

EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

María Gabriela Marano

INTRODUCCIÓN

La educación superior atraviesa un proceso de crecimiento sostenido a escala global en las últimas décadas. Las crecientes demandas sociales por el acceso al nivel, las políticas gubernamentales, las peticiones territoriales, la relación con el mercado y con el mundo del trabajo, más los intereses de los propios actores universitarios constituyen la compleja trama que subyace tras la apertura de instituciones, el carácter de su oferta y la expansión de las matrículas.

En la Argentina se pueden reconocer distintas etapas en la apertura de universidades. La primera corresponde al final de la década de 1960 y comienzos de la de 1970, en la cual las universidades llegan a las capitales de las provincias, propiciando desarrollos regionales. La segunda se da en la década de 1990, a través de la creación de varias instituciones en el conurbano bonaerense, enfatizando el desarrollo local. La tercera oleada se localiza en la década kirchnerista, particularmente en los gobiernos de Cristina Fernández (2007-2015), acentuando el discurso de inclusión social. En este último período se dio una gran apertura de instituciones universitarias ubicadas en distritos con alta vulnerabilidad social en la Provincia de Buenos Aires.¹ Todo el nivel se vio interpelado por el paradigma de la in-

clusión y el principio del derecho social a la educación, que –además de la expansión en el territorio– se vio refrendado con una amplia política de becas estudiantiles (Marquina y Chiroleu, 2015).

El acceso a la educación superior como derecho es un hito epocal que reconoce como proclama fundamental la Declaración Final de la «Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe», acordada en Cartagena de Indias en 2008,² en la cual se sostiene que «la Educación Superior es un bien público social, un dere-

1. La Provincia de Buenos Aires es la más grande y poblada del país, con 15.625.000 de habitantes (Censo Nacional 2010), concentra el 40% de la población argentina e igual proporción de la matrícula del sistema educativo del país. El «conurbano bonaerense» es el anillo metropolitano que rodea a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El peso político y económico de la provincia es crucial. En este artículo no incluimos el sector de la educación superior terciaria (no universitaria), la cual también atravesó un proceso de expansión, regulación y «universitarización», fundamentalmente en el sector de formación de profesores a través de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2007 (Marano, 2017).

2. Unesco-Iesalc, *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Colombia, 2008. Al año siguiente este principio fue ratificado en París, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Unesco («Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo», 5 a 8 de julio de 2009).

cho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región». En esta proclama se afirma el rol indelegable del Estado y también la responsabilidad de las comunidades académicas para que el acceso y la enseñanza de calidad se conviertan en una realidad.

Sin embargo, el contexto de expansión de universidades y la efectivización del derecho a la educación superior convive con un conjunto de indicadores que dan cuenta de problemáticas vinculadas a la desigualdad social, tales como el abandono, la baja graduación y la lentificación de estudios (García de Fanelli, 2014). Abarca también a todos los jóvenes que «eligen» no seguir estudiando en procesos de autoexclusión, con fuerte connotación socioeconómica. La investigadora Ana María Ezcurra (2011) sostiene que la masificación del nivel superior a escala global muestra, como tendencia estructural, altas tasas de deserción, resultando una «inclusión excluyente». Existe un conjunto de factores sociales convergentes que otorgan un estatuto de desventaja –primera generación, trabajo a tiempo completo, nivel educativo de los padres, bajos ingresos, entre otros– que se reeditan como tendencias reproductoras en las dificultades de los estudiantes para configurar sus hábitos académicos.

Abandonar los estudios forma parte de recorridos vitales más amplios y se encuentra afectado por un conjunto de circunstancias. El capital cultural, las expectativas y los valores asociados con la educación son parte de procesos moldeados a lo largo de nuestras vidas como resultado de los contextos de socialización, las experiencias y las oportunidades tenidas (Bracchi y Marano, 2010). Además, el abandono no es un proceso unívoco; Vicent Tinto (1993: 14) fue un pionero al señalarlo: «El estudio de la deserción de la educación superior es extremadamente complejo, pues implica no sólo una variedad de perspectivas sino también una gama de diferentes tipos de abandono. Probablemente ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno universitario». ³ Su elucidación resulta un conocimiento valioso para diseñar herramientas de gestión adecuadas.

Una perspectiva inclusiva requiere poner el foco en el acceso como cuestión social y en el ingreso como cuestión organizacional y pedagógica, entendiendo que se requieren respuestas específicas tanto de políticas generales como de políticas institucionales. Esto implica problematizar qué efectos educativos tienen las inscripciones macrosociales y cómo operan los dispositivos institucionales y curriculares favoreciendo o no la continuidad de trayectorias.

En este marco, recuperamos dos dimensiones de análisis para indagar sobre el acceso y la permanencia en la universidad. En primer lugar, la articulación con la educación secundaria, nudo problemático en el que convergen la organización y los sentidos de dos niveles diferentes del sistema educativo. A este fin, analizamos las políticas de articulación entre el nivel secundario y el universitario en la Provincia de Buenos Aires durante el período 2007-2015, sobre la base de una indagación realizada para la toma de decisiones en un ámbito de gestión central de nivel provincial. En segundo lugar, la cuestión del ingreso y el primer año en las universidades, para lo cual recuperamos aportes del trabajo de gestión académica que venimos realizando desde el año 2007 en el área de ingreso de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

De este modo, pretendemos aportar al tema del acceso a la educación superior proponiendo la integración de la información generada por la investigación con la producida por la sistematización de experiencias, a los fines de promover «el análisis y la relevancia de la producción de conocimiento sobre la actividad situada como interfaz necesaria para la formación orientada al mejoramiento de las prácticas educativas inclusivas», tal como propuso la convocatoria del Coloquio.

