



Bernini, Laura

# Educabilidad y trayectorias educativas de los sujetos en la educación superior



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*

*Bernini, L. (2022). Educabilidad y trayectorias educativas de los sujetos en la educación superior. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*  
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3890>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

## **Educabilidad y trayectorias educativas de los sujetos en la Educación Superior**

*Trabajo final integrador*

**Laura Bernini**

lberninibisio@yahoo.com.ar

### **Resumen**

Este ensayo académico propone presentar la discusión vigente sobre la educabilidad y las trayectorias educativas en Educación Superior. Para tal fin, se exhibirán distintas nociones de educabilidad y las diversas posiciones acerca de las razones atribuidas a la deserción universitaria.



**Trabajo Final**  
**Especialización en Docencia Universitaria**

**Título:** Educabilidad y trayectorias educativas de los sujetos en la  
Educación Superior

**Nombre de la Directora:** Valeria Morras

**Nombre de la Alumna:** Laura Bernini

## Índice:

Introducción.....	2
Una aproximación a la problemática.....	3
Educabilidad y trayectorias educativas en Educación Superior.....	8
Educabilidad en un contexto de crisis socio-económica.....	12
Acompañamiento en las trayectorias, dos experiencias.....	18
▪ <i>Experiencia UNQ (Ciclo introductorio)</i> .....	18
▪ <i>Experiencia UNLP (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación)</i> .....	24
El oficio de ser estudiante: “el estudiantar”.....	28
El rol del docente universitario.....	31
Consideraciones finales.....	36
Bibliografía.....	42

## **Introducción**

Este ensayo académico propone presentar la discusión vigente sobre la educabilidad y las trayectorias educativas en Educación Superior. Para tal fin, se exhibirán distintas nociones de educabilidad y las diversas posiciones acerca de las razones atribuidas a la deserción universitaria.

A su vez, se promoverá la discusión y el debate sobre la inclusión y exclusión en el ámbito universitario y se pondrán de manifiesto las distintas miradas sobre la educabilidad y su relación con los sectores populares.

Asimismo se exhibirán distintas experiencias de acompañamiento en las trayectorias de diferentes universidades nacionales como algunos ejemplos de prácticas y recorridos académicos que demuestran lo importante que es el análisis, observación e implementación de distintas estrategias en los recorridos académicos e institucionales de los estudiantes. Así como también el involucramiento de todos los actores institucionales que forman parte de la Educación Superior y el desarrollo de políticas académicas destinadas a tal fin.

En tal sentido, se pondrá de manifiesto la importancia de la construcción del oficio del estudiante universitario que exige interpretar tanto los requerimientos y formalidades intelectuales, nuevos estilos de enseñanza, como las normas, pautas, métodos y patrones de funcionamiento de la institución. Así como también la relevancia de la articulación entre la Escuela Secundaria y la Universidad.

También es de suma importancia reflexionar sobre el rol del docente universitario en relación a las trayectorias educativas y la educabilidad de los estudiantes universitarios argentinos. Los alumnos y los nuevos contextos sociales, culturales y tecnológicos fuerzan a las instituciones educativas para que produzcan cambios. Y esos cambios interpelan la labor del docente universitario a la reflexión continua y a la participación de espacios de capacitación e implementación de nuevos modos y maneras de ejercer la profesión.

Es por ello, que repensar la educabilidad de los sujetos en Educación Superior supone observar y analizar la trayectoria de los mismos en relación a los docentes, a las instituciones, y a éstas dentro del contexto político, social y económico en el que se encuentran.

## Una aproximación a la problemática

Mucho se ha dicho<sup>1</sup> respecto de la calidad educativa o de formación con la que cuentan los alumnos ingresantes a la Educación Superior, y que afectan al nivel. (Cervini, 2017) El ingreso, la permanencia y el egreso de la Universidad en nuestro país constituye uno de los fenómenos más complejos y problemáticos que lo sitúa entre uno de los principales temas de preocupación y reflexión de las instituciones educativas de Nivel Superior. Cabe mencionar al respecto los trabajos elaborados por Cesar Peón y Juan Carlos Pugliese (2004), Ana María Ezcurra (2014), Javier Araujo, Daniel Berisso, Florencia Faierman, Fernanda Juarros, Esther Levy, Sebastián Gómez, Ricardo Baquero, Silvina Cimolai y Ana Gracia Toscano en Cervini (2017), entre otros, quienes abordan dicha problemática.

El problema de la deserción de los estudiantes que ingresan a la Universidad se presenta dentro de un marco de múltiples relaciones entre aspectos económicos, políticos, institucionales, académicos, pedagógicos y organizativos. En Argentina, la tasa de graduación universitaria es baja. Según un informe elaborado en 2017 por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) Argentina es uno de los países con menor cantidad de graduados universitarios, solo el 19% de los jóvenes adultos tienen un título terciario; cifra que está por debajo de la media a nivel global (42%). Según la OCDE, Argentina es el país con mayor cantidad de alumnos en el nivel superior. Sin embargo, los que se gradúan son pocos. (OCDE, 2017 en Panorama de la Educación)

En comparación con América Latina, Argentina cuenta con una elevada tasa bruta universitaria (38%) que, gran parte, es recibida por el ámbito estatal (en torno al 80%)<sup>2</sup>. Además de la gratuidad del nivel, otra de las causas del fenómeno reside en no fijar, en términos generales, mecanismos selectivos de ingreso. Sin embargo, como es sabido, existe un destacado e histórico problema en la permanencia y egreso del nivel de grado. El asunto adquirió particular densidad cuando, en los años 90, se incluyó en el Anuario de Estadísticas Universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) el indicador de

---

<sup>1</sup> En nuestro país, a través de los medios de comunicación se ha instalado en la opinión pública el asunto sobre la calidad educativa y la formación con la que ingresan los estudiantes a la Universidad.

<sup>2</sup> Datos obtenidos del artículo realizado por Sebastián Gómez, publicado por Cervini, R. (2017)

eficiencia en la titulación (cociente entre los nuevos inscriptos y los egresados). (Gómez en Cervini, 2017: 85)

El ingreso a la universidad en el ámbito público en nuestro país sigue siendo un tema problemático que proyecta la relación entre el Estado, la sociedad y la educación en función del vínculo demanda-capacidad, y es un asunto que preocupa en forma permanente a los actores involucrados en la actividad académica, esencialmente a partir de los altos índices de abandono en los primeros años. (Faierman, Juarros y Levy en Cervini, 2017: 103)

Entre los diversos factores que contribuyen a esta situación algunos autores enuncian en líneas generales, el ingreso masivo, la desarticulación entre los distintos niveles del sistema, la heterogeneidad en el nivel educativo y cultural de los ingresantes, las dificultades y desigualdades en las propuestas de enseñanza media, el impacto de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes ingresantes y la crisis social en la configuración de subjetividades y trayectorias educativas diferenciales previas al ingreso a los estudios superiores. (AAVV, 2004)

Retomando el trabajo de Sebastián Gómez (2017) sobre el acceso, permanencia y egreso en la política universitaria durante el 2003-2015, es importante destacar que si bien, la administración kirchnerista presentó un interés por promover la inclusión socioeducativa de estudiantes en el ámbito universitario, no logró quebrar las tendencias históricas que pesan sobre dicho ámbito, característica de la política educativa de los años 90. Sin duda, la expansión de universidades estatales; la multiplicación de programas especiales que buscaron atender al problema de la permanencia y el egreso; la declaración por ley de la gratuidad de los estudios universitarios de grado; la retórica por la inclusión social y educativa que supuso una relativa ampliación en la cobertura de la ayuda estatal, son aspectos significativos y dibujan un escenario complejo, heterogéneo y disputado respecto a las orientaciones instauradas hacia fines de la década del 90 y principio del siglo XXI. (Gómez en Cervini, 2017)

Por su parte, Javier Araujo (2017) en su trabajo sobre políticas de acceso y democratización de los estudios universitarios en Argentina: 1983-2015, señala que es posible distinguir analíticamente tres momentos de esta relación que se corresponden con transformaciones en la concepción del Estado y de sus intervenciones a través de políticas

públicas que tuvieron como objetivo impulsar y sostener una dirección general en la conformación de un orden social.

- El primer momento, que comprende la asunción del gobierno de la Unión Cívica Radical (UCR) en diciembre de 1983 y culmina en el año 1989 con el proceso hiperinflacionario y la crisis de gobernabilidad, estuvo signado por la impronta de la denominada transición democrática y la democratización de las instituciones;
- un segundo momento que transcurre entre los gobiernos del Partido Justicialista y de la Alianza y que finaliza en el año 2001. Durante el mismo la acción del Estado se caracteriza por una visión modernizadora bajo la premisa de que una economía exitosa, y por lo tanto competitiva, exige la reformulación de las relaciones entre Estado y mercado –con preeminencia del primero– para lograr una plena inserción internacional de las naciones en una nueva división internacional del trabajo.
- Por último, un tercer momento que tiene su inicio con la crisis del modelo de convertibilidad y de la legitimidad del Estado para encauzar el conflicto social. Los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández colocaron discursivamente y materialmente al Estado como garante de la inclusión social. Esta concepción actuó como clivaje desde el que produjo una doble operación: construir un espacio político diferenciador de las políticas neoliberales del período precedente y delimitar el campo discursivo frente al cual interpelará al conjunto de la sociedad en sus distintas esferas. (Araujo en Cervini, 2017:93)

En relación al último periodo se verifica una mejora en los indicadores de graduación para carreras de grado y pregrado de las universidades nacionales. Según datos del Anuario 2013 de Estadísticas Universitarias, elaborado por el Departamento de Información Universitaria de la SPU, la tasa promedio de crecimiento anual de egresados para el decenio 2003-2013 se ubica en el 3%. En el año 2003 egresaron de carreras de pregrado y grado en las universidades nacionales 59.768 estudiantes, mientras que en el año 2013 lo hicieron 80.343. (Araujo en Cervini, 2017: 99)

Podría decirse entonces que el conjunto de acciones desarrolladas desde 1983 hasta 2015 permite sostener que se conoce más sobre las condiciones que posibilitarían garantizar



una mejora en la ampliación de oportunidades para el ingreso a la universidad, permanencia y egreso. Sin embargo, los resultados obtenidos al presente y la complejidad del problema sugieren cierta cautela. En efecto, en este período<sup>3</sup> se observa que las políticas de acceso han estado fuertemente ligadas a las concepciones sobre las funciones del Estado en la orientación general de la sociedad y que en este marco se ha interpelado a las universidades para que estas ajusten sus comportamientos institucionales a fin de armonizar sus funciones con estos objetivos. En este sentido, e independientemente de las capacidades de las universidades para proyectarse como actor político, los avances logrados en términos de una mayor inclusión de sectores sociales históricamente postergados y la concepción misma del derecho a la educación superior pueden verse comprometidos en el presente. (Araujo en Cervini, 2017: 100).

En tal sentido, Gómez (2017) sostiene que si bien es complejo determinar las directrices de la política universitaria de la actual administración, es posible afirmar que el modelo universitario, junto con un sesgo privatizador, apuntala la impronta elitista del acceso, permanencia y egreso universitario. (Gómez en Cervini, 2017)

A su vez, desde hace ya varios años, en nuestro país como en el resto de América Latina se ha puesto en tela de juicio la preocupación sobre los límites y posibilidades que parece presentar la educación en términos académicos, sobre todo en los estudiantes pertenecientes a los sectores populares. En tal sentido, es importante destacar la gravedad que ocasiona generalizar acerca de que los sujetos que pertenecen a dicho sector no puedan ser educables. (Baquero, 2007). En relación a esto, la gobernadora bonaerense, María Eugenia Vidal, dio una charla ante socios del Rotary Club y se refirió a la situación de la Provincia a dos años y medio de su asunción. “¿Es de equidad que durante años hayamos poblado la Provincia de Buenos Aires de universidades públicas cuando todos los que estamos acá sabemos que nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad?”, se preguntó. (Tarricone, 2018) Es de destacar que desde el discurso de nuestros gobernantes aún hoy se sigue naturalizando que no todos pueden acceder a

---

<sup>3</sup> La concepción global de la política universitaria desarrollada por el gobierno del presidente Carlos Menem se inscribe dentro del modelo de desempeño estatal denominado Estado evaluador, que se refuerza en las acciones que el propio Estado desarrollará y por la presencia cada vez más determinante de la lógica del mercado en las esferas política y económica. (Araujo en Cervini 2017: 96)

estudios superiores y se continúa marginando a aquellos que provienen de sectores populares.

