que ellos construyen sobre la educación, la institución, las juventudes y el conocimiento, y cómo se expresan allí los rasgos del contexto.

Las directoras y los directores de escuelas configuran sus sentidos y prácticas de gestión en situación y en interacción con otros actores

institucionales, a partir de mandatos, saberes y experiencias. Además, el comportamiento de los actores no se restringe a lo pautado en su rol, sino que construyen su trabajo de manera cotidiana en contextos cambiantes y complejos (Dubet y Martuccelli, 2010). Por esto, si bien nos centraremos en estos actores, ellos no pueden ser cabalmente comprendidos sin una perspectiva relacional que considere las vinculaciones que establecen con los demás actores (docentes, equipos técnicos, estudiantes), la comunidad educativa, los funcionarios de la educación y los lineamientos generales de las políticas educativas.

El texto que aquí se presenta se enmarca en un proyecto de investigación más amplio, de corte cualitativo interpretativo que estudia las tensiones entre la democratización y la diferenciación en la articulación nivel secundario-nivel superior durante la pandemia y pospandemia, desde la triple perspectiva de las políticas, las instituciones y las trayectorias estudiantiles.¹ Los datos de la indagación de campo que analizamos fueron producidos en el año 2021 mediante entrevistas semiestructuradas a equipos directivos, a lo cual se le sumó el análisis de contenidos de la expresión pública virtual de las instituciones a través de blogs y redes sociales.

La investigación se desarrolló en cuatro instituciones educativas –dos de la ciudad de La Plata y dos de la ciudad de Tandil, ambas de la provincia de Buenos Aires, Argentina–, que atienden a distintos sectores sociales.² En cuanto al período investigado, corresponde al

¹ El proyecto se tituló “Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la articulación nivel secundario-nivel superior en pandemia y pospandemia”, radicado en el Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES) del Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), FAHCE, UNLP, con financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

² Las cuatro escuelas seleccionadas atienden a distintos sectores sociales en cada una de las ciudades. Las dos escuelas secundarias estatales, una en La Plata y la otra en Tandil, son pequeñas y están ubicadas en los márgenes de las ciudades. En el caso de la primera, la mayoría de sus estudiantes son de barrios periféricos cercanos, de

tiempo de pandemia que trastocó de forma inédita todas las instituciones sociales. Como han mostrado distintos estudios nacionales e internacionales, esta situación tuvo un impacto diferencial en la prestación del servicio educativo, en la enseñanza y los aprendizajes, afectando en particular a los sectores desaventajados.

El propósito al que nos referimos –la “preparación para la universidad”– no es nuevo; por el contrario, ha sido en gran medida la finalidad tradicional instituida como tramo “medio” entre la educación básica y la universitaria, especialmente destinada a la formación de las élites masculinas. Desde su organización moderna a fines del siglo XIX, el nivel medio tuvo como misión fundamental la preparación para estudios superiores y para los puestos más calificados del mundo del trabajo, canalizados a través de los bachilleratos y los colegios politécnicos, respectivamente. Las reformas posteriores de mediados de siglo XX tendieron a asimilarse al modelo antiguo y orientaron a estos colegios también hacia la preparación para los estudios superiores (Dussel, 1994).

La agenda de la política educativa de las últimas décadas le dio centralidad a la educación secundaria, al calor de su expansión. En la década de los 90, se la colocó en el foco de la reforma educativa a través de un diagnóstico para todo el sistema educativo caracterizado como de crisis de la educación, dando lugar a una nueva estructura en clave organizacional y curricular que se plasmó en la Ley Federal de Educación de 1993, ley n.º 24.195. Esa reforma fallida, que supuso la fragmentación del nivel, fue superada por la Ley de Educación Nacional n.º 26.206 del 2006 en la que se establece la obligatoriedad y la reunificación en una nueva unidad organizacional. La educación secundaria común se reorganizó, entonces, en 5 o 6 años de duración (a

sectores bajos; la otra atiende a sectores medios y medios bajos. Por su parte, ambas escuelas privadas son laicas y de élite, cobran cuota alta y están ubicadas en barrios residenciales de personas con ingresos altos.

elección de cada jurisdicción),³ en dos ciclos, uno básico y otro superior, con determinadas orientaciones acordadas en el seno del Consejo Federal de Educación. La expansión implicó un nuevo escenario para atender a poblaciones masivas y diversas (Dubet, 2008) que trajo importantes repercusiones. En palabras de Tenti Fanfani: “La expansión de la escolaridad de los adolescentes pone en crisis no solo el sentido de ciertas prácticas institucionales clásicas, sino la propia racionalidad del nivel” (2003, p. 17).

Según lo establecido en la Ley de Educación Nacional n°26.206/06 (art.30), ratificado luego en las normativas de las jurisdicciones, la educación secundaria en nuestro país tiene varios propósitos que se resumen en tres grandes finalidades: “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”. En la provincia de Buenos Aires, dichos fines se establecieron en la Ley de Educación Provincial n°13.688/07 y en los diseños curriculares del nivel, en términos de formación de ciudadanas y ciudadanos democráticos, adquisición de saberes para la continuidad de los estudios y vinculación con el mundo del trabajo, a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos en el ámbito productivo (Buenos Aires, DGCYE, 2006).

En este escenario, el propósito de continuidad de estudios debe ser comprendido al menos respecto de dos cuestiones. Por un lado, en el contexto de reconfiguración, expansión y obligatoriedad, las políticas educativas se enfocaron principalmente en garantizar el derecho a la educación, el imperativo de inclusión y el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, siendo estos los aspectos elegidos para el combate con la matriz histórica tradicional. Ante ello, los propósitos

³ En este texto abordamos la educación secundaria común u “orientada”, como se denomina en términos normativos. Independientemente del modelo de 5 o 6 años que haya elegido la jurisdicción, la Educación Secundaria Técnica, la Agraria y la Especializada en Arte tienen un año más de duración debido a las prácticas profesionalizantes.

de continuidad de estudios y vinculación con el mundo del trabajo, si bien estuvieron presentes, no tuvieron un lugar central o prioritario en las políticas del nivel.

Por otro lado, las leyes educativas rectoras y demás regulaciones derivadas son discursos que tienen una dimensión performativa que puede ser pensada, como señala Arroyo (2012), en tanto instauración de sentidos y legitimación de las condiciones objetivas existentes. Ahora bien, ni las normas, ni las políticas educativas se implementan en las instituciones escolares a modo de una caja negra. Por el contrario, bajo estos principios políticos y normativos las instituciones educativas desarrollan sus proyectos institucionales con diferentes sentidos y variedad de estrategias. La comprensión de estos aspectos nos puede dar una mirada compleja y concreta de los procesos formativos y la articulación secundaria-universidad de modo situado, considerando la desigualdad y la segmentación que se verifica en el sistema educativo argentino. De allí que resulta pertinente abordar las significaciones que realizan los directivos de escuelas secundarias sobre la orientación de continuidad de estudios y las acciones y estrategias institucionales impulsadas para su concreción, en relación con los contextos sociales en los que desarrollan su labor pedagógica.

Este trabajo recoge valiosos antecedentes de investigación. La producción académica sobre dicho nivel del sistema educativo ha tenido una notable expansión en el país en los últimos 20 años al calor de los temas de la agenda política, con primacía de estudios sobre políticas y problemáticas ligadas a la inclusión educativa y luego, sobre las trayectorias educativas/escolares. Por su parte, la producción acerca de la articulación secundaria-universidad no es muy vasta, aunque está en franco crecimiento. Si bien los temas de acceso, ingreso y primer año en la universidad tienen una abultada bibliografía e importantes antecedentes nacionales e internacionales, puntualmente sobre el abordaje de la transición interniveles encontramos estudios referidos a políticas, programas de articulación y acciones institucionales de

las universidades (Araujo, 2011; Pogré, De Gatica y Krichesky, 2018; Marano, 2023), así como –en otro nivel de análisis– las expectativas y aspiraciones de las y los estudiantes de los últimos años del nivel secundario y su relación con los recorridos en el primer año en la universidad (Santos Sharpe y Núñez, 2022; Di Piero, 2024), trabajos que conectan la experiencia y las representaciones de los sujetos sobre su formación con los contextos institucionales en un sistema educativo segmentado por la desigualdad social.

En cambio, hay pocas referencias a la tarea que se planifica y realiza en las escuelas para abordar este propósito. En este sentido, resulta relevante la tesis de doctorado de Otero (2014) como un antecedente concreto en el que se analizan los proyectos académicos de articulación de escuelas secundarias de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en cuanto a las motivaciones, el nivel de participación de los distintos actores en su definición, su implementación y evaluación, y la contribución en sus egresadas/os.

Acerca de los directores de instituciones educativas, en una revisión de tres investigaciones sobre gestión directiva en América Latina, Romero concluye que

el director escolar es, pues, un actor clave, pero aún no se evidencia en las políticas educativas la centralidad de este rol. La constatación de esa brecha entre la innegable importancia para la mejora escolar y la ausencia o poco desarrollo de políticas que garanticen y fortalezcan el liderazgo directivo define la relevancia y la urgencia del problema (2018, pp. 63-64).

En cuanto las distintas conceptualizaciones acerca de este rol, Yelicich (2017) realiza un estado del arte sobre las perspectivas y conceptos que nutren las interpretaciones sobre los directivos. Ella sostiene que, en el caso argentino, resulta posible identificar la progresiva mutación que han sufrido los discursos sobre la dirección escolar, desde su consideración como tarea administrativa hacia la identificación

como actividad de gobierno emparentada con el liderazgo, la eficacia y los resultados, concepciones que coexisten de forma yuxtapuestas y tensionadas, y que se transmiten con fuerza al cotidiano escolar.

Las publicaciones sobre equipos directivos abordan mayormente aspectos vinculados a la gestión y la planificación institucional, el liderazgo, la mejora escolar, la relación con los actores de la comunidad y la resolución de conflictos (v.g. Gvirtz, Abregú, Larrondo y Torrelles, 2021). A los fines de este trabajo nos interesan las investigaciones empíricas que han abordado como sujetos-objeto de estudio a los equipos directivos de escuelas secundarias y su trabajo de conducción. Por ello, tomamos a Sverdlick, Austral, Bloch y Sánchez (2018), quienes abordan los desafíos y dificultades que manifiestan los directivos para llevar adelante el mandato de inclusión educativa. A su vez, Sverdlick y Motos (2020) resumen las tensiones entre los discursos políticos generales y las concepciones político-pedagógicas de los directores con fuerte incidencia de los saberes experienciales provenientes de la práctica. Esto es consistente con lo señalado como nota común en la bibliografía sobre directores en cuanto a las deficiencias de la formación específica para cargos directivos en nuestro país (Romero, 2018).

Manzione (2011), quien retoma en su tesis doctoral la perspectiva de Dubet y Martuccelli, sostiene que ya no es posible reducir las conductas de los actores a su rol, porque estos deben construir el sentido de su trabajo de manera cotidiana y de cara a realidades cada vez más móviles y fragmentadas. En este marco, la autora estudia las experiencias profesionales y las lógicas de acción que priorizan los directores escolares de instituciones que atienden a sectores pobres, entendiendo que la dirección escolar es un factor clave en las posibilidades de revertir o perpetuar las situaciones de exclusión y vulnerabilidad de los alumnos.

Yelicich (2018) analiza el escenario de trabajo con planes, programas y proyectos con financiamiento específico que se extiende como una nueva manera de abordar la tarea de las escuelas, atender a la

diversidad y hacer frente a la desigualdad y la exclusión. Estos programas focalizados se manifiestan como nuevas instancias de regulación estatal del accionar en el que los directivos se apropian con mayor fuerza de la gestión, la evaluación y el requerimiento de resultados, dejando rezagado el rol de la supervisión. Finalmente, recuperamos a Postay (2023), quien investiga las maneras en que se configura el trabajo del director y su autoridad pedagógica en las escuelas secundarias privadas de Córdoba durante la pandemia. Entre los hallazgos preliminares, encuentra que la autoridad legal del director de escuela privada tiene como base una fuerte idea de orden (social, de clase, de continuidad en el cumplimiento de funciones docentes, de roles de género, de tiempos y espacios), que distinguiría a este ámbito escolar de un afuera caracterizado por el desorden.

Las perspectivas de los equipos directivos sobre la continuidad de estudios

La investigación educativa ha puesto de relieve la sobredeterminación de las condiciones sociales y culturales en el acceso y permanencia en la educación superior; particularmente se ha mostrado la relevancia de los estudios secundarios transitados y el capital cultural adquirido (Ezcurra, 2011; García, 2015). En ello, también tiene su importancia la actuación de las instituciones de educación superior a favor o no de una verdadera democratización. Asimismo, la dirección, el carácter y la intensidad de las acciones de las escuelas secundarias tiene su parte de compromiso en la medida que favorecen dicha transición y en este punto, adquieren importancia los sentidos que le asignan los equipos directivos a la orientación y acompañamiento, considerando los sujetos estudiantes de esa escuela y el propio alcance, posibilidades y limitaciones de la operación escolar.

En un contexto de segmentación educativa, es central la pregunta acerca de cómo se manifiestan las desigualdades educativas en la orientación para la continuidad de estudios de forma contextualizada

(Marano y Causa, 2024), por lo cual cobra relevancia mirar la conducción de la institución escolar. Como sostiene Graciela Frigerio, la gestión de lo escolar es una decisión política, y remarca que hacer política no es sólo gestionar:

Entendemos gobierno como un término amplio que incluye la gestión, pero que no se limita a ella. Es una palabra que restituye claramente la idea que lo que pasa en la escuela resulta de posicionamientos y elecciones políticas, de macro y micropolíticas (Frigerio en Itkin, 2004, p. 7).

Si bien compartimos que la gestión escolar es una construcción colectiva y contingente (Sverdlick, Austral, Bloch y Sánchez, 2018), uno de los aspectos relevantes de este texto es visibilizar el peso del posicionamiento político-pedagógico de las directoras y cómo ello incide en la puesta en marcha de acciones y estrategias que permitan explorar la potencialidad de la acción educativa situada para la concreción de los propósitos de la educación secundaria. Utilizamos el concepto de posicionamiento directivo o de los docentes como la asunción y la fundamentación política y pedagógica sobre los sentidos de la educación y de su tarea, así como del rol de la escuela en relación a las y los estudiantes de su comunidad, en su tiempo histórico. Significaciones que impregnan sus acciones como equipo de conducción, sin reducirlo linealmente a una visión pensamiento-acción racional; acciones enmarcadas por las regulaciones e influidas por las lecturas del contexto y de la mirada sobre el propio rol en situación. El concepto se vincula con las perspectivas pedagógicas latinoamericanas para hacer referencia a la asunción de un punto de vista y de una argumentación que explicita su rol político, en contra de las miradas del trabajo directivo/ docente como neutrales o apolíticas. Toma de posición que se desmarca tanto de las visiones administrativas como de las gerencialistas de la función directiva.

En otra producción relativa a esta investigación, hemos analizado las tres significaciones principales que surgieron alrededor de la edu-

cación secundaria: como preparación para la vida y ámbito de socialización; como el lugar de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares; y como apoyo para la ideación de los proyectos personales (Marano, 2025). Ahora bien, ¿qué sentidos le otorgan los equipos directivos a la continuidad de estudio en los tiempos actuales?

Los equipos directivos tienen percepciones sobre el propósito específico que aquí se analiza que orientan el carácter y la intensidad de las acciones institucionales y pedagógicas. Podemos advertir diferencias en las cosmovisiones acerca de los proyectos de futuro y la continuidad de estudios como horizonte posible de las y los estudiantes que asisten a las escuelas que dirigen y con ello, las acciones y estrategias de articulación que se ponen en marcha.⁴

En relación a las significaciones asociadas a la continuidad de estudios, encontramos, desde una mayor a una menor formalización, los siguientes sentidos: **la preparación para la universidad, el acompañamiento para la orientación de los proyectos de vida y la función motivacional.**

Como hemos argumentado, la preparación para la universidad en sentido histórico y tradicional ha dejado de ser el propósito central de la educación secundaria obligatoria. En esta investigación, la encontramos como un sentido privilegiado en la escuela privada de La Plata, en directa relación con el énfasis que pone en la enseñanza de contenidos y en la calidad educativa como cuestiones centrales. De tal modo, esta escuela hace de la preparación para la continuidad de estudios un pilar de su propuesta pedagógica, tal como se ve en la presentación de su blog.

En el Ciclo Superior contamos con un multiplan con tres orientaciones: Economía y Administración, Ciencias Sociales y Ciencias

⁴ Una visión ampliada de este punto acerca de los sentidos sobre la educación secundaria que construyen las directoras de esta investigación puede leerse en Marano (2025).

Naturales, brindando una educación preuniversitaria”, teniendo como objetivo: “preparar a nuestros alumnos con todas las estrategias, conocimientos y habilidades necesarias para insertarse en la sociedad y en la vida universitaria, como un joven del siglo XXI.

En directa relación a esto, la escuela propone la integración y la participación en el ámbito del nivel siguiente y propone como estrategia principal un Proyecto de Inmersión Universitaria, como veremos más adelante, que comprende una serie de actividades planificadas con participación activa por parte del estudiantado. Es decir, la preparación para la universidad es parte de su identidad institucional y de lo que ofrece a las familias con alto valor simbólico.

En este ideario escolar, la preparación para la universidad se vincula con el sentido de la escuela secundaria como lugar para aprender contenidos, continuidad de su fundamento histórico que se expresó en un modelo curricular del humanismo enciclopedista (Dussel, 1994), apuntando explícitamente a la excelencia académica. En cambio, la referencia a la calidad educativa es escasa en el discurso de las otras escuelas. Una directora de escuela estatal hace referencia a su pérdida, pero sin recaer en una mirada nostálgica, recupera aquello que su escuela aporta a sus estudiantes en la actualidad en términos de inclusión, socialización y transmisión cultural en contextos de vulnerabilidad social. En cambio, en las otras dos escuelas (estatal y privada de Tandil), se pone acento en las experiencias formativas con una perspectiva pedagógica distinta que vira de la centralidad de los contenidos hacia las actividades y su proyección en las experiencias que construyen los sujetos. Se trata de un conocido debate en el discurso pedagógico de las primeras décadas del siglo XX, que se ha reactualizado en el último tiempo a partir del discurso de la innovación educativa, utilización de las tecnologías, trabajo por proyectos, entre otros aspectos.

El segundo sentido que recuperamos alude a la noción de acompañamiento, que se ha convertido en un aspecto central de la agenda

educativa actual en nuestro medio. El acompañamiento aparece como pieza discursiva recuperada por todas las directoras, en relación con su centralidad en el discurso político-pedagógico y las regulaciones emergentes en la última década. Luego de un primer énfasis en la inclusión y democratización, el discurso político pedagógico se desplazó hacia el acompañamiento a las trayectorias educativas, adquiriendo notable visibilidad durante la pandemia. Aún más, el concepto de acompañamiento es apropiado como parte de la tarea de la escuela en un sentido general, prácticamente como concepto estelar de los significados de la educación secundaria de estos tiempos. Así lo expresa una integrante del equipo directivo: “Es más que un colegio de educación, es el acompañamiento para la vida (secretaría escuela secundaria estatal, La Plata).

Con Agustín⁵ que es mi colaborador a full, que trabaja conmigo en la secretaría –(señala con la mano el mueble) le decimos la “silla del Gran Hermano” porque vienen a sentarse acá y a decir: ‘mirá, tengo algo que contarte’ (...), vienen acá y saben que nosotros cerramos la puerta y todo lo que se dice acá quedó acá, quedó acá, y como Agustín tiene hijos, les ha dado grandes aportes (secretaría escuela secundaria estatal, La Plata).

La noción de acompañamiento en relación a la ideación de los proyectos personales de vida con vistas al futuro y posegreso adquiere pertinencia para pensar la continuidad de estudios en situación. Este sentido enfatiza el empoderamiento de los sujetos y su capacidad proyectiva. En la escuela estatal de Tandil es una instancia de formación que se torna una guía para afinar conocimientos, intereses y expectativas:

si hay alguna inquietud puntual, como nos pasó de algunos alumnos, tratamos de ubicar a alguien a algún referente de esa carrera que pueda venir a dar una charla, en principio era todo por meet.

⁵ El nombre está enmascarado por razones éticas de la investigación.

Lo hicimos recién ahora, está pidiendo venir alguien o uno para ingresar al salón, ¿viste? Ese es el tema. Pero bueno, nos manejamos siempre tratando de contactarlos con lo que vayan necesitando o lo que nos vayan preguntando qué les interesa, empezamos a hacer nosotros el contacto para que vengan a la escuela o para llevarlos, ¿sí? (directora escuela secundaria estatal, Tandil).

El proyecto de la escuela privada de Tandil formula su ideario pedagógico con énfasis en el autoconocimiento, la educación emocional y el voluntariado como responsabilidad social, como parte de un proyecto educativo que se apoya en formación en valores. Las propuestas de vinculación sociocomunitaria tienen la meta principal de abrir las miradas y perspectivas sociales a sus estudiantes de clases medias altas y altas, de tal modo que les permita salir de su “metro cuadrado de confort”, tal como lo expresa su directora:

A estas propuestas se suman el acompañamiento personalizado, por un lado, el trabajo con la comunidad... eh, digo, esto de ir aprendiendo y saliendo de nuestro metro cuadrado de confort y de todo, en lo posible que los chicos vinculen lo que van aprendiendo con distintas organizaciones y con distintas... *sí, organizaciones de la comunidad*. Entonces, saber que existen, que están, no sé, vamos a la feria de ciencias y hablamos sobre las plantas, pero vamos al taller protegido donde están los chicos con discapacidad y venden plantas en la calle y se trabaja en esa venta un montón, entonces vamos a ese lugar para que nos enseñen y de paso sabemos la función social que tiene una organización como esa (directora escuela secundaria privada, Tandil).

Esta escuela encarna lo que pareciera un corrimiento de la tradicional “formación en valores” típicas de las escuelas confesionales a visiones más centradas en el conocimiento y autocontrol personal, apoyadas en la “cuestión emocional”, en línea con ciertos discursos educativos en boga que plantean la necesidad de enfatizar la enseñan-

za de habilidades emocionales orientadas a la mejora del bienestar personal y social de las y los estudiantes, y contribuir con la elaboración de sus proyectos de vida. Por el contrario, algunos autores señalan de modo crítico que en esta visión puede operar una lógica de tipo mercantilista en la que las emociones son una competencia a ajustar (Kaplan, 2018).

Hay que destacar que el impulso a los proyectos personales de vida fue un aspecto recuperado por todas las entrevistadas, pero que se ve con un grado de generalidad mayor en la escuela estatal de La Plata en la cual el diálogo sobre el futuro y la proyección de cada sujeto es un valor en sí mismo, más allá del propósito específico que estamos considerando:

Todo eso, estar en el nivel secundario es poder darle al otro la posibilidad de ver qué hay más allá cuando se termine el secundario, es decir, ¿qué puedo encontrar después? Esa es la instancia cuando te vas a preparar para después, para mi trabajar en el nivel secundario es poder hacer esa conexión, qué voy a hacer después. Sí, uno como ideal, o yo que soy una permanente estudiante porque me la paso estudiando, para que sigan estudiando es importantísimo, pero no siempre es eso lo único, entonces hay muchas opciones, pero sí que puedan ver el después qué es lo que no se ve (escuela secundaria estatal, La Plata).

Por último, y en relación con el párrafo anterior, recuperamos un tercer sentido ligado a la continuidad de estudios en el cual se apunta a apoyar la finalización del nivel y a promover que las y los estudiantes puedan pensarse en términos de futuro. Aquí aparece lo que denominamos la función motivacional, la escuela hace de promotora y lugar de habilitación para que la subjetivación tenga lugar. Así, a través del diálogo en las clases áulicas y en otros espacios institucionales se propicia la reflexión sobre la etapa que se abre tras la finalización de la educación secundaria, impulsando la continuidad de estudios:

Hay diálogo en clase de los profesores, se habla mucho sobre qué es importante estudiar (secretaría escuela secundaria estatal, La Plata).

Primero están frustrados, están deprimidos y están muy mal, si bien el chico ya está desganado porque a la escuela no quiere venir (...) una de las veces que estuve hablando me decían: yo no voy a trabajar, yo no voy a estudiar, yo no voy a estudiar. Me decían eso y yo les decía. ¿cómo no vas a estudiar? Estás en un lugar donde las universidades son gratuitas y públicas con acceso irrestricto, vos tenés que estudiar, cualquier cosa tenés que estudiar y ahí les hice toda una clase de orientación, de dónde vienen los institutos, de dónde vienen las universidades, qué se puede estudiar en cada lugar (secretaría escuela secundaria estatal, La Plata).

Este último sentido se emparenta con la función socializadora de la escuela, que retoma todo lo que ella puede aportar en términos de transmisión cultural y proyección personal en contextos de alta vulnerabilidad social. En las cuatro escuelas apareció este significado, aunque con distinto peso y valoración. En general, se hace referencia a la escuela como preparación para la vida mediante la transmisión de valores considerados positivos para la integración y participación social, todo aquello que hace a la transmisión cultural mediante el lazo intergeneracional y la responsabilidad formativa de las y los adultos en la escuela intergeneracional (Marano, 2025).

Estrategias y acciones institucionales y pedagógicas para favorecer la continuidad de estudios

Las estrategias y acciones implementadas para promover y favorecer la continuidad de estudios reconocen particularidades institucionales, en la medida en cómo son incorporadas al proyecto institucional y/o en sus prácticas.⁶ Estas acciones se definen en la interrelación en-

⁶ En el sistema educativo bonaerense, se prescriben las tareas del “equipo de

tre, por un lado, las intenciones de la institución escolar y, por otro, las propuestas de las instituciones de educación superior, particularmente de las universidades. Las cuatro escuelas de educación secundaria tienen vinculación habitual con la universidad nacional instalada en su distrito que ocupa un lugar central (UNLP y UNICEN)⁷; las cuales desarrollan una variedad de propuestas de articulación secundaria-universidad (Torti y Scalcini en Di Piero, 2024). Otro aspecto a mencionar es que las escuelas identifican las acciones que proponen las universidades en su territorio, pero no así el Programa de Articulación “Nexos” de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, programa que estaba en vigencia en ese momento.

Cabe señalar que, dado que el trabajo de campo se realizó en el segundo año de la pandemia, en el momento de retorno gradual a la presencialidad, las estrategias institucionales efectivamente implementadas durante 2020 y 2021 sufrieron importantes modificaciones. A su vez, por parte de las escuelas mostraron adaptabilidad a las propuestas que iban surgiendo desde las universidades, así como al contexto social de cada estudiante. Todos los directivos señalaron que este tipo de actividades se implementaron con menor desarrollo y baja intensidad.

A partir de la sistematización de las entrevistas y publicaciones escolares, encontramos que, en cuanto a la relación con las universidades, **las acciones escolares se despliegan entre la inmersión, el acercamiento y la espera.**

conducción” en el artículo 46° del Reglamento General de Instituciones Educativas -Decreto 2299/11-, como “la acción conjunta, la supervisión, la organización, la coordinación, la articulación y la orientación del personal a su cargo para la mejor ejecución del currículum vigente en el marco del Proyecto Institucional”. Luego, se mencionan sus funciones, tales como compartir las responsabilidades en la planificación y la construcción participativa y la ejecución del Proyecto Institucional con el resto del equipo institucional. También se especifican las características del rol de directores y directoras.

⁷ En ambas regiones también se encuentra la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) y varias universidades privadas.

La idea de un proyecto académico escolar orientado especialmente a la continuidad de estudios lo encontramos en una sola escuela, que es aquella que se presenta a sí misma valorando su apuesta a la excelencia académica. La escuela secundaria privada de La Plata es quien presenta una estrategia autogenerada con mayor grado de sistematicidad.

En relación con ello, la escuela cuenta con un proyecto académico de articulación a través de un “Proyecto de Inmersión Universitaria”. Entre sus distintas acepciones, inmersión significa la acción de introducir plenamente alguien en un ambiente determinado; en este sentido, la escuela propone actividades que suponen una integración activa por parte del estudiantado para que se sumerja en la universidad, de modo metafórico y concreto, a la vez. Ahora bien, de las distintas instituciones públicas y privadas que existen en la región, el proyecto apunta concretamente a una institución en particular –la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)–, a la cual se elige por su localía, pero fundamentalmente por su prestigio, en consonancia con su ideario institucional; en consecuencia, no se incluyen otras universidades cercanas o instituciones superiores no universitarias de la región.

En este proyecto, de desarrollo pleno prepandemia, se incluían actividades como asistencia a clases teóricas y prácticas en algunas carreras, la presentación de ponencias con resultados de investigaciones escolares en congresos universitarios, visitas a la UNLP con estadía y actividades puntuales como ciertas prácticas en laboratorios de ciencias naturales. Es decir, son actividades que suponen una participación activa e implicación por parte de las y los alumnos/as, y un dato no menor es que todas estas actividades se vieron favorecidas por los profesores de la escuela que, a su vez, son profesores en la universidad platense.

La mirada compleja y no determinista de la institución educativa permite visualizar la producción escolar y encontrar huellas de la proactividad por las cuales se piensan y desarrollan ciertas acciones de

acercamiento para trabajar pedagógicamente, aunque no se formalicen en proyectos. En este sentido, como hemos citado, las investigaciones realizadas que obran como antecedente mostraron la toma de decisiones contingente en forma situada, así como la producción de saberes a partir de la experiencia en la gestión, saberes en la práctica y por la práctica.

En este sentido, algunas escuelas llevan adelante acciones planificadas que implican el acercamiento a las instituciones de educación superior fundamentalmente para darlas a conocer a las y los estudiantes, y que ellas y ellos tengan algunas experiencias de vinculación. Una propuesta habitual es la visita a las universidades o instituciones de educación superior:

Lo hacemos nosotros, lo que hacemos... lo que hacíamos era buscar, invitar, a ver ir a la universidad y hacer el recorrido sí, contactamos la universidad y antes hacíamos el recorrido, te contaban las distintas... la universidad no, las distintas carreras, y comían en el campus, y dejábamos que tuvieran una jornada de estudiantes universitarios y después, eh, convocar a los institutos terciarios que den su oferta, y su propuesta... (directora escuela secundaria privada, Tandil).

...nosotros desde hace bastante, los profes de sexto buscan articular siempre. O con la universidad, o con institutos terciarios (...). Y siempre el contacto por lo general acá con la universidad y con algunos institutos terciarios (...) lo que hacemos por lo general es llevarlos desde quinto año. Empezamos a llevarlos a la universidad, con distintas actividades de las distintas facultades. O simplemente una visita guiada a la universidad que vos te tenés que anotar (...) (directora escuela secundaria estatal, Tandil).

Algunas actividades que proponen las escuelas suponen trabajo pedagógico en el aula. Entre ellas, se destacan dos propuestas habituales: la invitación a profesionales a dar charlas para el estudiantado en las escuelas y la realización de entrevistas para conocer distintas carreras profesionales o de oficios. Veamos algunos relatos:

Es más, en algunos momentos hemos invitado... eso lo hacía inglés, este año no pudimos, pero bueno, por ejemplo, traía a una abogada, un carpintero... y contaba la experiencia, ¿sí? Siempre era o el mundo del trabajo o del estudio para que contaran cómo había sido su experiencia de estudio, cómo era hoy su posibilidad económica, su... viste. Su campo de acción. Eso lo hacíamos (directora escuela privada, Tandil).

Y después los profes de sexto siempre están invitando de distintas carreras. Es como algo, hay una materia que tiene la orientación que se llama Taller Institucional y Comunicación, que trabaja justamente con eso, cómo desde lo institucional se puede promocionar una carrera. Entonces, siempre trae la profesora y ellos hacen entrevistas, nos hacen entrevistas a nosotros, por ejemplo, a mí me ha tocado que me hagan entrevistas los chicos de sexto, a algún otro profesor, a la auxiliar... no sé, hacen entrevistas con eso, cómo fue su experiencia y demás. Así, que, en eso, se trabaja bastante en articulación con instituciones, ¿no? Tanto universidad como institutos terciarios que hay varios en Tandil, también (...)
(directora escuela secundaria estatal, Tandil).

Además, se citan algunas iniciativas puntuales que dan cuenta de la búsqueda de otros modos de profundizar en el tema:

Entonces nos compramos la guía 2021 y están acá fascinados con la nueva guía porque además eso, se han ampliado un montón las posibilidades de carrera y esto que ha dado la pandemia de poder vincularse con muchas universidades o con muchos espacios donde les cuentan dónde estudiar, ya no es sólo lo tradicional, ¿no? Entonces que conozcan opciones para elegir (directora escuela secundaria privada, Tandil).

La particularidad de todas estas acciones es que se vieron muy complicadas en la pandemia ante la imposibilidad de la presencialidad, lo cual dio lugar a otras formas novedosas como las exposicio-

nes de las universidades en forma virtual (Marano y Causa, 2024), aunque ello implicó que se diera un acercamiento de baja intensidad, por ejemplo, las escuelas básicamente se limitaron a difundir estas propuestas (por ej. la Expo UNLP):

Ahora no lo hemos podido hacer obviamente, si han participado en algunos meet los chicos conectándose, de alguna universidad o de algunas promociones, o les vamos mandando todo lo que vamos recibiendo a ellos para que ellos ingresen y demás (...) Si, *el de la Universidad de La Plata* que se hace siempre, que se estuvo haciendo de manera virtual para los ingresantes, explicarles, muchos lo desconectaron, el año pasado estaba en la otra escuela y no se conectaron muchos pero bueno, algunos se conectaron (directora escuela secundaria estatal, La Plata).

También identificamos una actitud de espera a que la institución superior haga el contacto con la escuela, conociendo de antemano que en el caso de las universidades públicas cuentan con muchos programas de articulación. Por tanto, esa espera, que en principio parece menos proactiva, también tiene un trasfondo estratégico, ya que saben que hay interés de las universidades en contactarse con las escuelas estatales para difundir su propuesta y captar matrícula.

En Tandil se hacen promociones, si, salen a promocionarse los institutos... la universidad, así que siempre están y nosotros lo que hacíamos era varios encuentros en el campus. No sé si conoces Tandil y la universidad de Tandil (directora escuela secundaria privada, Tandil).

Entrevistadora: ¿De eso te enteraste porque llegó la información a la escuela?

Directora: Y porque la Universidad articula siempre con la secundaria y viene para ver los 6tos años, a hablarles, vienen los chicos, siempre (directora escuela secundaria estatal, La Plata).

En cuanto a los actores que llevan adelante estas acciones, ellos son fundamentalmente docentes, pero en algunos casos la acción es planificada y formalizada como parte de la orientación vocacional en la que intervienen los Equipos de Orientación Escolar en las escuelas estatales,⁸ mientras que en las escuelas privadas hay otros actores que se dedican a tal fin como son los tutores. La escuela privada de Tandil cuenta con un equipo de orientación propio conformado por una psicopedagoga y una psicóloga, esta última es la tutora del grupo de quinto y de sexto con la que hacen el espacio de orientación vocacional:

(...) sí, van viendo como el perfil, digamos. Nosotros además tenemos dos orientaciones en el nivel (...) comunicación o naturales. A partir de lo que se trabaja en quinto, no, de los posibles intereses o ámbitos que pueden estudiar, después ir focalizando en las distintas carreras, que ahora hay nuevas... (directora escuela privada, Tandil).

Por último, un hallazgo que encontramos en las estrategias de orientación que implementan las escuelas –más o menos formalizadas–, es que en las escuelas estatales éstas incluyen el diálogo compartido tanto en la continuidad de estudios como en la vinculación con el mundo del trabajo; en cambio, la relación con el trabajo no es significativa en estas escuelas privadas. La dimensión del trabajo está presente en las escuelas de gestión estatal de un modo más integrado en su accionar institucional, ya que el trabajo aparece como parte de un futuro inmediato posible de sus estudiantes:

Hay muchos que quieren seguir estudiando y muchos entran o a la policía o al servicio penitenciario pero bueno, es una carrera y ahí

⁸ A partir de agosto de 2021, todas las escuelas secundarias bonaerenses de gestión estatal con 6 secciones cuentan con Equipos de Orientación Escolar, que tienen como una de sus tareas la orientación vocacional ocupacional. Como el trabajo de campo fue realizado justamente en ese momento, las escuelas estatales consultadas aún no necesariamente tenían incorporado dicho equipo.

también estudian y cómo estudian, porque yo he preparado alumnos para entrar al servicio penitenciario y cómo estudiaban, se estudia muchísimo (secretaria escuela secundaria estatal, La Plata).

Tengo un camino por delante para armarlo con los sextos años por ejemplo, cosas que no se pueden hacer ahora y que las he hecho siempre, que es el tema del curriculum porque los chicos no saben hacer un curriculum, cuáles son los tips importantes que tiene que tener un curriculum, qué (directora escuela secundaria estatal, Tandil).

(...) a partir de agosto nosotros tuvimos la posibilidad, como todas las escuelas que no lo tenían, de concretar un equipo de orientación propio, que es una social y una educacional, que son las que componen el equipo, poder trabajar esta intervención justamente. La de orientación vocacional o lo que sea trabajo, hay algunos que ya están trabajando este año haciendo un oficio, por ejemplo, tenemos dos alumnos que están haciendo barbería (directora escuela secundaria estatal, Tandil).

La situación con las dos escuelas privadas muestra diferencias en este punto. En la escuela privada de Tandil hay una referencia a la posibilidad de estudiar oficios, como se muestra en el relato, pero se presenta en clave de respetar intereses del estudiantado, aunque eso signifique distanciarse de las expectativas de las familias de su comunidad educativa:

Incluso a quienes estén interesados en oficios, ¿sí? Entonces, dónde pueden estudiar oficios... porque también es eso, ¿no? Respetar, tratar de romper un poco con las tradiciones y respetar los intereses de cada uno, y a veces ir contra los papás también. Eso es algo que se trabaja con las familias (directora escuela secundaria privada de Tandil).

La escuela secundaria privada de La Plata, que exhibe una alta correspondencia entre su visión de excelencia en la calidad académica

con el propósito de continuidad de estudios, no hace referencias a la vinculación con el mundo laboral (como tampoco lo hay acerca de las instituciones de educación superior que no sean universitarias, tal como señalan Di Piero y otros (2024).

Reflexiones finales

A lo largo del texto, hemos abordado las significaciones que realizan los directivos de escuelas secundarias sobre la orientación para la continuidad de estudios, así como las acciones y estrategias institucionales impulsadas para su concreción en estrecha relación con los contextos sociales y comunitarios en los que se desarrolla su trabajo. Las significaciones expresadas sobre la continuidad de estudios son relevantes en relación a cómo se percibe y cómo se trabaja dicho propósito. Con las percepciones citadas y las acciones que se implementan se anudan las posibilidades de muchas y muchos estudiantes de poder pensarse en relación a una formación postsecundaria. Entendemos que la comprensión de estos aspectos nos puede dar una mirada concreta de los procesos formativos y la articulación secundaria-universidad de modo situado, en un sistema educativo atravesado por la desigualdad social y educativa.

En análisis de los cuatro casos tomados nos muestra que las escuelas entienden el propósito de continuidad de estudios con algunas notas similares, pero con diferencias en el desarrollo de acciones, su formalización y sentido. La orientación para la continuidad de estudios adquiere distintas intensidades y sistematicidad en forma de proyecto o acciones (menos formalizadas), según el ideario institucional y cómo se perciben los sujetos estudiantes que asisten a sus escuelas. Asimismo, la continuidad de estudios se vincula mayormente con la orientación de los proyectos personales de futuro de las y los estudiantes y no tanto con su desarrollo en términos curriculares y pedagógicos.

En un contexto de segmentación educativa, las desigualdades educativas se manifiestan en relación a los sectores sociales que reciben

las instituciones, pero de un modo que no se reduce a la distinción estatal y privado, ya que esta distinción no alcanza como explicación de las situaciones escolares, sino que cobra allí relevancia la operación escolar encarada institucionalmente. En este sentido, es necesario seguir investigando sobre el actuar concreto de las instituciones escolares y el papel que juegan los distintos actores que en ella se encuentran en el cotidiano escolar en relación a las finalidades de la educación secundaria.

Referencias bibliográficas

- Araujo, R.J. (2011). *Articulación universidad-escuela secundaria como política pública: un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas Universitarias*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Arroyo, M. (2012). *La performatividad de los procesos de regulación normativa. La norma como espacio de disputa por la direccionalidad de las políticas educativas para el nivel secundario*. Trabajo presentado en las VII Jornadas de Sociología, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Buenos Aires (prov.) - DGCYE (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Di Piero, E. (comp.) (2024). *Ampliar horizontes. Políticas, instituciones, expectativas y trayectorias estudiantiles desiguales entre los niveles secundario y superior en provincia de Buenos Aires en la pandemia (2021-2023)*. Imago Mundi.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Losada.
- Dubet, F. (2008). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Dussel, I. (1994). *El curriculum de la escuela media argentina*. Serie de Documentos e Informes de investigación N° 152 - FLACSO.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Editorial IEC-UNGS.

- García de Fanelli, A. M. (2015). Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. *Debate Universitario*, (7), 7-24.
- Gvirtz, S., Abregú, V., Larrondo, M. y Torrelles, M. (2021). *Aprender a ser director. Herramientas para el concurso y la formación de equipos directivos*. Santillana.
- Itkin, S. (2004). De la gestión al gobierno de lo escolar. Entrevista a Graciela Frigerio. *Novedades Educativas*, (154). Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2018). *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila.
- Manzione, A. M. (2011). La dirección escolar en Argentina: reconfiguraciones del rol en contextos inciertos. *Cadernos CEDES*, 31(83), 103-125.
- Marano, M. G. (2023). Problemáticas y desafíos en la articulación entre el nivel secundario y la universidad. Algunas reflexiones a partir del análisis de las políticas de articulación 2006-2020. En S. Vercellino, y P. Pogré, *Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios*. Universidad Nacional de Río Negro.
- Marano, M. G. y Causa, M. (2024). Trabajo docente en escuelas secundarias y acompañamiento a las trayectorias educativas para la continuidad de estudios durante la pandemia. En E. Di Piero (comp.), *Ampliar horizontes. Políticas, instituciones, expectativas y trayectorias estudiantiles desiguales entre los niveles secundario y superior en provincia de Buenos Aires en la pandemia (2021-2023)*. Imago Mundi.
- Marano, M. G. (2025). Los sentidos de la educación secundaria y la orientación para la continuidad de estudios según las percepciones de los equipos directivos de la provincia de Buenos Aires. En M. Krichesky y M. Gióvine (comps.), *Libro del Workshop Internacional "Derecho a la educación y finalización de la escuela secundaria: Mirando el Cono Sur"*. UNIPE, en edición.

- Otero, F. (2014). *Proyectos de articulación escuela secundaria y estudios superiores: ¿otra gramática escolar para la conclusión del Nivel Medio?* [Tesis de Doctorado, Universidad de San Andrés, Buenos Aires].
- Pogré, P., De Gatica, A. y Krichesky, G. (2018). *Los inicios en la vida universitaria II: aportes II: aportes de la investigación*. Teseo.
- Postay, V. (2023). *Reconfiguraciones del trabajo de directores y directoras de escuelas secundarias privadas cordobesas en contextos contemporáneos*. Trabajo presentado en II Workshop Educación Secundaria, desigualdad, pandemia y pospandemia - GESDES, FaHCE, UNLP.
- Romero, C. (2018). La investigación sobre la dirección escolar: panorama internacional. América Latina y Argentina. Tres estudios sobre la relevancia del factor director y sus condiciones de posibilidad. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (1).
- Santos Sharpe, A. y Nuñez, P. (2022). Desigualdades en la escuela secundaria argentina: recorridos escolares y proyecciones educativas. *íconos*. Revista de Ciencias Sociales, (74).
- Sverdlick, I., Austral, R., Bloch, M. y Sánchez, M. (2018). *La complejidad de la gestión escolar: saberes y prácticas: los desafíos de la inclusión*. Noveduc.
- Sverdlick, I. y Motos, A. (2020). Políticas y prácticas en la formación de directivos escolares en Argentina. Tensiones discursivas y experienciales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(41).
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Altamira-IIPE UNESCO-OSDE.
- Yelicich, C. (2017). La dirección escolar en Argentina: aproximación al estado del arte. *EDUCERE*, 21(68), 9-22.
- Yelicich, C. (2018). *La dirección escolar: entre estrategias de inclusión y mecanismos de control*. Trabajo publicado en XVI Congreso Nacional de Educación Comparada, Universidad de La Laguna, España.

Instrumentos de política, programas institucionales y sistemas de información para favorecer el acceso, la permanencia y el egreso en la universidad. Reflexiones a partir de un estudio de caso en la Universidad Nacional de La Plata

Santiago Garriga Olmo y Laura Rovelli

Introducción¹

En los primeros quince años del siglo XXI, América Latina experimenta un ciclo de crecimiento económico sostenido y de mayor bienestar, que tiene implicancias favorables en la reducción de la exclusión social (Benza y Kessler, 2021). Como parte de una ventana de oportunidad, distintos gobiernos de corte progresista o posneoliberales despliegan una batería de políticas de inclusión social que tienen como horizonte cierto un universalismo, en el contexto de dinámicas persistentes de estratificación social.

En el ámbito educativo, emerge un nuevo tipo de planificación orientado por visiones técnico-políticas más comprensivas, que se expresan en marcos programáticos y leyes nacionales y cuya noción

¹ Una versión anterior de este capítulo fue publicada en el núm. 31, de enero-abril de 2024, de la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

estelar es la de derecho a la educación, como así también en un nuevo relacionamiento político-social (Bentancur, 2011). Como común denominador, las políticas educativas de la mayoría de los países de la región extienden la obligatoriedad de la escolaridad al nivel secundario (aunque con variaciones en su extensión) que incide en una mayor demanda por educación superior.

En 2008, la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) en Cartagena, Colombia, marca un hito al reconocer a la educación superior como bien público y social y derecho humano universal, refrendado posteriormente por la CRES de 2018 en Córdoba, Argentina. No obstante, la circulación de estas ideas a nivel regional y su expresión alrededor de las nociones de gratuidad y ampliación del acceso configura instrumentos de política con implicancias bien distintas, donde es posible encontrar sistemas que combinan criterios más o menos selectivos y modalidades de financiamiento indirecto o directo por parte del estudiantado o bien de las personas graduadas, entre otros. Estas ideas-fuerza, a su vez, se complementan con la reivindicación de una amplia gama de derechos humanos de nueva generación, integrados en la idea de inclusión educativa (Chiroleu, 2013). Entre ellos, se reconoce en toda su amplitud la diversidad individual y cultural, al tiempo que se busca favorecer la incorporación de poblaciones tradicionalmente relegadas por sesgos culturales, sociales, étnicos, sexo-genéricos, entre otros.

A partir de 2015 el crecimiento económico en varios países se desacelera o bien decrece, mientras que hacia el final de la década se desarrolla un escenario político fragmentado entre nuevos progresismos con diversos matices y singularidades; manifestaciones de distintos elencos neoliberales, y fuertes expresiones de extrema derecha. De todas formas, la tasa bruta de asistencia a la educación superior crece del 51,9% en 2015 al 58,9% en 2019 (SITEAL, 2024). No obstante, las desigualdades socio-económicas, culturales y tecnológicas de quienes transitan el nivel plantean distintos condicionantes para el acceso, la

permanencia y el egreso a la educación superior. Tal es así que un estudio afirma que en la región, las juventudes de familias de mayores ingresos tienen siete veces más chances de acceder a la educación superior que las del quintil de menores ingresos, e incluso que esta brecha puede ampliarse hasta dieciocho veces en algunos países centroamericanos (Busso et. al., 2017). La situación sanitaria provocada por la pandemia Covid- 19, y sus legados, complejiza aún más el acceso, la permanencia y la graduación de la ciudadanía de los sectores más postergados económicamente, dada la caída de los ingresos de sus hogares y la brecha digital que plantea condiciones muy disímiles de acceso a la conectividad, a los dispositivos digitales y, en definitiva, a la enseñanza (UNESCO IESALC, 2020a).

En Argentina, distintas políticas públicas incentivan una mayor inclusión en el nivel mientras que el crecimiento de la tasa de cobertura trae aparejado un aumento de la estratificación y segmentación (Benza y Kessler, 2021) intra e interinstitucional del subsistema universitario. Desde el plano de las políticas institucionales, el argumento que orienta la indagación sostiene que en las últimas dos décadas se han institucionalizado y consolidado diversas iniciativas, estrategias y dispositivos, con alcances disímiles, orientados a garantizar el acceso, la permanencia y el egreso en la educación superior en Argentina, cuestión que ha reconfigurado en el presente y hacia el futuro las modalidades y temporalidades de la enseñanza, el oficio de las y los estudiantes, como así también la gestión académica y los sistemas de información institucional al interior de las universidades.

En el caso del Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), al tiempo que habilita diversas estrategias que responden a culturas disciplinares e institucionales muy disímiles, reúne una diversidad de instrumentos y prácticas que, lejos de ser unívocos y neutrales, responden a preferencias político-académicas específicas, que exceden el análisis

desarrollado en este escrito pero que pueden ser recuperados y profundizados en futuros trabajos.

Este capítulo se estructura en cinco secciones. En los primeros tres apartados, se introducen de manera panorámica algunas políticas y programas institucionales, y los instrumentos de políticas y programas que dinamizan el acceso, la permanencia y el egreso en Argentina, para luego hacer foco en el caso del PRAE. Después, se identifican nuevos indicadores para el monitoreo del ingreso, la permanencia y el egreso de la matrícula universitaria. En las consideraciones finales, se sintetizan los hallazgos de la investigación y se elaboran algunas reflexiones en torno a la temática.

El abordaje de la investigación es de corte cualitativo que se nutre de un relevamiento bibliográfico, documental y de estadísticas secundarias sobre el objeto de estudio y se beneficia, como telón de fondo, de la realización de un total de treinta y cinco entrevistas a estudiantes avanzados/das de la Universidad Nacional de La Plata y a tres a autoridades involucradas en el programa institucional analizado en esa casa de estudios. Finalmente, en el trabajo se recuperan algunos debates y avances del trabajo de campo de una tesis doctoral en curso². El escrito busca aportar una reflexión sobre los instrumentos de políticas institucionales sobre acceso, permanencia y egreso en la Educación Superior y su monitoreo, con foco en los aprendizajes a partir del estudio de caso del PRAE en Argentina.

Políticas y programas institucionales como dinamizadores del acceso, la permanencia y el egreso

En Argentina, hacia mediados de los años 2000 dos ideas claves impregnan la agenda de políticas, las que sin alcanzar de manera cen-

² Se trata del proyecto de tesis doctoral de Santiago Garriga “Trayectorias de permanencia y egreso de estudiantes de sectores socio-económicos desfavorecidos en la UNLP”, financiado a través de una beca interna doctoral del CONICET (2020-2025) y radicado en el IdIHCS-CONICET-UNLP.

tralizada un nuevo ímpetu modernizador, orientan buena parte de los instrumentos de la educación superior. La primera apunta a la mejora de la calidad a través de la proliferación de instrumentos de evaluación, mientras que la segunda atiende a garantizar el derecho a la educación superior mediante el diseño de programas e instrumentos específicos, orientados por distintos principios de igualdad o bien de inclusión educativa. Algunos de ellos persiguen la articulación de las universidades con la escuela secundaria (cuya obligatoriedad a partir de 2006 moviliza la demanda por estudios superiores), la inserción en el territorio y/o de fortalecimiento del vínculo con la comunidad, entre otros aspectos (Suasnábar y Rovelli, 2016).

Como parte de esta segunda narrativa, también se crean distintos programas de becas universitarias, como el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) y el Programa Nacional de Becas de Grado TICs (PNBTICs), caracterizados por ofrecer una ayuda económica para el estudiantado de bajos recursos a nivel nacional y, en particular, el segundo, por orientarse hacia carreras consideradas prioritarias en el país. Más tarde, el lanzamiento Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROG.R.ES.AR) representa un paso adelante en materia de equidad e inclusión educativa al ofrecer una beca de formación universitaria para las juventudes de 18 a 24 años, al tiempo que flexibiliza los criterios meritocráticos para acceder al programa, reconoce a los grupos sociales desaventajados como estudiantes universitarios legítimos y realiza un acompañamiento más integral de las trayectorias.

Masot (2022) considera que la beca PROG.R.ES.AR debe ser entendida como una política de inclusión en el nivel superior pero sumamente permeable a los vaivenes coyunturales de la política y la economía del país.³ Más recientemente, el Programa de Becas Estratégicas

³ La cantidad de titulares de las becas PROG.R.ES.AR disminuyó significativamente durante el gobierno de Mauricio Macri cuando también se introdujeron cambios en su enfoque, implementación y alcances (Masot, 2022). Para el mismo período, Melendez, Torres y Yuni (2020) señalan el “giro meritocrático” que tuvo el programa.

Manuel Belgrano, del Ministerio de Educación promueve tanto el acceso, la permanencia como la finalización de estudios de grado y pregrado en nueve áreas de política pública consideradas claves para el desarrollo económico del país y la igualdad social, a través de una beca de apoyo económico por doce meses con posibilidad de renovación para estudiantes iniciales o avanzados de universidades nacionales⁴. No obstante, un estudio reconoce que en términos de ampliación de derechos “la democratización efectiva del nivel se dirime en el plano de la institucionalidad y del trabajo pedagógico tendiente a superar la tradición selectiva del nivel” (Gluz y Rodríguez Moyano, 2016, p. 67).

Hacia la segunda década del siglo XXI, existe un amplio consenso en que el despliegue de políticas e instrumentos institucionales es un factor clave para el desempeño académico del estudiantado y su persistencia en la educación superior, al considerarse a los procesos de enseñanza un condicionante primario para quienes se encuentran en formación (Ezcurra, 2011; Vain, 2024). En ese marco, a mediados de 2018, la Universidad Nacional de La Plata impulsa el Programa de Rendimiento Académico y Egreso. El Programa apunta a conocer y actuar sobre las variables institucionales que inciden en las trayectorias de ingreso, permanencia y egreso de los/as estudiantes para que más estudiantes permanezcan en sus carreras y egresen. La preocupación institucional por las trayectorias no es una novedad y, según una de las autoridades entrevistada, “*está instalada en la agenda de todas las facultades*” pero, a diferencia de programas anteriores, el PRAE

⁴ En relación con las políticas de egreso, si bien desde los años 90 del siglo pasado la problemática está presente en la agenda a través de los programas de mejora de la calidad de las carreras de interés público para fortalecer su evaluación y acreditación (luego ampliado a otras disciplinas), recién a partir de la segunda década de los años 2000 se crean programas gubernamentales específicos, en algunos casos con una implementación discontinua, para aumentar el egreso de estudiantes. Uno de ellos fue el Plan Estratégico para la Formación de Ingenieros (PEFI), impulsado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

tiene carácter estratégico para la gestión, lo cual implica una mayor centralidad política y financiera.