Algunas notas sobre la producción de conocimiento situado

La producción de conocimiento situado nos remite, en primer lugar, a la relación entre la investigación científica y el medio social, tópico muy discutido que según los enfoques se expresó en las nociones de utilidad,

3. En la Argentina, la investigadora Marta Panaia (2015) examinó los distintos tipos de abandono con relación a las temporalidades de las trayectorias estudiantiles.

compromiso o pertinencia social, debatiendo sobre aspectos éticos, selección de los temas, estudio de los sujetos, lugar del investigador y uso de los resultados, entre otros. La investigación educativa ha mantenido una relación relativamente estrecha –a veces confusa– con la intervención. Ambas tienen propósitos diferentes, aunque se pueden establecer relaciones. La investigación persigue la producción de conocimiento según determinados cánones. En un sentido genérico es una forma de intervención social al hacer visible la caracterización, las variaciones de las prácticas y brindar interpretaciones al respecto. La acción educativa persigue la mejora y en función de ello, propone un curso de acción, a partir de una detallada situación inicial. El punto aquí es que, si bien se genera cierto conocimiento en su proceso y en su implementación, este requiere ser recuperado, y sistematizado, cuestión generalmente ausente (Marano, 2014).

También puede establecerse una relación entre la investigación y la gestión. Los funcionarios del sistema educativo y del sector universitario manejan agendas móviles e inestables en las que se cruzan acciones programáticas de mediano plazo con problemas puntuales en la cotidianidad del trabajo. Sin embargo, como señala Tenti Fanfani (2007), el conocimiento científico-técnico es cada vez más necesario para la gestión, tanto por razones técnicas para resolver problemas complejos, como por razones políticas para ganar legitimidad en la toma de decisiones.

Este trabajo recupera conocimiento producido en el ámbito de un equipo de investigación sobre políticas de educación superior⁴ y lo integra con la información producida en el ámbito de la gestión, tanto en ámbitos universitarios como de gestión del sistema educativo (nivel provincial), en donde se trabaja con la perspectiva de generación de conocimiento situado en forma conjunta a la toma de decisiones. Esto supuso una serie de

actividades tales como: revisión bibliográfica, indagación de experiencias previas, entrevistas a referentes, procesos de evaluación y sistematización de la propia práctica.

El conocimiento sistemático es una base importante para el trabajo de gestión, por ello un punto de partida fue revisar la producción académica disponible. A diferencia de lo que acontece para la cuestión del ingreso, la articulación secundaria-superior es un tema poco abordado. En gran medida esto puede deberse a que la investigación sobre el nivel medio en nuestro país es bastante reciente y a que la misma ha estado fuertemente atada a la agenda política vinculada a la obligatoriedad del nivel y la inclusión.

Igualmente, el lugar que han tenido los temas de egreso del nivel secundario e ingreso en el nivel superior en la agenda política de cada nivel, ha sido diametralmente opuesto. Por ello, es relevante recuperar las políticas públicas de articulación para analizar las fortalezas y las vacancias. Asimismo, las entrevistas a integrantes de equipos ayudó a la reconstrucción y reflexión sobre la práctica de gestión. En esta misma línea se sumaron la sistematización y evaluación de la gestión académica vinculada al ingreso universitario. Entendemos con Messina Raimondi (2004) que la sistematización remite a la tarea de reflexión conceptual y crítica de lo acontecido en una experiencia, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, dando cuenta de los sentidos del proceso desarrollado, de los factores intervinientes, de la percepción de sus actores y de sus resultados, asumiendo marcos interpretativos y no solo descriptivos. Dadas estas cuestiones, el artículo presenta nudos problemáticos con carácter reflexivo antes que el planteo de un conocimiento acabado.

ARTICULACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El pasaje de un nivel convoca la idea de articulación interniveles, base del concepto de sistema educativo. La articulación entre la escuela secundaria y la universidad tiene connotaciones particulares. La institución universitaria ha sido concebida separada del sistema educativo, vista

4. Nos referimos al proyecto de investigación «El estudio de la política y las políticas en el campo de la educación superior en Argentina: configuración del sistema, las dinámicas de acceso-permanencia, la política de priorización en la investigación científica y la investigación educativa» (2017-2020), en el Programa de Incentivos a la Investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de La Plata, dirigido por el Dr. Claudio Suasnábar y del cual soy codirectora.

como institución de excelencia; a su vez, la educación secundaria suele aparecer como la institución evaluada, devaluada y colocada en el lugar de la falta, sin que la institución universitaria se mire a sí misma. Esta situación empezó a cambiar en gran medida a partir de la expansión y una nueva visión sobre el anclaje territorial de las universidades, así como por el establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario mediante la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, en la cual se postula como uno de los fines del nivel la continuidad de los estudios, junto a la formación para la ciudadanía y el trabajo.

