



Universidad Nacional
de La Matanza

La Educación Superior en Argentina: ¿Un Derecho para Todos?

**Trayectorias Escolares desiguales en los ingresantes a la universidad en la
actualidad**

Autora: Lic. Monastriotis Julieta

DNI: 27.178.884

Tutora: Mg. Alicia Castillo

Escuela de Posgrado

Especialización en Docencia en Educación Superior

Cohorte 2022

Fecha: 10/02/2024

Índice

Introducción.....	p. 2
Estado del Arte.....	p. 6
Marco Teórico.....	p. 10
La Universidad ¿un derecho para todos?.....	p. 13
○ <u>Trayectorias escolares desiguales:</u>	p. 23
Inclusión, Exclusión, Fracaso	
○ <u>El oficio de alumno:</u>	
Frente a la inclusión excluyente.....	p. 30
Conclusión.....	p. 34
Referencia Bibliográfica.....	p. 37

Introducción

La Educación Superior en la Argentina, desde la mitad del siglo XX y lo que va del Siglo XXI, ha sido testigo de crisis históricas por: el financiamiento (en torno a la gratuidad o no); la masificación del ingreso, los problemas de infraestructura ante el ingreso irrestricto, la baja calidad en la formación (tanto de los docentes como de los alumnos), la falta de conexión entre el nivel universitario y el laboral, las crisis institucionales cívico-militares, etc.

Sobre este terreno conflictivo se han desarrollado batallas, que muchas veces han resultado contradictorias, y otras veces, han tenido que soportar el peso de viejas tradiciones, en las que la universidad era la “institución principal de producción de conocimiento, y del sentido de identidad nacional y cultural, relacionada con el orden económico industrial, y la organización del Estado-Nación” (Nosiglia. 2010: s/ d), es decir, la universidad como catedral del saber, a la que solo podían ingresar unos pocos, en donde todo se centraba en “una trasmisión elitista del conocimiento para quienes pudieran acceder a él, gracias a que ostentaban un capital cultural previo”(Cannellotto; Abad; Amador. 2019: 232)

Frente a estos inicios excluyentes, en materia de Educación Superior, se han llevado adelante reformas que buscaron romper con esta “desigualdad constitutiva del punto de partida de los individuos” (Cannellotto; Abad; Amador. 2019: 232), frente a una “Universidad con atrasos estructurales [...] que ponen en escena las dificultades históricas en llevar adelante procesos de reformas [...] ante un contexto global de aceleración de cambios y de internacionalización de la Educación Superior”(Carli. 2010: 33)

Por todo lo hasta aquí expuesto, es necesario afirmar que, el período que abarca entre la década del 40 y del 50, fue central para comprender el impacto que tuvo el proceso de masificación universitaria, ante los cambios llevados adelante por el primer gobierno del General Juan Domingo Perón, período en el que el proyecto político presentó como una de sus propuestas más importantes, que las clases más vulnerables tuvieran la posibilidad de acceder por primera vez a la universidad, ante los cambios llevados a cabo a fines de los años 40. En este contexto, “el peronismo sancionó la gratuidad de los estudios universitarios a través de la Ley 13.031/47, la cual profundizó la expansión de la matrícula universitaria a nivel nacional” (Koc Muñoz. 2018: 9), buscando con ello, concebir a la “cultura como un bien común, que debe

incluir a todos los sectores de la comunidad” (Malatesta. 2008: 39). Esta ley, (conocida como Ley Guardo) a pesar de que buscó incluir a los sectores menos favorecidos dentro del sistema de enseñanza superior, centrándose en tres pilares: ingreso irrestricto, la gratuidad y la creación de becas, fue derogada en 1955, y reemplazada nuevamente por la Ley Avellaneda.

Por todo lo anterior, en materia de derechos a la Educación Superior en Argentina, podemos visibilizar un proceso de avances y retrocesos, que mantiene ciertos rasgos elitistas, que refuerzan y acentúan procesos de desigualdad al interior del sistema educativo. Estas marchas y contramarchas, en materia de políticas y reformas, se hicieron visibles durante el período que se extiende entre 1955-1966 conocido como “la edad de oro [...] en donde la universidad es desafiada a aportar a un proceso de modernización [...] en torno a la creación de ciertos saberes, conocimiento científico y formación de intelectuales que acompañen [...] a la formación de una sociedad de masas” (Unzué. 2020 :22), es decir, que en este momento histórico, la “universidad es llamada a cumplir con un nuevo rol político y social [...] dejando su rol como productora de la fracción de la elite dirigente surgida de las disciplinas profesionistas” (Unzué. 2020: 22). Los logros alcanzados en materia de inclusión dentro del sistema educativo, se vieron acallados durante el proceso dictatorial de la década del 70.

Nuevamente, se produce una contramarcha en materia de alcanzar una Educación Superior para todos, por la crisis generada en la última dictadura Militar que vivió la Argentina, en el que la universidad fue considerada el polo de “ideologías subversivas” (Unzué. 2020: 93), y “nido de comunistas” (Buchbinder. 2018: 29)

Fue para 1973 cuando el gobierno eliminó los aranceles universitarios que se habían implementado en los sesenta y setenta, en 1983 cuando retornó la democracia la universidad en Argentina eliminó el cobro de arancel. Mientras que en los 90, el modelo neoliberal planteó una crisis de financiamiento en materia de Educación, que pone al Estado al servicio del mercado, transformando a la educación en una mercancía, y produjo un “agotamiento del modelo de coordinación vigente desde la década del setenta del siglo XX en Latinoamérica, en las relaciones entre instituciones educativas, sociedad, mercados y Estado” (Brunner citado en De Zubiría Samper. 2007: 156). Esto último, acentuó aún más las exclusiones y desigualdades de los grupos más desfavorecidos.

Posteriormente a estos acontecimientos, asistimos hoy (Siglo XXI), luego del establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria, y la gratuidad (Ley 27.204), a una agenda educativa que busca lograr alcanzar una Educación Superior

para todos, es decir, un derecho que más allá de su carácter “declarativo [...] hoy se puede ejercer ese derecho a la universidad que formalmente los asiste desde siempre, pero del que nunca hasta hace muy poco se había podido pensar como sujetos positivos” (Rinesi. 2015: 58).

Frente a lo expuesto hasta aquí, a pesar de que hoy somos testigos de la posibilidad de que todos puedan ingresar a la universidad, no se ha pensado cual es el impacto que ese ingreso tiene en las trayectorias escolares en torno a: inclusión, permanencia, filiación y egreso, evitando que el alumno ingrese a un sistema, que se presenta ante él como un derecho, pero que luego de permitirle el ingreso lo excluye, ante falencias de políticas, y de programas en la conformación curricular y pedagógica del proceso de enseñanza aprendizaje, que provoca en el estudiante un abandono de sus estudios, al sufrir un proceso de “inclusión excluyente” (Ezcurra. Citado en Rómoli. 2016: 1146) en su ingreso a la universidad, que aleja toda posibilidad de alcanzar una educación superior como Derecho para todos.

Frente a un panorama Latinoamericano de internacionalización de la educación, globalización cultural, y diferenciación entre países de centro y periferia (en donde las exclusiones se profundizan aún más) , nos encontramos en pleno siglo XXI, con una “masificación que tuvo un alza veloz de la matrícula en todo el mundo, y que pone en evidencia la existencia de un ciclo universitario elitista, con barreras estructurales, monetarias y no financieras [...] donde ha crecido en forma acelerada un mercado global de la educación superior, que acarrea la operación planetaria de proveedores transnacionales” (Ezcurra. 2011: 88). Esto último, solo agudiza aún más la problemática de la permanencia y egreso de los estudiantes del sistema universitario, ya que la mirada se pone sobre la educación en torno a una mercancía, y no en pos de generar políticas que contemplen la problemática de la deserción estudiantil en los primeros años del ingreso.

Por todo lo anteriormente expuesto, este Trabajo Final Integrador tiene como objetivo general analizar el impacto que tiene alcanzar una Educación Superior como derecho para todos sobre las trayectorias escolares de los ingresantes a la universidad. Mientras que, como objetivos específicos se busca describir las deficiencias curriculares en la conformación de los contenidos del proceso de enseñanza aprendizaje; analizar la estigmatización del tipo de estudiante que debe ingresar a la universidad; y analizar el concepto de derecho a la educación, en torno a su vinculación con el concepto de igualdad e inclusión.

En torno a la realización de este trabajo de investigación, el mismo estará construido de la siguiente forma: en primer lugar desarrollaré un análisis bibliográfico sobre la noción del “Derecho a la Universidad” planteado por el autor Eduardo Rinesi, en búsqueda de determinar el impacto que ese derecho tiene sobre las trayectorias escolares de los alumnos ingresantes.

En segundo lugar, tomaré los aportes teóricos de distintos autores que hayan investigado sobre trayectorias escolares, entendidas estas como “las diversas formas de atravesar la experiencia educativa que experimentan las/os alumnas/os, dejando de lado la idea de recorridos lineales y carentes de conflictos e incertidumbre”(Rómoli. 2016: 1147), ya que de esa forma, se puede visualizar cuales son las características del sistema de educación superior actual, en torno a la falta de políticas de construcción curricular, que han profundizado las trayectorias diferenciales y truncadas de los alumnos.

En tercer lugar, describiré el concepto que se ha visibilizado del estudiante dentro de este contexto de desigualdades, en el que la estigmatización de los mismos por parte del sistema educativo (Trayectorias ideales vs trayectorias reales), afecta e incrementa el abandono por parte de estos estudiantes, que por primera vez habían logrado ingresar a la universidad

Por último, como conclusión y definición de estrategias de intervención y/o líneas de acción concreta de este trabajo, realizaré un punteo de los aspectos que deberían tenerse en cuenta para abordar esta problemática, en donde se evidencia que, no sólo es necesario lograr que la educación permita que todos los sectores puedan ingresar a la misma, sino que además, se debe avanzar en reformas que actúen sobre generar la permanencia, filiación y egreso de estos sectores más vulnerables. Solo a partir de ese momento, se podrá decir que la educación superior en Argentina es un derecho para todos.