Sin embargo, para los estudiantes universitarios provenientes de cualquier estrato social el obstáculo radica en superar las diferencias entre el modelo pedagógico de la escuela secundaria y el modelo pedagógico universitario. Para los “tradicionalmente excluidos”, el mayor impedimento consiste en interpretar la arquitectura del discurso académico, códigos y dialécticas distantes; la universidad premia y aprueba comportamientos culturales selectos, sin enseñarlos. (Faierman, Juarros y Levy en Cervini, 2017: 103)

El fracaso y abandono en la universidad se torna entonces una problemática que demanda la formulación de dispositivos para ayudar a los ingresantes a aprender el “oficio de estudiante universitario”. De este modo, ingresar a la universidad requiere un proceso de aprendizaje tanto de exigencias intelectuales como de lógicas y reglas de funcionamiento propias del nivel. Significa incorporar una doble afiliación: intelectual e institucional; es decir, construir pertenencia a la universidad supone un proceso de alfabetización cognitiva que implica la relación del estudiante con el conocimiento, y también un proceso de socialización en la academia que supone las relaciones intersubjetivas que la posibilitan. (Faierman, Juarros y Levy en Cervini, 2017: 104) Es clave el rol docente entonces como actor que puede contribuir al desarrollo por parte de los estudiantes para que transiten con “éxito” su trayecto educativo en la educación superior.

Aunque se trata de un aprendizaje que presupone una construcción individual, la institución puede generar diversas instancias de apoyo y orientación. Existen estudios (Ezcurra, 2013; Kisilevsky, 2002) que encuentran una evidente correspondencia entre el aprendizaje del oficio de estudiante y el buen desempeño académico. (Faierman, Juarros y Levy en Cervini, 2017). Es importante, por lo tanto, atender al acompañamiento académico y a la trayectoria educativa de los estudiantes universitarios desde su ingreso hasta su egreso.

Por ello, es importante repensar y volver a debatir sobre la educabilidad en Educación Superior, sobre todo en la universidad, teniendo en cuenta el proceso de inclusión excluyente (Ezcurra, 2008), considerando las trayectorias educativas como recorrido y aporte a la educabilidad de los sujetos de una determinada cultura.

## **Educabilidad y trayectorias educativas en Educación Superior**

Abordar la *educabilidad* y las *trayectorias educativas* en Educación Superior requiere una ubicación clara y reflexiva dentro de los procesos educativos en que está inmersa, por lo que se evalúa pertinente discurrir sobre la conceptualización de dichas nociones.

Para Bourdieu, la trayectoria es la “serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1997:82) La noción de trayectoria le permite dar cuenta, entonces, de las relaciones entre las posiciones de un actor y el campo social en el que se mueve.

En tal sentido, la trayectoria supone temporalidad, cambios. Cambios en los actores y en el propio campo. Las trayectorias se pueden describir, reconstruir a modo de líneas que resultan de la observación de los movimientos de un actor o de un grupo a través del tiempo. Estas trayectorias se pueden también analizar, tarea que reviste un potencial en términos de comprensión, en primera instancia. En tanto las trayectorias son diversas es posible preguntarse por los recorridos de un actor -sus lógicas, sus cambios, etc.- y por aquellos aspectos que diferencian a los distintos sujetos de un grupo y aquellos en los que se pueden observar recurrencias, puntos de afinidad. (Cols, E. 2008)

Asimismo, Bourdieu recuerda que un análisis privilegiado es aquel que posibilita la observación de la trayectoria no sólo en sí misma sino en relación con el campo: “Tratar de comprender la vida como una serie única y suficiente en sí misma de acontecimientos sucesivos sin más vínculo que la asociación a un “sujeto” cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir, la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones” (Bourdieu, 1997: 82)

Entonces, la noción de trayectoria, en esta teoría, representa la posibilidad de recuperar la figura del actor –sus decisiones y movimientos–, en el entendido de que estas posiciones constituyen las resultantes de un campo social más amplio de relaciones. (Cols, E. 2008). Es por ello que la figura del sujeto docente y lo que sucede al interior de la institución universitaria, en cómo recibe y aloja al estudiante, y en la relación entre el

docente y el estudiante, puede ser clave para la trayectoria del sujeto estudiante universitario.

Del mismo modo, Nicastro y Greco (2009) sostienen que “...mirar una trayectoria supone sostener una mirada múltiple...no se trata de mirar sólo a un sujeto ni de centrar la atención sólo en la organización escolar...el trabajo de las trayectorias educativas acontece siempre entre sujetos e instituciones”. (Nicastro y Greco, 2009 en Zandomeni y Canale, 2010: 64) Es por ello, que repensar la educabilidad de los sujetos en Educación Superior supone observar y analizar la trayectoria de los mismos en relación a los docentes, a las instituciones, y a éstas dentro del contexto político, social y económico en el que se encuentran.

Además, la expresión trayectoria educativa alude a aspectos cuantificables del comportamiento de los estudiantes. Así, según Altamira Rodríguez (1997), “...refiere a la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto o estancia educativa o establecimiento escolar, desde el ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académico administrativos que define el plan de estudios”. En la definición anterior se advierte un marcado énfasis en la medición tomando como parámetro un “camino ideal” marcado por las prescripciones del plan de estudios. (Altamira Rodríguez, 1997 en Zandomeni y Canale, 2010: 61)

Sin embargo, Ardoino (2005) visibiliza las trayectorias como “...un recorrido, un camino en construcción permanente que va mucho más allá de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones.” (Ardoino, 2005 en Nicastro y Greco, 2009).

En tal sentido, es imprescindible señalar la comparación sobre trayectorias educativas teóricas y reales. Terigi, F. (2007) manifiesta que “...las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar”. (Terigi, 2007 en Zandomeni y Canale, 2010: 61) Por su parte, las trayectorias reales muestran las formas o los modos en que transitan los estudiantes.

Terigi (2007) alude a que es posible detectar “...itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas...” pero “...gran parte de los jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes”. (Terigi, 2007

en Zandomeni y Canale, 2010: 61) Sin embargo, desde una concepción idealizada de las trayectorias teóricas, entendidas como recorridos estandarizados y lineales, aparecen denominaciones tales como “trayectorias irregulares”, “recorridos desacoplados”, o denominaciones similares que, de alguna manera, estigmatizan a quienes transitan un modo diferente al esperado (Briscioli en Altamira Rodríguez, 1997 en Zandomeni y Canale, 2010: 61)

De este modo, si bien la trayectoria teórica es sólo uno de los posibles caminos o itinerarios que los estudiantes pueden realmente adoptar, en la práctica tiene significativas implicancias. No se trata de un simple requisito; por el contrario, los lineamientos de los planes de estudio y la mayoría de los desarrollos didácticos-pedagógicos se apoyan en las pautas establecidas en la misma. De allí la importancia de los estudios sobre las trayectorias reales, ya que su reconocimiento permite ampliar la información de las instituciones de educación superior en la búsqueda de generar condiciones que posibiliten a sus alumnos completar los recorridos curriculares. (Altamira Rodríguez, 1997 en Zandomeni y Canale, 2010: 62).

Asimismo, Casillas y Badillo (2015) señalan, que desde su denominación, trayectorias escolares refiere a la diversidad que caracteriza a los estudiantes en sus procesos formativos, desde una visión plural. La idea de que los estudiantes sostienen distintos ritmos de aprendizaje, resultaba desde su origen subversiva frente a las tentativas homogeneizadoras que impulsaban las evaluaciones estandarizadas como el recurso idóneo para medir lo aprendido. Reivindicar la diversidad como fundamento de la realidad, permitió reconocer que hay muchas trayectorias y por tanto, tener condiciones para inferir y para observar que hay muchas maneras de ser y de vivir la universidad, y que no todos los estudiantes avanzan al mismo ritmo.

Por ello es importante señalar que los estudios sobre trayectorias educativas deben ser concebidos con una visión sistémica, en tanto implican reconocer las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas; las características de cada organización en relación con el proyecto formativo que la orienta; así como también el entramado entre los sujetos y la institución (Nicastro y Greco, 2009 en Zandomeni y Canale, 2010: 62)

Por otra parte es importante mencionar a qué alude el término educabilidad. Según Baquero (2007) puede entenderse desde dos puntos de vista. Una perspectiva es la tradicional manera de concebir a la educabilidad como la capacidad de ser educado, de manera coherente con la matriz comeniana, analizando de esta manera la habilidad intelectual de aprender. Desde esta mirada, según dicho autor la idea de educabilidad se asocia con el de un ser educable el cual trae potencialidades a desarrollar, ductibilidad, plasticidad. Estas potencialidades están influenciadas por el contexto social, el entorno familiar y el entorno escolar ya que son estos los que posibilitan la adquisición de materiales, aptitudes y predisposiciones para el desarrollo y el potencial éxito de las prácticas educativas. Pero la educabilidad no se asocia con las potencialidades y capacidades individuales únicamente, sino precisamente con los instrumentos necesarios para posibilitar el desarrollo educativo.

La segunda perspectiva entendida desde la psicología educacional propone concebir a la misma como una propiedad de las situaciones -inciertas- más que como una propiedad de los sujetos. En este sentido, Baquero señala que “la educabilidad no debe equipararse a la “capacidad de aprender”. La misma remite a un atributo específico de lo humano, a una nota distintiva que refiere a cierta incompletud de la naturaleza del cachorro humano que precisa de su apropiación de y por parte de una cultura para constituirse en sujeto.” (Baquero, 2007: 12).

Para analizar mejor dicha postura, es necesaria una contextualización de las situaciones. En este sentido, del mismo modo en el que las instituciones educativas se enmarcan en una matriz comeniana, los modelos contextualistas requieren una matriz vigotskiana. Lo que habitualmente se llama “capacidad de un sujeto”, se puede entender como un elemento de la situación recortada y no se sabe realmente lo que un sujeto “puede hacer”, mediante una abstracción de la situación en la que se encuentra.

En suma, la educabilidad es personal: es una exigencia individual inalienable e irrenunciable, surgida de la personalidad y propia de la humanidad. Es intencional: es el sujeto quién decidirá sus metas o ideales. Es referencial, porque sabe hacia dónde dirigirse. Es dinámica: la actividad de las personas en la actualidad supone el pasar por esta actividad dotándose así de capacidades y es necesaria: ya que sin ella se privaría a las personas de autorrealización, personalización y socialización. (Brenes y Porras, 2007: 267)

Puede decirse entonces que la educabilidad es entendida como la capacidad humana de una renovación permanente que posee el ser humano para formarse, a través de sucesivos esfuerzos educativos, en sujeto / ciudadano de una determinada cultura.

### **Educabilidad en un contexto de crisis socio-económica**

Nuestro país atraviesa un momento de crisis socio-económica<sup>4</sup> que repercute en gran medida en todos los niveles educativos. Los recortes económicos que imponen los mercados y el gobierno, con el pretexto de la crisis, atacan el estado de bienestar y a la sociedad en su conjunto.