¿Qué tiene de específico el pasaje entre los niveles secundario y superior? Si miramos las trayectorias estudiantiles, alude a dos momentos vitales del recorrido académico: la graduación de un nivel obligatorio y el acceso a otro, no obligatorio. Sobre este último se juega una elección de futuro vinculada a los intereses y expectativas, que puede englobarse en el «proyecto de vida». La construcción de las subjetividades juveniles tiene un carácter complejo, diverso, en un escenario social de «Modernidad líquida» –como caracterizó Bauman–, que impulsa la individualización, el hacerse a sí mismo, en marcos de incertidumbre, más aún para los grupos sociales que carecen de los soportes materiales y simbólicos requeridos. De hecho, la desorientación que tienen muchos jóvenes se verifica en los altos índices de cambio de carrera. Por ello, entendemos que «lejos de tomar posiciones esencialistas en las que la orientación vocacional cosifique supuestas identidades futuras, se trata de colaborar con los estudiantes en que reflexionen sobre sus intereses, posibilidades y relación con el conocimiento y el trabajo en un mundo cambiante» (Marano, Molinari y Vazelle, 2017: 15).

¿Cuál es, entonces, la posibilidad de intervenir desde una perspectiva de inclusión? Se hace necesario, entonces, afirmar con mayor énfasis en el nivel secundario la discusión sobre el egreso, acompañando a los jóvenes en la formulación de proyectos personales de los estudiantes en los que la educación superior sea una opción elegible, más allá de su origen social. Este proceso de orientación debe comenzar a través de una serie de acciones. En primer lugar, el acceso a la información es parte de las acciones democratizadoras para el ingreso al nivel siguiente, incluyendo la difusión de la oferta, las condiciones de estudio requeridas y las

características integrales de las instituciones. Este proceso se fortalece con una doble habilitación: los actores del nivel secundario (profesores y otros actores escolares significativos) que entusiasmen, estimulen y generen confianza en sus estudiantes, y los actores del nivel universitario (profesores, estudiantes, otros) que se acerquen para compartir sus saberes y experiencias.

Otro rasgo característico de este proceso es la puesta en valor de los saberes y experiencias adquiridos. Esta cuestión tan importante interpela las prácticas de enseñanza, por lo que, como sostiene Otero (2014: 5), la temática de la articulación debe entenderse «como un diálogo entre partes, beneficioso para ambas, enfocado en las prácticas de enseñanza de ambos niveles a partir de la situación de transición que atraviesa el estudiante». En este sentido, implica revisar aspectos pedagógicos no en términos de falta o ausencia de contenidos que el otro nivel exige, sino en los modos en que se trabaja en las aulas para que los estudiantes puedan operar con el conocimiento, generando disposiciones hacia el estudio autónomo y el trabajo académico. Posiblemente, este sea el mayor desafío porque supone mejorar las prácticas pedagógicas concretas que se llevan a cabo en las instituciones educativas.

En un trabajo del equipo técnico de gestión gubernamental hemos analizado las políticas de articulación entre el nivel secundario y el universitario implementadas en la Provincia de Buenos Aires en la última década (ibíd.: *passim*). Se tomó el año 2007 como punto significativo puesto que se promulga la Ley de Educación Provincial N° 13688, que establece la obligatoriedad del nivel secundario en la jurisdicción. Asimismo, marca el inicio de conformación de la identidad de la nueva escuela secundaria de seis años y la actualización de su propuesta curricular.

Se analizaron programas correspondientes a dos niveles de actuación estatal: políticas nacionales y un caso de política de articulación generada por el sistema educativo provincial. Se historizaron las políticas públicas para analizar sus lineamientos y establecer nudos problemáticos, caracterizando relaciones interestatales, actividades, destinatarios y enfoques. Para esta revisión, se rastrearon los documentos rectores, los informes del equipo provincial más el recupero de los relatos de los coordinadores. Por razones de espacio, a continuación se demarcan

brevemente las notas principales de cada uno, que se sintetizan en un cuadro resumen.

El Programa de Apoyo al Último Año de la Escuela Secundaria se basó en la necesidad de ofrecer oportunidades a los jóvenes del último año del nivel secundario para mejorar su tránsito al nivel superior, fortaleciendo los saberes en áreas básicas (Lengua y Matemáticas). El diagnóstico fue de déficit, por lo cual caracterizamos a este enfoque como remedial. El programa estuvo destinado exclusivamente a los estudiantes, en forma individual y voluntaria y, en ese sentido, requería un sujeto autoafirmado sobre sus perspectivas de seguir estudiando (lo cual supone también ciertas disposiciones sociales), que no tuvo mayores repercusiones ni en las instituciones ni en las prácticas docentes. La propuesta se delineó a nivel nacional y la participación provincial fue de gestión de la cobertura de cargos, difusión de la oferta entre los estudiantes e implementación de los cursos que se efectivizaron solo en el conurbano bonaerense, en paralelo a la consolidación de las nuevas universidades asentadas en esa zona metropolitana. Se generó una demanda educativa del interior bonaerense, que permanece hasta la actualidad.