Instrumentos orientados al acceso, permanencia y egreso: el caso del PRAE

Tomando en consideración el universo de las universidades nacionales, Lenz (2017) identifica y clasifica cuatro instrumentos de política institucional específicos para garantizar el acceso y la permanencia: aquellos centrados en el ingreso; los económico-sociales; los soportes pedagógico-curriculares y los que se dirigen a poblaciones específicas. Éstos varían de acuerdo al tamaño y estructura organizacional de cada institución y a la cultura disciplinar de sus respectivas facultades y/o departamentos. En relación con los instrumentos centrados en el ingreso, en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata, la implementación de la Ley Puiggrós (2015) a la Ley de Educación Superior (LES),⁵ que garantiza el ingreso irrestricto y gratuito, dinamiza la expansión de los cursos nivelatorios, de ambientación y/o tutorías de carácter no selectivo. Como señala Montenegro (2020), la implementación de estos dispositivos no ha estado exenta de resignificaciones en el plano local como resultado de las pujas entre distintos actores académico-institucionales. Una de las tendencias más reforzadas en estos cursos es la priorización de acciones y prácticas orientadas a explicitar las normas institucionales y disciplinares dominantes, a fin de facilitar la construcción del oficio del y la estudiante.

A partir de la implementación del PRAE, se diferencian estrategias y acciones para tres instancias de formación diferenciadas: las del primer tramo, las del tramo intermedio y las del tramo final, sintetizadas en la tabla 1.

⁵ Nos referimos a la Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior (N° 27.204), sancionada en octubre de 2015.

Tabla 1. La implementación del PRAE en los distintos tramos de las trayectorias

Primer tramo	Tramo intermedio	Tramo final
Programa de apoyo a la terminalidad de estudios secundarios: cursos gratuitos de apoyo para rendir materias adeudadas.	Oportunidades para promoción de cursadas: <ul style="list-style-type: none"> •Cursadas intensivas completas de promoción. •Cursos comprimidos de aprobación final de materias. •Redictado completo de materias contra-cuatrimestre. 	Talleres para la elaboración de tesis o trabajos finales.
Programa de Apoyo y Contención para el ingreso a la UNLP (desde 2008): contacto y socialización con el mundo universitario.	Oportunidades adicionales para la aprobación de cursadas: <ul style="list-style-type: none"> •Cursadas intensivas completas de promoción. •Recuperación intensiva de cursadas •Cursos intensivos de preparación para el examen final. 	Ayudantías/tutorías (personalizadas) de tesis o trabajos finales de la carrera
		Programa de promoción del egreso destinado a estudiantes con más del 80% de la carrera.

Fuente: elaboración propia en base a documentos institucionales y entrevistas con autoridades.

Para el primer tramo, es decir en el ingreso, se desarrollan principalmente cursos de nivelación en cada una de las unidades académicas. En la actualidad, todas las facultades de la UNLP cuentan con cursos de ingreso que, si bien adquieren sus propias singularidades

según las carreras, tienen por objetivo introducir a los y las estudiantes en la vida universitaria y en los primeros saberes disciplinares. Se trata de una instancia valorada por los propios/as estudiantes como primer acercamiento al mundo universitario y a las respectivas disciplinas, como así también un espacio de socialización para el futuro.

En algunos casos, el curso de ingreso adquiere un propósito notablemente orientado a los saberes disciplinares y contenidos indispensables para la carrera:

– (En el curso de ingreso) me di cuenta en el primer día o el segundo que iba a tener que estudiar de verdad. Como que tenía bases... como que no estaba acostumbrado al ritmo en realidad. Y dije ‘bueno, si no le meto no voy a aprobar el ingreso’. Ese fue mi pensamiento en la primera semana.

– ¿Y por qué advertiste que ibas a tener que estudiar de verdad?

– Por el contenido y la velocidad en la que explicaban. La profe se ponía adelante, se la pasaba dos horas hablando de Matemática y había que seguirle el ritmo. Aparte decía ‘para mañana tenemos que tener terminado todo, toda esta lista de ejercicios porque mañana hay un tema nuevo’ y así... (Estudiante de Ingeniería).

Mientras que, en otros casos, el curso de ingreso está orientado a la ambientación de los/as ingresantes al mundo universitario:

– ¿Cómo fue la experiencia del Curso de Ingreso? Te pregunto si te parece que el Curso te sirvió para después, para la carrera...

– (piensa) El Curso fue bueno pero no es que me sirvió. Nos dio una idea de cómo adecuarnos a una Facultad, a una carrera (...) Pero no es que me sirvió para la carrera en sí (Estudiante de Enfermería).

Por otra parte, en el caso de la UNLP existe un número significativo de personas que realizan la preinscripción a una carrera y, posteriormente, no completan el trámite administrativo o, luego de

hacerlo, no se presentan a los cursos de ingreso. Por lo tanto, hay una pérdida significativa de aspirantes (quienes realizan el trámite de preinscripción) a ingresantes (quienes completan el trámite). Sobre el primer universo de personas, las posibilidades institucionales de desarrollar acciones específicas o estrategias de seguimiento y vinculación son aún acotadas. Por eso, el PRAE se enfoca en la retención de estudiantes inscriptos, es decir, desde que se conforma su legajo en adelante. Al focalizar sus esfuerzos en esta población, el PRAE ha logrado incrementar considerablemente la retención del primero al segundo año.

Sobre este punto, una de las tensiones emergentes resulta de la búsqueda por disminuir las desigualdades de origen de los estudiantes que son primera generación de universitarios, o que provienen de familias de bajos ingresos o con menores capitales culturales en la relación con el saber consagrado en este ámbito y las lógicas y expectativas del mundo-vida universitario de contribuir con la autonomía y emancipación de los sujetos. Al respecto, una de las claves para mitigar las desigualdades sociales en las instituciones educativas es repensar la organización de exigencias sucesivas para los y las estudiantes más desfavorecidos, pero sin renunciar a ellas, dotando de sentido los contenidos que se enseñan a fin de movilizar intelectualmente al estudiantado (Charlot, 2021; Tinto, 2021).

En cuanto a los dispositivos económico-sociales, sobresalen las becas económicas; no obstante, en los últimos años se han diversificado, orientándose hacia estrategias más amplias de bienestar estudiantil que abarcan desde el otorgamiento de bicicletas como así también el subsidio en el transporte interurbano para favorecer la movilidad del estudiantado; becas de albergue para estudiantes que provengan de localidades lejanas al entorno de la universidad; becas para el comedor universitario; espacios de consejería psico-social y/o en salud sexual integral, resultado de la proliferación de las políticas institucionales de géneros y las perspectivas feministas al interior de va-

rias de las universidades. Por otra parte, los/as estudiantes también mencionan las becas que brindan los centros de estudiantes de cada Facultad y que están orientadas, principalmente, a cubrir los gastos de las fotocopias y los apuntes: “*la beca de apuntes me ayudó un montonazo*” (Estudiante de Sociología).

A partir de los testimonios se desprende que todas las becas son sumamente valoradas por los/as estudiantes dado que les permite afrontar algunos gastos que conlleva transitar la carrera. En paralelo, también observamos otro aspecto relevante y es el uso de dichas becas, es decir, lo que los/as estudiantes *hacen* a partir de la beca. Encontramos que, por ejemplo, la beca del comedor universitario⁶ habilita prácticas y promueve hábitos de los/as estudiantes en el espacio universitario que contribuye a la afiliación y a fortalecer el sentido de pertenencia de los/as estudiantes con la Facultad y su entorno, como se refleja en el siguiente diálogo:

- Te quería preguntar por la beca del comedor, ¿qué uso le dabas?
- Todos los días comía, todos los días. La teníamos con mis compañeros de militancia, era agarrar y que alguno buscara la comida y comíamos todos en el comedor, por ejemplo. Y no sé, realmente era básicamente pasar por el comedor como para llevar todo para alimentar a los pibes y a las pibas, ¿viste? (se ríe). Realmente. Y no sé, lo extraño al comedor.
- ¿Por?
- Y es re lindo. Ahí hablás con los no docentes, comés re barato. La biblioteca abierta también la re extraño. La Universidad tiene un montón de cosas que te dan un montón de beneficios, realmente. (estudiante de Sociología).

⁶ La beca de comedor universitario es otorgada por la UNLP a aquellos/as estudiantes que “atravesen una situación de vulnerabilidad económica”. Ver: https://unlp.edu.ar/gestion/bienestar_universitario/estudiantes/beca-de-comedor-universitario-49355/

Por su parte, entre los soportes pedagógico-curriculares se encuentran los servicios de orientación estudiantil, las asesorías pedagógicas o los talleres de técnicas de estudio y en menor medida, las reformulaciones de los planes de estudio en favor del reconocimiento de trayectos intermedios de formación y/o de articulaciones con formaciones terciarias previas (Lenz, 2017). Al respecto, en el tramo intermedio de las trayectorias, el PRAE se orienta principalmente a brindar nuevas y más oportunidades de cursada en el mismo ciclo académico por lo que representa oportunidades adicionales para la aprobación y promoción de materias. Con ese propósito, se promueven y financian cursadas intensivas (también llamadas especiales o de verano) lo que implica que los/as estudiantes cuenten con más opciones de cursada y promoción para avanzar en la carrera. Estas instancias obligan a las cátedras y los/as docentes a adoptar nuevas estrategias y organización de las cursadas, una suerte de redescubrimiento de nuevas modalidades de trabajo y actividades pedagógicas.

Lo anterior reconfigura la experiencia de los/as estudiantes quienes transitan estas instancias con mayor acompañamiento, establecen otro vínculo con el saber y despliegan nuevas estrategias a través de modalidades menos individualizadas y más compartidas, las cuales resultan menos frecuentes en las cursadas regulares y en particular, en las que adoptan un formato más masivo. A modo de ejemplo, en los cursos de ingreso los y las estudiantes resaltan la formación de grupos de estudio y el acompañamiento docente; en las experiencias de tramo intermedio, destacan el carácter más pequeño de las comisiones y la mayor accesibilidad con el cuerpo docente; y en el tramo final, sobresale el acompañamiento para hacer la tesina, la ampliación de herramientas para conseguir director/a, y la disponibilidad de tutores/ras que guían el proceso, entre otros factores. Estas experiencias resultan atendibles e interesantes por diversos motivos. En primer lugar, favorecen la identificación más temprana de las dificultades que encuentran por parte de los y las estudiantes en sus aprendizajes y brin-

dan distintas estrategias para superarlas, a la vez que se promueven la valorización de distintos aspectos del vínculo con el saber universitario. En segundo lugar, permiten replantear estrategias de enseñanza y modalidades de trabajo al interior de las propias cátedras, cuestión que habilita nuevas experiencias de cursada y de aprendizaje.

Finalmente, la condición de becario/a en el Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano le permite al estudiantado articular actividades extracurriculares, como participar en proyectos de extensión, y acceder a unas bonificaciones para quienes realicen determinadas actividades de formación. Al respecto, una estudiante entrevistada señala:

el año pasado también gracias a la beca hice un curso de portugués porque nos daban la posibilidad de anotarnos en un idioma y cursar cuatro meses y te daban una bonificación entonces era una oportunidad también para hacer otro idioma (estudiante de Ingeniería).

Por su parte, los instrumentos y acciones orientadas hacia terminalidad del ciclo de grado tienen un tratamiento incipiente pero incremental, destacándose las tutorías y los talleres para la elaboración de trabajos finales y/o tesinas de grado (de manera individual o grupal, como es el caso de las carreras de Ingeniería) y los espacios de formación para rendir exámenes finales, entre otros. En el caso de las tesinas de grado, se observa una mayor apertura a la diversificación de formatos y propósitos, al incorporar no sólo intereses académicos sino también del ámbito de la formación profesional. Desde el PRAE se impulsan y financian instancias de talleres para la elaboración de tesinas, tutorías personalizadas para el mismo fin y programas de promoción para los casos de estudiantes que cuentan con más del 80% de la carrera aprobada. Ciertamente, si bien el objetivo principal del Programa en este tramo es aumentar la graduación estudiantil, el registro de la implementación de dispositivos que promueven la terminalidad, como las tutorías de egreso y el taller de tesinas, evidencia la prolifera-

ción de experiencias que inciden en el mejoramiento y fortalecimiento integral del proceso de formación (Boix et al., 2021).

En cuarto lugar, los instrumentos de política orientados hacia poblaciones específicas privilegian las becas económicas para estudiantes con hijos y/o con discapacidades, junto con la ampliación de su accesibilidad a los recursos educativos.⁷ Como puede observarse, el sentido de esta etapa de las políticas de acceso y permanencia ya no responde a la pretensión de compensación de las inequidades como en el pasado, sino que se orienta a una universidad inclusiva, donde existe una combinación de dispositivos institucionales, territoriales y poblacionales que intentan mejorar las oportunidades de logro educativo, a través de la multiplicación de programas y acciones afirmativas.

A la clasificación de instrumentos de acceso y permanencia realizada por Lenz (2017), es posible sumar un quinto tipo de instrumento que cobra mayor protagonismo durante la pandemia de Covid-19 y que pervive hasta la actualidad. Nos referimos a la garantía de acceso a internet como un derecho humano y servicio universal, junto con otras expresiones como la defensa de la educación y del conocimiento abordados desde la perspectiva de los bienes públicos y comunes (Babini y Rovelli, 2020). En el contexto de la emergencia sanitaria, la UNLP acuerda con empresas de servicios de internet la bonificación de los datos para la navegación en la red y así facilitar el acceso gratuito a sitios educativos para estudiantes. También se amplían las becas para el acceso a PC de escritorio, notebooks o tablets en comodato para estudiantes que carecen de recursos socioeconómicos y que no cuentan con estos equipos.

Corresponde señalar que en esa coyuntura proliferan las acciones centradas en fortalecer el vínculo directo entre docentes y estudiantes. Particularmente en los cursos de nivelación iniciales, se observan estrategias de identificación de los y las estudiantes y de los grupos más

⁷ Al respecto, ver: UNLP (2022)

expuestos a la discontinuidad universitaria, por ejemplo, el seguimiento personalizado a través del celular y el contacto con sus familias o mediante su inclusión en grupos de Whatsapp para el monitoreo de sus trayectorias cotidianas. Según investigaciones recientes, “la docencia en tiempos de virtualización diversificó ciertos saberes *prácticos* horizontalizando y desdibujando las figuras de quienes *poseían* la experticia, no sólo entre docentes, sino también entre docentes y estudiantes” (Pierella y Borgobello, 2021, p. 5), en un contexto marcado por la diversidad de experiencias y conocimientos, tanto de estudiantes como de docentes, sobre el uso de plataformas virtuales. Esas estrategias, en algunos casos, continúan en el período de recuperación de la pandemia y tienen incidencia en la construcción del vínculo entre docentes, estudiantes y sus familias. Sumado a lo anterior, los legados de la pandemia traen aparejadas nuevas regulaciones a las interacciones en los campus e invitan a repensar el espacio universitario para estudiantes condicionados por su localización remota, horarios, problemas de salud y/o accesibilidad (de la Fare y Rovelli, 2021).

Finalmente, interesa señalar que del relevamiento realizado en la investigación surge que las organizaciones estudiantiles se configuran como otro actor clave en torno al entramado de dispositivos de inclusión universitaria, al asumir y desarrollar acciones de socialización y bienestar universitario, involucrarse en actividades de los cursos de ingreso, etc. Llama la atención también el rol destacado que tienen en instancias de formación de los/as estudiantes, a través de la oferta de clases, talleres, actividades, cursos de capacitación. En este sentido, el siguiente testimonio da cuenta de lo que señalamos y la relevancia que tienen en las trayectorias de los/as estudiantes:

- Decías esto que ‘me ayudaron un montón con Bioquímica’, ¿cómo fue eso?
- El presidente de la agrupación era estudiante, bah, es, creo todavía, de Obstetricia. Bueno, el pibe sabe mucho de química y bioquímica, entonces él armaba grupitos, es más nos prestaban las au-

las por ahí de la Facultad (...) y hacía clases, como hacen todas las agrupaciones en realidad, como unas clases de apoyo. De todas las que fui, la que más me sirvió. Con una paciencia explicaba, pero como eran grupos reducidos se entiende un poquito mejor a veces.

De esta manera, las agrupaciones asumen posiciones más académico-institucionales, comprometiéndose o fusionándose con las propias gestiones universitarias, lo que reformula su tradicional intervención y su papel desde el plano gremial.

Balances y desafíos a partir de la implementación PRAE

En estudios recientes sobre la implementación del Programa se destaca, por un lado, la magnitud y diversidad de estrategias desplegadas desde las unidades académicas de la UNLP en torno al ingreso, la permanencia y el egreso y, como parte de un proceso sostenido y a la vez exploratorio, los distintos resultados alcanzados en términos de logros de objetivos totales o parciales o bien de avances en materia de diagnósticos (Arturi, 2021). Por otra parte, en el contexto de una universidad tradicional y con un tamaño grande, en relación con la población estudiantil, docente, investigadora y de gestión, algunos referentes cercanos al Programa identifican cierta fragmentación de las experiencias, estrategias y resultados, como consecuencia de la autonomía de cada unidad académica para diseñar e implementar sus iniciativas. A lo anterior, se suma la dispar tradición de las unidades académicas en el relevamiento y la construcción de los datos cuantificables y la accesibilidad y publicidad de sus resultados, en tanto aspectos que dificultan la implementación y el monitoreo del PRAE (Arturi, 2021).

Otra dificultad deviene de que las distintas Unidades Académicas de la UNLP no cuentan con los mismos criterios para la construcción de algunos indicadores ya que, por ejemplo, existen distintos requisitos y tiempos prefijados para constituir el legajo definitivo de cada estudiante, según la facultad en la que la persona esté inscripta (Draghi,

2020). Por lo tanto, los datos y la información no resultan siempre comparables.

A su vez, el análisis de la información acerca de la relación entre estudiantes que ingresan y los y las que egresan es compleja de dilucidar. Por ejemplo, ¿desde qué instancia un estudiante se constituye como ingresante de una carrera universitaria?, ¿cómo medir el abandono de los estudios?, ¿cuál es la referencia temporal para analizar la trayectoria de una cohorte de estudiantes? Las definiciones empleadas influyen directamente en las estadísticas de egresados/as de las carreras en relación con los y las ingresantes. Y, simultáneamente, estos lineamientos constituyen posicionamientos teóricos, metodológicos y políticos sobre el tema.

Finalmente, es interesante destacar que la implementación del PRAE visibiliza algunas debilidades en la construcción de la información sobre las trayectorias de los y las estudiantes. La necesidad de elaborar diagnósticos sobre el tema permite identificar vacíos de conocimiento. Uno de los obstáculos se vincula con el desgranamiento de la matrícula en el tramo intermedio. Si bien las investigaciones sobre el tema han producido avances significativos, principalmente sobre el abandono en el primer tramo y tramo final de las carreras, aún es poco lo que se sabe acerca de las trayectorias de los y las estudiantes que ingresan a una carrera y se desvinculan en el tramo intermedio, si bien algunas investigaciones señalan el carácter multicausal y variable según la carrera, como señala Santos Sharpe: “una causal que puede ser válida para determinada carrera no necesariamente se traduce de la misma manera para otra” (2019, p. 259).

Algunas observaciones preliminares permiten pensar que lo sucede con la desvinculación en esta instancia obedece a singularidades disciplinares e institucionales de cada carrera, es decir, un patrón mucho más heterogéneo de lo que ocurre en momentos previos, y que amerita nuevas investigaciones centradas en los aspectos mencionados. En este sentido, resulta necesario complementar la información

estadística de los registros administrativos con otras perspectivas y abordajes cualitativos que tomen en cuenta los condicionantes culturales, político-institucionales y pedagógicos. En otras palabras, los indicadores descontextualizados y unidimensionales son insuficientes para dar cuenta de un fenómeno multicausal (Draghi, 2020).

Nuevos indicadores para el monitoreo del ingreso, la permanencia y el egreso de la matrícula universitaria

En América Latina, el paradigma educativo en torno a la noción estelar de derecho a la educación no sólo promueve la creación de políticas, programas e instrumentos para garantizarlo, sino también la producción de nuevos datos válidos para atenderlos, a fin de realizar un seguimiento de su efectiva implementación y contribuir con el diseño de políticas públicas e institucionales adecuadas. A nivel regional, existen varias experiencias a seguir para la construcción de indicadores actualizados y comparables de educación superior con foco en el estudiantado y plasmados en distintos manuales, metodologías y diagnósticos (OCTS-OEI, 2017; Red Índices, 2021; UNESCO OREALC, 2021; Beneitone, et. al., 2007). Sin embargo, algunas dificultades asociadas a su implementación refieren a la posibilidad de acceso a los datos, a la polisemia de la noción de estudiante y a la heterogeneidad y fluctuación en la regularidad académica.

En Argentina, a partir del Anuario de Estadísticas 2020-2021 de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación se han incorporado nuevos indicadores que reflejan la problematización de las políticas en torno al acceso, la permanencia y el egreso y, a la vez, muestran algunas de las inequidades que se manifiestan al interior del nivel. Una novedad es la tasa bruta de ingreso al sistema de educación universitaria, entendida como el total de las/los nuevas/os inscriptas/os a carreras de pregrado y grado de nivel universitario, expresada como porcentaje de la población del grupo entre los 18 y los 24 años, la que alcanza en 2021 al 13,5%. Este dato complementa

la información sobre la tasa neta universitaria, es decir, la proporción de estudiantes de pregrado y grado universitario de entre 18 y 24 años sobre la población total del país, la cual es en 2021 del 23,4%. La anterior información permite desagregar el acceso anual al sistema, haciendo foco en el grupo de edad de 18 a 24 años, de aquellos primeros datos referidos al nivel de participación general en el sistema de educación superior y universitario.

El sistema universitario argentino cuenta en el año 2022 con una población de 2.540.854 estudiantes de grado y pregrado, 719.6699 nuevas/os inscriptas/os en ese nivel y 145.728 egresadas/dos. La comparación de esta información con los datos de 2012 arroja una tendencia incremental, aunque moderada particularmente en el plano de la población estudiantil que se incorpora a la educación superior y de quienes egresan. Si bien no es posible encontrar una relación directa entre el acceso y la graduación en la educación superior (UNESCO, UNICEF, CEPAL, 2022), algunos trabajos recientes evidencian que los sistemas con ingreso irrestricto alcanzan menores tasas de graduación con respecto a los datos de los sistemas con distintos dispositivos de selectividad (Álvarez, 2024). Con respecto a este último punto, a la información estadística sobre graduación, se suma la posibilidad de conocer la temporalidad de sus trayectorias de formación, en relación con el tiempo teórico esperado para una determinada carrera y por sector.

Otro indicador relevante agregado en el sistema nacional de información estadística es el de retención en el primer año de la cursada universitaria, el que facilita la posibilidad de medición de la inclusión de la población estudiantil en el sistema. Aunque en este trabajo las causas de este fenómeno no son el objeto privilegiado del estudio, llama la atención el porcentaje relativamente bajo de estudiantes que ingresan inmediatamente después de haber finalizado el nivel secundario. En este sentido, tradicionalmente, las preocupaciones giraban en torno al nivel educativo de padres y madres de los/as estudiantes. Desde 2019, el sistema de información estadística de la Secretaría de

Políticas Universitarias permite conocer el nivel de instrucción de madre y padre del estudiantado. Sin embargo, dado el carácter irrestricto y libre de acceso a las universidades públicas del país, sería interesante conocer el nivel educativo de los/as ingresantes y así saber qué porcentaje cuenta con título universitario al momento de la inscripción. Hasta hoy se desconoce el porcentaje de estudiantes que se inscriben a una carrera habiendo finalizado otra previa. Es posible suponer que, en algunos de estos casos, se trata de estudiantes que tienen otras expectativas de formación y graduación.

Posteriormente, se da a conocer la tasa de cambio entre ofertas académicas, la que permite estimar la trayectoria de aquellas/os estudiantes que quedan por fuera de lo que se considera la retención en el primer año y también la movilidad entre ofertas académicas. El indicador revela que un porcentaje significativo del estudiantado discontinúa sus estudios en la misma carrera al año posterior a su ingreso, dado que se encuentran inscriptas/os en otra oferta académica uno o dos años después de dicha inscripción. Lo anterior responde a que en algunos casos hay una elección débil de la carrera a estudiar, lo que deviene en un cambio más inmediato. No obstante, de la investigación surge que es frecuente el pase de carrera dentro de la misma facultad, por lo que en algunos casos se trata de un cambio menos drástico para el estudiantado, ligado con un “ajuste a sus propios intereses”, cuestión que en términos institucionales adopta un alcance más administrativo. Sobre este punto, es interesante el caso de las Ingenierías en la Universidad Nacional de La Plata, dado que los primeros dos años de cursada son comunes para el estudiantado de todas las carreras y entonces un cambio, por ejemplo, de Civil a Hidráulica no implica demorarse en la carrera. Otro caso similar ocurre con las y los estudiantes de Sociología que se pasan de la Licenciatura al Profesorado (Cotignola et al., 2017).

Finalmente, el sistema nacional de información estadística despliega una mayor desagregación en el nivel de pregrado y grado de las

modalidades presenciales o a distancia de estudio, éstas últimas amplificadas a partir del aislamiento social preventivo y obligatorio durante la pandemia, y con disímil continuidad durante la pospandemia, cuestión que resulta clave relevar y dar seguimiento a través de indicadores institucionales y nuevos estudios.

Con todo, el sistema nacional de información estadística de la educación superior avanza, de manera aún incipiente pero incremental, en la construcción de indicadores de acceso, permanencia y egreso más degradados que permitan contribuir a evaluar y monitorear la pertinencia de las distintas estrategias gubernamentales e institucionales orientadas hacia una mayor democratización de la educación superior. Hasta el momento, los mayores esfuerzos en materia de nuevos indicadores se concentran en el ingreso, la retención y la movilidad entre ofertas en los primeros años, mientras que se observan datos más acotados en materia de egreso y permanencia que sería oportuno ampliar. A modo de ejemplo, sería deseable a nivel del sistema contar con indicadores de progreso a lo largo de la carrera (García de Fanelli, 2004) por porcentaje de materias aprobadas, disciplinas, instituciones, regiones, identidades sexo-genéricas e ingresos y datos sobre el egreso en relación con cohortes de cinco y hasta ocho años anteriores, personas egresadas por cohorte de ingreso y datos sobre titulaciones intermedias, múltiples en el grado, entre otras dimensiones.

Consideraciones finales

Desde el plano de las políticas universitarias orientadas a garantizar el derecho a la educación superior, si bien muchos de los instrumentos han sido valiosos en términos de inclusión educativa, su incidencia en la reversión de las desigualdades educativas ha sido más disímil al promover –en algunos casos– un universalismo estratificado en el acceso al bien educativo. En ese sentido, una consecuencia no deseada ha sido su contribución a reforzar –o bien su escaso alcance

para superar– las dinámicas existentes de segmentación de los sistemas de educación superior.

A nivel de las políticas institucionales, a partir del estudio del caso seleccionado, se observa un giro en la gestión académica e institucional y diversos aprendizajes institucionales, en parte acumulados durante la pandemia de Covid-19, que se reflejan tanto en la producción y gestión de conocimientos sobre el estudiantado y sus trayectorias, como así también en la invención e implementación de nuevas modalidades, temporalidades y experiencias de enseñanza y aprendizaje en torno al oficio de estudiante. El PRAE, analizado sucintamente en este trabajo, es un ejemplo interesante de política académica institucional que ha implicado un ejercicio de planificación inédito para las universidades tradicionales, al tiempo que han promovido en pocos años un nuevo aprendizaje en la gestión académica y de parte del plantel docente involucrado en la enseñanza que resulta preciso reconocer, visibilizar, sistematizar y poder dar continuidad y seguimiento.

En esa dirección, parece oportuno que el Programa pueda complementar los estudios de corte cuantitativo con investigaciones cualitativas sobre las trayectorias de cohortes. De manera más amplia, resulta deseable que pueda fortalecer la coordinación de sus múltiples y diferenciadas acciones inter e intra facultades y por unidades académicas, a fin de direccionar los instrumentos hacia estrategias político-académicas más comunes.

En relación con el sistema nacional de información estadística del nivel superior, junto con la ampliación de indicadores que favorezcan el seguimiento y monitoreo de las distintas dimensiones del acceso, la permanencia y el egreso, resulta necesaria la sostenibilidad en el tiempo de datos relevados y su interoperabilidad con otras bases de datos del sistema educativo y científico. La ampliación de indicadores socio-educativos, de ingresos y demográficos, orientados a poblaciones específicas, a la temporalidad y movilidad de las trayectorias educativas y a la inserción profesional y laboral de quienes se gradúan

es clave a fin de fortalecer el diseño y la implementación de políticas educativas equitativas, diversas, inclusivas y situadas en diversos contextos institucionales y regionales.

Finalmente, el conjunto de políticas, instrumentos y experiencias institucionales abordadas en este trabajo parecen haber reconfigurado el llamado “oficio de la y del estudiante” universitario/a, a través de nuevas estrategias de acompañamiento y seguimiento institucional, nuevos dispositivos de enseñanza y aprendizaje y redes más institucionalizadas de socialización académica. Sobre este punto, parece oportuno recuperar la voz del estudiantado en torno a estas propuestas y sus respectivas experiencias y a la vez, identificar y fortalecer aquellas iniciativas que, al tiempo que beneficieren su inclusión educativa, favorezcan la construcción de herramientas que posibiliten una mayor autonomía en su formación universitaria.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. F. (2024). Acceso y graduación universitaria en el marco de Políticas de Inclusión. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 35(2), 427-451.
- Arturi, M. E. (2021). Mesa permanente de diálogo interfacultades sobre el Programa de rendimiento académico estudiantil (PRAE). *Revista ES*, 1(1 y 2).
- Babini, D. y Rovelli, L. I. (2020). *Tendencias recientes en las políticas científicas de ciencia abierta y acceso abierto en Iberoamérica*. CLACSO - Fundación Carolina.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas en Educación Superior en América Latina. Informe Final -Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto.
- Benza, G. y Kessler, G. (2021). *La ¿nueva? estructura social de América Latina: cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Siglo XXI.

- Betancur, N. (2011). *Los Planes Nacionales de Educación en América Latina: ¿instrumentos para una nueva generación de políticas educativas?* Material preparado para el XIV Curso Regional sobre Planificación y Formulación de Políticas Educativas IPE-UNESCO.
- Boix, O., D'Amico, V., Frassa, J., y Lemus, M. (2021). Las políticas de egreso desde experiencias situadas. Producción de diagnósticos, aprendizajes y desafíos. *Cuestiones De Sociología*, (25), e129.
- Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J. y Ripani, L. (2017). Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades. *Banco Interamericano de Desarrollo*. <file:///C:/Users/Delia%20Contrearas/Downloads/Aprender-mejor-Pol%C3%ADticas-p%C3%ABlicas-para-el-desarrollo-de-habilidades.pdf>
- Cotignola, M., Legarralde, M. y Margueliche, J. C. (2017). Las trayectorias universitarias de estudiantes de Sociología de la FaHCE. Un análisis desde los registros administrativos. *Cuestiones de Sociología*, (17).
- Charlot, B. (2021). Los fundamentos antropológicos de una teoría de la relación con el saber. *Revista Internacional Educon*, 2(1).
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto*, 22(2), 279-304.
- Draghi, M. P. (2020). *Propuesta para la elaboración de indicadores orientados al seguimiento y monitoreo del Programa de Rendimiento Académico y Egreso*. [Trabajo final Especialización en Gestión de la Educación superior, Universidad Nacional de La Plata, Argentina].
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento - IEC - CONADU.
- García de Fanelli, A. M. (2004). Indicadores y estrategias en relación con la graduación y el abandono universitario. En C. Marguis

- (Comp), *La Agenda Universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina*. Universidad de Palermo.
- Gluz, N., y Rodríguez Moyano, I. (2016). Jóvenes y universidad. El PROG.R.ES.AR y la democratización del nivel superior. *Revista Del IICE*, (39), 67-82.
- Lenz, S. (2017). Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización: estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia. En D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro (Comps.), *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 249-269). IEC-CONADU, CLACSO.
- Masot, E. (2022). La Beca PROGRESAR entre 2014 y 2019: cambios, continuidades y rupturas de una política de inclusión. *Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educación*, (17), 26-38.
- Melendez, C. E., Torres, M. A., y Yuni, J. A. (2020). Análisis del Programa de Respaldo al Estudiante Argentino (Progresar) para la Educación Superior (2014-2020). *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(3), 69-94.
- Montenegro, J. (2020) *La Reforma Puiggrós a la Ley de Educación Superior y sus efectos en el acceso a la Universidad Nacional de La Plata: El caso de la Facultad de Ciencias Médicas* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata, Argentina].
- Observatorio CTS de la OEI (OCTS-OEI) (2017). *Manual Iberoamericano de Indicadores de Educación Superior - Manual de Lima*. <https://www.redindices.org/images/files/manuallima.pdf>
- Pierella, M. P. y Borgobello, A. (2021). Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. *Trayectorias Universitarias*, 7(12).
- Red Índices (2021). *Indicadores de Educación Superior (IndicES)*. https://www.cned.cl/sites/default/files/21_metodologiaindicesindicadores_20072020.pdf

- Rovelli, L. I. y de la Fare, M. (2021). Mutar sin retroceder. Formación e inserción doctoral en transición hacia la educación superior en pospandemia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(91), 1245-1266.
- Santos Sharpe, A. (2019). *Discontinuar los estudios en la universidad: un estudio comparativo sobre la experiencia del abandono en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires* [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires, Argentina].
- SITEAL (2024). *Indicadores estadísticos de Educación Superior*. Recuperado de <https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores>
- SPU (Secretaría de Política Universitarias) (2021). Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021. https://www.argentina.gov.ar/sites/default/files/2020/04/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. I. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en Argentina. *Pro-posições*, 27(3), 81-104.
- Tinto, V. (2021). Ingresos e ingresantes a la universidad. *Revista Pensamiento Universitario*, (20), 172-180.
- UNESCO IESALC (2020a). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125.locale=es>
- UNESCO IESALC (2020b). *Hacia el acceso universal a la educación superior: Tendencias internacionales*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375683>
- UNESCO OREALC (2021). *Los sistemas de información educativa frente a la pandemia de COVID-19. Monitoreo de la Educación en América Latina y el Caribe 1*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378451>
- UNESCO, UNICEF, CEPAL (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo*

ODS4-Educación 2030. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/fed2d3a5-ded8-4076-ad34-0a183983246a/content>

Universidad Nacional de La Plata (UNLP) (2022, 3 de noviembre).

Últimos días de inscripción a las becas para estudiantes de la UNLP. Bienestar Universitario. https://unlp.edu.ar/gestion/bienestar_universitario/abre-la-inscripcion-a-las-becas-para-estudiantes-de-la-unlp-53493/

Vain, P. D. (2024). Inclusión de los estudiantes en la Universidad ¿Socialización compulsiva o proceso acompañado? *Revista De Ciências Humanas*, 25(1), 3–26.

Transformaciones en las agendas de estudiantes militantes de la Universidad Nacional de La Plata. Demandas y propuestas en torno al derecho a la Educación Superior

Agustina Luques

Introducción

En nuestro país, la Reforma Universitaria de 1918 inauguró la tradición de co-gobierno y con ello la participación estudiantil dentro de los órganos colegiados en las universidades públicas. Pese a las reiteradas interrupciones y daños a la vida democrática durante el siglo pasado, las formas de participación y los grados de politización de los/as estudiantes universitarios/as se configuran hasta hoy como características distintivas de las universidades argentinas. Su papel protagónico en las luchas por la democratización de la universidad en América Latina ha sido objeto de interés y de estudio dentro de las ciencias sociales.

Iniciado el nuevo siglo, los estudios sobre movimientos estudiantiles en América latina los han leído desde un lugar de “ruptura” con los anclajes organizativos y repertorios de décadas pasadas, enfatizando el carácter “novedoso” de sus formas y contenidos. Se destacan como nuevos elementos distintivos “la participación directa, horizontal y por asamblea que rehúye de liderazgos reconocidos, mediacio-

nes partidarias, institucionales y estatales; el uso creciente de nuevas tecnologías de comunicación; y una agenda de reivindicaciones ligada a la ampliación de derechos civiles” (Dip, 2023, p. 63).

Varios trabajos dieron cuenta de estas nuevas configuraciones de la militancia universitaria en Argentina, enfatizando en la relevancia que asumieron los asuntos estrictamente universitarios y el rechazo a las formas *tradicionales* de hacer política para una generación de militantes (Naishtat y Toer, 2005; Kandel y Cortés, 2002; Kandel, 2005; Picotto y Vommaro, 2010; Losada, 2019). También revelan cómo las agendas focalizadas en *los propios problemas* de los/as estudiantes, inauguradas por agrupaciones estudiantiles independientes y/o de izquierda, fueron ganando legitimidad en distintas universidades del país. Estas iniciativas toman más impulso particularmente a finales de la década del 2000, cristalizándose en demandas del movimiento estudiantil de ampliación de políticas de bienestar universitario en distintas universidades del país (Llaudat, Llaudat y Pis Diez, 2012), en el marco de tendencias regionales y globales de reivindicación del derecho a la Educación Superior (Chiroleu, 2018) y de reivindicación de las juventudes como actor social y político a nivel estatal (Vommaro, 2015).

Estas investigaciones han profundizado en la vinculación de los estudiantes con *la política*, al analizar las características que asume el juego político para los/as estudiantes en tanto actores con intereses y preferencias, y su comportamiento dentro de la lucha de poder. Particularmente a comienzos del nuevo siglo, se reconocen un conjunto de investigaciones que hemos sistematizado en un trabajo anterior (Luques, 2021) que, pese a la multiplicidad de perspectivas de análisis que engloban, comparten elementos en común: el reconocimiento de la política estudiantil universitaria asociada a las culturas juveniles, la comprensión de las prácticas e identidades políticas de los/as estudiantes dentro de un marco institucional y el reconocimiento del carácter relacional del involucramiento político de los/as estudiantes,

en tanto mediado e influenciado por vínculos entre pares y por componentes afectivos.

En este marco nos planteamos¹ una serie de interrogantes en torno a los procesos por los cuales los/as estudiantes forman parte activa de la elaboración de las políticas institucionales de las universidades elaborando estrategias, respondiendo a determinados intereses, formando parte de negociaciones y conflictos de poder. Con la intención de poner el foco en estos procesos, y en particular en la dimensión gremial y educacional que atraviesa las prácticas de la militancia estudiantil universitaria,² la investigación focaliza en el papel de los/as estudiantes militantes en el proceso de elaboración de políticas en tres universidades nacionales, y busca analizar la incidencia de las agendas estudiantiles en las políticas institucionales de las mismas. En este sentido, se destacan como antecedentes de esta indagación, los trabajos de Blanco (2014, 2017) y Trotta (2015), en tanto ambos se detienen en analizar cómo la actividad política de los/as estudiantes progresivamente genera cambios dentro de las instituciones.

En este capítulo se presentan avances de esta indagación, caracterizando las transformaciones recientes en las agendas de las militancias estudiantiles dentro de una de las universidades seleccionadas en la investigación, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Para ello se recuperan los principales temas y problemas que conforman las agendas de los/as estudiantes militantes mediante las herramientas de comunicación predilectas de las agrupaciones, analizando las publica-

¹ Tesis doctoral en curso en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación (DOCCE), FaHCE-UNLP, realizada con una beca interna del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

² Una serie de autores reconocen que los movimientos estudiantiles combinan una multiplicidad de reivindicaciones y demandas de carácter gremial y educacional, con otras de fuerte carga política y social, siendo la política y la educación las dos dimensiones centrales y constitutivas para el análisis de su accionar (Buchbinder, 2018; Cejudo, 2019; Dip, 2023).

ciones de las organizaciones en sus perfiles de la red social Instagram del período 2018-2022.³ Cabe destacar que este tipo de “documentos digitales” son de carácter dinámico y “tienen una vertiente performativa destacada y tienen sus propias reglas de producción” (Rausky y Santos, 2021) por lo que es necesario poner especial atención a lo que los/as actores y/o agentes desean mostrar.

Este análisis permite el análisis de la configuración de las agendas durante distintos momentos: primero, un tramo en 2018 y 2019 signado por una crisis presupuestaria, que contó con una respuesta de la comunidad universitaria sustantiva en términos de movilización y resistencia;⁴ un segundo momento que se corresponde con el periodo de pandemia en que las instituciones sostuvieron sus actividades de manera virtual debido a las medidas de aislamiento preventivo, y un periodo posterior de post-pandemia en el cual las universidades adoptaron una modalidad híbrida en sus actividades y/o volvieron a la presencialidad plena.

Este recorte temporal permite analizar cuáles son los temas en agenda en las universidades en un periodo donde emergen y preponderan sentidos que legitiman la participación de los/as jóvenes y la visibilización de algunas de sus demandas dentro de la agenda pública. Además, se identifican recurrencias y diferencias en las agendas de los/as estudiantes universitarios/as en clave diacrónica recuperando el impacto de la pandemia en las universidades, observando en clave comparativa qué demandas emergieron y qué estrategias adoptaron los representantes del claustro de estudiantes durante este período de

³ Esto constituye una parte de la indagación empírica, el trabajo de campo de la investigación también incluye análisis documental de las versiones taquigráficas y actas de Consejos Superiores y entrevistas en profundidad a militantes estudiantiles y a autoridades y funcionarios/as de las universidades.

⁴ Y que coincide a su vez con procesos de movilización juvenil vinculados al feminismo y en particular a la discusión sobre el derecho a la interrupción voluntaria del embarazo en Argentina.

excepcionalidad para articular y discutir con el conjunto de la comunidad universitaria.

Para presentar los avances de la investigación, este capítulo se organiza en cinco apartados: en el primero se desarrolla brevemente algunas coordenadas teóricas de la investigación en curso; el segundo se detiene en una caracterización socio-política de la UNLP como institución; luego se presenta una caracterización de las agendas impulsadas por las organizaciones estudiantiles de la universidad; en el cuarto apartado se analizan los sentidos y el impacto de las agendas relevadas; y por último se presentan algunas reflexiones finales.

Aportes desde el análisis de políticas públicas y desde el campo de estudios de la educación superior

Para caracterizar la incidencia del claustro estudiantil en la construcción de la agenda de instituciones universitarias, se recuperan en principio los estudios sobre las políticas públicas, que a partir del “ciclo de política” caracterizan las decisiones y respuestas tomadas a nivel estatal para responder a problemas o cuestiones de interés para la sociedad. El análisis de la elaboración de la agenda como una de sus etapas fue ganando lugar progresivamente dentro de esta línea de estudios a partir de que distintos autores comenzaron destacando su importancia. Aguilar Villanueva (1993) resalta cómo el análisis en la configuración de la agenda en las políticas públicas permite acceder a la información de quiénes tienen el poder para que un tema tenga prioridad y delimitar así la estructura de poder.

Por su parte Tamayo Sáez (1997) se pregunta por cómo se detectan los problemas y cómo se sabe de su existencia, y por qué se eligen determinados problemas y no otros. Respecto al primer punto, reconoce el carácter eminentemente social de la construcción de los problemas porque no están “allí fuera” (Subirats, 1992, p. 48) sino que son producto de procesos que involucran una multiplicidad de actores y factores a considerar. El segundo interrogante suele abordarse a partir de

la diferenciación realizada por Cobb y Elder (1972) entre la *agenda sistémica* (ligada a los problemas de la sociedad) y la *agenda institucional o política* (los problemas de carácter público), y las relaciones que se establecen entre ellas, que permiten comprender cómo algunos temas logran convertirse en problema público. La falta de abordaje de distintos problemas o temas dentro de la agenda institucional puede explicarse por múltiples causas, y en general la agenda institucional suele ser más estable y refleja la evolución de la agenda sistémica (Tamayo Sáez, 1997). Respecto a los problemas que no son abordados, Oszlak y O'Donnell (1995) señalan la complejidad metodológica que tiene el abordaje de estas *no-cuestiones*.

La distinción entre agenda sistémica e institucional y la reflexión sobre el pasaje de los problemas públicos de una agenda a la otra, nos permite interpretar por qué el claustro estudiantil promueve el abordaje de ciertos problemas en la universidad y no otros, y a su vez cómo en los órganos de definición de políticas en las universidades se habilitan o no su tratamiento y por qué.

Dentro del campo de los estudios sobre universidad, se han desarrollado una serie de modelos sobre los procesos de toma de decisiones en las universidades que ha reconocido la singularidad de la universidad como organización. Krotzsch (1993) considera que de los modelos de toma de decisiones –burocrático, el colegiado, el de *sistema político* y el de *cesto de basura*⁵– sugiere que el modelo de sistema político elaborado por Baldrige (1971) es el más adecuado para analizar las universidades en Argentina, en tanto enfatiza en la negociación y el conflicto como los mecanismos mediante los cuales se elaboran las políticas institucionales dada la organización del co-gobierno con representación de los claustros da lugar a una forma de gobierno colegiada amplia (Atairo, 2014). Esta forma asume ca-

⁵ Una síntesis de estos modelos y cómo se utilizan para explicar los cambios en la universidad puede consultarse en Krotzsch (2009).

racterísticas distintivas: en tanto la tradición de autonomía delimita una baja injerencia del Estado en las universidades, se cuenta con un amplio margen en la toma de decisiones.

Aunque se sostiene que este paradigma reformista de gobernabilidad universitaria naturalizado en las universidades públicas de la región ha comenzado a ponerse en entredicho en los últimos años con el fortalecimiento de las autoridades unipersonales como rectores y decanos (Acosta Silva, Atairo y Camou, 2015). Esto configura un cambio sustancial en lo que refiere a la cultura institucional de las universidades y abre interrogantes sobre cómo se configura la participación de los/as estudiantes dentro de los órganos de gobierno, partiendo del supuesto de que han transformado sus formas de intervención dentro de la vida política de las universidades en relación con este nuevo escenario.

La institución, los actores: una breve caracterización socio-política de la Universidad Nacional de La Plata

A comienzos de los 2000 se inauguran en Argentina una serie de conflictos en distintas universidades nacionales, vinculados a los procesos de elección de las autoridades, en sintonía con la crisis política y de representación que, junto con la económica, se expresaba a nivel nacional. Esto instala en la agenda estudiantil una serie de demandas en torno a la democratización del gobierno de las instituciones académicas, también en el marco de fuertes críticas a las reformas condensadas en la Ley de Educación Superior promulgada en 1995. Los reclamos en torno a la democratización de la universidad y el cuestionamiento a los mecanismos de representación⁶ derivaron en modificaciones estatutarias que incorporaron cambios significativos en materia de gobierno universitario (Acosta Silva, Atairo y Camou, 2015).

En la UNLP, una de las universidades públicas más grandes y antiguas del país, el debate por el gobierno y su funcionamiento, se cristaliza

⁶ Los trabajos de Losada (2019) y Kandel (2005) desarrollan cómo se expresaron estas agendas estudiantiles dentro de la Universidad de Buenos Aires.

lizó parcialmente en la última reforma del Estatuto aprobada en el año 2008. Los cambios dieron respuestas a las demandas por una mayor democratización que se concreta con la incorporación de representantes en el co-gobierno como los no docentes y los colegios preuniversitarios. Estas incorporaciones supuso que el claustro estudiantil, en comparación al estatuto anterior de 1996, perdiera uno o dos puntos porcentuales, aunque conserva una proporción de representación alta (24% en el Consejo Superior y 31% en los Consejos Directivos) comparación con otras universidades argentinas (Atairo, 2014).

El estatuto expresa una serie de acuerdos que da surgimiento a una nueva etapa de ordenamiento político en la universidad. En el año 2010, con la elección de Fernando Tauber como Presidente,⁷ se consolida un cambio en la configuración del poder y de las reglas del juego político-institucional que se expresa en “el despliegue de una política de integración de las facultades que difuminó las grandes diferencias ideológicas y disciplinarias en un contexto favorable presupuestariamente (...) para configurar una coalición política-académica que gravita alrededor de la figura del presidente y su equipo” (Atairo, 2014, p. 205). Desde entonces, las elecciones de Presidente de la UNLP, cuentan con un candidato único que expresa la continuidad de esta coalición de gobierno. En 2010 Tauber asumió como Presidente con un 82% de los votos, y en la elección de 2014 Raúl Perdomo expresaba su continuidad como candidato único obteniendo el voto de 198 asambleístas (73,3%).

En los inicios de esta coalición acompañaban las organizaciones estudiantiles alineadas políticamente con la Unión Cívica Radical y con el Partido Justicialista/Frente para la Victoria, y/o con alguna gestión de una facultad en particular. No asistían a la elección o se abstenían de la votación los representantes estudiantiles de organiza-

⁷ El estatuto aprobado en 2008 prevé que no pueda reelegirse Presidente en el período posterior inmediato de su ejercicio del cargo.

ciones de izquierda y/o independientes. El crecimiento electoral de este último segmento para la elección de autoridades universitarias de 2014 fue mayor, lo cual explica el menor porcentaje de votos positivos. Mientras que para 2018, los cambios en la orientación de muchas de estas organizaciones, que pasaron a integrarse o a crear espacios políticos insertos dentro de la arena electoral y de la disputa institucional, aunados con los esfuerzos de las autoridades en integrar a estos sectores en la gestión de la universidad, decantaron en el apoyo sustantivo de casi la totalidad de los assembleístas estudiantes que participaron de la elección de autoridades de ese año. Así, Tauber volvía a presentarse como candidato a Presidente de la UNLP y elegido con aún mayor legitimidad: un 96% de los votos a su favor, porcentaje que sólo fue superado en 2022 por Martín López Armengol, candidato que también expresa su continuidad, en la elección de autoridades de 2022 con el 97% de los votos.

Desde lo discursivo, en la UNLP se promueve un modelo de gestión universitaria que se define como “abierto, inclusivo y con fuerte compromiso social”. Desde allí, la UNLP se ha posicionado como un actor central en la promoción del derecho a la Educación Superior en espacios formales y no formales de discusión de las políticas públicas, y en torno a la promoción de políticas de inclusión educativa. Esto se expresa en dos debates legislativos en los cuales la UNLP tuvo un rol activo a través de su Presidente: la Ley de Boleto Educativo de la Provincia de Buenos Aires aprobada en 2016, y la Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior, comúnmente llamada “Reforma Puiggrós”, sancionada en diciembre de 2015.⁸

En lo que respecta a las políticas institucionales de la UNLP orientadas específicamente a los/as estudiantes de grado, podemos distin-

⁸ Para conocer más sobre las vinculaciones de la UNLP en la Reforma Puiggrós se recomienda la lectura de la tesis doctoral de Jéssica Montenegro (2020).

guir las acciones llevadas adelante por la Prosecretaría de Bienestar Universitario, que ofrece una cobertura de salud gratuita, el servicio de comedor universitario a un bajo costo en cuatro sedes, y un albergue con capacidad para 190 personas al que se accede mediante un proceso de selección anual. Además, ofrece enmarcadas en el programa “Igualdad de oportunidades para estudiar” becas para los/as estudiantes, cuya oferta se ha ido ampliando en el periodo que hemos de analizar.⁹ Otra de las políticas recientes que ha impulsado la UNLP es el Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE), iniciado en junio de 2018 y llevado adelante por la Secretaría de Asuntos Académicos, que promueve y financia de manera descentralizada en las 17 facultades, para combatir la deserción y promover el egreso de los estudiantes avanzados de las distintas carreras de grado.¹⁰ Esta es una iniciativa que ha impulsado distintos dispositivos complementarios y modalidades alternativas a los formatos de cursada y de evaluación de las cátedras. Esta Secretaría también lleva adelante desde 2019 el *Programa para el acompañamiento de las trayectorias* y el *Programa de estudios sobre procesos académicos*, orientados a generar diagnósticos y a la creación de políticas para el mejoramiento del rendimiento y la permanencia de los/as estudiantes.

Las agendas estudiantiles en la UNLP

En el siguiente apartado se profundiza en las características centrales de las agendas estudiantiles haciendo hincapié en los proyectos y demandas relevadas que refieren a reivindicaciones centradas en el/

⁹ Para el año 2018, la Prosecretaría de Bienestar Estudiantil ofrecía becas para acceder al albergue, de ayuda económica, para estudiantes inquilinos, de comedor, para estudiantes con alguna discapacidad, para estudiantes con hijos y de bicicleta universitaria. Desarrollaremos en este capítulo como finalizando el 2022 la oferta contaba con tres becas más: “Tu PC para estudiar”, de conectividad y para estudiantes universitarios/as liberados/as.

¹⁰ Se recomienda la lectura del capítulo de Santiago Garriga y Laura Rovelli de este mismo libro, que analiza la implementación del PRAE en la UNLP.

la estudiante universitario/a como sujeto directo de la política.¹¹ Sin perder de vista su carácter heterogéneo, enfatizamos en algunas líneas comunes que hemos observado en las publicaciones en redes sociales y en los contrapuntos o diferencias que resulten de interés para comprender cómo se configuran estas agendas.

Del amplio arco político de la UNLP, se han tomado para el análisis aquellas agrupaciones estudiantiles que han formado parte de la representación en alguno de los órganos de co-gobierno al menos durante un año del periodo 2018-2022,¹² además se incluyó las publicaciones de la Federación Universitaria de La Plata (FULP), gremio que representa al conjunto de los/as estudiantes de la universidad. Se presenta un ordenamiento de estas organizaciones en la vida política de la universidad,¹³ en el que se distinguen tres facciones: un primer grupo integrado por distintas organizaciones que coinciden en lo que ellos/as mismos/as denominan “campo nacional-popular”, nucleado mayoritariamente en la conducción de la Federación Universitaria en la actualidad. Este espacio integra al peronismo o al kirchnerismo, y

¹¹ También hubo iniciativas de carácter social vinculadas a la agenda política externa a la universidad, como por ejemplo el impulso de voluntariados universitarios realizados de forma interclaustró en el marco de la pandemia.