Estado del Arte

Para llevar adelante este trabajo final he decidido seleccionar dos campos de reflexión e intervención para avanzar en el análisis: por un lado: “los sujetos de la formación universitaria y los procesos de ingreso y filiación; trayectorias, practicas estudiantiles y procesos de aprendizaje”. Este campo será determinante para comprender y analizar como las trayectorias escolares reflejan las características desiguallitarias y excluyentes de nuestro sistema educativo, ante la falta de políticas que no solo aseguren el ingreso, sino además la permanencia, filiación, y egreso del estudiante. Por otro lado, el campo seleccionado son los “temas y problemas curriculares en la enseñanza universitaria y/o en la enseñanza en campos disciplinares específicos”. Este campo nos permitirá profundizar y visibilizar en nuestra investigación las falencias en materia de políticas y reformas en la composición pedagógica –curricular de nuestro sistema educativo superior.

Por ello, este trabajo llevará adelante un análisis bibliográfico y documental, que retomará conceptualizaciones de distintos autores que han tratado esta problemática en sus distintos trabajos. Esta investigación, tendrá en cuenta los distintos aportes teóricos y publicaciones, que se han realizado a nivel nacional e internacional, dentro de la temática planteada desde el inicio de este escrito, y que forman parte de lo que será el estado del arte del mismo.

Para profundizar en la temática sobre la universidad como derecho en torno a la inclusión exclusión, nos encontramos con el libro publicado en 2009 por Pablo García “Derecho a la educación: expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina”, en donde el grupo de investigadores que se constituyen como autores de esta obra, fueron convocados por los profesores Norberto Fernández Lamarra y Ana María Ezcurra, para el dictado de un seminario sobre la temática de “Desigualdad y Educación”, en el marco del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Entre los investigadores podemos nombrar a: Adriana Chiroleu; Ana María Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga, entre otros, que aportan diferentes perspectivas sobre derecho, exclusión, trayectorias, curriculum dentro de nuestro sistema educativo. Esta diversidad de voces, además, se plasma en múltiples modalidades de abordaje para la problematización de la desigualdad educativa: desde abordajes micro, que miran el

funcionamiento de instituciones, a miradas macro, que avanzan analizando políticas nacionales y tendencias regionales.

Siguiendo con este mismo lineamiento temático, Nora Gluz y Cora Steinberg en su obra “Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales”, publicada en 2015, resumen lo desarrollado en el Seminario Nacional «Desigualdades Escolares, Políticas Sociales y Territorio», realizado en marzo de 2015, cuyo propósito fue desarrollar una discusión teórico-metodológica de carácter interdisciplinario, entre investigadores que estudian la problemática de los derechos en materia de educación, a efectos, de aportar a la comprensión de las dinámicas sociales y políticas, que estructuran las desigualdades educativas de la población. Este trabajo, busca evolucionar hacia el desarrollo de una perspectiva multidimensional sobre la desigualdad, para poder llegar a comprender las relaciones específicas entre políticas sociales que movilizan procesos de superación y cierre de brechas o que, por el contrario, profundizan las desigualdades.

A su vez, para comprender lo que ocurre en el contexto Latinoamericano, la publicación de Mónica López Ramírez “La desigualdad en educación superior en México a través del estudio de las trayectorias escolares” , en Revista CoPaLa en 2019, en México, expone como la problemática sobre el acceso, permanencia y egreso es una constante dentro del sistema educativo Mexicano. La autora, plantea que la heterogeneidad en las trayectorias educativas, revela la interacción y acumulación de diferencias sociales, reforzando con ello, la ambivalencia de la educación: como reproductora de desigualdades y considerada como canal de movilidad social.

Asimismo, los autores Fachelli, Sandra, Molina Derteano, Pablo, y Torrents, Dani, plantean en su artículo “Un análisis comparado de las desigualdades de acceso a la universidad en argentina, España y México en 2013”, un estudio comparativo que busca aportar nuevas pruebas a la investigación, de los factores estructurales y decisionales que inciden en el ingreso a la educación universitaria. En relación al análisis del sistema educativo de la Argentina, concluyen que al ser gratuita, y con acceso irrestricto, por un lado, se acentúa los factores culturales y de motivación, más allá de las desigualdades económicas de los individuos, influyendo además con la distribución de oportunidades; y por el otro lado, que a pesar de ser gratuita el índice de acceso es relativamente bajo, en comparación con México y España, donde las condiciones son diferentes.

En relación a los avances y retrocesos dentro de la consideración de la educación como derecho universal, Pablo Gentili Profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, y coordinador del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del Laboratorio de Políticas Públicas, publica un artículo titulado “marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal De los derechos humanos)”, en donde aborda críticamente los procesos de exclusión incluyente, que han tenido lugar dentro del contexto educativo Latinoamericano, en donde el autor plantea que se da lugar a una lucha de poder, que es la lucha por el conocimiento. Además, este trabajo analiza los complejos procesos de consolidación de la educación como un derecho humano fundamental en América Latina y el Caribe, desde la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Declarando los avances como: la universalización de la educación a causa de la expansión de los sistemas educativos; pero también los retrocesos como: un crecimiento en la desigualdad social, que se articula con una desigualdad educativa, acentuada esta última por una falta de equidad al interior de los sistemas educativos.

Para ir terminando con este recorrido teórico, incluiré dos publicaciones más. En primer lugar, la publicación de la ponencia en 2017 de Bárbara Guevara, becaria doctoral del Instituto de Investigación de Humanidades y Ciencias Sociales del CONICET, titulada “Trayectorias Educativas y desigualdad: un recorrido teórico-conceptual de las principales producciones en el área”. En esta ponencia, la autora se plantea como objetivo conocer cómo se desarrollan actualmente las trayectorias educativas de jóvenes de sectores vulnerables, para dar a conocer desde un análisis teórico conceptual la problemática que gira alrededor del acceso, permanencia y egreso. Determinar estos aspectos, permitirá visualizar a lo largo de este trabajo, la intención de la autora de exponer como ante la expansión de los circuitos de la educación se están produciendo y reproduciendo las desigualdades sociales, que se manifiestan en las trayectorias escolares dentro del sistema educativo.

En segundo lugar y por último, sumaré al estado del arte, el trabajo del autor Vain Pablo publicado en 2017, presentado en el VIII *Encuentro* “La Universidad como objeto de investigación”, para la Universidad Nacional del Litoral. El escritor de esta publicación, buscó sumar elementos para el proyecto “El aprendizaje reflexivo y el oficio del alumno en la universidad”, en donde apela al concepto de “Oficio del alumno” acuñado por Philippe Perrenoud. Ese constructo teórico, presentado por dicho autor en su libro “El Oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar”, se orienta en otra

dirección a lo desarrollados en otros escritos sobre la misma temática. Por ello, Pablo Vain, buscó analizar algunos ejes a partir de los cuales se podrían producir desde la enseñanza, las rupturas necesarias que contribuyan a una reconfiguración de ese oficio del alumno.

Marco Teórico

Para comenzar a construir el cuerpo de este trabajo, se tomarán como marco teórico conceptos troncales en nuestro análisis, aportado por cuatro autores. Primero, debemos descubrir que se entiende por derecho a la universidad, y para ello retomaré el análisis llevado adelante por el autor Eduardo Rinesi (2015), quien considera que “la universidad es un bien público, una cosa pública, una parte de la res pública, del bien común del conjunto de hombres [...] es un derecho ciudadano, un derecho humano [...], y por lo tanto, la universidad tiene la obligación de reconocer en sus estudiantes a los sujetos de ese derecho” (Rinesi. 2015: 64-65).

Eduardo Rinesi, además considera que la universidad, que es una institución muy antigua, nunca se pensó a sí misma como una institución encargada de garantizar nada que pudiera conceptualizarse como un derecho universal. Frente a ello, el autor destaca como central, remarcar que en tanto derecho para todos, la educación sólo es de calidad si es para todos [...] porque si existe una selección de unos pocos que llegan a graduarse, la universidad no ha estado a la altura de garantizarles a todos el derecho a la educación que proclama [...] es conceder que los más (asociado a los más vulnerables) no pueden hacer igual de bien lo mismo que los menos (Rinesi. 2015: s/d)

En segundo lugar, y vinculado con la definición planteada por Eduardo Rinesi anteriormente, utilizaremos la definición de “inclusión excluyente” llevada adelante por la autora Ana Ezcurra, que considera que en la actualidad se permite el ingreso de sectores sociales que históricamente habían sido excluidos de la universidad, pero al mismo tiempo, se registra una alta tasa de deserción en la matrícula de esos sectores que antes habían sido excluidos [...], es decir, que el ingreso puede ser masivo, pero el egreso sigue favoreciendo y reforzando a los sectores medios o altos (Ezcurra citado en Rómoli. 2016: 1146). De ahí el calibre, “el rol estructural concluyente, y clasista, de las instituciones educativas, cuando de hecho operan como reproductoras de esa desigualdad cultural” (Ezcurra, 2011, p. 42).

Frente a lo anteriormente expuesto, abordaremos la noción de Trayectoria escolar propuesta por Flavia Terigi (2009), que resalta que “el sistema educativo define a las trayectorias escolares que expresan los recorridos de los sujetos en el sistema, que siguen una progresión lineal, prevista por éste en los tiempos marcados por una

periodización estándar” (Terigi. 2009: 19), pero que en realidad, se contradice con la existencia de trayectorias reales, es decir, “gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes”(Terigi. 2009: 19). Esta tendencia a la homogenización dentro del sistema educativo, no contribuye a lograr establecer la educación superior como derecho para todos, y está estrechamente vinculada a la estandarización del rol del estudiante, estableciendo la categoría del “alumno esperado [...] en torno a la posesión de determinados conocimientos y habilidades que se dan por supuestos, y que estructuran las demandas académicas dominantes” (Ezcurra. 2011: 54), generando trayectorias diferenciales que generan altas tasas de deserción, ya que “la variabilidad suele percibirse como desvío, como fallo a corregir, y reencauzar” (Terigi. 2009: 21). Todo se trata, del “capital cultural esperado, un eje organizador de la enseñanza” (Ezcurra. 2011: 54), en donde “el Habitus considerado como estructura que opera como matriz generador de prácticas [...] deposita en el alumno esperado la responsabilidad de su desempeño en forma exclusiva”(Ezcurra. 2011: 56), cuando en realidad, el sistema Educativo debería hacerse cargo de su responsabilidad por el fracaso escolar, ante un “modelo individual del fracaso”(Terigi. 2009: 47) que culpa al alumno por la discontinuidad en su trayectoria escolar.