También se revisó el *acuerdo de competencias básicas* desarrollado por iniciativa de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), a través los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (Cpres), y las autoridades provinciales (Dirección General de Cultura y Educación-DGCyE), en este caso con protagonismo de una nueva oficina a nivel ministerial denominada PROA (Programa de Articulación con las Universidades Nacionales). La idea era establecer acuerdos interestatales sobre las competencias generales y específicas requeridas de un egresado de escuela secundaria para mejorar su rendimiento en el ámbito superior. En este marco se generaron discusiones y lineamientos conceptuales interesantes en términos de tensiones y desafíos. Se referían a la articulación como política de Estado de largo alcance y al derecho a la educación superior con una visión global que interroga «la racionalidad de las prácticas de enseñanza» (Cpres-Docmento, 2017).

Aunque se había esbozado un plan integral, estos marcos solo quedaron plasmados en un documento sobre las competencias necesarias para el estudio en la universidad, pero no fueron incorporados en la gestión

central de gobierno de la educación secundaria, no se tradujeron en capacitación docente, ni tampoco tomaron estado público para conocimiento de los profesores, de los estudiantes y de las familias. Encontramos, entonces, un trabajo que se tornó tecnocrático y que quedó en un plano superestructural, ya que no se tramitó como gestión por parte de los decisores políticos del ámbito ministerial.

El Proyecto de Mejora de la Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria-Plan Plurianual 2013-2016 muestra un giro de la Secretaría de Políticas Universitarias. Realiza una convocatoria puntual a las universidades para la presentación de proyectos plurianuales destinados a la mejora de la enseñanza en el nivel secundario de las áreas disciplinares nombradas (RM N° 1777/2012). Los proyectos acordados con la jurisdicción se focalizaban en una cantidad determinada de escuelas secundarias de su área de influencia (quince instituciones) para promover tres ejes: el aseguramiento de competencias transversales de egreso, la generación de vocaciones tempranas en Ciencias Exactas, Ciencias Naturales y Tecnología, y el acompañamiento pedagógico para la mejora de la enseñanza en estas áreas, combinando actividades con estudiantes y con docentes para mejorar las «capacidades institucionales de formación». A nuestro entender, no constituyó una política de articulación *per se*, debido a que su propósito principal se enmarcó en la promoción de las carreras científicas. Este no es un dato menor, ya que se dio en forma conjunta con otras acciones de la misma línea⁵ y con una retracción de las actividades consideradas de articulación del nivel superior, tanto vertical como horizontal.

El equipo de gestión pudo hacer una investigación de tipo evaluativa del programa, a través de visitas a las universidades participantes, entrevistas y lecturas de informes. Los logros obtenidos muestran variación. Puede rescatarse como rasgo general que donde hubo fuertes acuerdos locales entre autoridades universitarias y educativas (supervisores, di-

5. Políticas de promoción científica en la educación secundaria, técnica y superior como Declaración de Carreras Prioritarias, Becas Bicentenario, Plan Estratégico de Formación de Ingenieros, Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencias Exactas y Naturales.

rectores) se efectivizaron las acciones planificadas. Las universidades canalizaron el financiamiento para usos amplios vinculado a sus agendas de ingreso, no solo limitadas al área disciplinar; sin embargo, el impacto en las instituciones secundarias no fue tan notorio. El trabajo con grupos focalizados de escuelas no permitió alcanzar visibilidad suficiente al programa en el nivel medio y ello contribuyó a algunos inconvenientes ligados a las dificultades para mantener la participación sostenida de los convocados, así como a las lógicas diferenciales de funcionamientos, tiempos, ritmos y autonomías de gestión de las instituciones, que responden a niveles y jurisdicciones diferentes.

En el año 2017, la Secretaría de Políticas Universitarias retomó la línea histórica, lanzando una nueva convocatoria denominada Programa Nexos para la articulación universidad-educación secundaria. Se invitó a las universidades a presentar proyectos financiables que –en acuerdo con las autoridades provinciales– apuntaran a: fortalecer las competencias básicas y específicas para el acceso a la educación superior; el reconocimiento de las diferentes opciones institucionales y sus ofertas; el acompañamiento a los estudiantes secundarios en la elección de la carrera universitaria, entre otras. Los proyectos debían elaborarse con base en los siguientes ejes: estrategias de aproximación a la vida universitaria, formación de vocaciones tempranas, producción de materiales didácticos y recursos educativos, y estrategias de formación continua (como eje transversal y complementario de todas las acciones, abarcando tanto la capacitación de docentes y tutores universitarios como los del nivel medio). El aspecto más interesante de esta propuesta es que tiene una perspectiva integral del tema, siendo su alcance toda la zona de influencia de la universidad y no solo un grupo focalizado de escuelas. La convocatoria fue muy exitosa, presentándose veintitrés universidades nacionales y dos provinciales, aunque se advierten vacancias en algunas regiones de la provincia (Cuadro 1).

