

Universidad Pública e inclusión.

La incidencia del Programa de Becarios Ingresantes en jóvenes de condiciones desfavorables, primera generación de universitarios

Eliana López

Maestría en Ciencias Sociales
25 años



Universidad
Nacional
de Córdoba



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

**Maestría en Ciencias Sociales
con mención en Metodología de la Investigación Social**

Tesis de Maestría

“Universidad Pública e inclusión. La incidencia del Programa de Becarios Ingresantes en jóvenes de condiciones desfavorables, primera generación de universitarios”

Maestrando: Lic. Eliana López
Director: Mgter. Patricia Acevedo

Abril de 2014

López, Eliana

Universidad Pública e inclusión : la incidencia del Programa de Becarios Ingresantes en jóvenes de condiciones desfavorables, primera generación de universitarios / Eliana López ; dirigido por Patricia Acevedo. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales, 2020.

Libro digital, PDF/A - (Maestría en Ciencias Sociales: 25 años / 6)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1574-3

1. Universidades Públicas. 2. Inclusión. 3. Jóvenes. I. Acevedo, Patricia, dir. II. Título.

CDD 378.34

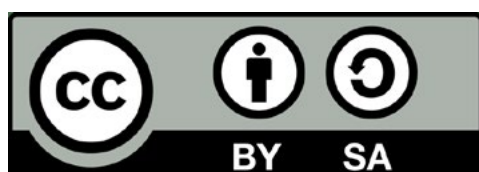
Diseño de tapas: Área de Comunicación - Facultad de Ciencias Sociales

Diagramación y diseño de interiores: Juan Cruz Oliver

Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina, 2020.

Avenida Enrique Barros s/nº (ex Valparaíso). Ciudad Universitaria. Córdoba, Argentina.

Teléfonos: (351) 4334114 - www.sociales.unc.edu.ar



Autoridades Facultad de Ciencias Sociales

Decana

Mgter. María Inés Peralta

Vicedecana

Mgter. Jacinta Buriyovich

Secretaria Académica

Mgter. Patricia Acevedo

Secretaria de Investigación

Dra. María Liliana Córdoba

Secretaria de Posgrado

Dra. Guadalupe Molina

Secretario de Coordinación

Sr. Alejandro González

Secretario Administrativo

Sr. Miguel Ángel Tomaino

Secretaria de Extensión

Mgter. Alejandra Domínguez

Secretaria de Asuntos Estudiantiles

Lic. Erika Giovana

Prosecretaria de Relaciones Internacionales

Dra. María Teresa Piñero

Directora de Concursos

Mgter. Andrea Milesi

Coordinadora de Graduados/as

Lic. María Fernanda Retamar

Directora de la Licenciatura en Trabajo Social

Mgter. Natalia Becerra

Director de la Licenciatura en Ciencia Política

Mgter. Javier Moreira Slepoy

Director de la Licenciatura en Sociología

Lic. Rubén D. Caro

Colección Tesis | Maestría en Ciencias Sociales | 25 años

La colección que inauguramos recoge un conjunto de tesis seleccionadas que fueron defendidas en los últimos diez años de existencia de la carrera y que, a juicio del Comité Académico, representan una muestra expresiva del abanico de preocupaciones cuya indagación se promueve desde la Maestría.

Las investigaciones abordan un repertorio temático de una riqueza significativa, que pone en diálogo políticas estatales, tanto del Estado nacional como de la provincia de Córdoba y procesos sociales más amplios. Desde el análisis de políticas estatales nacionales y provinciales, hasta la reconstrucción de prácticas y representaciones de distintos sujetos; desde el esfuerzo por producir reconstrucciones conceptuales, hasta el análisis de casos, el conjunto de los trabajos está atravesado por un esfuerzo crítico orientado a comprender aspectos del propio tiempo.

Proponiendo una clave de lectura, creemos que una de las notas distintivas de las producciones es la preocupación por iluminar desigualdades e injusticias persistentes y por caracterizar los arreglos institucionales que las sostienen.

Las tesis son elaboraciones individuales, aunque siempre están enmarcadas en procesos colectivos por los que procede el avance del conocimiento. En este caso, junto a las y los 12 tesistas hubo 15 directoras/es y co-directoras/es y 36 integrantes de tribunales de evaluación, una particular comunidad académica que está en la base de las condiciones de publicación de los trabajos. A todas y todos los participantes va nuestro reconocimiento.

Comité Académico Maestría en Ciencias Sociales

Lic. Alberto Parisí Varas (UNC); Dra. Cristina González (UNC); Dra. Silvia Morón (UNC); Dra. Laura Garcés (UNSJ); Dra. Ana Arias (UBA)

Directora Maestría en Ciencias Sociales

Dra. Nora Britos

Agradecimientos

Muchas «sensaciones encontradas» se me presentan al comenzar a escribir estas líneas: los momentos compartidos en estos años de trabajo; investigaciones, docencia y proyectos de extensión sobre las juventudes; la militancia universitaria; las discusiones sobre proyectos de universidad y de país y la construcción de agendas de políticas públicas en la universidad. Haber sido parte de las propuestas y de los equipos responsables de algunas de estas acciones, ha sido muy grato para mí. Pasar de las resistencias frente a las políticas neoliberales de los '90, de la crisis y los recortes del 2001; a poder llegar a transformar, ampliar posibilidades y derechos desde proyectos colectivos vale como conmemoración. Quiero marcar que muchas de esas ideas de universidad fueron tomadas en principio por algunos actores universitarios, para luego ir construyendo consensos. Tal es el caso de esas tres decanas en nuestra UNC: Ana Alderete, Carolina Scotto y Hebe Goldenhersch, a quienes reconozco la forma en que propiciaron la construcción de un proyecto de Universidad.¹ Porque lo supieron hacer con convicciones, generosidad y políticas concretas. Además, porque tuve la posibilidad de trabajar y aprender junto a ellas.

Quiero agradecer:

A «la Pato», mi directora de este trabajo y tantos otros más que venimos construyendo desde el 2004, por su generosidad personal y académica, que son tan imprescindibles en la formación, en la transformación de la Universidad, en el trabajo por los derechos de los jóvenes y proyectos de inclusión. También a su familia, por ser grandes anfitriones en las horas de trabajo.

A Mariana, porque quizás sin nuestro encuentro, no hubiera llegado al Trabajo Social y menos a realizar este trabajo. Junto a ella, a «las tías» Alba, Alicia, Graciela que fueron tan importantes para mi recorrido.

A quienes han sido mis grandes soportes en estos 15 años, me refiero a mis compañeras de cursado, militancia, trabajo y mis amigas: Euge, Fer, Iva, Lola y Luco; por haber transitado estas etapas de la Universidad Pública y por tener mucho de estas palabras y proyectos construido juntas.

A quienes fueron mis compañeros de trabajo en la Dirección de Inclusión Social y la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNC, por ese compartir cotidiano

¹Ana Alderete era decana de la Facultad de Psicología, Carolina Scotto era decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades y Hebe Goldenhersch decana de la Facultad de Cs. Económicas, quienes se constituyeron como "las tres decanas" referentes de la oposición a una gestión y quienes llevaron adelante la construcción de una alternativa que comenzó a ejercer sus funciones en el rectorado de la UNC desde el 2007.

lleno de desafíos. Por haber llevado adelante proyectos transformadores con compromiso y generosidad.

Al equipo de investigación sobre juventudes, por todo lo que hemos producido e intercambiado y por los desafíos que seguimos teniendo.

A La Bisagra, por los proyectos que promovió para construir una Universidad pública, gratuita, de calidad, inclusiva y comprometida con la sociedad.

A quienes fueron mis compañeros de la Red Bien, de la Secretaría de Políticas Universitarias, por esos hermosos e intensos años de trabajo en el marco de la ampliación del derecho a la educación.

A las «viejas» de la Escuela de Trabajo Social, por haberme enseñado a estudiar, a trabajar, a defender nuestra profesión y la Universidad Pública.

A mis padres, por siempre apoyar mis elecciones. A mis hermanos y a mi gran familia, mis primos, los gordos, sobrinos, ahijados, amigos; por hacer siempre de todo minuto un gran aguante.

A Almendra y Fabrizio y a sus familias, por lo que nos transmitieron y enseñaron. Gracias por haber sido los pilares para realizar este trabajo.

Quiero terminar los agradecimientos tomando como propias las palabras de Almendra, cuando llegó a tener su título. Ella expresa de una manera muy linda lo importante que es estar siempre acompañado en los proyectos que llevamos adelante y, en este caso, en la defensa de la Universidad Pública: *«Cuando me tocó recibir el título sentí mucha paz y mucho agradecimiento. En mis manos, encontré el certificado de que el que quiere puede, pero puede siempre acompañado con el amor de la gente que nos quiere y acompaña en la vida, y de todos aquellos que desean que la educación de nuestro país se expanda».*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO UNO: CONTEXTO SOCIO POLÍTICO UNIVERSITARIO: SITUANDO EL TEMA DE TESIS	15
1.A- Breve reconstrucción de la historia reciente de la Universidad Pública latinoamericana: la inclusión de nuevos sectores sociales	15
1.B- La Educación Argentina en la década de los '90	18
1.C- La Ley N° 24.521. Reformas y desafíos	19
1.D- Las decisiones sobre la educación en la última década	23
1.E- Situaciones vinculadas al ingreso a la UNC	31
1.F- Propuestas en la UNC al tramo del ingreso	32
1.F.1 El Programa Becarios Ingresantes: estrategias para que ingresen «los no esperados»	34
CAPÍTULO DOS: EL ESTADO DEL ARTE	38
2-A- Sistematizaciones sobre la Universidad como campo de estudio	38
2.B- Propuestas y acciones en torno a la Inclusión	41
CAPÍTULO TRES: CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS	44
3.A- Las categorías de análisis	44
3.A.1- Nociones sobre la Universidad pública. ¿Qué Universidad para qué país?	44
Construcción de un país y una reforma	44
Dictaduras en la Universidad Pública	45
Volver a la democracia en la Universidad	48
La democratización y la expansión de la Universidad en el marco de un proyecto de país	51
3.A.2- Debates en torno a la inclusión social y educativa en la Universidad Pública	53
3.A.3- La noción de trayectorias	58
3.A.4- Primera generación de universitarios	62
3.A.5- Apreciaciones sobre el término Incidencia	66
3.B- Consideraciones Metodológicas	66

3.B.1- La información disponible (encuestas, diagnósticos, sistematizaciones, documentos de trabajo) y su procesamiento como datos secundarios. El desafío de leer con otras lentes.	67
3.B.2- La información primaria: las entrevistas. El desafío de preguntar y escuchar lo no obvio	68
CAPÍTULO CUATRO: CUERPO CENTRAL: LOS RESULTADOS	70
4. A- ¿Quiénes son los jóvenes que ingresaron al Programa Becarios Ingresantes?	70
4.A.1- Almendra y Fabrizio	70
4.A.2- Características, similitudes y diferencias entre los estudiantes primera generación y el resto de los estudiantes en la UNC	72
4.A.3- Sobre el «rendimiento académico»	76
4.B- Hablan los jóvenes	80
4.B.1- El tránsito por la Universidad: obstáculos y posibilidades	80
4.B.1.1- El Programa Becarios Ingresantes: la percepción de los jóvenes y su familia	80
La oportunidad de contar con la Beca	81
Los talleres: espacios entre iguales, la contención	82
Propiciando el acceso a otros recursos inclusivos	85
4.B.1.2- La familia y otras redes de soporte	86
La familia de los becarios	86
El vínculo con el secundario y sus docentes	88
4.B.1.3- Entre las trayectorias familiares y la posibilidad de delinear otros recorridos	89
La posibilidad de terminar el secundario y pensar otros proyectos	90
Las trayectorias de las familias	93
Almendra y Fabrizio: la decisión de continuar estudiando	94
Sobre la carrera elegida	95
4.B.1.4- Situaciones en el primer tramo en la Universidad	96
El paso del secundario a la Universidad	96
El aula: aprender en la Universidad	98
Comenzar a transitar la Universidad	98

Los becarios: sujetos no esperados en una Universidad masiva y excluyente	100
Situaciones de exclusión en la Casa de Trejo	101
4.B.2- El desempeño académico y las estrategias de estudio	103
Aprender a aprender. Avances en el primer tramo	103
El inicio del primer tramo en la UNC	104
Ser estudiante Universitario. Las modificaciones en la vida cotidiana	105
El proyecto de estudiar: los soportes y las estrategias	105
Otros recursos para poder permanecer	107
4.B.3- Tensiones en la permanencia: las estrategias individuales y familiares	107
Sacrificios, resignificaciones, estrategias individuales y familiares	108
Tensiones académicas, sociales y económicas para continuar en la UNC	111
Los exámenes y otras situaciones que generan malestar	113
4.B.4- La pertenencia y los espacios de participación	113
Estudiar en la UNC: El orgullo, la pertenencia y la posibilidad del ascenso social	114
El tránsito por la Universidad Pública. Modificar trayectorias preestablecidas	114
Las relaciones con los grupos de pares: los amigos del barrio y los de la Universidad	116
La ciudadanía estudiantil y los espacios de participación	118
4.B.5- Almendra y Fabrizio: opiniones en torno al rol del Estado y la educación	120
La oportunidad del derecho a la universidad	121
La educación pública y gratuita	121
CONCLUSIONES: LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO DERECHO DE TODOS. AVANCES Y DESAFÍOS	123
BIBLIOGRAFÍA	130

INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la más antigua del país, la segunda de Latinoamérica, como el resto de las Universidades del sistema público nacional, se propuso en los últimos años² promover políticas que han llevado a un proceso de democratización interna y de apuestas a la democracia externa. En este sentido, en la presente tesis voy a hacer referencia a los factores contextuales del sistema público universitario, decisiones de gestión y generación de recursos (económicos/inclusivos), que propiciaron condiciones de integración para que jóvenes³ en «situación de desventajas sociales» pudieran ingresar y permanecer en la UNC.

Este trabajo pretende aportar a los debates y producciones en torno a las políticas implementadas en la Universidad Pública. Me he propuesto indagar la incidencia del Programa Becarios Ingresantes de la UNC en la decisión de ingresar, permanecer y egresar de la misma de jóvenes en condiciones socioeconómicas desfavorables, primera generación de universitarios en sus familias de origen. En este sentido, analizaré los recorridos que fueron realizando Almendra y Fabrizio, dos becarios que me permitieron acercarme a las situaciones que atravesaron y las estrategias que fueron generando al término del secundario y en su primer tramo como estudiantes universitarios. Además, reconstruí con ellos las trayectorias educativas familiares y la modificación en los trazos preestablecidos (sociales y económicos), al llegar a estudiar en Universidad. Me detuve en escuchar y analizar las descripciones que realizaron sobre «los sacrificios, los obstáculos y posibilidades» que se les presentaron en los primeros pasos por la Universidad. También trabajé con información secundaria, tales como sistematizaciones e informes que se produjeron en la Universidad en torno a la población estudiantil, lo que me ha permitido situar estas trayectorias, comparar, corroborar algunos supuestos y en ocasiones refutar otros.

La plataforma de gobierno con que asume la gestión de la UNC en el año 2007 planteó como uno de sus propósitos avanzar en cuestiones vinculadas a la inclusión, el ingreso, la permanencia y graduación de los estudiantes. Desde el 2006, el Estado toma la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación en todos

² Entre inicios del año 2007 hasta inicios del año 2016.