En torno a las trayectorias teóricas planteadas al interior del sistema escolar, Terigi (2011) abordará la importancia del tiempo que estos recorridos escolares, concebidos con un punto de partida y de llegada, determinan para que el alumno alcance los conocimientos básicos, similares para todos. Este aprendizaje monocrónico, según esta autora, es el tiempo estipulado por el sistema educativo, para que todos los estudiantes desarrollen sus trayectorias. La escritora, frente a este tipo de aprendizaje, propone que es necesario que se den distintas cronologías de aprendizaje, ya que hablar de aprendizajes equivalentes, no quiere decir que los recorridos tienen que ser exactamente los mismos para todos [...] con la idea de cronologías de aprendizaje la autora está hablando de múltiples cronologías por contraposición justamente al aprendizaje monocrónico, que está supuesto en la enseñanza graduada y simultánea (Terigi. 2011: 18)

Y si hablamos de trayectorias escolares, debemos analizar de que se habla cuando se enuncia la existencia de un oficio de estudiante, para lo cual utilizaremos los conceptos presentados en torno a esta temática por Philippe Perrenoud, que considera que oficio de alumno se aprende, ya sea por apropiación de las representaciones sociales, por imitación o por interiorización (Perrenoud. 2006). Desde

el ámbito universitario, Coulon (1997) también considera que ser estudiante es un oficio que tiene que aprenderse, y que consiste en adaptarse a los códigos de enseñanza, asimilar sus rutinas y aprender a utilizar a las instituciones (Coulon citado en Perrenoud. 2006)

Por ello, según el escritor Kantor (2008) parecería que quienes tienen su traje hecho a medida, son capaces de superar los obstáculos de la instancia de ingreso y de, a posteriori, disponer de las estrategias estructurales, subjetivas, y la posibilidad de sostener el oficio de ser alumno (Kantor citado en Perrenoud. 2006)

En este punto nos preguntamos ¿Qué sucede con los alumnos que provienen de sectores más desfavorecidos?. Esos adolescentes, según los autores Beltrán y Castagno (2017), son los que están en mayor condición de vulnerabilidad socioeducativa, intentando la apropiación de conocimientos y habilidades en aulas que fueron configuradas para otros: otros actores pertenecientes a sectores sociales privilegiados. Estos últimos sí cuentan desde el inicio, con estrategias estructurales y subjetivas y la posibilidad de aprender el oficio de ser alumno (Beltrán y Castagno citado en Perrenoud, 2006)

En resumen, podemos considerar como afirman los autores Errázuriz y Portales cada espacio escolar es un mundo organizado, con características que tienden hacia la homogeneidad, con un parecido relativo en visualidades y funcionalidades. Estos rasgos responden a un objetivo: separar al individuo del aparato familiar para, dentro de los límites de los espacios escolares, convertirlo en un alumno (Errázuriz y Portales citado en Perrenoud, 2006)

La Universidad ¿un derecho para todos?

Desde la mitad del siglo XX, y más intensamente en el siglo XXI, se presenta en la agenda de gobierno en América Latina, la necesidad de implementar medidas que tengan en cuenta la mirada creciente sobre el respeto a la diversidad, y la expansión de cierta clase de derechos, que van a comenzar a potenciar la idea de lograr alcanzar una educación como “derecho para todos”. “En el campo de la educación superior, esto se tradujo en una cierta renovación de las políticas, y en la centralidad que ganaron demandas históricamente relegadas de expansión de las oportunidades de ciertos colectivos sociales”. (Chiroleau citado en Ezcurra. 2019: 56).

Dentro de este contexto histórico, los cambios que se produjeron en el campo de la educación, se llevaron adelante a través de conceptos como democratización, expansión, y equidad, ya que “la expansión de la cobertura del nivel superior constituye un reclamo social persistente, asociado desde la perspectiva política a la globalización y la sociedad del conocimiento, y desde la dimensión social, con la búsqueda de movilidad social ascendente, reducción de las desigualdades sociales y mejora de la cohesión social; su concreción se plantea en términos de equidad, democratización del nivel, e inclusión en el sector. (Chiroleu. Citado en Ezcurra 2019: 53).

Frente a esta realidad, el autor Roberto Vega remarca que “siendo la universidad una organización milenaria, posee un corpus de tradiciones, que se transfieren inclusive de las más antiguas a las recién llegadas, haciendo que estas últimas nazcan por así decirlo envejecidas” (Vega. 2003: s/d). Si bien esto último no es malo, Vega considera que lo problemático es que se tiende con ello a privilegiar el pasado sobre el futuro, y transformar con ello a la institución en un aparato inercial y resistente al cambio. (Vega. 2003).

Si bien los cambios que operaron en materia educativa desde mitad del siglo XX estuvieron asociados a la necesidad de reducir la brecha al interior de la sociedad, fue durante el periodo neoliberal donde se hicieron presentes elementos que reforzaron las desigualdades que se intentaban disminuir, ya que “en los años '90, paralelamente a las reformas estructurales de la economía y del Estado, se desarrollaron **políticas educativas compensatorias** que buscaron aliviar algunos de sus efectos, que algunos analistas califican como “contracíclicas”, porque iban a contramano del ciclo

regresivo más general (Feijóo citado en Dussel. 2004: 5). Asimismo, “existe una tendencia a desarrollar un abordaje lineal de la problemática social que esta expansión supone, sin reconocer los varios planos en que opera la desigualdad social, y las oportunidades diversas de grupos sociales dotados de capital económico, social, cultural y simbólico de distinta magnitud. (Chiroleu Citado en Ezcurra. 2019: 53).

Por eso mientras en Argentina, dentro de este contexto histórico, continuaba expandiéndose la matrícula, se visualizaban simultáneamente “altas tasas de abandono y repitencia escolares”. (Dussel. 2004: 5). La universidad en medio de estos acontecimientos, “abrió el acceso a todos, y a la vez dejó jugar las distancias culturales como mecanismo de expulsión” (Tiramonti citada en Ezcurra 2011: 38). Estos hechos fueron observados, a partir de “la experiencia de los ´90 en América Latina y Argentina, donde se pudo verificar que hubo crecimiento económico con crecimiento de la desigualdad (Hoffman y Centeno citado en Dussel 2004: 2).

A pesar de las dificultades presentadas a lo largo de la historia, en la actualidad la universidad pretende lograr que la educación superior se transforme en un derecho para todos, pero para poder saber si esto ha ocurrido en la realidad, antes debemos determinar: ¿de qué hablamos cuando teorizamos con la idea de una universidad para todos?, ¿Quiénes son sus destinatarios?, ¿Cuándo surge la idea de que la educación sea un derecho?

Para comenzar con este análisis, debemos resaltar que los destinatarios del derecho a la educación superior son “el pueblo en su conjunto, porque estamos ante un derecho colectivo” (Rinesi. 2015: 97) y no individual, entendiendo a esta idea de pueblo desde tres perspectivas “la primera, como encarnado en el conjunto de organizaciones territoriales con las que se vincula la universidad; segundo, como la representación jurídica y política: el Estado; y tercero, como público, es decir, como un conjunto de conversaciones colectivas a través de las cuales se va definiendo el sentido mismo de su vida en común”(Rinesi. 2015: 97), porque “la universidad que les pertenece forma parte de la cosa pública, de los bienes colectivos de toda la nación, del patrimonio común de todo el pueblo” (Rinesi. 2015: 95).

Frente a esta definición de derecho, debemos preguntarnos ¿cuáles son los acontecimientos que se llevaron a cabo para verificar que se pusieron en marcha las políticas para alcanzar una universidad como derecho? .

Para poder determinar el cumplimiento o no de ese derecho, debemos analizar el contexto universitario, que según la autora Adriana Chiroleu en la Argentina posee un sistema de educación superior básicamente binario, con un subsistema universitario que concentra el 70% de la matrícula, quedando el 30% restante a cargo de las instituciones no universitarias de formación docente y técnico-profesional. El sector público prevalece en ambos subsistemas: atiende el 78% de la matrícula universitaria, y el 65% de la no universitaria, con lo que concentra alrededor del 74% de la matrícula total en educación superior. Por su parte, el acceso a las universidades públicas es directo luego de la conclusión del ciclo medio, y en estas instituciones existe además una vieja tradición de gratuidad. (Chiroleu citado en Ezcurra. 2019: 55).

Frente a esta realidad, podemos explicar que la noción de derecho se apoyó en la tensión entre: igualdad- exclusión; igualdad- equidad; inclusión- exclusión. Por lo tanto, debemos comprender que “tanto los derechos como la inclusión son cosas valiosas en una perspectiva de democratización de la vida colectiva, pero son dos cosas, no una sola, y es necesario teórica y políticamente necesario distinguirlas” (Rinesi. 2020: 26), porque la principal consecuencia del desconocimiento, y ante la intención de lograr que todos puedan acceder a la educación nos vamos “olvidando que, además de ser desiguales, todos somos también iguales, corremos el riesgo, con las políticas inclusivas que implementemos, de reforzar en lugar de mitigar la diferencia o la desigualdad que nos preocupa”(Rinesi. 2020: 34).

Estas confusiones, se hacen evidentes cuando se visualiza que “la escuela se ha universalizado sin ampliarse o democratizarse su condición pública; esto es, sin que se amplíe su estatus de bien común, de derecho social desmercantilizado, y atravesado por una radical aspiración a mejorar de forma permanente la socialización de sus beneficios (Gentili. 2009: 44). Frente a ello, la autora Carmen Feijoó (2002) consideró que en esta necesidad de establecer la educación como derecho se dio un “movimiento contracíclico”, en donde ante el empobrecimiento y la exclusión masiva, se sumó un aumento de la matrícula, y una expansión de los niveles superiores del sistema (Feijoó citado en Méndez. 2022: 24)

Las tensiones entre igualdad y exclusión se cristalizan, en la forma en que se construyen las comunidades, ya que “las sociedades democráticas modernas se asientan sobre una tensión entre la destrucción continua de las jerarquías (según la clásica afirmación de Alexis de Tocqueville), esto es, una tendencia igualitaria, y la afirmación de la desigualdad de bienes y poderes que caracteriza a las sociedades

Capitalistas” (Dussel. 2004: 3). Aquí además, podríamos aplicar la noción de campo de Pierre Bourdieu, que considera que el campo científico es un sistema de relaciones de poder objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores); y es además, el lugar (el espacio de juego) de una lucha competitiva por el monopolio de la autoridad científica (Bourdieu. 1976).