Finalmente, cabe destacar de manera diferencial con las políticas anteriores, la iniciativa provincial denominada Programa Seguir Estudiando, impulsada por la Dirección Provincial de Educación Secundaria durante los años 2008-2010. Tuvo como meta poner a disposición de los estudiantes del último año de la escuela secundaria información relevan-

te sobre el nivel superior para la toma de decisiones. Asimismo, acompañó ese proceso en encuentros de sensibilización con directivos, docentes y preceptores, en tanto agentes multiplicadores. Se produjeron documentos de apoyo destinados a directivos, docentes y estudiantes sobre el oficio de estudiante, alfabetización digital, etc., y se armaron portales de información sobre el nivel superior con espacios de consulta. El programa apuntaba al trabajo con las escuelas y sus actores en diferentes planos (información, formación, orientación vocacional) y contenía elementos interesantes en la progresión de la integralidad del programa que, según los relatos obtenidos, fueron surgiendo en el proceso mismo de su gestión. En la autorreflexión de sus coordinadores, fue un trabajo fructífero e innovador para el momento, que se opacó al reprogramarse los equipos de gestión en función de las políticas educativas prioritarias destinadas a garantizar la obligatoriedad del nivel y la inclusión educativa (Marano, Molinari y Vazelle, 2017).

¿Qué aportes nos deja la revisión de estos antecedentes para una política y pedagogía universitaria en términos de articulación interniveles? Haciendo balance de las políticas implementadas, todas planteadas en el marco de una perspectiva de apoyo a la continuidad de las trayectorias, encontramos diferencias en el sentido que le otorgaron a las acciones y en el recorte que hicieron del problema, tal como hemos planteado.

En cuanto al acceso, el problema de la distribución territorial sigue siendo un factor de peso. Si bien la expansión de universidades en la provincia ha sido muy amplia y con sentido de «vecinalización» (Pérez Rasetti, 2014), la densidad demográfica desigual hace que zonas importantes queden alejadas de las universidades. Tanto los Centros Regionales Universitarios como los Institutos Superiores quedan por fuera de las políticas nacionales y, en el último caso, se advierte escaso abordaje del tema tanto desde la política pública nacional como desde la provincial.

Las relaciones interestatales Nación-provincia son otro factor de peso que inciden en las posibilidades de los programas nacionales para tener efectivo alcance con continuidad en las escuelas secundarias de la provincia. Se requiere el desarrollo de condiciones de co-construcción de las políticas públicas con los sistemas subnacionales en las que los decisores

Cuadro 1. Políticas públicas de articulación educación secundaria-educación superior en Provincia de Buenos Aires, período 2006-2018

| Años | Programa | Organismo | Enfoque | Propuesta | Destinatarios |
|-----------|--|-----------|--|--|--|
| 2007-2011 | Programa Apoyo al Último Año Nivel Medio/Polimodal para la Articulación con la Educación Superior (Pauap) | SPU | Remedial | Instancias de apoyo extracurricular con el objetivo de reforzar los contenidos en áreas básicas. | Estudiantes del último año |
| 2007 | Programa de Definición de Competencias de Ingreso. SPU-Cpres-Programa de Articulación con la Educación Superior (PROA) (DGCyE) | SPU-Cpres | Enfoque de competencias-Acuerdo macroestructural | Acuerdo entre la jurisdicción provincial y las universidades sobre las competencias que se requieren de un egresado de escuela secundaria para mejorar el rendimiento en el ámbito superior. A partir de los acuerdos, se preveía realizar acciones con docentes y estudiantes que no se realizaron. | Jurisdicción |
| 2008-2010 | Programa Provincial Seguir Estudiando DGCyE. | DGCyE | Sensibilización | Difusión de la información de oferta superior. Talleres con inspectores y directores para sensibilización. Talleres con docentes y estudiantes sobre aportes para la construcción del oficio de estudiante del nivel superior. | Inspectores Directores Docentes Estudiantes de último año |
| 2013-2016 | Proyecto de Mejora de la Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria SPU-Plan Plurianual 2013-2016. | SPU | Focalización en disciplinas prioritarias | Proyectos trianuales de las universidades para trabajar con un grupo de escuelas focalizadas para la promoción de vocaciones científicas y la mejora de la enseñanza de las Ciencias Naturales y Exactas. | Docentes Estudiantes del último año |
| 2017-2018 | Programa Nexos SPU-Cpres | SPU-Cpres | Integral | Proyectos anuales de las universidades con acuerdo jurisdiccional, organizado con actividades en ejes: aproximación a la vida universitaria, formación de vocaciones tempranas, producción de materiales didácticos y formación continua. | Docentes Estudiantes (amplio) |

Fuentes: documentos SPU y DGCyE

provinciales puedan intervenir, les otorguen centralidad y desarrollen gestión con las autoridades territoriales del sistema educativo.

Por otro lado, se advierte un importante avance en la interacción entre universidades y escuelas secundarias, especialmente a partir de las actividades de difusión, extensión y capacitación que tienen las primeras para

afirmar su propio programa institucional. Al mismo tiempo, se notan menos avances en la articulación curricular y de trabajo pedagógico colaborativo entre docentes de ambos niveles. La articulación en términos pedagógicos sigue siendo un gran desafío y una cuestión clave para aportar a la continuidad de las trayectorias estudiantiles con perspectiva inclusiva.