³ «Definir a los jóvenes desde sus posibilidades, capacidades y derechos. Reconocerlos como sujetos y ciudadanos implica nombrar las carencias desde la defensa, protección y promoción de los derechos». En Andrada; Acevedo; López (2012 pág. 40-14). "La implicancia de la concepción de sujetos en la investigación y la intervención con jóvenes", en Infantino, J., Villa, A., Castro, G. (comps). *Culturas Juveniles: disputas entre presentación hegemónica y prácticas*. 1º ed. Buenos Aires: Noveduc.

los niveles. El Ministerio de Educación de la Nación promovió diferentes acciones que llegaron al sistema universitario. En ese contexto, nuestra Universidad enfrenta transformaciones y tensiones que la llevan a discutir su compromiso social en general, y en particular con aquellos sectores sociales históricamente excluidos del derecho a la educación superior. La creación del Programa de Becarios Ingresantes en 2008 fue una de las propuestas impulsadas para favorecer la inclusión en la UNC. También se fomentó y sostuvo una política de mayor articulación y desarrollo de acciones conjuntas con el nivel secundario.⁴

Los interrogantes que orientaron mis búsquedas fueron: ¿Cómo incidieron en el inicio de los estudios superiores en los jóvenes: el Programa Becarios Ingresantes, sus familias, sus profesores del secundario y sus amigos? ¿Qué estrategias desplegaron los estudiantes para resolver los obstáculos que se presentaron en la vida universitaria? ¿Qué otros recursos y acciones institucionales facilitaron los estudios? ¿Cómo lograron terminar su primer año e iniciar el segundo año de su carrera? ¿Qué lugar ocupa en estos jóvenes y en sus familias la educación en general y la universidad pública en particular?

Realizar este trabajo me ha permitido reconstruir y evaluar la implementación de una política pública a través de la experiencia de los sujetos.

La tesis está organizada en cuatro capítulos. En el capítulo 1, doy cuenta del contexto socio-político del sistema universitario, como encuadre de los procesos que llevaron al surgimiento del Programa de Becarios Ingresantes. En el capítulo 2, reconstruyo los antecedentes en torno a la Universidad como objeto de estudio y las propuestas y acciones en torno a la inclusión. En el capítulo 3 expongo las consideraciones teóricas y metodológicas y desarrollo las categorías de análisis centrales puestas en juego en este trabajo: universidad pública, inclusión/ exclusión social y educativa, trayectoria, primera generación de estudiantes e incidencia de programas en los sujetos. En el capítulo 4, reconstruyo y analizo las trayectorias de dos jóvenes becarios, quienes iniciaron y terminaron sus carreras bajo los programas de becas de la UNC y el Ministerio de Educación de la Nación y realizo el esfuerzo analítico de situarlos en el marco de la población del Programa de Becarios Ingresantes de la UNC; la información secundaria es un soporte para el análisis contextualizado y en ocasiones la comparación de testimonios. Organice

⁴ Propuestas desde las tres áreas principales del Rectorado: Secretaría de Asuntos Académicos, Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Secretaría de Extensión.
<http://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/gobierno/rectorado/gestiones-antiores/2007-2013/gestionrectoral-2007-2010/prosecretaria-de-comunicacion-institucional>

este capítulo en dos bloques, uno que refiere a la descripción de la información cuantitativa y cualitativa ¿Quiénes son los jóvenes que ingresaron al Programa Becarios Ingresantes? Y otro que recuperando la palabra de los jóvenes, intenta dar respuesta a los interrogantes que me orientaron. Así los jóvenes hablan sobre la universidad, sobre sus familias, sobre el programa de becarios, sobre otras redes de soporte en el tránsito por la universidad, sobre el sentido de cursar una carrera universitaria y otras tantas cuestiones.

Las conclusiones de este trabajo fueron elaboradas siguiendo los objetivos propuestos y retomando las preguntas iniciales, reflejando los aportes, como así también las limitaciones, que las políticas públicas de educación han tenido en las posibilidades para el ingreso, la permanencia y el egreso de los jóvenes de sectores populares en la Universidad Pública.

Desde que inicié el cursado de la maestría, en el año 2010, orienté mis trabajos a las políticas en educación, y sobre todo vinculadas a sujetos jóvenes⁵ en situación de desventaja. De modo que la presente tesis recupera preocupaciones y también acumulaciones que he obtenido por mi tránsito de cursado de este pos grado.

Como todo tema de tesis que combina preocupaciones teóricas, políticas y de gestión, mi trabajo no ha estado exento (en más de una ocasión) de la tentación de ampliar los interrogantes, comparar programas o incluir nuevos objetivos. En el esfuerzo por combinar la rigurosidad teórico-metodológica con el compromiso por la educación pública como derecho, en este trabajo intento sistematizar y analizar críticamente políticas públicas y sus impactos. En particular, valorar y evaluar las acciones de una gestión universitaria que tomó como lema: Universidad Nacional de Córdoba: es pública, es de todos. En términos generales, me he propuesto recuperar las voces de jóvenes que nunca habían imaginado ingresar a la Universidad, captar los sacrificios para poder estudiar, analizar las trayectorias educativas de los miembros de sus familias, describir el papel de las diversas redes de acompañamiento y sostén en sus recorridos, entre otros. Como muestra este trabajo, estudiar y transitar por la Universidad más antigua de la región, para esta primera generación de estudiantes universitarios, fue posible por un conjunto de dispositivos institucionales especialmente pensados y ejecutados; ello en un marco de decisiones, estrategias y apuestas de los mismos jóvenes y sus familias que

⁵ Mirarlos como parte de "las juventudes", que tomo desde la perspectiva que venimos abordando en el equipo de investigación al cual pertenezco desde el 2008. Bajo la Dirección de Mgter. Patricia Acevedo y con la aprobación de SECyT UNC, desde 2008, venimos investigando, generando espacios de vinculación y formaciones sobre las juventudes, su participación, condiciones de vida, empleabilidad, como la atraviesa el acceso a derechos y políticas públicas, entre otras.

permitieron una combinación de acciones que llevaron a su ingreso, permanencia y egreso de la UNC.

Esta tesis pone de manifiesto que las trayectorias no se construyen de manera individual, ni son solamente resultado de voluntades o méritos personales. Los programas, recursos y dispositivos institucionales son imprescindibles, deben anclarse en los sujetos y deben, además, ser parte de una propuesta, de un modelo de Universidad que los trasciende. Desde la preocupación y el compromiso por la educación como derecho, en este trabajo intento dar cuenta de la combinación de acciones y actores que permitieron modificar recorridos en las trayectorias educativas de jóvenes en desventaja social, cultural y económica.

CAPÍTULO UNO: CONTEXTO SOCIO POLÍTICO UNIVERSITARIO: SITUANDO EL TEMA DE TESIS

1.A- Breve reconstrucción de la historia reciente de la Universidad Pública latinoamericana: la inclusión de nuevos sectores sociales

*«La memoria de nuestros mejores proyectos nos permitirá tomar el coraje que muchas veces nos falta para hacerlos realidad. La memoria de nuestros mejores ejemplos nos dejará ver cómo las imposibilidades pueden hacerse realidades. La memoria de nuestros dolores y de nuestros fracasos, nos enseñará qué debemos hacer hoy para no repetir nuestra indefensión en el futuro (...) La convicción que nos hace querer ser siempre una universidad mejor, estar siempre insatisfechos, se asienta en una historia que tenemos que recuperar, no para reproducirla sino al contrario, para revalorizarla con la perspectiva de todas las tareas que aún nos faltan y de todas las que ni siquiera imaginamos, pero que vendrán».*⁶

En la década del '80 las universidades latinoamericanas vivieron un proceso en el que se combinó la imposición de políticas neoliberales (mercantilización de la educación), junto a políticas democratizadoras (restablecimiento del cogobierno).⁷ Las dictaduras cívico militares de los años '70⁸ en gran parte del continente, habían dejado fuertes marcas de violencia y terror, junto a cambios significativos en el plano económico, y también a nivel de la formación académica. Se aplicaron restricciones en las políticas de ingreso (a través del sistema de cupos) y económicas (a través del cobro de tasas y /o aranceles). Como expresa Suasnabar (Chiroleu, 2012: 107): *«quizás el rasgo principal que caracteriza la década del '80 para América Latina haya sido la tensión entre las amplias expectativas generadas por el retorno a la democracia y las fuertes limitaciones de un contexto signado por la crisis económico-social»*. En dichos contextos, las universidades públicas no fueron prioridad, menos aún objeto de políticas públicas.

En los inicios del siglo XXI, se evidencian transformaciones relevantes en los sistemas educativos de la región. Poggi (2014) remarca cómo se han dado giros

⁶ Scotto, C Rectora de la UNC. Acto del lanzamiento de los festejos de los 400 años de la UNC. <http://www.unc.edu.ar/400/prensa/gacetillas/2012/mayo/unc-400-discurso-rectora-scotto.pdf>

⁷ Las mismas se describen en un apartado del capítulo 4: *Nociones sobre la universidad pública. ¿Qué universidad para qué país?*

⁸ Se dio inicio en el país de Chile durante el año 1973. En nuestro país fue a inicios del '76, pero con intervenciones de represión desde los años '74/'75.

importantes ligados a la implementación de políticas sociales y educativas, que llevaron a revertir situaciones de desigualdad sobre todo para la población joven. La citada autora (2014: 25) hace referencia al crecimiento de las tasas de escolarización de jóvenes entre 15 y 17 años, entre el 2000 y 2010, que en países como Ecuador, Perú y Paraguay tuvieron un incremento de 10 puntos.⁹ En Argentina, durante el año 2010 se registra un aumento de matriculación de esta franja etaria en los niveles del sistema educativo de más de un 80%; también en países vecinos como Bolivia, Brasil y Chile se han registrado incrementos. Tales aumentos se relacionan con la extensión de la obligatoriedad en los niveles primario y secundario, motivo que junto a la ampliación de ofertas permitió aumentar en 6 puntos las tasas de matriculación de los grupos etarios de 15 a 17 años (entre 2000-2010). El grupo de 18 y 24 años, se ha incrementado en 3 puntos porcentuales en el mismo periodo, tanto en el nivel medio como en el nivel superior. En el informe de referencia se da cuenta que en la región latinoamericana se incrementó 5 puntos el porcentaje de jóvenes (entre 18 y 24 años) que asisten al nivel superior¹⁰ (Poggi 2014; 28). También la autora destaca que si bien el nivel superior no corresponde a la educación obligatoria, el 21,4% de los jóvenes entre 18 y 24 años en América Latina concurre a este nivel educativo en el año de referencia. El Ministerio de Educación de la Nación informa a través del Departamento de Estadísticas,¹¹ que en el año 2014 las tasas de escolarización en el sistema de educación superior de la población entre 18 y 24 años era la siguiente: tasa neta universitaria de 19,1%, la tasa bruta universitaria¹² de 38% y la tasa bruta de educación superior de 54,5%.

Ezcurra (2011: 16,17) subraya que la masificación global entraña otro impacto crucial, en tanto *ha abierto el ingreso a franjas sociales antes excluidas*. Para la mencionada autora, si bien se gesta una mayor inclusión, también se observa que persiste una desigualdad de clases respecto de la participación relativa en el nivel. La autora juzga que *«la masificación, en términos absolutos, resulta inclusiva, ya que*

⁹ En anexo se encuentran las tablas a las que se hacen mención.

¹⁰ Estos datos son previos a la implementación del programa PROGRESAR, del programa Confiamos en Vos (que es de la provincia de Córdoba), que también tiene como destinatarios a este grupo de jóvenes.

¹¹ http://portales.educacion.gov.ar/spu/wp-content/blogs.dir/17/files/2015/12/Sintesis_completa.pdf

¹² Se refiere al número de alumnos matriculados en un determinado nivel de educación, independientemente de la edad, expresada en porcentaje de la población del grupo de edad teórica correspondiente a ese nivel de enseñanza. Sobre tasa neta podemos referenciar a la cantidad de alumnos inscriptos por primera vez. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-es.pdf>

extiende un bienpreciado a un conjunto de población más vasto y antes excluido». En el mismo texto, Ezcurra (2011: 12) retoma a Altbach¹³ quien plantea cuestiones ligadas a la revolución académica que está atravesando el sistema y afirma que hay un motor crucial de hace décadas que es la masificación intensa en tal sistema. Estos rasgos han implicado retomar el problema de la permanencia, ya que junto con la masificación, también se registran altas tasas de abandono.

Las universidades latinoamericanas se configuran como espacios en los que se generaron (y generan) debates y proyectos en disputa; los tópicos sobre los cuales se plantean tensiones son, entre otros, la articulación y/o preponderancia de sus funciones (docencia, investigación, extensión), el perfil de profesional a formar, la población que debería/podría acceder a la misma, los criterios de ingreso.

Al cumplirse los 400 años de la UNC, en el marco de las actividades de conmemoración *«400 días hacia los 400 años»*, desarrolladas durante los años 2012 y 2013, el lema que identificó tales festejos fue: *es pública, es de todos*. Esta frase se identificó con algunos desafíos que la universidad estaba retomando de aquella agenda histórica y encarando como una política pública: *la de pensarse bajo el compromiso de encarar acciones para todos*, incluyendo acciones diferenciadas para aquellos sectores que necesitan del Estado para sobrellevar los obstáculos en el ingreso, la permanencia y egreso en estudios de nivel superior. Las actividades de esos 400 días, expresaron el vínculo de la UNC con la sociedad, con los organismos de derechos humanos, con las organizaciones sociales. Cada actividad fue pensada para lograr objetivos particulares, pero en todas estaba la idea de reconocerse como la Universidad más antigua del país, con los desafíos que tiene por delante. Entre ellos, el de garantizar el acceso a la Educación Superior.

Resulta oportuno citar a la colega e investigadora cordobesa Susana Salord (2011:223) cuando habla de las universidades públicas, particularmente del caso mexicano, y afirma que éstas tienen una paradoja; *«porque el bien que producen es un bien escaso y deseado y porque no todos pueden acceder a él»*, plantea que: *«las universidades públicas son “para todos”, solo en el sentido de que no se instituyen como universidades de élites, sino que, propiciando la convivencia de la desigualdad económica, la distancia social, las diferencias culturales, la discrepancia política y la diversidad funcional, se instituyeron como un espacio de reconversión social de “los privilegiados del mundo de la desigualdad”»*. No obstante, esta igualdad en general

¹³ En el 2009 en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, llevada a cabo en París.

es declamativa e incluso abstracta si no es acompañada por políticas que favorezcan la inclusión de los sectores históricamente excluidos del sistema universitario.

1.B- La educación argentina en la década de los '90

Durante la década de los noventa, en nuestro país y en países de la región, se sostuvieron medidas de corte neoliberal, con incidencia de organismos internacionales sobre las políticas públicas. La lógica del mercado primó sobre las decisiones públicas (sobre la política). Bajo este marco, se privatizaron empresas y prestaciones sociales hasta el momento nacionales, se redujo el gasto público y se generaron programas focalizados. El sistema educativo nacional pasó a estar descentralizado, se transfirieron establecimientos a las dependencias provinciales, y en algunos casos hacia los municipios.