En el caso específico de la Universidad, el monopolio o poder absoluto es el conocimiento, que es su producto. Por ello, Pierre Bourdieu, en relación con la universidad como productora de conocimiento, considera que la cultura está relacionada con la cuestión de la distribución desigual del poder en la sociedad y, en particular, la del poder simbólico (Bourdieu citado en Kaplan. 2006: 21), porque es “la lucha por el conocimiento, siempre la lucha por el poder y, de tal forma, el propio conocimiento está atravesado por uno de los atributos que define una de las formas dominantes de ejercicio del poder: el colonialismo” (Lander citado en Gentili. 2009: 55), que no es más, que el reflejo del mantenimiento de viejas tradiciones que “entrañan una reproducción cultural socialmente condicionada” (Ezcurra. 2011: 90), y fuertemente elitista, que representa esta “colonialidad del poder, a la que le corresponde una colonialidad del saber, que el derecho humano a la educación le cuestiona” (Lander citado en Gentili. 2009: 55).

Frente a lo expuesto hasta aquí, podemos retomar la idea de la autora Ana Ezcurra, que considera que estamos ante una “inclusión excluyente”, es decir, al mismo tiempo que el sistema incluye con el ingreso a aquellos jóvenes históricamente excluidos por la universidad, los excluye amparándose en la posesión desigual de capital cultural (Ezcurra citado en Rómoli. 2016: 1146). Por eso, para Pierre Bourdieu, lo cultural es considerado entonces como un principio de diferenciación, casi tan poderoso como lo económico; y es por ello, que utiliza la noción de capital, para dar cuenta de los procesos de lucha por la acumulación, y apropiación de poder simbólico que tiene lugar en el campo cultural. Más aún, y como consecuencia de ello, el mercado simbólico termina atribuyendo un cierto valor a cada individuo y grupo: algunos valen más; otro valen menos. (Bourdieu citado en Kaplan. 2006. 31-32).

En definitiva, podemos afirmar que frente a la necesidad de tratar de igualar, se excluye porque “lo común no es lo uniforme, idéntico y homogéneo [...] lo común puede tener diversas formas de ver, de actuar y de vivir (Nicastro y Greco. 2009: 72), porque “en la ilusión de que formamos parte de una cierta homogeneidad que nunca es tal, o que se sostiene a costa de que otros queden afuera, de los excluidos o los

sacrificables” (Nicastro y Greco. 2009: 72), se llega a considerar que, “además de iguales, esos ciudadanos, esos jóvenes, esos estudiantes son también distintos, desiguales, y que si no hacemos nada para paliar esa desigualdad, esa igualdad que postulamos puede no ser más que una palabrería hueca, cuando no incluso una ideología legitimadora de la desigualdad que realmente existe en una sociedad injusta.” (Rinesi. 2020: 34-35).

Por ello, y retomando algunos conceptos dejados atrás en este análisis, habíamos remarcado que el establecimiento de la universidad como derecho, se desarrolló en torno a un repertorio teórico, que en nombre de lograr la democratización universitaria, en vez de incluir ha acentuado las diferencias de la población más vulnerable. Pero antes de afirmar lo que ha provocado la democratización universitaria, deberíamos entender ¿de qué estamos hablando?.

En primer lugar, Prost (1986) distingue entre democratización cualitativa y cuantitativa: en donde la primera implica el debilitamiento del vínculo entre orígenes sociales y destino escolar; mientras que la segunda, es aquella que alcanza a todas las clases sociales (Prost citado en Chiroleu. 2013: 284). Es decir, que frente a un sistema educativo en expansión, y ante un crecimiento notable de matrícula, en las últimas décadas se consideró que alcanzar una democratización educativa implicaría según Merle (2004) entender a la educación como un bien en sí mismo del que se extrae un beneficio, en este caso en particular, acceder a un nivel de estudios del que se estaba excluido, supone democratización. (Merle citado en Chiroleu. 2013: 284).

En la Argentina, este proceso de democratización en la educación, visibilizó dos acontecimientos: en primer lugar, una “universalización sin derechos, evidenciada en el proceso de acceso a la escuela, producido en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias, para que la permanencia en dicha institución permita hacer efectivas las dimensiones atribuidas, y reconocidas al derecho a la educación desde 1948” (Gentili. 2009: 36); y en segundo lugar, una “expansión condicionada, determinada por el proceso mediante el cual los sistemas nacionales de educación, han tendido a crecer en el marco de una intensa dinámica de segmentación, y diferenciación institucional, que otorga a los sujetos que transitan por los circuitos que constituyen estos sistemas un estatus, y un conjunto de oportunidades altamente desiguales”. (Gentili. 2009: 36-37).

Por ello, Pablo Gentili (2009) considera que existen tres factores que contribuyen a producir la universalización sin derechos, y la expansión condicionada de los sistemas educativos latinoamericanos. En primer lugar, considera como causa diferencial: a la combinación y articulación de condiciones de pobreza, y desigualdad vividas por un significativo número de personas en nuestras sociedades. El segundo factor, es según el autor: el desarrollo fragmentado de los sistemas escolares, y las enormes diferencias de oportunidad que ofrecen las escuelas. Y por último, la promoción de una cultura política acerca de los derechos humanos, y particularmente del derecho a la educación, marcada por una concepción privatista y economicista que, lejos de ampliar, restringe las fronteras de este derecho a las oportunidades de acceso, y permanencia en el mercado de trabajo. (Gentili. 2009: 37)

Estos factores, ponen en evidencia los efectos de una democratización a medias, que reflejan la segmentación, y fragmentación de los sistemas educativos, que buscan reducir desigualdades a través de premiar en base a la noción de mérito, que “focaliza en el individuo, y que considera que las personas son recompensadas por sus acciones y sus logros [...] a la par que supone que todos aquellos que estén dispuestos a someterse a ese esfuerzo, tienen iguales posibilidades de alcanzar las mismas metas” (Chiroleu. 2013: 281).

Ante esta mirada meritocrática, que inicialmente buscó “la reparación de injusticias a través de la distribución de bienes culturales, en torno al acceso e inscripción de sujetos en el consumo cultural, bregando a su vez, por el reconocimiento de las diversas producciones de la cultura popular” (Cannellotto; Abad, Amador. 2019: 232), quedó en evidencia que, “el derecho a la educación se volvió así la quimera de un sistema, que consagró la distribución desigual de los beneficios educativos, como el resultado natural de un mercado que premia, y castiga a los individuos en virtud de sus supuestos méritos cognitivos, y de sus ventajas económicas heredadas o adquiridas” (Gentili. 2009: 44).

En resumen, podemos destacar que la fragmentación, segmentación y exclusión educativa reinante en el contexto actual, se contradicen con el discurso de lograr transformar a la universidad en un derecho para todos. En esta realidad, resulta necesario concebir a la universidad desde “el carácter multifuncional, multidimensional, y multidisciplinar de sus actividades” (Martínez Nogueira. 2000: 11), es decir, comprender y analizar su trayecto histórico, pues ahí podremos descubrir la combinación entre gestión de gobierno y gestión de administración, y en torno a ello,

comprender que el **Estado**, en su relación con la Universidad y el Territorio, es “el representante jurídico del pueblo [...] es decir, tiene la tarea de hacer que las universidades, que no son ajenas a él, sino que forman parte de su propio plexo institucional garanticen” (Rinesi. 2015: 112) el derecho a la educación.

Es en este momento, donde se hace evidente el carácter político de la educación superior, porque se hace real “la necesidad de reconsiderar los contratos fundacionales entre el Estado, la escuela y la Sociedad, sin admitir que el Estado se achicara y discutiendo cualquier renuncia a su responsabilidad en la construcción de lo público” (Frigerio. 2004: 6), porque si queremos lograr que la Educación Superior sea posible para todos “la educación no se puede pensar con neutralidad [...], ya que es un acto político por excelencia, dado que en sus formas organizacionales, curriculares y de convivencia interviene, y participa de las condiciones de posibilidad de una sociedad” (Frigerio. 2004: 7).

Las tensiones en torno a los conceptos de igualdad; exclusión y equidad dentro de la noción de derecho, son en parte responsables de que en la actualidad, el “sistema educativo argentino sostenga formas de integración escolar diferenciada, que perpetúan las diferencias sociales” (Dussel. 2004: 4), generando con ello, “un sistema educativo pobre y desigual, correlato inevitable de sociedades que avanzan sustentadas en un modelo de desarrollo generador de un enorme número de pobres, y de desigualdad estructural [...], ya que es esta combinación de pobreza y desigualdad, la que hipoteca el derecho a la educación de las grandes mayorías, tornando las cada vez más amplias oportunidades educativas de las minorías, en un verdadero privilegio”. (Gentili. 2009:42). Dentro de este espacio educativo, Dubet (2011) considera que el mérito, en tanto lograr que todos los sectores sociales tengan igualdad de oportunidades, no busca reducir las desigualdades, sino las discriminaciones. (Dubet citado en Chiroleu. 2013: 282).

A todo este proceso de deterioro, debemos agregar que el proceso de expansión de los circuitos educativos, y el crecimiento de la matrícula, está asociado a la creencia, de que la universidad va a garantizar al ingresante la posibilidad de mejoramiento, y ascenso social, en donde se introduce la idea que la universidad “dejó de ser prestigio para transformarse en un derecho” (Lanari. 1995: 5). Esta situación, fue acompañada por “la agudización de fenómenos presentes en la historia de la universidad argentina desde su masificación a mediados del siglo XX, y que pueden ser estructurales, como la elevada deserción estudiantil y la larga duración de sus carreras” (Buchbinder y

Marquina. 2008: 89). Todo ello, según Tenti (1999) pone en evidencia que vivimos tiempos en que las sociedades como un todo son más ricas, pero también más desiguales (Tenti citado en Kaplan. 2006: 18).

Dentro de la universidad, estas desigualdades intentan ser reducidas en nombre del derecho a la educación superior, por medio de un proceso de diferenciación institucional que acompaña la creación de nuevas universidades, en territorios que responden a las problemáticas sociales, “buscando descomprimir la mega universidad con sede capitalina” (Riquelme. 2003: 185), y como medida para absorber el crecimiento matricular “llevando adelante políticas de inclusión social [...] a través del crecimiento presupuestario, políticas de becas [...] o inversión en infraestructura” (Chiroleu y Marquina citado en Accinelli y Macri. 2015 :114), ya que la situación edilicia estaba desbordada, y en definitiva, “a lo largo de las últimas décadas la desigualdad educativa siguió pensándose y atacándose en términos casi estrictamente económicos”. (Dussel. 2004: 5).