La educación secundaria tiene el desafío de pensar en términos globales la cuestión del capital cultural necesario para que los estudiantes se desempeñen con éxito en el nivel superior. Ezcurra (2011: 43), recuperando a Engle, da como hipótesis que «la preparación académica, y más en general el capital cultural del alumnado, en el punto de partida de la educación terciaria es fruto particular del nivel medio, que incluso puede remontar ciertas determinaciones familiares como el estatus de primera generación, y así reducir las brechas sociales de graduación».

Justamente, la articulación interniveles requiere analizarse en conjunción con el nivel siguiente. Las investigaciones y los análisis que se hacen a partir del ingreso, la permanencia o el abandono del estudiante en el nivel superior no solo son claves para comprender las trayectorias de los estudiantes en sus inicios; las dificultades y los aspectos favorecedores «informan» sobre los tópicos a trabajar en el nivel secundario.

INGRESO Y PRIMER AÑO EN LA UNIVERSIDAD

La discusión sobre los sistemas de admisión se ha instalado como tópico central de la política universitaria desde la recuperación de la democracia (1983). El tema pone en relación las dimensiones políticas, sociales y pedagógicas que se articulan, bajo la autonomía de las universidades, en el armado de sus dispositivos de admisión o estrategias de ingreso. En esta política institucional se define el acceso a la universidad con sentido democrático o, en sentido inverso, con carácter restrictivo (Bracchi y Marano, 2010).

El área de estudios relativa al ingreso a las universidades ha crecido notablemente, se ha institucionalizado en equipos de investigación, en publicaciones y en la socialización de las producciones en destacados eventos académicos. Los estudios han permitido comprender al ingreso a la universidad como pasaje, como tránsito en las trayectorias, y no como un corte o hiato. Son bien conocidos los aportes de Alain Coulon (1995) acerca de las etapas que vive un estudiante en su proceso de afiliación a la institución: el tiempo de extrañamiento, cuando el estudiante entra a un universo institucional desconocido; el tiempo del aprendizaje, en el que

se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales; y el tiempo de afiliación, en el que adquiere dominio de las nuevas reglas, a través de prácticas de subjetividad con autonomía. Se suma la perspectiva de Pierre Bourdieu sobre el oficio de estudiante, que en el caso de la universidad pública conjuga la formación con la participación que implica la ciudadanía universitaria. En este proceso el estudiante va incorporando las reglas de juego del ámbito universitario, las lógicas institucionales, la organización de la propia agenda de estudio y nuevas formas de vincularse con el conocimiento (Bracchi y Marano, 2010).

Una serie de investigaciones en nuestro medio han puesto de relieve aspectos pedagógicos cruciales que coadyuvan a la permanencia en la universidad, tales como: la importancia de las prácticas de lectura y escritura en cada comunidad académica (Carlino, 2005, 2013), las prácticas comunicativas (Casco, 2006) y las prácticas de estudio y estrategias cognitivas (Silvestri, 2012). En estos trabajos se visibilizan las diferencias de estudio y aprendizaje que tienen que abordarse en el nivel superior, a diferencia del nivel precedente. Por otro lado, hay mucha evidencia empírica acerca de que el primer año resulta decisivo en la continuidad de trayectorias y por ello, como sostiene Ezcurra (2011: 73), debe ser objeto de políticas y acciones institucionales específicas con una «alta prioridad real».

Algunas reflexiones a partir de la gestión académica de una estrategia de ingreso

En esta sección recuperamos sucintamente algunos planteos producto de la reflexión sistemática y de la evaluación permanente de la propuesta de ingreso universitario a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La propuesta institucional comienza en el año 2007 con un modo de gestión participativo, a través de una Comisión de Ingreso interclaustró, integrada por docentes, graduados y estudiantes del Departamento de Ciencias de la Educación. Los principios que la guían desde sus inicios parten de una perspectiva democrática e inclusiva, y entienden al ingreso como un tiempo de transición

que se extiende durante el primer año. Se comparte que el ingreso en la universidad es la entrada a un tipo particular de institución educativa y, con ello, al ejercicio de la ciudadanía universitaria. Es también un primer acercamiento a una profesión en un momento de elección de un «proyecto de vida».

La propuesta está dirigida por dos coordinadoras generales y se organiza en tres etapas: a) actividades de promoción de la carrera; b) el curso introductorio de un mes de duración (febrero-marzo); y c) el seguimiento durante el primer cuatrimestre. El curso introductorio tiene tres ejes: contenidos disciplinares de carácter introductorio; actividades de «alfabetización académica»⁶ y de «ambientación universitaria» (conocimiento de las lógicas institucionales y el gobierno de la universidad, entre otros). Las comisiones son coordinadas por docentes (graduados recientes), con participación de estudiantes. Se utiliza metodología de taller con técnicas grupales participativas, además de otras dinámicas habituales de la carrera; todo ello para favorecer la incorporación a la cultura académica y a las prácticas pedagógicas que proponen las distintas materias.

Finalmente, uno de los aspectos destacados del proyecto consiste en la adopción de la evaluación permanente. La preocupación por obtener indicios sobre el proyecto es una constante; de este modo, se toma registro de todas las instancias y se generan evaluaciones del curso, tanto de parte de los estudiantes como de los docentes que participan del mismo.⁷ Este rasgo diferencial ha permitido vehicular la reflexión sobre la práctica.