En tal sentido, Tenti señala que las condiciones socioeconómicas de las familias de los estudiantes son un factor determinante en la educabilidad de los sujetos. Por su parte, Baquero señala que “una necesidad de conocimiento es producto de una práctica cultural”. Sin embargo, manifiesta que es la institución educativa y no la familia quien debe garantizar la educabilidad. (Baquero en AA. VV, 2004)

Ahora bien, retomando lo dicho por la gobernadora bonaerense María Eugenia Vidal en relación a que nadie que nace en la pobreza llega a la universidad, es necesario mencionar que El Dossier del Observatorio Educativo de la Universidad Pedagógica (UNIPE) publicado en agosto de 2016 desmiente los dichos de la gobernadora. El estudio va en contra de esta afirmación y explica que desde 2008 se advierten tres fenómenos: “En primer lugar, un significativo incremento absoluto de las personas que asisten a universidades públicas (89 mil en total), lo que implica un aumento de la matrícula de 39% entre 2008 y 2015. En segundo lugar afirma que “es posible advertir que dicho incremento fue más intenso en los quintiles de ingresos más bajos: 47% en el quintil 1 y 95% en el quintil 2, lo que significa que hay 41 mil nuevos estudiantes universitarios en el conurbano bonaerense que provienen de hogares de sectores populares. Por último el Dossier agrega

---

<sup>4</sup> El Indec informó que en el segundo semestre de 2018 el número de personas pobres creció al 32%, frente al 25,7% del mismo período del 2017. En el primer semestre del año pasado había sido 27,3%. Son 14,3 millones de personas en el país, casi 3 millones más que el año anterior, cuyos ingresos no alcanzan para cubrir los servicios básicos. La UCA dio a conocer su informe de pobreza multidimensional, que realiza una medición sobre seis dimensiones de carencia humana, como son la alimentación; los servicios básicos; la vivienda digna; el medio ambiente; los accesos educativos; el empleo y la seguridad social. Medida por estos diferentes derechos sociales, la pobreza aumentó del 26,6% al 31,3% entre el 2017 y el 2018. (Donato en infobae, marzo 2019)

que “es posible reconocer que el incremento del acceso entre 2008 y 2015 también afectó positivamente a los estratos superiores de la distribución: en los quintiles 4 y 5 (los de mayores ingresos) la cantidad de estudiantes se incrementó más del 20%”.<sup>5</sup>

Es decir que la creación de nuevas universidades permitió un acceso a la educación superior de todos los sectores sociales.

La publicación además cita un trabajo de la Universidad Nacional Arturo Jaureche<sup>6</sup>, donde señala que una abrumadora mayoría de estudiantes son hijos de antiguos trabajadores rurales de la caña de azúcar, el algodón, el tabaco y la yerba mate, migrantes internos o de países limítrofes, y obreros urbanos, metalúrgicos, de la construcción, de las fuerzas de seguridad, de Gendarmería, Policía, Prefectura y Fuerzas Armadas; y que, en muy buena medida, se iniciaron en el mundo del trabajo en la niñez, mientras sus madres suelen ser amas de casa o empleadas domésticas.

Otro informe de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), en base a datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del INDEC, sostiene que en 2015 había 315 mil personas que residían en el Gran Buenos Aires que asistían a universidades públicas, la mayoría a establecimientos ubicados en el Conurbano. De esas 315 mil personas, casi el 12% pertenecían al quintil de menores ingresos, es decir, al 20% más pobre de la población del Conurbano. En número absolutos, había casi 38 mil alumnos del quintil más pobre en universidades nacionales. En el quintil de mayores ingresos, es decir, el 20% más rico, el número llegaba a 83 mil alumnos, el 26% del total. (Tarricone, 2018)

“El que nace en la pobreza tiene muchas menos chances de asistir a la universidad que el que nace en un hogar no pobre”, señaló a Chequeado Jorge Paz, investigador del Conicet y director del Instituto de Estudios Laborales y del Desarrollo Económico (IELDE) de la Universidad Nacional de Salta. Al mismo tiempo, reconoció que “es altamente probable que el pobre que llega a la universidad asista a una universidad pública”. (Tarricone, 2018)

Según el mismo informe de UNIPE, en 2008 había casi 26 mil alumnos del quintil más pobre del Conurbano en universidades nacionales. Esto representa un 11,3% del total, porcentaje similar al de 2015. Sin embargo, los dos quintiles de más bajos ingresos del

---

<sup>5</sup> El Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE (2016)

<sup>6</sup> Actas de la Primera Jornada de Investigación y Vinculación: problemas y potencialidades del territorio / Luis Couyoupetru ... [et al.]. - 1a ed. - Florencio Varela : Universidad Nacional Arturo Jaureche, 2017.



Conurbano fueron los que más evolucionaron en la matrícula de universidades nacionales. En el período 2008-2015 la matrícula en universidades nacionales en el quintil más pobre del Conurbano creció un 47%, y el quintil siguiente (quintil 2), creció un 95 por ciento. Por otra parte, el quintil de más altos ingresos (quintil 5) creció un 21%, y el que le sigue en ingresos (quintil 4) creció un 28 por ciento. (Tarricone, 2018)

Ana García de Fanelli, investigadora del CEDES y el Conicet señala que la participación de los jóvenes en la educación superior es claramente desigual en función del nivel socioeconómico del hogar. No obstante, en términos relativos respecto de la situación presente en otros países de América Latina, Argentina muestra un resultado más equitativo.

En relación a la evolución en la Provincia de Buenos Aires, Nancy Montes (2016), docente e investigadora de Flacso, explicó que si bien existe información que permitiría dar cuenta de un mayor acceso de estudiantes de sectores más desfavorecidos y de ámbitos territoriales que antes no accedían a la universidad, no se encuentra sistematizada y publicada para toda la jurisdicción.

Con el incremento de ofertas académicas de nivel superior<sup>7</sup>, las universidades se volvieron más concurridas y las posibilidades con las que cuenta cada estudiante, así como también, sus trayectorias educativas son cada vez más variadas. La inclusión y exclusión de los estudiantes de nivel superior, acompañado de una gran desigualdad social, son características propias de las tendencias de Latinoamérica. El problema radica entonces, ya no en el ingreso y la oferta académica sino en la permanencia y el egreso.

La deserción en el tramo superior supone una desigualdad social aguda. Así, aflige precisamente a esas franjas antes excluidas y en desventaja en la distribución de capital económico y cultural. Por eso se da una inclusión excluyente, una selectividad social. Otra tendencia global, que crea brechas de graduación que son brechas de clase. (Ezcurra, 2014)

---

<sup>7</sup> Se crearon las siguientes universidades desde el 2002 hasta la actualidad: La Univ. Nac. del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires en 2002, Universidad Nacional de Chilecito y la Universidad Nacional de Río Negro en 2007. En 2009: la Universidad Nacional del Chaco Austral, la Universidad Nacional de Avellaneda, la Universidad Nacional de Villa Mercedes (en San Luis), la Universidad Nacional del Oeste, la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, la Universidad Nacional Arturo Jauretche, la Universidad Nacional de Moreno y la Universidad Nacional de José Clemente Paz. En 2014 la Universidad Nacional de los Comechingones, la Universidad Nacional de Rafaela, y la Universidad Nacional de Hurlingham. En 2015 la Universidad Nacional de Alto Uruguay, la Universidad Nacional de San Antonio de Areco, la Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz y la Universidad Nacional Guillermo Brown.

Por ello, Vincent Tinto, de la Universidad de Siracusa, afirma que la presunta puerta abierta en el ciclo para esos estratos no es tal, sino que se trata de una puerta giratoria: así como entran, salen. Una tendencia que en Estados Unidos ha sido verificada por un cuerpo de investigación muy abundante. (Tinto s.f en Ezcurra, 2014)

En el caso de América Latina la información es escasa. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2007) corroboró esas brechas en alumnos de primera generación en el tramo –una variable causal clave–. Así, la porción de esos jóvenes que logra graduarse es sumamente exigua: por ejemplo, sólo el 5,4% si los padres tienen hasta el secundario completo, una proporción que sube enormemente: al 71,6%, si los padres concluyen estudios superiores. (Ezcurra, 2014)

Asimismo, la autora considera que una de las dificultades académicas se produce en tiempos de masificación por la propagación de dificultades de capital cultural en el punto de partida, en especial en esos estratos (una traba nodal para la permanencia y la graduación). (Ezcurra, 2014)

No obstante, y a la vez, aquí se realza el rol crítico de las instituciones, y en particular de la enseñanza, como un condicionante primario de aquellas dificultades y de deserción. Un papel crecientemente recalado a nivel internacional, y que se funda en evidencias de investigación: un corpus sólido, en ascenso, que circunscribe como objeto de análisis ciertas mejoras de la enseñanza, y prueba sus impactos favorables y categóricos en los alumnos (en el desempeño y la persistencia; y básicamente, en sectores desfavorecidos). (Ezcurra, 2014)

En suma, se plantea que la enseñanza universitaria usualmente dominante en el ciclo beneficia a franjas ya privilegiadas, con mayor capital cultural en el ingreso, mientras relega y expulsa a capas con menor dotación. Por ende, se da una reproducción institucional de aquella desigualdad cultural inicial, otra tendencia global –no inexorable–: no hay nada forzoso, puede y debe ser revertida. (Ezcurra, 2014)

Es decir, más allá de las condiciones de legalidad, el acceso siempre estuvo determinado en buena medida por la estructura de injusticia social predominante y su expresión, que es la segmentación del sistema escolar. De hecho, existe históricamente un predominio de los sectores medios y altos en la composición de los estudiantes universitarios. (Faierman, Juarros y Levy en Cervini, R., 2017)

Los datos publicados por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2010) confirman que los jóvenes de los sectores socioeconómicos más altos (los quintiles cuatro y cinco de ingreso familiar per cápita) tienen una mayor presencia entre los estudiantes del nivel superior y sobre todo entre sus graduados. De los jóvenes de 18 a 30 años que no han alcanzado el nivel secundario, el 70% pertenece a los sectores socioeconómicamente más desfavorecidos. Asimismo, dentro del subconjunto de jóvenes de 18 a 30 años que han logrado concluir el nivel medio, si bien una proporción mayor de aquellos pertenecientes al 40% más rico sigue estudios universitarios en comparación con el 40% más pobre, la brecha no es tan pronunciada como en ocasiones se suele señalar, aunque sí lo es cuando se considera al grupo de los que se han graduado. Lo que se destaca en el análisis es que si bien los jóvenes logran ingresar a la universidad, un alto porcentaje de ellos no consigue concluir los estudios. De modo que el ingreso directo como “puerta abierta” muchas veces se convierte en “puerta giratoria”, siguiendo la metáfora de Tinto y Engstom (2008), si no se implementan estrategias de apoyo y orientación para los “recién llegados” al nivel. (Faierman, Juarros y Levy en Cervini, R., 2017)

Sin embargo, algunos especialistas han afirmado la inexistencia de un ingreso irrestricto en las actuales condiciones de inequidad y exclusión social en la región. En este sentido, distinguen el acceso formal del acceso real (Chiroleu, 1990; Tenti, 1993; García de Fanelli, 2004; Ezcurra, 2013), ya que muchos de los jóvenes que ingresan no poseen las herramientas necesarias para apropiarse de los conocimientos que circulan en las universidades, y así el acceso se convierte solo en una ilusión. (Faierman, Juarros y Levy en Cervini, R., 2017)

Como se señaló, la incorporación creciente en los últimos años de grupos heterogéneos –tanto respecto de la formación previa como en cuanto a su origen social, edad, capital cultural, etc. – no fue lo suficientemente atendida. En este sentido, existirían al menos dos grupos de condiciones a tener en cuenta: por un lado, las condiciones de origen vinculadas al contexto, es decir, la disponibilidad de capital cultural de los estudiantes y de tiempo en estudio; por otro lado, las condiciones pedagógicas, aquellas relacionadas con la disponibilidad de la institución para generar estrategias de enseñanza y de acompañamiento necesarias para que los estudiantes puedan continuar en la universidad luego del ingreso.

Con respecto a las condiciones de origen, como el nivel medio es el más crítico del sistema educativo exterioriza los efectos de los procesos de exclusión social de los jóvenes y refleja la desarticulación de dicho sistema y sus consecuentes mecanismos limitantes del acceso al nivel superior. La deserción –proceso que impide a ocho de cada diez ingresantes continuar regularmente sus estudios y obtener su título universitario, según datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, 2010) – se constituye entonces en el principal problema si pensamos en un proyecto de democratización de la universidad que exceda la mera democratización del acceso. El índice de retención de los estudiantes en las universidades argentinas es muy bajo; cerca del 40% de los alumnos que ingresan abandonan en el primer año de sus carreras (García de Fanelli, 2011).