¹² Se enumeran en orden alfabético al conjunto de las organizaciones de la UNLP cuyas cuentas de Instagram fueron objeto de análisis: Corriente Estudiantil Popular y Antiimperialista (CEPA), Estudiantes de Abogacía (EA), Frente Natural, Franja Morada, INTI, Juventud Universitaria Peronista (JUP), La Cámpora (se relevó por separado las cuentas de la Agrupación Rodolfo Walsh -Facultad de Periodismo-, ALBA -Facultad de Artes- y De Sol a Sol -también de la facultad de Artes, partición de ALBA-), La Mella, Movimiento Estudiantil Liberación, Movimiento Nacional Latinoamericanista Estudiantil (MILES), Movimiento de Participación Estudiantil (MPE), Unión de Juventudes Socialistas (UJS).

¹³ Este ordenamiento es realizado por los propios actores de la UNLP (estudiantes militantes entrevistados/as para la investigación y también las propias autoridades universitarias entrevistadas), pero la indagación empírica de la investigación también señala articulaciones y recurrencias entre las organizaciones que permiten adoptar esta diferenciación.

otras organizaciones que han sido parte, luego de la crisis del 2001, de la denominada “izquierda independiente” y que han dado un giro político-ideológico en los últimos años.

Otro bloque con peso en el claustro estudiantil está constituido por el radicalismo, alineado al gobierno de la UNLP desde el proceso de normalización de los años ‘80, con una fuerte inserción y una presencia importante en la mayoría de las facultades, que se configura como principal oposición al primer grupo. Por último, podemos identificar un tercer grupo (ya no bloque, dado que no actúa como tal) de organizaciones independientes o de izquierda, que suelen tener inserción en una sola facultad. Estas no tienen puntos político-ideológicos en común, sólo coinciden en tener un menor tamaño y, por lo tanto, menor protagonismo dentro de la política institucional, sus acciones en general se limitan a influir en la propia unidad académica.

Del análisis de las publicaciones, observamos que los proyectos y demandas hacia la universidad relevadas están mayoritariamente asociadas en lo discursivo a garantizar el derecho de los/as estudiantes a la educación superior. Durante 2018 y 2019, los mayores reclamos de las organizaciones estudiantiles se centraron en la correcta implementación del boleto universitario y en su actualización o aumento a lo largo de estos años.¹⁴

¹⁴ El boleto universitario ha sido uno de los temas centrales en la agenda del movimiento estudiantil platense, constituyéndose como una demanda histórica. En 2011 se aprobó el boleto universitario a nivel municipal en La Plata, con alcance para las líneas urbanas, y en 2016 se aprobó la Ley de Boleto Educativo Provincial, ampliando el alcance del beneficio a los/as estudiantes de universidades públicas de la Provincia de Buenos Aires (PBA). La discusión y el tratamiento legislativo de ambas, así como también en la gestión de su implementación, tuvieron una activa participación de Fernando Tauber (Presidente de la UNLP al discutirse la ordenanza municipal, y Vicepresidente institucional al momento del tratamiento de la ley provincial). Al año 2018, la ley provincial solo había sido aplicada en la UNLP (aunque debía aplicarse en todas las universidades de la PBA), pero aun así las agrupaciones universitarias platenses denunciaban fallas en su implementación y falta de actualización de los montos.

Es así que el reclamo central de las organizaciones se concentró en exigir esta cuestión al gobierno provincial y no preponderaron demandas orientadas a la Universidad, como había sido común en momentos de la década anterior. Ahora bien, observamos que las reivindicaciones centrales exigidas a la UNLP giran en torno a lo que los/as propios/as estudiantes militantes llaman cuestiones “gremiales”, gran parte engloban políticas de bienestar estudiantil universitario como las becas, pero también se pueden encontrar políticas de inclusión vinculadas a las áreas de derechos humanos o género.¹⁵ Podemos identificar entre ellas el pedido de aprobación del comedor universitario en el turno noche y el aumento de las becas que otorga la Prosecretaría de Bienestar Universitario Como proyectos presentados al Consejo Superior, relevamos uno de otorgamiento de licencias estudiantiles por violencia de género, y otro de emisión de libretas universitarias y títulos en braille para estudiantes y egresados/as de la universidad.

Iniciado el aislamiento preventivo por la pandemia, las redes sociales de las organizaciones estudiantiles se convirtieron en la herramienta predilecta para la comunicación con el conjunto de los/as estudiantes no agrupados/as. Consecuentemente, se relevan mayor cantidad de publicaciones, con mayor cantidad de información y un mayor nivel de elaboración. Identificamos un primer momento durante marzo y abril de 2020 donde hay pedidos múltiples a las autoridades universitarias para garantizar la continuidad de las cursadas. Una declaración firmada por todos los centros de estudiantes de la UNLP (nada usual en la vida política de la universidad) exigía fortalecer y ampliar la política de becas de la universidad en ese entonces: el acompañamiento a los/as estudiantes residentes en el albergue universitario, la reapertura

¹⁵ Los proyectos y políticas de género pueden comprenderse dentro una tendencia general de institucionalización de la agenda feminista en las universidades públicas argentinas (Bagnato et al., 2022). En la última década en la UNLP, como en la mayoría de las universidades, estos temas fueron jerarquizados a partir de políticas institucionales y la creación de áreas de gestión e investigación específicas.

de la inscripción de todas las becas de manera virtual, sostener el funcionamiento del comedor universitario a partir de habilitar el retiro de bolsones de alimentos, entre otras cuestiones.

El debate en torno a las nuevas condiciones y las estrategias de enseñanza fue transversal en el conjunto de las universidades: pese a contar con mayores ventajas en relación a otros niveles educativos, se visibilizaron las dificultades de adaptar clases presenciales a la virtualidad y las dificultades para garantizar el acceso a los/as estudiantes (Cuestas y Welschinger, 2020). Desde el claustro estudiantil, dos de las organizaciones más grandes de la UNLP, con inserción en varias de las facultades y orientaciones políticas diferentes¹⁶ proponían, en este primer momento, reformas en las condiciones de cursada y de evaluación, que incluían flexibilizar los requisitos de asistencia a las clases virtuales, el pedido de revisar la evaluación en las cátedras para que se incorpore la modalidad de promoción sin examen final, el pedido de realizar las evaluaciones por bloques de contenido, y la propuesta de realizar relevamientos de las condiciones para el acceso a las cursadas de los/as estudiantes y de evaluación de su experiencia en este nuevo contexto. La resolución 667/2020 de la UNLP emitida apenas iniciaba el ASPO facultaba de antemano a las autoridades de las facultades a dar curso a las dos primeras propuestas, pero el accionar de las facultades y, en particular, de las cátedras fue disímil en este primer momento.

A partir de mayo de 2020 los dos bloques estudiantiles con más peso en la universidad comienzan a elaborar y a plantear públicamente como propuestas “grandes paquetes” que incluían medidas para ampliar las políticas de bienestar estudiantil y proyectos de índole académico orientados a la reforma sustantiva de condiciones de cursada. Desde las organizaciones nucleadas en la conducción de la Federación Universitaria de La Plata se impulsa una iniciativa

¹⁶ Franja Morada y La Mella.

llamada “Plan Permanecer”, que incluía en primera instancia tres programas en su interior llamados “Cursar y Avanzar” vinculado a la modificación de modalidades de cursada y evaluación de las cátedras; “Incluir” orientado al mejoramiento y adaptación de la política de becas para estudiantes y “Conectividad” que incluía propuestas del préstamo de dispositivos tecnológicos, garantizar el acceso a internet y la recomendación de usos de servidores y dominios que faciliten el acceso gratuito. En paralelo la organización Franja Morada presentaba el “Programa conectando derechos”, que contiene propuestas similares, aunque priorizando más garantizar la conectividad y a fortalecer la política de becas existentes, que a orientar o regular las modalidades de cursada y evaluación¹⁷ –aunque se relevó que proponían, de forma escindida a este programa, implementar mesas de finales virtuales–.

Cabe destacar que casi inmediatamente a la publicación de estas propuestas, desde los canales de comunicación oficiales de la universidad se anunciaban el Programa “Tu PC para estudiar” que otorgaba distintos dispositivos electrónicos a estudiantes, y luego la Beca de Conectividad que permitía acceder a tarjetas con paquetes de datos móviles; ambos vinculados a garantizar los recursos necesarios para que los/as estudiantes accedan a las plataformas virtuales adoptadas a partir del ASPO.

Se observa como novedad que las demandas estudiantiles se plantean como *planes* que engloban un conjunto de propuestas, adoptando términos propios de la implementación de políticas en la esfera estatal como “Plan” y “Programa” para denominar lo que antes se nombraba como “proyecto”.

Si nos detenemos en las propuestas que surgen a finales del año 2020 y durante el 2021, notamos como las iniciativas buscan que se

¹⁷ Sólo se proponía en este sentido que se difunda y que se inste a las distintas unidades académicas que el dictado de clases y las evaluaciones se realicen por la plataforma virtual de la UNLP.

mantengan y se amplíen políticas de bienestar estudiantil creadas en el marco de la pandemia, que incluyen la ampliación de la Beca de Conectividad y la reparación de los dispositivos de la Beca “Tu PC para estudiar”, la reapertura de las sedes del comedor universitario y la reapertura de la beca de transporte. También se abogó por la apertura de las salas de computación de las facultades, de las oficinas administrativas y de las bibliotecas.

En general, las organizaciones insistieron en el segundo año de pandemia en el fortalecimiento de las políticas de bienestar y en la vuelta progresiva a la presencialidad. Llama la atención cómo algunas organizaciones pequeñas con inserción en una sola facultad planteaban en sus redes la revisión de los requisitos para el acceso a becas, visibilizando cómo estos requerimientos obstaculizaban el acceso de la población estudiantil de sus facultades: la agrupación Frente Natural de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo pide la revisión de los requisitos para acceder a la beca “Tu PC para estudiar”, y la agrupación INTI en la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas para acceder a las becas de ayuda económica.

Cabe destacar que también durante este período la FULP y varias organizaciones retomaron la agenda vinculada a políticas de género que había tenido lugar durante los años 2018 y 2019, aunque ahora más orientada a las políticas de la universidad y en articulación con otros claustros que a la agenda social y externa a la universidad. Al calor de la aprobación de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo en diciembre de 2020, se presentó desde la Mesa intergremial de mujeres que reunía a los tres gremios de la UNLP –docente, no docente y estudiantil– un proyecto de ampliación del protocolo contra las violencias de género al incorporar la virtualidad como un ámbito de aplicación.¹⁸ También en 2021, la FULP impulsa desde la articulación

¹⁸ Las desigualdades atravesadas por la dimensión de género se profundizaron en la pandemia. Torricella identifica en el ámbito universitario tres situaciones particulares: la experiencia de lo doméstico como nuevo escenario laboral, las tareas invisibles

con diferentes actores institucionales y gremios docente y no docente, la creación de una consejería de derechos sexuales reproductivos y no reproductivos.

Iniciado el 2022, con la progresiva vuelta a las actividades presenciales, las demandas de las organizaciones bajo un discurso centrado en recuperar espacios, políticas y derechos se concentran en pedir nuevamente la reapertura de los servicios vinculados al bienestar estudiantil como el comedor universitario y el albergue, exigir el aumento de los montos de las becas y su correcta acreditación, a solicitar el mantenimiento de los precios del comedor, entre otras. En paralelo, las organizaciones nucleadas en la FULP centran nuevamente sus reclamos a los gobiernos local, provincial y nacional, aunque no en acciones conjuntas como gremio sino de forma escindida como agrupaciones.¹⁹ También en vinculación con la agenda feminista desde la FULP se impulsa un Régimen de inasistencias justificadas por salud menstrual y un proyecto de facilidades académicas por violencia de género (similar al presentado en 2019 de licencias por violencias de género por Franja Morada). También es presentado un proyecto de creación de una Beca para estudiantes universitarios/as liberados/as, para la continuidad de los estudios de quienes cursan carreras de la UNLP en contextos de encierro, que les permita acceder a gran parte de las becas ofrecidas por la Prosecretaría de Bienestar Estudiantil.

y no remuneradas altamente feminizadas, y las dinámicas de “violencia digital”, que se amplificaron (2020, p. 5). Esta última cuestión es la que se buscó abordar mediante la ampliación del Protocolo contra las violencias.

¹⁹ Entre ellos se destacan a nivel local un proyecto de “Paradas Seguras” presentada en la comisión de transporte del Consejo Deliberante de La Plata, a nivel provincial la plena implementación del boleto educativo provincial y el aumento de su monto, y a nivel nacional con la Dirección Nacional de Migraciones el planteamiento de problemáticas vinculadas a la documentación y situación habitacional de estudiantes migrantes.

Seguimos avanzando: impacto y sentidos de las agendas estudiantiles en la UNLP

Al analizar los epígrafes de las publicaciones de las organizaciones estudiantiles, podemos identificar cómo discursivamente se enuncian los avances en torno a la mayoría de proyectos presentados: si iniciada la pandemia, proliferaron desde las agrupaciones iniciativas centradas en mejorar las condiciones de los/as estudiantes en este período excepcional, la universidad respondía a casi la totalidad de las mismas con una rapidez consecuente a la que la situación ameritaba. Podemos ver que las que obtienen una aprobación más inmediata son las vinculadas con asegurar la conectividad para el conjunto de los/as estudiantes de la UNLP a partir de la Beca “Tu PC para estudiar” y, posteriormente, la Beca de Conectividad, que ya pasada la pandemia aún continúan – con algunos cambios– como becas ofrecidas a estudiantes en la UNLP. También casi todas las iniciativas vinculadas a fortalecer las acciones de la Prosecretaría de Bienestar Estudiantil tuvieron curso, incluyendo las de los *planes y programas* antes mencionados al implementarse la mayoría de sus puntos. Sólo las demandas vinculadas a la reapertura de espacios físicos realizadas durante el 2021 no fueron atendidas hasta el año siguiente. Así también observamos que la totalidad de los proyectos presentados vinculados a las agendas de género que hemos enumerado fueron aprobadas, como otras vinculadas a la esfera de la inclusión con perspectiva de derechos humanos.

También nos interesa resaltar que las iniciativas, proyectos o demandas estudiantiles que no tuvieron respuesta o no se expresaron en las políticas institucionales de la UNLP fueron aquellos que buscaban reglamentar de forma general las condiciones de cursada y las modalidades de evaluación. Al identificar aquellas cuestiones *que quedan por fuera* o las *no-cuestiones*, podremos reflexionar sobre cuáles son los márgenes de acción de los/as estudiantes militantes en tanto actor institucional. Aunque las dificultades en torno a continuar con las clases en las facultades sin un marco de regulación establecido más que

la comunicación de manera virtual y el uso de plataformas fueron de los problemas más rápidamente advertidos por los representantes del claustro estudiantil, los mismos fueron los más difíciles de incluir en la agenda institucional.

Como hipótesis, planteamos que esta dificultad está vinculada a que el abordaje de estas cuestiones implica discutir directamente con las condiciones laborales de docentes y no docentes, y con la autonomía que históricamente tienen las facultades de la UNLP para definir las cuestiones académicas. Solo identificamos que se aprobaron durante el 2020 unos puntos vinculados a reglamentar las modalidades de cursada y evaluación de las facultades, en clave de recomendaciones o sugerencias para las unidades académicas. Otras iniciativas o reclamos de esta misma índole no tuvieron respuesta, o al menos no fue comunicado por las organizaciones.²⁰ Al comparar el número de iniciativas vinculadas con modificar o reglamentar la enseñanza y la evaluación con las de fortalecimiento de las políticas de bienestar estudiantil, las segundas superan sustantivamente a las primeras, por lo cual se podría inferir que los/as militantes estudiantiles conocen las limitaciones que supone presentar este tipo de proyectos, aunque esta cuestión aún constituye un interrogante abierto y pendiente de abordar.

Por último, observamos que los temas que abordan las agrupaciones son enunciados desde lo discursivo como una parte sustantiva de la *agenda sistémica*, intentando reflejar los problemas de los/as estudiantes que representan, y que estos coinciden con lo propiamente entendido como *agenda institucional* de la universidad. Las organizaciones estudiantiles con mayor peso son las que buscan representar los intereses estudiantiles buscando exigir y “avanzar” en derechos, a su vez también ser quiénes los garantizan en conjunto con los/as au-

²⁰ Entre ellos un proyecto de aprobación de materias por tramos, otro de regulación de la asistencia a las cursadas virtuales, otro de mesas de finales virtuales, y unos llamados “7 puntos para la cuarentena”, “8 puntos para el pos-cuarentena” y “Documento de propuestas de educación post-pandemia”.

toridades y funcionarios/as universitarios/as. Este rol que las agrupaciones están asumiendo puede observarse en la siguiente publicación, en la que nos detendremos a modo de ejemplo, donde se comunica desde la conducción de la Federación Universitaria de La Plata que el Plan Permanecer, en su segunda versión, había sido aprobado en el Consejo Superior.

La primera imagen de la publicación contiene el siguiente encabezado: “Les estudiantes avanzamos - Logramos que se apruebe el Plan Permanecer en el Consejo Superior.”

En la segunda imagen se lee lo siguiente: “Pero la lucha no acaba –La implementación del Plan Permanecer se va a garantizar a partir de una mesa entre la UNLP y la Federación– Sigamos avanzando #NuestrosDerechosNoEstánEnCuarentena”

Y su epígrafe detalla:

El día de hoy se aprobaron los diferentes proyectos del Plan Permanecer que venimos impulsando hace ya varios meses. Entendemos que es un avance sustancial para el acceso a la Educación Superior.

El Plan Permanecer 2.0 se va a garantizar a partir de una mesa en conjunto entre la UNLP y la Federación Universitaria de La Plata. Nos comprometemos a defender los derechos de todos los estudiantes en el espacio y a avanzar en las condiciones de acceso y permanencia de los y las estudiantes (7/9/2020)

En la publicación se explicita que el rol de los/as representantes dentro del co-gobierno no se circunscribe sólo a elaborar el proyecto e introducirlo en la agenda institucional, sino también implica –según sus propias concepciones e intenciones– en “garantizarlo”, participando en su respectiva implementación y realizar su seguimiento o control.

La publicación también constituye un ejemplo de cómo los temas de agenda de las agrupaciones estudiantiles están en estrecha vinculación con la idea de garantizar el derecho a la educación. En el texto

citado, el Plan Permanecer es un proyecto que se entiende en clave de ampliación del acceso a la Educación Superior; la acción de representación de la Federación en la Mesa también se comprende en clave de defensa de derechos adquiridos por los/as estudiantes –que la pandemia amenazaba con poner en riesgo–; por último, los esfuerzos del gremio están puestos en “garantizar condiciones de acceso y permanencia”.

En el relevamiento realizado se observa que gran parte de las demandas y propuestas de las organizaciones estudiantiles platenses se encuentran vinculadas fuertemente a la defensa y el aseguramiento de la Educación Superior como derecho. Esto se canaliza mediante múltiples propuestas y elaboración de políticas a nivel institucional, que incluyen demandas gremiales para ampliar las políticas de bienestar estudiantil, y proyectos de índole académico orientados a la reforma de condiciones de cursada. Así, subyace una idea de derecho a la Educación Superior que se corresponde con tendencias de democratización recientes y más amplias que orientan las políticas públicas y reconocen diversas formas de desigualdad en la universidad, y por lo tanto reclaman ahora nuevos derechos y su expansión a grupos sociales más diversos (Chiroleu, 2018).

A modo de cierre: reflexiones finales en torno a las propuestas estudiantiles y su vinculación con las políticas institucionales

Este capítulo aborda un conjunto de transformaciones recientes en las agendas de la militancia estudiantil en la Universidad Nacional de La Plata, recuperando las iniciativas y proyectos que han impulsado las organizaciones estudiantiles que han tenido representación en el co-gobierno universitario durante el periodo 2018-2022. Este recorte temporal permite analizar cuáles son los temas en agenda en las universidades en un periodo donde emergen y preponderan sentidos que legitiman la participación de los/as jóvenes y la visibilización de algunas de sus demandas dentro de la agenda pública. Además, se

identifican recurrencias y diferencias en las agendas de los/as estudiantes universitarios/as en clave diacrónica recuperando el impacto de la pandemia en las universidades públicas, observando en clave comparativa qué demandas emergieron durante este período de excepcionalidad para articular y discutir con el conjunto de la comunidad universitaria. El análisis realizado da cuenta de cómo la preocupación por atender las múltiples situaciones de emergencia durante este período se tradujo en las agendas estudiantiles e institucionales.

Una de las principales conclusiones que se desprenden del análisis realizado es que la pandemia tuvo un fuerte impacto no sólo en las instituciones educativas sino también en las agendas de sus propios actores. Podemos notar fácilmente al analizar su actividad en redes sociales como las organizaciones estudiantiles platenses tienen una fuerte iniciativa hacia dentro de la universidad, en comparación a los momentos pre y post-pandemia en los cuales las demandas hacia la universidad decrecen en tanto las organizaciones realizan reclamos o pedidos vinculados a garantizar la permanencia hacia los gobiernos locales, provinciales y/o nacionales. No es que durante el período de pandemia no hubo reclamos dirigidos al Estado nacional: la liberación de datos móviles y la extensión del Progresar²¹ fueron algunos de ellos, pero los mayores esfuerzos estuvieron orientados a intervenir activamente en las políticas de la universidad.

Otra cuestión importante a resaltar es cómo los dos grandes bloques que hemos caracterizado anteriormente concentran gran parte de las iniciativas de las agrupaciones que forman parte de la UNLP. Las agrupaciones más pequeñas quedan desdibujadas principalmente por decisión propia (de tener una militancia muy abocada a sus faculta-

²¹ Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (Progresar), política pública que otorga becas económicas a jóvenes para que finalicen sus estudios obligatorios, continúen su educación superior o se capaciten en oficios, priorizando a quienes cuentan con menores ingresos.

des de pertenencia),²² pero las pocas que han tenido, al menos por lo que expresan en sus propios canales de comunicación, parecen no haber recibido respuesta.²³ Por otro lado, los bloques que tienen una inserción mayor en la universidad, más allá de que tengan distinta orientación política trabajan a grandes rasgos los mismos temas. En un punto pareciera que se conforma una agenda única, pero esto no se explica por la articulación de estos dos bloques mayoritarios, sino por dos motivos.

En principio por la disputa política que surge entre ambos al competir por generar una mayor capitalización de las políticas de la Universidad: cada organización procura mostrar a su público o interlocutores (estudiantes no agrupados/as que luego serán quienes elijan a una organización u otra como sus representantes) que dichas políticas, que se constituyen como *logros* o *avances* para el conjunto de los/as estudiantes, son resultado de su propia praxis política cotidiana. En segundo lugar, el hecho de que la pandemia haya irrumpido como fenómeno común al estudiantado pareciera haber puesto sobre la mesa para las organizaciones la necesidad de discutir de manera general algunas cuestiones que anteriormente estaban circunscriptas a la discusión dentro de las facultades, como las modalidades de cursada y evaluación.

El análisis realizado no indaga sobre los cambios que hubo en este periodo en las facultades, aunque sabemos que en todas se produjeron cambios específicos en las carreras en torno a las modalidades de enseñanza y evaluación. A su vez, hemos visto como iniciativas como

²² Esta afirmación se desprende de los testimonios en entrevistas realizadas a militantes estudiantiles de la UNLP como parte del trabajo de campo de la investigación en curso.

²³ En el relevamiento realizado se observa que cuando se aprueba o se da curso a una propuesta estudiantil por parte de las autoridades universitarias o por su aprobación en el Consejo Superior de la UNLP, las organizaciones lo comunican prontamente en sus redes sociales. Cuando esto no sucede es porque no se le dio curso a la propuesta o demanda en cuestión.

el Programa de Rendimiento Académico y Egreso muestran cómo la UNLP tiene como prioridad las políticas académicas. Sin embargo, las demandas estudiantiles vinculadas a flexibilizar las condiciones de cursada y evaluación de forma general de las unidades académicas no tuvieron el mismo alcance que aquellas vinculadas al bienestar universitario. Nos parece interesante, de todas maneras, recuperar la iniciativa que tuvieron gran parte de las organizaciones para impulsar esa agenda de manera generalizada en un contexto de excepcionalidad, quizá mediada por cierta sensación de urgencia consecuencia de que las unidades académicas dieron respuestas diferenciadas y en tiempos distintos entre una y otra.

A este relevamiento le excede explicar los mecanismos y estrategias con las cuales se elaboraron y acordaron las políticas mencionadas. Ahora bien, en tanto se continúa con una línea de trabajo con una mirada centrada en el carácter interactivo y negociado de las políticas públicas y de los procesos sociales que caracterizan a la universidad, es necesario dar cuenta que en cualquier tema existente en la agenda estudiantil subyace una articulación necesaria con otros actores para su incorporación en la agenda institucional. Las estrategias comunicacionales de las agrupaciones, no pueden expresar (ni lo buscan) estas vinculaciones. Sin embargo, dejan entrever un espíritu general en el cual se le exige a la universidad, pero a la vez se reivindican sus acciones: primero en tanto *se es parte* de la misma (muy pocas organizaciones estudiantiles están por fuera de la coalición de gobierno actual); segundo porque desde el claustro estudiantil se establece desde lo discursivo una relación mediada por la lógica de *demanda-respuesta* con las autoridades universitarias y secretarías del nivel central (Presidencia), en la cual las mismas han cumplido en su gestión mayoritariamente con las cuestiones exigidas, teniendo una vocación en sintonía con las reivindicaciones del estudiantado.

Por último, cabe resaltar como las demandas y propuestas de los/as estudiantes militantes buscan un acompañamiento minucioso al es-

tudiantado en el plano social, material y económico durante su formación, y en particular durante la pandemia una rediscusión de los mecanismos y dispositivos existentes para el dictado de clases y la evaluación. Surge el interrogante de si estas últimas demandas tomaron fuerza sólo por el período de excepcionalidad, o bien si también desde las organizaciones se interpretó la aparición de una *ventana de oportunidad* (Harguindéguy, 2015) para introducir estos temas en la agenda institucional. Lo que sí es claro es cómo en la actualidad pensar el derecho a la educación superior de manera situada para impulsar políticas en las universidades implica para el conjunto de los actores involucrados un ejercicio meticulado de conocer e intervenir cada aspecto que hace a las trayectorias de los/as estudiantes.

Lo que se entiende actualmente por “garantizar el derecho a la Educación Superior” para las organizaciones estudiantiles requiere atender a un conjunto de múltiples condiciones, que crece en la medida en que la universidad atraviesa distintas coyunturas. Este ejercicio en la UNLP se ha traducido en avances sustantivos para los/as estudiantes de grado y, aunque pareciera no tener techo, se ha constituido en un *leitmotiv* de sus políticas y una suerte de salvavidas en períodos de crisis. Pareciera que los/as militantes lo saben, y que entonces deben poner en juego sus estrategias, sus conocimientos, las articulaciones posibles, pero por sobre todo su inventiva para imaginar aquello en lo que se puede *seguir avanzando*.

Referencias bibliográficas

- Acosta Silva, A., Atairo, D. y Camou, C. (2015). Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada. En A. Acosta Silva (et al.), *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*. CLACSO.
- Aguilar Villanueva, L. (1993) (comp.). *Problemas públicos y agenda de gobierno. Antología de Políticas Públicas, vol. II*. Miguel Ángel Porrúa.

- Atairo, D. (2014). *El revés de la trama: cambios en el gobierno de la Universidad Nacional de La Plata durante 1986-2014* [Tesis de Doctorado. FLACSO, Argentina].
- Bagnato, M. L., Imperatore, M. V., Moltoni, R. M. y Trzenko, B. (2022). La nueva agenda feminista en la educación superior: Un mapeo de las políticas de género y sexualidades de las universidades de la región metropolitana y centro de Argentina. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*; 13(24), 127-149.
- Baldrige, J. V. (1971). *Power and Conflict in the University*. John Wiley.
- Blanco, R. (2014). La politización de lo cotidiano en la militancia estudiantil. Agendas y retóricas en torno al género y la sexualidad en la Universidad de Buenos Aires. En S. Carli, *La universidad pública y la experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Miño & Dávila.
- Blanco, R. (2017). *Escenas militantes: lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario*. CLACSO.
- Buchbinder, P. (2018). El movimiento estudiantil argentino: aportes para una visión global de su evolución en el siglo XX. *Archivos*, 6(12) 11-32.
- Cejudo Ramos, D. (2019). Para analizar los movimientos estudiantiles. *Revista Conjeturas Sociológicas*, (20), 134-153.
- Cobb, R., y Elder, C. (1972). *Participation in American Politics. The Dynamics of Agenda Building*. Johns Hopkins University Press.
- Cuestas, P. y Welschinger N. (2020). *Coronavirus: La educación (digital) interpelada*. Apuntes de Política Universitaria – IEC-CONADU.
- Chiroleu, A. (2018). Democratización y masificación universitaria: una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la reforma de 1918. *Integración y conocimiento*, 1(8), 69-86.
- Dip, N. (2023). *Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro*. CLACSO - IEC-CONADU.

- Harguindéguy, J.B. (2015). *Análisis de políticas públicas*. Madrid: Tecnos.
- Kandel, V. y Cortés, C. (2002). Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad. *Revista Fundamentos en Humanidades*, 3(5/6).
- Kandel, V. (2005). *Participación estudiantil y gobierno universitario. Nuevos actores – viejas estructuras* [Tesis de Maestría, FLACSO, Argentina].
- Krotsch, P. (1993). Organización, gobierno y evaluación universitaria. En A. Puiggrós, y P. Krotsch (comps.), *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Aique Grupo Editor.
- Krotsch, P. (2009). Reforma, Innovación y Perspectiva Comparada en educación superior. En *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Losada, C. (2019). *Movimiento estudiantil en la Universidad de Buenos Aires a inicios del nuevo milenio*. Eudeba.
- Luques, A. (2021). *Aproximaciones a la producción académica sobre estudiantes universitarias, militancia y política en Argentina*. Ponencia presentada en las XIV Jornadas de Sociología. UBA, Buenos Aires.
- Llaudat, M. D., Llaudat, S. y Pis Diez, N. (2012). *En las aulas y en las calles. Antecedentes, continuidades y rupturas de una década del movimiento estudiantil argentino (2002-2011)*. Herramienta.
- Montenegro, J. (2020). *La Reforma Puiggrós a la Ley de Educación Superior y sus efectos en el acceso a la Universidad Nacional de La Plata. El caso de la Facultad de Ciencias Médicas* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata, Argentina].
- Naishtat, F. y Toer, M. (Eds.) (2005). *Democracia y representación en la universidad. El caso de la Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas*. Biblos.
- Oszlak O. y O'Donnell G. (1995). Estado y Políticas estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación. *Redes* 2(4), 99-128.

- Picotto, D. y Vommaro, P. (2010). Jóvenes y política: las agrupaciones estudiantiles independientes de la universidad de Buenos Aires. *Nómadas*, (32), 149-162.
- Rausky, M. E. y Santos, J. A. (2021). *La investigación empírica, el abordaje cualitativo y la E-Research*. PRACS.
- Subirats, J. (1992). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la Administración*. Ministerio para las Administraciones Públicas.
- Tamayo Sáez, M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En R. Bañón y C. Carrillo (comps.), *La nueva Administración Pública*. Alianza Universidad.
- Torricella, A. (2020). *Violencias de género y vida universitaria en tiempos del COVID-19*. Apuntes de Política Universitaria – IEC-CONADU.
- Trotta, L. (2015). Estudiantes y política de acreditación. Una mirada desde lo local: el caso de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP (2001-2010) [Tesis de Maestría,FLACSO Argentina].
- UNLP (2022). *Plan estratégico de la Universidad Nacional de La Plata 2022-2026*. La Plata: UNLP.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Grupo Editor Universitario.

Tercera parte
Trayectorias y experiencias de estudiantes
en el acceso a la educación superior:
múltiples miradas desde América Latina

Las trayectorias educativas de los estudiantes de la EPJA en Brasil y el ingreso a la universidad en tiempos de pandemia y postpandemia

Mónica de la Fare y Simone Valdete dos Santos

Introducción

El sistema universitario de ese país, con una tradición de ingreso restringido y exámenes de ingreso altamente competitivos y excluyentes, ha experimentado en las últimas décadas, principalmente a partir de las políticas educativas implementadas por los gobiernos nacionales liderados por el Partido de los Trabajadores (PT), una apertura mediante políticas específicas que posibilitaron el acceso a grupos sociales que tradicionalmente no ingresaban a la universidad. Así, los efectos de la implementación del sistema de ingreso unificado (SISU); la política de cupos, dirigida a egresados de escuelas públicas, personas negras, indígenas o con deficiencia; el Programa Universidad para Todos (ProUni), políticas educativas que serán abordadas con mayor detalle en el segundo apartado de este capítulo, representan una importante interferencia en la tradición elitista de las universidades y en la composición de una mayor diversidad del alumnado. Sin embargo, en 2022, como muestra un estudio basado en datos de la PNAD/IBGE, 145,4 millones de personas en edad de trabajar (84% de un total de 173,1 millones en esa condición) no habían ingresado o concluido la Educación Superior

(DIEESE, 2022). Y en ese mismo grupo, 53,1% de las personas con 25 años o más habían completado la educación secundaria.

En ese marco, el estudio de las trayectorias de jóvenes y adultos de origen popular, como son quienes frecuentan la EPJA,¹ busca dar visibilidad a diferentes dimensiones de la estrecha relación entre desigualdades sociales y educativas, agravadas en el periodo de interrupción de la escolaridad presencial por las medidas sanitarias implementadas durante la pandemia de COVID-19, con efectos que perduran hasta la actualidad. En esa línea, este capítulo presenta resultados de dos investigaciones sobre ese tema² que toman como referencia el concepto de trayectoria de Pierre Bourdieu (1997; 1993 y 2008), e incorpora como contrapuntos los cuestionamientos de Bernard Lahire (1997 y 2002) y revisita esas teorías a partir de un punto de vista latinoamericano, en el que las contribuciones de Aníbal Quijano, Rita Segato y Florestan Fernandes resultan imprescindibles para comprender las particularidades de nuestra región.

Así, el concepto de colonialidad del poder (Quijano, 2014) y los estudios que profundizan en esa histórica relación de dominación del patriarcado en América Latina (Segato, 2015 y 2018) llevan a trazar líneas esclarecedoras para la comprensión de la relación entre desigualdades sociales y educativas en nuestros países, marcadas en Brasil por un arraigado racismo estructural. También, el “dilema educativo brasileño”, analizado por Florestan Fernandes (1971), sociólogo brasileño, quien defendía al derecho a la educación pública de toda la población como camino de una transformación social del país, resultan herramientas necesarias para el análisis.

En Brasil, trabajadores y trabajadoras de origen popular, que no pudieron concluir la escolaridad obligatoria por las marcas de la exclusión

¹ En Brasil se utiliza la denominación Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), sin embargo, se optó por utilizar la EPJA- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, usada en Argentina, por considerarla más adecuada.

² Una concluida (2020-2022), financiada por la Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), atravesada por las limitaciones impuestas por el contexto de la pandemia y otra en curso, con financiamiento del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

social y educativa encuentran en la EPJA un camino institucional para concluirla, teniendo ese país el mayor porcentaje de personas negras y pardas en esa modalidad educativa, 74,2%. A ese dato se agrega que, con relación al nivel de ingresos del conjunto de la población en 2022, el rendimiento/hora de la población ocupada blanca era de R\$20,0, un 61,4% mayor que el de la población negra o parda, que fue de R\$12,4 (IBGE, 2023). Y considerando el nivel de escolarización, la mayor diferencia se presenta en el nivel de la educación superior completa: 37,6%, con 35,30% para personas blancas y 25,70% para negros o pardos (IBGE, 2023).

Este trabajo se suma a los estudios que priorizan miradas sobre los estudiantes de la EPJA publicados en Brasil. Algunos estados del conocimiento han advertido que considerar la condición de “no niños” y los procesos de exclusión escolar experimentados por ese grupo no resultan suficientes para problematizar la heterogeneidad de los estudiantes de la EPJA, siendo relevante reconocer la pertenencia a ciertos grupos culturales (Oliveira, 2005). El estudio de Dias et al. (2011), centrado en los trabajos presentados en el Grupo de Trabajo (GT) 18 de la ANPED (especializado en EPJA), del período 1998-2008, alerta que gran parte de esas producciones tiende a reducir las particularidades del público de la EPJA en tres aspectos unificadores: inserción subordinada en el mercado de trabajo (estudiante trabajador/a), exclusión escolar en la niñez y/o adolescencia, así como recorte etario-generacional. Otras publicaciones muestran que esos estudiantes se caracterizan por pertenecer a clases sociales desfavorecidas y a grupos sociales que históricamente experimentaron dificultades para acceder a la educación formal y a su vez integran movimientos sociales que potencializaron y continúan enriqueciendo la Educación Popular, perspectiva educativa de invención latinoamericana y de la que Paulo Freire es pionero.

Otros estados del conocimiento caracterizan a la EPJA como área temática en expansión, aunque la reconocen como frecuentemente subordinada, como política educativa y como área temática de investigación y financiamiento (Laffin y Sanceverino, 2020). Un trabajo que

realizó indagaciones sobre el universo académico de Portugal indica la importancia de la investigación sociológica sobre la EPJA en tesis doctorales de ese país (Guimarães y Quisini, 2020).

En ese marco, las investigaciones que se presentan en este capítulo convergen en algunos aspectos con esa acumulación, pero también se diferencian por no priorizar el estudio de los sujetos de la EPJA, al centrar el análisis en trayectorias y espacios sociales escolares, a partir de la teoría sociológica inaugurada por Pierre Bourdieu. Así, el concepto de trayectoria adoptado en esta investigación refiere a reconocer los tránsitos de agentes por los espacios sociales y apunta hacia el estudio de las relaciones, en lugar de las sustancias, buscando superar las reducciones de la sociología tanto a una física objetivista de las estructuras materiales, así como a una fenomenología constructivista de las formas cognitivas (Bourdieu, 1993). Para ello, propone un estructuralismo genético capaz de incluir ambas, siendo más relevante que la teoría *stricto sensu*, el desarrollo de un abordaje sociológico basado principalmente en una manera de diseñar problemas, un parsimonioso conjunto de herramientas conceptuales y procedimientos para construir objetos (Bourdieu y Wacquant, 2005).

En esas investigaciones³ son reconstruidas⁴ las trayectorias sociales de estudiantes, principalmente en torno de la escolaridad, en vez

³ El grupo de investigación Adultos, Jóvenes y Educación en lo Contemporáneo (GAJEC), registrado en el CNPq desde 2013, coordinado por las autoras de este capítulo, es el espacio en el que se realizaron estas investigaciones y que en los últimos años concentró estudios dedicados al análisis de trayectorias educativas, principalmente a partir de una perspectiva sociológica y estudios sobre esa noción. Mirelle Barcos Nunes integró nuestro grupo de investigación hasta su fallecimiento, en 2021, víctima de la pandemia de Covid-19 y de la gestión gubernamental en Brasil, encabezada por el presidente de ultra derecha Jair Bolsonaro. Rendimos nuestro cariñoso homenaje a Mirelle, joven doctora, cuya dolorosa pérdida es irreparable y destacamos la importancia de un ejercicio sistemático de memoria de esa historia reciente.

⁴ Bourdieu (1995, p. 384) enfatiza el proceso necesario de reconstrucción de las trayectorias en las investigaciones a partir del estudio de la estructura de los campos destacando que la biografía construida “sólo puede ser el último momento del proceder científico”. Así se distancia de los trabajos sociológicos que se limitan a reproducir la ilusión biográfica (Bourdieu, 1997).

de limitar el análisis exclusivamente al estudio del *cursus*⁵ escolar o académico. Una preocupación de estos trabajos consiste en mostrar efectos de las políticas educativas de las últimas décadas en las trayectorias escolares, universitarias y de inserción laboral de estudiantes y graduados. La base empírica de estas investigaciones fue construida a partir del análisis de datos cuantitativos y cualitativos, mediante el uso de la información estadística oficial referida al escenario nacional y al caso particular del Estado do Rio Grande do Sul (sur de Brasil), el análisis de documentos de política pública y de las informaciones recolectadas a través de entrevistas en profundidad, realizadas en 2022.

A continuación, este capítulo se presenta organizado en tres apartados. En el primero se explicita la perspectiva teórico-metodológica trabajada para el estudio de trayectorias educativas, en el segundo se presenta un breve análisis del campo escolar brasileño, principalmente del subcampo de la educación escolar de jóvenes y adultos, así como de su relación con el campo universitario, enfatizando las distancias reconocibles entre ellos. En el tercero se describen y analizan los resultados.

La perspectiva adoptada en el estudio de trayectorias educativas

Como ya fue señalado en un trabajo anterior, se identifica en los estudios sobre trayectorias, elaborados a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, la constitución de un campo temático emergente en la investigación educativa (de la Fare, 2020). Algunas de sus características ya habían sido señaladas en la década de 1990 para el caso brasileño (Nogueira y Fortes, 2004), identificándose diferentes usos de esta noción en investigaciones sociológicas que priori-

⁵ Expresión latina usada por Bourdieu para designar el recorrido más o menos extenso en aquellos espacios del sistema formal de enseñanza o en una institución educativa durante la carrera escolar (Nota del traductor, en Bourdieu, 2007b, p. 41).

zaron el análisis entre el origen social y la escolaridad a partir de una analítica bourdesiana, cuando se utilizan tendencias y correlaciones estadísticas, seguido posteriormente por investigaciones a escala microsociológica, a partir de los aportes del trabajo de Lahire (1997) sobre casos atípicos y dimensiones que las tendencias estadísticas no permiten capturar.

En esa línea de estudios, el marco teórico de las investigaciones aquí presentadas se basa en la perspectiva del llamado Constructivismo Estructuralista o Estructuralismo Constructivista, que tiene al sociólogo Pierre Bourdieu como autor principal, quien desarrolla y utiliza ese concepto en producciones anteriores y posteriores a su reconocido artículo de 1986, titulado “La ilusión biográfica” (Bourdieu, 1997). En ese trabajo, además de hacer una fuerte crítica al uso del concepto de “historia de vida” en la investigación en ciencias humanas y sociales, define la noción de trayectoria como una “serie de posiciones ocupadas sucesivamente por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio social” (campos o subcampos), “en constante transformación” (Bourdieu, 1997, p. 84). Sin embargo, en obras anteriores, ese constructo teórico integra los análisis y forma parte de la red conceptual creada por ese autor, articulado a los conceptos de capital/campo/*habitus*.

Es así que sostiene que son las inculcaciones generadas por el origen y las trayectorias sociales de los agentes las que generan *habitus* (Bourdieu, 2019), noción que refiere a un conjunto de disposiciones transponibles, principios de percepción, acción y valoración compuestos por elementos cognitivos, conativos y afectivos (Wacquant, 2007 y 2015). Para Bourdieu (2007b) hay una relación de homología en el *habitus* de clase social, que hace convergir los *habitus* singulares de diferentes miembros: “*cada sistema individual de disposiciones es una variante estructural de los otros, en la que se expresa la singularidad de su posición en el interior de la clase y de la trayectoria*” (p. 98).

Aunque el concepto de *habitus* ha recibido críticas, entre otras referidas a la idea de transposición del *habitus* (Lahire, 2002), se rescata en este trabajo su carácter mediador, que propone superar la dicotomía individuo/sociedad en el análisis de las trayectorias educativas y problematizar “cómo la sociedad se deposita en las personas en forma de disposiciones duraderas, o capacidades entrenadas y propensiones estructuradas para pensar, sentir y actuar de maneras determinadas”. Sin dejar de considerar el *habitus* primario, asociado al origen social y *habitus* secundarios (Wacquant, 2015, p. 214), como las memorias de experiencias sociales en distintos espacios sociales que se actualizan en las respuestas generadas. Así es posible problematizar, a través del *habitus* escolar, las memorias de las marcas escolares anteriores que muchas veces se activan en la escolaridad vivenciada por los estudiantes en escuelas de la EPJA, siendo esa una particularidad de la escolaridad en esa modalidad.

Por otra parte, la relación familia/escuela ha sido analizada en el escenario educativo brasileño (Romanelli, Nogueira y Zago, 2013, entre otros), tomando como referencia principal la sociología de la educación de Bourdieu. Las producciones de ese autor mostraron el funcionamiento de la escuela frente al capital cultural heredado, que “cada familia transmite a sus hijos, más por vías indirectas que directas” y que imprime “un cierto *ethos*, sistema de valores implícitos o profundamente interiorizados, que contribuye para definir, entre otras cosas las actitudes frente al capital escolar y a la institución escolar (Bourdieu, 2007a, p. 42). Es decir, para este autor, la experiencia y el rendimiento escolar están fuertemente condicionados, evidencia obtenida por correlación estadística.

Eso implica pensar a la familia como “generadora de tensiones y contradicciones genéricas (observables en todas las familias, por estar ligadas a su propensión a perpetuarse) y específicas (que varían particularmente según las características de la herencia)” (Bourdieu, 2010, p. 443-444). Sin embargo, una aclaración relevante para el estudio de

las trayectorias es la advertencia realizada por Bourdieu al destacar que en las contradicciones de las relaciones familiares, marcadas por los dobles vínculos (se refiere a madre y padre) es posible reconocer discordancias entre las disposiciones del o heredero o de la heredera y su recorrido. Como contrapunto, los estudios de Lahire (1997) permiten identificar en su estudio focalizado en el rendimiento escolar de niños y niñas, que hay casos que las tendencias estadísticas no contemplan y en los que es posible identificar otras dimensiones que operan en el denominado éxito escolar, más allá de la escolaridad de los padres.

Sin embargo, mismo con la importancia destacada al espacio familiar, son poco frecuentes las investigaciones que aborden la relación familia/escuela en el caso de personas adultas y jóvenes que dan continuidad a la escolaridad en la EPJA. Esta situación exige especial atención a las relaciones entre el *habitus* primario y el escolar, con memorias marcadas y marcantes de experiencias escolares en los cuerpos de los estudiantes. Se identifica en este sentido la función reparatoria de la EPJA, una de las señaladas por las normativas (Parecer Consejo Nacional de Educación - CNE n. 11/2000), junto con otras dos: calificadora y ecualizadora.

Por otra parte, las nociones de trayectoria y *habitus* en esta investigación están en línea con los aportes de Arroyo (2017), quien enfatiza la necesidad de superar la idea de trabajar en la escuela de EPJA con recorridos individuales (y agregamos para nuestras prioridades, también en la investigación), para avanzar en el reconocimiento de los estudiantes. como miembros de colectivos (colectivo negro, trabajadores, personas sin hogar, mujeres, entre otros). Esta ampliación de visión tiene implicaciones directas para el currículo de esta modalidad, al incorporar aspectos vinculados a sus luchas, culturas, historia y memoria (Arroyo, 2017). Afirmación a la que acrecentamos nuestra hipótesis de la reconstrucción del *habitus* escolar de adultos y jóvenes en las escuelas de la EPJA ante las interrupciones marcantes, muchas

veces traumáticas del *cursus* escolar asociadas a procesos de segregación, cuestión que demanda profundizar el estudio de las trayectorias.

El análisis aquí anunciado, implicó trabajar dos dimensiones interrelacionadas para la construcción artesanal de la base empírica: i) “trayectorias modales” (Bourdieu, 1993 y 2008), adjetivo utilizado por el autor para referirse a los movimientos más probables de un agente dentro de su grupo de origen, posibles de ser reconocidas a partir de las tendencias evidenciadas por datos estadísticos. Para eso se recurrió a las fuentes de las estadísticas oficiales (IBGE e INEP) y ii) trayectorias singulares propias de un individuo, condicionadas por la estructura social y las dinámicas que se establecen en los distintos espacios sociales, reemplazando el polvo de las historias individuales por *familias de trayectorias intergeneracionales* en el seno del campo...” (Bourdieu, 1995, p. 385). Estos datos fueron construidos a partir de la realización de entrevistas en profundidad, que permitieron conocer informaciones sobre los acontecimientos biográficos experimentados por los estudiantes y del análisis de documentos de política pública, que también nutrió el estudio del campo escolar brasileño. Aunque para facilitar la comprensión de estos estudios ambas dimensiones se presentan separadas y en secuencia en este texto, son consideradas indisociables.

La EPJA y la universidad en Brasil: ¿espacios distantes?

El subcampo de la EPJA es un espacio social que históricamente ocupa un lugar periférico en los sistemas educativos de los países latinoamericanos, aunque con especificidades nacionales, como lo caracterizan producciones de la región (Cuenca y Azevedo, 2017; Ventura y Bonfim, 2015; Di Pierro y Haddad, 2015, entre otros). También el Marco de Acción de Belém, documento final de la VI Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (VI CONFINTEA) alertó, a finales de la década pasada, sobre insuficiencias en la formación docente, infraestructura, equipamiento y planes de estudio (UNESCO,

2009). Los documentos que elaboran un balance de acciones posteriores a la realización de este evento internacional (VI CONFINTEA+6), reconocen tímidos avances y un escenario desafiante frente a los déficits que presenta la EJA para constituir un espacio que realmente garantice el derecho a la educación (Gutiérrez, 2016). Esta condición se reitera en el documento final de la VII CONFINTEA (UNESCO, 2023).

En Brasil, como en otros países, la EPJA fue institucionalizada como política estatal a partir de la década de 1950 mediante las campañas nacionales masivas de alfabetización. A pesar de los avances normativos, como los que constan en la Constitución Federal de 1988, que inaugura en la historia de esas cartas magnas el reconocimiento del derecho a la educación para quienes no concluyeron la educación básica; la LDB 9394/96 y el Parecer del Consejo Nacional de Educación (CNE n°11/2000), esta modalidad continúa asociada a la idea de educación compensatoria. Como destacaban unos años atrás Di Pierro y Haddad (2015), se identifica un desfase entre la ampliación del reconocimiento legal de los derechos del público a la formación en una modalidad educativa de Educación Básica y los resultados que materializan la incorporación de una cultura del derecho a la educación en todo el país.

La historia de la educación en Brasil y el análisis de su estructura social muestran como los mecanismos de eliminación, ya señalados por Bourdieu (2007b) para el caso francés, impactan el *cursus* escolar y, como ese autor advierte, es legítimo visualizar los efectos de esos mecanismos en los grados más elevados de la carrera escolar, como es la Educación Superior. Algunos estudios actuales sobre la relación entre desigualdades sociales y escolaridad señalan al nivel universitario completo como el único del sistema educativo que actualmente produce una movilidad ascendente con relación a la inserción ocupacional. Sin embargo, aunque se ha ampliado el número de personas que en Brasil concluye la escolaridad obligatoria, aún para un expresivo grupo de los y las jóvenes de 15 a 29 años representa un desafío. En

2022, 9,8 millones de jóvenes de esas edades habían interrumpido la escolaridad (IBGE, 2023), de ese conjunto, 462.000 tenían entre 15 y 17 años; 4,7 millones, 18 a 24 años y 4,6 millones, 25 a 29 años.

La herencia colonial esclavista aún es una marca en el sistema educativo del país, analizada por Florestan Fernandes con mucha claridad en la década de 1970. El racismo estructural se evidencia en Brasil, como lo confirman datos del IBGE (2023), en 2022, la proporción de personas pobres en el país era de 18,6% entre los blancos y prácticamente el doble entre los negros (34,5%) y entre los pardos (38,4%). A eso agrega que para ese año la tasa de desempleo fue del 11,3% para la población blanca, 16,5% para la negra y 16,2% para la parda y las tasas de subutilización de esas poblaciones fueron respectivamente, 22,5%, 32,0% y 33,4%. En ese escenario y mismo con varios años de las políticas de acciones afirmativas con cupos para ingreso a la universidad, “en las carreras de grado presenciales con mayores números de matrículas en 2020, las mayores proporciones de personas negras y pardas estaban en Pedagogía (formación de maestros para el nivel inicial y primeros ciclos del primario), y Enfermería, mientras que a carrera de medicina tenía 3,2% de matriculados negros y 21,8% de pardos.

Por otro lado, el alcance global del evento de la pandemia de Covid-19 y el aislamiento obligatorio, como medida de prevención sanitaria, produjo una situación sin precedentes en los sistemas educativos. En ese marco general que incluía a instituciones educativas de Brasil, en Rio Grande do Sul (RS), las clases presenciales fueron interrumpidas así, se implementaron programas de educación a distancia con carácter de emergencia, mediados por recursos digitales y provisión de alimentación escolar a demanda, mediante entregas a los estudiantes.

En abril de 2021 se estableció cambios en el sistema de distanciamiento controlado permitiendo el regreso a clases presenciales. Los datos del INEP indicaron desigualdad en las condiciones de acceso a las actividades escolares durante la política sanitaria de interrup-

ción de la presencia física en escuelas, habiendo sido desfavorecidos los estudiantes de hogares con menor renta, en su mayoría negros y pardos, principalmente de la zona rural y de las regiones norte y nordeste. Un informe del Senado de la Nación, de ese año afirmaba que, entre los casi 56 millones de alumnos matriculados en la Educación Básica y Superior en Brasil, 35% (19,5 millones) tuvieron las clases suspendidas, mientras que 58% (32,4 millones) tuvieron clases remotas y agrega que en las escuelas públicas el 26% de los estudiantes que estaban teniendo clases online no poseían acceso a internet (DataSenado, 2020).

En ese contexto, durante el período inicial de la pandemia, un documento elaborado por los Foros Estadales de EJA en Brasil denunciaba el énfasis en el derecho a la educación para todos, en el contexto nacional de “desprecio de los poderes públicos en la defensa de la VIDA y la salud de los trabajadores, con la educación pública, y, sobre todo, con la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA)” (Fóruns EJA, 2020, p. 1, traducción nuestra).⁶ También que las desigualdades socioeconómicas, culturales, educativas y digitales convierten las clases remotas en un “obstáculo casi insalvable para la mayoría de los estudiantes de este ámbito. esencialmente trabajadores”, con claro incumplimiento del “principio de igualdad de condiciones de acceso y permanencia en la escuela, previsto en la Constitución Federal de 1988, y en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996” (ibid.).