El análisis crítico de la experiencia ha mostrado fortalezas y debilidades. La Comisión interclaustró resulta una forma democrática de ges-

ción universitaria, que conlleva la negociación como rasgo principal. A su vez, la institucionalización en comisión y no en forma de cátedra (u otra instancia con estabilidad de los cargos y mejores condiciones salariales) genera alta rotación de los docentes que ven allí más un lugar de adquisición de experiencia que de consolidación de una carrera académica. La conformación de una comunidad de ideas y acción que se sostiene en el tiempo como «continuidad renovada» está dada por la continuación de los coordinadores generales y por la sistematización de las prácticas, que permite la construcción y transmisión de una memoria pedagógica.

Un dato que se constata en esta carrera y en otras de la misma facultad es que el área de ingreso se ha convertido en el lugar donde se dinamizaron los debates sobre la formación universitaria. Este es un aspecto valioso para las universidades, ya que en un momento en el cual hay altas expectativas respecto de los postgrados se reconstituye allí el lugar de las preocupaciones por la formación de grado (Bracchi y Marano, 2010).

El primer impacto fue poner bajo la lupa el año inicial de las carreras. Es un desafío para los cursos introductorios que suelen ser espacios más abiertos y hasta de experimentación pedagógica, en contraste con lo que sucede en las cátedras (donde conviven docentes proactivos con otros más tradicionales). El interrogante apunta a cuál es el grado de impronta innovadora que pueden darse los cursos iniciales respecto de las dinámicas de trabajo de las materias de primer año, de tal modo que sea un apoyo efectivo para la permanencia en la universidad. Cabe destacar que las innovaciones interpelan a los primeros años y en mucho menor medida se trasladan a las cátedras de los otros años. En el caso descrito, la necesidad de cambiar el primer año llevó a la renovación de la propuesta curricular por reubicación de materias, con lo cual los efectos sobre la carrera han sido sustantivos.

La alfabetización académica en Ciencias Sociales es un tema crucial para la permanencia en la universidad, por ello es importante avanzar en estrategias que fortalezcan este aspecto en un continuo de experiencias formativas que deben comenzar en la escuela secundaria. Ello exige un posicionamiento docente con perspectiva de inclusión, que efectúe «validación académica» de los saberes que se van apropiando los estudiantes (Ezcurra, 2011), en lugar de abroquelarse en la falta o el déficit.

6. Son las acciones de enseñanza que favorecen el aprendizaje de las literales académicas (es decir, la participación de los alumnos en sus culturas escritas), a través de una enseñanza que las preserve como tales (Carlino, 2013).

7. En el inicio del curso se toma una encuesta general a todos los estudiantes sobre condiciones socioeconómicas, trayectoria escolar, prácticas culturales y expectativas respecto de la carrera, para caracterizar a los sujetos y diseñar estrategias institucionales y pedagógicas. Además, se aplican evaluaciones sobre el curso -al finalizar y diferidas a cuatro meses-, y autoevaluación del equipo docente. Todo ello se recupera y analiza en las Memorias de gestión.

Otro aspecto importante está dado por la construcción de lazos sociales en una etapa de los estudios que, paradójicamente, exige mayor autonomía. Los relatos de los estudiantes valorizan el curso de ingreso como un ámbito de socialización en el que encuentran soportes y redes vinculadas con sus pares, acompañado por docentes y estudiantes avanzados que generan confianza. Consideramos que la generación de lazos sociales no es una cuestión accesoria o sobreañadida; antes bien creemos que es una razón constitutiva de la permanencia en la carrera elegida, especialmente cuando el mundo nuevo resulta tan diferente de la experiencia escolar previa (Bracchi y Marano, 2010).

Asimismo, se advierte el alto valor que adquirió la participación para los graduados recientes y colaboradores estudiantiles. A través del diseño, desarrollo y evaluación de propuestas formativas iniciales y de seguimiento, se convirtió en un espacio de prácticas profesionalizantes, otro aspecto a destacar dado el perfil tradicional de nuestra formación académica que relega el lugar de la práctica.

La evaluación, la sistematización y la generación de investigaciones *ad hoc* han aportado una serie de planteos que permitieron generar conocimiento de Gestión y Pedagogía Universitaria. Asimismo, los aspectos anteriormente presentados llevan a reflexionar acerca de dónde se localizan y cómo se procesan las innovaciones con perspectiva democratizadora en la universidad, para que estas se potencien a lo largo de la carrera.

A MODO DE CIERRE

En el marco de la convocatoria elegimos problematizar la inclusión en el nivel superior a través de dos dimensiones de análisis, ambas directamente imbricadas. Las políticas de articulación interniveles requieren pensarse en toda la complejidad que implica el egreso de un nivel y el ingreso a otro, por ello están directamente vinculadas a la problematización del inicio y primer año en el nivel superior, en tanto allí se generan núcleos problemáticos para abordar en la articulación. Ello implica revisar la formación hacia el interior de cada nivel como la construcción de puentes que los articulen, a través de políticas públicas específicas.