Britos (2003:107) plantea que en este contexto se *«promovió la desvinculación de sectores medios de la escuela pública durante la década de 1990, iniciando una tendencia hacia la segmentación de la educación y la "especialización" de la escuela pública dirigida a los sectores "marginales". Se han producido además "sutiles reemplazos y re significaciones" de la noción de universalidad de la educación. Esto se desarrolló junto con la redefinición, construida a lo largo de décadas, del papel del Estado, que pasa a ser concebido como subsidiario (...) por ejemplo, en los cambios de leyes como en la de educación superior, que permite aranceles»*. Las decisiones de descentralización de políticas públicas, tales como las vinculadas a la educación, fueron medidas que tuvieron sus vacíos en los procesos de implementación. Los gastos estipulados en el pacto federal educativo¹⁴ no se cumplieron, la meta de incrementar en un 50% la inversión educativa no fue llevada a cabo.

Puiggrós (1996: 141) describe la estrategia del programa económico neoliberal y del ajuste al sistema educativo refiriendo que la decisión de *«achicar el sistema educativo»* se realizó a través de la transferencia de los establecimientos (y de su funcionamiento y recursos humanos) de la nación a las provincias y de éstas a los municipios. La autora retoma reformas legales que dieron sustento a estos cambios en el sistema. El acuerdo entre el radicalismo y el menemismo, las dos fuerzas políticas mayoritarias entonces, plasmó en el llamado pacto de Olivos¹⁵ transformaciones en la Constitución.

¹⁴ http://www.me.gov.ar/consejo/cf_pacto.html. Se encuentra en anexo.

¹⁵ Acuerdo entre el ex presidente Alfonsín y Menem, el cual promovió generar cambios en la constitución a concretarse en el año 1994. Además de la cláusula que permitía la Reelección presidencial, se incorporaron artículos ligados a derechos humanos y otros vinculados a la educación.

El Menemismo, bajo los preceptos del Banco Mundial¹⁶ y la lógica neoliberal, llevó adelante la construcción de nuevas normativas en el ámbito educativo. Las mismas tuvieron preceptos residuales en términos de políticas públicas. En este sentido, se propiciaron e implementaron las siguientes normas: la Ley de transferencia de los establecimientos educativos (Ley N° 24.049), el Pacto Federal Educativo y la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195). Bajo este contexto, el Honorable Congreso Nacional aprobó en el mes de julio de 1995 la Ley de Educación Superior (Ley N° 24.521).¹⁷

1.C- La Ley N° 24.521. Reformas y desafíos

En los principios de esta nueva norma quedaban plasmadas las corrientes de pensamiento de la época, el retroceso en la garantía de derechos por parte del Estado y la concepción de educación como bien transable, una mercancía más.

El período de debate y aprobación de esta norma llevó a quienes estaban en contra de la misma a realizar manifestaciones, expresiones de resistencia a nivel nacional y en cada Universidad en particular. Una de las principales objeciones a esta Ley fue su inconstitucionalidad, ya que como se expresa en el artículo N° 75, inciso 19 de la Constitución Nacional: *«el congreso tiene la responsabilidad de sancionar leyes que garanticen los principio de gratuidad y equidad de la educación pública y estatal, y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales»*.

Analizamos a continuación la interpretación e implicancias en la implementación de la Ley 24.521, en relación con las siguientes dimensiones: equidad, gratuidad, autonomía, autarquía, financiamiento, extensión universitaria, cogobierno e ingreso restringido.¹⁸

En cuanto a la Equidad, en la Constitución Nacional este concepto aparece relacionado con la gratuidad. La equidad hace referencia a la posibilidad de generar acciones que permitan condiciones igualitarias de acceso a la educación. En esta ley, el concepto de equidad se interpretó como un límite de la gratuidad. La ley 24.521 ignora el precepto constitucional de Gratuidad. En la UNC, bajo la Orde-

¹⁶ En ese período esta entidad internacional tenía 187 países miembros y estaba formada por dos instituciones de desarrollo singulares: el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y la Asociación Internacional de Fomento (AIF). <http://www.bancomundial.org/>

¹⁷ http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html

¹⁸ Tomado del material de estudio del Curso Introducido a la carrera de Trabajo Social (2011).

nanza 5/90,¹⁹ se implementó el cobro de una «contribución estudiantil». De esta manera, los estudiantes quedaron como responsables de sostener parte de los gastos en cada unidad académica, bajo el discurso de la contribución voluntaria y la solidaridad.²⁰

La Autarquía se refiere a que la Universidad decide por sí misma cómo usar el presupuesto que recibe del Estado. Con esta Ley no se respeta este principio, ya que se permite la intromisión de otros organismos no estatales en la distribución y el uso de los recursos. Sobre el financiamiento, el Estado se desliga de su responsabilidad en nombre de la Autonomía y la Autarquía. De esta manera, las Unidades Académicas se ven obligadas a generar mecanismos institucionales (como creación de fundaciones) para generar «ingresos propios» que les permitan sostenerse.

La Extensión, uno de los pilares de nuestra universidad en cuanto a su compromiso social, pasa a ser entendida como venta de servicios fundamentalmente a las empresas.

El co-gobierno constituye uno de los principios de la Reforma de 1918, que buscaba la representación igualitaria de todos los claustros. Con la sanción de esta Ley se aumentó la representación de los docentes al 50%, permitiendo a este claustro tener mayor representación que estudiantes, no docentes y egresados. Además, los órganos de co-gobierno quedaron definidos como espacios solo deliberativos, por debajo de la ejecución de los Decanos y el Rector.

En relación con el Ingreso, esta Ley permite a los decanos determinar la cantidad de estudiantes a ingresar por carrera y los modos de evaluación.

El principio de Autonomía supone que la universidad se gobierna a sí misma, tanto en su organización, sus funciones, su producción académica, científica y extensionista. En esta ley, la autonomía se vio puesta en cuestión a través de diversos mecanismos. Uno de ellos fue la concentración de funciones en el Poder Ejecutivo. Además, estableció la creación de organismos supra universitarios, encargados de la definición de políticas educativas y la evaluación de las instituciones universitarias y sus agentes. Tal es el caso de la CONEAU,²¹ que evalúa las carreras de

¹⁹ Proyecto de ordenanza presentado por la agrupación Franja Morada y aprobado por el Consejo Superior. Fue resistida por otros sectores estudiantiles y universitarios en general. Aprobada en mayo de 1990.

²⁰ En su art 1º expresa: «establecer una contribución de los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba para complementar exclusivamente los servicios para educativos».

²¹ Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación. «Su misión institucional es asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario».

grado y posgrado y es quien puede recomendar su cierre «si lo cree necesario», de acuerdo con criterios de «eficacia» y «eficiencia» vinculados a la utilización de los recursos. Particularmente en esos años de aprobación de la norma primaban criterios del sector privado en las definiciones. También aparece el FOMECE,²² que va a direccionar la producción de conocimientos a través de investigaciones y el establecimiento de lineamientos para las modificaciones de planes de estudios, vinculados a perfiles de formación que respondan a demandas del mercado.

El Consejo Interuniversitario Nacional,²³ compuesto por los rectores/as de universidades públicas, en este período incorporó autoridades de las Universidades privadas, lo que llevó a la incorporación de otras lógicas en la gestión del sistema universitario.

Retomo las cuestiones vinculadas a normativas, modificaciones y debates sobre la gratuidad y la Ley de Educación Superior vigente que se dieron en la UNC. Institución que antes de la Ley N° 24.521, ya contaba con una normativa propia que establecía el cobro de la enseñanza. Como mencioné anteriormente, el Honorable Consejo Superior de la UNC aprobó la Ordenanza N° 5/90,²⁴ que estableció que los estudiantes deberían aportar a los gastos denominados paraeducativos (como insumos, materiales de estudio, de limpieza, mantenimiento de aulas, entre otros). Se estableció, a su vez, la creación de comités de asignaciones, los cuales decidían el destino de los fondos.²⁵ Si bien en términos cuantitativos el dinero a aportar por los estudiantes no era elevado, la implementación de esta norma obstaculizaba aspectos académicos. Por ejemplo, si el pago de las cuotas no estaba al día los estudiantes no podían matricularse, rendir exámenes o acceder a las actuaciones académicas. Con el pago regular de un arancel los estudiantes comenzaron a cubrir gastos que anteriormente eran sostenidos por el presupuesto estatal. En algu-

argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria». <http://www.coneau.gov.ar>

²² Fondos para el Mejoramiento de la Enseñanza y de la Calidad Educativa.

²³ Consejo Interuniversitario Nacional. Creado bajo la presidencia de Alfonsín en 1985. «*el CIN tiene funciones esencialmente, de coordinación, consulta y propuesta de políticas y estrategias de desarrollo universitario y la promoción de actividades de interés para el sistema público de educación superior. Es, además, órgano de consulta obligada en la toma de decisiones de trascendencia para el sistema universitario*». <http://www.cin.edu.ar/>.

²⁴ http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/ordenanza/5_1990_1/?searchterm=5 Iniciativa presentada por la agrupación estudiantil Franja Morada.

²⁵ En las discusiones sostenidas desde los años de implementación de la Ordenanza hasta su anulación definitiva por el HCS en el 2011, uno de los principales cuestionamientos era el manejo poco transparente de los fondos, ya que no se establecía dentro de los presupuestos a rendir, como era el caso de los recursos asignados por fuentes como ingresos propios, contribución de gobierno, etc.

nas unidades académicas, por debates impulsados por el claustro estudiantil, y en ocasiones acompañados por otros claustros, esta ordenanza no se implementó o fue implementada por un período muy acotado.²⁶ La derogación de la Ordenanza 5/90 se efectivizó recién en el año 2011, cuando el Honorable Consejo Superior aprobó la Ordenanza N° 1/11,²⁷ tras la construcción de consensos en la comunidad universitaria.

Al aprobarse la Ley 27541, que introduce modificaciones a la Ley 24.521, se generaron un sinnúmero de instancias de análisis, debates y construcciones de consensos entre los actores universitarios. En la UNC, han sido diferentes los espacios y documentos que marcaron las modificaciones necesarias a la Ley 24.521.²⁸ En uno de los encuentros en nuestra Universidad, en el año 2007,²⁹ se priorizaron los siguientes ejes para el análisis: *el concepto de autonomía universitaria, la equiparación de las exigencias para las universidades públicas y privadas, la toma de decisiones a cargo de un cuerpo colegiado, el arancelamiento, los cupos restrictivos del ingreso, la relación entre la universidad, el mercado y las demandas sociales y los mecanismos de evaluación y acreditación de las universidades*. El Consejo Superior elaboró un documento que fue insumo para las jornadas llevadas a cabo dentro de la Universidad y con otras Universidades, lo que permitió avanzar en lineamientos consensuados. En parte del texto acuerdo del CIN³⁰ se expresa:

Finalmente buscamos ser un Sistema Universitario que: Garantice educación pública, libre y gratuita, reconocida por su pertinencia y calidad. Con capacidad para dar respuesta al fenómeno de la universalización de la educación superior. Que asegure condiciones efectivas de inclusión y avance en la formación universitaria. Que sea proactivo, plural, comprometido, capaz de anticipar las transformaciones y nuevas tendencias, generando cambios con espíritu innovador y creativo. Que brinde una formación de calidad en la en-

²⁶ Por ejemplo, en la Escuela de Trabajo Social, Escuela de Comunicación, Facultad de Psicología, Facultad de Filosofía y Humanidades.

²⁷ Desde la implementación de la Ord. 5/90 las discusiones de algunos actores universitarios sobre su aplicación estuvieron siempre en agenda. De hecho, para llegar a derogarla se generaron durante años procesos de discusión en la comunidad y en los órganos de co-gobierno, a través de diversas iniciativas presentadas.

²⁸ <http://www.unc.edu.ar/@@search?SearchableText=debates+ley+de+educacion+superior>

²⁹ http://www.unc.edu.ar/novedades/2008/noviembre/debate-ley-de-educacion-superior/invi-tacion_rectoral_a_decanos_unc.pdf

³⁰ http://www.unc.edu.ar/novedades/2008/noviembre/debate-ley-de-educacion-superior/cin_anexo_acuerdo_plenario_nro_640-07.pdf

señanza de grado y posgrado, en la investigación, en la extensión y promoción de líneas de excelencia nacional e internacional en temas emergentes. Que promueva una activa participación de todos los miembros de la comunidad universitaria, vinculando el esfuerzo conjunto con los desafíos, necesidades y demandas de la sociedad. Que posea un sistema de financiamiento público, a partir de reconocer que una adecuada inversión en educación, ciencia, arte y tecnología constituye una condición necesaria para el desarrollo social, económico y cultural de un país. Que valore críticamente su propio proceso histórico para proyectar su futuro.

Los proyectos que elaboraron la diputada Adriana Puiggrós y el diputado Agustín Rossi, junto a otros miembros de la Cámara,³¹ recogen insumos, debates y lineamientos que produjeron (entre otros) un conjunto de universitarios cordobeses. Se constituye así en una plataforma y horizonte en relación con la concepción de la Educación Superior como bien público y como Derecho Humano.³²

1.D- Las decisiones sobre la educación en la última década

«El acceso a la universidad no se garantiza sólo con que la universidad no cobre aranceles, porque es igualmente inaccesible si el estudiante debe pagar transporte, libros y materiales, viajar dos, tres o más horas y también trabajar. Menos aún es accesible para quien en alguna provincia, directamente deba mudarse a otra ciudad. El no pago de aranceles es necesario para el acceso a la universidad, pero en modo alguno suficiente. Las universidades del conurbano y las nuevas nacionales en provincias, están llevando la enseñanza universitaria hasta donde nunca había llegado: el barrio, la propia ciudad, el municipio».

(Zaffaroni: 2015)

Desde la asunción del presidente Néstor Kirchner en el 2003, la discusión sobre el sistema educativo ha sido tema constante de agenda y de definiciones en cuanto a la responsabilidad de su garantía por parte del Estado. En nuestra región, la universalización de la matrícula primaria ha avanzado, como así también en el nivel secundario. Grimson y Fanfani (2014: 213) realizan una comparación de datos del sistema universitario actual y de décadas anteriores. Describen que en 1960 había

³¹ Exp. 458-D-2009.

³² Concepción que comparto y desarrollo en otro de los puntos trabajados en esta tesis, no sólo como avance normativo sino en su implicancia en las Políticas Públicas.

nueve universidades nacionales y en 2010 cuarenta y cinco; durante el año 2015 sumaban cincuenta y cuatro. En cuanto a la matrícula de estudiantes universitarios, en los años '60 eran 160.000 estudiantes (un 0.8 % de la población), mientras que en el año 2010 había 1.700.000 estudiantes (un 4.3% de la población). De estos últimos, más del 80 % asistía al sistema público. Parte del proceso de masificación y ampliación de la población universitaria ha sido por la incorporación de jóvenes que han concluido el nivel secundario y que pueden proyectarse en continuar los estudios, a diferencia de las posibilidades de sus padres.³³ En algunos casos, estos jóvenes tienen trayectorias escolares continuas y, en otros, discontinuas por estar atravesados por contextos sociales o económicos adversos.³⁴ Estas son, en parte, las características de los jóvenes del Programa de Becarios Ingresantes. Lo que llevó a la UNC a generar acciones que permitan abordar las particularidades de sus trayectorias educativas, para propiciar su inclusión.