De modo que el fracaso o abandono en los primeros años se presenta en los documentos de la SPU como una problemática que requiere la formulación de estrategias que permitan aumentar la retención sin bajar la calidad de enseñanza. Por otro lado, las estadísticas muestran que el tiempo medio de permanencia de los estudiantes en las universidades públicas de nuestro país está notablemente alejado de la duración teórica de las carreras. Existen varias razones para que esto ocurra, entre ellas el porcentaje significativo de estudiantes que no lo son efectivamente de tiempo completo: los datos revelan que el 50% divide su tiempo entre el estudio y el trabajo. (Faierman, Juarros y Levy en Cervini, R., 2017)

De aquí surge un argumento popular contra la Universidad Pública es que los estudiantes demoran demasiado en recibirse. Según el Dossier del Observatorio Educativo de la Universidad Pedagógica (2016) “mientras que en Argentina casi la mitad de los estudiantes universitarios trabaja o está buscando trabajar y alrededor del 20% son jefes de hogar, en otros países es muy poco frecuente la condición simultánea de universitario y trabajador. Este perfil social de los estudiantes argentinos explica en gran medida el más dilatado tránsito por los estudios que impacta negativamente en los indicadores relativos de egreso”<sup>8</sup>.

Ahora bien, frente a estas estadísticas, es importante preguntarse si existe de manifiesto una relación entre las trayectorias educativas y la educabilidad en relación con la

---

<sup>8</sup> El Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE (2016)

deserción de los estudiantes de sectores populares o la cuestión es mucho más amplia e impacta de lleno en la relación entre todos los actores sociales y los organismos educativos.

Retomando la noción de trayectorias educativas de Nicastro y Greco, (2009) que supone sostener una mirada múltiple, es decir, no se trata de mirar sólo a un sujeto ni de centrar la atención sólo en el organismo sino el trabajo de las trayectorias educativas sucede siempre entre sujetos e instituciones. Es interesante mencionar la experiencia aplicada en el ciclo introductorio de la UNQ. En este ciclo, desde hace unos años se están realizando acciones en pos de fortalecer la formación inicial académica de los estudiantes. También destacar el trabajo realizado desde el 2014 al 2017 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata sobre el estudio de las trayectorias de los estudiantes de sus carreras de grado: la Licenciatura y el Profesorado en Sociología.

### **Acompañamiento en las trayectorias, dos experiencias:**

#### *Experiencia UNQ (Ciclo introductorio):*

En el año 2015 el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Quilmes aprobó eliminar el curso de ingreso y crear los ciclos introductorios que pasaron a ser parte de cada unidad académica y se incluyeron en los planes de estudio de todas las carreras de grado y pregrado del Departamento de Ciencias Sociales, Departamento de Ciencia y Tecnología, Departamento de Economía y Administración, y de la Escuela Universitaria de Artes.

El objetivo de esta modificación se enmarca en “la política académica que busca promover y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación presencial de grado y pre-grado ( tecnicaturas)” (Res. CS 311/15). El Ciclo Introductorio intenta brindar las condiciones necesarias para garantizar el aprendizaje de conocimientos disciplinares específicos propios de cada Departamento, de prácticas de estudio y modos de dialogar y convivir que hacen a la formación de cada estudiante universitario. Estos aprendizajes deben estar en diálogo con las trayectorias formativas previas de los estudiantes y se consideran necesarios para la construcción de recorridos académicos exitosos y sostenidos en el tiempo.

De este modo se enfatizaron algunos cambios que habían sido propuestos en su recorrido anterior relativos a contenidos de materias, carga horaria, modalidad de evaluación, acompañamiento de estudiantes, y especialmente en su sentido político de integración.

La Coordinación del Ciclo introductorio se propuso como primer objetivo tratar de detectar los obstáculos y /o dificultades que provocaban un alto porcentaje de fracasos en esta instancia de evaluación y los posibles cambios a introducir para revertir esta situación. Si bien, las causas que dificultan este proceso son múltiples y variables, se llegó a la conclusión<sup>9</sup> que dos de las más significativas son:

- El déficit que presentan los alumnos provenientes del nivel medio respecto de su formación y en el manejo de estrategias cognitivas de orden superior.
- El tránsito de una institución a otra esencialmente diferente en cuanto a la responsabilidad que asume el estudiante respecto de la organización del tiempo, la toma de decisiones y el estudio fragmentado entre otras características.

A partir de ello, se implementaron distintos cambios con el fin de mermar las distancias entre lo que el estudiante debía haber aprendido en el Nivel Medio de educación y lo que “deberían saber” para ingresar a la Universidad, favoreciendo desde esta nueva propuesta la preparación para dicha transición con el fin de brindarles a los estudiantes una igualdad efectiva de oportunidades.

Un ejemplo de ello son las propuestas trabajadas en el Eje de Matemática del ciclo introductorio de la UNQ elaboradas por Cecchino y Pons (2014). Los cambios fundamentales se basaron en:

- Material de estudio: Se eligió una experimentada bibliografía que se ajusta a los requerimientos del programa de estudio.
- Dictado de las clases: Se orientó a los profesores en el dictado y desarrollo de las unidades por medio de “sugerencias e indicaciones” con el fin de unificar los contenidos básicos a transmitir por el “numeroso” plantel docente.
- Lenguaje específico: Se familiarizó al alumno en la ejercitación propuesta para cada unidad con el lenguaje matemático que se utilizaría en las distintas instancias de

---

<sup>9</sup> Cuartas Jornadas de Ingreso y Permanencia en carreras científico-tecnológicas, Rosario 14 al 16/5/2014 “La matemática como vehículo para la permanencia y continuidad en los cursos de ingreso, requisitos esenciales para acompañar a los estudiantes durante su tránsito”, Cecchino, M.L y Pons, D.

evaluación, logrando con esta estrategia superar una de las dificultades más notorias que presentaban: no poder interpretar diferentes consignas.

- Espacios de consulta: Se implementó durante todo el cuatrimestre en distintos y variados días y horarios clases de consulta a cargo de los coordinadores, lo que permitió además el seguimiento de las Comisiones a cargo de distintos profesores, apoyando y acompañando a los docentes en su tarea, a partir de las dificultades detectadas en dichas clases.
- Instancias de evaluación: Se pautaron evaluaciones periódicas por tema, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, dichas evaluaciones periódicas y sistemáticas (Controles Pedagógicos – Parciales Domiciliarios – Prácticas Complementarias) ayudaron al estudiante a mantener un ritmo continuo de estudio y a no desalentarse en su camino hacia el aprendizaje significativo. En todas estas instancias de evaluación incluidos los Parciales, el examen Integrador y Recuperatorio del Integrador, se prestó especial atención al lenguaje utilizado, el cual fue en todo momento acorde al especificado en el material bibliográfico propuesto.
- Entrevistas personalizadas: Se realizaron después de cada instancia de evaluación charlas con los alumnos que presentaron deficientes resultados en sus exámenes, para detectar cuáles fueron los motivos de los resultados con la intención de orientarlos y alentarlos a fin de evitar en lo posible su deserción ante la primer dificultad.
- Planilla de seguimiento: se inauguró a partir del año 2013 una planilla de seguimiento personal del alumno, donde cada profesor plasmó su actuación; este instrumento facilitó justamente el seguimiento del futuro ingresante y permite tanto a docentes como coordinadores tener un panorama real del desarrollo del curso de Ingreso, según el perfil de cada comisión y su orientación: Ciencia y Tecnología, Música y Economía.

Luego de esta experiencia, cabe destacar que la diferencia más notoria, en comparación a años anteriores, se observó en la cantidad de alumnos que lograron aprobar el Eje de Matemática en las instancias de los parciales sin necesidad de rendir el Examen Integrador Final. Asimismo, se evidenció una notable disminución en el índice de abandono

de los estudiantes producido, entre otras cosas, por la coherencia manifestada durante todo el cuatrimestre entre los temas explicados en clase y lo evaluado en las distintas instancias.

Los resultados obtenidos con los cambios implementados indican que esta propuesta de trabajo mejoró notablemente el rendimiento del estudiante con respecto a años anteriores, desafiando tanto a los docentes, coordinadores y alumnos a continuar y mejorar la dinámica de este proyecto, centrado en las trayectorias educativas de los estudiantes.

Otro trabajo a destacar es el elaborado por el Ciclo Introdutorio en Ciencias Sociales (CICS) que constituye el primer trayecto curricular de cada una de las carreras de grado y pre-grado de modalidad presencial del Departamento en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, ya que busca dar a los estudiantes los saberes y habilidades necesarios para su adecuado inicio en la vida académica universitaria, brindando contenidos generales básicos en ciencias sociales, y diversas competencias en lectura y escritura. (Echeverría y cols, 2017)

El CICS garantiza las condiciones institucionales para favorecer la construcción de un proyecto formativo personal a partir de la calidad académica, la permanencia en las carreras elegidas y el ejercicio de la ciudadanía. Para los estudiantes algunas cuestiones importantes que fueron modificadas con la incorporación del Ciclo a las carreras están relacionadas con el acceso a materias cuyos contenidos se vinculan con los contenidos específicos de las carreras de grado brindadas; en que la modalidad de evaluación de las materias de CI es la misma del resto de las materias de grado; tener número de legajo al finalizar el Taller de Vida Universitaria; la aparición de las materias en el analítico; la contribución de estas materias a su promedio general; el acceso a la tarjeta de estudiantes UNQ; y con cuestiones relativas a la participación política en el ámbito estudiantil como el reconocimiento de los créditos de estas tres materias en la relación antigüedad/aprobación en la institución para poder formar parte de padrones de estudiantes, y en el porcentaje requerido por el Reglamento Electoral para ser representante estudiantil, constituyendo un avance coherente y consistente con la política de integración y retención que se viene desarrollando. (Echeverría y cols, 2017)

De acuerdo con entrevistas realizadas a estudiantes que ingresaron a la Universidad en el período 2016-2017, estas modificaciones relativas al cambio del curso de ingreso a ciclo introductorio son valoradas positivamente y se destaca que el Ciclo Introdutorio ya



no es visto como un obstáculo al acceso a la educación superior, y que no tener que “aprobar” para poder ser parte permite que haya mayor disfrute y mejor predisposición en el cursado de las materias. (Echeverría y cols, 2017)

Es por ello, que los cambios que se fueron desarrollando en el ciclo introductorio impactaron en las trayectorias educativas de los estudiantes que se convierten en “estudiantes universitarios” desde el principio y ya no, luego de certificar el ingreso, como ocurría anteriormente. A su vez, el acompañamiento desde el taller de vida universitaria instituyó una mejora en la integración y permanencia que se viene desarrollando en la universidad.

Por su parte, a partir de la Implementación del CI, y cumpliendo con lo acordado en 2015, se incorporó en planta interina a los docentes como profesores instructores. Tal como lo estipula la reglamentación del ciclo introductorio y la carrera docente, la incorporación a los profesores a la planta interina implicará la existencia de concursos y evaluaciones periódicas, que contribuyen, necesariamente, a su formación y actualización. Además, la existencia de la figura de Coordinador de Ciclo Introductorio, que en el sistema anterior no existía, les permitió tener por primera vez a un interlocutor permanente que atiende sus inquietudes y necesidades, y acompaña la diversidad de situaciones que acontecen cotidianamente relativas tanto a la tarea docente, como a sus situaciones personales. (Echeverría y cols, 2017) En este sentido, es crucial también el acompañamiento, formación y actualización para los docentes que forman parte del ciclo introductorio ya que son quienes reciben a los estudiantes y colaboran en la integración de los mismos a la vida universitaria.

A continuación se detallan los cambios y estrategias propuestas en cada una de las materias que conforman el CICS de la UNQ en la actualidad retomadas del simposio: “Remediar o integrar. Tensiones en el ingreso a la universidad pública. Ciclo Introductorio en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes” presentado en el Congreso Nacional de Prácticas de Enseñanza durante el 2017 por María de la Paz Echeverría (coordinadora), Analia Reale, Pablo Robledo y Mónica Swarinsky:

- *Lectura y Escritura Académica* (LEA) el propósito principal es promover la adquisición y/o consolidación de habilidades lingüísticas que faciliten el desempeño comunicativo de los nuevos estudiantes en el ámbito de la universidad. Para

alcanzar esta meta se adoptó un enfoque no normativo, centrado en las prácticas y en el sujeto del aprendizaje. El trabajo en LEA está organizado en torno de experiencias de lectura y escritura significativas, que movilizan el interés y la reflexión de los estudiantes y contribuyen a desarrollar su conciencia retórica, es decir, su capacidad para abordar las tareas de producción e interpretación de textos como actividades que ponen en juego la creatividad y exigen la aplicación de habilidades y recursos diversos de manera estratégica y controlada. No se trata de enseñar a leer y escribir “correctamente” sino de que los estudiantes aprendan a actuar de manera adecuada y eficaz en distintas situaciones comunicativas.