Sin embargo, con la prolongación de la situación de aislamiento social y la interrupción de las clases presenciales, algunos estudios rescataron y analizaron experiencias educativas mediadas por las nuevas tecnologías en la EPJA (Machado, 2021) y abordaron la enseñanza remota de emergencia en esa modalidad (Silva, Freitas y Almeida, 2021). Así, se reconoce que el escenario educativo de la EPJA en el

⁶ Esta traducción, del portugués al español y todas las siguientes son de nuestra autoría.

contexto de la pandemia condujeron a reconocer un agravamiento de las desigualdades educativas preexistentes, provocadas por la interrupción de la escolarización presencial en un sistema educativo caracterizado por la segmentación de los circuitos escolares y la segregación educativa, que dificulta e incluso imposibilita el acceso a una educación de calidad, siendo el subcampo de la EPJA uno de los más afectados, como muestran los resultados que se presentan en el apartado siguiente.

Trayectorias educativas modales en tiempos de pandemia y postpandemia

El estudio de las trayectorias modales encuentra en los datos estadísticos una fuente que permite identificar tendencias sobre la escolaridad de distintos grupos sociales. Para esta investigación interesan especialmente las posibilidades, obstáculos y limitaciones identificadas en la construcción de trayectorias educativas prolongadas por parte del público de la EPJA. Las estadísticas oficiales aportan informaciones referidas a las matrículas escolares de la Educación Básica y al ingreso a la universidad. Aunque no resultan datos suficientes, porque no permiten la visualización de las interrupciones de la escolaridad, en el caso de las trayectorias modales aportan visibilidad a tendencias y posibilidades de construcción de trayectorias educativas prolongadas.

La información estadística de los últimos años indica una tendencia decreciente del número de estudiantes en la EPJA en Brasil, con una disminución del 21,8% de matrículas en el período 2018-2022, con 2,8 millones en ese último año, cuya fuerte reducción se manifiesta en el nivel medio, un 12,5% en 2022 (INEP, 2022). Como contrapunto, se advierte que el 41,5% de personas de 25 a 64 años no concluyeron la educación secundaria en 2022 (IBGE, 2023). Esta situación se agrava en RS, que registró una disminución de matrículas en todos los niveles educativos en el periodo 2022-2023, a excepción de la educación infantil.

En las escuelas estatales, que concentran la oferta de nivel medio, según datos del IBGE (2023), la disminución es del 4,8% (-14.146 estudiantes) y del 7,7% (-4.378) en la EPJA. Esos datos refuerzan la tendencia marcadamente decreciente en las escuelas de nivel medio de la EPJA, con una disminución en el periodo 2020-2021 de 10.851 estudiantes, es decir, una disminución del 25,6% (INEP, 2022). Esa caída se registra en el conjunto de escuelas estaduais, con una disminución del 5,4% en el periodo 2020/2021 (INEP, 2022). Si bien esta situación también se presenta en otros estados, las escuelas estatales en RS superan en más de cinco puntos porcentuales el promedio del país.

Esas tendencias estadísticas reflejan los efectos de las medidas tomadas en los últimos años por las políticas implementadas por la Secretaría de Educación del Estado de RS (SEDUC-RS), con la denominada reestructuración de la EJA, iniciada en 2019 y continuada hasta la actualidad. Dicha reestructuración avanza en la eliminación de espacios escolares en la red pública destinados a esta modalidad educativa. Se observa que el ideario neoliberal, plasmado en la política educativa, impone un nuevo modelo escolar regido por el sometimiento directo de la escuela a la razón económica (Laval, 2004), avanzando en la eliminación de espacios escolares, el déficit de docentes y la reducción de vacantes disponibles. En ese marco regresivo, en 2020, periodo marcado por las medidas de interrupción de la presencialidad, la SEDUC-RS decidió la suspensión de las inscripciones en la EPJA, medida que fue parcialmente revertida por la presión ejercida por escuelas, sindicatos y representantes estudiantiles. La realización de audiencias públicas, con acciones posteriores motivó la intervención en esta situación del Ministerio Público de RS.

Esta tendencia a disminuir las escuelas de EPJA en la red pública está vinculada al avance en la privatización de las escuelas secundarias de esta modalidad educativa en RS, junto con el empeoramiento

de las condiciones sociales y el agravamiento de las desigualdades educativas provocadas por la pandemia de Covid-19, que en muchos casos contribuyó para la interrupción parcial o definitiva de la escolaridad de los estudiantes jóvenes y adultos.

La disminución de la matrícula en las escuelas públicas dificulta e incluso imposibilita para los estudiantes de origen popular, que experimentaron procesos de exclusión escolar, prolongar sus trayectorias educativas concluyendo el nivel medio en la EPJA. De esta manera, se reafirma la reproducción de las desigualdades sociales en el ámbito escolar, a través de acciones excluyentes que pueden llegar incluso a la autoeliminación, como proceso de exclusión agravado (Bourdieu y Champagne, 2007), como indican los discursos que afirman la inexistencia de alumnos para esas escuelas. Este escenario afecta fuertemente a las escuelas de la EPJA e interrumpe la necesaria construcción y reconstrucción de esta modalidad educativa, generalmente con dificultades para generar una identidad propia (Arroyo, 2017), coherente con las especificidades de los estudiantes adultos y de los jóvenes trabajadores.

A esta situación se agrega una medida del gobierno nacional durante el mandato del presidente Michel Temer, que fue la eliminación del Examen Nacional de Nivel Medio (ENEM) como examen de certificación del nivel medio. Hasta esa época dicho examen masivo permitía, en caso de aprobación, la certificación del nivel medio para quien no lo hubiera completado. A partir de esa nueva disposición, para quien decida recurrir a los exámenes nacionales, es necesaria la realización previa del Examen Nacional de Competencias (ENCCEJA) de nivel medio. Y en RS también se registraron tentativas de eliminar el cuerpo docente de los núcleos educativos que funcionan como orientación y apoyo a estudiantes para esos exámenes.

Por otra parte, el ingreso a la universidad experimentó una abertura en los últimos años a partir de la invención del ENEM, creado en 1998 como un instrumento de evaluación a gran escala

del nivel medio, que también se convirtió en el principal examen de admisión a la universidad, reemplazando, en muchos casos, casi por completo el tradicional examen de ingreso, organizado por cada universidad. Este cambio se produjo durante el segundo gobierno del presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), cuando se creó el Sistema Unificado de Selección (SISU) en el año 2012, con normas posteriores que introdujeron cambios. Así, el SISU se estableció como “el sistema a través del cual los estudiantes son seleccionados para plazas en cursos de pregrado puestos a disposición por instituciones de educación superior públicas y gratuitas que participan del mismo” (MEC, 2012), posteriormente se amplió su alcance y actualmente se lleva a cabo para el acceso a universidades públicas y privadas de Brasil, estas últimas a través del sistema de becas implementado por el Programa Universidad para Todos (ProUni), creado en 2005.

Con la creación del SISU, el ENEM experimentó un crecimiento importante en el número de candidatos, de 4.148.721 en 2010 a 8.721.946 en 2014. Sin embargo, los últimos años indican una marcada disminución de esta tendencia en el país y en RS. El crecimiento sistemático del número de candidatos inscritos en el ENEM, experimentado hasta 2016, aunque con una disminución de 2014 a 2015, comienza a tener una tendencia decreciente y alcanza en 2021, en el período de la pandemia, una reducción alarmante de casi la mitad de los candidatos, en comparación con el año anterior y un poco más de un tercio de 2014. Para el 2022 se registra un pequeño aumento, totalizando 3.396.597 y que continúa en el 2023 con 3.933.970.

Posibles explicaciones para esta disminución, producida a partir de 2017, pueden ser: el cambio de políticas públicas en el período *post-impeachment* de la presidenta Dilma Rousseff del Partido de los Trabajadores (PT), incluidos los educativos, la obtención de la certificación de escuela secundaria a través de este examen y la crisis

económica general. Y a partir de 2020, con el gobierno de extrema derecha liderado por Jair Bolsonaro, el agravamiento de la crisis política y económica, el desfinanciamiento y abandono de la educación, los problemas en la organización del propio ENEM y los efectos de la interrupción de la escolarización presencial. Debido a la pandemia de Covid-19 y al conjunto de factores enumerados aumentan los obstáculos materiales y simbólicos que afectan las posibilidades y expectativas de ingreso a la universidad.

Los datos estadísticos también indican que en el periodo 2019-2022, los inscriptos autodeclarados blancos aumentaron de un 35,9% para un 41,1% y la de los autodeclarados negros o pardos cayó de 59,1% para 54,5% (IBGE, 2023). En el caso de RS, el número de inscriptos sigue la disminución general ocurrida de 2014 a 2015: se mantiene casi constante de 2015 a 2016 y muestra una caída significativa, de casi el 30% en 2017, y disminuciones del 17,4% y 10,2% en 2018 y 2019, respectivamente. En línea con la tendencia general, se observa una ligera recuperación de casi el 14% en 2020 y nuevamente una caída abrupta, del 28%, en 2021.

En este conjunto más amplio, los datos referidos a estudiantes y egresados de la EPJA completos se introducen completos para los periodos 2014-2018, debido a dificultades para acceder a esta información. En 2019 y años siguientes, no registraron ningún candidato de la EJA, cuestión que puede estar asociada a dificultades para realizar encuestas o registrarse. Ante la ausencia de datos se utilizó para 2021 y 2022 una variable referida sólo a un grupo del conjunto más amplio, que permitió cuantificar a los estudiantes de más de 20 años que estaban realizando el nivel medio. Se muestra en la siguiente tabla ese conjunto de datos.

Tabla 1. Egresados y estudiantes de la EPJA en el ENEM
2015-2023

Año	Total País	Total RS	RS EJA
2015	7.792.024	418.426	11.134
2016	8.681.686	419.952	12.438
2017	6.763.122	294.591	10.438
2018	5.554.790	243.295	18.525
2019	5.095.338	218.469	*5.523
2020	5.616.115	245.877	*5.566
2021	3 109 762	179.369	s/d
2022	3.396.632	146.784	s/d
2023	3.933.970	192.717	s/d

Notas: 1) *solo estudiantes de nivel medio(cursando), con 20 o más años; 2) RS 2021: 175.919 presencial y 3.450 online y 3) RS 2022: 144.542 presencial y 2.242 online.

Fuente: elaboración propia a partir de Microdatos ENEM/Inep 2015-2022.

De 2015 a 2016 el número de estos candidatos aumentó casi un 12%, en contraste con el número total de candidatos de RS, que prácticamente no varió, sin embargo, al año siguiente disminuyó un 15,6%, en proporción casi a la mitad de la tendencia decreciente del total de candidatos en el estado, que fue cercana al 30%. Por el contrario, de 2017 a 2018 los candidatos de la EJA aumentaron un 7,6% y los candidatos de la RS disminuyeron poco más del 17%. Cabe agregar que al comparar la proporción de candidatos provenientes de EJA, en relación con el número total de candidatos de RS, la proporción aumenta sistemáticamente: 2,7% en 2015, acercándose al 3% en 2016, superando este porcentaje, alcanzando un 3,6% en 2017 y prácticamente se duplicó en 2018, con un 7,6% de estudiantes y graduados de la EPJA en el total de matriculados confirmados en RS. En 2021 las

bases de datos sólo permitieron cuantificar los estudiantes de 20 años y más que estaban cursando el nivel medio, sin ser posible obtener el número total de candidatos estudiantes o egresados de esa modalidad educativa por cambios identificados en los registros de los microdatos del ENEM.

Estos datos permiten confirmar la presencia de personas que estudian o son egresados de la EPJA en el ENEM, en contraste con algunas representaciones estereotipadas de este grupo, que tienden a desconsiderarlos como potenciales universitarios/as. La proporción del grupo de candidatos confirmados en RS aumenta significativamente en el período 2015-2018 y pasa del 2,7% al 7,6% y, finalmente, la tendencia de participación cuantitativa de este grupo en el número total de candidatos registrados y confirmados en el país o en RS tiene características específicas que requieren más estudio mediante futuras investigaciones.

Aún hoy, con las políticas que han producido una importante apertura de la universidad a grupos sociales que históricamente no podían ingresar a ese espacio social y que influyen la Educación Superior como posible, las probabilidades de ingresar a la universidad para estudiantes de los sectores populares con *cursus escolares* interrumpidos durante la infancia y la adolescencia, y que encontraron en la EJA un espacio social para completar la escolaridad obligatoria es baja, si es comparada con otros grupos sociales. Y en la dimensión generacional, cuanto más extensa es la trayectoria social, más distante en la representación social, como muestran las informaciones que se presentan en el próximo apartado.

Trayectorias educativas de los/las estudiantes entrevistados/as

La muestra de personas entrevistadas, aunque pequeña en relación con el conjunto total, expresa la diversidad del público de la EPJA con relación a género, raza/etnia y generación. Fueron entrevistadas un to-

tal de 22 personas: inicialmente, en 2022, 10 estudiantes del nivel medio de esa modalidad educativa, de dos escuelas públicas diferentes: un colegio de aplicación, de gestión federal y una escuela estadual. Posteriormente, 12 estudiantes universitarios, egresados de la EPJA, que estudian en dos de las principales universidades de la ciudad de Porto Alegre, una pública y otra privada. Las entrevistas se efectuaron en las escuelas y en las universidades, invitando a los interesados/as a participar. Por la extensión de este capítulo, la presentación de estos resultados se limita al grupo de estudiantes de las escuelas de EPJA.

A continuación, las Tablas 3 y 4 presentan características de ese grupo, que tiene como base las informaciones de las entrevistas y en las que fue priorizado el criterio de autodeclaración, cada vez más usado en las investigaciones realizadas en Brasil cuando las personas entrevistadas son interrogadas sobre su condición étnico/racial y de género.

Tabla 2. Estudiantes entrevistados del último año del nivel medio en 2022 – Escuela Federal

Entrevista	Edad	Género	Raza/etnia	Ocupación	E. civil	Hijos
E1	24	F	Negra	encuestadora/ informal	Soltera	0
E2	70	M	Branca	cerrajero/au- tónomo	Casada	Sim
E3	22	F	Parda	cajera su- permercado/ contrato	Convi- vencia	0
E4	30	M	Parda	encargado edificio	Soltero	0
E5	36	F	Blanca	empleada de comercio	Casado	2

Nota: datos provenientes de autodeclaración.

Fuente: entrevistas realizadas por el equipo de investigación.

Tabla 3. Estudiantes entrevistados del último año del nivel medio – Escuela Estadual

Entrevista	Edad	Género	Raza/Etnia	Ocupación	E. Civil	Hijos
E6	38	M	Negra	Metalúrgico	Casado	2
E7	20	F	Blanca	Desocupada	Soltera	0
E8	18	M	Blanca	Desocupada	Soltero	0
E9	49	M	Mulata	Desocupado	Soltero	0
E10	37	F	Blanca	Trabajadora informal	Casada	3

Nota: Datos provenientes de autodeclaración.

Fuente: entrevistas realizadas por el equipo de investigación.

Los estudiantes entrevistados/as son trabajadores/as de los sectores formal e informal de la economía, algunos de ellos en situación de desempleo, principalmente mujeres. Algunas características de la condición de ocupación divergen. Mientras que entre los estudiantes del colegio universitario de aplicación predominan los trabajadores del sector formal y un autónomo, en el grupo de la escuela estadual prevalecen las estudiantes desocupadas. Todos ellos colaboran o son responsables principales de los ingresos del grupo familiar. Sin embargo, como señala Champagne (2010), se reconoce que no todos los entrevistados pertenecen a los mismos grupos de los sectores populares y que sus trayectorias sociales no son idénticas.

Las edades, en ambos grupos varían, en el primero tres estudiantes se ubican en la franja etaria de los 20 a los 30 años, uno con 36 y un adulto mayor con 70 años. En el segundo, dos estudiantes tienen hasta 20 años, mientras que otros dos se ubican en la franja etaria de los 30 a los 40 años, a los que se agrega un adulto de casi 50 años de edad. Aunque en los últimos años se confirma un fenómeno de juvenalización de la EPJA, el grupo entrevistado muestra diversidad de edades

y generaciones. El grupo de 30 y más años tiene hijos y, en general, conviven con otros familiares.

La autodeclaración consideró autopercepciones que incluyen la condición de persona de raza blanca y mulata, parda o negra. Estudios indican que el racismo estructural opera muchas veces en el reconocimiento de la pertenencia al colectivo de personas negras, utilizándose otras categorías como mulato, pardo, etc. Las informaciones a nivel nacional indican que la mayoría de los estudiantes de la EPJA son personas negras, 76% en 2022 (IBGE, 2023), aunque en el caso de la muestra se reconoce una presencia del 50%. Esta característica también se identifica en el género. Las matrículas nacionales de EPJA muestran un predominio de mujeres, aunque entre las personas entrevistadas se evidencia proporcionalidad entre hombres y mujeres.

En síntesis, se trata de jóvenes y adultos/as trabajadores/as de clases populares, con responsabilidades familiares y laborales, exigidos por las obligaciones de la reproducción de las condiciones materiales de vida de los grupos a los que pertenecen. Eso se contrapone con dinámicas escolares que muchas veces exigen una presencia diaria o durante varios días de la semana en la escuela, en general en turno nocturno, muchas veces poco coherente con la realidad de los estudiantes de esta modalidad.

La mayoría de los entrevistados/as o sus familias migraron de otros municipios de Rio Grande do Sul para la ciudad capital, Porto Alegre, en busca de mejores condiciones de vida o ante situaciones familiares, por ejemplo, casamiento o convivencia con una persona que ya vivía en esa ciudad. Es decir, el inicio de la escolaridad se produjo en las ciudades de origen, donde algunos completaron el nivel primario y otros interrumpieron esa etapa, pero la primera experiencia de discontinuidad en el *cursus* escolar se produjo en el marco de migraciones internas en las que imperó, frente a la escolaridad, la necesidad de realizar trabajos remunerados o no remunerados en el espacio familiar y de adecuarse a las nuevas condiciones de vida.

Sin embargo, pese a esas dificultades, la mayoría de los entrevistados evidencian trayectorias escolares más prolongadas que las de sus progenitores, con interrupciones definitivas en el nivel fundamental (primario) y en algunos casos con ese nivel completo. En un único caso no se evidencia esta tendencia, un entrevistado cuyo padre concluyó el nivel universitario. Este panorama se relaciona con los avances experimentados en general por la escolarización, que sin embargo aún presenta importantes déficits, en un país que ha ampliado el acceso a la educación formal en las últimas décadas pero que, sin embargo, aún registra marcas de una educación sistemática como símbolo social de los privilegios, como advierte Fernandes (1971), principalmente en la medida en que se avanza en los niveles educativos.

A esto se agrega la importancia de la incorporación de una lectura de la perspectiva decolonial en la analítica de los campos escolares de países latinoamericanos, que permite identificar que los principales componentes de la constelación colonial, como apunta Segato (2018), retomando el análisis de Quijano (2014), “gravitan en torno de la raza”. La autora feminista también aclara que su trabajo y el de María Lugones, aunque con diferencias, son los que establecen articulaciones con el pensamiento feminista porque “la cuestión de género es una de las tareas más complejas, y pensarla históricamente, historizarla, lo es más todavía”, considerando que “el cruce entre el pensamiento decolonial y la crítica del patriarcado es probablemente la más creativa y sofisticada de las contribuciones del feminismo contemporáneo” (Segato, 2018, p. 16). Y agregamos que, aunque la historia general de la educación de jóvenes y adultos ha sido trabajada por reconocidos autores del campo intelectual brasileño, aún falta construir narrativas históricas con foco en la escolaridad de las mujeres en esa modalidad.

Estas referencias conceptuales nos han orientado a dar importancia, en los estudios sobre trayectorias educativas, al indisociable tripé analítico clase social/raza-etnia/género al que se suma la generación, como categoría relevante, por la histórica exclusión de grupos sociales

a la escolaridad y al espacio universitario, como intentamos presentar en este análisis.

En nuestros estudios de las trayectorias educativas es notorio que las estudiantes mujeres madres apuntan la maternidad como desencadenante de la interrupción de la escolaridad y no reconocen, en el relato espontáneo de los acontecimientos biográficos, las desigualdades de género con relación al peso de las tareas de cuidado de hijos/as y familiares por parte de ellas, como factor que operó en el distanciamiento de la escolaridad.

Se destaca que en las narrativas de esos acontecimientos biográficos reaparece la maternidad, ya con los hijos/as jóvenes, como personas que influenciaron el retorno a la escolaridad, cuestión que nuevamente deconstruye el preconcepto que vincula de modo causal a la maternidad como factor principal de interrupción de la escolaridad, predominante en un sentido común penetrado por las ideas del patriarcado y que oculta la desigualdad de género por la sobrecarga en las tareas de cuidado así como a las dificultades y preconceptos que aún hoy enfrentan las embarazadas o madres recientes en algunas escuelas.

En general, para el grupo entrevistado, en la última etapa de reingresar a la escuela de la modalidad EPJA, fueron principalmente hermanos/as e hijos/as que apoyaron y estimularon la continuidad, siendo destacada la presencia de los vínculos familiares de pares generacionales (hermanos/as) o intergeneracionales (hijos/as) para la reconstrucción del *habitus* escolar. Esa dimensión también aparece en la elección del establecimiento educativo. Las dos escuelas de EPJA en las que estaban concluyendo el nivel medio fueron elegidas principalmente por recomendación de personas próximas, amigos o familiares y sólo algunos buscaron la institución a partir de informaciones de dominio público.

Aunque los motivos explicitados sobre la reaproximación a la escuela son diversos: la búsqueda para conseguir un empleo o mejorar la posición en el mundo del trabajo, la convivencia con familiares

(principalmente parejas o hijos/as), que completaron el nivel medio o son estudiantes universitarios y la posibilidad de concluir en la etapa actual de la vida. Como suelen afirmar las estudiantes mujeres adultas: “mis hijos ya están criados, ahora es mi turno”.

Los entrevistados/as rescatan en sus relatos acontecimientos biográficos asociados a los distanciamientos de la escolaridad. Así, traen recuerdos de situaciones de repitencia, es decir, es posible identificar memorias (muchas veces traumáticas) sobre evaluaciones escolares negativas, que remiten a la repetición de grado/año y a la interrupción de la escolaridad por periodos prolongados. Como indica el IBGE (2017), la cultura de la repitencia en Brasil hace sentir sus efectos principalmente en los grupos más pobres. En ese sentido, en el campo escolar de la EPJA, para los alumnos jóvenes y adultos, aquello que la escuela propone como regla a veces entra en crisis con aquello que fue interiorizado en experiencias anteriores o con las reglas de juego de otros espacios de socialización. Como señala Lahire (1997), el conjunto de disposiciones y habilidades exigidas es consecuencia de un *ethos* que reconoce principios de socialización, es decir, reglas del juego próximas de aquellas que presiden su propia producción.

La perspectiva de continuar estudiando y prolongar las trayectorias educativas presenta diferencias también asociadas a la generación. Los y las estudiantes mayores de treinta años expresan interés en realizar carreras técnicas de corta duración y mencionan a los estudios universitarios como una posibilidad deseada, aunque lejana. Aunque en las últimas décadas la universidad ha experimentado una importante apertura a la diversidad de grupos sociales, aún es percibida como un espacio distante y poco probable por los adultos y adultas de grupos populares que experimentaron procesos de exclusión educativa en la educación básica.

El grupo con edades de menos 30 años manifiesta una visión más próxima del espacio universitario, como escenario posible para dar

continuidad a las trayectorias educativas. Y en este aspecto se identifican contradicciones en el espacio escolar y su papel en la reproducción de las desigualdades sociales. Los estudiantes del colegio de aplicación resaltan la importancia del trabajo curricular en las distintas disciplinas con contenidos relacionados al ENEM, habitual en Brasil en las escuelas de niños y adolescentes por su tradición universitaria elitizada y la consideración de los estudiantes del último año del nivel medio como posibles candidatos a enfrentar exámenes que restringen el ingreso a la universidad.

Según los entrevistados, la escuela estadual trabaja con alguna información relacionada con el ENEM (matrículas, fechas, etc.), pero no incluye en los espacios curriculares la preparación para este examen. En contraste, en las entrevistas a los estudiantes del colegio federal de aplicación se destaca el trabajo sistemático de los docentes con los contenidos del ENEM. Estas informaciones permiten identificar circuitos diferenciados al interior del espacio social de la EPJA en escuelas públicas, muchas veces referido como homogéneo.

Algunos de esos estudiantes jóvenes conocen la existencia de cursos preuniversitarios populares, gratuitos, organizados por entidades de la sociedad civil como sindicatos, colectivos docentes y movimientos sociales. En contraste, una estudiante de la escuela estatal desconocía la gratuidad de la universidad federal más próxima y esta información fue proporcionada durante la entrevista.

La interrupción de la escolaridad presencial por la pandemia de COVID-19 afectó a los y las estudiantes, quienes enfermaron y se recuperaron, así como a sus familiares y personas próximas, reportándose casos de muerte. También fueron explícitas las situaciones de pérdida de empleo y reducción de ingresos familiares. La interrupción de la escolarización presencial acrecentó nuevos obstáculos para la continuidad de la escolarización. Por un lado, el modo remoto, cuando fue posible, sucedió principalmente a través de teléfonos móviles, con las limitaciones de ese recurso tecnológico para la participación en

situaciones de escolaridad y las narrativas también muestran dificultades para afrontar y adaptarse a la modalidad virtual.

Consideraciones finales

La construcción de una trayectoria educativa prolongada para personas de los sectores populares que experimentaron procesos de exclusión social y educativa durante la escolaridad básica, e intentan ingresar a la universidad luego de tránsitos y conclusiones en la modalidad EPJA, evidencia los obstáculos provenientes de la estructura social brasileña, marcada por el racismo estructural, las desigualdades sociales y la tradición patriarcal.

A eso se suma, principalmente en el contexto de Rio Grande do Sul, la fuerza excluyente del ideario neoliberal en las políticas educativas de los últimos años, en un campo escolar que ha reducido la oferta escolar de la EPJA en las escuelas estatales y ha mostrado sistemáticas tentativas de reducir el número de docentes. También se acrecienta la eliminación a nivel nacional de la posibilidad de obtener la certificación de escuela secundaria mediante el ENEM.

Además, el acontecimiento colectivo de la pandemia de COVID19 profundizó las desigualdades sociales y educativas entre los sectores medios y los de origen popular, destacándose la situación de la EPJA. En ese marco, la interrupción de la escolaridad en esa modalidad fue frecuente asociada a la precarización de las condiciones de trabajo, la disminución de los ingresos, los problemas de salud y fallecimientos, las dificultades de acompañar la modalidad virtual y la sobrecarga asociada a las tareas de cuidado, principalmente en el caso de las mujeres.

En el periodo 2015-2023, el ingreso a la universidad a través del ENEM evidencia una disminución general de candidatas. Mismo con políticas afirmativas y de apertura de la universidad, que buscan promover la democratización del acceso y mayores posibilidades de acceso para grupos sociales que tradicionalmente no ingresaban a la Educación Superior, la marcada disminución del número de candida-

tos muestra un importante desafío para las políticas educativas y para la investigación. Futuros estudios exigirán profundizar el análisis de las condiciones estructurales junto con mayores indagaciones sobre la dimensión simbólica, explorando las representaciones sociales sobre la universidad como espacio posible, así como explorar los efectos de la crisis sanitaria y climática en las ideas de futuro y la promesa que la Educación Superior presenta.

En el caso de los estudiantes de la EPJA, aunque los datos cuantitativos no son suficientemente consistentes, es posible identificar que la construcción de trayectorias educativas prolongadas se ve afectada por una marcada distancia entre los espacios de la modalidad EPJA y la universidad. La autoexclusión, dispositivo señalado por la sociología francesa como un refinamiento de los tradicionales procesos de exclusión educativa, también opera reforzando las barreras materiales y simbólicas de continuidad del *cursus escolar*.

En ese sentido, se registra una ausencia de políticas públicas que favorezcan y promuevan la conclusión de la educación secundaria y el ingreso a la universidad. Las iniciativas mencionadas en las entrevistas, como son los cursos de ingreso populares, gratuitos y provenientes de organizaciones de la sociedad civil o la inclusión de la preparación para ese examen en el currículo de un colegio público de aplicación, tienen un alcance limitado y son insuficientes para operar como fuerza propulsora de trayectorias modales e individuales. También, el déficit de acciones que contemplen la situación de las mujeres estudiantes, sobrecargadas por las tareas de cuidado familiar y doméstico, ilustra la invisibilidad de padrones de desigualdad fuertemente naturalizados en el sistema educativo, cuestión que se agudiza al considerar clase social y raza/etnia.

Para concluir, se considera importante destacar que la posibilidad de transponer importantes barreras para avanzar en la escolaridad, como muestran las entrevistas, exige la necesaria implementación de un conjunto de acciones estatales que operen en los padrones de

desigualdad de clase, raza/etnia y género, considerados indisociables, como advierten las contribuciones de las perspectivas decoloniales. A eso se suma la cuestión generacional, en un país como Brasil, con marcas históricas de una tradición señorial y esclavista, como señala Florestan Fernandes, que aún imposibilitan la universalidad del derecho a la educación, reconocido constitucionalmente recién a fines de la década de 1980.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, M. (2017). *Passageiros da noite: do trabalho para EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Vozes.
- Bourdieu, P. (1993). *Cosas Dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997 [1986]). La ilusión biográfica. En P. Bourdieu, *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción* (pp. 74-83). Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007a [1966]). *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. En M. A. Nogueira y A. Catani, *Escritos de Educação* (pp.41-64). Vozes.
- Bourdieu, P. (2007b). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008 [1979]). *A Distinção: crítica social do julgamento*. Zouk.
- Bourdieu, P. (2010). Las contradicciones de la herencia. En P. Bourdieu (Dir.), *La miseria del mundo* (pp. 443-448). Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2019). *Curso de sociologia general 1*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Champagne, P. (2007 [1992]). Os excluídos do interior. En M. A. Nogueira y A. Catani, *Escritos de Educação* (pp. 217-227). Vozes.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexive*. Siglo XXI.

- Cuenca, C. C. y Acevedo, N. Z. (2017). Las tareas pendientes en materia de EPJA en América Latina. Aportes del ICAE a la VI Confinte+6. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(2).
- Champagne, P. (2010). La última diferencia. En P. Bourdieu (2010), *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- De la Fare, M. (2020). Los estudios sobre trayectorias en el campo de la investigación educativa: discusiones necesarias. En M. De la Fare, L. Rovelli, M. O. Silva y D. Atairo (Orgs.), *Bastidores da Pesquisa em instituições educativas* (pp. 128-149). EDIPUCRS; EDULP.
- Dias, F. V., do Camo H., Oliveira, H., Silva, J., Cruz, N., Gonzaga, Y. (2011). Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. En L. Soares (Org.), *Educação de Jovens e Adultos: O que revelam as pesquisas* (pp. 23-47). Autêntica Editora.
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) (2022). Jovens de baixa renda têm mais dificuldades para estudar e trabalhar. *Boletim*, (24). <https://www.dieese.org.br/sitio/buscaDirigida?comboBuscaDirigida=TIPO%7C1493047997821>
- Di Pierro, C. y Haddad, S. (2015). Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cad. Cedes*, 35(96), 197-217.
- Fernandes, F. (1971). *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. Pioneira.
- Fóruns EJA (2020, julio). *Mobilização Nacional dos Fóruns de EJA*. <https://forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/1892/320883/Mobilizacao-Nacional-dos-Foruns-de-EJA-1.pdf>
- Guimarães, P. y Quisini, A. R. (2020). A produção científica sobre educação de adultos em Portugal: o que nos dizem as teses de doutoramento? *Perspectiva*, 8(1).

- Gutiérrez, Y. C. R. (2016). EPJA vs. CONFINTEA VI: grandes propósitos, escenarios retadores, algunos avances. En Brasil. Secadi (2016), *Coletânea de textos Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. MEC.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2023). *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2023*. Rio de Janeiro: IBGE Coordenação de População e Indicadores Sociais. https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/070903d82038130a93f0374ad_a39f81d.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2022). *Censo Escolar da Educação Básica 2022*. Brasília: INEP/MEC. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2023). *Censo Escolar da Educação Básica 2023*. Brasília: INEP/MEC. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. Ática.
- Lahire, B. (2002). Reprodução ou prolongamentos críticos. *Educação & Sociedade*, 23(78), 37-55.
- Laffin, M. H. L. y Sanceverino, A. R. (2020). Um olhar sobre a produção acadêmica em educação de jovens e adultos. *Perspectiva*, (38)1, 1-7.
- Laval, C. (2004). *A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque à escola pública*. Planta.
- Machado, S. S. B. C. (2021). Indagações na/com a EJA no contexto de pandemia: uma experiência em círculos de cultura digitais. *Revista Práxis Educacional*, 17(45), 1-20.

- MEC (2012). Portaria Normativa Nº 21, De 5 De Novembro.
<https://acessounico.mec.gov.br/sisu>
- Nogueira, C. M. M. y Fortes, M. F. (2004). A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea. *Paideia*, 3(2).
- Oliveira, M. K. (2005). Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. En *Educação como exercício da diversidade* (pp. 59-82). UNESCO/MEC/ANPED.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO.
- Romanelli, G., Nogueira, M. A. y Zago, N. (Orgs.) (2013). *Família & escola*. Vozes.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Silva, C. R., Freitas, A. C. S. y Almeida, N. R. O. (2021). A EJA e o ensino remoto emergencial: um olhar discente. *Ensino em Perspectivas*, 2(4), 1–10.
- Ventura, J. y Bonfim, M. I. (2015). Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. *Educ. rev.*, 31(2), 211-227.
- UNESCO (2009). *Marco de Ação de Belém. CONFINTEA VI*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187787>
- UNESCO (2023). *CONFINTEA VII: Marco de Ação de Marrakech: Aproveitar o poder transformador da aprendizagem e educação de adultos*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_spa
- Wacquant, L. (2007). Esclarecer o habitus. *Educação & Linguagem*, 10(16), 63-71.

Wacquant, L. (2015). Hominis in extremis: o que pesquisadores-lutadores nos ensinam sobre o *habitus*. *Estudos de Sociologia*, 1(21).

Ingresar a la Universidad de la República del Uruguay: probar y probarse

Sandra Carbajal Toma

Introducción

En la actualidad la importancia del conocimiento científico y el desarrollo tecnológico como principal factor de desarrollo de los países sitúa a la educación con un valor estratégico en las sociedades que refuerza el rol que desempeñan las instituciones educativas. Nuevos horizontes y otros desafíos se les presentan en particular a las instituciones universitarias, tanto en sus tareas de formación profesional, técnica y en investigación, como en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento necesario en la sociedad; se une a los cambios sucedidos en el ingreso a las universidades durante el siglo XX que dieron lugar al pasaje de un sistema de élites a uno de masas, que ha modificado la composición de las instituciones y también el foco de los problemas.

Desde finales del siglo XX la educación superior ha sido colocada en agenda por Organismos internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]; Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]) que en declaraciones mundiales y regionales desde 1998 a la actualidad (CMES, 1998 y 2009; CRES, 2008 y 2018) advierten la centralidad del tema y el rol de

las instituciones. Toman el concepto de la educación superior como “un bien público”, que tiene por consecuencia la posición de que los estados deben asumir responsabilidad y brindarle a la Educación Superior el apoyo económico y gubernamental para asegurar no solo la equidad de acceso sino también la equidad de éxito académico estudiantil.

Si bien el impacto de estas declaraciones ha resultado diferente según las regiones, los gobiernos y las instituciones, en los hechos se constata que la pertinencia y la calidad del conocimiento, la responsabilidad de la institución educativa y la equidad en la educación formal, son temas centrales en el mundo actual. El crecimiento de las matrículas y de las tasas de escolaridad en el mundo, sucede en todos los niveles educativos. A la vez, el reconocimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria en particular ha posibilitado el aumento en el número de personas que ingresan a las universidades.

En términos comparativos, la mayor expansión de la educación superior se dio en los países industrialmente más desarrollados. En América Latina, desde la década de 1980 esta tendencia se ha ido consolidando con diferentes ritmos. Particularmente, en los últimos quince años surge en la región cierto consenso en el plano de las políticas educativas sobre la importancia de tomar como eje la cuestión de la ampliación de derechos, considerando a la educación superior como bien social y público (Suasnábar y Rovelli, 2016).

Según datos del Banco Mundial (Ferreira, Avitabile, Botero Álvarez, Haimovich Paz, y Urzúa, 2017), la educación superior en la región se ha expandido radicalmente en los últimos quince años, pues la tasa bruta promedio de matrícula ha crecido del 21 por ciento al 43 por ciento entre el año 2000 y el 2013. Los mismos autores reconocen que este crecimiento desde principios del siglo XXI ha tenido como resultado el aumento de “nuevos” estudiantes procedentes de entornos socioeconómicos bajos y medios escasamente representados antes en las universidades.

A la vez, la brecha existente dentro de la educación secundaria y en relación a la universidad en torno a las propuestas de enseñanza, los modos de vínculos docente estudiantil y en general en torno al acceso al conocimiento ha llevado a problematizar el primer año en la universidad en relación a la transición y sus dificultades. Con ello, vuelve a un primer plano el interrogante sobre las posibilidades reales que las instituciones ofrecen para garantizar una mayor igualdad en el acceso al conocimiento. Se constata que el ingreso no asegura la permanencia y el egreso, y que el aumento de la matrícula se acompaña de un alto número de estudiantes que abandonan ya durante el primer año o antes de comenzar el segundo. En tal sentido, sostener el derecho a la educación superior implica no sólo la garantía del derecho de ingresar y egresar de las universidades de igual calidad para toda la ciudadanía, sino también que la universidad opere efectivamente sobre la reducción de las desigualdades sociales (Rinesi, 2015).

En las universidades públicas que como la Universidad de la República (UDELAR) ofrecen ingreso irrestricto, también exige tiempos, recursos humanos y materiales dedicados a pensar y ejecutar actividades de enseñanza de calidad desde la concepción de la educación superior como bien público. Y desde allí considerar las características de quienes ingresan y el efecto de las propuestas institucionales en la permanencia para poder considerar la perspectiva del derecho (de todas y todos) a la educación superior se torna imprescindible.

En la Universidad de la República, considerada por su tamaño una macro universidad que alberga el 80% de quienes acceden a la educación superior en el país, se llevó a cabo un proceso de transformación institucional orientado hacia objetivos sociales y académicos. Una serie de decisiones y debates comienzan en el 2007 con la propuesta rectoral del Dr. Arocena denominada “Segunda Reforma Universitaria” (2006-2014), en la que la ampliación del acceso estudiantil es uno de los propósitos fundamentales. Esto incluye la descentralización a partir de la creación de centros en el interior del país, la diversificación

de la oferta, la vinculación entre el estudio y el trabajo y la creación del Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), que ofrece orientación desde el último tramo de secundaria, acogida al ingreso universitario y las tutorías.

En particular, la Facultad de Psicología es uno de los cuatro servicios con la matrícula de ingreso más elevada. Allí, los cambios fundamentales se dan a partir de la creación de un nuevo plan de estudios, que se pone en vigencia en 2013. Entre sus principales logros, habilita un tránsito flexible por la carrera, incorpora la semestralización de sus cursos “que contribuye a la accesibilidad y la permanencia de los estudiantes” (UDELAR, Facultad de Psicología, 2013, p. 8) implementa un sistema de créditos para la realización de cursos obligatorios y optativos, lo que favorece la movilidad intra e interinstitucional, en una propuesta curricular de tres ciclos (inicial, integral y graduación), organizados en una malla curricular de ocho semestres. Dichas transformaciones procuran promover la democratización en el acceso y son telón de fondo de las experiencias de las personas entrevistadas para la investigación realizada.

Este capítulo presenta un recorte de una investigación doctoral más amplia, que se propone analizar las experiencias estudiantiles durante el año de ingreso a la Facultad de Psicología de la Universidad de la República en Uruguay, a fin de indagar las posibilidades y dificultades de la permanencia en la institución.¹ De manera general, explora las características de las experiencias estudiantiles y pone en diálogo tres dimensiones de la subjetividad: en relación con sí (intra-subjetiva), en la relación entre pares y con docentes (intersubjetiva)

¹ Se trata de la tesis doctoral *El derecho a la Educación Superior en acción: Experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República 2007-2017*, defendida por Sandra Carbajal en julio de 2021, con la dirección de la Dra. Laura Rovelli y codirección de Dra. Alicia Kachinovsky, ante el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

y en relación con las propuestas institucionales (dimensión transubjetiva). Las dimensiones definidas resultaron de utilidad a efectos del análisis, aun cuando se reconoce su arbitrariedad. Los aspectos intra, inter y transubjetivos se entrecruzan e influyen recíprocamente en la complejidad del fenómeno humano, del cual no es posible dar cuenta en su totalidad.

El marco teórico recupera una perspectiva del sujeto en vínculo con otros y con la institución desde el psicoanálisis vincular (Berenshtein, 1995; Berenstein y Puget, 1997). A su vez, se retoma la noción de experiencia como aquello particular y propio (subjetiva) que produce afectación, marcas y efectos (Larrosa, 2009) y se considera la experiencia universitaria que se construye desde el sujeto y en el intercambio con los otros (Dubet, 2010). A la vez, se subraya la perspectiva teórica que fundamenta que el estudio de las experiencias que las personas entrevistadas ligan a sus posibilidades de permanencia se constituye en un modo de acceder a un relato sobre la institución (Carli, 2012) productora de subjetividades y atravesada por las subjetividades que la producen. Asimismo, se toman en cuenta los estudios sobre educación superior (Coulon, 1995) que aportan perspectivas de análisis en torno al primer año en la universidad y aportes sociológicos ligados a la educación, en torno a la igualdad y desigualdad (Charlot, 2006; Ezcurra, 2011a, 2011b)

El abordaje metodológico es cualitativo de diseño flexible y enfoque narrativo. La narración que el sujeto realiza sobre las experiencias vividas posibilita la aparición de nuevos sentidos y maneras de pensarla (Litwin, 2016) y es un modo de representarla (Dubet, 2010; Santos Sharpe, 2018). El tiempo de la investigación abarca el último ciclo de reformas de la educación superior en Uruguay, a partir del año 2007 y culmina el trabajo de campo en 2017, donde se cierra una década de cambios de diversa índole que buscan ampliar el acceso a los estudios superiores. Se toma como caso instrumental la Facultad de Psicología y en ella el objeto de estudio son las experiencias estudiantiles de la

generación de ingreso que tuvieron una vida institucional de un máximo de tres semestres. La estrategia de análisis de resultados implicó la triangulación de distintas fuentes de información: datos secundarios que se refieren a documentos y estadísticas de la universidad y de facultad y datos primarios elaborados a partir de la relevancia de la narración de la experiencia desde el sujeto y en el intercambio, a través de la elaboración de entrevistas semiestructuradas individuales y grupales.

En este artículo se presentan resultados de la dimensión transubjetiva, referida a los efectos subjetivos de las propuestas institucionales en relación a las posibilidades de permanencia de los sujetos ingresantes. A la vez, dichas experiencias señalan también los alcances y las limitaciones de las posibilidades igualitarias de la universidad pública.

Análisis de experiencias transubjetivas

El ingreso a la universidad implica el arribo a una nueva institución. Esta, como “institución de vida” (Remedi, 2008) inscribe las relaciones humanas que se suceden y resulta estructurante en la construcción identitaria (Coria, 2006). En esta línea, a la importancia de lo subjetivo propio y vincular (dimensión intra e intersubjetiva) que implica ingresar a la universidad, se agrega aquello que le sucede a quien inaugura una experiencia institucional, en relación a códigos y propuestas que generan influencia en el sujeto, y que a la vez lo conforman. En ese sentido se conceptualiza como transubjetiva y se reconoce también como experiencia vincular. Desde esta clave, se busca comprender las experiencias y representaciones que ligan al sujeto con la universidad y conocer su efecto en la permanencia estudiantil. Se analiza entonces la incidencia subjetiva de la propuesta institucional en relación a: el espacio físico y organizacional, los significados que le otorga el sujeto a la institución universitaria y su elección por la disciplina psicológica. Estas son detalladas en algunas particularidades que surgen según género y generación de pertenencia.

Como pulgas ahí adentro

La institución como espacio físico y organizacional permite analizar las condiciones materiales con que recibe al estudiantado, como una propuesta que genera efectos en él, por lo tanto, como una propuesta vincular. La impresión inicial en relación al espacio físico institucional en todos los casos ha sido de asombro y agrado. Reconocen lugares que consideran adecuados como la biblioteca y la fotocopidora, y otros como el patio, la cantina y los baños que les resultan agradables.

Cuando venía para acá primero que nada me habían dicho que era como un despelote... y a mí me impresionó en realidad lo lindo. O sea, el edificio para lo que yo tenía pensado está mucho más lindo. Está todo mucho más arreglado, mucho *más limpio, los baños me impresionaron, sobre todo los baños, me impresionó la prolijidad (Mujer, Grupo B, Interior).*

En el tiempo que han transcurrido en la institución los espacios físicos comunes se han convertido en lugares que eligen con fines de estudio y también como espacios de socialización que valoran. También reconocen lugares que no son físicos como el espacio virtual de aprendizaje (EVA), una plataforma informática que provee bibliografía e información de cursos por parte de la institución y que valoran.

Esos espacios, los distinguen de aquellos que especialmente habitan como ingresantes:

Uno cuando no conoce es como que te asustas, los salones, imposible entrar. Me acuerdo que con una compañera nos llegamos a sentar hasta digamos el escritorio, el docente mirando para allá y nosotros de espaldas entonces esas cosas como que te desaniman (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Encuentran una diferencia amplia entre el impacto inicial en relación a los espacios institucionales comunes, y aquellos previstos para

recibir a la generación de ingreso. Son vividas como dos propuestas organizacionales diferenciadas. Una sensación de ajenidad en relación a los espacios comunes que resultan atractivos, mientras que los que reconocen propios, no generan sensación de hospitalidad.

Y en este sentido lo que impacta, nuevo y desconocido tiene que ver inicialmente con el desborde que genera la numerosidad:

Llegas acá te chocas con que son muchos compañeros, con que un profesor te habla por micrófono, que no se sabe el nombre, nadie se conoce, y es como que a veces no sabías con quién quejarte si tienes un problema (Mujer, Grupo A, Montevideo).

El alto número de estudiantes en una misma clase aparece como un recuerdo del ingreso que les resulta significativo. Las cualidades del espacio físico que no alcanza para albergar a toda la población estudiantil, generan condiciones materiales que no resultan atractivas y que impactan. A la vez producen la vivencia de lo imprevisible e inabarcable de la llegada, que desde el punto de vista subjetivo remite a la ausencia de bienvenida. Asimismo, la numerosidad como característica cuantitativa, que el espacio físico no puede abarcar y que las estrategias pedagógicas no logran organizar, produce una cualidad vincular propia de la masificación ligada al anonimato y al desconocimiento del otro (Carbajal y Maceiras, 2003).

Para instancias como estas, Lewkowicz y Corea (2004) toman la metáfora del galpón para dar cuenta de los cambios de las instituciones en la actualidad, que buscando acoplarse a las condiciones cada vez más mercantiles, ven amenazada su consistencia “de esta manera sin función ni capacidad a priori- de adaptarse a la nueva dinámica-se transforman en galpones y las condiciones de encuentro no están garantizadas” (2004, p. 35).

La consecuencia afectiva de las condiciones materiales será lo que describen como falta de reconocimiento y mal venida. La numerosidad no planificada, que desborda deja una marca de malestar y genera

la sensación de extranjería, de una llegada imprevista, no planificada ni deseada por la institución.

En sí, no me sentí recibida esa es la palabra, no me sentí, no sentí ni bien ni mal, pero todo el mundo me lo decía que era así la universidad entonces no me sorprendí (Mujer, Grupo A, Interior).

Mientras el impacto inicial lo describen como pasajero y del pasado, la percepción posterior de lugares vacíos da cuenta de ausencias que resulta una amenaza:

Me di cuenta por ejemplo el primer día estábamos como pulgas ahí adentro y después ya te dabas cuenta de lugares vacíos, que van a uno y no les gusta y ya está, ¡y hay gente que te dice ay! yo me anoto a todo y después veo (Mujer, Grupo A, Interior).

La marca ligada al desborde y a la vez la percepción de que muchas personas dejan de asistir, traduce la vulnerabilidad y fragilidad de la permanencia estudiantil. Y puede cuestionar la propia fragilidad. La inscripción de esta marca en el psiquismo estará determinada por la historia personal a la que se agrega la experiencia universitaria. Hay casos en los que posteriormente algo de la representación de ese tiempo inicial pasado se conserva, y mantiene el temor en relación a la permanencia institucional. Es un malestar que se desplaza a problemas que sienten como personales en torno a la dificultad en la decodificación de las propuestas. Se analizan a continuación:

En este tiempo inicial como estudiantes desconocen, lo cual es esperable, los aspectos organizacionales relativos al funcionamiento de las reglas y las formas de comunicación, así como también el contenido académico. La organización del tiempo, la cantidad y densidad del material bibliográfico, las inscripciones a cada asignatura y cada semestre, el acceso a EVA, los créditos, la malla curricular, la decisión en relación a las asignaturas que querrán cursar, requiere un tiempo de adaptación, un “oficio” que deberán lograr (Coulon, 1995). Implica un

aprendizaje que les permitirá compartir el lenguaje del grupo, interpretar los acontecimientos e identificar códigos, lo que Coulon (1995) llama marcadores de afiliación.

Si bien les resultan atractivas y positivas algunas propuestas de la organización, aparecen dificultades dado que el desconocimiento limita los beneficios de su uso (biblioteca, EVA, inscripciones). Se trata de una distancia cultural en algunos casos y de socialización en una nueva propuesta académica e institucional (Carlino, 2005; Mastache et al., 2019) que en términos generales no es reconocida por la institución por lo cual el esfuerzo de adaptación es mayor.

... Pero al principio es como muy loco todo porque es nuevo, venís de un liceo que conoces lo chiquito que era y venías de conocer a gente del otro año a lo sumo. Acá es muchísima gente y caras que ni conoces, no tenés como esa familiarización de la facultad, EVA es otro mundo (Mujer, Grupo A, Interior).

El mayor impacto y desajuste se observa en estudiantes más jóvenes (Grupo A) varones y mujeres. Viven grandes diferencias en relación a sus experiencias de escolarización previas, y encuentran que sus estrategias de resolución de tareas, sus habilidades cognitivas, que antes les permitían avanzar en los estudios, ahora ya no, y deben cambiarlas. Aparecen nuevas “reglas de juego” (Mastache et al., 2019) que en muchos casos la institución toma como universalmente conocidas, actúa desde ese supuesto y queda en desventaja quien no las conoce:

Como que nadie me iba a decir che mirá que tenés que ir a hablar con tal persona o sea que si yo quería en el caso de la nota si yo quería que la cambien yo tenía que ir a averiguar con quien hablar, averiguar el mail, qué tenía que hacer, no sé... moverme más por mi cuenta... (Mujer, Grupo A, Montevideo).

En el caso de quienes vienen del interior del país además se sienten en desventaja y piensan que sus instituciones de origen han determinado

su dificultad actual. Las mujeres adultas encuentran las mismas trabas que estudiantes más jóvenes, y las explican también por su situación personal, ligadas a responsabilidades familiares y laborales que atender:

Yo trabajo de noche y me estoy dando cuenta que me cuesta mucho más retener la información, estoy más cansada entonces eso afecta la parte cognitiva un montón (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Siguiendo la metáfora del galpón que utilizan Lewkowitz y Corea, la institución (ya devenida galpón) con escasas estrategias de encuentro, opera como si el sujeto ya estuviera constituido por las marcas disciplinarias. Sin embargo, en muchos casos quien ingresa carece de una subjetividad institucional. “Se arma, entonces el desacople subjetivo entre la interpelación y la respuesta, entre el agente convocado y el agente que responde, entre el alumno supuesto por el docente y el alumno real: Se inicia el malentendido” (Lewkowitz y Corea, 2004, p. 35). Y este “malentendido” se da sobre todo con estudiantes que cuentan con menor capital previo en relación a los modos del hacer institucional y desconocen cómo manejarse en la institución en lo cotidiano del quehacer estudiantil.

La masificación inicial no facilita el intercambio, el “desacople subjetivo” se mantiene, y la soledad en el proceso se instala. En función de la significación personal de la experiencia, el sujeto puede interpretar como dificultades o carencias personales todo lo que no comprende. Se encuentra que lo atribuye a su edad, a su procedencia, al liceo al que concurrió. Esto no colabora con la posibilidad de permanencia porque genera sentimientos de inadecuación y desajuste. Hay un modo de ser y estar en relación al estudio, al conocimiento en general que ya no resulta operativo, y hay otro que aún no encuentran. Desde el punto de vista sociológico el concepto de *habitus* (Bourdieu y Passeron, 1967) como una disposición fuerte y duradera, de la persona producto de la interiorización de lo externo, en determinadas condiciones, permite pensar que cuando las condiciones externas se

modifican los *habitus* pueden funcionar “a contratiempo” y las prácticas resultan inadecuadas en función de que las condiciones presentes son otras que las pasadas que formaron ese *habitus* (Carbajal, 2011). A la vez los modos de ser, vivir y hacer de un sujeto se encuentran estrechamente relacionados y determinados por el medio socioeconómico de referencia y queda así, ligado a la identidad.

En el caso de la generación adolescente joven, la identidad ligada al ser estudiante de secundaria ha desaparecido, y la universitaria deberá ser construida (Pierella, 2011). Se requiere un tránsito y un tiempo para asimilar y encontrar aquello que le permita nuevamente identificarse y valorarse como estudiante en una identidad estudiantil diferente. El tiempo que transcurre en esta falta de adaptación a la nueva institución y a la nueva condición genera frustración, sentimientos de incapacidad, causa malestar y dolor variable, determinada por las trayectorias previas. Para quienes la experiencia universitaria en la familia no tiene antecedentes es posible acordar que provienen de un medio social y cultural diferente al que transitan los “herederos” (Bourdieu y Passeron, 1967).

Los “marcadores de filiación” (Coulon, 1995) universitarios no existen aún en estos casos. Se han socializado en una cultura que no es la que la universidad espera y da por supuesto que tienen incorporada sus estudiantes (Mastache et al., 2019). Esto aumenta la inseguridad en relación a sí y la sensación de inadecuación, lo cual produce afectación psíquica de diversa índole y va en contra de la permanencia.