Daniel Filmus, ex Ministro de Educación Nacional en el período 2003-2007, en su libro *Educación para una sociedad más justa* (2012:15,18,19), retoma cuestiones de la agenda de gestión planteada por el ex presidente Néstor Kirchner en el momento de su asunción, sobre los desafíos en la educación. Toma uno de los fragmentos de los primeros discursos del ex mandatario, en el que decía: *«la educación como factor de inclusión y la cohesión social sobre la base de la capacidad de favorecer la igualdad de oportunidades y posibilidades de acceso a saberes socialmente necesarios para todos, sin distinción»* (...) *«...debemos garantizar que un chico del norte argentino tenga la misma calidad educativa que un alumno de la capital»* (...) *«No hay un factor mayor de cohesión y desarrollo humano que promueva más inclusión que el aseguramiento de las condiciones para el acceso a la educación, formidable herramienta que construye identidad nacional y unidad cultural, presupuestos básicos de cualquier país que quiera ser nación. Una sociedad como la que queremos proponer debe basarse en el conocimiento y el acceso de todos a ese conocimiento»*. Se plantea que el Estado debería tener el rol de planificar, invertir y realizar las modificaciones necesarias para que todos accedan a la educación, sin distinciones ni de territorio ni de clase. En ese contexto, se tomaron las primeras decisiones, tales

³³ Desde la perspectiva de Kossoy A. (2014) "Trayectorias Subjetivas, Trayectorias objetivas. Las trayectorias sociales de jóvenes de clases populares". (pág. 387 a 403). En *Estudios sobre juventudes en Argentina III* Comp. Borobia R. Neuquén: publifadecs.

³⁴ El reconocimiento de miles de jóvenes y adultos sin haber terminado o haber abandonado en tiempos breves el nivel secundario, hizo que se reconozca por parte del Estado este problema y se propicien otras alternativas, como el programa FINES (promovido a nivel del Ministerio de Educación de la Nación), PIT (Programa de Terminalidad Educativa para jóvenes entre 14-17 años, iniciativa implementada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba), entre otros.

como resolver los problemas salariales existentes en las provincias, propiciar discusiones sobre la formación técnica, la extensión de la obligatoriedad escolar del secundario y el aumento del presupuesto destinado a la educación.

De las medidas señaladas, me interesa desarrollar brevemente algunas que han sido bases transformadoras en términos de ampliaciones de derechos y decisiones estratégicas para el desarrollo social y económico de nuestro país, convirtiéndose en ese período en líder en inversión en la región.

En primer lugar, la decisión de modificar el porcentaje del Producto Bruto Interno destinado a educación, en el marco de la Ley N° 26.075 de financiamiento educativo, aprobada en 2005;³⁵ que permitió pasar de un 2% del PBI a un 6.47%, marcando como una prioridad al sistema de educación. Hasta ese momento, se destinaba el 5% del PBI al pago de la deuda externa y sólo un 2% para educación. En cuanto a la evolución del gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología y evolución del PBI del período 2003-2011, Filmus (2012: 213) expone que se pasó de un gasto educativo total en 2003 de \$22.591,8 millones (con un PBI total de \$375.909,4 millones) a \$121.364,9 millones en el año 2011 (con un PBI total de \$1.771.677,0 millones). Esto implicó un incremento del gasto educativo de 5,4%, y un incremento total del PBI del 4,7%. En materia de Ciencia y Tecnología, se pasó de un presupuesto en el año 2004 de \$1.028.180 al 2011 de \$6.342.415, llegando a tener un crecimiento de más de un 6%. Desde el 2003 a marzo de 2015 creció más de un 2.014% el presupuesto destinado al sistema de educación superior.³⁶ En el año 2003 eran 1.992 millones de pesos (el 0,5 % del PBI) y en el 2015 42.117 millones de pesos (1% del PBI). En ese marco, retomo a Filmus (2012:17) cuando sostiene que con estas decisiones se fortaleció el sistema educativo y su *función eminentemente política en la construcción de la nacionalidad y se fue privilegiando su rol económico y de integración social en un contexto de industrialización y crecimiento de la economía con movilidad ascendente.*

En cuanto al Programa de Becas Nacionales Universitarias (PNBU), dependientes del Ministerio de Educación Nacional, en el año 2003 contaba con un presupuesto de \$6.815.000, alcanzando a 2.726 estudiantes becados en todo el país. En octubre del 2015, se informa un monto de \$891.633.750 y 62.309 estudiantes be-

³⁵ http://www.mcye.gov.ar/doc_pdf/ley_finan_educ26075.pdf

³⁶ Página oficial de la presidencia de la Nación. Buenos Aires. Marzo 2015

cados.³⁷ Esto da un crecimiento del período 2003-2015 de un 2185,73% en cantidad de estudiantes becados y un incremento presupuestario de 12983,40%. El incremento de becarios ha sido también marcado por la ampliación de las poblaciones sujeto de los programas. Con el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) se determinaron carreras prioritarias, como las ingenierías y enfermería. Y luego las Becas Estímulos (complementarias a PROGRESAR) favorecieron el ingreso y la terminalidad de estas carreras. A mediados de 2015, a través de estos programas se otorgaron más de 41.300 becas en todo el país.³⁸

Estos datos a nivel nacional los podemos relacionar con los que brinda el Dpto. de Estadística Universitaria sobre la población del sistema público universitario dentro del período 2004-2014, donde se evidencia un crecimiento de estudiantes del 20% (en 2004 había 1.536.653 estudiantes y en 2014 1.871.445). En cuanto a los nuevos ingresantes también se registró un 20% de aumento (372.492 en 2004 y 445.358 en 2014). Y respecto de la graduación, hubo un 44% más en el mismo período (se pasó de 83.890 a 120.631 estudiantes recibidos).³⁹

A inicios del 2015, la CEPAL realiza un informe, en el que expresa que Argentina ha crecido en términos integrales, por lo que se destaca en la región. *«La CEPAL señala que la intervención fiscal (impuestos y transferencias) logran mejorar el índice de Gini un 28%, al reducirlo de 0,536 en base al ingreso de mercado, al 0,388 considerando pensiones, transferencias, impuesto a la renta y el "gasto" público en educación y salud (lo que define como "ingreso disponible extendido"). Con este índice Gini de Ingreso disponible extendido, el país se ubica tercero en la región en términos de igualdad, luego de Uruguay (0,313) y México (0,379). El informe detalla que Argentina es el país con el gasto público social per cápita anual más elevado de América Latina con U\$S1.893, seguido de Uruguay con U\$S1.846, Brasil con U\$S1.512 y Chile con U\$S1.340».*⁴⁰

³⁷ Informe de Gestión de la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Públicas. Ministerio de Educación de la Nación. Pág. 8. Diciembre 2015.

³⁸ Informe de Gestión de la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Públicas. Ministerio de Educación de la Nación. Pág. 8. Diciembre 2015.

³⁹ http://portales.educacion.gov.ar/spu/wp-content/blogs.dir/17/files/2015/12/Sintesis_completa.pdf

⁴⁰ Marzo 12, 2015, La CEPAL destaca a la Argentina como el país con más inversión social per cápita en América Latina. Argentina es el país con el "gasto público" social per cápita anual más elevado de América Latina con U\$S1.893 o 16.563 pesos al tipo de cambio oficial. <http://www.cfkargentina.com/la-cepal-destaca-a-la-argentina-como-el-pais-con-mas-inversion-social-per-capita-en-america-latina/>.

Un segundo punto transformador del sistema educativo fue la aprobación de La Ley Federal de Educación N° 26.206 en el año 2006, la cual avanza en la responsabilidad del Estado Nacional de garantizar la educación como derecho y como bien social y extiende la obligatoriedad del nivel secundario. En el año 2005, fue aprobada la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.068,⁴¹ cuya implementación fue acompañada por el Consejo Nacional de Educación y Cultura, con el fin de considerar las diferentes realidades regionales destinadas al nivel secundario y superior no universitario. Ley que también se contrapone con las normas aprobadas en los '90, en cuanto al rol que debe tener la educación técnica para los jóvenes en el marco de su relación con el mercado laboral y el desarrollo regional.⁴² El Plan Nacional de Educación Obligatoria, como parte del plan nacional para la educación secundaria, aprobado por el Consejo Federal de Educación por Resolución N° 79, en mayo del 2009, ofrece la oportunidad de una construcción conjunta que integre las políticas nacionales, provinciales y locales. Propició la generación de estrategias para enfrentar los desafíos de la educación obligatoria, en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades y la articulación con las intervenciones intersectoriales de otros ministerios y organizaciones sociales.

Una tercera medida que no fue generada desde el área de educación particularmente, pero que tuvo impacto en la incorporación de niños y jóvenes en el sistema educativo obligatorio, fue la Asignación Universal por Hijo (AUH), medida tomada en el año 2009 por decreto presidencial 1602/09, como régimen de asignación familiar a menores de 18 años,⁴³ asociado a la escolarización obligatoria.

Como cuarto punto, retomo algunas modificaciones normativas y políticas públicas que se fueron llevando adelante, más allá de estar aún vigente la Ley 24521 de Educación Superior aprobada en los '90. El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y organismos regiona-

⁴¹ http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf

⁴² El cierre de las escuelas técnicas implicó un gran retroceso en la formación y acceso al mercado laboral de jóvenes, sobre todo de las localidades del interior. Dejaron de tener conocimientos sobre oficios claves para poder trabajar en sus zonas. En Córdoba, estas medidas fueron profundizadas por la crisis del sistema educativo y los cambios en el mismo durante la salida del gobernador Angeloz y su sucesor Mestre.

⁴³ «La Asignación Universal por Hijo para Protección Social consistirá en una prestación monetaria no retributiva de carácter mensual, que se abonará a uno sólo de los padres, tutor, curador o pariente por consanguinidad hasta el tercer grado, por cada menor de dieciocho (18) años que se encuentre a su cargo o sin límite de edad cuando se trate de un discapacitado; en ambos casos, siempre que no estuviere empleado, emancipado o percibiendo alguna de las prestaciones previstas en la Ley N° 24.714, modificatorias y complementarias. Esta prestación se abonará por cada menor acreditado por el grupo familiar hasta una máximo acumulable al importe equivalente a cinco (5) menores.» <http://www.anses.gob.ar/archivos/cartilla/fdb6b048049420d51903046be2cd4280f44a455f.pdf>

les de Educación Superior impulsaron debates, construyeron agendas de trabajo y programas. Avanzaron en definir a la educación como un Bien Público y Social y realizar acciones de gestión que propendan a cumplir con esos principios. En el 2008, en Cartagena de Indias, se llevó a cabo la conferencia de Educación Superior de América Latina y el Caribe y se sentaron principios que se enmarcan en los siguientes lineamientos:

La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad» (...) «El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes.⁴⁴

En el año 2010, el Consejo Interuniversitario Nacional, presentó un documento ante la Presidenta, en el marco del Bicentenario de la Patria, expresando:

Apostamos a profundizar las acciones tendientes a la construcción de un país que opte por un modelo de desarrollo basado en un sistema más justo de producción de la riqueza y la complementaria distribución del ingreso. Un modelo en el cual el trabajo y la educación se conciban a partir de la recuperación de su papel histórico como herramientas de inclusión y dignificación de los ciudadanos, así como vehículos para una movilidad social ascendente. Un modelo en el que la ciencia, la tecnología y la innovación sean instrumentos para el mejoramiento de las condiciones de vida del Pueblo». «Nosotros la defendemos como un Bien Público y un Derecho Humano Universal, posición que sostuvimos y logramos consagrar como bloque de Latinoamérica y el Caribe en la Conferencia Mundial de Educación Superior, llevada a cabo en París en 2009.⁴⁵

⁴⁴ <http://www.oei.es/salactsi/cres.htm>

⁴⁵ En el marco de los festejos del Bicentenario de la Patria en 2010, los Rectores de las universidades pertenecientes al sistema público nacional se reunieron con la Presidenta y le presentaron el documento "Las Universidades Públicas en el año del Bicentenario".

También remarcaron avances importantes en la garantía del derecho a la educación, tales como la recuperación de la educación técnica; obras para el sistema en general; planes de infraestructura; programas de mejoramiento del grado, políticas como la Asignación Universal Hijo (AUH) y el Programa Conectar Igualdad;⁴⁶ el fortalecimiento del sistema de Becas Nacionales y la modificación de sus reglamentaciones.

Como quinto punto, remarcamos la implementación del PROGRESAR,⁴⁷ a inicios de 2014, desarrollado entre el Ministerio de Economía, el Ministerio de Educación y la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES).⁴⁸ Es un programa que vino a cubrir, en términos de seguridad social, a la población de entre 18 a 24 años. En términos etarios da continuidad a la AUH y aumenta la población con sistema previsional. Los jóvenes pueden acceder al mismo mediante una acreditación de estudios⁴⁹ otorgada por entidades reconocidas por el Ministerio de Educación de la Nación o por el Ministerio de Trabajo de la Nación. En septiembre de 2015, la presidenta presentó al Parlamento Nacional la propuesta de la Ley de Juventudes,⁵⁰ donde incorpora el PROGRESAR y otros programas con el fin de ampliar derechos y la cobertura del sistema provisional para jóvenes. En ese marco, la Presidenta expresó que hay más de 800.000 mil jóvenes que son parte de esta iniciativa a julio del 2015 y que cuando se inició, en febrero de 2014, había más de 200.000 mil. Los datos emitidos a mediados del 2015, dan cuenta de que la mayoría son jóvenes entre 18 y 21 años, con una mayor cantidad de mujeres, y más de la mitad asisten al sistema público universitario. En un estudio realizado por quienes implementan el Programa, se da cuenta de que los jóvenes utilizan los recursos

<http://www.unc.edu.ar/novedades/2010/octubre/las-universidades-publicas-en-el-ano-del-bicentenario>

⁴⁶ Programa creado en 2010, en el marco de la Ley de Educación aprobada en el 2006 y con el fin de acercarle otras herramientas a docentes y estudiantes para mejorar sus aprendizajes. En anexo se encuentra el decreto de creación. <http://www.conectarigualdad.gob.ar/archivos/archivoSeccion/DecretoCreaci%C3%B3nCI.pdf>

⁴⁷ Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos. Este programa está destinado a jóvenes de 18 a 24 años. En su inicio de enero de 2014 a marzo de 2015, tuvo una cuota mensual de \$600. A partir de marzo de 2015 la presidenta de la Nación realiza un anuncio, donde la cuota asciende a \$ 900. También se amplió el piso de requisito económico y con esto se extendió la población beneficiaria.

⁴⁸ Entidad creada en el año 1991 por medio del decreto N° 2.741. Tiene a su cargo la administración de las prestaciones y los servicios nacionales de la seguridad social y funciona de manera descentralizada, en el territorio nacional.

⁴⁹ La institución reconocida por el Ministerio firma un formulario de acreditación establecido por ANSES, con un código establecido diferente para cursos de oficios o carreras universitarias o terciarias. Una vez al año los beneficiarios anexan a la acreditación la ficha de salud, que es otro de los requisitos para el cobro del mismo.

⁵⁰ Proyecto que aún se encuentra a espera de su tratamiento en las cámaras.

que reciben en material de estudio, para aportar a los ingresos de las unidades domésticas y en menor medida para la recreación.⁵¹ En el marco de la implementación de este programa, un 14 % de los jóvenes retomó sus estudios y gran parte será la primera generación en su familia en terminar el nivel secundario e ingresar en estudios superiores.