Esta mirada unilateral sobre la problemática de las desigualdades, se ve acentuada más aún, “con renovadas prácticas discursivas, como la ideología meritocrática, al neutralizar algunas cuestiones, como la desigualdad social en la distribución del poder, que hacen pasar por diverso lo que es desigual” (Llomovatte y Kaplan. 2005: 78).

En este punto, cuando se acusa a lo diferente de diverso, es cuando el derecho a la educación superior se tornó complejo, ya que se entremezclan definiciones que equiparan las nociones de equidad, con igualdad y democratización.

Buscando una clara distinción entre estos conceptos, podemos tomar el aporte de Viveros Vigoya (2012) y Bracho (2009) que consideran que desde una visión meritocrática, la **equidad** implica dar a cada uno lo que merece por su esfuerzo y mérito, pero desde una concepción más incluyente, se prefiere dar a cada uno lo que necesita (recursos, oportunidades, beneficios, bienes y servicios) para mejorar las condiciones de vida de los más pobres (Viveros Vigoya y Bracho citado en Chiroleu. 2013).

En relación al término **igualdad**, la autora Adriana Chiroleu considera que la inclusión (concepto que gana centralidad a partir de los años 90), aplicada al ámbito de la educación superior, apunta a incorporar una diversidad racial, cultural y sexual, semejante a la que existe en el seno de la sociedad, para remediar discriminaciones históricas que han cristalizado / naturalizado situaciones de desigualdad, ya que

supone que todos, independientemente de sus características individuales, tienen derecho al aprendizaje y requiere brindarlo de manera acorde a sus propias necesidades. (Chiroleu. 2013). Es aquí, donde lo diferente se empieza a asociar a lo diverso, y como consecuencia, surgen otras categorías que van a impactar en lo profundo del trayecto escolar del estudiante, que en definitiva, es el único sujeto (colectivo) del derecho del que en este trabajo estamos hablando.

Por último, la **democratización** que según los autores Suasnábar, Rovelli y Chiroleu, trataría de ser una aspiración compartida, que exige reducir las desigualdades sociales [...] ampliando las oportunidades a través de la creación e interiorización de nuevas casas de estudios, y la institucionalización de mecanismos de ayuda económica para los sectores más desfavorecidos (Chiroleu, Suasnábar, Rovelli. 2012). Esto, desde la mirada de la autora Adriana Chiroleu, se trata de una definición más restringida de democratización [...] porque si los logros siguen asociados preferentemente al origen socioeconómico, y los diplomas habilitan oportunidades sociales y laborales diferentes en sistemas segmentados, aunque supongan una ampliación de los horizontes de vida para sus detentadores, no conducirán a una menor desigualdad social. (Chiroleu. 2013)

Queda en evidencia hasta aquí, que las bases para efectivizar el derecho a la universidad para todos sobre los conceptos antes analizados es confusa, y se hizo por la mitad. Por eso, el autor Pablo Gentili considera que, no hay dudas de que la expansión cuantitativa de los sistemas escolares, así como la ampliación del reconocimiento jurídico del derecho a la educación, en las constituciones y leyes nacionales vigentes, son factores insuficientes para festejar la plena realización de los principios, que guiaron la inclusión de la educación como un derecho humano fundamental en la Declaración de 1948. (Gentili. 2009: 31).

Frente a esta realidad, la tendencia a incluir, en tanto igualar para no excluir, ha generado según los autores Llomovatte y Kaplan sobre los alumnos, diferencias oficiales que producen las clasificaciones escolares que tienden a generar o reforzar diferencias vinculadas con el volumen, y las estructuras de los distintos tipos de capital, al producir en los individuos clasificados [...] la creencia colectiva, reconocida y sostenida [...] que producirán las conductas destinadas, para acortar las distancias entre el ser real y el oficial (Llomovatte y Kaplan. 2005: 85).

Por ello, el mayor impacto para lograr alcanzar una universidad para todos, se ve reflejado sobre el sujeto de este derecho (el alumno), y sobre la noción de sus trayectorias escolares, ya que estas “no son recorridos lineales y despojados de conflicto e incertidumbre” (Rómoli. 2016: 1147), y además deben afrontar clasificaciones diferenciales entre lo esperado y lo real, reflejando el “ethos de la escuela Republicana, en donde se pensó la igualdad como la inclusión homogeneizante de todos, y cada uno de los niños y de sus familias” (Dussel. 2004: 4) , en un mundo donde, según Pierre Bourdieu, los bienes económicos se distribuyen en forma desigual en nuestras sociedades, y los individuos no tienen las mismas oportunidades de acceder y apropiarse de ellos, en el mercado simbólico, donde el mercado escolar se incluye, se evidencia una lógica y una dinámica análoga. (Bourdieu citado en Kaplan: 2006: 31-32).

Como síntesis de lo analizado hasta aquí, frente a una noción de derecho, en torno a facilitar el acceso de las clases más desfavorecidas, sin tener en cuenta de lograr la permanencia y egreso, podemos considerar como afirma Ezcurra (2011), que se han detectado ciertos problemas en el sistema de educación superior, los cuales constituyen factores determinantes de las altas tasas de deserción [...] principalmente durante el primer año de cursada (Ezcurra citado en Celada. 2020: 38). Es decir, que ahora nos encontramos en una sociedad, donde la enseñanza superior, en función a garantizar el ingreso para todos, ha generado una “brecha entre el alumno real y el esperado” (Ezcurra. 2011: 54). Este hecho ha provocado el desarrollo de trayectorias educativas desiguales, las cuales serán analizadas en este trabajo en el segundo apartado.

Trayectorias escolares desiguales: **Inclusión, Exclusión, Fracaso**

La educación Superior durante el siglo XIX, y parte del siglo XX, tenía como objetivo “la construcción de una didáctica basada en una propuesta universal que redujo los problemas del aula a una precisión de variables” (Díaz Barriga. 2012: 107), estableciendo a la Universidad como templos del saber a la que solo unos pocos privilegiados podían acceder.

Las distintas políticas educativas desarrolladas desde la década del 40, con algunos intervalos, por las crisis cívicas militares vividas en nuestro país, buscaron a través de la masificación, la gratuidad, la expansión de los circuitos educativos, permitir por primera vez el acceso a los estudios superiores a los sectores más vulnerables.

Frente a esta idea de alcanzar una educación universitaria para todos, como vimos en el primer apartado, se evidenciaron cuestiones y confusiones, que impactaron fuertemente en las trayectorias educativas de aquellos estudiantes provenientes de los sectores más desfavorecidos, que habiendo podido ingresar a las Casas de Altos estudios, presentaron dificultades para permanecer, y más aún lograr egresar de las mismas.

Frente a ello en la actualidad, según la autora Sandra Carli nos encontramos con un sistema educativo, entendido como un sistema cultural, en donde las universidades públicas que se expandieron durante el siglo XX, son en el presente depositarias de imaginarios culturales, tradiciones, e ideales de distintos ciclos históricos (Carli. 2006: 1), generando con ello, la construcción de instituciones donde el “sujeto humano encuentra un lugar de seguridad, permanencia y desarrollo, que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento” (Fernández. 1996: 20).

Paula Isacovich (2019) destaca que “la juventud argentina es heredera de un proceso de expansión de la matrícula [...] proceso histórico impulsado por políticas estatales [...] desde la Ley 1420 de 1884 [...] hasta la Ley Nacional N° 26260, que estableció en 2006 la obligatoriedad del nivel secundario; el Plan FINES de terminalidad educativa, que alcanzó entre 2008 y 2014 a 500.000 egresados [...], y que evidencian una adhesión de la población argentina a la educación, como vía de inscripción social, de apuesta a la movilidad ascendente, etc”. (Isacovich. 2020: 19-20).

Pero a pesar de haber producido reformas, se ha verificado según Sandra Carli que si bien la universidad es en los primeros años un lugar en el que transcurre un tiempo vital, iniciativo [...] se produce un desfase [...] la experiencia se vuelve menos colectiva y más atada a una individualidad (Carli. 2006: 10), porque se pone en evidencia, que la educación superior posee “una impronta homogeneizadora que encuentra sus límites frente a los llamados nuevos públicos” (Caillods y Hutchinson citado en Terigi. 2009: 12).

En consecuencia, aquí retomamos el término Inclusión educativa, analizado en el primer apartado de este trabajo, la cual como vimos está asociado a la idea de alcanzar el pleno cumplimiento del derecho a la educación. De esta forma, analizaremos en este apartado, el impacto que tuvo establecer la universidad como derecho para todos, sobre los recorridos escolares de los estudiantes.

En este punto, es correcto retomar a Terigi (2011), que propone trabajar con dos conceptos, en torno a la idea de trayectoria escolar: el concepto de **trayectoria teórica** y el de **trayectoria real**. Por un lado, en la trayectoria escolar teórica tenemos un punto crítico: el ingreso, asociado a la legislación, que establece que el ingreso escolar se hace a una determinada edad, pero es cierto que dentro de esta concepción, no se considera que muchos no permanecen (abandonan); repiten; o se van y vuelven varios años después. Dentro de esta noción, se plasma la idea de que en cada ciclo lectivo se avance un grado de escolarización. La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender. Esa es la teoría de la trayectoria escolar y el diseño del sistema. (Terigi. 2011: 4-6). Por otro lado, las Trayectorias reales o no encauzadas, son para esta autora, aquellos recorridos escolares, que los niños y jóvenes, transitan de modo heterogéneo, variable y contingente. (Terigi. 2009:19).

Las trayectorias escolares teóricas están asociadas a la herencia cultural del pasado, que determina que “la función oficial de la escuela esté centrada en la idea de formar individuos, para que logren determinados aprendizajes que los hagan aptos para vivir en su contexto social” (Fernandez.1996: 32), manteniendo la mirada en la transmisión/formación, que evidencia en la actualidad el desarrollo de “una enseñanza enciclopedista, acumulativa y dividida en compartimentos estancos [...] para asegurar la asimilación reflexiva del mínimo común de conocimientos” (Bourdieu. 1997: s/d).

Estamos ante un “reduccionismo con que se encara la formación pedagógica [...] en donde existe una disociación entre teoría y práctica, y en donde la práctica de la enseñanza se plasma al finalizar el proceso formativo” (Edelstein. 1995: 12). Esta mirada universalista de la enseñanza, se contradice con lograr establecer la universidad como derecho, ya que no tiene en cuenta que “las trayectorias escolares están atravesadas, en parte, por las condiciones sociales de producción no elegidas por los sujetos ni manipulables a su voluntad, y, a la vez, muestran claramente la expresión de los sentidos y expectativas que los sujetos van dibujando. (Kaplan. 2006: 42).