Considerando las diferencias, importa avanzar en las experiencias de aquellas personas entrevistadas que sienten la institución como un lugar en el que no caben, que no les resulta hospitalaria, lo cual unido a la propia inseguridad en relación a sus capacidades, produce diferentes grados de afectación psíquica. Los sujetos más vulnerables serán aquellos en proceso de maduración psíquica (grupo de adolescentes jóvenes) y aquellos con experiencias previas desfavorables para los cuales el nivel de adversidad puede resultar insostenible. Estudian-

tes en situación desfavorable en términos de alfabetización académica (Santos Sharpe, 2018), que han tenido una socialización diferente, sienten la desventaja en una institución que privilegia y naturaliza el capital cultural ligado a la academia.

Desde la perspectiva psicoanalítica de grupos e instituciones, Kaës (1998) se refiere al entramado de los lazos que los sujetos establecen con las instituciones siendo constituidos y constituyentes al mismo tiempo (Modo de concebir el entramado entre subjetividad e instituciones). Las características que propone la institución producen efectos en los sujetos, y viceversa. Este movimiento de identificación y pertenencia o de alejamiento, implica procesos de constitución psíquica individual y de pertenencias colectivas que revelan a la institución como productora de subjetividad a la vez que como posibilitadora u obstaculizadora del equilibrio y bienestar psíquicos (Bleichmar, 1999).

En el entramado de lo psíquico con lo social se pone en diálogo el modo de concebir la estructuración psíquica como un proceso dinámico, con el modo de concebir las instituciones como constitutivas de subjetividad. En particular en torno a la universidad como un espacio de producción de subjetividades y experiencias culturales (Pierella, 2011), se genera el interrogante en relación a la afectación que resulta en un sujeto en proceso de maduración psíquica y de búsquedas identitarias, el encuentro con una institución que produce una subjetividad relativa a carencia, incapacidad, extranjería.

Mucho el cambio, como que te tiran a la deriva y no tenés con quien apoyarte no sabes para qué lado vas a agarrar y aparte nunca tenés como hacerte compañeros hay grupos que son pila en la clase eso no me preocupa, pero el tema mío es que capaz que a veces no tienes con quien apoyarte que te ayude un poquito (Varón, Grupo A, Interior).

Desde la perspectiva que considera que la institución sostiene la identidad del sujeto, provisoriamente es posible afirmar que la insti-

tución sostiene la identidad a condición que sea una y que esté determinada. En cambio, los movimientos identitarios que se producen en los sujetos desde una y hacia otra identidad transcurren con un sostén precario y discontinuado: la institución se representa como lugar ajeno en algún sentido, y por lo tanto un lugar que deberá ganarse.

Pensaba que era para eruditos

La institución Universidad de la República como espacio cultural conjuga símbolos y representaciones que los sujetos significan de diferentes modos y que inciden en sus experiencias. La decisión de seguir estudios universitarios, en todos los casos y con independencia de cuál sea la tendencia vocacional, está determinada por lo que representa para la persona y también para su entorno familiar y social el ingreso a la Universidad de la República. Esta representación refiere a la imagen o idea que se hace el sujeto y en este sentido coincide con el término “ideas previas” de Pimienta:

Aludiendo al conjunto de supuestos, ideas o creencias que el estudiante ingresante construye acerca de la formación universitaria. (...) Estas ideas, que pueden ser analizadas desde una perspectiva filosófica, psicológica o didáctica, afectan a los procesos cognitivos de los individuos y tienen por lo general un carácter implícito (Pimienta, 2012, p. 62).

Estudiar las ideas previas acerca de la universidad –y también luego de la psicología como disciplina– involucra conocer significados explícitos y también implícitos, que dan cuenta de aspectos singulares, familiares y sociales. También permite observar los cambios que la propia persona percibe y relata como efecto de las experiencias en el año de ingreso que podrían tener implicancias en la permanencia. En este sentido Santos Sharpe (2018) analiza las representaciones previas y las posteriores y distingue tres tipos: mantenidas, en colisión y con nuevo sentido y afirma. Al respecto el autor señala:

Una representación previa revela un cúmulo de expectativas sobre la disciplina y el proyecto de vida en general, pero incluso esas expectativas pueden cambiar en distintos momentos del tránsito estudiantil por la carrera debido a que se articula con experiencias distintas (Santos Sharpe, 2018, p. 116).

El ingreso a la educación superior resulta en todas las edades y circunstancias un evento diferente, especial y valorado, más o menos desconocido. En todas las entrevistas se encuentra que existe una gran diferencia entre transitar la educación secundaria y la universidad y jerarquizan el haber llegado a ella. Para las jóvenes de Montevideo se puede interpretar como una decisión y un logro importante, pero también y a la vez una opción que podría ser modificada. Existe un cierto permiso en torno a un cambio de decisión posible que da cuenta de lo precario y cambiante de los tránsitos educativos (Carli, 2012).

En cambio, para quienes vienen del interior del país, la representación de la universidad como un lugar muy valorado, los sitúa en el acceso a algo idealizado, desconocido a lo que –sin embargo– han podido llegar. Esto les hace sentir en situación de privilegio:

Yo, es como medio personal. Tenía como un prejuicio, como que la facultad era re inaccesible, no sé por qué, nunca hice facultad... y que te matabas pila de años... Pero también porque era lo que escuchaba... Y este año dije bueno, me anoto, aunque sea en algunas materias... (Mujer, Grupo A, Interior).

Ahora sos universitario, es como una motivación de mantener esa postura de que sos universitario de que ahh, porque está estudiando o ahora que está allá en Montevideo. Eso es lindo, como ese lugar que te ponen (Mujer, Grupo A, Interior).

La universidad aparece significada como un lugar diferente y exclusivo, y en algunos casos como el legado que dejan los adultos a la juventud en la familia, lo cual exige cuidar ese legado y genera un compromiso, una deuda paterno/materno filial:

Yo tengo que saber que mis padres empezaron a trabajar a los 9 años y yo eso lo veo te juro como un sacrificio y no quiero, o sea ellos hicieron lo posible para que yo no pase por lo mismo y me parece que está re bien que yo esté estudiando y ellos me ayudan en todo (Mujer, Grupo A, Interior).

Estudiar en la Universidad y en Montevideo, para jóvenes del interior, implica un desafío y un compromiso que va más allá de las posibilidades económicas de la familia. Es visualizado como un cambio hacia la maduración y sobre todo de enriquecimiento personal que coloca a la persona en un lugar de mayor valor para la familia, y también en relación a la comunidad de pertenencia. Reconocen que es algo que no sucede en toda su generación de secundaria, sino solamente en algunos casos:

Llegar a la facultad es mucho más difícil, así que los padres allá se contentan con que terminen el liceo... (Mujer, Grupo A, Interior).

A las mujeres adultas entrevistadas, la universidad también se les presenta como un desafío hacia un lugar valorado, al que han logrado llegar. Sin embargo, también se percibe como un lugar que no es de ellas, se sienten casi intrusas (Buquet et al., 2013). Algo del orden de lo prohibido se pone en juego en sus reflexiones:

Y cuando llegas... o sea yo consideraba que esto era para eruditos, como que uno cuando no ha venido a la facultad tiene prejuicios o preconceptos... Yo con el tema de que me embaracé joven y todo lo demás, terminé el liceo y no había hecho más nada (Mujer, Grupo B, Interior).

A diferencia de las jóvenes, la identidad adulta se ha construido en relación a otros aspectos que no son los académicos. En su historia personal, las familias marcaron otras metas posibles, en las cuales los estudios universitarios no estaban. Esto refuerza la representación de que no es para ellas, que no está previsto que estén, que es para y de otros.

Yo no me acuerdo de que las monjas... no a mí nunca me dijeron ni me mencionaron para estudiar. Mi madre me decía vos tenés que trabajar y dedicarte a cuidar a tus hermanas. Y mis hermanos y primos todos están en el ejército (Mujer, Grupo B, Montevideo).

En las familias y también en las comunidades en que el capital cultural y social es escaso, los estudios universitarios no se venían como un derecho sino como una excepción que se da sólo en algunos casos. Y permite explicar el concepto de intrusas que Buquet (Buquet et al., 2013) resalta en estas situaciones.

En síntesis, en estudiantes del interior varones y mujeres, y en las mujeres adultas la distancia percibida entre sus experiencias académicas anteriores y las de la universidad, la distancia geográfica, de cultura, de identidad previa, la transforma en una opción de privilegio y una meta casi inalcanzable con diferentes grados de idealización. Desde esa perspectiva sería una opción de muy difícil acceso y ahora que lo han logrado, ingresan en la categoría de privilegio.

Todas las personas entrevistadas rescatan el aporte que ha resultado el encuentro con lecturas académicas, interesantes y desconocidas, que les han permitido ampliar sus conocimientos. Lo subrayan como un hallazgo de importancia en sus vidas.

El contenido curricular es muy interesante, a mí en la vida me ha servido encontrarme con ciertos autores (Mujer, Grupo B, Interior).

También me ha brindado un montón de cosas positivas la facultad entre ellas todo el conocimiento, el sentido crítico (Mujer, Grupo B, Montevideo).

El acceso y la profundización en relación al conocimiento como un medio para avanzar en su formación (Ferry, 1997) es considerado de importancia aun con independencia del egreso. Si bien esto es válido para todos los casos, se encuentran situaciones de conflicto entre la atracción hacia el estudio y el deseo de saber más y por otro lado el

temor a no poder, a no llegar a lo que se espera para ser estudiante en la universidad.

Es posible considerar que, si la idealización en relación a lo que significa ingresar a la Universidad, es alta, el temor a ser capaz de transitarla también puede ser muy alto. En algunos casos la adaptación a los modos y métodos de estudio universitarios son tomados como una prueba en relación a sus posibilidades y capacidades.

Lo mismo les sucede con el vocabulario que no comprenden. Si bien en todos los casos hay un desconocimiento del vocabulario técnico, en otros se trata de dificultades más generales. Las siguientes narraciones se consideran suficientemente claras al respecto:

Sí, yo diría que eso es lo principal, el hecho de que digamos la sociedad no académica, no sé cómo decirlo, pero no tiene el mismo vocabulario que la universidad. Entonces hay pila de palabras, pila de cosas que, como me ha pasado que yo entiendo que hay compañeros que quieren expresar una idea y terminan expresando otra porque quieren utilizar unas palabras que se utilizan acá pero no las entienden en realidad (Mujer, Grupo A, Interior).

En general hacen énfasis en que el vocabulario que poseen no les resulta apto para comprender. Aparece como un aprendizaje necesario que deben lograr a la vez que los contenidos, los tiempos, las lógicas. Hay estudiantes que temen no llegar a lo que se necesita. Son quienes ingresan con un instrumental cognitivo más precario, por la formación en secundaria y la escolarización de la familia (Kachinovsky, 1996), que determina un capital educativo escaso. Esto genera una brecha que se agrega a otras y que va determinando sentimientos de inadecuación (Kachinovsky, 1996), que mantiene la idea previa ligada a la universidad como un espacio valorado y exclusivo que deberán ganarse.

El vocabulario utilizado da cuenta de la instrumentación cognitiva y de las competencias lingüísticas del sujeto del aprendizaje. Por tales

motivos no es ajena a un capital cultural de base y a los fenómenos de reproducción social que operan.

Llegué y yo qué sé... el vocabulario básico el mío y ellos te hablaban de cosas que digamos era distinto. Quizás el nivel de estudios digo yo de un pueblo no sería como el de un liceo normal de Montevideo. Yo hallé eso que había conocimientos que yo en el liceo de allá yo no los tenía, no los traía digamos (Mujer, Grupo A, Interior).

Se encuentra que la afectación psíquica producida por estos sentimientos de inadecuación determina desde la visión de las personas involucradas un descenso en el rendimiento intelectual y en la concentración al estudio. La actividad mental o el trabajo psíquico necesario en la relación con el saber, es decir, la transformación del sujeto a través del proceso por medio del cual se apropia del objeto, queda recortada o disminuida dado que lograr la adaptación a la nueva situación requiere de él.

No es una dificultad de contenidos. Me parece que la dificultad estaba más en mis formas y en cómo yo me sentía en el momento de, por todo lo que sucedía como que te disminuye un poco el ritmo el estar extrañando, el querer irte, todas esas cosas como que no ayudan, aunque te dediques a estudiar es como que tenés la mente en varias cosas (Mujer, grupo A, interior).

En suma, la representación que el estudiantado tiene en relación a lo que significa formar parte de la universidad está determinada por sus experiencias previas y su historia personal y familiar. Se liga al capital cultural y social que posee. Esto fijará un abanico de distancias entre sí y la institución. Ella aparecerá más distante y ajena cuanto más idealizada sea considerada. Entonces el desafío y la vulnerabilidad, y precariedad de su permanencia serán mayores, porque la ajenidad que siente también es mayor.

Esto puede ser motivo para que toda dificultad o fracaso refuerce la idea de ajenidad y la sensación personal de desajuste o de incapacidad que disminuya sus posibilidades de permanencia. Nuevamente se constata que la pertenencia a un estrato socio cultural determina experiencias educativas que coloca a algunos sujetos en situación ventajosa al ingreso a la vida universitaria.

Psicología: probar y probarse

Se sintetizan algunas características de la elección por la disciplina psicológica que genera visibilidad sobre el grado de certeza –real o imaginada– con que transita el primer año, y pueden relacionarse con las posibilidades de permanencia.

En la gran mayoría de los casos entrevistados, la Facultad de Psicología ha sido la única opción en la que se han inscrito, aún cuando no con la misma convicción o certeza. Para los estudiantes entre 18 y 25 años, el ingreso a la Facultad de Psicología ha sido una opción o un intento después del cual tomarán nuevas decisiones. Se constituye en una prueba (Pimienta, 2012). No aparece un deseo fuerte en torno a la disciplina en sí misma, incluso algunas veces lo describen como un interés secundario. El desafío está más centrado en realizar estudios universitarios en general y sobre todo en probar, esto da cuenta de la precariedad o contingencia (Carli, 2012) de las decisiones vocacionales. Un atributo “que acentúa el carácter relacional de las identidades, su indeterminación y la presencia de un exterior constitutivo que las define y amenaza” (Carli, 2012, p. 81) para pensar la inestabilidad del año de ingreso a la universidad y la precariedad de las trayectorias estudiantiles.

En esta franja etaria que se encuentra en un momento evolutivo caracterizado por el cambio y la búsqueda en relación al futuro puede considerarse un tipo de elección “mediatizada por la evitación conflictiva” (Kachinovsky, 1996). Esta se vincula a opciones realizadas sin demasiado fundamento, con escaso compromiso personal con el

proyecto y puede interpretarse como un modo de postergar el enfrentamiento con la resolución vocacional, una pseudo-elección en las que no se han tramitado los micro duelos que toda elección requiere (Kachinovsky, 1996).

En particular para estudiantes del interior implica sobre todo la posibilidad de conocer e independizarse y es ese el motivo más claro de elección y quizá también el más “fuerte” en contraposición con lo “débil” de la elección por la disciplina.

Me quería venir, ya estaba cansada, pueblo chico ya quería otra cosa. Aparte que el liceo ya me tenía aburrída porque yo hacía Derecho, en realidad nada que ver psicología, no hay mucho para hacer que tenga que ver y Medicina sabía que no me gustaba y medio como que estaba aburrída (Mujer, Grupo A, Interior).

En el grupo de personas adultas, han tenido antes tentativas y trayectos educativos diversos y en el presente vuelven a una idea anterior en relación a estudiar Psicología:

Es como que tenía un deber con la psicología y de ver qué onda con el mundo de la psicología (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Todas las experiencias universitarias estudiadas nos acercan a la perspectiva de la elección no en el sentido de la vocación como llamado interior sino como tentativas, pruebas, que configuran tránsitos precarios y trayectos no definidos sino cambiantes. En la generación de 25 años y menos, la experiencia es descrita como más o menos azarosa, incluso “por descarte” como manifiestan. En la generación adulta, después de otros tránsitos, en el presente la elección aparece más consolidada que en la de adolescentes jóvenes.

En cambio, pueden encontrarse en todas las edades algunos elementos comunes y relevantes en relación al deseo hacia la psicología. En ese sentido en muchos testimonios aparecen otras personas de la familia que han estudiado psicología: hermana, madre, hermano, tía,

un profesor de secundaria. Y también en todas las edades la mitad de las personas entrevistadas relatan experiencias ligadas a la atención psicológica personal derivada de dificultades o pérdidas tempranas: fallecimiento de padre, de madre, depresión, dificultades de socialización, violencia de género.

A los quince, dieciséis años por un problema que tuve personal que empecé con una psicóloga y ahí fue cuando dije, me ayudó tanto en mi problema que yo quiero hacer lo mismo yo quiero devolver algo de lo que me dieron (Mujer, Grupo B, Interior).

Es posible considerar esto en el sentido de la elección vinculada a la identificación, el querer ser psicólogo/ a como otro, o ser para otras personas como alguien fue conmigo. En función de las diferentes experiencias esa identificación se relaciona con consultas o tratamientos psicológicos y, en ese sentido, con querer sanar/sanarse y, en otros casos, con experiencias de formación en psicología cercanas.

En todos los casos el interés se relaciona con el deseo ligado a la identificación y al conocimiento y sanación personales: conocer/se y/o sanar/se forma parte de la atracción por la psicología y, en algunos casos, se perciben dudas en torno a sus posibilidades de hacerlo. De este modo, puede pensarse la posibilidad de permanencia en los estudios relacionada con la debilidad o la fuerza de este deseo y el desafío de lograrlo.

Esto relativiza o genera otros sentidos en torno a la idea de la elección de la psicología como “descarte” que aparece en la mayoría de los testimonios. Puede interpretarse como la posibilidad de sostener o no la inquietud-curiosidad en conocer/se, sanar/se y esto es lo que se constituye en una prueba o una tentativa. Este es el segundo modo de interpretar el probar, y refiere no ya a la elección vocacional sino a la acción de ponerse a prueba.

En el mismo sentido pueden interpretarse algunos testimonios que manifiestan que ingresaron a psicología con la idea de profundizar en

su formación, por la importancia de la cultura en general, no necesariamente ligada al ejercicio de la profesión o incluso no ligada a la obtención de un título. Este tipo de motivo de tránsito por la universidad en un sentido puede considerarse una cualidad de la democratización de la educación superior que enriquece la vida de la persona al interactuar en campos de conocimiento y vínculos diferentes (Mastache et al., 2019) ejercitando modos de pensamiento crítico cada vez más amplios. Como en los siguientes testimonios:

Hace unos años tengo como una manera de pensar que me gustaría por un tiempo prolongado seguir estudiando, pero no una carrera, no carreras en sí, sino materias de diferentes carreras. Tampoco estoy súper decidido que sea a lo que me voy a dedicar, pero me parece que es muy interesante la carrera y es algo que quiero estudiar y quiero llevarme el conocimiento (Varón, Grupo A, Interior).

Aparecen movimientos de acercamiento sucesivo a lo desconocido, como una prueba, acercándose y probándose poco a poco para saber si es posible e irse definiendo a la vez que van transitando. Dávila León (2004) describe como trayectorias de aproximación sucesiva, a aquellas que se realizan por tanteo. El aumento de la confianza en sus posibilidades favorece la permanencia. Estos acercamientos sucesivos le permiten a la vez probar en relación a la disciplina –y entonces a la elección que está realizando– y también probarse desde el punto de vista de su inclusión en estudios universitarios. Se constituye en un modo particular de tránsito que se da durante el primer año que da cuenta de la necesidad de conocer y contrastar sus ideas previas. Algunas experiencias permitirán afianzar sus decisiones, sus posibilidades y capacidades y tendrán como efecto la permanencia y la graduación o en cambio otras definirán su alejamiento. Se presenta así como un desafío para la persona y sobre todo en relación a las aspiraciones democratizadoras de la universidad.

Conclusiones

En relación a identificar en qué medida los sujetos vinculan las propuestas institucionales con su posibilidad de permanencia, se encuentra que la institución tanto desde el punto de vista espacial como en torno a la representación que tienen de ella, es valorada y genera una impresión muy positiva al estudiantado que ingresa. Sin embargo, en muchos casos sienten que es un lugar que no es propio, que deberían ganárselo. Llegar a formar parte puede resultar un arduo camino que sitúa a quienes no tienen tradición académica en un lugar de aspirante, por lo que deberá demostrar las cualidades que le permitirán constituirse en parte de la institución.

Desde el punto de vista subjetivo puede considerarse que el lugar y la identidad universitaria inicialmente son ajenos. El territorio de origen desde el punto de vista geográfico y socio familiar determina grandes diferencias en la adaptación posible. Quienes poseen marcas de afiliación (Coulon, 1995) educativa y social ligadas a la academia se ubican más rápidamente en la educación superior como un lugar propio y conocido. En cambio, sujetos que viven la universidad como un lugar que deberá ser conquistado sienten la vulnerabilidad y el temor a la exclusión (Skliar, 2006) que persisten en el tiempo desplazado a dificultades que consideran personales y ligadas a su trayectoria educativa previa y a sus orígenes sociofamiliares.

Estos movimientos de identificación y pertenencia implican procesos de constitución psíquica individual y de pertenencias colectivas que revelan a la institución como productora de subjetividad y a la vez como posibilitadora u obstaculizadora del equilibrio y bienestar psíquicos. En el entramado de lo psíquico con lo social, poniendo en diálogo el modo de concebir la estructuración psíquica como un proceso dinámico con el modo de concebir las instituciones como constitutivas de subjetividad, es posible aventurar el grado de afectación que resulta en un sujeto en transición (en algunos casos en proceso de maduración psíquica) el encuentro con una institución

que en parte no le otorga reconocimiento, que le causa sensación de incapacidad y ajenidad.

Desde los hallazgos de esta investigación es posible constatar que la institución –en declive, al decir de Dubet– presenta dificultades para sostener al sujeto en la sucesión de cambios identitarios. Reconocer además que las características de las trayectorias estudiantiles son diversas y cambiantes permite poner en discusión como hipótesis de trabajo en relación a la producción de subjetividad: en qué medida los tránsitos precarios estudiantiles por las instituciones determinan características de las instituciones actuales, y/o a la vez de qué manera la subjetividad que producen las propias instituciones determina tránsitos e identidades estudiantiles precarios y contingentes. Siguiendo esta hipótesis, la falta de estabilidad y la falta de lugar que le devuelve la institución determinaría conductas en el estudiantado, de entrada y salida de la institución, sin retorno, o retornando a otra carrera, siempre en la búsqueda de un lugar. Se trata entonces de discutir cómo la institución estructura al sujeto y sostiene (o no) su identidad, reconociendo su carácter inestable y cambiante (Kaës, 1998).

La perspectiva inicial de esta investigación considera el estudio de las experiencias estudiantiles como un modo de acceso a la institución. De este modo, las experiencias producen marcas subjetivas en el sujeto que potencia o no la permanencia estudiantil en la institución, que pueden ser situadas como marcadores institucionales que subrayan a la educación superior desde la perspectiva del derecho –de todos y todas– a la educación. Hay diferencias que determinan desigualdades que hacen que para algunas personas la educación superior sea una oportunidad, que la aleja de la perspectiva del derecho.

Es incuestionable la importancia que la institución, representante del mundo académico reciba y acepte a quien llegue y realice la preparación necesaria que genere condiciones de posibilidad de perma-

nencia, de lo contrario no cumple con su responsabilidad en favorecer la formación de la persona. El vínculo educativo que se instala en la universidad podrá reforzar la confianza propia estudiantil o en cambio clausurarla (Martinis, 2006). Y entonces, más que el capital educativo previo o el capital cultural con el que llega, y que en definitiva es el que le permitió llegar a las puertas de la universidad, será la relación de posibilidad o clausura que internalice desde el vínculo con la institución universitaria, lo que resulta determinante.

Referencias bibliográficas

- Berenstein, I. (1995). Psicoanálisis de familia y pareja. *Psicoanálisis ApdeBA*, 17(2), 239-263.
- Berenstein, I., y Puget, J. (1997). *Lo vincular: Clínica y teoría psicoanalítica*. Paidós.
- Bleichmar, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo, en subjetividad y propuestas identificadoras. *Revista Ateneo Psicoanalítico*, 2.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Labor.
- Buquet, A. (2016). El orden de género en la educación superior: Una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, (44), 27-43.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carbajal, S. (2020) *El derecho a la educación superior en acción: Experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República 2007-2017* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata, Argentina].
- Carbajal, S. (2011). *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad de la República durante el año*

- de ingreso. Servicio: Facultad de Psicología* [Tesis de Maestría, Universidad de la República, Montevideo].
- Carbajal, S., y Maceiras, J. (2003). Con-viniendo una ética en nuestras prácticas: Buscando el encuentro. Trabajo presentado en las VI *Jornadas de Psicología Universitaria* (pp. 36-39). Psicolibros.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005). *Leer, escribir y aprender en la universidad*. FCE.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES) (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. *Educación superior y Sociedad*, 9(2), 97-113.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES) (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. UNESCO. Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009.
- Conferencia Regional sobre la Educación Superior (CRES) (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe – CRES 2008*. UNESCO-IESALC. Cartagena de Indias, Colombia, 4-6 de junio de 2008.
- Conferencia Regional sobre la Educación Superior (CRES) (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. UNESCO-IESALC. Córdoba, Argentina, 11-14 de junio de 2018.
- Coria, A. (2006). Transmitir y heredar: Configuraciones intra e intergeneracionales en la pedagogía académica en Córdoba, Argentina, 1960-1975. En M. Landesman (Coord.), *Instituciones*

- educativas: Instituyendo disciplinas e identidades.* Casa Juan Pablos.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación.* Paidós.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber: Elementos para una teoría.* Trilce.
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado.* Gedisa.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia.* Complutense.
- Ezcurra, A. M. (2011a). Enseñanza universitaria, una inclusión excluyente: Hipótesis y conceptos. En N. Elichiry (Ed.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa: Tensiones entre focalización y universalización.* Noveduc.
- Ezcurra, A. M. (2011b). *Igualdad en la educación superior: Un desafío mundial.* UNGS.
- Fernández, T. (Coord.). (2010). *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: Conceptos, estudios y políticas.* CSIC, UDELAR.
- Ferreira, M. M., Avitable, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., y Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe. Resumen.* Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/921c0f2e-6aa3-512e-be0c-20efb0a3493b/content>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación* [versión digital]. <https://es.scribd.com/doc/220031556/Ferry-Concepto-de-Formacion>
- Kachinovsky, A. (Coord.). (1996). *Ciclo Básico: Fracaso escolar temprano.* Manuscrito inédito. Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Montevideo.
- Kaës, R. (1998). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales: Elementos de la práctica psicoanalítica en institución.* Paidós.

- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-45). FLACSO.
- Lewkowicz, I., y Corea, C. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Paidós.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas* (pp. 13-31). Del Estante.
- Mastache, A. V., Monetti, S., y Aiello, B. (2019). *Trayectorias de estudiantes universitarios: Recursos para la enseñanza y la tutoría*. CSE.
- Pierella, M. P. (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *RAES*, 3(3), 26-48.
- Pimienta, M. (2012). *Significados e ideas previas acerca de la formación universitaria en estudiantes ingresantes a facultad de psicología de la Universidad de la República*. [Tesis de Maestría, Universidad de la República, Montevideo].
- Remedi, E. (2008). *Detrás del murmullo: Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*. Casa Juan Pablos.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. IEC-CONADU.
- Santos Sharpe, A. I. (2018). *Discontinuar los estudios en la universidad: Un estudio comparativo sobre la experiencia del abandono en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires* [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires].
- Skliar, C. (2006). *Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación)*. FLACSO.
- Suasnábar, C., y Rovelli, L. I. (2016). *Ampliaciones y desigualdades*

en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-Posições*, 27(3), 81-104.

Universidad de la República (UDELAR). Facultad de Psicología (2013). *Licenciatura en Psicología* (Plan de estudios). <https://psico.edu.uy/noticias/publicacion-del-plan-de-estudio-2013>

Ingresar a la universidad pública ecuatoriana: experiencias, sentidos y significados

Ana Delgado

Introducción¹

Ingresar a la universidad y obtener un título universitario es un sueño para muchos estudiantes que terminan su educación media y tienen grandes expectativas en torno a ello. En el caso ecuatoriano, como en la mayoría de los países de la región, la demanda por el ingreso y la matrícula universitaria se ha incrementado (Brunner, 1990; García Guadilla, 2003; Paladines, 2003), en parte producto de la masificación de nivel medio (Juarros, 2006; Pacheco, 1992). En el nuevo siglo estos procesos han estado impulsados por la concepción del derecho a la universidad que orienta las políticas educativas en América Latina en un contexto donde predominan las tendencias de privatización y mercantilización.

¹ El capítulo que se presenta a continuación forma parte de una tesis doctoral cuyo título es *Promesas de democratización en el sistema universitario ecuatoriano: experiencias de las y los estudiantes de la provincia de Azuay que no ingresan a la universidad pública a través del examen de ingreso (2015-2020)*. Una de mis motivaciones centrales para construir el problema de investigación responde al hecho de haber accedido a conocimiento teórico y empírico existente sobre el acceso a los estudios universitarios en la región de América latina y, en particular, a los resultados de una investigación que dirigí sobre el Examen Nacional de Educación Superior, en adelante *ENES*, en la provincia del Azuay, Ecuador.

Ecuador se alinea con las posturas expresadas que defienden la educación superior como un derecho (Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe [CRESES], 2008) a nivel regional, a través de mandatos constitucionales que defienden a la educación como un derecho y un deber ineludible del Estado (Artículo 26). A lo que se suma la declaratoria de la gratuidad de la educación en todos los niveles, implementada con la Constitución 2008 (Artículo 356). Dentro de estas coordenadas, el gobierno de Correa impulsa una reforma universitaria cuyos ejes centrales están dirigidos a cambiar la mirada que se tenía sobre la educación superior, al promover su concepción como un bien público social. Al decir de Ramírez (2010), lo público está relacionado con la democratización en el acceso, tránsito y egreso de la universidad.

Con la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), se implementa oficialmente un sistema de ingreso restringido a la universidad pública que se gestiona de forma centralizada mediante la aprobación del Examen Nacional de Educación Superior (ENES) como requisito para conseguir un cupo que permite continuar con el proceso de postulación. A través de este sistema de ingreso, desde un plano discursivo, se busca propiciar la igualdad de oportunidades dirigida sobre todo a beneficiar a los sectores socioeconómicos desfavorecidos.

En este escenario surge como objetivo de investigación analizar las experiencias sociales de los aspirantes universitarios que no lograron ingresar a la universidad pública ecuatoriana en un contexto de implementación de una política de ingreso que apela a la igualdad de oportunidades. El estudio de la política de ingreso desde las experiencias sociales de los sujetos se apoya en los postulados de la Sociología de la Experiencia de Dubet (2010) como perspectiva teórica que prioriza el estudio de la subjetividad de los actores, entendida como la conciencia que tienen del mundo y de sí mismos. Según Dubet (2010), las experiencias sociales son conductas individuales y colectivas constituidas por principios heterogéneos que provienen

de tres lógicas de acción relacionadas con los sistemas: integración, estrategia y subjetivación: Desde la *lógica de la integración*, el actor se define por sus pertenencias, busca mantenerlas o reforzarlas en el marco de una sociedad considerada como un sistema de integración, a partir de la *lógica de la estrategia*, el actor se presenta con una imagen orientada por sus propios intereses en medio de una sociedad concebida como un mercado. Y en la *lógica de la subjetivación*, el actor es un sujeto crítico confrontado con una sociedad vista como un sistema de producción y dominación. Las experiencias sociales despliegan en los sujetos la capacidad crítica y la necesidad de reflexionar en la medida en que los actores se distancian de su propia experiencia, la juzgan y apelan a normas más o menos latentes y movilizadas para la ocasión.

Siendo así, resulta fundamental acceder al sentido y significado de las experiencias sociales de los aspirantes universitarios, a quienes también nos podemos referir como sujetos de la experiencia (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015), quienes a través de sus relatos comparten sus vivencias, experiencias y los desafíos que han tenido que enfrentar en su intento de ingresar a la universidad pública. Al mismo tiempo, accedemos a los sentidos que le atribuyen a sus estudios y a la posibilidad de convertirse en universitarios, en medio de una dinámica en la que estos actores construyen su propia experiencia como sujetos que toman una posición crítica ante el sistema.

El paradigma que orienta el proceso de investigación es el constructivista, naturalista e interpretativo en sintonía con una orientación metodológica cualitativa que permite analizar y comprender las experiencias sociales de los aspirantes universitarios no ingresaron a la universidad pública y, al mismo tiempo, posibilita acceder y profundizar sobre la realidad que se pretende interpretar (Bertaux, 1980). Además, se analizan datos cuantitativos que provienen de estudios estadísticos que ofrecen información importante, pero no suficientes cuando se trata de analizar a profundidad las experiencias sociales.

Para indagar sobre dichas experiencias se adopta el método narrativo-biográfico por constituir el medio adecuado para acceder a las representaciones y sistemas simbólicos de los sujetos investigados (Denzin, 1989). Cobra protagonismo cómo el fenómeno es vivido subjetivamente por un individuo o colectivo sobre una problemática de carácter estructural. El método biográfico dirigido a rescatar la perspectiva del actor busca conocer, reflexionar y comprender las experiencias sociales de nuestros sujetos investigados, los aspirantes universitarios (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). Estas experiencias se traducen en relatos que representan construcciones elaboradas a partir del presente de los aspirantes universitarios, donde convergen sus deseos, proyectos y perspectivas expresados al momento de entrevistarlos y que representan sus cosmovisiones. A través de la entrevista narrativa (relato) dirigida a los sujetos investigados, es posible problematizar el sistema de ingreso a la universidad, desde la mirada de las experiencias de los aspirantes universitarios.

En función del objetivo planteado se analizan los principios que estructuran la política de educación superior ecuatoriana, enfocándonos en la política de ingreso. Así también, se identifican los debates, la participación y los posicionamientos de diferentes actores académicos y sociales respecto a dicha política. Conocer el contexto que condiciona el diseño e implementación de la política de ingreso a la universidad, permite tener una perspectiva amplia y objetiva a fin de establecer el nivel de logro de los objetivos planteados. Este acercamiento posibilita asumir una mirada interpretativa frente a nuestro objeto de estudio que es la universidad, enfocándonos en el sistema de ingreso. En esta dinámica incursionamos en las experiencias sociales de los aspirantes universitarios y concentramos nuestra atención en las estrategias y la reflexión desplegadas por estos jóvenes a lo largo del proceso que implica el ingreso a la universidad, que en este caso está delimitado temporalmente en el antes, el durante y el después del examen.

El propósito de examinar las experiencias sociales de los aspirantes universitarios excluidos de la universidad pública desde un enfoque micro social, implica analizar el efecto subjetivo de un sistema de ingreso anclado en la lógica de la igualdad de oportunidades; pero que en un contexto de desigualdad social y educativa tiende a reproducir el orden social desigual. Una breve reseña sobre los sistemas de ingreso a la educación superior de países como Chile, Brasil, México, Perú y Argentina representa el telón de fondo sobre el que se analiza la política de ingreso a la universidad pública ecuatoriana implementada a partir del año 2008 con el gobierno de Rafael Correa. La escasez de investigaciones cualitativas sistemáticas sobre nuestro objeto de estudio corrobora la pertinencia del estudio sobre el caso ecuatoriano.

Un primer apartado se da cuenta de las trayectorias socioeducativas de los aspirantes universitarios a través de la exposición de los casos de cada sujeto investigado, con el fin de comprender las experiencias sociales a partir de la información de y sobre los sujetos investigados. En el caso de María y Ruth, según lo relatado, sus padres pertenecen a una clase social media-baja. En cuanto a la trayectoria educativa, en ambos casos, sus padres, solo han terminado la educación media y lo han realizado en instituciones públicas (exentas de arancel). Tanto María como Ruth representan la primera generación dentro de su familia nuclear que aspira ingresar a la universidad.

Por otra parte, los padres de Lucía pertenecen a una clase social media-alta. En cuanto a la trayectoria educativa, según lo relatado, se conoce que el padre estudió en un colegio privado mientras que su madre lo hizo en un colegio público. En ambos casos se trata de colegios de reconocida trayectoria académica a nivel local. Tanto su padre como su madre tienen estudios de tercer nivel. Son doctores en jurisprudencia y trabajan como abogados de libre ejercicio (independientes). Lucía representa la segunda generación en su familia nuclear que aspira ingresar a la universidad.

En el segundo apartado se analizan las lógicas de la estrategia y sobre todo de la subjetivación. Siendo así, se hace foco en las experiencias sociales, los sentidos y significados de los aspirantes universitarios que *no* ingresaron a la universidad pública. Esta sección se nutre con los testimonios de los sujetos investigados.

El orden cronológico en la organización del material empírico posibilita comprender las estrategias frente a la posibilidad de ingresar a la universidad pública y, al mismo tiempo, aproximarse a sus vivencias vinculadas al antes, al durante y después de rendir el examen de ingreso y, finalmente, conocer cómo se sienten al no haber ingresado a la universidad. Lo anterior permite un acercamiento a las voces de los aspirantes universitarios y sus experiencias sociales, las que resultan ser combinaciones subjetivas de elementos objetivos (Dubet, 2010). Asimismo, facilita el acercamiento a las maneras de pensar, entender y sentir lo vivido en esta travesía que representa un enorme esfuerzo tanto personal como familiar, y que no tuvo el resultado esperado pero que forma parte de una realidad que deben aceptar.

Ingresar a la universidad: un sueño compartido, una diversidad de estrategias y de reflexiones

Ingresar a la universidad pública y alcanzar un título profesional representa la esperanza para salir de la pobreza y mejorar las condiciones de vida, así lo sostienen algunos aspirantes universitarios. Como se mencionó antes, este apartado se enfoca en las lógicas de la *estrategia* y *subjetividad*, reconociendo que la existencia de una integración escolar previa les permite a los estudiantes proyectar su ingreso a la universidad. De esta manera, por un lado, veremos el despliegue de estrategias que se hacen presentes en el contexto familiar y a nivel personal para aprobar el examen de ingreso y obtener un cupo para la universidad pública y, por otro lado, analizaremos la reflexión que alude directamente a la lógica de la subjetivación donde se refleja el trabajo del actor (Dubet, 2010) cuando el aspirante universitario se ve

enfrentado al resultado, evalúa la situación y nuevamente se proyecta en relación al sentido y significado que tiene para ellos ingresar a la universidad. La presentación amplia y sistemática de los fragmentos expresados por los aspirantes nos permite lograr la interpretación analítica.² Al respecto, Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015) resaltan que una descripción densa es un recurso útil para dar cuenta de las experiencias y vivencias de los sujetos investigados.

A continuación, presentamos algunos de los casos analizados. Los nombres son ficticios a fin de precautelar la privacidad de los sujetos entrevistados.

Caso 1

La primera vez que María rinde el examen obtiene una calificación de 706/1000. En su relato reconoce que es una nota muy baja, pero cuenta que cuando recibió los resultados no le afectó mucho porque no tenía un real interés por ingresar a la universidad. Ella cuenta que unos meses antes de la primera vez que iba a dar el examen, los profesores encargados les daban un libro con ejercicios y también practicaban en el simulador de la plataforma del ENES. Estas actividades las hacían en las horas clase, pero sin la guía de sus docentes. María se preparaba y estudiaba mientras permanecía en el espacio escolar y creía que iba a aprobar el examen de ingreso a la universidad. Después del primer fracaso se sintió decepcionada, pero al mismo tiempo estaba consciente de que no se preparó lo suficiente. Además, señala que la preparación recibida en el colegio para el examen no le sirvió mucho. Considera que no hubo apoyo por parte de sus profesores y directivos del colegio y que tampoco mostraron real interés sobre los resultados alcanzados por los bachilleres que en ese momento aspiraban ingresar a la universidad.

² Lo expresado se puede apreciar con mayor intensidad al conocer todos los casos que fueron motivo de esta investigación. En este apartado presentamos únicamente tres casos.

Después cambia su perspectiva sobre la universidad y razona: “ya no tengo que estarle pidiendo dinero a mi mami. Y por eso dije: tengo que estudiar”. A partir de esta reflexión, María toma la decisión de trabajar apelando a la capacitación recibida durante tres años en un centro de formación, en paralelo a sus estudios de bachiller. Este estudio fue financiado por su madre y le permitió obtener el título de Maestra de Belleza. Es así que empieza a trabajar en el área de la belleza con el propósito de reunir dinero a fin de prepararse mejor y presentarse nuevamente al examen. Pero como sus ingresos económicos no son suficientes para financiar un curso preuniversitario, decide pedirle ayuda económica a su madre. Se preparó durante seis meses en un curso particular en un instituto de prestigio que, según ella, fue muy bueno.

En este nuevo escenario, tiene una doble responsabilidad: su trabajo y la asistencia al curso. En su relato se percibe mayor motivación y cuenta que puso más empeño y compromiso en su preparación quedándose hasta altas horas concentrada en resolver los ejercicios que les mandaban en el curso. En relación con la motivación por parte de su familia nuclear se refiere a su madre como “la que solo da dinero y ya”. En cambio, el concepto que tiene de su hermana es de una persona que, si bien no cuenta con los recursos económicos para apoyarla, siempre está ahí, dándole ánimos para que siga esforzándose y no pierda la esperanza de entrar a la universidad: “ella decía, ‘si, si, tienes que entrar’. Ella es la que me apoya, no con dinero, sino con palabras”.

Los sentimientos de María cuando iba a rendir por segunda vez el examen se ilustran en el siguiente fragmento: “Si, muy nerviosa porque como le dije la primera vez no me importaba mucho, la segunda vez sí, porque me preparé, gasté y así”. Las expectativas que María tenía para la segunda vez que iba a presentarse al examen eran positivas, ella consideraba que iba a aprobar el examen y conseguir un cupo para postular a las carreras de su elección que eran Derecho o Psicología. Esta confianza se generó en ella por el hecho de haber seguido

un curso preuniversitario que representó tiempo, esfuerzo y dinero. En esta ocasión alcanza una nota superior a la primera vez, pero no lograr ingresar. Al respecto, comenta: “Cómo saqué 866/1000, si puede que me estén dando; pero no, no me salió para nada”. María decide continuar trabajando y mantiene la idea de entrar a la universidad. Sobre este punto, sostiene: “Y bueno mi idea es hasta ahora trabajar uno o dos años y luego intentar de nuevo. Y si es que no entro, entraré a una a distancia”.

Caso 2

Ruth cuenta que cuando tocaba prepararse y repasar para el examen, la mandaron fuera del colegio a cumplir con una pasantía durante un mes. Esta situación particular hizo que se esforzara más todavía en base de una preparación autónoma. Ruth afirma que los estudiantes se ven en la necesidad de capacitarse por su propia cuenta en cursos externos y privados porque no es suficiente la preparación recibida en los colegios públicos. En este escenario, sabiendo de la importancia de aprobar el examen de ingreso, sus padres no escatimaron esfuerzos y concretaron su ayuda financiando un curso preuniversitario privado por cuatro meses. Las estrategias gestionadas en esta etapa representaron un enorme esfuerzo familiar de carácter económico. Ruth por su parte, aprovecha de la mejor manera estos recursos que se le ofrecen y dedica mucho esfuerzo y preparación en este curso preuniversitario. Nos comenta que ponía especial énfasis en áreas que les reforzaban bastante como: matemáticas, razonamiento lógico, verbal, abstracto y lenguaje. Recalca que además de lo que les enseñan en el curso, ella estudiaba aparte en su casa, en donde siempre contó con el apoyo emocional y motivación por parte de sus padres.

Sus expectativas antes de rendir por primera vez el examen de ingreso eran altas. Consideraba que iba a sacar una nota que le permitiría conseguir el cupo y entrar a la universidad pública. Momentos previos a rendir el examen por primera vez, ella estaba muy nerviosa

porque estaba consciente que en ese examen se jugaba su futuro. Este nerviosismo era compartido con sus primos que también estaban preparándose para dar el examen. En ese sentido, afirma que: “La primera vez estaba muy nerviosa, se supone que de este examen iba a depender si ingresaba a la universidad y mi futuro”. Luego de dar el examen, empieza la ansiedad por conocer las notas alcanzadas. Los días posteriores al examen fueron momentos de mucha incertidumbre, en su relato dice: “Estaba muy nerviosa, era y si no entro, y si no conseguí, me ponía a pensar bastante en las preguntas que no pude hacer”. Al no poder alcanzar la nota necesaria experimentó un fuerte sentimiento de frustración. Una sensación de que todo lo que estudió en el colegio no le sirvió de nada; la impresión de haber perdido el tiempo, de haber invertido en recursos económicos y esfuerzo personal en la preparación para el examen. Un fragmento de su relato ilustra lo señalado:

Mucha decepción, me bajó moralmente horrible, porque tenía esperanza de entrar al menos a una carrera, en una, así sea que me den cupo en una, pero nada. Fue una sensación horrible de que me decepcioné, que mi conocimiento no era lo suficientemente bueno como para ingresar a la universidad. Sentía que lo que estudié todo el tiempo no sirvió para nada (Caso 2).

La sensación de decepción era compartida por sus padres porque tenían muchas expectativas en ella para que apruebe el examen, sobre todo porque la universidad privada es una opción muy costosa. Ruth decide intentar de nuevo. Se prepara de manera autónoma con la experiencia de haber seguido un curso preuniversitario sabe más o menos los temas a estudiar. Esta vez también cuenta con el apoyo de sus padres que contratan una profesora para que le de clases y prepare para el examen. Ruth sabe aprovecharlas adecuadamente, sobre todo sabiendo el esfuerzo económico que está de por medio. La segunda vez que dio el examen ya no estaba tan nerviosa, pero, los días posteriores, experimentó mucho nerviosismo, temía no alcanzar la nota

necesaria. Este sentimiento de angustia era experimentado también por muchos compañeros/as suyos. Al conocer los resultados y saber que no consiguió el cupo genera en ella desilusión y cuestionamientos sobre sus propias competencias y capacidades. Luego de este segundo fracaso Ruth comenta:

Que todo el tiempo que estuve metida en el colegio no sirvió para nada, todo lo que me esforcé, todo lo que invertí para estudiar en el área de matemáticas, porque yo tuve bastante refuerzo en el área de matemáticas. Que todo eso fue una pérdida de tiempo y dinero (Caso 2).

Consciente de haber sido una buena estudiante, de haberse esforzado y preparado para el examen, ante la calificación obtenida considera que todo el esfuerzo para ingresar a la universidad pública fue en vano. En este punto dice que ya no tenía ganas de ingresar a la pública y todos sus esfuerzos se concentraron en ingresar a una privada. En base al esfuerzo propio y preparación autónoma logró entrar en la universidad privada donde estudió un primer ciclo de la carrera de Contabilidad Superior y Auditoría, al mismo tiempo comenzó a trabajar en una empresa de taxis para financiar sus estudios. Pero cuando cambiaron sus funciones en la empresa, los horarios de cursada se solaparon con su jornada laboral y tuvo que retirarse de la universidad, sobre todo por falta de recursos económicos ya que sus padres no tenían para apoyarle.

A pesar del corto tiempo, la experiencia de haber podido entrar a la universidad privada le resultó positiva, en su relato enfatiza que tuvo que dar exámenes y dice con alegría que sí los aprobó. Además, elabora una reflexión sobre lo vivido y surge la idea de que la educación en un colegio público es mala, ella señala que se nota la diferencia en la preparación que reciben los estudiantes de tercero de bachillerato de los colegios privados frente a los públicos. Sabe de amigas que estuvieron en colegios privados que recibieron una buena preparación

para el examen de ingreso a la universidad, incluso tenían horas extras. Además, Ruth cuenta que:

Y ahora que yo estuve en una universidad privada eran bastantes estudiantes que vinieron de colegios fiscales que no pudieron ingresar a la universidad (...). Dicen que solo los buenos entran a la estatal y los rechazados son los que no sirven y van a otras universidades (Caso 2).

Al terminar el primer ciclo en la privada, decide inscribirse nuevamente en el proceso para dar por tercera vez el examen de ingreso. Esta vez estuvo a cargo de la propia universidad, ella señala que los contenidos que les tomaron no estaban contemplados dentro de lo que les habían indicado y nuevamente reprobó. Con estos resultados descarta definitivamente seguir intentando ingresar a la universidad pública. Nos dice que se siente excluida del sistema universitario público. Al recordar las experiencias vividas, nos comenta que todo aquello le afectó emocionalmente y la bloqueó sobre todo en los momentos que tenía que rendir los exámenes de ingreso. Sostiene que fue la peor experiencia de su vida, que no le sirvió de nada. Finalmente, señala que se maneja una suerte de discriminación para los estudiantes bachilleres que no lograron entrar a la universidad pública. Sin embargo, no siente que todo esto haya alterado su proyecto de vida, solo lo ha aplazado. Actualmente se considera estudiante, aspirante y trabajadora. Termina diciendo que muchas otras compañeras suyas prefieren casarse, tener hijos, ya que es muy duro entrar a la universidad.

Caso 3

Lucía cuenta que durante el bachillerato estaba pendiente y preocupada por no bajar sus notas y promedio general a fin de que no le afecte al momento de ingresar a la universidad. Además, cuando estaba en el colegio sus padres le financiaron un curso de inglés con el que obtuvo el título de Intérprete del idioma inglés, que la capacita

para trabajar a nivel particular dando clases a niños hasta de décimo de educación básica. El tercero de bachillerato fue un período de mucha exigencia académica al ser el último año de colegio y tener que prepararse al mismo tiempo para el examen de ingreso.

Lucía señala que este proceso era muy exigente, con una fuerte carga de actividades, resolución de problemas en las clases y también llevaban tarea a casa como refuerzo. Ella cuenta que, además del tiempo que estudiaban en el colegio, se reunían con algunos compañeros para estudiar, resolver cuestionarios, problemas de matemáticas, y estas reuniones grupales se fueron intensificando conforme se acercaba la fecha del examen. Pero al mismo tiempo, estos encuentros eran un espacio para darse ánimos entre amigos y compañeros.

Además de la formación que recibió en su colegio, una institución educativa privada con una trayectoria y calidad educativa reconocida y de las estrategias grupales con sus compañeras, Lucía fue a un pre-universitario que le financiaron sus padres. Pero conforme se acerca la fecha del examen, la presión se incrementa para Lucía y la carga de actividades afectó a su salud y empezó a faltar a clases. En esos momentos en que se acerca la fecha del examen sus padres, para darle apoyo, la eximen del cuidado de su hermano menor a fin de que pueda estudiar y concentrarse más, también se hacen presentes estrategias gestionadas a nivel grupal como las reuniones entre amigos para darse ánimo y apoyo mutuo.

Un día antes del examen, recibe el siguiente mensaje: “no el último día tienes que acabar el día estudiando y otros me decían que tengo que descansar y tómate tu tiempo”, entonces Lucía no sabía qué hacer. Luego de todo lo que había estudiado, ella pensaba: “Estoy lista para dar el examen, pero no estoy lista para el resultado, tal vez sea un fracaso, sería devastador para mí en todo el sentido de la palabra”. Lucía tenía altas expectativas, creía que iba a aprobar el examen sobre todo por la formación recibida, aspiraba alcanzar un puntaje mínimo de 850/1000. Nos cuenta que sus padres no tenían idea del puntaje que

necesitaba para postular a la carrera elegida, y lo único que querían es que saque cerca de 900/1000. Ella no aprobó, y frente al primer fracaso empieza a irrumpir un sentimiento de culpa que se refleja en su relato:

Digo que me fallé a mí misma porque a pesar de que sabía de qué mmm... por tantos motivos, ¡yo también estaba concentrada en no quedarme a supletorios!, no quería quedarme en los supletorios, entonces estuve más para el cole que para el Ser Bachiller entonces yo sabía que no me iba ir de lo mejor... digamos que así fue y ya (Caso 3).

Lucía dice que, al no haber aprobado el examen por primera vez, no sabía qué hacer. Cuenta que algunos compañeros consiguieron un cupo y entraron al siguiente proceso de nivelación en las universidades, pero que la mayoría de sus amigos no entraron a las universidades privadas. Verse fuera del colegio y de la universidad, la desanimó más. Pasado un tiempo se recuperó emocionalmente y consiguió un trabajo parcial como profesora de nivelación a nivel particular. Eventualmente en las mañanas trabaja como agente de ventas en una empresa que tiene una plataforma virtual en la que se puede comprar una cuenta con acceso a simuladores y exámenes liberados. El trabajo la motivó a seguir adelante y cuenta que pensaba dedicarse únicamente a trabajar dejando de lado la opción de estudiar en la universidad, pero que un amigo la alentó para que siga intentando. Señala que sus mejores amigos fueron un apoyo fundamental en sus decisiones: “Yo sin mis mejores amigos no hubiera podido la verdad, seguiría ahí hundida pues”.

Lucía elige hacer un nuevo intento. Decide prepararse nuevamente y lo hace en un nuevo centro que prepara para el examen de ingreso. Cuando rinde por segunda vez el examen, le fue mucho mejor porque obtuvo una nota más alta que la primera vez, pero finalmente no consigue un cupo para la carrera elegida que era ingeniería eléctrica. Esta vez lo tomó más tranquila, ayudó mucho el hecho de estar ocupada

trabajando en actividades que eran de su agrado. Para finalizar, en la entrevista se le consultó si quería añadir a su relato algo importante de su vida. A continuación, un fragmento de su relato:

Que le puedo decir que... me sirvió. Fue horrible al principio tres meses muy muy mal de salud, mentalmente toqué fondo y saben decir que cuando uno toca fondo lo único que puede es subir, entonces yo gracias a eso me levante, busqué trabajo. Con el sueldo que me pagaron yo emm,... mi pasión es maquillar, entonces compré muchas cosas para mí y a veces mis amigas dicen: “me maquillas porfa, te pago”; gracias a eso también descubrí muchas cosas de amor propio y empecé a quererme a mí misma y ya no quiero sentirme la fracasada que no entró a la universidad, la fracasada que sacó 800/1000 en el Ser Bachiller, la fracasada que se graduó y no sabe qué hacer y empecé a sentirme una persona más libre, más sana (Caso 3).