En definitiva, atañe a políticas públicas e institucionales para acompañar a los estudiantes en pos de la continuidad de las trayectorias, sin descuidar la apropiación de aprendizajes de calidad. Se trata de un posicionamiento político-ideológico respecto de perspectivas inclusivas que interpela a las prácticas educativas en ambos niveles. En el caso particular de las universidades, exige transitar y profundizar el pensamiento pedagógico para encontrar las mejores estrategias institucionales y de enseñanza.

Finalmente, hemos remarcado en este trabajo la posibilidad de pensar ampliamente el concepto de conocimiento situado en distintas interfaces: el producido en la investigación y los saberes generados y sistematizados en la gestión. Todo ello como posibilidad de analizar los problemas e intervenir sobre las prácticas en sentido democratizador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, J.
2009 «Articulación universidad-escuela secundaria como política pública: un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas Universitarias», en *Gestión Universitaria*, vol. 2, n° 1, Buenos Aires.
- Bracchi, C. y Marano M.G.
2010 «El ingreso de los estudiantes en la universidad: perspectivas, estrategias y actores. Lectura de las tensiones y desafíos a partir de una experiencia en curso», ponencia presentada en IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, 11-13 de noviembre.
- Carlino P.
2005 *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
2013 «Alfabetización académica diez años después», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, n° 57, pp. 355-381.

Casco, M.

- 2006 «Afilación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad», en *Revista Co-herencia*, vol. 6, n° 11, Medellín, pp. 233-260.

Chiroleu, A.

- 2013 «Políticas públicas de educación superior en América Latina. ¿Democratización o expansión de las oportunidades de estudio en el nivel superior?», en *Espacio Educativo. Cuaderno venezolano de Sociología*, Universidad de Zulia, vol. 22, n° 22, abril-junio, pp. 279-304.

Coulon, A.

- 1995 *Etnometodología y educación*, Paidós, Barcelona.

Ezcurra, A.M.

- 2011 *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, Universidad Nacional de General Sarmiento/IEC-Conadu, Los Polvorines.

García de Fanelli, A.

- 2014 «Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación», en *Páginas de Educación*, vol. 7, n° 2, Montevideo.

Marano, M.G.

- 2014 «Abrir la caja negra. Sobre el proceso de problematización en proyectos de investigación y de intervención para la educación universitaria», en Morandi, G. y Ungaro, A. (coords.), *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente* universitaria, Edulp, La Plata.
- 2017 «Formar parte. La Universidad argentina en clave de educación superior: algunas reflexiones acerca de la configuración del nivel durante el período kirchnerista», ponencia presentada en el 4° Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales-Flacso, Salamanca (España), 17-19 de julio.

Marano, M.G.; Molinari, B. y Vazelle, M.

- 2017 «La articulación entre la educación secundaria y la universidad: algunas reflexiones a partir de la implementación de políticas públicas en la última década», ponencia presentada en el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 3-5 mayo.

Marquina, M. y Chiroleu, A.

- 2015 «¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina», en *Revista Propuesta Educativa*, año 24, vol. 1, n° 43, Flacso, Buenos Aires, pp. 7-16.

Messina Raimondi, G.

- 2004 «La sistematización educativa: acerca de su especificidad», en *Enfoques Educativos*, n° 6, Universidad de Chile, pp. 19-28.

Otero, F.

- 2014 «Proyectos de articulación escuela secundaria y estudios superiores: ¿otra gramática escolar para el Nivel Medio?», tesis de doctorado, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Panaia, M.

- 2015 «Temporalidades individuales e institucionales del abandono universitario», en *Pensamiento Universitario*, n° 17, Buenos Aires, pp. 19-37.

Pérez Rasetti, C.

- 2014 «La expansión de la educación universitaria en la Argentina: políticas y actores», en *Integración y Conocimiento*, n° 2, Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur, Córdoba, pp. 8-32.

Silvestri L.

- 2012 «La transición a la cultura universitaria en la interpretación y las vivencias de estudiantes de Ciencias de la Educación», en *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Tenti Fanfani, E.

2007 «Investigación y política educativa: el diálogo necesario», en *íd. La escuela y la cuestión social. Ensayos de Sociología de la Educación*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

Tinto, V.

1993 «Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores», en *Perfiles Educativos*, n° 62, México, UNAM, pp. 56-63.

Fuentes

Argentina, SPU-Cpres. Documento Articulación Universidad-Escuela Media. Política para la definición de competencias para el acceso a la educación superior. Buenos Aires, 2006.

Argentina, SPU. Proyecto de Mejora de la Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria. Plan Plurianual 2013-2016. Bases de la convocatoria. Buenos Aires, 2012.

Argentina, SPU-Cpres. Documento Programa Nexos. Buenos Aires, 2017.

Buenos Aires (DGCyE)-Cpres-PROA. Competencias para el acceso a la educación superior. Comisión «Articulación Educación Superior-Escuela Media». La Plata, 2007.

Buenos Aires, DGCyE. Programa Seguir Estudiando. Dirección Provincial de Educación Secundaria. La Plata, 2009. Documentos y materiales.

Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Estrategia de Ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación e Informes de Evaluación 2008- 2017.