En este punto del análisis, podríamos retomar y relacionar el concepto de habitus de Pierre Bourdieu, que considera que “el habitus se construye socialmente en una posición en el campo social, y genera prácticas y representaciones acerca de esas prácticas” (Bourdieu citado en Edelstein. 1995), con la noción de trayectoria, comprendida esta última, no como “una sucesión determinada de actos, sino como una trama compleja de representaciones y prácticas, explicable histórica y sociológicamente” (Edelstein. 1995: 28).

El sujeto (alumno), no debe ser comprendido como un sujeto de prácticas estandarizadas, si se pretende lograr trayectorias educativas más inclusivas, que actúen sobre la permanencia del estudiante y el egreso del mismo de la institución. La falta de una ruptura con esquemas estandarizados, ha generado “a lo largo de la historia que las sociedades hayan establecido distintos mecanismos a través de los cuales se categoriza a las personas, estableciendo aquellos atributos que se perciben como normales y naturales, para cada una de ellas [...] estos atributos se transforman, a su vez, en expectativas normativas para los sujetos categorizados”. (Goffman citado en Kaplan. 2006: 48).

Frente a esto, queda claro según los autores Nicastro y Greco, que el sujeto no existe de antemano, porque las subjetividades le hacen lugar, y la subjetividad no debe ser entendida como una sucesión de estados, sino que debe estar vinculada con la legalidad, considerando esta última, como un orden simbólico que habilita los encuentros, permitiendo llevar adelante una trayectoria educativa en donde se haga lugar a las subjetividades y a la legalidad. (Nicastro y Greco. 2009: 68-69)

La estigmatización temprana del alumno, no sólo se produce por los conocimientos previos con los que cuentan los estudiantes, sino que además “los alumnos van

configurando trayectorias educativas diversificadas en función de su pertenencia de clase, género, grupo étnico; categorías todas éstas de distinción o diferenciación social” (Kaplan. 2006: 35). Por ello, Rómoli, ante las altas tasas de abandono de las carreras en los primeros años, considera que el ingreso a la universidad implica un quiebre con la escuela secundaria [...] caracterizado por una mayor exigencia de contenidos curriculares [...] mayores responsabilidades y exigencias [...], por ello es fundamental facilitar el tránsito por la universidad [...] burocracia que es igual de importante, que lograr la democratización del ingreso a la universidad (Rómoli. 2016: 1147)

De no tener en cuenta los aspectos desarrollados anteriormente, la consecuencia principal es lo que Terigi describe como Fracaso escolar, que fue explicado según la autora desde un modelo individual del fracaso (Terigi. 2009: 13). Esto está relacionado, según los autores Llomovatte y Kaplan (2005) con que la lógica del mercado que se impone sobre los bienes simbólicos, asume que los éxitos y fracasos, son exclusivamente producto de competencias y estrategias individuales y familiares, justificando así los privilegios (Llomovatte y Kaplan. 2005: 78). Es decir, y aquí retomamos a Pierre Bourdieu, el fracaso de ciertos individuos y grupos, se comprende en tanto que no poseen las mismas oportunidades de acceso, ni de permanencia, ni de apropiación frente al mercado escolar. (Bourdieu citado en Kaplan. 2006: 36).

Ante estos procesos de clasificación, etiquetamiento y diferenciación, se desarrollan en los primeros años del ingreso situaciones en donde hay “chicos que aprenden a sentirse incompetentes, hay chicos que aprenden que ciertas cosas no son para ellos (a mí la cabeza no me da) [...], porque eso también se aprende, y está lejos de ser educativo, por lo menos en aquello que nosotros reconocemos como valores educativos” (Terigi. 2011: 20-21). Entendemos hasta aquí que, “el sistema superior opera sobre las exclusiones concretadas en los sistemas anteriores” (Tunnermann citado en Chiroleu. 2014: 3).

Las desigualdades, generadoras del éxito o fracaso escolar, están asociadas según Tedesco (2005), Azevedo (2008) y Tenti (2008) a los siguientes puntos:

- Diferenciación en el acceso y progresión educativos.
- Discriminación pedagógica y logros escolares desiguales. en virtud de criterios de género, desigualdades regionales, raciales y étnicas.
- Herencias de las oportunidades educativas.
- Desigualdad en la calidad educativa.

- Injusticia curricular.
- Desigualdad en la distribución de las oportunidades educativas: docentes diferentes, escuelas diferentes, recursos pedagógicos diferentes, competencias diferentes, aprendizajes diferentes, expectativas educativas diferentes; éxitos y fracasos diferentes. (Tedesco, Acevedo y Tenti citado en Gentili. 2009: 45-46).

Terigi (2009) considera ante ello que, es en la clave homogeneizadora donde reside el problema de la inclusión social (Terigi. 2009: 15), en donde se plantea “una brecha que privilegia a algunos estudiantes con mayor capital cultural, mientras que margina a otros con menor dotación” (Ezcurra. 2011: 61). Por eso, el autor Pablo Gentili destaca que, ante la visualización de la universidad como derecho, se evidencia que la desigualdad en el campo educativo hace que, si bien aumentan las oportunidades de los más pobres, y, aunque lo hagan, en condiciones también de extrema pobreza, tiendan igualmente a aumentar las condiciones y las oportunidades de educación de los más ricos. Es decir, los pobres pasan hoy más años en el sistema escolar, mientras que los ricos también y, al hacerlo en mejores condiciones, y con un también progresivo aumento de sus oportunidades y alternativas educativas, la desigualdad educativa, lejos de disminuir, se incrementa o se mantiene constante. (Gentili. 2009: 42).

Otro elemento, que impacta en la alta tasa de abandono en el primer año de los estudios de Educación Superior, y que imposibilita transformar la educación superior en derecho, es el tiempo de cursada, que se plantea al interior de las trayectorias teóricas. Para explicar este elemento, retomamos a Terigi (2011), que destaca que en la actualidad se desarrollan al interior de estas trayectorias teóricas, aprendizajes monocrónicos, entendiendo estos procesos de enseñanza, como una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo estudiantil, en donde, se espera que luego de sostener esta secuencia a lo largo del tiempo, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza, el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas (Terigi 2011: 16).

Podemos entonces afirmar que aquí estamos, ante “trayectorias concebidas con un principio y un final [...] expresada en una pauta curricular [...] que cuando se interrumpe es vivida como un fracaso, mientras que, quien puede seguir con lo predeterminado es visto como un estudiante exitoso que puede llegar a la meta [...] ese estudiante se cree que ha internalizado un modelo de alumno a cumplir “(Nicastro

y Greco. 2009: 26- 46-47). Se pone en evidencia, dentro de esta mirada que universaliza al sistema educativo, y aquí retomamos a Carina Kaplan que las diferencias de rendimiento hay que hallarlas en la naturaleza del individuo o de su familia. La ideología de los dones naturales, particularmente, sostiene algo así como que cada uno de nosotros venimos al mundo, desde el nacimiento, con una suerte de órgano para aprender, mientras que otros nacen sin ese don para los estudios. Estos planteos no cuestionan el orden social, ni escolar. En todo caso, lo que hacen es culpar al individuo de su fracaso. (Kaplan. 2006: 32-33).

“En este proceso de construcción de una auto-valorización suele quedar invisibilizado el hecho de que los diversos individuos, y grupos no poseen idénticas oportunidades” (Kaplan .2006: 10), porque “la igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad” (Dussel y Southwell. s/d).

En este apartado hemos descubierto que en la necesidad de incluir, en cuanto alcanzar una educación superior como derecho, se han profundizado las exclusiones de los sectores menos favorecidos, los cuales han logrado acceder a la universidad, pero que como consecuencia de un sistema que le impone al estudiante trayectorias teóricas, el alumno abandona, y vive esa deserción como un fracaso individual. Aquí queda claro, que “la pretensión igualadora puso a la escuela dentro de un canon de tradición democrática, aunque también le dio las armas para excluir o derribar todo aquello que sus parámetros ubicaban por fuera de la igualación” (Dussel y Southwell. s/d)

Dentro de las trayectorias teóricas, en la actualidad existe, según Inés Dussel un nuevo parámetro que sirve de factor excluyente: el **progreso**, que se refiere a los cambios en el desempeño de los estudiantes entre dos puntos, esto es, a logros obtenidos en un tiempo delimitado [...] vinculado esto, a las prácticas de enseñanza e institucionales que tienden a excluirlos por considerarlos menos capaces o indisciplinados o in-gobernables. (Dussel. 2004: 10).

Por todo lo expuesto hasta aquí, podemos afirmar que los alumnos provenientes de sectores más vulnerables, deben enfrentarse a grandes desafíos que busquen romper con el etiquetado clasificatorio que traen desde su origen, que afectan su avance por un sistema educativo homogéneo, que ven en la heterogeneidad el peligro de la ruptura de los recorridos previstos con anticipación para cada estudiante.

Frente a ello, el tercer apartado de este trabajo titulado “el oficio de alumno”, va a tener como protagonista al estudiante que ha logrado ingresar a la universidad, y que se encuentra con un sistema que le dio acceso en torno a un derecho, pero que desarrolla una batería de medidas que lo expulsan (Tiempo de cursada, curriculum, filiación, etc). Frente a ello, el oficio de ser alumno, refleja según Philippe Perrenoud una de las ocupaciones permanentes universalmente más reconocidas (Perrenoud. 2006: 10)

El oficio de alumno

Frente a la inclusión excluyente

“El oficio de alumno, se trata de consagrar, desde el nacimiento, lo mejor de sí mismo, a la tarea de modelarse, según las expectativas de los adultos y sobre todo de prepararse para llegar a ser un buen alumno” (Perrenoud. 2006: 11).

Si el alumno es el sujeto del derecho a la educación, debemos considerar que en su trayectoria, como vimos en el segundo apartado de este trabajo, el curriculum, entendido este último como “la síntesis de conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos que conforman una propuesta político educativa” (De Alba. 1998: 80), debe privilegiar para romper con viejos esquemas la necesidad de proyectarse más allá de una formación teórica, y la forma de actuar del docente, ya que esos son los factores determinantes en la forma en que el estudiante lleva a cabo la construcción de su oficio.