Como sexto punto, considero pertinente hacer mención a la Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior N° 27.204, aprobada en octubre de 2015.⁵² La misma establece en sus principios y artículos diversos puntos que venían planteando referentes de la educación y actores del sistema universitario. Los primeros artículos de esta ley establecen la responsabilidad principal e indelegable del Estado Nacional en el financiamiento de la Educación Superior y la gratuidad de los estudios de grado en las universidades públicas en todo el territorio nacional, punto que estaba fuera de los articulados de la LES del año 1995. En nuestra Universidad, desde el 2011 se generó un avance importante en este sentido, a través de la Ordenanza 1/11 del Honorable Consejo Superior, la que establece la gratuidad y la responsabilidad del Estado en garantizar los recursos necesarios para los estudios de grado. En su Art 1º expresa:

*Disponer que los gastos para el normal funcionamiento de las unidades académicas, tales como limpieza, mantenimiento, seguridad e insumos varios, así como gastos tales como movilidad para trabajos prácticos, servicios de apoyo psico-pedagógico, equipamiento e insumos para la enseñanza, y afines, sean atendidos por el presupuesto asignado a cada Facultad en Fuente 11, reafirmando el rol del Estado en el financiamiento de la Educación Pública y particularmente de las universidades nacionales.*⁵³

Otro punto transformador de esta nueva Ley de Nivel de Educación Superior es que establece las modalidades de ingreso en el sistema, dejando de lado las «voluntades restrictivas o permisivas de cada unidad académica». Más allá de las pautas

⁵¹ Informe presentado por la Presidencia de la Nación en el marco de la presentación de la Ley de Juventudes, en septiembre de 2015. <http://www.casarosada.gob.ar/informacion/archivo/29047-la-presidenta-envio-al-congreso-los-proyectos-de-ley-del-actor-y-de-promocion-de-las-juventudes>. Más información sobre esto se encuentra en anexo.

⁵² Quisiera remarcar que al momento de cierre de este apartado fue cuando se aprobó la nueva ley, lo que me permitió modificar algunos puntos del desarrollo, aunque no fue posible analizar la implicancia de su implementación inmediata.

⁵³ http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/ordenanza/1_2011/?searchterm=1/11

de ingresos hasta el momento, como señala Castro (2015),⁵⁴ el ingreso libre e irrestricto es una práctica ya instalada en términos de oportunidad con la que cuentan los jóvenes y adultos que ingresan a estudiar carreras de grado en la universidad pública. De hecho, desde el año 2003, se ha incrementado la matrícula de las universidades públicas en un 23%.

1.E- Situaciones vinculadas al ingreso a la UNC

Desde el retorno a la democracia en nuestro país en 1983, y luego con la implementación de la Ley de Educación Superior en 1995, los ingresos universitarios tuvieron modalidades de cupos. Algunos mecanismos fueron establecidos en todas las universidades, y particularmente en las carreras de Ciencias Médicas. Las restricciones en el ingreso a ciertas carreras o áreas científicas implican, en cierta manera, una orientación de la demanda, en el marco de posibilidades de ingreso.

Las condiciones sociales, económicas y educativas de los estudiantes constituyen dimensiones centrales a considerar a la hora de pensar en el tramo del ingreso.

La diversidad de modalidades de ingresos en el sistema en general y hacia adentro de las universidades, fue uno de los puntos centrales que se puso en tensión y evidencia con la aprobación de la nueva Ley N° 27.204. En nuestra Universidad en particular implicó llevar adelante procesos de adecuación. Una reforma fue que los cursos de ingreso deben ser parte de los planes de estudio de las carreras de grado, quedando como una materia más a aprobar y no como una instancia académica aislada de la currícula y del régimen de enseñanza. En la UNC ya existían reglamentaciones que establecen que los cursos de ingreso son una materia más del plan de estudio, sólo que no era de aplicación efectiva en todas las unidades académicas.

Otro punto importante vinculado al ingreso a un estudio superior es la incidencia de acciones que llevan a los jóvenes a tener la posibilidad de pensar la elección de sus estudios. Hay trabajos que desarrollan estas implicancias en mayor detalle, solo tomo algunas consideraciones, que han contribuido a generar acciones en relación con el ingreso. Como expresa Salord (2000:13)

la opción por los estudios universitarios no se circunscribe al momento preciso del ingreso a la universidad, sino que remite al proceso de socialización que se desarrolla inmerso en las estrategias de re-

⁵⁴ <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/educacion-superior-democratica-inclusiva-y-de-calidad/>

producción social articuladas en los núcleos domésticos, y que son construidas siguiendo algunos de los caminos y códigos que ofrece la experiencia de cada individuo y grupo en las diferentes redes y escenarios en los que participa, y en las diferentes coyunturas por las que transcurren sus historias.

A diferencia de algunos estudiantes de clases medias y altas, donde los estudios universitarios ya forman parte, como expresan Ortega y otros (2011), de una condición necesaria y decisiva para su futuro; el proceso de elegir, la posibilidad de empezar, la posibilidad de «probar» y luego tener condiciones para volver a probar, no se presenta de igual manera para los jóvenes en situación de desventaja en términos sociales, educativos y económicos. A estos jóvenes-adultos se les presenta esta situación con mayores limitaciones, responsabilidades, determinaciones y/o condiciones necesarias. Tener acceso a ciertos recursos (como una beca, materiales de estudio) y apoyo de algún otro adulto-amigo les permite acercarse a la posibilidad de estudiar. En este sentido, estos jóvenes (como los del Programa de Becarios Ingresantes), no pueden prorrogar o revisar la decisión, y menos aún «fracasar», ya que esto les implica insertarse en un contexto diferente, donde quizás les sea difícil volver a tener la posibilidad de acceder a estos recursos determinantes.

Hay jóvenes de sectores medios y altos que si bien tienen ciertas incertidumbres acerca de qué carrera estudiar, tienen certidumbres de que tienen condiciones para ingresar a la universidad; a diferencia de los jóvenes de sectores en situación de desventaja, que podríamos decir, tienen dobles incertidumbres que abordar. En estos tramos decisivos o más cruciales para algunos jóvenes, los capitales sociales toman mayor importancia.

1.F- Propuestas en la UNC al tramo del ingreso

En este punto presento un breve recorrido por las acciones que se fueron llevando a cabo dentro de nuestra Universidad, particularmente desde la gestión iniciada en abril de 2007, donde uno de los ejes del programa de gobierno eran propuestas con relación al ingreso. Las áreas de gestión y líneas de acción que se fueron implementando buscaban dar respuestas a problemas que estaban ya identificados y abordarlos desde la generación de un entramado institucional que se fue desarrollando.

La creación de áreas como la Dirección de Inclusión Social en el 2008, la Oficina de Inclusión Educativa para Personas en Situación de Discapacidad en el 2009, el Área de Ciudadanía Estudiantil en el 2011, junto con la creación de la Subsecretaría de Inclusión y Ciudadanía Estudiantil; pusieron en agenda algunas líneas vinculadas al ingreso, permanencia y egreso. Se propiciaron diversas iniciativas destinadas a favorecer el ingreso de jóvenes y adultos que no tenían en sus horizontes concluir el nivel secundario y/o comenzar estudios universitarios. Desde el año 2011, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE) de la UNC quedó conformada por dos Subsecretarías. La Subsecretaría de Inclusión y Ciudadanía Estudiantil, de la cual dependen la Dirección de Inclusión Social (que coordina el Departamento de Orientación Vocacional, el Departamento de Servicio Social y la Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad) y el Área de Comunicación y Ciudadanía Estudiantil. Y la Subsecretaría de Bienestar Estudiantil y Calidad de Vida, conformada por la Dirección de Deportes, la Dirección de Salud (de la cual depende Salud Mental, que abordaba acciones con el área de Ciudadanía y Servicio Social), la Dirección de Nutrición y Servicios Alimentarios y la Dirección de Transporte y Turismo.⁵⁵

Desde la Secretaría de Asuntos Académicos se sostuvieron programas para abordar el ingreso y la permanencia, en los cuales se articulaba con las líneas desarrolladas desde la SAE, como el Programa de Becarios Ingresantes, la Muestra de Carreras, actividades con espacios educativos y escuelas secundarias. Se llevaron adelante iniciativas que permitieron repensar algunos aspectos sobre el primer año desde los espacios de apoyo-tutorías⁵⁶ y propuestas con cursos de ingresos y primeros años, entre otras.⁵⁷

Para el ingreso 2012, se comenzó a llevar adelante la propuesta «La UNC Te Espera», en el marco de la Muestra de Carreras. Se desarrollaron nuevos materiales impresos y digitales, así como actividades de presentación integral sobre el ingreso a la Universidad (las carreras, la vida institucional, los requisitos y los recursos disponibles en cada espacio académico).⁵⁸ Los aspirantes tuvieron la posibilidad

⁵⁵ En anexo se describen, aún más, algunas líneas de acción pertinentes que dependen de estas áreas.

⁵⁶ Ambroggio, Duarte comp. (2013) *Tutorías para ingresantes. Experiencias en la UNC*. 1º edición Universidad Nacional de Córdoba.

⁵⁷ Tales como Paceni, Programa mayores de 25 años y Programa de Acciones Complementarias.

⁵⁸ Materiales del Dpto. de Orientación Vocacional sobre herramientas para pensar la elección de la carrera, la revista *La UNC te Espera*, los materiales propuestos como mesa de orientación para el ingreso, guía de carreras y/u oficios, videos sobre la Universidad. Todos estos materiales fueron

de dialogar con docentes, egresados, estudiantes y acercarse físicamente al lugar donde comenzarían a estudiar. Con «La UNC Te Espera» se proponía mostrar que la universidad era un proyecto posible y presentar la institución de manera integral.⁵⁹ En este sentido, se cambió la lógica de la muestra de carreras llevada a cabo en el Pabellón Argentina de la UNC. Los espacios de encuentro entre estudiantes, las actividades culturales, el modo de presentar las propuestas de las carreras de grado y terciarias, las charlas sobre convocatorias a becas, la entrega de materiales, los espacios para docentes, entre otras acciones, fueron mostrando que la universidad tenía otro modo de presentarse como institución pública de educación superior. Además de la muestra de carreras, que llegó en septiembre de 2015 a contar con más de 45 mil participantes; desde el 2012 se promovió la realización de jornadas de puertas abiertas en las unidades académicas.

1.F.1 El Programa Becarios Ingresantes: estrategias para que ingresen «los no esperados»

La implementación del Programa de Becarios Ingresantes permitió comenzar a abordar algunas acciones para favorecer un mayor y mejor acercamiento por parte de los jóvenes de sectores vulnerabilizados a la UNC.

El mismo se implementó desde el año 2009. Fue creado por la Ordenanza N° 13/08 del Honorable Consejo Superior. Uno de los puntos centrales que se tuvo en cuenta en el Programa fue que quienes quieran ingresar a la UNC y necesiten de la beca, realicen la solicitud y conozcan si son parte del listado de postulantes seleccionados antes de las fechas de preinscripción de diciembre. La difusión del programa se llevó a cabo en actividades con escuelas secundarias, espacios sociales (centros culturales, clubes, etc.) y a través de los medios de comunicación propios de la institución. La convocatoria daba inicio en octubre, se realizaban entrevistas individuales con Lic. en Trabajo Social y se establecía el orden de mérito. Esta selección de becarios era aprobada luego por el Consejo Único de Becas, constituido por los Secretarios de Asuntos Estudiantiles de cada unidad académica y representantes estudiantiles miembros del Honorable Consejo Superior. Luego, era elevada al HCS y, una vez aprobada, era publicada y notificada a los postulantes. El estudiante becario recibía once cuotas de \$700 mensuales desde febrero a presentados de manera digital, accesible y en papel de acceso gratuito para jóvenes, adultos y espacios educativos.

⁵⁹ <http://www.unc.edu.ar/novedades/2012/agosto/del-5-al-7-de-septiembre-la-unc-te-espera/>
<http://www.unc.edu.ar/novedades/2015/agosto/la-unc-te-espera-ingreso-2016-llega-en-septiembre-al-pabellon-argentina-1>

diciembre. Para la convocatoria del año 2012 se decidió promover la incorporación de otros recursos (materiales) para los primeros 100 aspirantes seleccionados y del orden de mérito. A su vez, se solicitó que las unidades académicas garantizaran el material de lectura del curso de ingreso de manera gratuita. Desde la SAE, se decidió además brindar en el marco del programa, becas del comedor, de prácticas deportivas y la cobertura del programa de atención de salud PASOS.⁶⁰ El Programa de Becarios Ingresantes constituyó una prioridad a nivel institucional, lo cual se puso de manifiesto en los actos de bienvenida a los becarios con la presencia de las autoridades universitarias, así como el hecho de buscar año a año generar acciones que complementen lo establecido en la ordenanza que dio origen al mismo.

Durante el año 2012, el Dpto. de Orientación Vocacional sostuvo espacios junto a los aspirantes a la beca, en los que se brindaban herramientas para la elección de los estudios y/o trabajos. También se impulsó el Programa Estudiantes por el Derecho a la Educación, el cual permitió crecer en la articulación con el nivel secundario, promover la política de becas y generar acciones de inclusión en el marco del ingreso. Este programa implicó el sostenimiento de espacios de apoyo educativo en doce escuelas secundarias de sectores populares de la ciudad de Córdoba. Esta iniciativa, desarrollada de manera conjunta por la Dirección de Inclusión Social y la Secretaría de Extensión Universitaria, se sostuvo con la participación de estudiantes universitarios. En el marco del mismo, también se generaron espacios de apoyo educativo para estudiantes ingresantes a la UNC, a través de encuentros, espacios de estudio y acompañamiento institucional. Los estudiantes universitarios de las distintas carreras que formaban parte del Programa participaban primero en espacios de formación realizados por especialistas en educación, y durante los meses de noviembre, diciembre y febrero, marzo y abril llevaban adelante diversas actividades de estudio, información y acompañamiento, constituyéndose en referentes para los ingresantes.

A esto se incorporaron los talleres que realizaban las profesionales del Programa de Becarios Ingresantes, donde se iba abordando junto a los estudiantes los obstáculos y soportes que presentaba el *primer tramo* en la UNC.⁶¹

⁶⁰ Plan de salud gratuito para estudiantes. <http://www.unc.edu.ar/vidaestudiantil/bienestar/salud/plan-de-asistencia-social-solidaria-pasos>

⁶¹ Rovira (2001:128) expresa con relación a este concepto: «La transición de los estudios secundarios a los estudios superiores debe considerarse en un espacio temporal amplio que abarca el año anterior y el año siguiente al momento concreto del cambio. Al final del segundo año —primer año en la universidad— ya puede valorarse el resultado de la transición. La resolución puede ser favorable, pero puede ocurrir que la transición resulte problemática, que el estudiante no se sienta a gusto en los estudios universitarios o surjan obstáculos que le conduzcan al abandono o al cambio. Al final del primer año

Sumado a las acciones del PBI, desde el Área de Inclusión Social se fueron incrementando acciones, que permitieron llegar a más jóvenes y adultos que estaban en la etapa de terminalidad del nivel secundario. Se implementaron el «Programa Redes» entre la Universidad y escuelas secundarias, espacios de formación con docentes llamados «Posibilidades Educativas después del secundario», charlas con estudiantes en CENMAs,⁶² muestras de carreras en el interior provincial, denominadas «*Salimos a Rodar*», entre otras. Estas propuestas que se han ido desarrollando favorecieron la ampliación de las posibilidades al término del nivel secundario y el inicio de los estudios en la Universidad. Durante el año 2012, implicó la vinculación con 400 escuelas y 35.000 jóvenes y adultos. En el 2013, con 450 escuelas y 42.000 jóvenes y adultos. En el 2014, con 730 escuelas y 78.000 jóvenes y adultos. Y en el 2015, con 850 escuelas y 90.000 jóvenes y adultos.