Al escucharla le consulté sobre la percepción de fracaso entre los jóvenes que no pudieron entrar a la universidad. Señala que ella todavía tiene amigos que sienten que son el fracaso de su familia, porque todos los primos entraron a la Universidad de Cuenca (pública), mientras que ellos/as se quedaron como la *oveja negra* de la familia.

En síntesis, respecto a las estrategias implementadas, se observa una gran diversidad. Todas giran en torno a un mismo propósito: aprobar el examen e ingresar a la universidad pública. Algunas estrategias son a nivel institucional y se organizan desde los propios colegios en donde preparan a los bachilleres para el examen de ingreso. En paralelo, los aspirantes apelan a una pluralidad de estrategias a fin de prepararse para los exámenes. Se identifican estrategias más acotadas y tradicionales, como es la asistencia a los cursos preuniversitarios, que a su vez están condicionados a los recursos económicos de la familia, o bien la preparación autónoma del aspirante.

Al mismo tiempo se observan estrategias múltiples y más complejas, que combinan cursos preuniversitarios, clases particulares, estu-

dio sistemático y disciplinado, además del apoyo emocional que viene desde el entorno familiar, escolar y de pares. Las estrategias complejas se hacen presentes sobre todo luego de haber reprobado una primera vez el examen. Las condiciones socioeducativas conducen entonces a una diversidad de estrategias y recursos utilizados por los aspirantes universitarios.

Ansiedad y nerviosismo son los sentimientos experimentados por todos los aspirantes universitarios, conforme se acerca el día y hora del examen. Los nervios se sienten con mayor intensidad la primera vez que dan el examen al enfrentar un contexto desconocido que les genera mucho estrés y presión, más aún para un aspirante que se enfrenta a una situación decisiva en su vida, entrar a la universidad.

En un primer momento cuando los aspirantes no aprueban el examen por primera vez tienden a culparse y piensan que no hubo suficiente preparación de su parte y/o lo atribuyen al exceso de tareas en el último año de colegio. Este análisis cambia cuando existe una mayor inversión de recursos económicos y de tiempo para el estudio. Entonces cuestionan la formación que tuvieron en el colegio y critican también la calidad de la educación y de la preparación para el examen de ingreso. Mientras que quienes dieron tres veces el examen sin aprobarlo dirigen su crítica al sistema de admisión y educativo en general. Sienten que fue una pérdida de tiempo, esfuerzo y dinero. Es decir, este análisis va cambiando y toma diferentes matices conforme transitan por nuevas experiencias. En particular, de los testimonios de los estudiantes que habían asistido a colegios públicos y que tuvieron un corto paso por la universidad privada, se desprende la percepción de que la educación que obtuvieron sus compañeros en colegios privados es mejor que la recibida en los públicos.

Conclusiones

A lo largo del trabajo se han expuesto algunos de los relatos de los aspirantes a la universidad, enfocándonos en las estrategias im-

plementadas en cada caso y en el proceso de reflexión que hace cada uno. Para ello, se ha considerado un tiempo cronológico marcado por el antes; el durante y el después de dar el examen. En el primero, se observan las estrategias institucionales, familiares, individuales que generan expectativas positivas de aprobar el examen de ingreso. En el segundo, se encuentran con otros aspirantes, en un espacio ajeno, desconocido, donde en un corto tiempo deben responder una gran cantidad de preguntas. En el tercero, refiere a momentos marcados primero por la incertidumbre, luego por la desilusión y después, a partir de la resiliencia de cada aspirante, viene el ánimo impulsado por quienes están ayudándoles en este proceso y entonces deciden intentar de nuevo.

Si bien la formación que han recibido los aspirantes les hace sentir más o menos preparados para rendir el examen de ingreso, todos de manera individual y familiar apelan a una serie de estrategias que están relacionadas con los recursos que disponen y que les da la confianza suficiente para considerar que aprobarán la primera vez que se presentan. La diversidad de estrategias refleja el valor y la importancia que representa para ellos la educación y obtener un título profesional, pero también muestra la desigualdad de condiciones en un contexto de un denodado esfuerzo de todos los aspirantes.

Lo señalado deja ver la desigualdad social y educativa en este grupo de aspirantes que comparten la misma situación de no haber ingresado a la universidad pública, en un contexto de promesas de democratización en el acceso a la educación superior. El análisis muestra el esfuerzo desplegado por todos los aspirantes, y en algunos casos, su destacada trayectoria educativa, cuestión que la lógica meritocrática no premia porque también quedan afuera.

Los aspirantes que no consiguieron cupo se encuentran excluidos de la universidad pública y de los estudios universitarios al no poder continuar en la universidad privada por razones económicas. A pesar de ello, algunos aspirantes dicen que seguirán intentando ingresar a la

universidad y para ello gestionan nuevas estrategias, siendo la principal el trabajar para ahorrar dinero y poder prepararse.

Referencias bibliográficas

- Bertaux, D. (1980). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Revista Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 197–225.
- Brunner, J. J. (1990). Universidad, sociedad y Estado en los '90. *Nueva Sociedad*, 107, 70-76.
- Constitución de la República de Ecuador [Const]. 20 de octubre de 2008. www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CMES) (2008). *Declaración Final de la Conferencia regional de Educación Superior en América latina y el Caribe*. UNESCO-IESALC. Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009.
- Delgado, A. (2023). *Promesas de democratización en el sistema universitario ecuatoriano: experiencias de las y los estudiantes de la provincia de Azuay que no ingresan a la universidad pública a través del examen de ingreso (2015-2020)* [Tesis de Doctoral, Universidad Nacional de La Plata, Argentina].
- Denzin, N. K. (1989). *The research act (3rd ed.)*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense CIS.
- García Guadilla, C. (2003). *Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior*. CLACSO.
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la Escuela y los Estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.

- Juarros, M. F. (2006). ¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Revista Andamios*, 3(5), 69-90.
- Ley Orgánica de Educación Superior (2010). Registro Oficial de la República del Ecuador, Quito, 12 de octubre de 2010. www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 175-212). Gedisa.
- Pacheco, L. (1992). *La Universidad Ecuatoriana: Crisis académica y conflicto político*. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, ILDIS, Ecuador.
- Paladines, C. (2003). La Reforma Universitaria y el Sistema de Cátedra. *Universidad- Verdad-Revista de la Universidad del Azuay*, 30, 83-106.
- Ramírez, R. (2010). Justicia distributiva en la universidad ecuatoriana, 1996-2006. Disputa teórico/práctica y política de la gratuidad en la educación universitaria. En R. Ramírez (Coord.), *Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad* (pp. 27-56). SENPLADES.

Los sentidos que asume la educación superior para los estudiantes universitarios con discapacidad

Wilma Suárez

Introducción

Esta investigación se inscribe en la perspectiva que considera a los estudiantes con discapacidad como *sujetos de derecho*, quienes desean ser escuchados y reconocidos en su dignidad como personas capaces de contribuir al desarrollo de la sociedad, que durante mucho tiempo ha silenciado sus voces e invisibilizado su presencia social y educativa.

Los avances en materia de defensa de los derechos de la población con discapacidad se deben principalmente al cambio conceptual que genera el enfoque social al conceptualizar la discapacidad desde una perspectiva más amplia, que involucra la responsabilidad social para generar transformaciones encaminadas a reducir las barreras que impiden la plena inclusión de todas las personas. Esta perspectiva se plasma en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el 2006 que establece lineamientos para garantizar sus derechos en lo referente a la educación, salud, empleo, voto y a vivir y participar activamente en la sociedad. En Ecuador, el camino al reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad y su acceso a la educación superior toma auge en los primeros años del

nuevo siglo cuando el país transita por un cambio social que inicia en el año 2007 con la asunción a la presidencia del líder del partido de la Revolución Ciudadana.

A pesar de los avances plasmados en declaraciones que han promovido la inclusión social, en la actualidad a las personas con discapacidad todavía se las “discrimina por el simple hecho de ser quienes son” (Pablos, 2023). En cuanto al sistema universitario, los datos indican que las personas con discapacidad están infrarrepresentadas en la categoría de estudiantes, académicos e investigadores (Naciones Unidas, s. f). En la región, la II Conferencia Regional de Educación Superior del 2008 declara el derecho a la educación superior para todas las personas, y especialmente la III Conferencia Regional de Educación Superior en 2018 confirma la idea de derecho humano y universal, y menciona en particular a las personas con discapacidad bajo la premisa que la educación superior es un derecho y una herramienta fundamental para la adquisición de otros derechos que permiten la construcción de sociedades más justas e igualitarias (CRES, 2018). En Ecuador, se planteó que la forma más efectiva para lograr la movilidad social ascendente y la igualdad de oportunidades era generar transformaciones en la educación universitaria y crear políticas para que las condiciones socioeconómicas no trunquen las posibilidades de acceso (Ramírez, 2012). En esta clave, con la aprobación de la constitución del 2008 se estableció la gratuidad educativa hasta el tercer nivel, pero amparado en la Ley Orgánica de Educación Superior de 2010 se implementa en el año 2012 un sistema de ingreso de forma centralizada con un fuerte rasgo selectivo, denominado Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA).

Dentro de estas coordenadas socio-políticas se inscribe el interés de estudiar el acceso a la universidad ecuatoriana de las personas con discapacidad, que para el año 2014 registraron una tasa neta de matriculación del 6% (SENESCYT, 2015). El objetivo general de la investigación es analizar las *experiencias* de los estudiantes con discapaci-

dad en su proceso de admisión al sistema universitario público del Ecuador de carácter centralizado y selectivo en base a exámenes y cupos. Para ello se adopta como perspectiva teórica la sociología de la experiencia de Dubet (2010) que se centra en dos aspectos generales: reconoce la multiplicidad y heterogeneidad de las experiencias como producto de la construcción individual de los sujetos que se encuentran inmersos en estructuras sociales y afirma que los sujetos adoptan una posición crítica en el sistema social al que pertenecen. Este estudio se basó en el enfoque cualitativo con la utilización de método biográfico y la técnica del relato de vida en tanto herramientas incomparables de acceso a lo vivido subjetivamente (Bertaux, 2005; Kornblit, 2007).

El proceso para la obtención de los relatos se basó en los cinco pasos establecidos por Bertaux (2005): 1) apertura de un campo, 2) concertación de la entrevista, 3) preparación de la entrevista, 4) desarrollo de la entrevista y 5) análisis. Como lo señalan Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018), existen cuatro factores claves que se deben considerar para definir el número de casos: 1) capacidad operativa para la recolección y análisis, 2) el número de casos que permita responder las preguntas de investigación, 3) saturación de categorías y 4) si los casos son frecuentes y accesibles. En este contexto, se seleccionó a seis participantes con los que se cumplió la saturación de categorías.

En esta investigación se otorga a los estudiantes con discapacidad un papel protagónico en el sentido de escuchar sus voces para conocer, a través de sus relatos, los retos que representa iniciar el proceso de admisión al sistema educativo universitario. Para ello, se siguen los lineamientos de la investigación emancipadora (Cobeñas, 2016) que concibe a las personas con discapacidad como informantes clave al permitir que se escuchen sus voces y que, a través de sus experiencias, hablen sobre sus derechos como personas con discapacidad y, específicamente, sobre su derecho a la educación.

El estudio de la experiencia de los estudiantes: condicionantes sociales, sentidos y motivaciones

La crítica de Dubet (2010) a la capacidad heurística de la sociología clásica para dar cuenta de los fenómenos actuales, pone en cuestión los postulados centrales de la relación entre desigualdad y sistema educativo que emergieron en los años sesenta y setenta, enmarcadas en las denominadas “teorías de la reproducción” que plantearon a la escuela como una agencia destinada a la reproducción social y cultural que contribuía a sostener la legitimidad de la racionalidad del sistema capitalista. Estas investigaciones, que acabaron con el optimismo pedagógico en cuanto a la neutralidad política de las instituciones educativas y a su propósito de crear sociedades igualitarias y libres (Tenti Fanfani, 2007), confirieron a los sujetos sociales un lugar fijo e inmodificable en los procesos de reproducción social, al plantear que estaban irremediabilmente ligados a la conservación de status quo, de la división social del trabajo y del capital cultural.

En este sentido, Dubet (2005) postula que hoy la experiencia de los estudiantes universitarios no se define por un papel o rol asignado, ni por una condición, sino que ellos elaboran su experiencia articulando su condición de ser joven y su relación con los estudios. En la medida en que el Heredero ya no es una figura central, lo que está en tela de juicio es la idea misma de experiencia estudiantil integrada. Por otro lado, Dubet afirma que, si se define a los estudiantes en relación a cierta manera de ser joven y en función a relación que se tiene con los estudios, surge una dispersión infinita que imposibilita construir cualquier tipo nodal. Pero esto no significa que los grandes determinismos sociales desaparezcan, más bien los mecanismos de construcción de la experiencia son sumamente complejos.

En esta línea, se recuperan los aportes de Charlot (2008) quien sostiene que el itinerario escolar de las personas no solo se determina por los procesos sociales colectivos, sino también por las decisiones y elecciones personales, de tal manera que la historia escolar es al mis-

mo tiempo una historia social y una historia individual. El autor afirma que en varios países del mundo se ha demostrado que existe una correlación estadística, pero no causal entre el origen social del estudiante y su éxito o fracaso escolar, y sostiene que los estudiantes que ingresan y egresan de la universidad son aquellos que presentan un profundo compromiso por estudiar que denomina “movilidad”. Desde este enfoque es importante analizar las expectativas o sentidos que los estudiantes expresan con respecto a la educación y a tener una carrera universitaria.

Con este fin, es importante recuperar la tipología de Sifuentes (2013) para analizar los sentidos que los estudiantes otorgan a la educación superior, que podrían organizarse en las categorías más generales propuestas por Rentería (2012). Los primeros cuatro se podrían incluir en la categoría de sentidos *expresivos*: 1) el sentido identitario se refiere al orgullo de ser parte de determinada institución de prestigio y de portar sus emblemas y el valor simbólico que ello representa; 2) el sentido humano se refiere a que la formación universitaria les permite ayudar a otros y consecuentemente ayudar a mejorar la sociedad; 3) el sentido liberador refiere a que la educación superior es un instrumento emancipador y de búsqueda de realización personal; 4) el sentido hedonístico se relaciona con valores como el placer, el disfrute, la facilidad; y los otros tres se sitúan en la categoría de sentidos *instrumentales*: 5) el sentido práctico se refiere a acceder a conocimientos que sean aplicables en la realidad concreta del estudiante; 6) el sentido de certidumbre tiene que ver con poseer cierto control sobre el futuro profesional que les espera en un mundo altamente competitivo; 7) el sentido de prestigio establece que el acceso a la educación superior brinda la posibilidad de adquirir una valoración social a la que pocos pueden acceder.

Estudiantes universitarios con discapacidad que ingresaron a la universidad en Ecuador

En el estudio participaron cinco estudiantes con discapacidad visual y una con discapacidad auditiva. Se decidió trabajar con estu-

diantes que fueron admitidos en una universidad pública, así como también con estudiantes que, al no haber obtenido un cupo en el sistema universitario público, iniciaron sus estudios en una universidad privada. El número final de casos permitió responder las preguntas de investigación y se logró la saturación de categorías. Se observó que las respuestas que los estudiantes participantes contestaron a lo que se había planteado en las preguntas de investigación y, al mismo tiempo, los relatos se tornaron repetitivos por lo que no se consideró necesario seguir incrementando el número de casos.

Caso 1. Iván

Este estudiante de 29 años tiene discapacidad visual. Para cuando participó en esta investigación estudiaba el segundo semestre de la carrera de derecho en una universidad privada, a la que ingresó en 2019 después de dos intentos en los que no logró alcanzar el puntaje requerido en el examen Ser Bachiller. La primera vez que rindió la prueba de admisión a la universidad fue en marzo del 2016 y obtuvo 709 puntos, se postuló nuevamente a la convocatoria del 2018 y sacó 740. Al no conseguir un cupo para estudiar la carrera de comunicación social en una universidad pública, optó por matricularse en una privada, donde gracias a las políticas de acción afirmativa consiguió su beca. Eligió estudiar derecho como su segunda opción por ser una carrera que se ofrece en la modalidad semipresencial y que permitía seguir trabajando y, además, reducir riesgos de movilidad, pues su universidad está ubicada en la ciudad de Ambato que queda a una hora y media de su domicilio.

Caso 2. María

Esta estudiante de 23 años padece discapacidad auditiva en un 31%. En el momento de la entrevista, cursaba el sexto semestre de la carrera de gastronomía en una universidad particular. Se presentó una sola vez al ENES y obtuvo 850 puntos, un puntaje alto que no le alcanzó para la carrera de medicina que era su primera opción, ni para

su segunda alternativa que era la carrera de enfermería, puesto que estas carreras requerían un puntaje superior a 900 puntos por ser carreras con mayor demanda estudiantil. En paralelo al cursado de la carrera, María inició un pequeño emprendimiento de venta de productos elaborados como bocaditos, que eran vendidos a sus familiares y conocidos.

Caso 3. Jenny

Esta alumna de 25 años presenta discapacidad visual. Cuando participó en esta investigación, estaba estudiando el segundo semestre de la carrera de educación básica. Se presentó al examen para la admisión a la educación superior en dos ocasiones. En la convocatoria del año 2018, obtuvo 880 puntos, pero no aceptó el cupo porque no le interesó ninguna de las carreras universitarias ofertadas por la única institución de educación superior de su lugar de residencia. Decidió postularse nuevamente en 2019 para estudiar la carrera de Educación Básica en una universidad pública, su puntaje esta vez fue de 988 puntos, lo que le permitió ingresar a la universidad.

Caso 4. Alexandra

Esta estudiante de 27 años tiene discapacidad visual en un 45%. Al momento de la entrevista inicial cursaba el segundo semestre de la carrera de comunicación social en una universidad pública. Ella rindió el ENES por una sola vez en 2015 y obtuvo 848. Debió esperar más de tres períodos académicos para que le sirviera el puntaje obtenido para estudiar la carrera de comunicación social, su primera opción, ya que el número de cupos se determina por los puntajes obtenidos en cada periodo académico. Alexandra asiste a la universidad acompañada diariamente por su madre porque su movilidad es reducida y en sus tiempos libres participa de una radio en línea.

Caso 5. Alex

Este estudiante de 25 años presenta discapacidad visual congénita en un 82%. Estudiaba el tercer semestre de la carrera de Educación

Básica en una institución pública cuando participó en esta investigación. Alex se presentó al ENES en dos ocasiones. El primer intento fue en 2015 y obtuvo 728 puntos, pero la calificación requerida para la carrera de educación básica era de 800. En el segundo intento obtiene 701 puntos y al estar informado de las ayudas especiales que se brindaban a las personas con discapacidad visual solicitó la recalificación del examen, para que la nota se obtenga omitiendo la sección del pensamiento abstracto. Los resultados del proceso de recalificación le otorgaron un promedio final de 820 puntos que le permitió matricularse en la carrera que era su primera opción. Su buen puntaje en el ENES le permitió acceder a una beca de estudios a partir del tercer semestre, que consistía en el pago de una remuneración económica.

Caso 6. Lucas

Este alumno de 25 años es el hermano gemelo de Alex (Caso 5) y también tiene discapacidad visual congénita en un 82%. Cuando Lucas participó en esta investigación se encontraba estudiando el primer semestre de la carrera de comunicación social, a la que ingresó después de haberse presentado al examen de admisión por única vez en julio de 2016 y obtuvo 800 puntos.

Diferentes investigaciones han coincidido en que el examen de ingreso selectivo ha reproducido las desigualdades sociales y educativas, a pesar de la ampliación de la gratuidad hasta el tercer nivel. Dicha afirmación se debe a que los estudiantes que han logrado ingresar en su gran mayoría provenían de colegios particulares y de hogares de economía media-alta, que les permitieron financiar cursos de preparación para tal examen (Luna Tamayo, 2017; Moreno Yáñez y Cabrera Narváez, 2017; Moreno Yáñez, 2013; Post, 2011; Vásquez, 2017; Viera Córdova, 2017). Las personas con discapacidades pertenecen a uno de los grupos que enfrenta mayores desigualdades sociales y educativas por la insuficiente aplicación de políticas de acción afirmativa.

Los seis estudiantes son personas que han enfrentado la superposición de desigualdades, pues en la mayoría de los casos además de tener una discapacidad también pertenecen a otros grupos vulnerables como ser pobre y ser mujer. Con excepción de María, los otros cinco estudiantes provienen de hogares con una situación socioeconómica baja y son estudiantes de primera generación en ir a la universidad, por lo que también cuentan con poco capital cultural. A pesar de estas condiciones socio-educativas, todos lograron ingresar a la educación superior, aunque dos estudiantes no concluyeron sus estudios. En cuanto a su trayectoria escolar, de los cinco estudiantes que presentan discapacidad visual, cuatro realizaron su educación primaria en instituciones educativas especiales, mientras que Alexandra asistió de manera paralela a una unidad educativa regular y a una de educación especial. En cambio, María, quien tiene una discapacidad auditiva, cursó todos sus estudios en instituciones educativas regulares al no requerir un intérprete de lengua de señas, aunque cambió de institución en varias oportunidades que no se correspondían con su situación social, hasta encontrar aquellas donde su discapacidad no representó un problema.

De su trayectoria escolar se desprende que aquellos que asistieron al sistema educativo regular fueron objeto de discriminación por parte de sus compañeros y recibieron la incompreensión de ciertos docentes que, por falta de capacitación para trabajar con personas con discapacidad, no logran establecer una buena relación pedagógica con ellos. Por el contrario, los estudiantes que asistieron a instituciones especializadas para personas con discapacidad visual en el nivel primario manifiestan haber sido incluidos y valorados. Los estudiantes con discapacidad que participaron en este estudio tuvieron trayectorias educativas en instituciones no regulares en el nivel primario para adquirir destrezas específicas de las personas con discapacidad visual.

Para sus estudios de bachillerato tres estudiantes optaron por instituciones regulares presenciales, pero luego tuvieron un desplazamiento a instituciones en la modalidad semipresencial porque por su

discapacidad sufrieron bullying por parte de sus compañeros o porque no fueron comprendidos pedagógicamente ni socialmente por sus docentes. Tiene una valoración positiva de las instituciones de tipo semipresencial por cuestiones de movilidad y ambiente de aprendizaje, argumentan que allí se forman personas adultas con escolaridad inconclusa que muestran respeto por las personas con discapacidad. Según Viera Córdova (2017) quienes estudian en instituciones educativas en la modalidad semipresencial o a distancia obtienen promedios más bajos en el ENES, que repercute en las posibilidades de acceso a la educación superior que se basa en el principio de la igualdad de oportunidades desde la lógica meritocrática.

En relación con sus trayectorias universitarias, dos estudiantes no lograron ingresar a la universidad pública, pero completaron una carrera universitaria en una institución particular, ya sea financiando el costo por sí mismos en el caso de María o mediante una beca de estudios en el caso de Iván. Él es el único estudiante que, al haber fracasado en sus dos intentos para rendir ingresar al sistema público, se informó sobre las políticas de acción afirmativa en instituciones particulares y aplicó a una beca para estudiar derecho en la modalidad semipresencial que le permitía trabajar y estudiar, ya que la beca solo contempla la exoneración en el pago de la matrícula.

Por lo tanto, su perspectiva resulta interesante para investigar las razones que los motivan a vencer toda adversidad y decidir estudiar en la universidad, a pesar de su discapacidad y de no poseer trayectorias educativas y socioculturales favorables. En cambio, por la trayectoria educativa de su familia, podría decirse que María se encuentra en una posición privilegiada ante los demás participantes de esta investigación, pues su madre e incluso su abuela lograron acceder a estudios superiores. Del mismo modo, la mayoría de sus primos tienen educación universitaria o la están cursando. A pesar de tener un capital cultural superior, María no logró ser admitida en una universidad pública porque aplicó a la carrera de medicina, una de las de mayor demanda,

y al no conseguir un cupo se matriculó en una universidad particular en la carrera de gastronomía que está dentro de sus intereses, pero no era su prioridad.

Los sentidos que atribuyen los estudiantes con discapacidad a la educación, la universidad y la carrera elegida

Los relatos de vida de los estudiantes con discapacidad que participaron en este estudio permitieron identificar que en ellos predomina el sentido *expresivo* con una fuerte presencia del sentido humano y liberador que, en algunos casos, también se combina con el sentido hedonístico. En la tipología instrumental, destaca el sentido práctico. Es importante señalar que algunas de las respuestas que los estudiantes brindan articulan la presencia de dos o más sentidos.

El sentido liberador de la educación: la construcción de la autonomía y autorrealización personal

La tipología expresiva incluye al sentido liberador, que hace referencia a la educación como una herramienta emancipadora que permite que las personas logren su autonomía y autorrealización por medio del desarrollo de una profesión. Al respecto, Quezada García et al. (2016) afirman que en el discurso de la población con discapacidad la inclusión laboral es un elemento decisivo para facilitar la autonomía personal. Si bien es cierto que lograr una profesión contribuye a la autonomía de las personas con discapacidad visual, ser independiente para alguien que no tiene el sentido de la vista excede el hecho de alcanzar un título académico, puesto que ésta se trabaja constantemente para superar una serie de obstáculos que van desde las situaciones más básicas, como aprender a manejar las actividades de la vida diaria, hasta el desarrollo de destrezas de orientación y movilidad que les permiten desplazarse a cualquier lugar sin la necesidad de que alguien que los acompañe.

Las narrativas que se presentan a continuación destacan el valor que cinco de los seis estudiantes con discapacidad entrevistados: Iván,

Alexandra, Lucas, Jenny y María, atribuyen a la educación universitaria como medio que les permitirá desenvolverse por sí mismos. En Alex sobresale la vocación por convertirse en un docente y ayudar a otras personas que tienen discapacidades, su relato en este sentido se analiza con más detalle en la siguiente sección.

Iván pertenece a un contexto familiar donde el trabajo de sus padres no cubre las necesidades básicas y por ello ha tenido que trabajar para poder pagar su educación. Al referirse al sentido de la educación, afirma que “la principal motivación era estudiar para seguir adelante y ser alguien en la vida, estudiar y ser siempre mejor”. Reconoce que la educación cambia la vida de las personas, y el uso de la expresión “ser alguien en la vida” confirma la alta valoración que otorga tener una profesión. Desde este contexto, para Iván el sentido de estudiar la carrera de derecho representa alcanzar algo que nadie más en su familia directa logró: “Nadie tiene estudios universitarios y esa fue la principal razón que yo quise hacer la diferencia al estudiar en la universidad”. El sentido liberador de la educación que predomina en su relato está vinculado al deseo por lograr movilidad social ascendente mediante sus estudios universitarios que, desde su punto de vista, contribuirán a conseguir su autonomía personal. Esta respuesta también refleja su gran esfuerzo para alcanzar esta meta pues ha tenido que abrirse camino y buscar las alternativas posibles sin la orientación o guía de ningún miembro de su familia.

Alexandra es otra estudiante que le otorga un sentido liberador a la educación. Ella cuenta: “es importante porque así se va aprendiendo un poco más y se va aprendiendo a ser alguien en la vida”. El deseo de superación parte de querer tener un mejor estándar de vida que su familia que vive en una zona rural en donde su progenitora trabaja cultivando la tierra. Alexandra hace uso de la expresión “ser alguien en la vida” para indicar que la educación le brindará: “el poder tener trabajo, el poder desarrollarse como persona independiente”. Con esta afirmación se observa que para Alexandra acceder a la educación va

más allá de las oportunidades de conseguir trabajo, pues ella siente la necesidad de convertirse en una persona autónoma y tener una carrera profesional le da mayor tranquilidad para el futuro.

Se destaca que el sentido de independencia para las personas con discapacidad se relaciona con poder desenvolverse por sí mismos en todas las áreas de su vida. Al respecto Alexandra indica: “no todo el tiempo vamos a estar junto a nuestros padres, en algún momento, Dios no quiera, los padres nos van a dejar y pues para nosotros si no somos independientes nos va a ser más difícil la vida”. En esta última parte Alexandra hace referencia al sentido de certidumbre que ofrece la educación. Alexandra agrega que quienes la motivaron a estudiar en la universidad fueron sus tíos y profesores. “Mis tíos, mis mismos profesores del colegio (...) porque desearon que yo fuera alguien en la vida, que tuviera las oportunidades como todos las tienen”. La idea de *ser alguien en la vida* está presente también en su familia, cuyos miembros no han tenido la oportunidad de realizar estudios universitarios.

En el relato de Lucas es evidente también el predominio del sentido liberador de la educación, matizado por el sentido hedonístico, como se observa en sus intervenciones. Explica que: “ser alguien en la vida significa principalmente, crecer como persona en primer lugar; luego crecer profesionalmente, hacer lo que a uno le gusta hacer”. Al igual que en las respuestas de Alexandra e Iván, la expresión *ser alguien en la vida* responde al sentido liberador de la educación. El uso reiterado de esta expresión probablemente se da porque Lucas también proviene de un hogar donde sus padres no accedieron a estudios universitarios. El sustento económico de su familia proviene principalmente del trabajo de su padre como conductor de una camioneta de alquiler público y de la pequeña tienda que su madre estableció en su domicilio. Lucas añade que sus padres y sus hermanos lo motivaron a estudiar: “principalmente mis padres y mis hermanos, ellos fueron la pieza clave para que yo ingresara a la universidad (...) porque de alguna manera, vieron mis capacidades, y decidieron que yo podía ser alguien en la vida”.

Esta afirmación muestra la búsqueda de autorrealización personal, reconocida en primera instancia en el núcleo familiar. Lucas menciona que siempre estuvo motivado a estudiar: “mis objetivos cuando pensé ingresar a la universidad eran porque hay algo que yo siempre quise estudiar desde el principio, en este caso la comunicación. Entonces más como una meta para superarme”. La idea de superación está ligada a vencer obstáculos y dificultades que deben enfrentar las personas con discapacidad por las desigualdades y barreras sociales a las que tienen que enfrentarse diariamente.

Por su parte, Jenny expresa que “es muy importante para tener una mejor vida, para superarnos”. Ella construye un relato donde el sentido sobre la educación en relación a los comentarios de sus hermanos sobre la importancia de tener una profesión como medio para conseguir sus propios recursos económicos. Recuerda que sus hermanos, que estaban cursando carreras universitarias, le decían: “estudia, verás que no te vamos a dar nada nosotros cuando nos graduemos”. Estas expresiones despertaron un anhelo por tener un título profesional y forjarse un mejor futuro sin depender de su familia. Jenny añade: “mi sueño era algún día ser alguien en la vida, ser una profesional en la docencia”. La acepción de la palabra “sueño” en este contexto se relaciona con la esperanza de alcanzar algo que es poco probable para alguien que pertenece a una familia de situación económica baja, con necesidades más urgentes que cubrir pagos por educación. Por ello su relato evidencia el sentido liberador de la educación expresado mediante la frase “*ser alguien en la vida*”, que se vincula con la idea de autorrealización, que surge a partir de esa situación social y de su discapacidad. Mientras que, para los participantes que tienen una mejor situación socioeconómica, el sentido liberador se articula especialmente desde su discapacidad.

Finalmente, el relato de María también se inscribe en el sentido liberador de la educación. Expresa que la educación es necesaria porque permite “tener un poco más de conocimiento, ser un poco más

actualizados para la sociedad y poder estar aptos para ser un poco más profesionales, para poder depender de nosotros mismos”. En su respuesta surgen términos que hacen referencia a la sociedad, al aspecto profesional y a la autonomía que se gana cuando se accede a la educación universitaria y se alcanza una profesión. Desde esta perspectiva, atribuye a la educación el sentido liberador que alude a la realización personal y la capacidad para poder vivir una vida sin depender de alguien más. Para María alcanzar autonomía personal es muy importante puesto que posee un capital cultural y económico mayor que el resto de los participantes, su madre es enfermera y su padre también accedió a la educación superior. El entorno social en el que creció le permite reconocer los beneficios que tiene ser profesional y en este aspecto su respuesta también se articula con el sentido práctico de la educación.

La elección de la carrera: una combinación del sentido humano y hedonista en un mundo marcado por la desigualdad social

Las personas con discapacidad forman parte de los grupos vulnerables o de atención prioritaria que históricamente han sido objeto de desigualdades sociales. Las vivencias de rechazo, discriminación o trato desigual con respecto a las personas que no tienen discapacidades, les provocan la necesidad de exigir el respeto a la dignidad humana y a tener una mejor situación de vida no solo para ellos, sino que también para otros en su misma situación. En este contexto, las personas con discapacidad atribuyen un alto valor al sentido humano de la educación, que supera el aspecto profesional, para buscar oportunidades que les permitan incursionar en actividades concretas para la construcción de una sociedad mejor.

A partir del análisis de los relatos de vida de los estudiantes que participaron en esta investigación, se encuentra que privilegian el sentido expresivo de la educación sobre los sentidos de tipo instrumental; por ello, en este apartado se examinan los relatos de Iván, que cursó

la carrera de derecho, Lucas que estudió comunicación social, Jenny y Alex que eligieron educación básica y María que estudió gastronomía.

Al hablar con Iván para conocer las razones que lo motivaron a elegir la carrera de derecho, se observa que en su relato predomina el “sentido humano” en la decisión de estudiarla, por considerar necesario dar a conocer los derechos de las personas con discapacidad. Además, pretende algún día estudiar la carrera de comunicación social porque, desde su punto de vista, el derecho y la comunicación social son dos áreas del conocimiento que le permitirían hacer escuchar las voces de las personas con discapacidad, que viven en una sociedad que vulnera sus derechos de distintas maneras. En este punto hay que resaltar que inicialmente Iván tenía la carrera de comunicación social como primera opción, pero al no haber conseguido un cupo para una universidad pública, eligió la carrera de derecho que también le gusta y se oferta en la universidad privada donde estudia. Sobre este tema Iván expresa:

hay muchas personas que no tienen sus derechos, son vulnerados sus derechos y si uno estuviera detrás de un micrófono podría aplicar el derecho también para que las personas conozcan sus derechos, los pueblos, las comunidades indígenas. Y si uno está tras un micrófono puede hacer eso también (Caso 1).

En su relato se reconocen otros sentidos sobre la educación, dice: “siempre quise estudiar y aprender” y cuando se refiere a sus primeros años de estudios en un instituto para personas ciegas manifiesta que: “la experiencia fue chévere, chévere aprender algo y no quedarse atrás”. La respuesta de Iván denota que no siente como tediosa a la actividad de estudiar, más bien constituye algo que le produce placer porque disfruta adquirir conocimientos nuevos. Desde esta perspectiva se evidencia que en su discurso predomina el sentido hedonístico de la educación con una fuerte influencia del sentido humano. Desde la combinación de sentidos asociados a la solidaridad y el disfrute,

proyecta una carrera profesional no solo porque se encuentra trabajando de manera voluntaria en un estudio jurídico con la finalidad de prepararse en el área, sino porque también proyecta realizar estudios de posgrado.

La respuesta de Lucas, por su parte, indica que decidió estudiar la carrera de comunicación social porque esa profesión tiene un sentido humano. Valora la importancia de estar frente a un micrófono como oportunidad para ayudar a los demás a compartir un mensaje esperanzador frente a las innumerables noticias negativas que transmiten los medios de comunicación. Contrario a esta realidad, Lucas manifiesta que le gustaría trabajar en una radio para iniciar el día con una frase positiva que motive a la gente a enfrentar las dificultades de su cotidianidad y, al respecto, afirma que quisiera transmitir: “esa vibra positiva es la energía que uno siente, el despertarse cada mañana y sentir con un mensaje emotivo y un impulso que le dé sentido a las actividades que realizamos”. Su respuesta resalta el sentido hedonístico combinado con el sentido humano de la carrera de comunicación social, como medio para fomentar positividad y esperanza.

Jenny y Alex optaron por la carrera de educación básica y en sus relatos destacan el sentido humano de esa profesión. Al explicar las razones para la elección de su carrera, Jenny afirma que “tenía algunos profesores que estudiaron para eso y enseñaban y lo hacían muy bien. Y, pues, yo también pensé en eso porque algún día soñaba trabajar en una escuela de ciegos”. En su respuesta se observa su vocación hacia la enseñanza y el querer ayudar a los demás. Para Jenny, ser docente significa contribuir a mejorar la vida de otras personas en condición de discapacidad. Esta vocación nació por la admiración que sintió por sus profesores y por el reconocimiento de la importancia que tiene el trabajo docente. En relación con el sentido humano de la educación, la respuesta de Jenny también se articula con el sentido práctico de la profesión, en donde las personas deciden estudiar una determinada carrera al ver en sus docentes el futuro profesional que les gustaría tener.

Por su parte Alex manifiesta que se inclinó por esa carrera: “para poder enseñar a personas no videntes a escribir y que se inserten en la educación y que cuenten esta historia como yo lo estoy haciendo”. Al igual que en el caso de Jenny, en esta afirmación se identifica el sentido humano de la educación. Alex manifiesta la necesidad de ayudar a otras personas con discapacidad visual a lograr su inserción social y educativa. Su relato también hace referencia al sentido instrumental práctico de la educación cuando afirma: “es muy importante porque ahí está nuestro futuro. Hoy en día se exige más y debemos ser más competitivos.” Al referirse a su elección de carrera, manifiesta que siempre tuvo la vocación de enseñar, su sueño fue convertirse en profesor para poder trabajar con personas con discapacidades, y por esta razón decidió postularse para conseguir un cupo en la universidad pública de su ciudad.

Al examinar el sentido que Alex atribuye a la educación, se evidencia la influencia que puede ejercer un docente al marcar la vida de sus estudiantes haciendo que nazca en ellos el deseo de seguir sus pasos. En particular Alex siente gran respeto y admiración por uno de los profesores que tuvo en el instituto primario para personas ciegas. Alex afirma: “bueno, yo fui motivado desde pequeño cuando yo estaba en la primaria. Mi profesor que me instruyó en lectoescritura Braille, él me motivaba a que yo estudie en la universidad”. Esta afirmación concuerda con el sentido práctico porque Alex ve en su profesor el futuro que desea tener. Señala:

yo quería ser como él (se refiere a su profesor de primaria) y entonces desde ahí nace mi motivación de seguir educación básica particularmente (...) Bueno, yo vi un ejemplo en él, o sea a pesar de tener su discapacidad, él se pudo superar (Caso 5).

De este modo se advierte la presencia del sentido práctico de la educación con influencia del sentido hedonístico, puesto que decidió estudiar educación básica porque tuvo un gran interés por esta carrera

y a la vez vio oportunidades para su futuro laboral. Su interés ha hecho que decida continuar sus estudios de posgrado para especializarse en la enseñanza de personas con necesidades educativas especiales.

María comenta que cuando se inscribió para el examen de admisión a las universidades públicas, optó por cinco alternativas de carreras: medicina, enfermería, veterinaria, parvularia y educación básica. Señala que estuvo interesada en las tres primeras opciones y que seleccionó las dos últimas para completar el requisito de las cinco carreras, aunque no le interesaban realmente. Cuando María obtuvo los resultados y el puntaje de 850 puntos no le alcanzó para la carrera de medicina o enfermería, que requerían notas superiores a los 900 puntos, no eligió las opciones de parvularia y educación básica a pesar de que podía acceder a ellas por su puntaje.

En contraposición, optó por buscar otras alternativas que sí la atraían, al respecto señala, “quería postular a gastronomía, pero había estado investigando en el internet y me di cuenta que sólo había universidades privadas para gastronomía”. Es así como aceptó la propuesta de su madre para matricularse en gastronomía en una universidad privada. Cuando se indaga por las razones que la impulsaron a aceptar la propuesta, María cuenta que: “quisiera manejar mi propio restaurante y dar empleo a las personas con discapacidades porque no hay mucho trabajo para ellos”. En su respuesta aflora el sentido humano que podría materializar en el ejercicio de su profesión. María reconoce que las personas con discapacidad se enfrentan a un trato desigual cuando buscan inserción laboral y tienen menos probabilidades de obtener un empleo, a pesar las políticas implementadas en los últimos años que promueven la contratación de personal con algún tipo de discapacidad.

Como se observa, su respuesta muestra el sentido humano de la educación, pero también saca a relucir los problemas de discriminación y exclusión social que enfrentan las personas con discapacidad. Su relato también refleja la ausencia del sentido de certidumbre que

los profesionales con discapacidad tienen, ante lo cual reconoce que poseer un título universitario no garantiza conseguir un trabajo y asegurarse un mejor futuro.

La respuesta de María también incorpora el sentido instrumental práctico de estudiar cuando afirma que la educación es necesaria porque permite “tener un poco más de conocimiento, ser un poco más actualizados para la sociedad y poder estar aptos para ser un poco más profesionales”. Al preguntarle la importancia que tiene para ella estudiar en la universidad señala: “es muy importante porque yo quisiera ser una profesional”. Esta afirmación denota el predominio del sentido práctico de la educación que faculta a las personas para insertarse laboralmente y, a la vez, de alguna manera crea el sentido de certidumbre ante el futuro.

La elección de la carrera: una combinación del sentido hedonístico e instrumental práctico en la lucha por la igualdad

En el sentido hedonístico de la educación se destacan valores como el disfrute o placer que sienten las personas por estudiar determinada profesión, mientras que el sentido práctico apela a la adquisición de conocimientos que capacitan a las personas para ingresar al campo laboral y también hace referencia a la importancia que tiene la figura docente en la construcción de la vocación de los estudiantes.

En este apartado se analizan los relatos de Lucas y Alexandra quienes decidieron estudiar la carrera de comunicación social, motivados por profesionales que vieron en ellos el reflejo de lo que querían para su futuro profesional. En sus relatos emerge el sentido hedonístico combinado con el sentido práctico que hace referencia a un interés claro por insertarse en el mercado laboral. Lucas señala que eligió estudiar comunicación social:

...principalmente porque me gusta y porque cuando yo era pequeño me fascinaba y hasta ahora me fascina el mundo de la radio.

Y mi objetivo es estar ahí, en la radio. Para comunicarme con la gente, para llegar a la gente (Caso 6).

Esta respuesta da cuenta del sentido hedonístico de la educación ya que muestra un gran interés y afición por la comunicación social. Además, su relato revela la importancia que tiene para las personas con discapacidad visual la comunicación por radio, que constituye la forma más efectiva y poco costosa para mantenerse en contacto con los demás y conocer lo que sucede en el mundo que los rodea. La respuesta de Lucas también está directamente relacionada con el sentido práctico de la educación. Al preguntarle sobre el sentido que atribuye a la educación, responde que la educación constituye un medio que le permitirá acceder a un empleo como comunicador social. Al respecto señala: “pienso que para mí la educación es importante debido a que me permite, al igual que cualquier persona, insertarme en la vida laboral y ser alguien en la vida”.

Alexandra, por su parte, manifiesta que desde pequeña se sintió atraída por el periodismo como una alternativa de profesión y considera que tiene aptitudes necesarias para la profesión, “me empezó a gustar desde pequeña, porque sabía que tenía la opción como para ser periodista ya que si me desenvuelvo un poco (se refiere a expresar sus ideas con cierta facilidad)”. Añade que decidió aplicar al proceso de postulación para ingresar a la universidad pública, en donde logró un cupo para la carrera de comunicación social “porque así puedo obtener el título para trabajar en lo que me gusta”. Este interés surgió por su admiración a dos locutores de una estación radial local: “mi ejemplo fue el Dr. NN y el Lic. NN. Los escuchaba a ellos y me motivaron para querer ser periodista”. En este contexto, se observa que su inclinación hacia la carrera de comunicación social se basó principalmente por haber sido motivada indirectamente por estas personas, a quienes consideró modelos a seguir.

Se observa entonces en su relato un claro sentido hedonístico que se centra en disfrutar la carrera como parte del proyecto profesional

o laboral. Si bien en la elección de la carrera de comunicación social de Alexandra prima un sentido ligado al disfrute, no deja de reconocer la importancia instrumental que tiene estudiar en la universidad como un instrumento que le brindará mejores oportunidades laborales. En este aspecto su respuesta revela que sin educación las oportunidades laborales se cierran; así como también disminuyen las alternativas de elección del trabajo. Al respecto manifiesta que decidió estudiar en la universidad:

... para poder especializarme, especialmente en la carrera que me gusta y poder pues encontrar con el tiempo un trabajo adecuado, justamente como para lo que estudio... es importante, porque así puedo obtener el título para trabajar en lo que me gusta (Caso 4).

Consideraciones finales

En la mayoría de los estudiantes se observa un gran deseo de aprender y obtener una carrera universitaria que los ha impulsado a superar obstáculos sociales y físicos, pues ven en la educación una forma de desarrollarse profesionalmente y alcanzar autonomía personal. Las personas con discapacidad históricamente han sido objeto de discriminación y desigualdad social, por ello en la actualidad buscan hacer escuchar sus voces y defender sus derechos. La frase “ser alguien en la vida” vislumbra la idea de que la educación es un mecanismo para alcanzar una mejor vida, quienes no han logrado estudios superiores están en desventaja frente a las personas que sí cuentan con dicha formación académica. Aquellos estudiantes que usan esta expresión en sus narrativas están expresando que han sido infravalorados y excluidos socialmente y por esta razón tienen el deseo de alcanzar un mayor reconocimiento social.

En relación con lo antedicho, se identifica una predominancia del sentido expresivo entre los estudiantes, liderado por el sentido liberador de la educación, que representa para las personas con discapacidad un aspecto clave para su desarrollo personal y profesional. El sentido

expresivo de tipo humano, liberador y hedonístico surge en primera instancia en sus hogares cuando sus padres y familiares los animan a esforzarse para superar obstáculos, pero ante todo les demuestran que confían que podrán alcanzar los objetivos que se proponen. Por ello, en la mayoría de los casos los estudiantes con discapacidad presentan un alto nivel de motivación para vencer sus dificultades, lograr sus metas y luchar por sus derechos. También en las narrativas existe una fuerte presencia de los sentidos de tipo humanitario y hedonístico producto de la conciencia que tienen sobre las desigualdades sociales y educativas que han tenido que atravesar. Estos estudiantes buscan una profesión que les permita hacer lo que les gusta y a la vez ayudar a los demás, por ello eligen carreras dentro del área social y humanista, como derecho, comunicación social y educación básica.

En paralelo, la mayoría de las personas con discapacidad de este estudio tienen un sentido instrumental de la educación de tipo práctico, al querer tener una profesión que les permita obtener un empleo con mejores posibilidades para el futuro, pero ante todo lograr su autonomía personal. Se observa de forma clara que la educación constituye un instrumento para alcanzar una profesión que les permita abrir el camino para que otras personas con discapacidad puedan acceder a conocimientos nuevos, a un empleo o conozcan sus derechos.

La mayoría de los participantes presentan un deseo profundo que los moviliza a esforzarse y lograr sus objetivos y la mayoría de los estudiantes aplicaron para distintas carreras universitarias por tener vocación hacia esa profesión o porque fueron influidos por alguien que los inspiró a estudiar esa carrera. Además, para estos estudiantes la educación se convierte en un instrumento de lucha para que las personas excluidas puedan reivindicar sus derechos. Este es el caso de los estudiantes que optaron por las carreras de derecho y comunicación social, quienes expresaron que su deseo por estudiar estas carreras tiene que ver con usarlas a beneficio de dar a conocer los derechos de las personas con discapacidad.

En relación a lo antes expuesto, los relatos de los estudiantes con discapacidad y los sentidos que atribuyen a la educación responden a la necesidad que tienen de luchar frente a las desigualdades sociales y educativas que han enfrentado. La universidad per se es un espacio excluyente donde todavía prevalecen prácticas que ponen en duda el principio de educación inclusiva porque el modelo dominante en la enseñanza universitaria está centrado en la educación para personas sin discapacidades (Vain y Schewe, 2013). De allí que se recalca la importancia de reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza como agentes que facilitan u obstaculizan la inclusión. En este sentido, la atención a la diversidad cumple un rol decisivo para crear instituciones educativas inclusivas. Al respecto, Skliar (2008) plantea las pedagogías de las diferencias como una alternativa para atender las necesidades educativas de los estudiantes que presentan discapacidades. Su propuesta parte de una perspectiva ética y política de la educación que resalta el valor del reconocimiento de la diferencia y la diversidad como punto de partida para crear espacios educativos inclusivos.

En este sentido, hacer investigación sobre educación inclusiva es fundamental para identificar los avances en la efectivización del derecho a la educación en todos sus niveles incluido el universitario, contribuir a la construcción de instituciones educativas que promuevan la inclusión de todos los grupos excluidos mediante la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, problematizar la capacitación docente especialmente en el nivel superior, ya que la educación universitaria involucra la formación de profesionales formadores de formadores e investigadores, entre otros, que pueden aportar al desarrollo en cada una de sus áreas (Cobeñas, 2021).

Referencias bibliográficas

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra.

- Cobeñas, P. (2016). *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: Problematicando los procesos de inclusión y exclusión educativa*, [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata, Argentina].
- Cobeñas, P. (2021). Pensar la discapacidad para (re) pensar las escuelas. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha, y M. Escobar (Eds.), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con Discapacidad* (pp. 28-103). EDULP.
- Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) (2018). *Declaración Final de la III Conferencia regional de Educación Superior en América latina y el Caribe*. UNESCO-IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>
- Charlot, B. (2008). *Las relaciones con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (1).
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense CIS.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Kornblit, A. L. (Coord.) (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Editorial Biblos.
- Luna Tamayo, M. (2017). Impactos del ENES: una mirada desde los estudiantes. *Conferencia Nacional "Educación Superior En El Ecuador: Investigaciones Para Una Nueva Agenda de Cambios Necesarios"*, 28.
- Moreno Yáñez, K. (2013). Efectos de la meritocracia en el acceso a la educación universitaria ecuatoriana. *Ecuador Debate*, 90, 103-126.
- Moreno Yáñez, K. y Cabrera Narváez, S. (2017). Las promesas pendientes de la meritocracia. En S. Cabrera Narváez, C.

- Cielo, K. Moreno Yáñez, y P. Ospina Peralta (Eds.), *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades* (pp. 251-266). Universidad Andina Simón Bolívar.
- Naciones Unidas (s. f). *Discapacidad y educación superior: Inclusión en un mundo académico cada vez más inclinado a la tecnología*. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/discapacidad-y-educaci%C3%B3n-superior-inclusi%C3%B3n-en-un-mundo-acad%C3%A9mico-cada-vez-m%C3%A1s>
- Pablos, A. (2023). *Las Voces Silenciadas-Una historia y guía de inclusión para principiantes*. Editorial Círculo Rojo.
- Post, D. (2011). Las reformas constitucionales en el Ecuador y las oportunidades para el acceso a la educación superior desde 1950. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19(20), 1–26.
- Quezada García, M., Huete, A., y Caballero, I. (2016). *Estudio sobre promoción de la Autonomía Personal en Discapacidad en Extremadura*. Observatorio estatal de la discapacidad. Universidad de Extremadura, 29–123. <https://observatoriodeladiscapacidad.info/estudios-extremenos/estudio-sobre-promocion-de-la-autonomia-personal-en-discapacidad-en-extremadura>
- Ramírez, R. (2012) (Coord.). *Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad*. SENESCYT.
- Rentería, D. (2012). *Posibilidades de autorrealización: Significados de la educación superior y proyecto de vida en estudiantes universitarios de Tijuana*, [Tesis de Maestría. El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, México].
- SENESCYT (2016). *Reporte de Resultados Procesos SNNA 2016*.
- SENPLADES (2017). *Informe a la Nación 2007-2017*. Recuperado de <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/04/Informe-a-la-Nacion.pdf>
- Sifuentes, V. (2013). *Las representaciones sociales de la educación superior de los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores*

- Acatlán-UNAM*, [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad. Revista internacional e interdisciplinaria de orientación vocacional ocupacional*, (8), 37–53.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI.
- Vain, P., y Schewe, L. (2013). ¿Universidades inclusivas? Del modelo dominante en la enseñanza universitaria a la inclusión como posibilidad, discursos y prácticas. *Pensamiento Universitario*, 20, 44–55.
- Vásquez, K. (2017). La selección del ENES como determinante en la falla de la política de acceso a la educación superior en Ecuador. En S. Cabrera Narváez, C. Cielo, K. Moreno Yáñez, y P. Ospina Peralta (Eds.), *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades* (pp. 99-126). Universidad Andina Simón Bolívar.
- Viera Córdova, P. (2017). *Los que triunfan y los que fracasan. (Des)igualdades sociales, logros educativos y emociones: el ingreso a la universidad pública en el Ecuador de las oportunidades*, [Tesis de Maestría, FLACSO-Ecuador].

La experiencia de estudiantes indígenas en el acceso al sistema de educación superior ecuatoriano

Mayorie Chimbó Cáceres

La gran transformación de la educación superior en el Ecuador, hacia finales de la primera década del siglo XXI, supone la recuperación de lo público, la mejora en la calidad educativa y la democratización en el acceso. En ese marco, se redefine el acceso a la educación superior garantizando la gratuidad de la universidad pública en el año 2008 a los dos años se implementa un sistema de ingreso restricto –diseñado y administrado por el Estado– orientado por la idea de igualdad de oportunidades. En ese marco se institucionaliza el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), como órgano regulador del ingreso a las instituciones públicas de educación superior a través de un examen estandarizado que evalúa aptitudes académicas.

La investigación desarrollada se propuso indagar sobre las *experiencias* de estudiantes universitarios indígenas en su proceso de acceso al sistema superior, en el marco de reconocimiento de la plurinacionalidad e interculturalidad del país en la Constitución de 2008. En este capítulo se presenta la perspectiva teórico-metodológica para luego analizar en extenso aquellas acciones que el aspirante desarrolla en el marco de un sistema de ingreso que establece restricciones dentro de una estructura social profundamente desigual e injusta. En este

contexto se define el resultado, que no siempre guarda relación con las aspiraciones del sujeto, acudiendo así a estrategias que delinear nuevos objetivos que coadyuven a alcanzar su objetivo.