Por ello, “el ser alumno, la condición estudiantil, es una categoría peculiar que se va transformando históricamente conforme se transforman las sociedades” (Kaplan. 2006: 27). Estos cambios, se dan según Perrenoud en el reencuentro entre un aprendiz y un formador dentro del triángulo pedagógico y didáctico [...], ya que el oficio de alumno se da idealmente en aprender; mientras que en el educador en formar (Perrenoud. 2006: 12). Esto evidencia que, “la educación de masas, se ha ido transformando en una maquinaria escolar; y la universidad de masas se ha escolarizado, los alumnos aprenden rápidamente su oficio: acreditar para promocionar, con independencia del deseo de aprender” (Vain. 2017: s/d).

Pero frente a ello, ¿qué sucede con los alumnos que no han podido construir su oficio?; ¿Cuál es el rol que cumple la enseñanza dentro de este proceso donde el alumno se construye como tal?; ¿Qué relación existe entre este proceso de construcción del oficio de alumno, y la noción de derecho?, en torno no solo al acceso, sino además, en relación a la permanencia y finalización del ciclo superior.

En este punto, es necesario aclarar que el “alumno se instituye cuando un maestro y una institución- organización lo piensan, lo conciben” (Nicastro y Greco. 2009: 61), por

lo tanto, si asistimos a un sistema educativo enciclopedista, que mide las potencialidades en torno al capital cultural con que cuentan los sujetos como punto de partida inicial, esto dificulta que los estudiantes que logran ingresar por primera vez, es decir, la “población de estatus en desventaja, de bajos ingresos y primera generación” (Ezcurra. 2011: 48), logren aprender a habitar la universidad, y con ello, lograr egresar de ella.

Dentro de esta problemática, Philippe Perrenoud considera que el oficio de alumno tiene las siguientes características:

- ✓ Su elección no es libre, aunque también no es libre la elección de otros oficios;
- ✓ Depende de un tercero, no solamente en sus finalidades y condiciones especiales sino en la forma de su fragmentación y relación con el tiempo;
- ✓ Se ejerce bajo la mirada y el control permanente de terceros, no solamente en cuanto a resultados, sino en cuanto a sus menores detalles;
- ✓ Se encuentra constantemente ante una evaluación de calidades, y de deficiencias de la persona, de su inteligencia, de su cultura, de su carácter. (Perrenoud. 2006: 13).

Esto quiere decir que, la noción de oficio de alumno, está estrechamente ligada a las nociones de trayectorias teóricas y estudiante ideal, es decir, a la que la institución espera del alumno. En este proceso de construcción del rol de estudiante, se da lugar según los autores Llomovatte y Kaplan, a la constitución de la autoestima social del alumno, vinculada con la imagen que los estudiantes visualizan de sí mismos, y de su propio rendimiento escolar, adoptando el punto de vista institucional, en tanto espacio social autorizado. (Llomovatte y Kaplan. 2005: 83).

Todo ello, es consecuencia de la constitución de un sistema educativo basado en la “idea de una igualdad homogeneizadora, en donde prevaleció en la enseñanza escolar y en el imaginario social un modelo único de ciudadano [...] un modelo único de maestro y un solo método a seguir” (Serra y Canciano citado en Terigi. 2009: 15). Esto ha provocado altas tasas de deserción estudiantil, frente a la idealización de trayectorias y alumnos ideales, generando en los estudiantes reales la sensación de un fracaso escolar, al no tenerse en cuenta la existencia de heterogeneidades a la hora del ingreso a la universidad.

Asistimos, según Sandra Carli, a una experiencia estudiantil atravesada por temporalidades que corresponden a distintos ciclos históricos, y a distintas esferas de la vida social, ya que las biografías estudiantiles expresan las tensiones propias de un ciclo parado por la inestabilidad y la incertidumbre (Carli. 2006: 2), en donde, “el acto educativo, se transforma en imposición de una jerarquía, que vuelve inferior a quienes aprenden o subestima sus capacidades [...] para lograr sostener lugares inamovibles de saber-poder” (Nicastro y Greco. 2009: 75).

El aula, según los autores Remedi y Furlán (1981) en este contexto, aparece como microcosmos del hacer, espacio privilegiado donde se despliega la acción, y el lugar casi único donde se la constriñe (Remedi y Furlán citado en Edelstein. 1995: 19). Es en este ámbito, donde a veces se refuerzan las desigualdades, por eso, es importante el tipo de docente que dicta clases en los primeros años de las carreras, para que en este vínculo entre el profesor y el estudiante “se preste atención a las características particulares de los alumnos, cuando muchas veces se está sujeto a representaciones prejuiciosas, marcadas por definiciones desde el perfil del alumno ideal” (Edelstein. 1995: 18).

Según la investigadora Carina Kaplan, en el pasaje por las diversas instituciones sociales y en las relaciones que allí se configuran, vamos adquiriendo una forma de experiencia social, vamos internalizando en una suerte de juego de espejos, las imágenes que los otros nos devuelven hasta configurarnos una auto-imagen. En ese tránsito por las instituciones, nos fabricamos una imagen acerca de cuánto valemos; en líneas generales, ello está en estrecha relación con cómo percibimos que nos reconocen. Estas valoraciones y autovaloraciones difieren entre los diversos individuos y grupos. Las auto-percepciones, las ideas que vamos delineando acerca de nosotros mismos hacen que nos adjudiquemos un valor y, si somos excluidos, tendemos a valorarnos menos (Kaplan. 2006: 9-10)

En función a lo expuesto, lo correcto sería pensar que mientras el alumno hace la construcción de su oficio al ingreso del nivel superior, el docente y la institución, deben según Nicastro y Greco “pensar a ese otro [...] hacerle lugar, darle nacimiento [...] ayudarlo a constituirse como tal, a pensarse a sí mismo aprendiendo [...] porque no pensarlo es suponer que no hay nadie allí a quien nos dirigimos en tanto docentes [...] porque pensar a otro y darle un nombre requiere que ese otro se apropie de su pensamiento” (Nicastro y Greco. 2009: 111), es decir, que el alumno aprenda a habitar la universidad, y con ello, entienda las

características particulares de su permanencia, y egreso exitoso en este espacio educativo.

Frente al “reinado de la meritocracia pensada por fuera de las condiciones sociales de los sujetos” (Kaplan. 2006: 17), donde “la trayectoria ideal es la que la organización ofrece de marco y como legalidad instituyente” (Nicastro y Greco. 2009: 64), ha quedado en evidencia en este apartado que, “la trayectoria de un sujeto no sería, una sucesión determinada de actos, sino una trama compleja de pensamientos, representaciones y prácticas explicable histórica y sociológicamente” (Edelstein. 1995: 28), en donde, el oficio de alumno está estrechamente vinculado con “la necesidad de que otros nos reconozcan una identidad, una utilidad, el derecho de ser quienes somos, de hacer aquellos que hacemos” (Perrenoud. 2006: 11).

Frente a esto, queda claro, que según Nicastro y Greco, el sentido de educar nos reúne, y en él, las trayectorias de maestros y alumnos que dan sentido a la existencia del proyecto de enseñar y aprender esa cosa en común, que nos reúne y nos separa a la vez, entendiendo que lo común no es lo uniforme, idéntico, y homogéneo (Nicastro y Greco. 2009: 72-73).

Conclusión

Frente a lo analizado en este trabajo, a forma de conclusión, y en torno a la definición de estrategias y/o líneas de acción concreta, debemos resaltar algunos de los conceptos centrales presentados durante esta investigación, que tuvo como objetivo analizar el impacto que tiene alcanzar una Educación Superior como derecho para todos sobre las trayectorias escolares de los ingresantes a la universidad.

Primero, debemos afirmar que si la intención era lograr que la educación superior fuera un derecho para todos, el objetivo se cumplió en parte, porque hasta el momento, como quedó en claro en este trabajo “la educación universitaria se ha expandido e incorporado a nuevos sectores de la población [...] sin embargo gran proporción de estudiantes no logra graduarse” (Tinto. 2017).

Además, en relación a la noción del ejercicio pleno de ese derecho, quedó en evidencia en este análisis, que “las instituciones, no sólo son otro factor causal, sino que además, configuran un condicionante primario, potente, decisivo para el desempeño académico y la persistencia” (Ezcurra. 2011: 47).

Por eso, la autora Sandra Carli destaca que se ha visibilizado que el ingreso irrestricto, como gran tradición democratizadora de las universidades públicas, marca que lo que algunos autores denominaron tradición plebeya (al recibir jóvenes de distintos sectores sociales), tendría un proceso no democratizador, teniendo en cuenta, que la mitad de los estudiantes no estarían en condiciones de permanecer y terminar los estudios. (Carli. 2006: 7).

Frente a ello, y para ir cerrando algunas nociones que se han puesto en escena en este trabajo de investigación, retomamos aportes teóricos realizados sobre el tema del abandono universitario del autor Vincent Tinto, que considera que, el problema tiene dos niveles de análisis y de intervenciones posibles distintos, pero a la vez complementarios: por un lado, el institucional que hace referencia a la acción de cada universidad; y por otro lado el sistémico, en el que los gobiernos pueden promover mejoras en tanto regulación, financiamiento y políticas específicas. (Tinto. 2017: 172).

La falta de políticas universitarias en relación al impulso de políticas públicas, sumadas a la poca atención de la relación de importancia del vínculo entre docente y alumno, y

la mirada universalista heredera de viejas tradiciones sobre el estudiante, en torno a ideales (trayectoria y estudiante ideal), han sido algunas determinantes, en la imposibilidad de que todos puedan ejercer el pleno ejercicio del derecho que aquí analizamos.

La noción de derecho a la educación superior, como vimos en el cuerpo de este trabajo, estuvo asociada al concepto de la inclusión escolar. Para definir este término, y para cerrar nuestro análisis, retomo el análisis teórico sobre el tema que hace el autor Pablo Gentili, que define a la inclusión educativa como un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que han producido, y producen históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos. Es por ello, que en este contexto debemos afirmar que, en América Latina, lo que se observa durante la segunda mitad del siglo XX, es un importante proceso de universalización del acceso a la escuela, asociado a una ampliación progresiva del reconocimiento legal respecto a la obligatoriedad escolar, cuyo potencial democrático aún depende de dotar a estas experiencias, y oportunidades de ciertas condiciones políticas, revirtiendo tendencias que limitan, o niegan las posibilidades efectivas de afirmación de este derecho, porque cuando se trata de un derecho, no hay, inclusión por la mitad. (Gentili. 2009: 35-36)

Por todo lo anterior, podrían conformarse políticas educativas que no sólo garanticen el acceso a los estudios superiores, sino que además, como destaca Vincent Tinto (2017), busquen mejorar la retención de los estudiantes, poniendo la mirada en cuatro características identificadas por este autor, que serían la clave para actuar sobre el abandono estudiantil: Expectativas, apoyo, evaluación-feedback y participación. (Tinto. 2017: 172).