Es importante marcar que las diferentes iniciativas fueron propiciando el reconocimiento de la heterogeneidad de sujetos y condiciones que hay entre los estudiantes, así como los diversos obstáculos institucionales; lo cual fue la base para la construcción de las propuestas. Se promovieron iniciativas junto a distintos actores institucionales y autoridades universitarias. En el Consejo Universitario de Becas (conformado por los Secretarios de Asuntos Estudiantiles (SAE's) de todas las unidades académicas y consiliarios estudiantiles) y en el Consejo Superior de la Universidad, se acercaron los informes, propuestas y problemáticas de los Programas de Becas en particular y de la política de inclusión en general. Con el fin de contactar referentes en las Unidades Académicas, se promovió el trabajo articulado con las Secretarías de Asuntos Estudiantiles y las Secretarías de Asuntos Académicos de Escuelas y Facultades.⁶³

También resulta pertinente hacer referencia a que en el año 2011, con la creación del Área de Ciudadanía Estudiantil, se comenzaron a trabajar políticas institucionales en el marco de la declaración de los derechos estudiantiles (DHCS 08/2009).⁶⁴ Esto permitió pensar y llevar adelante acciones dirigidas a todos los estudiantes, orientadas al reconocimiento y promoción de sus derechos. La en-

de universidad es cuando se produce la reducción más intensa de las cohortes y cuando se producen los bajos resultados que alargarán la estancia en la universidad hasta conseguir la titulación».

⁶² Los CENMAs son los centros educativos de nivel medio para adultos de la provincia de Córdoba.

⁶³ Se establecieron espacios de reunión e intercambios y formación sobre la población becaria en cada unidad académica y se pensaron propuestas de acompañamiento educativo- institucional reconociendo los recursos y posibilidades existentes.

⁶⁴ http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/declaracion/8_2009/?searchterm=derechos%20estudiantiles

cuesta de calidad de vida⁶⁵ realizada por el Programa de Estadística Universitaria de la Secretaría de Asuntos Académicos en el año 2008 y a fines del año 2014, da cuenta del impacto que han tenido estas acciones.⁶⁶

Por otra parte, desde el año 2006, el Ministerio de Educación de la Nación impulsó, desde programas dependientes de la Secretaría de Políticas Universitarias y con la Red de Bienestar Universitario, propuestas de acompañamiento educativo para estudiantes de los primeros años que permitieran mejorar sus condiciones educativas y de permanencia.⁶⁷ En ese marco, en el año 2014 se generaron convocatorias a proyectos que tenían como objetivo articular y fortalecer iniciativas ya impulsadas. Uno de los proyectos desarrollados en la UNC desde el 2015 fue el «Programa de Acciones Complementarias»,⁶⁸ destinado a becarios nacionales, estudiantes beneficiarios del PROGRESAR y becarios de la UNC. Se tomaron objetivos y propuestas del Programa Becarios Ingresantes, implementado desde el 2009, y del Programa Estudiantes por el Derecho a la Educación, implementado desde 2012. El desarrollo y fortalecimiento de instancias como las descriptas contribuyó a acercar los estudios universitarios como parte del horizonte de posibilidades de jóvenes y adultos que son primera generación de universitarios en sus familias. Estas acciones fueron posibles a partir de la construcción de redes con diferentes actores, enmarcada en decisiones políticas que han disputado el sentido de la universidad como sistema público dentro de un proyecto de sociedad con mayor inclusión y desarrollo.

Analizar la incidencia del PBI y otras acciones de inclusión que se implementaron en la UNC desde el 2007 y hasta el momento de cierre de este trabajo⁶⁹ nos permitirá reconocer y valorar procesos de democratización de la universidad, así como las tareas y desafíos que quedan por delante.

⁶⁵ <http://www.unc.edu.ar/academicas/old-contents/programas-saa/estadisticas/estudiantes/2014/presentacion-informe-calidad-de-vida-de-los-estudiantes-unc-2014-pdf>
<http://www.unc.edu.ar/academicas/old-contents/programas-saa/estadisticas/estudiantes/en-cuesta-calidad-de-vida-estudiantil/Informe%20Calidad%20de%20Vida%20de%20Estudiantes.pdf/view>

⁶⁶ Por ejemplo, se pone de manifiesto que en el 2014 hay más estudiantes que conocen las políticas estudiantiles que favorecen el acceso al deporte, a la salud, a becas, entre otras.

⁶⁷ Las políticas impulsadas tuvieron mayor incidencia, por lo menos en la UNC, desde 2008 /2009.

⁶⁸ Resolución de aprobación SPU N° 4548 / diciembre 2014. Los principales objetivos se encuentran incorporados en el anexo.

⁶⁹ Ubico el momento de corte de la indagación de datos en noviembre 2015.

CAPÍTULO DOS: EL ESTADO DEL ARTE

2-A– Sistematizaciones sobre la Universidad como campo de estudio

La universidad como objeto de estudio supone el desafío y el compromiso de reflexionar como institución; *para repensarse e interpelarse sobre su misión y funciones, y poder así construir los cambios que se consideren necesarios*. En este sentido, he realizado un recorte tomando algunos estudios desarrollados desde 1995 a esta parte por investigadores que, bajo la denominación: *La Universidad como objeto de investigación*, realizan encuentros nacionales y luego se suman otras entidades de la región.⁷⁰ En el primer encuentro realizado en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, fueron recurrentes los trabajos que hacían referencia a las etapas iniciales de la vida universitaria y las situaciones que se presentaban para los jóvenes, como desafíos para abordar. Se plantearon temas y acciones necesarias en relación con la articulación escuela-universidad, las estructuras curriculares, entre otros. En el segundo encuentro (también desarrollado en la UBA) surgió la importancia de abordar el ingreso y los primeros años de cursado. Se abordaron además temáticas como la Universidad y su gobierno, la Universidad / sociedad y la pedagogía universitaria. En el tercer encuentro, realizado en la Universidad Nacional de la Plata, se incorporó una mesa denominada «La institución y sus actores», en la cual se abordaron los siguientes ejes: -Ingreso a la Universidad, -Historia y política, -Profesión académica, -La enseñanza universitaria: aula, docentes y alumnos, -Cuestiones referidas a las representaciones, opiniones e imaginarios. También aparecieron preocupaciones sobre los procesos de desgranamiento y las deserciones. El cuarto encuentro (que fue a su vez el primero latinoamericano) se realizó en la ciudad de Tucumán. Contó con una mesa que tuvo como eje la institución y sus actores. En la misma se presentaron trabajos con diferentes visiones, dentro de las cuales se encontraban: -el estudiante universitario: ingreso, rendimiento académico, aprendizaje; -el docente universitario: identidad, profesionalización, formación docente; -representaciones sociales de los actores universitarios; -La Universidad en un contexto de crisis: identidad y actores; -docencia universitaria y cambios en la profesión académica; -Universidad, sociedad civil y Estado; -enseñanza universi-

⁷⁰ Tomo parte del recorrido que realiza Claudia Bracchi (2005) en su trabajo de tesis: "Los 'recién llegados' y el intento para convertirse en 'herederos'". Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO- sede Argentina-Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación.

taria: investigación, didáctica, planteos epistemológicos, prácticas reflexivas. Estos trabajos y su nivel de abordaje dan cuenta de cómo las cuestiones ligadas al ingreso han ido adquiriendo relevancia.

Al momento de la presentación de su tesis, Claudia Bracchi (2005)⁷¹ afirma que los estudios en el campo de educación superior eran incipientes. A su vez, remarca que en los últimos años se ha ido incrementando el sistema de reglas propias y modos en que los capitales entran en juego para ingresar y permanecer en las universidades. En mi búsqueda de antecedentes, he observado que desde el año 2010 en adelante (como fecha aproximada) hay un conjunto de textos y artículos que profundizan la preocupación por la Universidad argentina como objeto de estudios. En este sentido, en los últimos años las temáticas como el acceso a los estudios universitarios, la articulación entre la escuela media y la universidad, el papel de los estudiantes universitarios, entre otros, han ocupado las agendas académicas y políticas de las Universidades Públicas. A su vez, esta autora (Bracchi 2005:43) retoma a Krotch, quien afirma que los cambios producidos principalmente durante la década pasada (refiriéndose a los 90') han modificado los perfiles tradicionales de las Universidades, incluso la relación entre el Estado y la Universidad, y en sentido más amplio las relaciones entre Estado, Universidad y sociedad civil.

En el año 2011 la editorial de la UNC publicó el libro «Sentidos de la Universidad», compilado por Servetto y Saur.⁷² En el mismo incluyen trabajos que expresan debates, tensiones y apuestas de las universidades públicas desde sus pilares fundamentales situadas en un nuevo contexto.

Dentro de los materiales que he retomado sobre el sistema universitario nacional que específicamente abordan el tema de la inclusión y los ingresos, destaco los siguientes:

La Universidad de General Sarmiento y el Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios publicaron en el año 2011 el libro «Igualdad en educación superior: un desafío mundial».⁷³ Este material de lectura resultó muy valioso a la hora de generar estrategias de trabajo en las áreas de gestión vinculadas al ingreso, así como para pensar este trabajo; a partir de las re-

⁷¹ Bracchi, C. (2005). Tesis de maestría denominada: "Los 'recién llegados' y el intento para convertirse en 'herederos'". Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - sede Argentina - Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación.

⁷² Serveto A, Saur D. (Comps). (2011) *Los Sentidos de la Universidad*. 1º ed. Editorial Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

⁷³ Ezcurra, A. (2011) *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. 1º ed. Buenos Aires: Los polvorines Universidad Nacional de General Sarmiento-IEC-Conadu.

flexiones que aporta en relación con los desafíos de las universidades públicas de la región, las desigualdades sociales propias de Latinoamérica, los primeros pasos de los estudiantes en la universidad y sus implicancias. A su vez, otra publicación realizada por estas instituciones fue «Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes»,⁷⁴ escrito por Chiroleu, Suasnabar y Rovelli; en el que presentan la política universitaria como política pública, la universidad como posibilitadora de igualdad y de democratización.

Desde la UNC, se presentó un libro que da cuenta del trabajo del programa de investigación denominado: «Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades», coordinado por Facundo Ortega.⁷⁵ Este trabajo aborda el ingreso a la universidad de distintos estudiantes y lo que ellos vivencian en el proceso de llegada o abandono de la universidad durante esa etapa.

El libro «La educación y Políticas Sociales: Sinergias para la Inclusión», que tiene como compiladoras a María Teresa Feijóo y Margarita Poggi,⁷⁶ fue publicado en el año 2014 y da cuenta de debates actuales y de experiencias entre la universidad, el nivel secundario y situaciones de inclusión.

Otro trabajo interesante fue realizado por profesionales y personal de Servicio Social de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNC. «*Después de aquel diciembre*»⁷⁷ abordó el impacto de la crisis del año 2001 en la población de estudiantes universitarios. Retomo también producciones y debates desarrollados por Eduardo Rinesi⁷⁸ y Carolina Scotto,⁷⁹ quienes junto a otros rectores contemporá-

⁷⁴ Chiroleu A, Suasnabar C y Rovelli L. (2012). *Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en la busca de nuevos horizontes*. Instituto de Estudios y Capacitación. ISBN 978-978-630-141. Buenos Aires: Federación Nacional de Docentes Universitarios IEC- CONADU. Universidad Nacional de General Sarmiento.

⁷⁵ Ortega, y otros (2011). En Ortega (comp.). *Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Editor.

⁷⁶ Feijóo, Ma., Poggi, M. (coord.). (2014). *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión - 1a ed.* - ISBN 978-987-1875-31-3 Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

⁷⁷ Directora de Investigación Carranza M., Equipo de trabajo: Falco, M.; Martínez, R.; Pavcovich, P. (2004) *Después de aquel diciembre. Investigación sobre el impacto de la crisis de estudiantes de la UNC*. Trabajo realizado por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles-Servicio Social, Facultad de Ciencias Económicas y Escuela de Trabajo Social. Córdoba: Libro de Edición Argentina. UNC.

⁷⁸ Eduardo Rinesi es Licenciado en Ciencia Política por la Facultad de Ciencia Política y RRII de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), 1988; Máster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, 1992; Doctor en Filosofía por la Universidad de San Pablo (USP), Brasil, 2002. Fue Director del Instituto del Desarrollo Humano (IDH) de la UNGS entre 2003 y 2010. Rector de la Universidad de General Sarmiento desde 2010 a 2014.

⁷⁹ Carolina Scotto es Profesora en Historia (1982); Licenciada en Filosofía (1984) y Doctora en Filosofía (1988), Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora de Conicet. Se desempeñó como Decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC por dos periodos, desde el año 1999 hasta el año 2005. Fue Rectora de la UNC también por dos periodos, desde el año 2007 hasta el año 2013.

neos, han abordado los desafíos de la Inclusión en las Universidades Públicas. Tal es el caso del trabajo «Existen condiciones para una Universidad Inclusiva», escrito en el 2011.⁸⁰ Además, cada uno de estos referentes generó diferentes publicaciones, tanto dentro del mismo sistema universitario como presentaciones en encuentros de debate sobre Educación Superior. Tomamos, por ejemplo, la presentación de Rinesi en el año 2014 en las jornadas que tuvieron como eje de debate la *democratización de la universidad: inclusión, vinculación y desarrollo*.⁸¹ En el año 2013, en la UNCo desarrolló una presentación bajo el eje *Universidad: derecho humano y responsabilidad del Estado*.⁸² Por su parte, Scottó expuso en el año 2012 como Rectora anfitriona de la Jornada de la Red Bien, de la que participaron 30 instituciones del sistema público universitario, bajo el eje central de *la Educación Superior como un derecho para todos y la necesidad de repensar el concepto de inclusión desde lo social o académico*.⁸³ En el año 2013, realizó la apertura del I Seminario «*Democratización de la Educación Superior. Una mirada desde el MERCOSUR*».⁸⁴ Otros artículos de estos autores están tomados como bibliografía consultada, en los que se retoman sus períodos rectorales como momentos en los que se puso en debate y en agenda los desafíos de la inclusión y las responsabilidades de las Universidades Públicas.

2.B- Propuestas y acciones en torno a la Inclusión

Las universidades e investigadores han venido desarrollando trabajos mirando los estudiantes desde su heterogeneidad. Una línea de preocupación y acumulación se ubica en la consideración de la primera generación de estudiantes universitarios en el contexto actual.

⁸⁰ Este fue uno de los tantos trabajos escritos por ambos, en el marco de sus funciones como Rectores, desde donde construyeron diversos insumos para abordar las políticas de inclusión en las Universidades.

⁸¹ Esta jornada fue desarrollada en la Facultad de Ciencias Sociales, Instituto Gino Germani de la UBA, a mediados del año 2014.

⁸² En el año 2013, la Universidad Nacional de Cuyo realizó un Encuentro de Debate sobre la Educación Superior y los Desafíos de la Universidad Pública, del que participaron nueve universidades. Rinesi fue uno de los principales oradores.

⁸³ Jornadas de la Red de Bienestar Universitario, dependientes del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el Ministerio de Educación de la Nación. Tuvo lugar a mediados del año 2012 en la UNC, bajo la coordinación de la Lic. Belén Álvarez, Secretaria de Bienestar de la Universidad Nacional de Cuyo.