Perspectiva teórica-metodológica para el estudio de las experiencias universitarias

Desde la perspectiva sociológica propuesta por Dubet (2005), se postula que la masificación de la educación y la diversificación de la oferta académica ha dado lugar a que cada joven crea su propia experiencia atribuyéndole un sentido a sus estudios. La experiencia académica es un proceso que se construye en los mecanismos de selección, la vida universitaria, la proyección al mercado laboral, donde operan relaciones entre las desigualdades escolares y sociales. Ya en 1994, Dubet sostenía que interesa la *experiencia* del sujeto en tanto es un puente conector entre el actor y la estructura, de allí que es estudiada como una unidad que analiza las vivencias individuales dentro de un sistema. En palabras de Guzmán Gómez (2017), la sociología de la experiencia concibe al actor de una manera que dista tanto de la macroestructura de orden funcionalista como de las micro teorías sociales; a las cuales tacha como posturas que someten al individuo al cumplimiento de normas de comportamiento establecidas por el sistema, o que, por el contrario, brindan total autonomía al sujeto alejado del sistema.

La sociología de la experiencia se basa en la reflexión de acciones individuales o colectivas de grupos marginales en circunstancias de crisis; frente a lo cual, se manifiestan sentimientos de esperanza en una realidad de desigualdad y desventaja. En este sentido, Dubet (1994) define al sujeto como un actor eminentemente social y reflexivo, quien enfrenta sus experiencias despojado de su rol y su estatus particular; para adaptarse, por ejemplo, a la institución escuela donde pretende construir sus experiencias de modo subjetivo. De modo que, la *experiencia* es concebida por Dubet (2010) como un acontecimiento vivi-

do por el actor en algún momento de su vida; y que, si bien es una realidad individual, es eventualmente compartida y confirmada por otros.

Para comprender las experiencias sociales, el autor plantea el análisis de las tres lógicas que ordenan la acción del sujeto: integración, estrategia y subjetivación. La lógica de la integración tiene que ver con la socialización del actor en una cultura y en los valores propios del conglomerado en el que desarrolla su accionar. Está asociada con la función cultural representada por valores compartidos con las personas del grupo social constituyendo una identidad, un *nosotros* que nos diferencia de un *ellos*. Cuando no se comparten los mismos valores y creencias, dice Dubet, las relaciones pueden sufrir resquebrajamiento, desarmonía e incluso son susceptibles de colapso y desigualdad. En tal virtud, en ese *conflicto*, el actor tiende a asumir un rol de integración o agrupamiento, en donde prevalece la identidad colectiva para enfrentar la crisis, generando así una especie de conciencia colectiva que lo ayuda a superarlo.

Por su parte, la lógica de la estrategia da cuenta del interés del actor en desarrollar cierta actividad en una sociedad matizada por recursos, competencias, poderes y obstáculos. Esta lógica tiene que ver con todos los esfuerzos y mecanismos que se adoptan para lograr un cometido. Aquí juegan vital importancia los recursos que utiliza el estudiante para cumplir con su objetivo académico; pero también salen a la luz las limitaciones e inequidades que tienen algunos grupos sociales. Las estrategias se adecuan a los objetivos que el actor persigue y para ello recurre a medios que le permitan lograrlo. En este escenario, el estudiante plantea sus propios objetivos y entra en una especie de rivalidad frente al resto para tratar de que sus intereses académicos particulares prevalezcan y alcancen el éxito. En esta instancia, el actor se desprende de la lógica socializadora para establecer mecanismos individuales que le permitan la consecución de su meta.

Finalmente, en la lógica de la subjetivación, el actor mira de modo reflexivo y crítico su realidad, en una sociedad que produce y repro-

duce desigualdades y que en ocasiones reduce las oportunidades de aquellos en situación de vulnerabilidad. El rechazo del actor a formar parte del sistema es una actividad social que da lugar a la subjetividad; lo cual lo vive individualmente a modo de sufrimiento, denuncia, incapacidad y ansiedad. En tal virtud, la experiencia individual es construida socialmente, pero el relato es individual. El trabajo reflexivo llega a un punto de mayor apogeo, en cuanto más imprevisibles e inciertas sean las situaciones que las generan. La subjetivación es el interés por sus propios estudios; lo cual ubica al estudiante en un espacio de autorreflexión e incertidumbre ante decisiones externas que no apelan a cambio

Los relatos de vida son una herramienta “potencialmente fructífera para comprender las experiencias individuales, grupales, sociales” (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006, pp.187-188). En un relato una persona da cuenta a otra de un episodio importante de su vida que se denomina experiencia personal, en ese relato se articulan significados subjetivos de experiencias y prácticas sociales (Kornblit, 2007). En este sentido, la adopción del enfoque biográfico (Bertaux, 1999) dentro de los estudios cualitativos es una metodología apropiada para analizar e interpretar las experiencias de estudiantes dentro del sistema universitario donde enfrentan diferentes desigualdades. Se conformó una muestra intencional, el tamaño y las características fueron definidos en el proceso investigativo, según la relevancia de los casos (Hernández Carrera, 2014).

La muestra se conformó con estudiantes indígenas voluntarios de dos universidades; una pública y otra privada. Si bien el estudio se dirige al proceso de ingreso de estudiantes indígenas en el sistema de educación público; no todos lograron un cupo luego de transitar por el examen de admisión; por lo que también se enfocan los mecanismos por los que varios de estos estudiantes llegaron a ser parte de una universidad privada. Los estudiantes indígenas que participaron en la presente investigación provienen de varios grupos étnicos del país: cinco

pertenecientes a la cultura Salasaca, un Tomabela, un Waranka y un estudiante Puruhá; la mayoría son mujeres; han seleccionado carreras del campo de la administración –como hotelería y turismo, administración de empresas, contabilidad– y de la salud –como enfermería y odontología–, además de educación y de tecnologías de la información; todos ellos reportan que trabajan en su tiempo libre para cubrir los gastos en sus estudios.

Estudiantes universitarios indígenas en Ecuador

En el estudio participaron ocho estudiantes universitarios provenientes de varias etnias que lograron formar parte del sistema universitario; aunque solo la mitad pudieron ingresar al sector público. La población indígena representa el 7% del total de personas en el territorio ecuatoriano, vive mayoritariamente en la zona rural del país y registran los indicadores más altos de analfabetismo y pobreza (Instituto Nacional de Estadísticas, 2010). Los estudiantes universitarios que participaron del estudio forman parte del bajo porcentaje de jóvenes indígenas que ingresan a la educación superior en Ecuador, apenas representan el 2,6% de la matrícula universitaria (Secretaría de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación, 2021).

Varios estudios han evidenciado la desigualdad en el acceso al sistema educativo superior. Moreno Yáñez (2015) puso en entredicho la función democratizadora de la universidad pública a lo largo de la historia, al permitir que el acceso a las clases sociales medias y altas con mayor facilidad; dejando rezagadas a las clases bajas. Por su parte. Di Cauto (2016) señala que los datos oficiales mostraron que el sistema de acceso a la universidad pública ecuatoriana en donde todos los aspirantes tenían las mismas oportunidades con la implementación de la gratuidad, tuvo un impacto positivo porque el 20% de la población más pobre pudo ingresar a la universidad pública. Sin embargo, el estudio cuestiona la falta de proyección de datos por parte del oficialismo, que no refleje el número de veces que los aspirantes debían

rendir el examen para tratar de obtener un espacio y que un puntaje obtenido, no servía para postular a la carrera de preferencia. Moreno Yáñez y Cabrera Narváez (2017) destaca que, a partir del año 2012, momento donde se implementa el sistema de ingreso centralizado, los estudiantes pertenecientes a los quintiles más pobres son quienes quedaron fuera de la educación superior pública del Ecuador. Y Viteri Robayo (2018) destaca la decisión mayoritaria de la etnia mestiza, en relación a otras etnias, entre ellas la indígena, de continuar sus estudios superiores.

Desde una perspectiva que reconoce que el origen social y la trayectoria educativa son variables presentes en el desempeño al momento del ingreso, a continuación se sistematiza el conjunto de dimensiones clave, que surgen del relato de los ocho estudiantes indígenas: ninguno fue a escuelas privadas, la mayoría pertenece a clases sociales bajas, casi todos son estudiantes de primera generación, y provienen de escuelas que lograron porcentajes de desempeño bajos en el examen de grado y en el porcentaje de postulación a la educación superior, que los ubica en desventaja con respecto a otros grupos étnicos.

En el caso de los estudiantes que participaron de la presente investigación, la mayoría realizaron la secundaria en la zona rural; y según los estudios realizados son justamente quienes tienen menos posibilidades de ingreso (Luna Tamayo, 2017). A pesar de su origen social y de las débiles trayectorias educativas descritas, tienen altos niveles de motivación por llegar y tener éxito en el contexto universitario. Sus edades varían entre 19 y 28 años, el grupo de los más jóvenes ingresó a la universidad inmediatamente luego de haberse graduado, mientras que los más adultos se insertaron en el mercado de trabajo una vez se graduaron de secundaria, y posteriormente comenzaron a estudiar. Dentro de las carreras que estudian se encuentran hotelería y turismo, administración de empresas, educación, odontología y enfermería

La experiencia social de los estudiantes indígenas en el ingreso a la universidad

Un nosotros en el ámbito escolar rural

Los estudiantes indígenas que han logrado ingresar a la educación universitaria y que son parte del presente estudio, han abordado en sus relatos aspectos que son necesarios destacar sobre su experiencia escolar previa que se desarrolla en casi todos los casos en contextos rurales. Al respecto, se identifica en sus relatos niveles altos de integración escolar con sus pares construyendo una identidad que se plasma en una enunciación constante de un *nosotros*. En las escuelas rurales, donde existe una gran presencia de grupos indígenas, los estudiantes forman lazos de amistad y compañerismo. Con el mismo criterio se describe la experiencia en contextos urbanos, pero asume un sentido negativo: “Había muchos estudiantes mestizos, pero casi nadie era indígena y yo no tenía muchos amigos”. Ahora bien, los jóvenes en sus relatos aseguran haber sido objeto de diferente trato académico frente a sus pares mestizos al registrar una relación distinta y distante. Este fenómeno refuerza la distancia entre un *ellos* y un *nosotros*, pues sus profesores no pertenecen a la misma etnia. Los estudiantes indígenas sostienen que sus docentes no tienen confianza en sus capacidades académicas y, en consecuencia, los persuaden de que continúen con su proyecto académico futuro.

Cuando los estudiantes migran de la escuela rural a la escuela urbana, se enfrentan a nuevos escenarios educativos. La movilidad a una institución urbana trae aparejadas experiencias de toda índole: nuevos compañeros, mayor complejidad en los contenidos curriculares impartidos, nuevas interrelaciones con los actores educativos y la necesidad de mayores recursos económicos y de tiempo; una dinámica distinta a la experimentada cuando estaban en el campo. Los estudiantes están conscientes de venir “del campo”, donde los conocimientos impartidos en las escuelas no son suficientes para afrontar el nuevo contexto

desafiante. Por lo que su nivel de integración en este nuevo contexto es bajo en términos académicos y sociales. Por un lado, el estudiante siente que no está dotado de los conocimientos suficientes para el nivel educativo correspondiente; por lo que deben desarrollar nuevas estrategias que les permitan tener éxito. Por otro lado, la migración también supone perder ese espacio de contención y de amistad, además, en los relatos varios estudiantes aseguran haber sido objeto de eventos discriminatorios en escuelas urbanas, donde existe poca presencia de pares étnicamente similares.

Las estrategias implementadas por los estudiantes indígenas en un contexto de recursos escasos

En este apartado se analizaron las acciones que los sujetos realizan con el ánimo de consolidar sus metas propuestas, lo que supone analizar las estrategias implementadas por los estudiantes indígenas en el proceso de acceso a la educación superior. De los ocho estudiantes entrevistados que forman parte de este estudio: Rocío, Jaqueline y Aracely rindieron el examen de ingreso al sistema universitario una sola vez, pero solo Aracely, que provenía de una institución urbana y su carrera de preferencia era de baja demanda, logró un cupo en una institución pública. Tanto Rocío como Jaqueline no aprobaron, pero tampoco volvieron a intentarlo, una decidió trabajar por un tiempo y luego directamente ingresó en el sector privado; mientras que Jaqueline cuando no logró acceder a la universidad pública a una carrera de alta demanda, optó por estudiar dicha carrera en una institución privada.

Byron, Mónica y Jhosselyn rindieron la prueba por dos ocasiones. Dos de ellos accedieron a la universidad pública, mientras que Jhosselyn frente a un nuevo resultado negativo por la alta demanda de su carrera de preferencia, optó por una universidad privada. Finalmente, Myrian y Aída rindieron el examen por tres ocasiones. Una obtuvo un puntaje que le permitió acceder a un cupo en una universidad pública

para una carrera de baja demanda en una institución a dos horas de distancia desde su casa. Mientras que Aída no obtuvo un cupo, pero el puntaje obtenido le sirvió para obtener una beca por excelencia académica otorgada por el Estado, para estudiar de su preferencia en una universidad privada.

La Tabla 1 muestra el número de veces que los estudiantes investigados rindieron el examen y el tipo de universidad a la que accedieron.

Tabla 1. Número de veces que los estudiantes investigados rindieron el examen y tipo de universidad a la que accedieron

8 estudiantes indígenas			
	Rindió una sola vez	Rindió dos veces	Rindió tres veces
Universidad pública	Aracely	Byron	Myrian
		Mónica	
Universidad privada	Rocío	Jhosselyn	Aida
	Jaqueline		

Nota: información tomada de los relatos de 8 estudiantes indígenas.

Fuente: elaboración propia en base a trabajo de campo.

A continuación, se describen las estrategias a las que apelaron los estudiantes que forman parte de esta investigación:

Estrategias académicas

De los relatos de los estudiantes, es posible señalar que, para rendir el examen por primera vez, tres de los ocho aspirantes universitarios no se prepararon especialmente. Aída comenta que el colegio le brindó información sobre el examen e incluso le preparó, pero no tenía la intención de ir a la universidad:

me enteré que estaba embarazada y como que ya no quería estudiar, no me interesé en saber cómo era la prueba. Di el examen solo con los conocimientos del colegio. Yo estaba concentrada

en ver cómo conseguir dinero por el embarazo (Aída, estudiante entrevistada).

Mientras que Rocío afirma que también recibió preparación en su colegio pero que ante una oportunidad laboral de interés, rindió el examen sin mayor motivación por el resultado que pudiese alcanzar:

Como le dije, yo solo di el examen con los conocimientos que me dieron en el colegio. Como realmente sabía que los horarios no me daban, entonces no puse mayor empeño. Yo veía que la mayoría de mis compañeras estaban estresadas por el examen; pero en mi caso, yo sabía que no iba poder ingresar a la universidad por los horarios. Así que, no me preparé en algún curso. Solo di el examen con lo que sabía (Rocío, estudiante entrevistada).

Cuando la joven decidió volver a estudiar luego de unos años, se inscribió directamente en una universidad privada pagando el arancel con sus propios recursos porque los horarios en la universidad pública se solapaban con los de su trabajo. En cambio, Myrian sí quería ingresar a la universidad y tenía confianza en los conocimientos adquiridos en el colegio rural donde estudió: “Estudiaba lo que nos enseñaban los profesores. Pensaba que los conocimientos que nos dieron los profesores iban a ser suficientes”.

Los otros cinco aspirantes universitarios se prepararon con cierta sistematicidad: mientras que Byron y Mónica acudieron a simuladores y folletos de trabajo; las otras tres estudiantes apelaron a cursos de preparación. Aracely asistió a un curso gratuito brindado por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SE-NESCYT), encargada de planificar, regular, supervisar y promover la educación superior en el país. Mientras que Jaqueline y Jhosselyn lo hicieron en cursos privados. En la Tabla 2 se presentan las estrategias a las que apelaron.

Tabla 2. Estrategia de preparación, rendición del examen por primera vez

Estrategia	
Sin preparación específica	Aída Rocío Myrian
Autónoma con el apoyo de simuladores y folletos	Byron Mónica
Cursos preparatorios (público o privado)	Aracely Jaqueline Jhosselyn

Nota: información tomada de los relatos de 8 estudiantes indígenas.

Fuente: elaboración propia en base a trabajo de campo

Preparación para el primer intento con el apoyo de simuladores y folletos

Los estudiantes que apuestan por la educación superior después de haberse graduado unos años atrás, implementan estrategias de autoformación para enfrentar la falta de hábito de estudio y los conocimientos “olvidados”. En general, son estudiantes que trabajan, por lo que se vieron en la necesidad de combinar su preparación para el examen con el trabajo y actividades de agricultura.

Ese es el caso de Byron que al terminar el colegio se dedicó a otras actividades, entre ellas a viajar por países de la región mientras trabajaba. Cuando decidió retomar sus estudios –luego de cinco años– apeló a los pocos recursos a los que tenía acceso: folletos y simuladores del internet que el Estado, a través de la SENESCYT, pone a disposición de los aspirantes. Debido a falta de tiempo por el horario de trabajo no pudo acudir a cursos gratuitos y por falta de dinero tampoco a un curso privado. En su relato comenta:

Un amigo que estaba recibiendo un curso en la SENESCYT me facilitó las copias para poder repasar. Yo hacía los ejercicios y

practicaba en las noches. Me tocó investigar por mi propia cuenta, porque para mí era un poco complicado asistir ya que era en la mañana. Como yo trabajaba en la mañana, no tenía chance (Byron, estudiante entrevistado).

También cuenta que: “En la primera ocasión, no tenía internet y no tenía libros, ni en qué basarme. Lastimosamente, en el colegio no nos brindaron ayuda para enfrentar este examen”. Y en otra parte del relato Byron manifiesta que los conocimientos que utilizó para rendir el examen solo fueron los que había aprendido en el colegio: “Me fui así no más. No estudié a conciencia; solo lo que aprendí en el colegio”.

El caso de Mónica es parecido al de Byron. Ella cuenta que luego de graduarse de secundaria decidió trabajar durante 6 a 7 años y que, para rendir el examen por primera vez, no se preparó a conciencia, sino que decidió probar suerte mientras trabajaba y ayudaba a su madre en las tareas de agricultura. Comenta:

En la primera vez sólo practicaba en el simulador. Como trabajaba en el día, llegaba a las 8 de la noche y me quedaba hasta las 10 u 11 de la noche; cuando me daba sueño ya me quedaba dormida. Eso lo hice por un mes antes de dar el examen (Mónica, estudiante entrevistada).

Preparación para el primer intento a través de cursos públicos y privados

Otros jóvenes acuden a cursos diseñados específicamente para rendir el examen de ingreso a la universidad. Aracely proviene de un colegio urbano y tres semanas antes de rendir el examen acudió a un curso de capacitación gratuito brindado por la SENESCYT que duró apenas un mes con el ánimo de garantizar un mejor resultado. Estas estrategias le permitieron ingresar a la Carrera de Ingeniería en Tecnología de la Información en su primer intento; al respecto cuenta que: “Yo estaba tranquila porque si me había tomado tiempo para estudiar.

En el colegio nos prepararon y yo estudiaba en casa en mi tiempo libre. Además, el curso de la SENESCYT me ayudó bastante”.

En cambio, otros jóvenes optan por capacitaciones privadas con el fin de garantizar su ingreso, aunque combinaron esta preparación especial con sus estudios en el colegio y/o con tareas agrícolas ligadas a la economía familiar. Jaqueline rindió el examen por única vez, pero no logró su objetivo a pesar de haberse preparado en un curso privado durante cuatro meses los fines de semanas (15 horas semanales). Como estaba en su etapa vacacional, en la jornada matutina ayudaba a su tía (figura materna) en las labores de campo durante la semana, mientras que en la tarde y noche se dedicaba a estudiar para el examen; tal como explica:

Estudiaba desde las 4 de la tarde hasta las 7 de la noche. Ahí me dormía y de vuelta me despertaba a las 2 de la mañana y estudiaba hasta las 5 y media y de ahí me iba con mi mami a trabajar en la agricultura. Cuando ya estaba a casi una semana de rendir el examen, me pasaba estudiando día y noche (Jaqueline, estudiante entrevistada).

Al momento de rendir el examen, el tiempo no le alcanzó para completar la evaluación, obteniendo un puntaje no le permitió ingresar a enfermería, una carrera con alta demanda.

Jhosselyn también optó por un curso pagado que combinó con la preparación del colegio mientras cursaba su tercer año de bachillerato, asistía los sábados y domingos durante ocho horas diarias por cuatro meses. Cuenta que en el momento del examen no alcanzó a responder ni la mitad del cuestionario y que tuvo mayor dificultad en las preguntas de razonamiento abstracto, al respecto dice: “Si nos enseñaron (razonamiento abstracto); pero no me podía aprender”.

Estrategias para un segundo intento

Las estrategias de preparación adoptadas para el primer examen constituyen una experiencia valiosa que ayuda a los aspirantes a comprender mejor esta dinámica, pero también a adoptar otras medidas

que pueden beneficiar en los nuevos intentos, en este sentido, la segunda ocasión se cimenta sobre la base de una experiencia previa. La idea de que tenían los conocimientos suficientes para afrontar este reto académico cambia, los estudiantes relatan que se dan cuenta que la escuela de la que provienen no los preparó, y en el caso de quienes tomaron un curso preparatorio, consideran que no fue suficiente para alcanzar su fin. Por lo que se ven en la necesidad de repensar las estrategias que les permitan la consecución de su objetivo académico. En algunos casos no cambiaron de estrategias, más bien intensificaron su autoformación; mientras que otros cambiaron y optaron por cursos privados. La Tabla 3 muestra las estrategias de preparación a las que acudieron los aspirantes en su segundo intento:

Tabla 3. Estrategia de preparación, rendición del examen por segunda vez

Aspirantes indígenas	Estrategia primera vez	Estrategia segunda vez
Aída	Sin preparación específica	Autónoma (libros del colegio 2 horas diarias).
Rocío	Sin preparación específica	---
Myrian	Sin preparación específica	Curso privado y 2 horas de estudio en casa.
Byron	Autónoma con el apoyo de simuladores y folletos	Autónoma (simuladores, folletos, tutoriales y más horas de estudio diario).
Mónica	Autónoma con el apoyo de simuladores y folletos	Curso gratuito de la SENESCYT (simuladores y libros, 1-2 horas).
Aracely	Cursos preparatorios (público o privado)	---
Jaqueline	Cursos preparatorios (público o privado)	---
Jhosselyn	Cursos preparatorios (público o privado)	Curso privado 5 horas diarias y estudio en casa todo el tiempo.

Nota: información tomada de los relatos de 8 estudiantes indígenas.

Fuente: elaboración propia en base a trabajo de campo.

Aída comenta que decidió volver a rendir el examen al año de haber terminado el colegio, pero en esta ocasión tenía la intención de ingresar a la universidad. Apeló a una preparación autónoma durante el escaso tiempo que tenía porque debía trabajar para mantener a su hija, además comenta:

No pude entrar a un curso por falta de dinero y porque tenía que trabajar para mantener a mi hija (...). No tenía ni computador, ni la ayuda por parte de mis padres. Eso me hacía sentir avergonzada y sin ganas ni de trabajar (Aída, estudiante entrevistada).

Al referirse a las estrategias que utilizó en su segundo intento manifiesta que los días previos al examen intensificó su preparación: “Yo me preparé con los libros que tenía del colegio, unos dos meses antes del examen. Solo podía estudiar unas dos horas diarias. En las noches pasaba una leídate. Yo sabía que no me iba a ir bien”. Al referirse al resultado negativo que obtuvo, manifiesta: “Es que, después de un año es como que ya nos olvidamos de las materias. Para mí, el examen estuvo durísimo. Además, era mucho tiempo desde que salí del colegio. Ya me había olvidado, también”.

Por su parte, Byron al no poder optar por un centro privado en la segunda ocasión, buscó mecanismos de autopreparación que combinaba con sus horas de trabajo. Estudiaba en casa y además practicaba en los simuladores las respuestas; al respecto comenta:

Prácticamente me empecé a preparar por mí mismo. Busqué tutoriales en internet, simuladores, descargué aplicaciones y fui a investigar. Me tocó ver los medios cómo se podía. Como uno es de recursos económicos bajos, no se puede asistir a esos centros privados (Byron, estudiante entrevistado).

Al hacer una comparación entre los recursos disponibles entre la primera y la segunda vez, manifiesta: “Antes no tenía internet, y la segunda vuelta ya lo puse internet. No tenía una computadora, la se-

gunda vez ya me compré una computadora y fui a investigar libros, simuladores, cuestionarios y eso...”. Para conseguir estos recursos que menciona se dedicó a trabajar y ahorrar. Y Jhosselyn asevera que, para rendir el examen por segunda vez, asistió al mismo instituto privado por alrededor de tres meses, cinco horas diarias:

Trataba de esforzarme al máximo. Todo el tiempo pasaba practicando. Incluso durante las horas de la comida sacaba las hojas para seguir leyendo. En la segunda vez estuve más preparada; pero no sirvió de nada. Igual no me saqué una buena calificación (Jhosselyn, estudiante entrevistada).

A diferencia de Aida, Byron y Jhosselyn que siguieron con una autopreparación aunque intensificando el estudio; Mónica y Myriam cambiaron de estrategia. Una dejó de trabajar y decidió entrar en el curso gratuito ofertado por la SENESCYT durante un mes e intensificar su preparación en casa. Afirma:

En la segunda ocasión, yo me esforcé mucho. La estrategia fue practicar, leer mucho, entender y razonar. Mi primo me facilitó unos libros y en el simulador di los exámenes de la SENESCYT. Me esforcé y pude sacar una buena calificación para ingresar a la U (Mónica, estudiante entrevistada).

Y Myriam se preparó estudiando durante su tiempo libre y, además, buscó ayuda en un instituto privado durante seis meses, costado por sus padres, quienes son agricultores. Ella comenta que: “El curso cogíamos sábados y domingos, las ocho horas. De ahí estudiaba 2 horas diarias durante toda la semana. Lastimosamente no me alcanzó el puntaje porque el examen era muy fuerte”.

Estrategias para un tercer intento

Tratar de lograr un espacio en la universidad pública genera muchas expectativas. Quienes han rendido el examen por varias ocasio-

nes atraviesan sentimientos de mayor angustia, malestar, frustración y, al mismo tiempo, tienen cansancio mental por todo el esfuerzo anterior que no ha sido gratificado hasta el momento. A continuación, presentamos los casos de Myrian y Aída, quienes relatan las estrategias a las que acudieron para su tercer intento.

Myrian optó por una preparación autónoma en su primer intento; mientras que para su segunda vez acudió a un curso privado y dos horas de estudio en casa por día. Para la tercera ocasión, la joven cuenta que estaba cansada y no tenía los suficientes recursos para acceder a un curso privado, así que optó por un curso gratuito de la SENESCYT de una duración de seis horas diarias por tres semanas. Sin embargo, su estado anímico afectaba su empeño para prepararse, al respecto comenta: “En la mañana estudiaba solo un poco nada más. Es que ya me había decepcionado. Ya se me fueron las ganas de estudiar. Estaba angustiada”. Al momento del examen optó por responder lo más fácil y terminar por lo más duro. Su nota fue de 680 puntos, menor a la que obtuvo en su segundo intento (780 puntos). Al indagar acerca de cómo se sintió con el resultado obtenido manifiesta: “Yo ya no sentí nada. Ya no me importó nada”, pero afortunadamente, la nota que consiguió en su segundo intento le sirvió para postular a la carrera de su preferencia; pero en una universidad lejana, a dos horas desde su casa.

En cambio, para Aída las cosas fueron diferentes. En su primer examen, la joven no se preparó, pues no tenía intenciones de estudiar. Para la segunda ocasión optó por una preparación autónoma a través de la revisión de libros del colegio, y para la tercera vez estaba muy motivada por estudiar porque: “quería darle un mejor futuro a mi hija”. Así que apeló a un curso intensivo y privado, durante un mes desde las tres a las seis de la tarde; puesto que no podía dejar de trabajar en la mañana, además, estudiaba en las noches unas tres horas diarias. Su esfuerzo, constancia y la combinación de estrategias le permitieron ir consolidando sus conocimientos; al respecto relata:

Bueno cuando recién ingresé [a curso privado], mis compañeros ya habían estado casi 6 meses. Algunos 3 meses. Yo, cuando entré a las 2 semanas nos hicieron simuladores con los exámenes anteriores y creo que ya estaban preparados o ya se copiaron. Y como yo era nueva, di así y me saqué 350. Y todos mis compañeros sacaban más de 700. Entonces llegaba a la casa y comencé otra vez con las matemáticas todo el tiempo a practicar. Me quedaba hasta las 12 de la noche. En los últimos 2 días ya me quedé hasta las 2 de la mañana (Aída, estudiante entrevistada).

Su esfuerzo le permitió obtener un puntaje de 940 puntos; y a pesar que fue un puntaje alto, no logró un cupo en la universidad pública; aunque le sirvió para conseguir un cupo en una universidad privada a través de una beca por excelencia académica otorgada a estudiantes indígenas. Al ser indagada sobre la beca, Aída no sabía exactamente por qué se le había otorgado la beca, cuenta que unos días luego de rendir la prueba, recibió un correo en el que se le informó sobre la beca: “Me dijeron que era por excelencia académica, pero la verdad yo nunca he sido una excelente alumna. He sido regular, pero siempre la paso”.

El apoyo de la familia en el acompañamiento de estudiantes indígenas

Entendemos como apoyo los recursos que la familia pone a disposición de los estudiantes. Al ser estudiantes de primera generación, existe una ausencia de apoyo académico de los padres, por contar únicamente con estudios primarios. Cuando pueden contar con el apoyo de su familia, la fuente de consulta en temas académicos de varios de ellos son hermanos o primos de su misma generación. La Tabla 4 muestra el nivel de formación de los padres y hermanos:

Tabla 4. Formación académica de padres y hermanos

Aspirantes indígenas	Padres	
Aída	Primaria	---
Rocío	Padre tercer nivel Madre primaria	2 hermanos: Tercer nivel
Myrian	Primaria	6 hermanos: 1 tercer nivel
Byron	Primaria	9 hermanos: 2 tercer nivel
Mónica	Padre tercer nivel Madre primaria	---
Aracely	Primaria	2 hermanos: Primaria
Jaqueline	Primaria	---
Jhosselyn	Primaria	2 hermanos: Primaria

Nota: información tomada de los relatos de 8 estudiantes indígenas.

Fuente: elaboración propia en base a trabajo de campo.

Únicamente los padres de Mónica y Rocío cuentan con estudios de tercer nivel –tecnología y abogacía, respectivamente– y en su relato confirman que las han apoyado en cuestiones académicas. Mientras que el resto de los padres cuentan solo con estudios primarios, a esto se suma la situación económica familiar limitada basada en la agricultura. Los estudiantes entonces no cuentan con recursos académicos en casa, por lo que realizan su tránsito escolar en solitario, sin la ayuda de sus padres y familiares cercanos y con pocos recursos académicos. Así lo asevera Byron, quien comenta que para rendir el examen por primera vez no tenía recursos como un computador, servicio de internet, o libros. Para adquirirlos el joven debió trabajar por su propia cuenta y afirma: “Antes no tenía internet y para la segunda vez ya puse internet. No tenía una computadora, la segunda vez ya me compré una computadora”. Así lo ratifica también Aída; quien manifiesta su descontento luego de rendir el examen por segunda vez:

Ya comencé a trabajar nuevamente en el mismo lugar. Sentí que por ser mujer e indígena ya no tenía oportunidades. Es que no tenía ni computador, ni ayuda de parte de mis padres. Eso me hacía sentir avergonzada y sin ganas ni de trabajar. Pero tenía que seguir trabajando para poder mantener a mi hijita (Aída, estudiante entrevistada).

Varios jóvenes afirman que recibieron algún tipo de apoyo académico de sus hermanos. Myrian menciona que junto a su hermana se apoyaron mutuamente para rendir el examen de ingreso y Rocío manifiesta que sus dos hermanos asisten a la universidad pública y son su fuente de apoyo e inspiración. Por su parte Byron comenta que sus hermanas no le apoyan académicamente; pero sí fueron el ejemplo a seguir. Y otros estudiantes cuentan que familiares cercanos de su misma generación les dieron apoyo académico. Mónica confirma haber recibido ayuda de su primo que es profesor cuando iba a rendir el examen de ingreso a la universidad; y dice: “Él siempre me estaba informando que ya se iba a abrir el sistema para las inscripciones y también me informaba sobre las fechas para los exámenes”. Jaqueline también recibió apoyo académico de sus primas, quienes le aconsejaron cómo responder el examen: “Mis primas dijeron ‘Lo más fácil ni te demores respondiendo porque esas son las preguntas piloto y lo abstracto es lo que más vale’”.

Además, en contextos indígenas, la situación de precariedad y pobreza es una limitante. Myrian comenta que sus padres no apostaban por la educación de sus hijos: “Mis padres no tenían dinero para mandarme a otro colegio. Decían que había que ahorrar para comprar otras cosas, como una vaquita o comida para los animales”. Mientras que, otros padres y familiares, pese a las limitantes económicas, colaboran con el proyecto escolar de los jóvenes. Así lo manifiesta Byron:

Yo recibí apoyo de mis padres porque todo padre quiere lo mejor para sus hijos. Estuvieron muy contentos (cuando fue aceptado en

la universidad pública). Me dijeron que incluso me iban a apoyar en lo que se pueda. Hasta los animalitos me dijeron que si era necesario iban a vender (Estudiante entrevistado).

Varios jóvenes optan por cursos de capacitación privados e incluso van a universidades privadas a pesar de su limitante económica. Jaqueline comenta que, a pesar de las dificultades económicas de su madre, quien se dedica a la agricultura, ella solicitó un préstamo en una cooperativa para pagar los 450 dólares americanos para pagar el curso. También los padres de Jhosselyn, con una escasa economía basada en el comercio de artesanías, pidieron prestado el dinero (350 dólares americanos) a un familiar. Estos esfuerzos no alcanzaron para ingresar a la universidad pública y optaron por entrar a una privada con sus propios recursos. Al referirse a la cuestión arancelaria, Jaqueline manifiesta:

Estudiar en esta universidad es muy costoso. Nosotros supuestamente vendimos un terreno en 7.000 y con eso pensamos que iba a ser suficiente para toda la carrera. Pero no. Así que, todos mis tíos me ayudan. Mi mamá (refiriéndose a su tía que la cuida) dijo si es posible vender todos los terrenos, pero te hago estudiar (Estudiante entrevistada).

En otra parte de su relato manifiesta que cada semestre sus tíos hacen colectas para poder pagar la colegiatura:

Ellos (refiriéndose a sus tíos) el anterior semestre me dieron 1000 dólares. El primer semestre, como se me hizo complicado, mis tíos me dieron 500 dólares. Mi abuelito, igual me dio otros 500 dólares; y así he hecho colecta. En segundo, solo me dio mi mami. Acá en tercero ellos me dieron 700 dólares; la que es mi mamá propia me dio 500 dólares y así, sigo haciendo colecta.

La joven, siendo consciente de este esfuerzo, cuenta que ha solicitado beca, aunque sabe que es algo difícil; al respecto manifiesta:

Ya paso intentando dos semestres por la beca y nada. Me dijeron que hay becas que tienen que ver con socioeconómica, por excelencia académica y por grupo cultural. Yo quiero la socioeconómica, pero me dijeron que estaban dando con 9,14 y yo tengo 9,08. Me dijeron que presente los papeles para ver; pero yo lo dudo. A este ritmo mi mamá ha de tener que vender otro terreno para estudiarme.

Tal como se afirmó anteriormente, la familia de Jhosselyn solicitó un préstamo a un familiar para pagar el curso, pero al no aprobar el examen volvió a cursarlo sin costo: “Afortunadamente, solo pagué la primera vez. La segunda ya no. O sea, dijo que, si ya estaba la primera vez, la segunda ya no pagaba. Y ya no pagué”. Pero la joven no accedió al sistema público; por lo que tuvo que migrar a otra ciudad más cerca de su casa (a 2 horas) para estudiar en una universidad privada. En esta ciudad debió incurrir en gastos de vivienda, alimentación y colegiatura, y a pesar de la difícil economía familiar, sus padres solventan estos gastos en su totalidad. Ella afirma:

Mis papis no tienen mucho dinero que digamos, pero tratan de no hacerme faltar nada acá en la ciudad”. En otra parte del relato, la joven dice: “Mis padres y mis tíos dicen que tengo que estudiar. Es una universidad privada y debo hacer todo lo posible por pasar (Jhosselyn, estudiante entrevistada).

También hay estudiantes que optaron por cursos privados en su segundo intento, como Myrian, y tercer intento, como Aída. Myrian proviene de una familia de siete hermanos y sus padres son agricultores. Cuenta que conseguir dinero para el curso fue difícil, pagaron los 250 dólares en dos partes. Más tarde el puntaje del segundo intento le sirvió para entrar a una universidad pública que estaba a dos horas de distancia desde su casa, generando gastos que sus padres estuvieron dispuestos a apoyar. Sin embargo, cuando la economía familiar decreció, tuvo que abandonar a pesar de haber alcanzado el quinto semestre. Al respecto Myrian dice:

Nosotros no tenemos suficientes recursos para pasajes, comida, estudios; peor para vivienda. Mis padres no tienen oportunidad de hacer más dinero porque son gente de campo y como vivimos lejos de la ciudad; hace que las cosas se compliquen tanto. Por eso es que me tocó retirarme y empezar de nuevo. Me siento muy decepcionada. Es que son tantos años de estudio por delante. Ojalá avance a graduarme, y ojalá mis papás puedan seguirme apoyando (Estudiante entrevistadas).

En el caso de Aída, madre soltera y sin apoyo de sus padres, costó la capacitación del curso con 200 dólares americanos ahorrados durante el tiempo que trabajaba en una tienda de venta de ropa. La joven manifiesta: “Ahora si quería estudiar. Ya tenía los recursos. Es que ya ahorré. Todo lo que trabajé ahorré y no gasté mucho”. Gracias a esta capacitación obtuvo 940 puntos, que le permitió acceder a una universidad privada, bajo el sistema de becas por excelencia académica. Finalmente, Rocío consiguió trabajo una vez que terminó el colegio; por ello, al principio no planeó estudiar en la universidad. Cuando vio la necesidad de combinar su vida laboral con sus estudios no acudió a una institución pública debido a la no disponibilidad de horarios; así que asumió los costos de su colegiatura. Al respecto describe: “Estaba pensando en optar por una beca desde el próximo semestre, pero al momento ya pagué el valor de la colegiatura. El problema es que no tengo tiempo para realizar el trámite por cuestión de trabajo”.

Reflexiones retrospectivas sobre el proceso de acceso a la universidad

En los relatos se observa un proceso reflexivo sobre un acontecimiento relevante para los estudiantes indígenas, que los han marcado en su transitar, como es el acceso a la universidad en Ecuador, especialmente teniendo en cuenta la baja presencia de este grupo en la educación superior del país. Los jóvenes miran el presente desde

los sentidos asignados a lo acontecido en el proceso de ingreso a la universidad, tanto en aquellos que lograron acceder a la universidad pública como privada. Al ser un proceso álgido, complejo y de mucho esfuerzo; los resultados, en ocasiones, no están de acuerdo a lo que inicialmente se planificó.

En la presente sección se presentan los puntos a los que hacen referencia los estudiantes en clave reflexiva sobre el proceso de admisión a la universidad pública y sobre sus decisiones de acceder a la universidad privada. Se destaca así una evaluación crítica sobre la formación recibida en el colegio; al mismo tiempo que dan a conocer su punto de vista respecto al examen. Para más adelante enfatizar en las emociones de los estudiantes frente a los resultados obtenidos. Finalmente, se analiza la condición étnica como una barrera que limita su presencia en el sistema.

En los relatos de los estudiantes sobre las causas de los resultados del examen de admisión a la universidad pública, se observa una crítica centrada en la formación recibida en los colegios del sector rural. Los jóvenes consideran que allí no les capacitaron y tampoco les brindaron orientación sobre el proceso de admisión. Por lo contrario, estudiantes que provienen de instituciones públicas y urbanas afirman que el colegio si brindó un aporte significativo que facilitó la rendición del examen de ingreso.

En este sentido, en los relatos se observa una clara diferencia entre los que van al sector rural y al urbano; pero teniendo en cuenta el análisis realizado en la lógica de la integración, en ambos contextos, los estudiantes perciben una desconfianza en sus capacidades académicas en diferentes niveles del sistema escolar por el hecho de ser indígenas. Algunos estudiantes se concentran en una evaluación más general sobre la formación recibida y no en alguna área en particular, mientras que otros consideran que las preguntas más difíciles fueron las de razonamiento verbal debido a que su primer idioma es el quichua. Aunque también aparecen en los relatos de los estudiantes cierta crítica a

sí mismos, al plantear que debían haberse esforzado aún más. En este sentido, también asumen algo de la responsabilidad de los resultados y afloran sentimientos de autoculpabilidad.

Consideraciones finales

A pesar de la gratuidad de la universidad pública, los aspirantes indígenas que pretenden acceder al sistema universitario están en desventaja respecto de otros grupos sociales. Con los escasos recursos económicos, sociales y escolares tratan de ingresar en un sistema con normas y reglas que imponen restricciones y abren oportunidades. De los relatos de los estudiantes, se observa que en el contexto rural donde la escasez de recursos económicos conlleva una situación escolar con acceso limitado a material didáctico y pedagógico, tienen niveles altos de integración social a partir de los vínculos afectivos de amistad con miembros de su misma comunidad, aunque sus *docentes* establecen una relación de desconfianza sobre sus desempeños académicos. La falta de oportunidades de estudio a nivel secundario en la zona rural conlleva a que algunos de estos jóvenes acudan a escenarios urbanos, donde relaciones con docentes y pares étnicamente distintos generan niveles bajos de integración social y académica.

Al analizar las estrategias desplegadas por los estudiantes indígenas, se evidencia una heterogeneidad a pesar de que provienen de contextos similares donde los escasos recursos son la regla. Hay quienes no claudican en luchar, a través de una autopreparación, cursos privados, y la rendición de varios exámenes con el fin de probar suerte y tratar de demostrar que sus conocimientos son la llave para ser parte del sistema universitario. También se observa que los estudiantes hacen uso de los escasos recursos que pone a disposición el Estado como cursos de preparación gratuitos de corta duración, folletos y simuladores; estos recursos son básicos y no les permiten una preparación suficiente. Por otra parte, hay una estudiante que, por su condición indígena y las notas altas que obtuvo en el examen, al no obtener cupo

accedió a una beca por excelencia académica para ingresar en una universidad privada.

Rendir el examen reiteradamente genera sentimientos de angustia, decepción, inseguridad y frustración; pero los estudiantes que vuelven a intentarlo encuentran motivación en torno a la familia, a los hijos y al bienestar futuro. Se observa en ellos una claridad del objetivo que tienen de acceder a la universidad, que a veces proviene de un proyecto personal, en otros casos de un proyecto más familiar. A pesar de que la escasez de tiempo y dinero son cuestiones que impactan negativamente, en muchos casos estas circunstancias adversas obligan al aspirante a realizar los esfuerzos necesarios.

En los relatos se evidencia que la familia aporta pocos recursos en la preparación académica dado que en general son estudiantes de primera generación. El apoyo académico que reciben proviene especialmente de hermanos y primos que están estudiando en la universidad, que se concentra en información respecto del examen. En relación al apoyo económico de la familia, en algunos casos no hay apoyo por lo que los jóvenes administran su tiempo para realizar varias actividades a la vez: trabajar, asistir a cursos de capacitación, estudio autónomo; todo con el propósito de tratar de estudiar. En otros casos, las familias, a pesar de las limitaciones económicas, posibilitan el acceso a cursos privados y a la universidad privada cuando no logran ingresar en el sector público, mediante colectas familiares, acceden a préstamos o venden sus pequeños terrenos o animales que usan para la economía de subsistencia.

En los relatos, los estudiantes construyen una mirada retrospectiva de lo vivido, de lo que tienen al momento y de lo que falta por hacer. Los jóvenes están conscientes de sus debilidades académicas que lograron desarrollar en escenarios rurales; por lo que hacen una crítica al sistema educativo como responsable de su fracaso en el proceso de ingreso al sistema universitario. Aunque también aflora una evaluación crítica hacia sí mismos, al mencionar que sus esfuerzos no fueron

suficientes, que dan lugar al cambio de estrategias o intensificación de las ya utilizadas y vuelven a intentarlo nuevamente. Pese a las vicisitudes que los estudiantes indígenas enfrentan, no hacen una crítica al sistema de ingreso; más bien, estas recaen en las escuelas y colegios rurales de los que provienen y a su condición étnica que hace que los demás no confíen en sus potencialidades.

En definitiva, el análisis de las experiencias de los estudiantes indígenas evidencia las diferentes situaciones en que el Estado no garantiza el derecho a la educación superior. Las políticas públicas implementadas han paliado someramente la presencia de sectores históricamente excluidos en la educación superior; pero no han sido suficientes para asegurar una valiosa representatividad y garantizar la educación superior como un derecho de toda persona.

Referencias bibliográficas

- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, (29).
- Di Caudo, M. V. (2016). Transformaciones universitarias y cupos en Ecuador: entre equidad, meritocracia y desarrollo. *Nómada*, (44), 167-183.
https://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_44/44_9D_Transformaciones_universitarias_y_cupos.pdf
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'Expérience*. Seuil.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (1).
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense CIS.
- Guzmán Gómez, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de La Educación Superior*, 46(182), 71–87.
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la Teoría Fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187–210.

- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2010). *El Censo informa: Educación*. http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo_educacion_censo_poblacion_vivienda.pdf
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cuantitativas en las Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Biblos.
- Luna Tamayo, M. (2017). Políticas de exclusión de la Revolución ciudadana en el acceso a la universidad. En S. Cabrera Narváez, C. Cielo, K. Moreno Yáñez, y P. Ospina Peralta (Eds.), *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades* (pp. 221-250). Universidad Andina Simón Bolívar.
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 175-212). Gedisa.
- Moreno Yáñez, K. (2013). Efectos de la meritocracia en el acceso a la educación universitaria ecuatoriana. *Ecuador Debate*, 90. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/server/api/core/bitstreams/bfb44e4c-6991-4159-a022-345c8d508bbb/content>
- Moreno Yáñez, K. y Cabrera Narváez, S. (2017). Las promesas pendientes de la meritocracia. En S. Cabrera Narváez, C. Cielo, K. Moreno Yáñez, y P. Ospina Peralta (Eds.), *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades* (pp. 251-266). Universidad Andina Simón Bolívar.
- Secretaría de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación (SENECYT) (2021). *Sistema Ecuatoriano de Acceso a la Educación Superior*. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2022/02/PROYECTO_SEAES.pdf
- Viteri Robayo, C. P. (2018). Pluralidad de causas en la demanda por una carrera universitaria, estudio de la zona 3–Ecuador. *Revista Educación*, 42(2), 1–20.

La experiencia de formación en el ingreso a una universidad tradicional en Argentina: la filiación académica mediada por la filiación política

Julieta Alcoba

Introducción

Este capítulo explora, desde la experiencia de estudiantes ingresantes a la universidad, las relaciones entre los procesos de afiliación académica en los inicios de los estudios universitarios y las militancias estudiantiles. Los hallazgos que aquí se presentan forman parte de una investigación en curso más amplia¹ la cual asume una perspectiva que prioriza la experiencia estudiantil como objeto de estudio. Esta se inscribe en una línea de indagaciones preocupadas por conocer la universidad y construir conocimiento en torno a ella desde un registro que prioriza la experiencia estudiantil (Carli, 2006; 2008; 2012; Piarella, 2011; 2014; 2014b; Blanco, 2014; Sosa y Saur, 2014). Tal como lo

¹ Los hallazgos que se comparten forman parte de una investigación más amplia en curso, desarrollada en el marco de la tesis correspondiente al Doctorado en Ciencias de la Educación de la FaHCE, preocupada por comprender las experiencias académicas de los/as estudiantes en el tramo inicial de las carreras de Ciencias Agrarias y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en vinculación con los regímenes y proyectos académicos en las que éstas se inscriben, en el periodo 2020-2022. Esta investigación doctoral se realiza en el marco de una Beca doctoral financiada por el CONICET.

hacen estas investigaciones, se hace propia la pregunta acerca de “qué significa ser hoy estudiantes en un contexto en el que la universidad ahora se ha masificado y complejizado...” (Krotsch, 2002, p. 21).

Atento a ello, se considera que indagar la experiencia estudiantil ofrece “nuevas perspectivas para comprender las particularidades que asume el tránsito por las universidades” (Carli, 2012, p.13). Esto se torna relevante en un contexto de matrículas heterogéneas y procesos de inequidad que limitan la democratización efectiva del nivel (Chiroleu, 1998). Sumado a lo anterior, interesa aquí abordar y reconocer a la universidad pública como un espacio de sociabilidad estudiantil y como un ámbito estrechamente ligado a la política. En este sentido, se recurre a variados aportes (Simmel, 2002; Carli, 2012; Agulhon, 2009) que permiten comprender la sociabilidad en la universidad envuelve tanto relaciones motivadas por el solo goce de estar con otros como por intereses utilitarios, en particular en los inicios de la experiencia universitaria donde el proceso de afiliación se construye como un desafío clave, erigiendo lazos de cercanía o amistad y edificando asociaciones o espacios relacionales en donde los/as estudiantes involucran su participación.

La indagación realizada se centró en particular en la experiencia de estudiantes ingresantes a dos carreras de la Universidad Nacional de La Plata, a saber, Ciencias de la Educación e Ingeniería Agronómica durante el periodo 2020-2022. En este tiempo la actividad académica en la universidad sufrió importantes modificaciones producto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, y la consecuente virtualización forzosa de la actividad académica de las carreras de grado y posgrado, situación que se sostuvo en términos generales, hasta enero de 2022. Por tanto, los/as estudiantes participantes de las entrevistas transitaron diversas modalidades en el marco del tramo inicial de su carrera, las cuales alternaron entre presencialidad y virtualidad plena.

Por otro lado, a modo de encuadre de las problemáticas que nos ocupan, es preciso reconocer particularidades del devenir de la uni-

versidad pública argentina que nos convocan, desde principios del siglo, a observar con preocupación lo que sucede en los tramos iniciales de esta. Tanto los estudios con registro histórico que permiten comprender el proceso de masificación de las matrículas universitarias (Chiroleu, 2018; Buchbinder, 2005; Gallo, 2005), las pesquisas cuantitativas que dan cuenta de la diversificación del perfil de estudiantes en las mismas (Chávez, Martínez y Toer, 2003; Varela y Barandiarán, 2012; Cavallo et al., 2018; Montenegro y Alcoba, 2022), así como las pesquisas que indagan en la condición juvenil (Chaves, 2009; Vommaro, 2015; Duarte, 2022), construyen un mapa epistémico que permite dar cuenta que la condición estudiantil en la universidad pública argentina no es, una foto de *herederos* como puede suceder en otros contextos geográficos, sino de sujetos heterogéneos y diversos, con trayectorias plurales.

Pensar esta diversidad desde un posicionamiento preocupado por el acceso a la educación superior obliga a reconocer que la heterogeneidad de las matrículas estudiantiles en la universidad se acompaña de procesos de inequidad que se expresan en altas tasas de abandono, principalmente en el ingreso y primer año universitario (Buchbinder, 2005; García de Fanelli y Jacinto, 2010; García de Fanelli, 2011; Gluz, 2011, Ezcurra, 2013; Chiroleu, Suasnabar y Rovelli, 2016). Esto constituye al tramo inicial en un momento clave para la investigación educativa, en particular, para quienes nos preocupa aportar a la democratización social de la universidad.

El tipo de indagación realizada es retrospectiva, partiendo de un tiempo presente desde donde se recuperan las experiencias pasadas. Esta se enfoca en la experiencia de estudiantes universitarios/as, desde la perspectiva de los actores intervinientes, en la búsqueda por conocer los sentidos, significados y prácticas que éstos/as despliegan. El diseño metodológico que orienta la investigación es descriptivo y comprensivo, definiendo lo microsocioal como su nivel de anclaje (Sautu, 2005). Las técnicas de recolección de datos fueron de índole

primaria (entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión) y secundaria (análisis documental).²

Los hallazgos permiten, entre otras cuestiones, identificar relaciones entre los procesos de afiliación académica en los inicios de los estudios universitarios y los/as militantes estudiantiles; identificando resonancias formativas de los mismos, y novedosos discursos en torno al derecho a la educación superior habilitados a partir de estas interacciones. A los fines narrativos, en este capítulo se comparten los hallazgos en conjunto con algunos testimonios tanto de estudiantes no militantes como de estudiantes que al ingresar a la universidad deciden también iniciar su experiencia en la militancia estudiantil.

Estudiantes militantes y contribuciones al proceso de afiliación a la universidad

Hace ya un largo tiempo, el concepto de *afiliación* ha permeado los estudios referidos a la universidad y, en particular, a las problemáticas estudiantiles de integración a la misma. Así, este concepto se ha constituido como relevante por su capacidad empírica para la indagación y comprensión del proceso de edificación del oficio de estudiante, el cual se entiende como una construcción que entraña un proceso de socialización, en tanto subjetivación y apropiación activa por parte de los/as estudiante (Dubet, 2010; Coulon, 1995).

El concepto de *afiliación académica* permite dar cuenta de lo intrincado del proceso de incorporación a la vida universitaria, pudiendo ser pensado a partir de dos facetas: la *afiliación institucional* y la *afiliación intelectual o cognitiva* (Coulon, 1995). Mientras que la primera

² Se realizaron un total de 27 entrevistas a estudiantes de las carreras de Ciencias de Educación e Ingeniería Agraria ingresantes a la universidad en el periodo 2020-2022; y un total de ocho grupos de discusión. Los estudiantes entrevistados/as se seleccionaron a partir de una muestra no probabilística de estudiantes que expresa la heterogeneidad de las matrículas atendiendo a diversas variables de origen social, territorial, sexo-genérico, generacional y de perfil educativo.

responde a la comprensión de todos aquellos dispositivos y dinámicas que estructuran la vida universitaria; la segunda alude a los procesos de comprensión que se esperan de los estudiantes por parte de los diversos actores institucionales.

Los aportes mencionados reconocen que el tránsito por las etapas iniciales de los estudios supone un arduo trabajo del actor en donde debe “abandonar, siempre parcialmente, la cultura propia y adscribir a una identidad y una cultura nueva, en diversos grados de ruptura con su experiencia y sus marcos culturales previos” (Iott et al., 2020, p. 5). Estas conceptualizaciones permiten considerar que los/as estudiantes deben construir una afiliación no solamente a una novedosa cultura institucional (Remedi, 2013), sino también a culturas académicas que parecen comportarse como tribus (Becher, 2001) lo que complejiza aún más este proceso.