Siguiendo a Carina Kaplan, las expectativas están asociadas directamente a las instituciones escolares, que juegan un papel central en las mediaciones entre la estructura social, las trayectorias y expectativas que estructuran, a los niños, adolescentes y jóvenes (Kaplan. 2006: 23). Por eso, es necesario “brindar a los alumnos expectativas claras y consistentes” (Tinto. 2017: 173), porque las trayectorias no son todas iguales, sino que “se construyen **entre** trayectorias [...] donde se configura, que este espacio de encuentro no tiene que ver, con que cada uno se mantenga entre muros [...], es decir que permanezca en el lugar que le ha tocado de destino” (Nicastro y Greco. 2009: 132). Es en ese encuentro-desencuentro, donde toma relevancia el apoyo, evaluación y participación, porque en la construcción del

oficio de alumno (internalización de normas y aprender a habitar la institución), es donde, afirma Vincent Tinto fundamental evaluar adecuadamente las necesidades de los estudiantes al inicio de la carrera, y ofrecer feedback frecuente de su desempeño en clase, para evitar con ello el abandono. (Tinto. 2017: 173)

Por todo lo expuesto hasta aquí, es necesario llevar la planificación y puesta en práctica de políticas, que logren según Rómoli problematizar el saber, y la manera de comunicarlo, entendiendo que su apropiación no es lineal o una sumatoria de tareas, ya que es central pensar en quien es cada alumno que habita el aula, porque eso permite romper la idealización del estudiante, para dar paso al estudiante real. (Rómoli. 2016: 1147-1148).

Todos estas acciones, permitirán alcanzar una **educación superior como derecho**, rompiendo como afirma Miguel Casillas y colegas (2007) con un acto de violencia simbólica, que se ha visibilizado en el conjunto de rasgos académicos, en los diseños curriculares e instrumentos de evaluación, que responden a la imagen de un alumno ideal (Miguel Casillas y colegas citado en Ezcurra. 2011: 56-60), generando “expectativas que dan privilegio a estudiantes con mayor capital cultural, o dominio del rol, mientras que tienden a excluir a los de menor reservorio y estatus desfavorecidos” (Ezcurra. 2011: 58).

Referencia Bibliográfica

- **Accinelli, A y Macri, A.** (2015). “La creación de las universidades nacionales del Conurbano Bonaerense: análisis comparado de dos periodos fundacionales” RAES ISSN 1852-8171/Año 7/número 11/noviembre 2015. [www.revistaraes.net/revistas/raes11 art5.pdf](http://www.revistaraes.net/revistas/raes11/art5.pdf)
- **Bourdieu, P.** (1976). El campo científico (SELECCIÓN). Vol 2. Francia.
- **Bourdieu, P.** (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI. Ed. Cap. 9. Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza.
- **Buchbinder, p y Marquina, M.** (2008). Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008. Pp. 7-96.
- **Buchbinder, P.** (2018). El movimiento estudiantil argentino: aportes para una visión global de su evolución en el siglo XX. En Revista Archivos, año VI, N° 12, pp. 11-32.
- **Cannellotto, A; Abad, S; Amador, E.** (2019). “¿Qué se espera de la Universidad?” En Rosemberg, Diego (selec) La educación en debate II. UNIPE, pp. 231-235. [Políticas educativas: La educación en debate II \(unipe.edu.ar\)](http://unipe.edu.ar)
- **Carli, S.** (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. En: Sociedad, vol.25, p. 29-46.
- **Carli, S.** (2010). Balance sobre la educación Superior en Argentina. En Revista Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, N° 75, pp. 33-36.
- **Celada, V.** (2020). Acerca de las causas de deserción universitaria en Argentina a principios del siglo XXI, de las políticas implementadas y nuevas propuestas de retención de población estudiantil. Revista científica de UCES Vol. 25, N° 2 (julio- diciembre de 2020) ((pp. 33-54) 966-Texto del artículo-4096-1-10-20200901.pdf
- **Chiroleu, A.** (2013). “Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?. Espacio abierto, vol. 22, núm. 2, abril-junio, 2013, pp. 279-304. Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela. Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel Superior?
- **Chiroleu, A.** (2014). Alcances de la democratización universitaria en América Latina. Revista Iberoamericana. N° 65/1. Mayo 2014. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- **Chiroleu, A; Suasnábar, C; Rovelli, L.** (2012). Horizontes para una nueva política universitaria. Chiroleu, Adriana et. Al. (comp). Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- **De Alba, A.** (1998). Curriculum, crisis, mito y perspectivas. Ed Niño y Dávila. Bs As. Cap. 1. La Crisis, Cap.3. Las perspectivas
- **De Zubiría Samper, S.** (2007). Universidad, crisis y nación en América Latina. Revista de Estudios Sociales 26|Abril 2007 Raza y nación(I) en [Universidad, crisis y nación en América Latina \(openedition.org\)](#)
- **Díaz Barriga, A.** (2012). Pensar la didáctica. Ed. Amorrortu. Bs As
- **Dussel, I, y Southwell, M.** (s/d). La escuela y la igualdad. Renovar la apuesta.
- **Dussel, I.** (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Buenos Aires, Argentina: FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina.
- **Edelstein, G** (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Kapeluz. Bs As.
- **Ezcurra, A. M.** (2011). Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial. Cap. 3,4 y 6. [Ezcurra, A. M. Igualdad en Educación Superior. Un desafío Mundial \(unlp.edu.ar\)- \(PDF\) Igualdad en Educación Superior| Ana Maria Ezcurra- Academia. edu.](#)
- **Ezcurra, A. M.** (2019) (Compiladora). Derecho a la educación: expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- **Fernández, L.** (1996). Instituciones Educativa. Ed. Paidós. Bs As.
- **Frigerio, G.** (2004). “De la Gestión al gobierno de lo escolar”. Entrevista de Silvia Etkin. Revista Novedades Educativas. Buenos Aires.
- **Gentili, P.** (2011). Adentro y afuera. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. En Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- **Isacovich, P.** (2020). “El Progresar y la apuesta por la educación superior como abordaje de las juventudes”. En: Bordes, Revista de política, derecho y sociedad. Año 4, N° XV. Noviembre 2019- Enero 2020.
- **Kaplan, C.** (2006). La inclusión como posibilidad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación- 1a ed. - Buenos Aires. Argentina.
- **Koc Muñoz, A. S.** (2018). Reforma, peronismo y universidad obrera: un análisis comparativo en torno a dos modelos universitarios. Archivos de

Ciencias de la Educación, 12 (14), e051.
<https://doi.org/10.24215/23468866e051>.

- **Lanari, E.** (1995). Política Universitaria como política pública modelos típicos de coordinación entre universidad y Estado. Universidad de Buenos Aires. Septiembre 1995.
- **Llomovatte, S. y Kaplan, C.** (2005). Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico. En Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto (pp. 9-19). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- **Malatesta, A.** (2008). La etapa fundacional de la universidad obrera Nacional. La conexión entre el aula y el trabajo. Editorial de la universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional San Francisco.
- **Martínez Nogueira, R.** (2000). Evaluación de la Gestión Universitaria. Buenos Aires: CONEAU.
- **Méndez, A.** (2022). Barro seco: trayectorias desde el conurbano profundo hacia el mundo intelectual / Alicia Méndez. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2022. Libro digital, PDF - (Ideas en la educación argentina / Darío Pulfer ; Aportes a la historia educacional.
- **Nicastro, S; Greco, B.** (2009). *Entre Trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- **Nosiglia, M. C.** (2010). Perspectivas sobre la autonomía universitaria. En Políticas Educativas, Porto Alegre, v.3, n 2, p. 119-135. Perspectivas sobre la autonomía universitaria|Nosiglia|Políticas Educativas-PolEd (ufrgs.br)
- **Perrenoud, P** (2006). El oficio de alumno y el sentido del trabajo social escolar. Editorial Popular. Madrid.
Recuperado de: <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00091.pdf>
- **Rinesi, E.** (2015). “La Universidad como derecho”, En: Filosofía (y) política de la Universidad (1er ed.) Cap. 3. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. IEC-CONADU.
- **Rinesi, E.** (2015). “La Universidad en el territorio”, En: Filosofía (y) política de la Universidad (1er ed.) Cap. 5. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. IEC-CONADU.
- **Rinesi, E.** (2015). “Universidad y Estado”, En: Filosofía (y) política de la Universidad (1er ed.) Cap. 6. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. IEC-CONADU.
- **Rinesi, E.** (2020). Universidad y democracia. CLACSO. Buenos Aires

- **Rinesi, E.** "La universidad es un derecho". Revista Página 12. 7 de julio de 2015. Argentina.
- **Riquelme, G** (2003). "La explosión institucional de la educación superior en los 90", En Educación Superior, demandas sociales, productivas y mercado de trabajo. Bs As, Miño y Dávila, 2003, pp. 175-210.
- **Romoli, G.** (2016). "Los nuevos ingresos a la universidad: reflexiones sobre las trayectorias estudiantiles y la permanencia". 1º Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación| SAA|UNLP en [Documento completo.pdf \(unlp.edu.ar\)](#)
- **Terigi, F.** (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa / coordinado por Patricia Maddonni. - 1 a ed. Buenos Aires : Ministerio de Educación, 2009.
- **Terigi, F.** (2011). "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Pensar la Escuela 2. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- **Tinto, V.** (2017). Completando la universidad. Repensando la acción institucional. 1 ra. Ed. Colección de Educación Superior. Universidad de Palermo. Buenos Aires.
- **Unzué, M.** (2020). Profesores, científicos e intelectuales: la Universidad de Buenos Aires de 1955 a su bicentenario. Buenos Aires. CLACSO/IIGG.
- **Vain, P. D.** (2017). El oficio del alumno en la universidad. VIII Encuentro La Universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- **Vega, R.** (2003), "El planeamiento estratégico en la universidad argentina: aspectos problemáticos" en III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil, Buenos Aires, 7, 8 y 9 de mayo de 2003. Disponible en: <http://nulan.mdp.edu.ar/2168/1/vega.2003.pdf>