- *Comprensión y producción de textos en Ciencias Sociales y Humanidades (CPT)* se propuso funcionar como un espacio curricular de animación socioeducativa centrado en prácticas de lectura y escritura en Ciencias Sociales que empodere al estudiante, que inicia su vida universitaria, como intelectual crítico. A tal fin, el grueso de las consignas apuntan a promover la diversidad de interpretaciones y la multiplicidad de miradas en relación con los textos escritos, en algunas ocasiones, mediante la frecuentación de otros lenguajes como el fotográfico y cinematográfico. Además, se invita a los estudiantes a participar en eventos culturales de la materia, no obligatorios, por ejemplo, entrevistas abiertas a fotoperiodistas relevantes, muestras artísticas fuera del espacio de la universidad, entre otros. Es importante señalar la relevancia de exhibir, gracias al Programa de Cultura de la UNQ, las producciones de los estudiantes en una galería del edificio principal. En este sentido, se observó que la promoción de la lectura y la escritura pueden favorecerse desde otras propuestas culturales por fuera del aula y que no consisten precisamente en leer y escribir. En este contexto pedagógico, las evaluaciones diseñadas por el equipo de docentes de CPT buscan activar en los estudiantes la creatividad y la reflexión. Y, en gran cantidad de casos, se logra, de esta manera, desbaratar el paradigma "estudiar para aprobar".
- *Introducción al Conocimiento de las Ciencias Sociales* tiene por objetivo motivar e introducir a los estudiantes a las discusiones y enfoques teóricos de las ciencias sociales. Se pone especial interés en el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de una mirada científica de la realidad cotidiana, pero no tanto en la

adquisición de conceptos específicos, excepto algunos pocos muy generales, ni tampoco en el conocimiento de teorías particulares. La razón de esta elección pedagógica es que se prioriza el desarrollo de una cierta actitud y vocación antes que la adquisición de tales conocimientos específicos, tarea que creemos debe quedar bajo la competencia de otras asignaturas posteriores y para la cual se pretende contribuir a que los estudiantes asuman un rol activo de buscadores, manipuladores y generadores de conocimientos, más que meros receptores. En virtud de esto se plantea recurrentemente el desafío de compatibilizar o armonizar nuestra política de priorizar los objetivos de motivar a los estudiantes y contribuir a su integración a la cultura de los estudios universitarios en ciencias sociales, por un lado, y los requerimientos de evaluación y calidad educativa, por el otro. La experiencia muestra un significativo contraste entre la propiciación de experiencias pedagógicas de lectura y discusión en las aulas, y la confección de instrumentos “objetivos” de evaluación que busquen reflejar el trabajo y la evolución de los estudiantes más que su “posesión” de determinada información.

Es importante conocer los aportes y experiencias que se desarrollan en cada una de las asignaturas que se dictan en el ciclo introductorio, el propósito que persiguen, el funcionamiento y las estrategias que proponen. Porque la manera en que los estudiantes transitan el ingreso a la universidad es absolutamente relevante para definir su continuidad en la vida universitaria o desertar de la misma.

*Experiencia UNLP (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación):*

Desde el año 2014 la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata se viene impulsando el estudio de las trayectorias de los estudiantes de sus carreras de grado. A través de la Secretaría Académica y la Prosecretaría de Vinculación e Inclusión Educativa se propuso llevar adelante el análisis y seguimiento de las trayectorias de los alumnos para identificar tanto las problemáticas, como los momentos nodales en esos recorridos, que requieran intervenciones pedagógicas o políticas específicas teniendo como horizonte el objetivo de afianzar una Universidad inclusiva con ingreso irrestricto y que garantice los estudios y posibilidades de egreso para todos los estudiantes

A continuación se detalla la experiencia realizada por Cotignola, Legarralde, y Margueliche (2017) sobre las trayectorias universitarias de estudiantes de Sociología de la FaHCE. Dicho trabajo se propuso encarar su estudio desde la información contenida en los registros administrativos, la descripción y problematización de las trayectorias, así como la evaluación de los sistemas de registro, sus potencialidades y limitaciones. Específicamente se tomó como muestra el abordaje de las trayectorias al inicio de las carreras de los alumnos de la Licenciatura y el Profesorado en Sociología que ingresaron en el período 2014-2017.

Se procedió a la descripción de la evolución de los ingresantes a las carreras, sus características sociodemográficas, el clima educativo de sus hogares de procedencia, las experiencias educativas previas de los ingresantes y su actividad académica en el tramo inicial de las carreras. A su vez, se analizaron las trayectorias educativas reales de los estudiantes en la Universidad y se identificaron momentos nodales como el acceso, el tránsito por la carrera, el sostenimiento de la permanencia, la interrupción temporal o definitiva y el egreso con la titulación universitaria.

Conocer en qué momentos se produce la ralentización del ritmo académico, la interrupción parcial o definitiva de las trayectorias, y cuáles son los factores que obstaculizan el desarrollo y la culminación de una carrera de nivel universitario constituye un aporte fundamental, sostienen los autores, para formular estrategias anticipatorias que permitan actuar sobre estas situaciones.

En cada momento de las trayectorias es posible identificar algunos núcleos problemáticos sobre los cuales es importante construir conocimiento. Un primer núcleo problemático tiene que ver con el ingreso y el tránsito por el primer año. Un segundo núcleo refiere propiamente al recorrido por las carreras en términos de ritmo académico, permanencia con promoción, ralentización e interrupciones temporales o definitivas. Y un tercer núcleo remite al recorrido final próximo al egreso. (Legarralde, Cotignola y Margueliche, 2015).

- En el primer año se construyen los primeros vínculos con la institución universitaria. Este lazo académico se produce en la intersección entre las prácticas que los estudiantes desarrollaron en su escolaridad secundaria y las lógicas de la vida universitaria, por lo tanto debe ser pensando teniendo presente las trayectorias

previas de los estudiantes, ya que sus experiencias educativas no se inician con su ingreso a la carrera en la que se inscriben. A modo de hipótesis, para quienes inician una primera experiencia en una carrera universitaria, la construcción y consolidación de este lazo académico operan como condición de posibilidad para la permanencia y el egreso de los estudiantes en las carreras universitarias. Es decir, un estudiante que ha completado su inscripción formalizando legajo, que ha cursado y completado el curso de ingreso, que ha cursado y aprobado las materias del primer año y ha rendido y aprobado su primer final, estaría en mejores condiciones de permanencia que quien aún no ha atravesado algunas de esas etapas.

- El segundo núcleo problemático refiere al “ritmo académico”, es decir al tiempo que insume a los estudiantes la finalización de una carrera, el promedio de tiempo que le lleva aprobar una materia, la cantidad de materias que decide cursar y rendir por año, etc. Si bien no hay un ritmo prescripto por las reglamentaciones, las expectativas de distintos campos profesionales sobre los jóvenes que se incorporan a ellos, las condiciones de los sistemas de becas, etc., constituyen parámetros que inciden en el ritmo académico de las trayectorias estudiantiles.
- El tercer núcleo problemático se refiere al recorrido final de la carrera y al grupo de estudiantes que se encuentran próximos al egreso. En ese caso es importante dimensionar posibles obstáculos, las particularidades de las relaciones entre las carreras de la Facultad, los ámbitos laborales y profesionales, etc.

Es importante mencionar que el primer año de toda carrera es clave porque es el momento en el que se construyen los primeros vínculos con la institución universitaria, es decir, el lazo académico. En esta etapa se produce un contraste entre las prácticas que los estudiantes desarrollaron en su escolaridad secundaria y las lógicas de la vida universitaria. Por ello, el lazo académico debe ser pensando teniendo presente las trayectorias previas de los estudiantes. (Legarralde, Cotignola y Margueliche, 2015).

En cuanto a las trayectorias, es fundamental reconocer que la instancia de ingreso de los estudiantes a la vida y espacio universitario configura el primer escenario (y desafío a la vez) a trabajar. En este tramo inicial es donde ciertos registros (clima educativo, trayectorias previas, el ritmo en la actividad académica, entre otras) les permiten identificar recorridos habituales, así como los obstáculos que enfrentan los estudiantes y las posibles

intervenciones al respecto. La rápida incorporación de las reglas institucionales por parte de los ingresantes se relaciona con la categoría de afiliación académica (Coulon, 1995) como un proceso de pasaje o iniciación que se produce en el ingreso a los estudios universitarios y que configura un proceso de extrañamiento y de inclusión en un nuevo orden institucional y cultural. (Legarralde, Cotignola y Margueliche, 2015).

En términos de la caracterización de los estudiantes de las carreras de Sociología, y en relación con la información relevada sobre los estudiantes ingresantes de la Facultad, es posible identificar una tendencia a que ciertos rasgos específicos se vuelvan características predominantes de los ingresantes a dichas carreras. Así, la inscripción en una segunda carrera dentro del Departamento o la creciente proporción de estudiantes provenientes de hogares con clima educativo alto, se han ido constituyendo en atributos propios de los estudiantes de Sociología, sostienen los autores. (Cotignola, M., Legarralde, M. y Margueliche, J. C., 2017)

De esta manera, el rendimiento académico no depende solamente de cuestiones académicas, sino que se deben contextualizar en un espacio más amplio. Sin embargo, si atendemos a la gran proporción de estudiantes que ingresa a las carreras de Sociología con una carrera previa iniciada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y/o con antecedentes familiares de estudios universitarios completos, es posible abrir interrogantes acerca de la incidencia de esos primeros vínculos en las decisiones y resultados académicos, como un marco que oriente otro tipo de indagaciones que permitan profundizar la comprensión de estas trayectorias. (Cotignola, M., Legarralde, M. y Margueliche, J. C., 2017)

Ambas experiencias (UNQ y UNLP) demuestran lo importante que es el análisis, observación e implementación de distintas estrategias en los recorridos académicos e institucionales de los estudiantes. Así como también el involucramiento de todos los actores institucionales que forman parte de la educación superior. En el caso de la UNLP el trabajo consistió en la reflexión de las trayectorias estudiantiles de los alumnos en cuanto a su lazo académico, ritmo académico y recorrido final. En cambio, en la experiencia en la UNQ se implementaron distintas estrategias pedagógicas y académicas que arrojaron resultados positivos en la culminación del ciclo introductorio.

## **El oficio de ser estudiante: “el estudiantar”**

Acceder a la universidad comprende un proceso de aprendizaje del “oficio de estudiante” que exige interpretar tanto los requerimientos y formalidades intelectuales, nuevos estilos de enseñanza, como las normas, pautas, métodos y patrones de funcionamiento de la institución. Este organiza un proceso que supone: 1) la socialización académica que conlleva el aprendizaje de las relaciones intersubjetivas propias de estas casas de estudio, y 2) la alfabetización académica que implica el aprendizaje de una nueva relación con el conocimiento. (Faierman, Juarros y Levy en Cervini, 2017)

En cuanto a los procesos de socialización que conllevan el aprendizaje de relaciones intersubjetivas, las instituciones que ofrecen servicios centrales –como tutorías, biblioteca, acceso a internet, etc. – ayudan de algún modo a los ingresantes a integrarse y sentirse parte de la comunidad académica. Al incorporarse al mundo universitario, los estudiantes se encuentran con que este posee lógicas institucionales diferentes a las conocidas, de manera que deben familiarizarse con esas nuevas “reglas de juego”. (Faierman, Juarros y Levy en Cervini, 2017)

Asimismo, la relación impersonal que los profesores establecen con ellos los expone a situaciones de incertidumbre y los fuerza a elaborar constantemente estrategias de supervivencia. En esta primera etapa de transición entre la escuela secundaria y el ingreso a la universidad, la socialización demanda la tutela y el sostén de la comunidad universitaria. (Faierman, Juarros y Levy en Cervini, R., 2017)

El vínculo entre estudiantes y docentes se presenta como fundamental debido a que condiciona el rendimiento de los primeros años. Asimismo, las estrategias desplegadas por los profesores, especialmente en los primeros años de la carrera universitaria, son factores cruciales en los casos de deserción. A su vez, la preocupación institucional por implementar programas de articulación escuela media-universidad y diversas estrategias para mejorar y acompañar el desempeño de los estudiantes muestra la percepción de las instituciones sobre este problema. (Marquina, M. 2011).