En investigaciones precedentes se dio cuenta de que, para los/as ingresantes, el primer acercamiento físico a la facultad se constituye como un momento de gran importancia en su experiencia (Alcoba, 2021) al vivenciar cierto extrañamiento producto del acercamiento a una institución novedosa. Allí se observó que este momento inaugural puede representarse en el primer día de clase, pero también en momentos previos, tal como el día que asisten a inscribirse a la carrera o aquel en el que visitan la facultad con sus familias en el año previo a su inicio. Al respecto, los hallazgos de la pesquisa actual permiten comprender con mayor profundidad lo que sucede en dicho acercamiento, así como los actores que se constituyen como significativos en el mismo desde la perspectiva estudiantil.

Particularmente observamos que los/as estudiantes referencian a los/as militantes estudiantiles como anfitriones en el arribo a la universidad, siendo los mismos quienes los reciben, orientan y acompañan en las incertidumbres que la llegada conlleva. Este recibimiento se instituye como un hito de la experiencia estudiantil, el cual es destacado como significativo en su proceso de inscripción a la vida universitaria. Al respecto una estudiante comentaba:

Sí, fuimos a la facultad, más que nada para conocer... fui con el gordito (refiere a su hijo). Fui imaginando que quizá podía comprar el cuadernillo nomás. Y ahí me encontré con una de las chicas del centro de estudiantes, que me dice “no, pero ya que estás acá porque no pasamos a charlar”. Ahí conocí a un compañero de la carrera que me presentó ella...Y me acuerdo de que estuve un rato, que charlamos un montón y hablé con otros compañeros que estaban de otras carreras. Me dieron algunos consejos sobre el curso de ingreso... fue interesante al final, siempre me acuerdo de eso y de ella, todavía la veo y nos saludamos, se convirtió en alguien importante, conocido en ese mar de gente (Estudiante 1).³⁻⁴

Un estudio de significatividad para comprender el lugar que poseen los pares en el proceso de afiliación es el de Pierella (2011) quien ha mostrado que el contexto de masividad que propone la universidad se traduce en sensación de impersonalidad y desobjetivación para los/as estudiantes, y motiva el reconocimiento hacia aquellas figuras que reparan en ellos/as. Su indagación permite reconocer la importancia para la afiliación académica de la figura del “otro” entre quienes incluye a los *pares distinguidos*, en tanto aquellos/as reconocidos como referentes que apuntalan el proceso formativo. Nuestro estudio permite señalar que entre esos *otros o pares distinguidos* los y las militantes estudiantiles son reconocidos como sujetos que ocupan un lugar notable en los inicios de la experiencia de quienes ingresan a la universidad pública actual.⁵

³ Los nombres de los/as estudiantes no se publican a fin de preservar el carácter confidencial de la entrevista.

⁴ Estudiante 1, de Ciencias de la Educación. Entrevista realizada por Julieta Alcoba, mayo 2023.

⁵ Pese a este reconocimiento, no se pretende sostener aquí una mirada que comprenda a los y las militantes estudiantiles de forma escindida del estudiantado en general, sino se opta, justamente, por comprender los cruces, los acercamientos y los impactos de los vínculos en la construcción de las experiencias de ingreso a la univer-

Volviendo a los hallazgos específicos, si bien podría pensarse que con la irrupción de la presencialidad y las transformaciones del escenario pedagógico la significatividad de estos actores en el primer acercamiento a la universidad se ve trastocada, los relatos dan cuenta de lo contrario. Aún en tiempos de pandemia, se observa que el primer acercamiento físico a la universidad constituyó un momento inaugural clave en la experiencia de los/as estudiantes, valorado como altamente positivo y facilitado, justamente, por la acción de los y las militantes estudiantiles.

En contexto de pandemia, incluso durante el cese total de la actividad académica presencial, las agrupaciones realizaron visitas guiadas abiertas del estudiantado a los edificios de estas casas de estudio, las cuales permitieron un acercamiento a las instituciones que hasta el momento estaba vedado y era ampliamente esperado por el estudiantado. Sumado a ello, los relatos permiten observar que la significatividad de quienes militan, en tanto anfitriones en este primer encuentro, se vio reforzada frente a la ausencia de otros actores en los edificios universitarios. De este modo, las visitas guiadas que organizaron las diversas agrupaciones estudiantiles son valoradas por los/as ingresantes, quienes destacan que, desde sus perspectivas, estas permitieron tejer un diálogo con la institución, dificultoso de construir en tiempos de virtualización forzosa de la enseñanza:

La primera vez que fui, que pude ir fue a un encuentro que hicieron...no sé si fue... si fue creo que fue la Jaureche que organizó

sidad pública que existen entre los/as estudiantes, las militancias y las agrupaciones estudiantiles. Al respecto, se coincide con Carrera (2015) quien reconoce, que, si bien existen variadas y múltiples formas de usar el espacio universitario y organizar el tiempo en las experiencias estudiantiles de quienes están o no agrupados, esta diferencia, esto no los constituye en dos grupos escindidos. La autora encuentra, por el contrario, que quienes militan y quienes no lo hacen, “comparten algunas actividades dentro y fuera de las aulas y suelen unirlos relaciones de amistad, compañerismo, simpatía e interés que no necesariamente se traducen en el compromiso con grupos de militancia, pero tampoco suponen una total desafección” (p. 113).

para visitar la facultad. La facultad estaba cerrada, pero era un encuentro para conocer. Y ahí conocí las instalaciones más que nada, estaba todo cerrado, todo apagado. No fue una gran motivación lo virtual la verdad, entonces ir ahí me servía para sentir más cercano todo eso que quizá eran cuadraditos de la compu. Si bien la facultad cerrada y la facultad con gente no es lo mismo, fue algo. Aunque estábamos con barbijos ir, ver el lugar, fue algo que necesitaba. Y a partir de ahí estuvieron muy presentes (...). Desde el primer día desde el comienzo de mi carrera. Siempre están presentes... tienen grupos que te ayudan un montón. Y si tenés una duda preguntás: “no me encuentro en el listado”. Por ejemplo, una cosa así que ni siquiera tienen por qué saber. Y te ayudan, te contestan, te buscan información (Estudiante 2).⁶

El relato recién compartido expresa otra dimensión que emerge como relevante en el vínculo entre ingresantes, militantes y afiliación académica. Los/as estudiantes destacan que los/as militantes cumplieron cierto rol de tutores tanto en su proceso de *afiliación institucional*, como *intelectual*. Al respecto reconocen que fueron “los centros de estudiantes”⁷ los que colaboraron en dichos procesos, destacando en particular, y de forma compartida, que frente a la pandemia las agrupaciones estudiantiles desplegaron herramientas y propuestas valiosas en tanto permitían sortear problemas de letargo en las respuestas institucionales e incomprendiones en la comunicación. La rápida configuración de formas de comunicación e intercambio mediadas por tecnología, con carácter de respuesta casi inmediata, y alta efectividad para acercarse a un colectivo masivo como es el estudiantado ingresante que las agrupaciones implementaron en pandemia, contrasta, en el pa-

⁶ Estudiante 2, de la carrera Ciencias de la Educación. Entrevista realizada por Julieta Alcoba, junio 2023.

⁷ Modo particular en que los/as estudiantes aluden a las agrupaciones estudiantiles en general, sin importar si ellas han sido elegidas o no como conducción del Centro de Estudiantes de la institución.

recer estudiantil, con la capacidad que tuvieron las gestiones de las instituciones educativas –en su masividad y complejidad– para hacerlo.

De este modo, observamos que los/as militantes estudiantiles lograron una presencia cotidiana en la experiencia de formación de los/as ingresantes, incluso en tiempos donde esta se desplegó en espacios distantes y tiempos diversos. Grupos de Whatsapp por materias, listas de difusión, tutorías personales sincrónicas, grupos de estudio por Zoom, emergen en los relatos como ejemplos de los diversos entornos virtuales que las agrupaciones construyeron y que se instituyeron como significativas, desde la perspectiva estudiantil, en los procesos de afiliación a la universidad. Esto les permitió a quienes ingresaban organizarse, sortear dudas y problemas específicos ligados a la dinámica institucional, sentirse acompañados en el proceso de alfabetización académica, conocer los regímenes académicos y obtener *tips* para proceder en determinadas situaciones. Además, desde sus pareceres, esta presencia logró suplir de cierta forma la impersonalidad propia de una formación masiva y limar la demanda de autonomía que sentían la institución les requería:

Yo valoro mucho las agrupaciones, porque son de mucha ayuda para entrar a conocer...yo no iba a conocer tanto la facultad si no fueran por ellos, porque ellos hacían las guiadas, te decían dónde queda cada aula y cómo usar en las materias y avisan con tiempo viste cuando te tenés que anotar cosas así, entonces es de mucha ayuda. Esa presencia en todo, constante, te acompaña fuerte (Estudiante 3).⁸

La rápida capacidad de las agrupaciones estudiantiles de translocar las prácticas que se inscribían en los pasillos y aulas de la facultad a entornos virtuales puede ser pensada a partir de los aportes específicos que proponen comprender los lazos entre condición juvenil y

⁸ Estudiante 3, de la carrera de Ingeniería Agronómica. Entrevista realizada por Julieta Alcoba, junio 2023.

culturas digitales. Desde estos paradigmas podría pensarse que el estudiantado en su condición juvenil (Dubet, 2005) se encuentra inserto sin demasiadas contradicciones o negaciones en la cultura digital y por ende en novedosas modalidades “del hacer y sentir, de percibirnos como sujetos y funcionar en sociedad” (Kelly, s/f, p. 9), desplegando con familiaridad las prácticas que la interrupción de la presencialidad obligó a inaugurar en las universidades.

De este modo, es posible observar que los/as militantes estudiantiles se constituyeron como pares altamente significativos para los ingresantes en su proceso de afiliación académica en un contexto de más complejo, sosteniendo formas de sociabilidad mediadas por tecnología. Los relatos logran dar cuenta de afecciones múltiples que se entretajan en la sociabilidad estudiantil entre las militancias y quienes ingresan a la universidad, las cuales tienen en común ser significadas por su aporte a los procesos de afiliación académica de los recién llegados.

La militancia en la universidad como facilitadora del proceso de afiliación a la universidad

En este apartado interesa retomar los relatos de los/as estudiantes que al iniciar sus estudios comenzaron también a militar en la universidad. En los mismos se impuso un tópico en común ligado al aporte de la militancia en su propio proceso de afiliación a la universidad. Se recurre entonces a dos experiencias relevadas en el trabajo de campo, que permiten dar cuenta de sentidos comunes encontrados, los cuales se entiende contribuyen a pensar y complejizar los vínculos entre militancia y *afiliación académica*.

Mariana⁹ inició sus estudios en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación en el año 2020. Previamente había finalizado la secundaria en una escuela pública de la ciudad de La Plata. No

⁹ Los nombres han sido modificados a fin de garantizar la confidencialidad de las entrevistas.

contaba con experiencias de militancia previas a su acercamiento a la universidad, pero sí con un bagaje importante, familiar y personal, de compromiso político. Por ello, al ingresar a la universidad, decidió rápidamente sumarse a una agrupación estudiantil, que, a su entender, representaba orientaciones políticas e ideológicas coincidentes con las propias. Si bien el año que ingresó solamente pudo realizar de manera presencial el ingreso en los meses de febrero-marzo, este tiempo fue suficiente para iniciar su participación en la agrupación. Al reconstruir su experiencia en el ingreso a la carrera y su proceso de afiliación a la universidad, Mariana señala que es imprescindible comprender la misma en vínculo con su incorporación a la militancia estudiantil.

En principio, la estudiante destaca que desde el momento en que se acercó a la facultad – para inscribirse en noviembre– notó que la política iba a ser algo relevante en su experiencia. Los carteles colgando, las militancias y sus remeras, los múltiples volantes, fueron para ella indicadores de que en la universidad existía un mundo del cual quería formar parte. Por ello, en febrero apenas empezó a cursar, decidió sumarse a una actividad recreativa que convocó una de las agrupaciones más activas de la facultad. Allí conoció a estudiantes avanzadas de la carrera de Ciencias de la Educación agrupadas, y decidió sumarse a las reuniones orgánicas de dicha agrupación.

Al recuperar las continuidades entre su experiencia militante y su experiencia de ingreso a la universidad, la estudiante destaca que para ella la experiencia de quienes ingresan y no militan y de quienes sí lo hacen es cualitativamente diferente. Esa diferencia, a su entender, está marcada por la facilidad con la que quienes militan sienten pertenencia institucional. Para ella, “sentirse integrada a la universidad” no fue un proceso complejo, sino expresión rápida producto de su incorporación a la militancia:

Una cosa que me dijo un profesor, y que tiene mucha razón, es que cuando yo ingresé a la carrera, yo corría con la ventaja de tener un lugar de contención, que muchas veces muchas personas que

ingresan en las carreras no lo pueden construir. Y las agrupaciones políticas a veces funcionan así. Entonces no me pensaba tanto como estudiante me pensaba más como militante, pero eso me hacía pertenecer, pasar mucho tiempo en la facultad, otra relación por ahí que me hacía sentir parte de algo, de la universidad (Estudiante 4).¹⁰

Los vínculos que la estudiante construyó durante ese primer mes fueron suficientes para consolidarse en un grupo de pertenencia que, a su parecer, la ligaban identitariamente con la facultad. Cuando comenzó la virtualización forzosa de la enseñanza, Mariana pudo continuar participando en las actividades virtuales que la agrupación proponía. La estudiante señala que sostener el vínculo académico durante la pandemia no le fue sencillo, pero considera que fue su participación en una agrupación lo que le permitió sostener sus estudios y retomar post pandemia su actividad académica de forma plena. A su entender, la pertenencia a la militancia funcionó como resorte ante el sentimiento de “desolación” que le generó el aislamiento, permitiéndole continuar un vínculo cercano con actores institucionales incluso en contexto de virtualización. En su experiencia, el vínculo personal y político que construyó con sus compañeros/as de agrupación fue significativo para sostenerse como estudiante, y edificar su *afiliación institucional*. Al respecto la estudiante compartió:

Me costó mucho seguir las materias, así tan lejano. Tenía mis amigas lejos, tenía mi novio lejos, y encima no podía estar en la facultad que tanto me había gustado...asique fue muy difícil para mí. Pero igual al participar de las actividades de la orga, sumarme a lo que proponía, intercambiar datos o mensajitos con las compañeras más cotidiano me ayudó montón. Sobre todo, a decidir rápidamente volver a presentarme apenas se abrió la facultad. Además,

¹⁰ Estudiante 4 de Ciencias de la Educación. Entrevista realizada por Julieta Alcoba, mayo 2023.

cualquier cosa o problema que tenía rápidamente me ayudaban mis compañeras de militancia a arreglarlo, si no me figuraba algo en el campus, o el tema de los papeles de las vacunas, qué sé yo. Me ayudaron montón la verdad, y estoy segura de que no sería lo mismo si yo no me hubiese sumado en ese mes de ingreso (Estudiante 4).¹¹

Por su parte Adrián, inició sus estudios en la carrera de Ingeniería Agronómica en el año 2021. Previamente había estudiado en la Escuela de Agricultura y Ganadería María Cruz y Manuel L. Inchausti de la UNLP. Allí participó del Centro de Estudiantes durante dos años seguidos, lo que le permitió construir lazos con personas que, al momento de comenzar la carrera universitaria, ya se encontraban en la Facultad. Por ello, apenas ingresó a la misma, aunque lo hizo de modo virtual, se comunicó con militantes de una organización estudiantil de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales y comenzó a participar en las actividades que proponían. A diferencia de Mariana, Adrián valora puntualmente el aporte de su acercamiento a la agrupación para su proceso de lo que podemos reconocer como *afiliación intelectual*.

Desde su experiencia, participar de las instancias de estudio que proponía la misma, y construirse como militante estudiantil con las prácticas que ello conlleva –hacer mesa, redactar carteles, mensajes y volantes, hablar con muchos estudiantes, organizar charlas virtuales, comunicarse con docentes para intentar solucionar problemas, etc.– fue de vital importancia en su proceso de afiliación.

Yo fui a varios grupos de estudios en la facu que me sirvieron mucho. Justo uno de los chicos que daba esa materia yo lo conocía de Inchausti y porque era más grande que yo, pero se recibió en aquella escuela y sabe muchísimo. Y bueno era como que como yo

¹¹ Estudiante 4 de Ciencias de la Educación. Entrevista realizada por Julieta Alcoba, mayo 2023.

ya lo conocía y nos llevábamos bien porque bueno, teníamos otros enlaces por centro de estudiante. Yo creo que los primeros parciales de matemáticas y eso lo saqué, gracias a los grupos de estudios que daban las agrupaciones porque me dieron otro enfoque de estudiar. Pero yo creo que también conllevó el que yo formara parte de un centro, de una de las fuerzas del centro de estudiantes. Creo que también es como que me hizo más integrado la facu ¿no? ... Yo tenía que aprender como a no tener miedo de hablar, expresarme, preguntar. Eso me sirvió un montón, creo yo que son cosas que no las aprendés tan fácil si no sos de un centro. Te da la práctica, saludás a los profesores, te conocen. Entonces apenas se pudo volver a estar yo ya estaba con barbijo en la mesa, pasando tiempo y participando. Si hoy lo pienso creo que fue importante para mí integración a la facultad digamos, me dio herramientas que me sirven para las cursadas, para explicarme mejor, para comprender lo que me están explicando también. Y para organizarme y ser responsable con los horarios y compromisos que iba asumiendo (Estudiante 5).¹²

Tanto los relatos compartidos de la experiencia de Mariana como los de Adrián permiten observar que la militancia en los inicios de la experiencia universitaria es significada por los/as estudiantes como una práctica de sociabilidad política que contribuye al proceso de *afiliación académica*, tanto en su faz intelectual como institucional.

La experiencia de estudiar en la universidad desde la perspectiva del derecho. Un aporte de las militancias a la construcción de herramientas políticas

En este apartado se comparten hallazgos significativos ligados a los aportes que, para un conjunto de ingresantes a la universidad, realizaron los y las estudiantes militantes a la comprensión de su ex-

¹² Estudiante 5 de ingeniería Agronómica. Entrevista realizada por Julieta Alcoba, mayo 2023.

perencia de afiliación desde una perspectiva del derecho a la educación superior. Observamos que la sociabilidad entre recién llegados y militantes estudiantiles favoreció la construcción de herramientas políticas y la transmisión de sentidos novedosos en torno al derecho a la educación superior.

A modo de encuadre de estos hallazgos, es preciso indicar que, si bien excede los alcances de este trabajo reconstruir en detalle los debates históricos y conceptuales acerca del derecho a la educación superior y su expresión particular en la universidad argentina,¹³ es preciso destacar dos hitos que enmarcan las problemáticas que nos ocupan en un cuadro particular: la Declaración de Cartagena de Indias del año 2008 y la reforma de la Ley de Educación Superior en el año 2015 en Argentina (Ley N° 27.204, 2015). Estos sucesos significativos de la primer década del nuevo milenio, convivieron en nuestro país con un conjunto de políticas implementadas desde el ámbito gubernamental, preocupadas por la ampliación de la oferta universitaria y el sostenimiento de las trayectorias (Suasnábar y Rovelli, 2016; Pérez Rasetti, 2012; Chiroleu e Iazzetta, 2012), y con un vasto desarrollo en el ámbito académico de investigaciones que indagaron en los procesos de equidad/inequidad en la educación superior (Araujo, Corrado y Walker, 2010; García de Fanelli, 2010; García de Fanelli y Jacinto, 2011; Gluz, 2011, Ezcurra, 2013; Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2016).

Por lo tanto, es factible pensar que el discurso acerca de la educación superior como derecho transitó durante ese periodo una notoriedad relevante. Ello no implica sostener que dicho tránsito haya sido carente de contradicciones o antagonismos,¹⁴ sino valorizar su

¹³ Para profundizar al respecto se recomienda la lectura de Feldfeber y Maañon (2020).

¹⁴ Ejemplo de estos antagonismos y contradicciones es lo que sucede en el mapa político de Argentina luego de 2015 y su incidencia en el debate público y mediático. Por su parte, la coalición política Cambiemos que gana las elecciones nacionales y de la provincia de Buenos Aires en el año 2015 sostuvo una política y un discurso

presencia en el debate político, académico y público; y aventurar su incidencia en la vida cotidiana de la universidad pública y sus prácticas. Asimismo, es preciso señalar que los debates en torno a las demandas de democratización externa e interna de la universidad pública argentina han formado parte de la agenda histórica del movimiento estudiantil (Buchbinder, 2018 y 2005). Un estudio en curso (Luques, 2023)¹⁵ identifica que en la actualidad los temas de la agenda estudiantil emergen vinculados a la agenda política nacional y a temas de índole gremial o académico. El mismo interesa en tanto permite visualizar que estas agendas se realizan en acciones cotidianas que despliegan las militancias en sus facultades. Vislumbrar su existencia permite así sospechar de la presencia de hilos conductores entre los discursos acerca del derecho a la educación superior, el ingreso a la universidad pública argentina y la vida cotidiana de la institución, interpelándonos acerca del impacto de estas agendas en la propia experiencia estudiantil.

En este sentido, la investigación propia confirma la existencia de estos hilos y aporta elementos para comprender tonalidades o características de los mismos, desde la perspectiva de quienes inician sus estudios. En efecto, observamos que, en el periodo inicial de estudios, las mediaciones que realizan las militancias estudiantiles entre los problemas cotidianos y particulares de las experiencias individuales, y sus posibles soluciones, construyen acercamientos novedosos, por parte de los recién llegados, a la concepción de educación superior como derecho.

Los relatos analizados permiten inferir que el acercamiento a los/as militantes estudiantes aporta a que la posibilidad de permanecer en

que tensionaba las premisas del derecho a la educación superior. Estos debates se profundizan en los posicionamientos durante la campaña electoral 2023 por parte de la opción política La Libertad Avanza la cual triunfa en las elecciones nacionales.

¹⁵ A fin de profundizar se recomienda la lectura del capítulo de la autora presenta en este libro.

la universidad pública pueda ser pensada por quienes ingresan desde un paradigma de derecho y no solamente desde cierto discurso meritocrático. En la mayoría de los casos esto no parece emerger desde alocuciones grandilocuentes que apelan a un compromiso de organizarse bajo las banderas del derecho a la educación superior, sino desde un registro de la propia experiencia cotidiana, la cual los y las militantes estudiantiles traducen en la necesidad de identificar la existencia de un derecho y demandar a la institución las modificaciones que sean requeridas para que el mismo sea efectivo. El relato que compartimos a continuación permite dar cuenta de esta emergencia, y resulta representativo de operaciones que se identifican reiteradamente en los testimonios:

Me pasó algo loco con la beca de fotocopias, o sea...yo el año pasado me paré a preguntar. Pero pregunté más que todo para saber, no, no, para mí. Y le digo “¿me contas como lo de la beca de fotocopia?”. Y las chicas de la mesa del Aule me dice, mira, esto es así...me cuenta, bueno, que era para todos un derecho igual. Yo le digo que para mí por ahí no me correspondía. Entonces la flaca me dice, “no mira esto es tu derecho, o sea, sácala si la vas a usar y así al menos la tenés, es tu derecho no un regalo, lo ganamos, es un derecho que ganamos los estudiantes”. La verdad me dejó pensando. Yo no lo había pensado así, no por las fotocopias, sino por esto de que tenemos derechos ¿No? Que son de todos. Y de poder pensar entonces que, en este caso es algo sencillo, las fotocopias, pero que quizá hay montones de cosas que necesitamos para hacer que ese derecho de verdad exista (Estudiante 6).¹⁶

Otra estudiante señala que, también para ella, representó una novedad en el acercamiento a estudiantes militantes, la idea de derecho a la educación superior, la cual emergió como tópico al tener difi-

¹⁶ Estudiante 6, de Ciencias de la Educación. Entrevista realizada por Julieta Alcoba, mayo 2023.

cultades para conectarse a las clases virtuales sincrónicas obligatorias durante la pandemia. En su relato da cuenta de que, al encontrarse con estas dificultades, lo primero que consideró fue la posibilidad de dejar la carrera, pero al conversar con una estudiante militante se dio cuenta que debía demandar a la institución cierta colaboración para garantizar los recursos de los que carecía. De este modo, y acompañada por el centro de estudiantes, logró que la UNLP le otorgara una *Beca Tu PC para Estudiar*.

En este mismo sentido, para algunos/as estudiantes el encuentro con estudiantes militantes fue de relevancia para deconstruir cierta imagen previa en torno a la universidad, la cual se edificaba como una institución con reglas inamovibles, donde el estudiantado estaba determinado a transitar la misma cumpliendo con los ordenamientos que allí se propusieran. Los/as estudiantes por el contrario, a partir de sus intercambios con los/as militantes, identificaron que a fin de garantizar el derecho a la educación superior –y por ende la permanencia en los estudios– tenían la potestad de reclamar y solicitar a docentes y a la facultad modificaciones o flexibilización de normativas o requerimientos que consideraban condicionaban dicho derecho: plazos para exámenes, obligaciones de participación en ciertas prácticas académicas, formas de vincularse de los/as docentes con los/as estudiantes, plazos administrativos, entre otros. Este relato es representativo de estas situaciones:

Mira, en mi año justo hubo una dificultad un problema con una docente, que no quería digamos dar clases así conectada y solo subía materiales. Bueno yo al principio dije ya fue es profesora de la universidad, mirá que yo le voy a decir qué hacer. Igual eso iba como haciendo que no entendiéramos, muchos íbamos a dejar la materia. Y después en un Zoom hablando con una chica de un centro de estudiantes dijo la piba “a ver...su derecho es tener clase, y entonces si hay que hablar con la facultad para que ponga una normativa o algo de que eso no queda a voluntad de la cátedra hay

que hacerlo, no da que ustedes abandonen por eso”. Bueno claro, yo nunca había como pensado que eso era posible, era verdad que nosotros estábamos todos por dejar, pero no pensaba que onda se podía decirle algo a la docente. Y la piba fue re clara sobre lo del derecho y ahí se pudo medio activar para que sea de otra manera. Además, contó como que mucho de los cambios que había en la universidad eran porque los estudiantes necesitaban ciertas cosas, o modificaciones, no se... contó por ejemplo lo de la violencia de género y lo de las personas que trabajan o tiene hijos (Estudiante 7).¹⁷

El encuentro con las militancias aportó, en la experiencia de quienes se inician, a construir formas de concebir a la institución universitaria que visualicen no solo lo instituido (Remedi, 2013) de su cultura institucional, sino también su carácter móvil o histórico, y la capacidad de pensar-se en tanto actores universitarios, adquiriendo herramientas políticas que les faciliten una lectura de su propia experiencia de afiliación desde una perspectiva de derecho a la educación superior. Podría entonces pensarse que allí emerge cierta significatividad de la dimensión política de la sociabilidad estudiantil en el proceso de afiliación académica, la cual posibilita pensar nuevas relaciones entre universidad y política para los/as recién llegados, visualizando la potencialidad para el cambio (Kandel, 2010) que la misma tiene en esta institución. De este modo, para muchos/as recién llegados a la universidad, las militancias estudiantiles se convirtieron en significativas en tanto les permitieron acercarse a sentidos en torno a la universidad pública desde una perspectiva de derechos que les resulto novedosa, permitiéndoles adquirir incipientes herramientas políticas que favorecieron, a su entender, su afiliación.

Por su parte, en la experiencia de aquellos/as ingresantes que inician su actividad militante en conjunto con su experiencia de forma-

¹⁷ Estudiante 7, de Ciencias de la Educación. Entrevista realizada por Julieta Alcoba, junio 2023.

ción universitaria, encontramos también la emergencia de sentidos acerca de la educación superior como derecho ligado a las problemáticas de sostenimiento de los estudios a partir de las tareas cotidianas que la militancia proponía. A fin de ejemplificar estas operaciones retomaremos, nuevamente, la experiencia de Mariana y Adrián.

Por su parte, Mariana destaca como un recuerdo significativo, tanto como ingresante como luego militante, la visualización sorpresiva del trabajo que las agrupaciones hacían para acompañar a los/as estudiantes. A su entender, una de las preocupaciones centrales de las militancias organizadas durante la pandemia era aportar al sostenimiento de las trayectorias de los/as ingresantes. Al respecto la estudiante comentaba:

Si bien obviamente hay muchas discusiones políticas, de política nacional digamos o provincial, mucho de lo que pensábamos y organizábamos era de cómo ayudar, de los problemas que se identificaban, de cómo acompañar digamos. Creo que un consenso que había es que los/as estudiantes teníamos derecho a estudiar, y que las agrupaciones teníamos que acompañar para eso, o estar entre los/as estudiantes y la facultad para marcar cuando las cosas no estaban sucediendo bien. Por ejemplo, ver si faltaban computadoras, ver qué se podía pedir ahí, ver si se estaba pidiendo lo justo o si había que un poco organizar las demandas de los docentes de cantidad de conexiones, por ejemplo, porque no todos tenían gigas gratis (Estudiante 4).¹⁸

Mariana da cuenta de ese modo de algunos nexos entre la práctica política cotidiana de las agrupaciones durante el periodo y las discusiones sobre el sostenimiento de las trayectorias de los/as ingresantes. Para ella los puntos claves observados por las militancias para proteger el derecho a la educación superior se enfocaban en ese tra-

¹⁸ Estudiante 4 de Ciencias de la Educación. Entrevista realizada por Julieta Alcoba, mayo 2023.

mo inicial tan complejo, demandando constantemente a la institución acciones para evitar el desgranamiento de las matrículas. Al repasar su experiencia como estudiante, comenta haber construido durante su periodo inicial, una mirada reflexiva en torno a las problemáticas que enfrentan en la universidad los/as estudiantes –y ella misma– desde una posición que excede la mirada individualista para revisarla desde una perspectiva de derecho.

Por su parte, Adrián indica que su participación en una agrupación lo hizo rápidamente consciente del trabajo que las mismas realizaban para acompañar a quienes ingresan. Si bien su acercamiento a la militancia estuvo determinado por otros motivos, destaca que una vez que comenzó a participar notó que, en la universidad, las agrupaciones tenían un rol relevante, supliendo a veces ausencias institucionales u ofreciendo espacios novedosos que sorteaban las tensiones propias del vínculo entre docentes y estudiantes. Si bien a él le interesó puntualmente las políticas de la agrupación en relación con la memoria, destaca que gran parte de su tiempo como militante lo destinaba a las actividades vinculadas a proponer acciones de acompañamiento a ingresantes; reconociendo que este asunto se encontraba altamente presente en la agenda de la organización, vinculado a una perspectiva que defendía la educación pública y el derecho a la educación superior.

Tanto en los relatos de quienes iniciaron sus estudios a la par de la militancia, como de quienes no lo hicieron, encontramos hilos comunes referidos al valor que el acercamiento a las militancias estudiantiles tuvo para construir aproximaciones a la idea de educación superior como derecho, reconociendo esto como parte de los aprendizajes políticos identificados como significativos en su experiencia inicial, los cuales consideran contribuyeron a su proceso de afiliación a la universidad.

Reflexiones finales

Este capítulo propuso explorar las relaciones entre los procesos de afiliación académica en los inicios de los estudios universitarios y las

militancias estudiantiles desde la perspectiva de los/as estudiantes que ingresan a la universidad. La investigación desplegada permitió identificar nexos entre los procesos de *afiliación académica* en los inicios de los estudios y la presencia de estudiantes militantes, reconociendo la contribución de estos/as en los procesos de afiliación de quienes ingresan a la universidad.

El estudio permite señalar que en la universidad pública argentina los/as estudiantes militantes se constituyen como *pares distinguidos* que ocupan un lugar notable en las experiencias de afiliación académica. Observamos que, en principio, estos son reconocidos como anfitriones de la llegada a la institución, para seguidamente, ser advertidos como actores que aportan significativamente al proceso de *afiliación institucional e intelectual* de quienes ingresan. Así, su presencia en la experiencia de inicios de las carreras universitarias se torna significativa si pensamos los procesos de *afiliación académica* en los tramos iniciales de las carreras.

Un hallazgo significativo al respecto refiere a lo sucedido en tiempo de pandemia. Si bien podría pensarse que la irrupción de la presencialidad marca quiebres respecto a los aportes que el encuentro con los y las militantes constituye para la experiencia de inicio de los estudios, los resultados permiten observar procesos de continuidad. Pese a la desestabilización institucional y la transformación de las prácticas académicas que requirió adaptarse a la virtualización forzosa de la enseñanza, observamos que la huella que imprimen los/as militantes en los procesos de afiliación es sostenida en el periodo, destacando quienes recién ingresaban a la institución, el acompañamiento recibido por las agrupaciones estudiantiles en este periodo. De este modo, la indagación realizada permite rescatar la importancia de estudiar lo sucedido en el marco de la pandemia, no solo para observar las desestabilizaciones, los quiebres, las tensiones, sino también las prácticas asentadas e instituidas en la universidad, que permanecen incluso en momentos de grandes transformaciones.

Estos hallazgos permiten pensar que, en un contexto de precariedad institucional e incertidumbre como el sucedido en tiempos de pandemia, la sociabilidad estudiantil que se estableció, en particular con los y las militantes, aportó a la construcción de lazos que contribuyeron a la inclusión de los recién llegados a instituciones profundamente alteradas. Asimismo, contribuye a visibilizar la productividad de los lazos que se generan en la vida cotidiana de la universidad en contextos de *declive institucional*, en los que las militancias estudiantiles ocupan un espacio destacado, inscribiéndose significativamente en la experiencia de afiliación de quienes ingresan.

Otro hallazgo notable refiere a los aportes que la participación en la militancia estudiantil tiene para los propios ingresantes, observando contribuciones de dicha participación a los procesos de *afiliación* tanto *cognitiva* como *institucional*.

Finalmente, observamos que la presencia de estudiantes militantes constituye un aporte significativo a la adquisición de herramientas políticas para muchos/as ingresantes, quienes reconocen que la sociabilidad que establecieron con estos/as contribuyó a la comprensión de su experiencia de afiliación desde una perspectiva de derecho, lo cual les resultó un aprendizaje político novedoso. Puede pensarse, a partir de estos hallazgos, que la presencia de militantes estudiantiles en la universidad pública impacta significativamente las experiencias cotidianas de formación de los/as ingresantes, en particular en su dimensión asociada a la afiliación, aportando, en algunos casos, a la transmisión de sentidos novedosos –para quienes ingresan– en torno al derecho a la educación superior, lo cual no solo los inscribe en una institución particular, sino en un conjunto de discursos propios de la universidad pública argentina ligados a creencias igualitarias. Esto aporta elementos novedosos para pensar la politicidad de las prácticas cotidianas, y revalorizar a la universidad pública argentina como un espacio de formación política y social. Asimismo, permite observar algunas dimensiones de aquello que sospechábamos respecto de la presencia de

hilos entre los discursos referidos a la educación superior y la vida cotidiana y accionar de los actores universitarios.

Los hallazgos nos permiten repensar nuevas formas de articulación entre el estudiantado universitario y las militancias estudiantiles, encontrando novedosas resonancias que la presencia de estas tiene en la complejidad del proceso de afiliación a la universidad desde la perspectiva de los actores. Esto, se considera, abre un camino fructífero para preguntarnos por las nuevas formas en que la militancia estudiantil interpela a la masividad y heterogeneidad de ingesantes que conforman nuestras universidades actuales, poniendo en cuestión cierta mirada que tiende a desestimar el impacto de la militancia en la experiencia estudiantil, y buscando desentrañar las marcas que estas formas de sociabilidad imprimen en las experiencias de ingreso a la universidad pública.

Referencias bibliográficas

- Agulhon, M. (2009). *El círculo burgués. La sociabilidad en Francia, 1810-1848*. Siglo Veintiuno Editores.
- Alcoba, J. (2021). *La experiencia de formación de estudiantes en el ingreso y primer año de carreras de Agronomía: Los casos de la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional Arturo Jauretche entre 2016-2018* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata, Argentina].
- Araujo, S., Corrado, R. y Walker, V. (2010). *¿Qué condiciones favorecen u obstaculizan la permanencia en la universidad? Una indagación en los alumnos de carreras de Ingeniería*. Trabajo presentado en Segundas Jornadas Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas. Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Blanco, R. (2014). *Universidades íntimas y sexualidades públicas*.

La Gestión de la identidad en la experiencia estudiantil. Miño y Davila.

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas.* Sudamericana.

Buchbinder, P. (2018). El movimiento estudiantil argentino: aportes para una visión global de su evolución en el siglo XX. *Archivos De Historia Del Movimiento Obrero Y La Izquierda*, (12), 11-32.

Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, (25), 69-91.

Carli, S. (2008). Visiones sobre la Universidad pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad. *Revista IICE*, (26), 107-129.

Carli, S (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública.* Siglo XXI.

Carrera, M. (2015). *Aprender a ser sociólogo. Prácticas de lenguaje, militancia y formas de sociabilidad en el proceso de formación de sociólogos y sociólogas en la FAHCE-UNLP* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata, Argentina].

Cavallo, M. A., Fattore, N. M., Geli, M., Giustiniani, P. S., Medina, M. S., y Ruíz, L. I. (2018). ¿Quiénes son hoy los estudiantes universitarios? *Una descripción de los ingresantes como punto de partida para pensar las trayectorias educativas en la facultad de Ciencias Económicas y Estadística.* Trabajo presentado en Jornadas Investigaciones en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística. Universidad Nacional de Rosario, Santa Fe.

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

Chaves, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales. *Papeles de trabajo*, 2(5).

Chávez, E., Martínez, P., y Toer, M. (2003). El perfil de los estudiantes ingresantes a la Universidad de Buenos Aires. *Uba. Sociales*, (34).

<https://repositorio.sociales.uba.ar/files/show/1604>

- Chiroleu, A. (1998). Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Pensamiento Universitario*, 6(7), 3-11.
- Chiroleu, A. (2018). Democratización y masificación universitaria: una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la Reforma de 1918. *Integración Y Conocimiento*, 7(1), 68-85.
- Chiroleu, A. e Iazzetta, O. (2012). La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner. En A. Chiroleu et al. (Comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Chiroleu, A., Suasnabar, C. y Rovelli, L. (2016). *Política universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. *Revista Última década*, (16), 99-118.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (1), 1-78.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.
- Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en educación Superior. Un desafío Mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento - IEC-CONADU.
- Feldfeber, M. y Maañon, M. I. (Comps.) (2020) *La educación superior como derecho: a 100 años de la Reforma Universitaria*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Gallo, M. E. (2005). Masificación de la educación superior: Una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *FACES*, 11(22), 49-64.
- García de Fanelli, A. M. (2011). La educación superior en Argentina 2005-2009, informe La educación superior en Iberoamérica 2011.

- En J.J. Brunner et al. (eds.), *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011* (pp. 1-52).
- García de Fanelli, A. M. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Universia*, 1(1), 58-75.
- Gluz, N. (Comp.) (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Iotti, A. L., Arce, D. M., Guiller, C. M., Gallo, M. L., y Ungaro, A. M. (junio, 2020). *La experiencia del primer año en la UNLP desde la perspectiva de las y los estudiantes: Transformaciones en los procesos de transmisión cultural y afiliación académica*. Trabajo presentado en III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, Universidad de La Plata, La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/106224>
- Kandel, V. (2010). Gobierno universitario y participación estudiantil. Consideraciones sobre el cogobierno y la democracia en la universidad pública. *Propuesta Educativa*, (34), 97-103.
- Kelly, V. (s/f). Enseñar y aprender en la cultura digital. UNESCO – IIPE.
- Krotsch, P. (2002). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles? *Espacios en Blanco. Revista de Educación, serie Indagaciones*, (12), 19-49.
- Ley N°27.204 de 2015. De Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior. Promulgada 9 de noviembre de 2015. 11 de noviembre de 2015. Boletín Oficial N° 33.254.
- Luques, A. (2023). *Las agendas de les estudiantes en la construcción de las políticas universitarias: un estudio de casos*. Trabajo presentado en VII Jornadas Nacionales y V Latinoamericanas de Investigadorxs en Formación en Educación. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

- Montenegro, J. y Alcoba, J. (2022). ¿Quiénes ingresan a la universidad?: una reconstrucción de los perfiles sociodemográficos y educativos de los y las ingresantes a la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP (2015-2017). *Revista de la Facultad de Agronomía*, 121(1),1-23.
- Pérez Rasetti, C. (2012). La expansión de la educación universitaria: Políticas y lógicas. En A. Chiroleu et al. (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Pierella, M. P. (2011). El ingreso a la universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3(3), 26-48.
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós.
- Pierella, M. P. (2014b). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Revista Universidades*, 2(60), 51-62.
- Remedi Allione, E. (2013). Conferencia central. En M. Paso et al. (Comp), *Debates en Pedagogía. Teoría, formación e intervención. Tomo I*. EDULP.
- Sautu, R. (2005). *Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Simmel, G. (2002). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Gedisa.
- Sosa, M. y Saur, D. (2014). Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba. En S. Carli (Dir. y Comp.), *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana* (pp. 235-285). Miño y Dávila.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. En I. Aranciaga (Comp.), *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva*

comparativa (pp. 68-81). Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Varela, S. y Barandiarán, S. (2012). Los estudiantes de la UNLP: apuntes cuantitativos para una caracterización estructural. *Cuestiones de Sociología* 8, 163-170.

Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Grupo Editor Universitario.

Quienes escriben

Daniela Atairo

Es Doctora en Ciencias Sociales y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina), Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora adjunta en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE/UNLP), donde ha dictado seminarios en el Doctorado en Ciencias de la Educación y en otros programas de posgrados nacionales. Coordina el Grupo de Estudios sobre Educación Superior en América Latina (GEESLA) en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS/CONICET-UNLP). Participa como investigadora formada en proyectos de investigación acreditados de la Universidad Nacional de La Plata con sede en IdIHCS/CONICET-UNLP y dirige un proyecto acreditado por la Universidad de la República (Uruguay). Es investigadora en el Instituto de Estudios y Capacitación (IEC) de CONADU. Autora del libro *La colonización de lo público. Privatización de la universidad en América Latina y el Caribe* (IEC-CONADU, 2025).

Laura Rovelli

Es Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Investigadora independiente del CONICET, con sede

en el Centro de Investigaciones Educativas (CInvEduc) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) y profesora adjunta en la materia Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo, en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la UNLP. Ha dirigido la Maestría en Educación (2016-2018) de la FaHCE. Ha dictado seminarios en el Doctorado en Ciencias de la Educación de esa institución y en otros programas de posgrado nacionales. Trabaja y publica sobre las políticas de educación superior, con foco en la dimensión de investigación y evaluación académica y en los incentivos a la ciencia abierta. Autora y co-coordinadora del libro (2025) *Evaluación académica y científica en transición. Configuraciones institucionales, prácticas evaluativas y lineamientos de cambio en Argentina*. (CLACSO).

Julieta Alcoba

Es Magíster en Educación, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP. Ayudante Diplomada en FaHCE-UNLP. Se desempeñó como Prosecretaria de géneros y políticas feministas de la FaHCE-UNLP en el período 2018-2022. Becaria doctoral de CONICET en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CInvEduc-IdIHCS-CONICET). Sus líneas de investigación se enmarcan en el campo de la educación superior y exploran las experiencias de estudiantes en los tramos iniciales de estudios universitarios. Publicó en la *Revista Trayectorias Universitarias* en coautoría: Estudiantes y la experiencia de recurrir en la universidad. Aportes para la reflexión pedagógica en tiempos de post pandemia (2023).

Sandra Carabajal Toma

Es Doctora en Ciencias de la Educación por la UNLP, Magíster en Psicología y Educación en la Facultad de Psicología de la Uni-

versidad de la República. Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar), Uruguay. Se ha desempeñado como Directora de la Maestría en Psicología y Educación y como directora del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (IPEDH). Como Profesora adjunta efectiva en la Udelar, ha desempeñado tareas de enseñanza de grado y posgrado, así como de extensión e investigación en el ámbito de la Educación Superior. Publicó en coautoría: *Educación y Psicología en el siglo XXI* (Biblioteca Plural, 2019). En 2021 formó parte de la publicación del libro colectivo *Educação superior e formação: olhares desde o sul* (Editorial CRV. Curitiba).

Matías Causa

Es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Se desempeña como docente de grado y posgrado en la UNLP. Es investigador categorizado y extensionista en la FaHCE. Es co-coordinador del Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES/CinvEduc/IdIHCS). Director de Inclusión y Vinculación Educativa y Prosecretario Académico de la Facultad de Trabajo Social. Se especializa en temas de educación superior y transiciones educación secundaria-educación superior. Ha publicado: *Condiciones, límites y posibilidades de los retos pedagógicos del primer año universitario desde la perspectiva de las y los docentes* (El Cardo, 2025).

Elsa Mayorie Chimbo Cáceres

Es Doctora en Ciencias de la Educación por la UNLP. Licenciada en Ciencias de la Educación en la especialidad de inglés por la Universidad Técnica de Ambato (UTA), Ecuador. Profesora titular en la Universidad Técnica de Ambato. Las principales líneas de investiga-

ción giran en torno a la Sociología de la educación, métodos y técnicas de investigación social, en particular en acceso de grupos indígenas al sistema de educación superior. Integra el Grupo de Estudios sobre Educación Superior en América Latina (GEESLA-CinvEduc-IdIHCS). En 2021 formó parte de la publicación del libro colectivo: *Educação superior e formação: olhares desde o sul* (Editorial CRV. Curitiba).

Adriana Chiroleu

Es Doctora en Ciencias Sociales por el Programa de Doctorado en Estudios Comparados sobre América Latina y el Caribe de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Brasil) y la Universidad de Brasilia. Es Licenciada en Ciencia Política y Relaciones Internacionales por la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Profesora honoraria e investigadora de la UNR y se desempeña como docente de seminarios de posgrado en temas de su especialidad en diversas instituciones nacionales e internacionales. Su línea principal de investigación son las políticas de educación superior en América Latina, con foco en las dinámicas de democratización del nivel y en clave de análisis comparado. Ha publicado: *El ingreso a la Universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil*. (UNR editora, 1999). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina (*Revista Iberoamericana de la Educación Superior*, 2009).

Mónica de la Fare

Es Doctora y Magíster en Trabajo Social por la Pontificia Universidade Católica de Rio Grande do Sul (Porto Alegre-Brasil), con Posdoctorado en Educación por la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Es Licenciada en Trabajo Social por la Universidad de Buenos Aires. Actúa como coordinadora adjunta, profesora e investigadora del Programa de Posgrado en Polí-

tica Social y Derechos Humanos de la Universidad Católica de Pelotas (UCPEL), Brasil. Donde también coordina la carrera de grado de Trabajo Social e integra la Comisión Editorial de la Revista *Sociedade em Debate*. Miembro de la Comisión de Ética de la *Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação* (ANPED), entre 2020 y 2023. Becaria Productividad del CNPq. Investigadora invitada de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul. Actualmente, es integrante del Grupo de Investigación Estudios en Educación Superior en América Latina (GEESLA) del IdIHCS de la FAHCE-UNLP y del Grupo de Trabajo Ciencia Abierta como bien común (CLACSO). Publicó: *Trajetórias sociais e educacionais de mulheres vítimas de violência, em Educação e Formação na Contemporaneidade* (EdiPUCRS, 2025).

Ana Delgado

Es Doctora en Ciencias de la Educación por la UNLP, Magíster en Educación Parvularia otorgado por la Universidad de Cuenca. Licenciada en Ciencias de la Educación especialidad Psicología Educativa otorgado por la Universidad de Cuenca. Profesora titular en la Universidad de Cuenca. Directora de proyectos de investigación acreditados por la misma universidad. Directora de la carrera de Educación Inicial, Facultad de Filosofía, Universidad de Cuenca. Las principales líneas de investigación giran en torno a la Sociología de la educación, métodos y técnicas de investigación social. En 2021 formó parte de la publicación del libro colectivo: *Educação superior e formação: olhares desde o sul* (Editorial CRV. Curitiba).

Emilia di Piero

Es Doctora en Ciencias Sociales y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina); Licenciada y Profesora en Sociología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE- UNLP). Docente en la FaHCE, donde se desempeña

como docente de posgrado y coordina el convenio del Doctorado en Ciencias de la Educación con CEDALC; además coordina el Curso de Ingreso a la carrera de Sociología. Es investigadora del CONICET con lugar de trabajo en el Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales, del CINVEDUC- IDIHCS. Trabaja temas sobre el nivel secundario, los inicios en el nivel superior y la desigualdad desde las perspectivas de la sociología y el análisis de políticas educativas. Ha publicado: *Escuela secundaria y desigualdad Meritocracia e igualitarismo en secundarias universitarias en La Plata* (Aique, 2022) y compilado: *Ampliar horizontes. Transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en provincia de Buenos Aires en la pandemia* (Imago Mundi, 2024).

Santiago Garriga Olmo

Es Licenciado y profesor en Sociología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Doctorando en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP) y becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP. Integra el Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES) y el Grupo de Estudios sobre Educación Superior en América Latina (GEESLA). Sus trabajos abordan las desigualdades educativas, las experiencias de universitarios/as y la relación con el saber. Ha publicado: *Expectativas de estudiantes del nivel secundario bonaerense sobre el nivel superior en la pandemia: entre la ampliación, la reconfiguración y las desigualdades* (Praxis Educativa, 2024).

Agustina Luques

Es Doctoranda en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP) con una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesora en Ciencias de la Edu-

cación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Se desempeña como ayudante diplomada y coordinadora del Curso de Ingreso para el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la FaHCE-UNLP. Integra el Grupo de Estudios sobre Educación Superior en América Latina (GEESLA-CinvEduc-IdIHCS). Publicó en coautoría: *Debates en torno al gobierno de y en las instituciones universitarias: un análisis de los documentos producidos para la III Conferencia Mundial de Educación Superior*. (Revista InterCambios, 2023).

Gabriela Marano

Es Magister en Ciencias Sociales con orientación en educación por FLACSO/ Sede Argentina. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación (FaHCE-UNLP). Docente de postgrado en la Maestría en Educación y la Especialización en Pedagogía de la Formación (FaHCE, UNLP) y en la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP). Doctoranda del Programa de Educación de la UNLP. Se especializa en temas de políticas educativas y pedagogía de la educación superior y la educación secundaria. Integra el Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES). Publicó en coautoría con Matías Causa: Trabajo docente en escuelas secundarias: notas sobre el acompañamiento a las trayectorias educativas durante la pandemia, en Di Piero, E. (comp.). *Ampliar horizontes. Transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en la provincia de Buenos Aires en la pandemia* (Imago Mundi, 2024).

Wilma Elizabeth Suárez Mosquera

Es Doctora en Ciencias de la Educación por la UNLP. Licenciada en Ciencias de la Educación en la especialidad de inglés, Universidad Técnica de Ambato (UTA), Ecuador. Máster Universitario en Educación Bilingüe, Universidad Internacional de la Rioja, España.

Profesora titular en la UTA. Fue Directora de la carrera en Ciencias de la Educación en la especialidad de inglés (UTA). Integra el Grupo de Estudios sobre Educación Superior en América Latina (GEESLA-CinvEduc-IdIHCS). Las principales líneas de investigación giran en torno a la Sociología de la educación y en métodos y técnicas de investigación social, en particular sobre el acceso a la educación superior de personas con discapacidad e investigaciones en torno a la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Profesora en la Universidad Técnica de Ambato. En 2021 formó parte de la publicación del libro colectivo: *Educação superior e formação: olhares desde o sul* (Editorial CRV. Curitiba).

Simone Valdete dos Santos

Es Doctora y Máster por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) y Doctora en modalidad sandwich por la Universidad Federal Fluminense (UFF). Es Licenciada en Historia por la Universidad del Valle del Río de los Sinos (UNISINOS), Profesora titular en la UFRGS, donde imparte clases en los programas de licenciatura y posgrado en Educación. Fue directora de Políticas de Educación Profesional y Tecnológica en la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica del Ministerio de Educación (2011-2012). Directora de la Facultad de Educación de la UFRGS (2012-2016). Dirige el Grupo de Investigación CNPq “Adultos, jóvenes y educación en la contemporaneidad”. Publicó en coautoría: *la educación como formación humana para la virtud: reflexiones sobre la Carta de Stanz*. Perspectiva, 2025).

Soledad Vercellino

Es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba, Magíster en Sociedad e Instituciones por la Universidad Nacional San Luis y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional del Comahue. Profesora Adjunta Regular en la Universidad Nacional de Río Negro y Asistente de Docencia Re-

gular en Universidad Nacional del Comahue. Secretaria Académica del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue (2022-2024). Ha realizado una estancia de investigación en el Centro de Estudos Socias, Coimbra, Portugal. Ha dirigido proyectos de investigación en varias universidades nacionales. Investiga sobre cómo las condiciones institucionales condicionan la relación del estudiante con el saber en los inicios de los estudios universitarios. Ha publicado: *La escuela y los (des)encuentros con el saber* (UNRN, 2018) y *Transiciones. Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios* (UNRN, 2023).

La producción académica que tiene como objeto de estudio la universidad ha experimentado un aumento exponencial a partir de los años noventa. Década en la que este asunto comienza a ser problematizado en el contexto de las políticas públicas. La agenda de este tipo de investigaciones se fue orientando hacia el análisis de los cambios producidos en la esfera estatal universitaria. En este nuevo siglo, las temáticas sobre la democratización en el acceso a la universidad como solución de las desigualdades, ocupó un lugar central en la agenda académica. Este volumen ha sido organizado con la intención de generar un aporte en esta línea de investigación. Representa una mirada regional sobre los procesos de democratización en las universidades. La pertinencia es obvia si nos detenemos a pensar en una región que sigue mostrando niveles altos de desigualdad en lo que respecta al acceso a la Educación Superior, y en un contexto dinámico de privatización de la educación universitaria. Por eso la pregunta que generó este trabajo fue: ¿Alcanza con que América Latina sea una de las regiones que más ha expandido el derecho a la educación superior, o es preciso sumar al análisis otras dimensiones para comprender mejor cómo operan las desigualdades educativas en los sistemas nacionales? Eso es lo que hemos tratado de responder.



ISBN 978-950-34-2713-2