⁸⁴ En encuentro organizado por el Ministerio de Educación de la Nación, Sector educativo del Mercosur y núcleo de estudios e investigaciones en educación superior del Mercosur llevado a cabo en la misma UNC, en abril del 2013.

Dos docentes de reconocida trayectoria en la UNC han contribuido a mi formación académica y de gestión universitaria: Graciela Bibber y Lucia Garay. En el caso de Graciela Bibber⁸⁵ destaco sus iniciativas de gestión universitaria, programas, artículos y compilaciones sobre el ingreso a la Universidad, cuestiones vinculadas a la permanencia, a la graduación, el trabajo de articulación y desafíos escuela media-universidad. Los aportes sobre las instituciones vinculadas al sistema educativo, los sujetos y desafíos de la inclusión son de la Mgter. Lucia Garay.⁸⁶

Por otra parte, resultan de gran valor los intercambios generados en diversas instancias de encuentro, tales como los Encuentros Nacionales de Ingreso a la Universidad, y los encuentros Latinoamericanos, como el desarrollado en la Universidad Nacional de Lujan en el 2013 y en la Universidad de Santiago del Estero en 2015; en los cuales se presentaron interesantes debates y producciones. Estos materiales me permitieron reconocer discusiones sobre el ingreso, las dificultades y desafíos que se vienen abordando en diferentes Universidades Nacionales y de la región latinoamericana. Rescato además proyectos que nos han permitido construir sinergias dentro del sistema universitario, nuevas experiencias y evaluaciones de impacto producidos por las áreas de Bienestar.⁸⁷

Por otra parte, recupero un conjunto de sistematizaciones y ponencias producidas⁸⁸ sobre el Programa de Becarios Ingresantes, que apuntaron a evidenciar y

⁸⁵ Destaco sintéticamente: Docente de grado y posgrado, miembro del centro de investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Se ha desempeñado como Coordinadora General del Programa Ciclos de Nivelación, seguimiento de los primeros años y articulación con la educación secundaria de la Facultad. Ha trabajado en la Secretaría Académica del Rectorado, coordinando programas en articulación con el nivel secundario y acciones relacionadas con el ingreso. Es referente de espacios de formación y publicaciones sobre los cursos de nivelación y el primer tramo en los estudios universitarios.

⁸⁶ Destaco sintéticamente: Docente de grado y posgrado. Profesora consulta de la UNC. Miembro del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Estuvo a cargo del Programa de Análisis Institucional de Educación dependiente de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Referente de espacios de formación y publicaciones sobre la educación, fracaso escolar/educativo, los desafíos de la escuela actual, la inclusión como problemática educativa, entre otros. Forma parte del Congreso Nacional e Internacional de Educación desde sus orígenes. Sostiene espacios de formación y acompañamiento a la implementación de proyectos educativos en espacios sociales. Una de sus últimas publicaciones fue el libro *¿Así quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina* (2015).

⁸⁷ Uno es de la Universidad Nacional de Cuyo de 2003 a 2013. La UNCo, hasta ese momento tenía un sistema de becas ingresantes y otras becas para años posteriores o diferentes tipos de población. En el informe expresan: «*Los Programas de Becas, no sólo incluyen apoyos económicos, sino también acompañamientos tendientes a amortiguar situaciones que signifiquen un riesgo en la prosecución de los proyectos académicos de los alumnos. Entre ellos, entrevistas personales y domiciliarias, derivación a otros organismos, talleres de estrategias de estudio, educación para la salud, contención socio-afectiva, articulando con áreas académicas de las Facultades, Secretarías de Asuntos Estudiantiles, Centros de Investigación y otras dependencias del Rectorado*».

⁸⁸ «*Dispositivos de trabajo, logros y desafíos de la experiencia de trabajo del Programa Becarios Ingresantes de la UNC*», junto a Gabetta, E., Pedraza, D. y Rotondi, E. Presentado en el VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano sobre Ingreso Universitario, desarrollado en la Universidad de Santiago del Estero en 2015; «*Universidad Pública: Políticas de Inclusión para Jóvenes 'en situación de desventaja'*»,

poner en debate las políticas de inclusión generadas desde la UNC para favorecer el acceso y la permanencia de jóvenes de sectores populares; los cuales constituyen pilares para el análisis y nuevos interrogantes. Destaco que estas producciones han sido parte de los registros e interrogantes cotidianos que se presentaron en la implementación de políticas y el sostenimiento de la atención y resolución de situaciones en las áreas de asistencia.

presentado en el 4º Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social, en junio de 2015; *"El desafío de la inclusión: Buenas prácticas regionales. Debates y Conclusiones"*, ponencia presentada en el III Encuentro de la región Cono SUR- UDUAL, organizado por la Unión de Universidades y América Latina UDUAL y la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Córdoba, en octubre de 2015; *"El Ingreso a la UNC. Desafíos de la Inclusión Social"*, junto a Gabetta, E., Pedraza, D. y Rotondi, E. presentado en el IV Encuentro Nacional de Articulación entre Universidades y Sistemas Educativos "Políticas interinstitucionales y sujetos de enseñanza en la articulación de niveles", en noviembre de 2014.

CAPÍTULO TRES: CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

3.A- Las categorías de análisis

3.A.1- Nociones sobre la Universidad pública. ¿Qué Universidad para qué país?

Los modelos de Universidad desde sus inicios han estado vinculados a un proyecto de país. Ejes como su autonomía, autarquía, quiénes pueden formarse y en qué condiciones, han sido puntos que se han ido transformando a lo largo de esta discusión. Tomamos en este apartado aspectos que incidieron en la Reforma del '18, en el marco del centenario de la Patria, en los años del terrorismo de Estado, en los momentos de democratización de las mismas instituciones y de la sociedad toda. También se desarrollan debates sobre el proyecto de Universidad Pública en el momento del cierre de este trabajo.

Construcción de un país y una reforma

La Reforma de 1918, hecho llevado adelante en nuestra Universidad Nacional de Córdoba, surgió como reacción a una institución confesional, ubicada en una sociedad donde el poder estaba dividido entre la Iglesia y los sectores privilegiados. Las reformas propuestas por la Ley Avellaneda sobre la Universidad y los sectores públicos no habían sido tomadas en Córdoba, como la cuestión de la autonomía. La Ley Sáenz Peña había permitido que más jóvenes pudieran acceder a la educación y a la participación política en nuestro país. La elección del presidente Yrigoyen implicó una mayor representación de otros sectores sociales, como las clases medias, obreras, los inmigrantes; lo que llevó a tener mayores expectativas de respuestas del Estado a los problemas de la época. En este contexto se gesta el movimiento reformista.

La Reforma del '18 tuvo a los jóvenes universitarios como principales protagonistas. En uno de sus planteos del manifiesto expresaban:

las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y –lo que es peor aún– el lugar donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las

universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes, que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil.

Los procesos de luchas emancipatorias latinoamericanas fueron influyentes en estos jóvenes, quienes luego en su manifiesto buscaron atravesar la región latinoamericana y quedarse en la agenda permanente de nuestras universidades. Estos jóvenes, particularmente en palabras de su referente Deodoro Roca,⁸⁹ pusieron el eje en la relación de lo universitario con lo político. Como retoma Scotto (2008):⁹⁰

concebir a la universidad bajo las premisas de su autonomía y el resguardo de su libertad de pensamiento y ejercicio crítico, como una institución social que debe contribuir activamente en la definición y ejecución de políticas públicas (culturales, educativas, científicas, tecnológicas, etcétera).

Dictaduras en la Universidad Pública

A lo largo de su historia la Universidad fue atravesada por dictaduras, como las de 1930, 1955, 1966 y 1976.⁹¹ Los hechos de violencia, persecuciones, desapariciones, quema de libros, entre otros, marcaron siempre su formación científica, académica, su apertura, sus democracias, sus ansias de justicia social.

El golpe de 1930⁹² irrumpió con el proceso que las universidades venían generando luego de la Reforma. Deodoro Roca expresó en ese momento: «*No hay reforma universitaria sin reforma social*». La caída de Yrigoyen dejó pendiente democratizaciones y construcciones.

En 1946, bajo la primera presidencia del peronismo, las Universidades atraviesan nuevas intervenciones, produciéndose movimientos en la planta docente, renuncias y diversos reclamos de la comunidad. En 1947, comienza a realizarse un proceso masivo de concursos. También se establece la gratuidad de la enseñanza,

⁸⁹ Estudiante de abogacía de la Facultad de Derecho de la UNC. Fue presidente del Centro de Estudiantes de la Facultad y miembro del comité pro reforma. Redactó el Manifiesto Liminar y otros documentos de la época.

⁹⁰ Scotto (2008) El legado de la historia, nota publicada en diario Página/12 a los 90 años de la Reforma Universitaria. <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/index-2008-06-20.htm>

⁹¹ En 1930 fue la primera dictadura del Estado Moderado, bajo el mando de José F. Uriburu. En 1955, el golpe fue encabezado por el General Lonardi. En 1966, se llevó a cabo la autodenominada "Revolución Argentina", liderada por Juan C. Onganía. En 1976, comienza el último golpe cívico militar en nuestro país, liderada en sus inicios por Rafael Videla.

⁹² Primer Golpe Cívico Militar en el marco del Estado moderno llevado a cabo en septiembre de 1930, bajo el mando de Justos y Uriburu, quienes irrumpieron la segunda presidencia de Yrigoyen. Las universidades tuvieron intervenciones en sus autoridades.

se crea el Consejo Nacional Universitario, áreas dedicadas a la Investigación, la Ciencia y Tecnología y la Universidad Obrera, que dará respuesta al crecimiento de la producción industrial del país. Otra medida que permitió el crecimiento de la matrícula y el acceso de los sectores populares en esos años fue la supresión de los exámenes de ingreso. A su vez, al cierre de este gobierno se suprimió la obligatoriedad de la enseñanza religiosa obligatoria.

En 1955, al concretarse el golpe cívico militar,⁹³ la premisa era desperonizar las universidades. Los interventores fueron tomando diferentes medidas, tales como cesantías a docentes y reincorporaciones a otros que se habían alejado de las instituciones en el gobierno anterior. A mediados de 1957 se dictan nuevos estatutos que regularían las casas de altos estudios.

En 1958 asume la presidencia Arturo Frondizi. En este período se generó una controversia en el sector de las Universidades Públicas sobre la regulación de las Universidades Privadas,⁹⁴ combinadas con importantes discusiones relacionadas con la educación laica y libre. Entre 1959 y 1969 se fundaron diecisiete universidades privadas, entre ellas la Universidad Católica de Córdoba y Argentina.

El período entre 1955 y 1966 ha sido caracterizado como «la etapa modernizadora del sistema Universitario». Como plantea Buchbinder (2010: 178,179)

debido a una impronta que los académicos renovadores le otorgaron a la vida universitaria (...) el proyecto universitario coincidió con algunas facetas sustanciales de la política gubernamental que reconocía en el desarrollo de la ciencia un instrumento fundamental para asegurar el progreso y la independencia económica.

Esto también se debía a un contexto internacional en el que «*el conocimiento científico tenía un papel estratégico en el desenvolvimiento económico de los Estados*».⁹⁵

En esta misma etapa (1958) se creó el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Surgieron también nuevas carreras vinculadas a las Ciencias Sociales y Humanidades.⁹⁶ A su vez, se creó en 1956, con apoyo de la

⁹³ En septiembre de 1955 un nuevo golpe, encabezado por el General Lonardi, derroca al gobierno de Perón, con el acompañamiento de sectores de la sociedad y del mismo ámbito universitario.

⁹⁴ En 1959 se creó la Inspección General de la Enseñanza Universitaria Privada.

⁹⁵ El autor hace referencia a que ese espíritu modernizador no fue tomado en todas las universidades ni facultades de la misma manera. Limitado por las mismas instituciones, nombra el caso de la Universidad de Tucumán, la Universidad de Cuyo y en mayor parte las unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba; en particular en las carreras tradicionales como Medicina y Derecho.

⁹⁶ Particularmente en la UBA fueron creadas las carreras de Psicología, Sociología, Ciencias de la Educación y Economía, como también modalidades de dictado en Filosofía y Letras. (Buchbinder,

UNESCO, el Departamento de Orientación Vocacional en la Universidad de Buenos Aires, buscando abordar la elección de la carrera en el marco de la expansión de la matrícula y de las áreas disciplinarias desarrolladas.

En el año 1966 se lleva a cabo otro golpe de Estado en nuestro país, que tuvo como referente a Onganía. En este nuevo Golpe, destituyeron del poder presidencial al presidente electo Illia. En ese marco, mediante el decreto ley 16912, se suprime el gobierno tripartito y se obliga a las autoridades universitarias a someterse como interventores dependientes del Ministerio de Educación. Mientras algunos rectores aceptaron, en Córdoba se rechazó esta posibilidad, lo que derivó en medidas que hicieron reaccionar aún más a los estudiantes, como fue el aumento del precio del comedor.

«*La noche de los Bastones Largos*», sufrida en la Universidad de Buenos Aires, constituye un símbolo de las atrocidades y atropellos llevados a cabo durante este golpe de Estado. En ese marco autoritario y represivo, las Universidades vivieron un nuevo retroceso científico y académico; llegando a producirse lo que se denominó la «fuga de científicos y profesionales».

La intolerancia desencadenó procesos de politización y confrontación con el régimen de parte de amplios sectores en las universidades y en la sociedad en general. En la ciudad de Córdoba, en 1969, se lleva adelante el *Cordobazo*.⁹⁷

En 1973, se inició otra etapa democrática, bajo la presidencia de Cámpora.

Medidas como la sustitución de importaciones tuvieron incidencia en la educación, la ciencia y la tecnología. Además, se lleva adelante el denominado Plan Taquini⁹⁸ (1971-1973), a partir del cual nacen trece instituciones de educación superior en el interior.⁹⁹ Rovelli (2012:54,55) plantea que en esta etapa el crecimiento de las universidades fue dado por la nacionalización de instituciones ya existentes, que en algunos casos pasaron a depender de niveles provinciales y en otros del

2010: 183).

⁹⁷ El 29 de mayo de 1969 se produce una gesta popular en Córdoba. Obreros, vecinos y universitarios colmaron las calles. Agustín Tosco, uno de los principales referentes del Cordobazo, expresó en una entrevista que la Universidad debía estar abierta a las posibilidades de los hijos de los trabajadores y consustanciada con los intereses del país.

⁹⁸ Referenciado por el profesor Dr. Alberto Taquini, decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. Este Plan propicia la expansión del sistema universitario. Se llevaron adelante comisiones de trabajo que fueron permitiendo la construcción de Universidades en el interior del país.

⁹⁹ En 1968 ya se había creado la Universidad Nacional de Rosario. En 1971, se crea Comahue y Río Cuarto. En 1972, nacen las Universidades de Lujan, Lomas de Zamora, Catamarca y Salta. En 1973, las de Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, de la Patagonia, Misiones, San Juan, San Luis y Santiago del Estero. En 1974, se creó la Universidad Nacional del Centro de Buenos Aires en Tandil. En 1975, la Universidad Nacional de Mar del Plata.

nivel nacional. Esta autora plantea que se establecen dos círculos en el ámbito universitario, uno que sigue destinado a la investigación de elites, y otro orientado a la formación profesional y de masas. Las universidades nacionales pasaron de diez a veintitrés. Entre 1955 y 1975 la matrícula estudiantil universitaria se triplicó, pasó de 136.362 a 431.454 sólo en el ámbito público. Sumando el ámbito privado la matrícula ascendía a 487.631 estudiantes, momento en el que se contaba con veintiséis instituciones públicas y veintiún instituciones privadas.