En este sentido, un aspecto primordial es la consideración de estrategias de articulación entre ambos niveles de enseñanza, y la definición de tipos de mecanismos que las instituciones universitarias proponen como política de admisión: cursos niveladores o articulatorios. Para esta definición se plantea como condición primera establecer a qué

dimensiones y aspectos atiende dicho dispositivo: al diagnóstico de competencias y saberes generales, al diagnóstico de competencias y saberes específicos, a la necesidad de generar una inclusión institucional a la vida universitaria, o a una función supletoria de aquello que la universidad requiere como perfil del ingresante. (Faierman, Juarros y Levy en Cervini, R., 2017)

Con respecto a los procesos de alfabetización académica que implica el aprendizaje de una nueva relación con el conocimiento, la distancia entre el modelo pedagógico de la escuela secundaria y el de la universidad significa un genuino obstáculo para los estudiantes que deben pasar de un modelo de aprendizaje escolarizado a otro marcado por la autogestión. Los modos de aprender de un estudiante universitario están condicionados por las mediaciones en relación con el conocimiento disciplinar y sus particularidades. La estructura de contenidos y metodologías de estudio así como el uso de un lenguaje técnico y con precisión conceptual, vinculados con los principios epistemológicos de cada campo del saber, suponen por parte de las prácticas de enseñanza una revisión de los mismos y la generación de propuestas de aprendizajes significativos. (Faierman, Juarros y Levy en Cervini, 2017)

Es decir, que aparece como problema las dificultades de integración del estudiante con el nuevo modelo organizativo. Existen dificultades de adaptación del estudiante con el nuevo ambiente institucional, y otras vinculadas a las escasas posibilidades de contacto entre el estudiante y sus pares, y con otros actores universitarios, todas dificultades que condicionan el inicio del tránsito por la universidad. De esta manera, la modalidad organizativa que presenta la universidad es otra variable que puede influir en el rendimiento de los estudiantes debido a la distancia que hay respecto de la del nivel previo. (Marquina, 2011)

De esta manera, el oficio de estudiante universitario implica un doble proceso de aprendizaje: por un lado, el aprendizaje de los códigos del saber del campo disciplinar correspondiente a la carrera elegida, y por otro, el aprendizaje de los códigos y reglas institucionales. (Faierman, Juarros y Levy en Cervini, 2017)

Esta aprehensión del encuadre propio de la vida universitaria guarda efectos significativos en los logros de desempeño; existe un número considerable de estudios e investigaciones que han demostrado la estrecha relación entre el aprendizaje del oficio de



alumno y el rendimiento académico. (Ezcurra, 2013; Kisilevsky, 2002, entre otros) (Faierman, Juarros y Levy en Cervini, 2017).

En tal sentido, el presidente de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Norberto Fernández Lamarra, señaló que “debemos pensar que con la universidad estamos formando para 2030, debemos pensar en el largo plazo. Las universidades deben ayudar a mejorar la escuela secundaria. Esto es prioritario. El país necesita buenos graduados del nivel medio, sigan o no en la universidad. La deserción en la enseñanza media se debe a factores sociales y económicos, pero también a cierto desinterés. Exagero con lo que digo, pero materia más, materia menos tenemos el mismo colegio que en 1862 creó el presidente Mitre para formar a las elites dirigentes. Luego se incorporaron los sectores medios, sobre todo con el radicalismo, y luego, con el peronismo, los sectores más bajos. Llegamos a los últimos cuarenta años, con dictaduras, políticas neoliberales y errores de la democracia que nos dejaron importantes sectores marginados. Para estos sectores hay que diseñar una escuela que los atrape para que puedan terminarla, ahora que es obligatoria”. (Fernández Lamarra en Saavedra, 2012)

Es importante destacar la experiencia realizada en distintas escuelas de Nivel Medio a través del Régimen Pre-Universitario (RPU) bajo la Resolución Ministerial N° 517-SED/93 del 01-01-1993 (N/P) “(...) que establece para los alumnos de Quinto Año un régimen preuniversitario de evaluación. Bajo este régimen, los alumnos tienen asistencia por materia y deben rendir parciales cuatrimestrales, además de presentar trabajos prácticos”. La Resolución Ministerial N° 4942 es la norma que establece los grandes lineamientos para la promoción, sin dejar de respetar la Resolución Ministerial N° 94/92.

El RPU busca una mejor capacitación de los alumnos para asumir la nueva etapa que emprenderán, a partir de la finalización del nivel secundario. El proyecto se propone fortalecer procesos de aprendizaje más integradores, globales, donde los alumnos del último año del Nivel Medio puedan establecer vínculos significativos dentro de las distintas áreas del conocimiento y resolver situaciones problemáticas.

Fundamentalmente, la propuesta de modos de organización y evaluación similares a la de los Estudios Superiores, principalmente el régimen del CBC o la aprobación de las asignaturas que componen los cursos introductorios de las distintas universidades les permite lograr mejores resultados en esa nueva etapa académica. Es decir, la adaptación al

Nivel Superior de los alumnos que cursen el RPU es más exitosa que la de aquellos que no lo experimentan.

Alguna de las escuelas que han optado por dicho Régimen son las siguientes: La Escuela Cristiana Evangélica Argentina (ECEA), El Instituto Sagrado Corazón (A-111), El Instituto Euskal-Echea, El Instituto Santa Ana y San Joaquín (A-252), entre otros.

Si bien la Institución no cuenta con estadísticas elaboradas respecto al éxito o fracaso de los alumnos que finalizaron sus estudios bajo dicho régimen e ingresaron a distintas universidades, la Lic. Fabiana Dagosta, psicóloga y coordinadora general del RPU de ECEA señala que la mayoría de los egresados de nuestra institución que se inscriben en distintas universidades tanto privadas como estatales no suelen vivenciar ningún tipo de fracaso. Al contrario, el CBC para aquellos que se inscriben en la Universidad de Buenos Aires es una continuación de lo vivido en su último año de la escuela secundaria.

Las instituciones antes mencionadas contemplan un alumnado heterogéneo, provenientes de distintos orígenes socioeconómicos y culturales. Sin embargo, se ha observado que el ingreso, permanencia y egreso de los alumnos a las distintas universidades públicas y privadas es, en su mayoría, satisfactorio debido al recorrido pre-universitario aprehendido durante el último año de la Escuela Secundaria. Así como también por la implementación de distintas becas<sup>10</sup> que se proveen en ambos niveles educativos.

Es así como el trabajo mancomunado entre la Escuela Media y la Universidad arroja resultados reales y satisfactorios en el entramado del oficio de estudiante universitario.

### **El rol del docente universitario**

También es de suma importancia repensar el rol del docente universitario en relación a las trayectorias educativas y la educabilidad de los estudiantes universitarios argentinos. Los alumnos y los nuevos contextos sociales, culturales y tecnológicos fuerzan a las instituciones educativas para que produzcan cambios. Y esos cambios interpelan la labor del docente universitario a la reflexión continua y a la participación de espacios de capacitación e implementación de nuevos modos y maneras de ejercer la profesión.

---

<sup>10</sup> Tipos de becas : 1. Becas de acceso: 2. Becas para la movilidad: 3. Becas de investigación: 4. Becas de trabajo, etc.

Ser docente universitario hoy conlleva a una permanente reflexión de la intervención pedagógica para la formación profesional de estudiantes universitarios. Tanto los docentes como los estudiantes deben adaptarse a nuevos contextos educativos, profesionales y laborales.

A su vez, podría decirse también que el rol del docente universitario es el de promover un aprendizaje que favorezca la práctica profesional. Esto requiere no solo la enseñanza de los conocimientos necesarios para el ejercicio de las profesiones, sino también una formación que impulse la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes, futuros profesionales.

En la actualidad, en nuestro país se producen distintas experiencias de aprendizaje universitario: clases teóricas, aquellas donde se transmite conocimientos a un grupo masivo (de 100 a 300 alumnos) que luego se verifican sus resultados a través de las evaluaciones, y otras experiencias de aprendizaje en grupos reducidos (oscilan entre los 25 a 50 alumnos) denominadas clases prácticas. En ambas instancias es necesario que se produzca conocimiento significativo y se considere la evaluación de proceso como una instancia más de enseñanza y aprendizaje.

En estos casos, tanto en clases teóricas como prácticas, la enseñanza incluye lo formador, además de la transmisión de conocimientos. Y la experiencia de aprendizaje mejora si los profesores y las facultades trabajan de manera más personalizada con los estudiantes.

No se trata de comprometer la calidad de los contenidos, sino de repensar ciertas dinámicas. Esto incluye contar con docentes preparados para brindar contenidos en una forma que pueda integrar a la masa diversa de trabajadores que estudian. Lidiar con aulas masivas implica reconsiderar las formas de enseñanza. Pero esto no implica hacerla más eficiente, sino brindar herramientas que verdaderamente posibiliten un mejor aprendizaje. En palabras de Camilloni (1995), se trataría de correrse de una didáctica del sentido común, para pasar a construir una didáctica científica en lo que respecta a la docencia en el nivel universitario. (Ghenadenik, M., 2017)

La transmisión de un saber es apenas una de las dimensiones pedagógicas que hacen a la formación universitaria, por lo que es necesario un planteo más abarcativo de la

revisión de la tarea docente. Es por ello que la reflexión sobre la tarea docente universitaria es clave para el mejoramiento de los profesionales que egresan.

Es sabido que todo docente universitario debe ser profesional de sus materias, poseer formación docente o haber realizado capacitaciones docentes de grado o posgrado. Considero que es importante el recorrido académico profesional docente como las especializaciones en docencia universitarias que dictan en distintas universidades como instancias formativas que pueden contribuir a implementar nuevas estrategias con herramientas que permitan integrar a los alumnos, acompañar sus trayectorias, fomentar su autonomía y favorecer su formación académica y profesional.

Como expone De Vicenzi (2011), la experiencia y la vocación no alcanzan para ejercer la enseñanza universitaria, sino que es necesaria la formación pedagógica de los docentes de niveles superiores. Adicionalmente, ante la crisis en tres dimensiones que la universidad pública está atravesando (de hegemonía, de legitimidad y de institucionalidad) es clave repensar las estrategias de enseñanza y aprendizaje del nivel superior (Boletín electrónico de la Facultad de Ingeniería, 2013). Volviendo a De Vicenzi (2011), la autora destaca la necesidad de que los docentes desarrollen un perfil comprometido con la formación por sobre la información, capaz de interactuar en diferentes contextos sociales y que pueda acompañar a los alumnos respetando la diversidad, el disenso y las diferentes necesidades.

Por su parte, Clara Bonfill, coordinadora académica de la Facultad de Estudios a Distancia y Educación Virtual de la Universidad de Belgrano señala que muchos docentes creen que su principal valor es el dominio de la disciplina. (Bonfill, C. 2019) Valor actualmente puesto en tela de juicio no sólo por los estudiantes sino también por la actual manera de formar futuros profesionales para el mundo de hoy.

Como docente de nivel terciario considero importante señalar que los testimonios de los alumnos muestran que lo más importante para ellos no es la disciplina, sino el modo en que los docentes se relacionan con ellos, el tiempo que dedican a orientar, la forma en cómo hacen las cosas, las herramientas que les brindan para crecer, para ayudarlos a organizar la información, distinguir qué es valioso y qué no lo es, y cómo les inculcan el sentido crítico.

Siguiendo a Bonfill, lo que reclaman los estudiantes es que sus docentes los formen y acompañen en el desarrollo de sus habilidades requeridas por este mundo en constante cambio: para la comunicación y la autogestión, para el mundo del trabajo y la investigación, para la resolución de problemas en situaciones inestables y de incertidumbre. (Bonfill, C. 2019) Es necesario entonces el acompañamiento de las trayectorias y una efectiva intervención pedagógica que garantice la educabilidad de los estudiantes así como también un recorrido deseable por la vida universitaria.

Coincidiendo con Bonfill, en este nuevo contexto se espera un docente más colaborador y menos solitario, que trabaje en red, de manera interactiva, incluso con docentes de otras universidades. Que fomente la participación, el trabajo en equipo, la construcción de portfolios compartidos. Que revise su vínculo con la información, aceptando que ya no es el único que la posee, e incluso que sus alumnos pueden ser más competentes en la utilización de la tecnología para acceder a ella. (Bonfill, C. 2019) El trabajo colaborativo e interdisciplinar, la actualización y capacitación tecnológica se han convertido en requerimientos necesarios para los docentes de hoy.

También se espera que un docente genere situaciones de enseñanza con metodologías innovadoras superando las propuestas unidireccionales (docentes/alumnos) o bidireccionales (docentes/alumnos y viceversa). Que esté abierto a la experimentación: a otras formas de trabajo tanto con estudiantes como con los servicios y productos nuevos que internet ofrece. Además, que el docente sea exigente, demostrando su interés y ocupación por el progreso de sus estudiantes y que establezca vínculos de confianza en el aprendizaje de sus estudiantes. (Bonfill, C. 2019) Por ello es imprescindible la intervención pedagógica acompañada de políticas educativas que prevean el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios.

Asimismo, Ghenadenik (2017) sostiene la necesidad de revisar las prácticas docentes implica que los profesores universitarios adecuen el proceso de enseñanza al contexto socioeconómico y profesional actual. Es decir, el docente universitario debe facilitar conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que permitan un desenvolvimiento satisfactorio dentro de la sociedad. Es necesario entonces revisar las prácticas docentes y formar profesores universitarios con nociones de docencia; incluir en la formación universitaria el desarrollo de actitudes (tales como la autonomía) e impulsar

espacios de enseñanza bajo dinámicas que permitan integrar los contenidos a las prácticas profesionales posteriores.

Al respecto, algunas sugerencias que enumera De Vicenzi (2011) podrían sintetizarse de la siguiente manera: desarrollo de un modelo de enseñanza basado en la resolución de problemas; intensificación de la formación práctica; mayor protagonismo del alumno en la construcción del conocimiento y diseño de materiales didácticos que faciliten el aprendizaje autónomo, entre otras prácticas docentes que la autora propone revisar.

Por otra parte, pensar en metodologías de tipo aula-taller también promovería actitudes de autogestión y enriquecimiento del aprendizaje. Según De Vicenzi (2009) el aula taller es un espacio para aprender haciendo, es un contexto de alto nivel de intercambios socioculturales. El rol del estudiante es activo y el contenido contribuye al desarrollo cognitivo para desarrollar su proceso de aprendizaje.

El docente no está sólo en este cambio. Por su parte, el estudiante también tiene una alta cuota de responsabilidad en estos nuevos contextos. Por otra parte, la institución es copartícipe y corresponsable de la formación y de la actualización de sus docentes, de la facilitación de los recursos necesarios que fortalezcan y mejoren el acto de enseñar. También está la sociedad, con sus expectativas sobre la formación de profesionales que respondan a las demandas actuales en la resolución de problemáticas complejas. Una sociedad que no siempre ofrece el reconocimiento a la profesión docente y sus aportes para mejorar las condiciones de vida de todos los sujetos. Así como también, las políticas educativas son responsables de garantizar condiciones dignas y estimulantes acorde a la responsabilidad que les exige a sus docentes. (Bonfill, C. 2019)

Asimismo, Ghenadenik (2017) agrega que la universidad debe contemplar su rol como organismo interviniente en el desenvolvimiento de lo social. Es decir, contribuir a dar respuestas a los problemas complejos y polifacéticos que afectan a la sociedad, generar un mejor acceso al estado actual del conocimiento y formar profesionales competentes y comprometidos con los problemas sociales y culturales que puedan responder a las demandas del mundo productivo. (UNESCO, 2009).

En suma, repensar la labor del docente universitario, la forma de enseñanza de nivel superior, apoyada no solo en los contenidos disciplinares en sí mismos sino en la formación que considere el desarrollo de actitudes como la autonomía y el pensamiento crítico, y

formas de enseñanza que favorezcan un aprendizaje basado en el hacer, permitirán, junto con otras dimensiones, incluir a los estudiantes en las aulas y mejorar la inserción de profesionales que contribuirán al mejoramiento social.

“Hoy el verdadero valor de la práctica pedagógica está centrado en enseñar a aprender, a identificar fuentes válidas de información y conocimiento y a disponer de capacidades de indagación y resolución de problemas”. (De Vicenzi, 2011: 7)

### **Consideraciones finales:**

*“La educación universitaria es un derecho que tenemos la obligación de garantizar” (Rinesi, 2014)*

Las instituciones de nivel superior siempre presentaron un claro sesgo en su composición socioeconómica que evidencia la presencia de los sectores de clase media y alta y un mínimo acceso de aquellos estudiantes provenientes de sectores populares. Sin embargo con el crecimiento de Universidades Públicas Nacionales en el conurbano de la provincia de Buenos Aires, y en diversas regiones del país, se logró ampliar la matrícula como promoción de la equidad.

La argumentación a favor del ingreso directo se basa en sostener que éste garantiza igualdad de oportunidades en el acceso, al posibilitar la inclusión de los sectores menos favorecidos y tradicionalmente excluidos de las instituciones universitarias. Sin embargo, muchos estudios coinciden en señalar que la selección de los “elegidos” o “herederos”, en términos de Bourdieu, tiene lugar a posteriori del ingreso. Si los estudiantes no pueden apropiarse de los saberes elaborados, reglas institucionales y códigos propios del nivel superior, el acceso directo es solo ilusorio. Se puede legalizar el ingreso irrestricto a la institución, pero es difícil garantizar la distribución igualitaria del saber elaborado, de las lógicas y dinámicas culturales selectas que posibilitan la permanencia y el éxito en el sistema universitario. (Faierman, Juarros y Levy en Cervini, 2017).

En este sentido, la cuestión sería poder ver cómo brindar mejores oportunidades de educación a quienes tienen desiguales puntos de partida (Braslavsky, 1985). Las ayudas económicas, como las becas, sostienen la trayectoria desde la materialidad y si bien esto es

importante, sobre todo para algunos sectores, existe una urgencia que se relaciona más con la entrada, la pertenencia, los hábitos y su apropiación. (Marquina, 2011)

Y es en esa dimensión en la que se pueden influir y mejorar las trayectorias estudiantiles. Es la intervención, la mediación en el proceso de enseñanza, a través de nuevas propuestas, la solución a los problemas de alargamiento de carreras y deserción estudiantil, tan relacionados con las desigualdades sociales originarias.

Es decir, la cuestión es mucho más amplia e impacta de lleno en la relación entre todos los actores sociales y los organismos educativos. Retomando la noción de trayectorias educativas de Nicastro y Greco, (2009) que supone sostener una mirada múltiple, es decir, no se trata de mirar sólo a un sujeto ni de centrar la atención sólo en el organismo sino el trabajo de las trayectorias educativas sucede siempre entre sujetos e instituciones.

Las trayectorias previas al ingreso a la universidad, vinculada a esos factores socioeconómicos, socio-demográficos y socioculturales, influyen en el rendimiento, pese a que todos ingresan con la misma calificación proveniente de la escuela media. La falta de conocimientos básicos y estrategias de estudio por parte de los estudiantes que aspiran a ingresar a la universidad se explican tanto a través de las condiciones individuales de los estudiantes como en las falencias de las instituciones medias de las que provienen. Es por ello que es interesante conocer los casos puntuales de trabajo en las Escuelas de Educación Media de la Ciudad de Buenos Aires en relación a la implementación del Régimen Pre Universitario (RPU) como método interesante de Política Educativa a implementar en las escuelas secundarias que aún no lo practican.

Asimismo, este problema no puede ser resuelto sólo desde la Escuela Media o desde el curso de ingreso de las universidades, por sus limitaciones en tiempo y profundidad. Si bien, hemos conocido el avance que produce el trabajo dentro del ciclo introductorio en la experiencia de la UNQ y la experiencia de la UNLP.

Para que las cuestiones socio-económicas no se conviertan en determinantes del futuro de los estudiantes, es necesaria no sólo una articulación con el nivel medio sino una apropiación del oficio de ser estudiante que se va conformando con el tiempo y en el transcurso de la carrera.

Los espacios y recursos de los que dispone la institución no sólo invitan al estudio, sino también a disfrutar de los deberes estudiantiles, haciendo amena el oficio y el deber. Y



si bien no son determinantes ayudan a que los estudiantes establezcan un lazo de pertenencia con las casas de altos estudios a las que concurren.

Democratizar el nivel superior no reside, entonces, en no restringir el acceso, sino en asegurar condiciones pedagógicas que posibiliten la permanencia de los estudiantes en él. La incorporación a la universidad demanda necesariamente un proceso de aprendizaje del “oficio de estudiante” o “estudiantar” (en las palabras de Gary Fenstermacher) que implica comprender exigencias intelectuales así como reglas institucionales.

Es decir, aprender a participar en la vida universitaria adquiriendo el oficio de estudiante universitario requiere del dominio de saberes específicos del campo disciplinar y de saberes acerca de pautas y patrones de funcionamiento de la institución. Este aprendizaje tácito del oficio de estudiante impacta notablemente en el rendimiento académico. En este sentido, es preciso pensar en él como dispositivo de democratización para que el ingreso directo que nuestra legislación plantea como “puerta abierta” no se transforme, desvirtuándose, en “puerta giratoria”. (Faierman, Juarros y Levy en Cervini, R., 2017).

Más allá de las debilidades que presenta el sistema universitario argentino<sup>11</sup>, la incorporación creciente de estudiantes es un activo valioso. En la sociedad actual, el conocimiento se constituye en un elemento de valor-poder, y las desigualdades se materializan en los que acceden y los que no acceden a él. El desafío que se nos plantea es su distribución. (Faierman, Juarros y Levy en Cervini, R., 2017).

El presidente de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Norberto Fernández Lamarra, señaló que Argentina es el único país en América latina que tiene en su área urbana una red tan significativa de universidades nacionales, además de tener por lo menos una universidad pública en cada provincia. Es importante señalar que se reciben a los sectores medios y bajos en la universidad. Sin embargo, podría decirse que no son acompañados adecuadamente para que avancen en los estudios y se gradúen. Ahora llegan a la universidad chicos de sectores medios bajos, en su mayoría primera generación de estudiantes universitarios. Todo un desafío de política universitaria es garantizar que los sectores medios bajos también puedan egresar. (Fernández Lamarra, en Página 12, 2012)

---

<sup>11</sup> A saber: el cada vez menor presupuesto universitario para cuestiones de educación e investigación, la cantidad de docentes con tiempo de dedicación completa es escasa, la alta deserción del alumnado en los primeros años de las carreras, etc.

Es por ello necesario insistir año tras año en el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios teniendo en cuenta la heterogeneidad que se presenta frente a las nuevas prácticas sociales en las que se circunscriben como universitarios. Es de vital importancia el trabajo mancomunado entre el Estado y todos los actores sociales involucrados.

Asimismo, y desde una mirada múltiple, considerando el trabajo de las trayectorias educativas entre sujetos e instituciones, es relevante destacar lo que Ángel Rivière recordaba con insistencia una premisa olvidada en nuestras sistemáticas sospechas sobre la educabilidad de los sujetos: el desarrollo humano se produce por interactuar con sujetos que nos atribuyan más capacidades que las que poseemos en el aquí y ahora. Privilegiadamente ese es un atributo de las abuelas, para quienes siempre sus nietos son particularmente brillantes. Eso es lo que denominaba con ternura “efecto abuela”. (Baquero, 2010)

De modo que los sujetos se desarrollan, aprenden significativamente, porque se les confieren mayores capacidades y expectativas, se les atribuyen mayores competencias que las que tiene. Se deposita confianza en ellos, se los hace partícipes de actividades nuevas y desafiantes. Se les imparte el oficio de ser estudiantes, a través de distintas estrategias como por ejemplo el caso anteriormente mencionado sobre el ciclo introductorio en la UNQ.

El estado, la universidad, a través de políticas específicas y los docentes, con sus intervenciones pedagógicas, son responsables en generar las condiciones de la educabilidad de los sujetos y pueden incorporar una nueva metodología y nuevas estrategias para que los estudiantes puedan obtener aprendizajes significativos, formarse como futuros profesionales. En tal sentido, es importante repensar qué tipo de sujeto es el que la universidad pretende formar como educable en la cultura actual. De esta manera, se estaría pensando a la educabilidad en términos de características relacionadas con las instituciones y las condiciones que estas generan y no, como en una postura más clásica, con el centro en el individuo que intenta aprender.

Siguiendo con esta línea de pensamiento, los actores de las instituciones educativas tendrían que ser conscientes de que todos los individuos (independientemente de su situación económica, familiar o social) tienen posibilidades de aprender y son educables siempre y cuando la institución educativa como un todo y el Estado pueden generar formas de establecer condiciones sociales que favorezcan la educabilidad de todos los estudiantes.

Entender esta postura permite que de a poco se puedan superar los conflictos y situaciones adversas<sup>12</sup> que encontramos hoy en día y que imposibilitan muchas veces enfrentar con éxito la tarea de formar profesionales. Frecuentemente, las condiciones que encontramos en las universidades, como la disponibilidad de recursos limitada en algunos casos y ciertas cuestiones de burocracia del sistema educativo, hacen difícil la implementación de estrategias y acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes.

El presidente de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Norberto Fernández Lamarra, señaló que es necesario repensar el modelo universitario. “En muchos casos estamos usando el modelo histórico de la UBA, de Córdoba, y debemos pensar un modelo más inclusivo. Hay que repensar los planes de estudios, tenemos todavía una universidad basada en la estructura de las disciplinas. Es decir, empezamos por los fundamentos, por lo teórico. Y para quienes tienen debilidades en su formación, empezar por lo teórico no es lo más fácil ni lo más atractivo. Lo teórico puede incorporarse gradualmente para complejizar lo inicial. Hay que repensar la duración de las carreras, hoy tenemos carreras de cinco o seis años con una duración promedio de graduación de ocho o nueve años. Podemos discutir títulos previos al grado. Todos estos temas son muy complejos de llevar a la práctica, pero hay que a debatirlos”. (Fernández Lamarra, en Página 12, 2012)

Por esto es importante no solo considerar el estado de las universidades y sus actores, sino pensar también en procesos de transformación dentro de esta sociedad con nuevos estudiantes, con diferentes problemáticas sociales y cambios culturales, involucrando políticas públicas dinámicas.

Asimismo, es clave el rol docente entonces como actor que puede contribuir al desarrollo por parte de los estudiantes para que transiten con “éxito” su trayecto educativo en la educación superior. Es importante entonces repensar la forma de enseñanza de nivel superior, desde la intervención pedagógica, apoyada no solo en los contenidos del campo disciplinar sino en la formación que considere el desarrollo de actitudes como la autonomía, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, etc.

---

<sup>12</sup> A saber: burocratización del sistema educativo universitario, precarización económica de la labor docente, escaso presupuesto y recursos limitados, entre otros

Además de formas de enseñanza que favorezcan un aprendizaje basado en el hacer, permitirán incluir a los estudiantes a las aulas y mejorar la inserción de profesionales que contribuirán al mejoramiento de la sociedad toda.

Por lo cual es necesario en las universidades una formación y capacitación de los docentes reflexivos de sus propias prácticas a través del debate, el diálogo que se provocan año a año en distintas jornadas y congresos que dan cuenta de una actualización necesaria y constante para un mejor desarrollo de la profesión.

En este sentido, es importante que toda la comunidad educativa pueda seguir intentando promover las condiciones educativas apropiadas (no homogeneizadoras) para que la formación académica en todas las aulas sea posible

Puede ser una perspectiva interesante para posicionarnos a la hora de analizar esta problemática, que la sociedad no quede aislada de las discusiones. Todos los actores de la comunidad educativa (el estado, docentes, estudiantes) forman parte de la sociedad y sería interesante que entre todos se pueda lograr generar las condiciones adecuadas para evitar la deserción universitaria.

Además, si pensamos en términos ideales, podemos darnos el lujo de plantear que otras organizaciones (y no sólo los organismos educativos formales), puedan generar aportes que ayuden a incluir a adolescentes y jóvenes en la sociedad. Si contamos con que ellos sean tratados con respeto, y realmente integrados en la comunidad, va a ser más sencilla y valiosa la verdadera inclusión de los estudiantes en las aulas, logrando así las condiciones sociales y pedagógicas necesarias para la formación de grado.

En un contexto nacional complicado como el que atraviesa nuestro país, en el que las situaciones socioeconómicas de estudiantes, docentes e instituciones académicas requieren ser atendidas, es necesario continuar dialogando, discutiendo, pensando y exponiendo distintas miradas y propuestas que promuevan nuevos saberes para seguir aprendiendo y fortaleciendo el ejercicio de la profesión docente universitaria.

## Bibliografía:

- AAVV. (2004). "Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar", en *Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis*. Bs As. Ed. Novedades Educativas. Año 16. Nro. 168.
- Baquero, R y Terigi, F (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". Bs. As. Apuntes pedagógicos.
- Baquero, Ricardo (2001). "Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción", "Las controvertidas relaciones entre Aprendizaje y Desarrollo" y "El aprendizaje y sus contextos", En BAQUERO, Ricardo y LIMÓN, Margarita (2001), *Introducción a la Psicología del aprendizaje escolar*. Bernal: Ediciones UNQ.
- Baquero, R. (2007) *Sujetos y Aprendizaje*. Serie de materiales para el proyecto Hemisférico "Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar". Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2007.
- Baquero, R (2010) Del efecto abuela al efecto suegra: la ZDP como producción de posibilidad.
- Baquero, R. (2012) "Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas" en Revista Polifonías UNLuján.
- Bonfill, C. (13 de febrero de 2019) "Hay que repensar el rol del docente universitario" Diario Perfil on line. Recuperado en <https://www.perfil.com/noticias/opinion/opinion-clara-bonfill-hay-que-repensar-rol-docente-universitario.phtml>
- Brener, G y Galli, G. (Comps) (2017) *Inclusión y calidad como políticas educativas o el mérito como opción única del mercado*. Buenos Aires, La Crujía
- Brenes R., E y Porras O., M (2007) *Teoría de la Educación*. EUNED. Costa Rica. Octava edición. ISBN 9977-64-750-XX.
- Bourdieu, P. (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Camilloni, A. (1995). *Primeras Jornadas Transandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación. "Didáctica de nivel superior"* universitaria. Universidad Católica de Valparaíso. Reflexiones para la construcción de un Didáctica para la Educación Superior.

- Casillas, M. A., y Badillo, J. (2015). ¿Hacia dónde van los estudios sobre trayectorias escolares en la Educación Superior? Reflexiones finales. En J. C. Ortega, R. López y E. Alarcón (Coords.), Trayectorias escolares en educación superior: propuesta metodológica y experiencias en México: Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.
- Cecchino, M.L y Pons, D (2014) “La matemática como vehículo para la permanencia y continuidad en los cursos de ingreso, requisitos esenciales para acompañar a los estudiantes durante su tránsito” Cuartas Jornadas de Ingreso y Permanencia en carreras científico-tecnológicas, Rosario 14 al 16/5/2014.
- Cervini, Rubén (2017) Compilador. El fracaso escolar: diferentes perspectivas disciplinarias. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes. Libro digital.
- Cols, Estela (2008) La formación docente inicial como trayectoria.
- 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, e045.
- Coulon, A. (1995). Etnometodología y educación. Barcelona: Paidós.
- Couyoupetru, L [et al.] (2017) Actas de la Primera Jornada de Investigación y Vinculación: problemas y potencialidades del territorio - 1a ed. – Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- De Vicenzi, A. (2009). La práctica educativa en el marco del aula taller. Revista Educación y Desarrollo, 10
- Donato, N (28 de marzo de 2019) La pobreza subió al 32% y ya alcanza a 14,3 millones de personas. Infobae. Recuperado en <https://www.infobae.com/economia/2019/03/28/segun-el-indec-la-pobreza-alcanzo-el-32-en-2018/>
- Echeverría, M., Reale, A., Robledo, L y Swarinsky, M. (2017) Simposio “Remediar o integrar. Tensiones en el ingreso a la universidad pública. Ciclo Introductorio en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes”. Eje VII: Articulación, Ingreso, Permanencia y Egreso: innovar e incluir en la universidad. Congreso Nacional de Prácticas de Enseñanza.

- Ezcurra, A. M (2011). Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.
- Ezcurra, A. M (2014). La ‘inclusión excluyente’: más alumnos y más deserción. Diario Perfil.
- Fernández, M (5 de octubre de 2018) El 40% de los estudiantes universitarios abandona o cambia de carrera tras el primer año: avanza el reconocimiento de equivalencias. Infobae. Recuperado en: <https://www.infobae.com/educacion/2018/10/05/el-40-de-los-estudiantes-universitarios-abandona-o-cambia-de-carrera-tras-el-primer-ano-avanza-el-reconocimiento-de-equivalencias/>
- Ghenadenik, M. (2017) El rol del docente en la universidad. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N°XXX.
- Herbart, J.F. (s/f): Bosquejo para un curso de pedagogía. La Lectura. Madrid.
- Legarralde, M., Cotignola, M. y Margueliche, J. C. (2015). Documento 1. “Primer año en las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación y Cs de la Educación de la UNLP”. Serie Trayectorias Estudiantiles. Secretaria Académica. Área de Estadística Educativa
- López, N y Tedesco, J.C (2002) “Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina” en Documentos para la discusión. Bs. As. Ed. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación y Unesco.
- Marquina, M., (2011) “El ingreso a la universidad a partir de las reformas de los 90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense”, capítulo II: “Admisión a la universidad y selectividad social.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias. Fundamentos del Proyecto de Apoyo a la Articulación Universidad-Escuela Media. Buenos Aires, abril de 2003.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2017) Panorama de la Educación 2017, indicadores de la OCDE, Fundación Santillana. Recuperado de: [www.fundacionsantillana.com/PDFs/PANORAMA%20EDUCACION%202017.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/PANORAMA%20EDUCACION%202017.pdf)

- Paturet, J-B (2003) “Educabilidad” en Jean Houssaye (coord.) Cuestiones pedagógicas. Enciclopedia histórica, México: Siglo XXI.
- Peón, César E. y Pugliese, Juan Carlos (2004) El sistema universitario argentino: una agenda para acordar los cambios que reclaman los tiempos. Universidad de Palermo, La Agenda Universitaria, Bs As.
- Riviére, Ángel (2002) “Desarrollo y educación: el papel de la educación en el “diseño” del desarrollo humano” en *Obras Escogidas Vol. III*, Madrid: Ed. Médica Panamericana.
- Saavedra, A (17 de Agosto de 2012) “Hace falta una nueva reforma” Entrevista en Página 12 Norberto Fernández Lamarra. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-201227-2012-08-17.html>
- Tarricone, M (1 de junio de 2018) “Vidal: “Nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la Universidad” Chequeado. Recuperado en <https://chequeado.com/ultimas-noticias/vidal-nadie-que-nace-en-la-pobreza-en-la-argentina-hoy-llega-a-la-universidad/>
- Tenti Fanfani, E (2007) “La escuela y la cuestión social”, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- UNESCO (2009). En De Vicenzi, A. (2011). La formación pedagógica del profesor universitario: un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. Revista Aula.
- Zandomeni, Norma y Canale, Sandra (2010) Divulgación científica: Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. Revista ciencias económicas 8.02, páginas 59-66.