En esta etapa la Universidad también fue atravesada por la efervescencia de la participación política, las influencias revolucionarias y de espacios religiosos.

Las Universidades Nacionales nuevamente fueron intervenidas durante el último golpe cívico-militar de 1976, autodenominado *Proceso de reorganización Nacional*.¹⁰⁰ Las situaciones de violencia, persecución, cambios académicos y desmantelamiento de la política de ciencia y tecnología fueron llevándose a cabo desde 1974 y 1975.¹⁰¹ Durante los años del último golpe hubo cesantías, expulsiones de estudiantes y docentes, quiebre de procesos de participación gremial, intervención en los planes de estudios, secuestros, asesinatos, torturas, desapariciones.

En el año 1980, la Ley Universitaria establece que los rectores y decanos debían ser nombrados por el Poder Ejecutivo y que los estudios podían ser arancelados.

La Guerra de Malvinas en 1981¹⁰² y algunos espacios de participación y resistencia que se venían generando en el marco de las Universidades, hicieron que los jóvenes universitarios comenzaran a discutir sobre la coyuntura del país.

Volver a la democracia en la Universidad

En 1983 se restableció la democracia con la presidencia de Raúl Alfonsín. En la Universidad se comenzó a trabajar para abordar la reconstitución y democratización

¹⁰⁰ Llevado adelante el 24 de marzo de 1976 bajo el comando de las Fuerzas Armadas con Videla, Massera y Agosti, se lleva el sexto golpe de Estado Cívico Militar, que destituye a Isabel Martínez de Perón.

¹⁰¹ En Córdoba, en 1974, se destituye al gobernador democrático Obregón Cano, hecho que fue denominado como *Navarrazo*, ya que quien lideró el golpe fue el jefe de la policía de Córdoba, Antonio Navarro. En ese marco, se llevaron adelante intervenciones en la UNC, como fue en la Escuela de Trabajo Social, que luego, junto a la Escuela de Ciencias de la Información, en 1980 pasaron a depender de la Facultad de Derecho y Cs. sociales, buscando arbitrar y controlar aún más el desempeño de sus comunidades. Las prácticas académicas de esta carrera (que se desarrollaban junto a organizaciones barriales y sindicales) y la participación se vieron ya amenazadas desde el '74, desde la intervención de la AAA. Aportes tomados de Acevedo y otros (2008) "Identidad y memoria de la Escuela de Trabajo Social".

¹⁰² Bajo el mando de Galtieri se lleva adelante el proceso de guerra de Argentina con Estados Unidos de Gran Bretaña.

interna, bajo premisas y valores de la Reforma universitaria. Se planteó llevar adelante el ingreso irrestricto, restablecer el cogobierno, realizar concursos docente públicos, el regreso de docentes cesanteados, se buscó establecer otro vínculo entre el Estado Nacional y la Universidad.¹⁰³

Ya en 1989, asumió la presidencia Carlos Menem. En esta etapa nuestro país vivió un proceso de privatizaciones y ajustes bajo el modelo neoliberal, lo que afectó también a las universidades, que fueron atravesadas por un proceso de mercantilización. Como plantea Vior (2000): «*se tomaron las recomendaciones del Banco Mundial sobre educación superior en América latina (...) se reemplaza la preocupación por la democratización interna y externa de las universidades en base al logro de "eficiencia", "calidad" y "equidad"*». En este marco, se aprobó la nueva Ley de Educación Superior en 1995.¹⁰⁴ También se introdujo el programa de incentivos para docentes investigadores y se creó el Fondo de Mejoramiento de la Calidad Universitaria. Durante este período, el crecimiento y expansión territorial de las universidades, según Rovelli (2012:59), se mantuvo bajo la «*idea de universidad emprendedora / innovadora*». Para Salord¹⁰⁵ en este momento: «*las nuevas formas de regulación de la vida universitaria han propiciado la introducción en el campo educativo y científico, de la lógica mercantil propia del campo económico, socavando no sólo la autonomía de las universidades, sino sobre todo su carácter público, en tanto la idea de universidad, inherente a dicha lógica, resinifica la función docente, científica y cultural propia de las universidades públicas al identificarlas con los objetivos, las funciones y las formas de operar de cualquier empresa y del mercado*».

Entre la etapa alfonsinista y ya avanzado el menemismo se propusieron nuevos despliegues territoriales del sistema universitario. El Congreso Nacional, entre los años 1988 y 1995, aprobó la creación de diez nuevas universidades, seis de éstas en el conurbano bonaerense.¹⁰⁶ A esto se sumó la creación de veintidós univer-

¹⁰³ En 1988 se sanciona la Ley de régimen económico-financiero de las universidades. Se crea el Consejo Interuniversitario Nacional. Se propicia un desarrollo de las carreras de pos grado. En cuanto a los procesos de participación política estudiantil, gana hegemonía la agrupación estudiantil Franja Morada. La crisis económica vivida en el país por la inflación impactó en el sostenimiento de las universidades, lo cual generó conflictos internos. Durante este período, sólo se creó la Universidad de Formosa, a pesar de haber otras demandas.

¹⁰⁴ Sobre esta Ley, me detuve en sus implicancias en un apartado anterior.

¹⁰⁵ Salord, S. (2011) ¿Existe hoy la Universidad Pública?. (pp211-232) En *Sentidos de la Universidad*. Saur, D., Servetto, A. (comps). 1º Ed. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

¹⁰⁶ En 1989 se crean la Universidad de Quilmes y la Universidad de La Matanza. En 1992, las Universidades de Gral. San Martín y Gral. Sarmiento. En 1993, se nacionalizó la Universidad de la Rioja. En 1994, se creó la Universidad de Patagonia Austral. En 1995, la Universidad de Lanús, la Universidad de Tres de Febrero y la Universidad de Villa María en Córdoba.

sidades privadas, algunas bajo la figura de fundaciones. Esta etapa se caracterizó por ser de especialización y segregación en relación con la formación de grado y posgrado.

En 1999 asumió la presidencia Fernando De la Rúa.¹⁰⁷ En el año 2001 nuestro país atravesó una crisis institucional, social, económica y política. Las Universidades nacionales, más allá de sus resistencias, sufrieron recortes y procesos de deterioro en materia académica y de infraestructura. Según De Sousa Santos (2007:77,60) en este periodo las Universidades entraron en una crisis de hegemonía y legitimidad.¹⁰⁸ En este sentido, el autor plantea

Afectada irremediablemente la hegemonía, la legitimidad es simultáneamente más presente y más difícil. La lucha por la legitimidad va a ser cada vez más exigente y la reforma de la universidad debe centrarse en ella. Son cinco las áreas de acción en este campo: acceso, extensión, investigación-acción, ecología de saberes, universidad y escuela pública.

En 2003 asumió la presidencia Néstor Kirchner,¹⁰⁹ con una agenda de gobierno que priorizó el sistema educativo. Las universidades nacionales, junto con el sistema científico-tecnológico, entre el 2005 y 2006 comenzaron a tener grandes modificaciones normativas y de presupuesto. El reconocido investigador Ezequiel Leiva (2012; 81) afirma que entre 2003 y 2010 se ha puesto a los científicos universitarios en un lugar privilegiado, respecto de generaciones anteriores, a partir de un proceso de consolidación del sistema científico nacional.

Los datos brindados por el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación de la Nación,¹¹⁰ muestran que en el año 2003 había 44 universidades estatales y 51 de orden privado. Mientras que en el año 2015, contábamos con 68

¹⁰⁷ La denominada Alianza asumió el gobierno con grandes expectativas. Dentro del ámbito de la educación, antes de la renuncia del presidente, se llevaron a cabo cambios y reclamos de los Universitarios, resistiendo a los recortes presupuestarios.

¹⁰⁸ Además expone: «La universidad debe entender que la producción de conocimiento epistemológica y socialmente privilegiada y la formación de elites dejaron de tener el poder, por sí solas, de asegurar la legitimidad de la universidad a partir del momento en que ella perdió la hegemonía, inclusive en el desempeño de estas funciones, y tuvo que pasar a desempeñarse en un contexto competitivo. La lucha por la legitimidad permite ampliar el potencial de estas funciones, complementándolas con otras donde el vínculo social sea más transparente. Para que eso ocurra, la universidad debe dotarse de condiciones adecuadas tanto financieras como institucionales» (De Sousa 2007: 77).

¹⁰⁹ Luego de un llamado a elecciones del presidente provisional Eduardo Duhalde, quien asume luego de otros presidentes que fueron ejerciendo el poder de manera momentánea debido a la crisis, luego de la renuncia de De la Rúa.

¹¹⁰ http://portales.educacion.gov.ar/spu/wp-content/blogs.dir/17/files/2015/12/Sintesis_completa.pdf

estatales y 64 privadas. Con este esquema, cada provincia de nuestro país pasó a tener al menos una Universidad Pública. Las ubicaciones territoriales, decididas de manera estratégica, han permitido contrarrestar algunos obstáculos como la inaccesibilidad geográfica, gastos de traslado y de vivienda, entre otros. Desde el 2012, la UNC forma parte de dos centros regionales de educación superior (CRESU) ubicados en dos puntos de la provincia, uno en la localidad de Deán Funes y otro en Villa Dolores. Estos centros regionales se fueron conformando bajo la coordinación de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, junto con referentes de las Universidades Nacionales, de las Universidades Tecnológicas Nacionales de la provincia y de los Municipios locales. En la construcción de los mismos se partió de reconocer las características sociales y económicas de la región y las necesidades a cubrir estratégicamente con las carreras de grado y tecnicaturas dependientes de las diferentes casas de estudios. En este marco, Grimson (2012; 47) plantea que:

la universidad pública en su expansión actual, en su instalación en territorios donde estaba ausente, reclutando cada vez más pibes sin padres universitarios, establece un horizonte de justicia. Justicia en el derecho al acceso al conocimiento y formación, justicia en la posibilidad de transformar el propio destino, justicia en que el esfuerzo y el mérito cumplan un papel decisivo en el futuro. Justicia en una noción de igualdad que está en el centro de nuestra historia como nación.

La democratización y la expansión de la Universidad en el marco de un proyecto de país

En estos últimos años, diferentes especialistas, referentes académicos y quienes han ejercido cargos de gestión en la Universidad o áreas Ministeriales; generaron importantes reflexiones vinculadas con la democratización de estas instituciones y el rol del Estado en la garantía de los derechos de los ciudadanos.

Rinesi (2014:9) plantea con relación a la responsabilidad del Estado en la educación:

hay una dimensión de universalidad que forma parte de la naturaleza misma del Estado y que es la que permite a los ciudadanos de ese Estado ver resguardado por él un conjunto de derechos que nadie más que él podría garantizarles (...) Universidad como derecho, o

como la institución que garantiza ese derecho: me parece que esa es la cuestión-la novedad-fundamental.

Existen hoy políticas activas de un gobierno que al mismo tiempo estimula la investigación científica de punta, y su articulación con el mundo productivo, promueve una comprensión de la universidad como una institución encargada de garantizar el derecho universal a la educación y como una herramienta de inclusión social y ampliación de ciudadanía. En este sentido, Tedesco (2014:32) afirma que «*si queremos afianzar el proceso de democratización de la educación superior, la universidad tiene que enfrentar un desafío pedagógico y, a la inversa, la pedagogía tiene que enfrentar el desafío de la universidad*».

Coraggio (2012) plantea que esta institución tiene que estar en permanente diálogo con la comunidad, abrir un espacio público, donde la diversidad de expresiones e intereses de la comunidad pueda expresarse.

Chiroleu (2012: 18) asevera que:

en efecto, la producción, reproducción y distribución del conocimiento constituyen el sustrato fundamental sobre el que se asienta la universidad, situación que, por otra parte, la distingue de las organizaciones tradicionales. (La autora agrega que) sobre las singularidades se edifica la universidad, institución cuyo funcionamiento y transformación están ligados a la particular articulación entre la profunda complejidad de su plano interno y su interacción con el Estado y la Sociedad en que surge.

Otro aspecto que ha concitado reflexiones que resultan pertinentes recuperar por su relación con el tema de la presente tesis, lo constituye la relación Estado-Sociedad-Universidad. Scotto¹¹¹ plantea: «*La autonomía no debe verse entonces como una muralla que nos protege sino como un poder que nos obliga, dentro del ámbito de incumbencia que nos es propio, a cooperar en el esclarecimiento y la solución de los problemas de la comunidad*». Por su parte, Chiroleu (2012:25) dice: «*no debe perderse de vista, no obstante, que la pugna entre autonomía y regulación gira en torno al núcleo duro de la vida universitaria, esto es, la producción, distribución y preservación del conocimiento*».

Sileoni (2012: 12), ex Ministro de Educación de la Nación, quien estuvo a cargo de esta cartera desde 2009 hasta 2015, planteó:

¹¹¹ <http://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/historia/reforma/hoylau/articulos/autonomia-el-poder-que-nos-obliga-por-carolina-scotto>

Hoy, la educación y el conocimiento son, en nuestro país, bienes públicos; y constituyen derechos personales y sociales, y por lo tanto, resulta un deber indelegable del Estado proveer a todos los ciudadanos una educación de calidad (...) la educación superior no puede ser considerada fuera de los alcances de este concepto de bien público que asignamos a la educación en general.

En síntesis, tomando los aportes citados anteriormente, hablar de universidad pública y tomar como horizonte los postulados de la Reforma del '18 supone considerar las acciones que se desarrollan en consecuencia. Es imprescindible que la Universidad se piense a sí misma en términos de qué democracia interna y externa construye, qué inclusión social y educativa propicia, cómo favorece la ciudadanía universitaria, cómo se posiciona en el espacio público sobre los problemas de la época, qué propuestas y articulaciones hacia los otros niveles educativos y actores sociales estratégicos genera, qué aporta en términos de justicia social. Podría afirmar que luego del breve recorrido realizado sobre la Universidad Pública y los proyectos de país, podemos mirar con mayores herramientas en qué momento nos encontramos, qué desafíos quedan pendientes, hasta dónde nuestra universidad garantiza el derecho a la educación y contrarresta las desigualdades sociales de nuestra región latinoamericana, contribuyendo a la formación profesional de las clases medias y los sectores populares.

3.A.2- Debates en torno a la inclusión social y educativa en la Universidad Pública

Si bien en la universidad pública se ha comenzado a abordar la temática vinculada con los mecanismos de inclusión y exclusión, tomo algunas precisiones conceptuales y análisis desarrollados principalmente con relación al nivel secundario, que considero pueden incorporarse en la misma Universidad.

Jacinto y Gallart (1998:9) plantean que:

La importancia del concepto de exclusión social está relacionada con su multidimensionalidad. En efecto, este concepto reintroduce lo social en la economía, y vincula el problema de las carencias materiales con la vigencia de los derechos sociales y políticos, los valores culturales, la participación y la realización de las potencialidades de la gente (OIT-IEL, 1995).

En relación con el término inclusión educativa, Poggi (18:2014) lo vincula con la importancia de la política y sus finalidades. Destaca la trascendencia de cómo abordar y romper con la mirada homogénea que se tiene sobre los grupos excluidos de la educación. Por su parte, Terigi (2014: 222-225) plantea que cuando hablamos de exclusión educativa, nos encontramos frente a problemas cuya superación podemos ligarla directamente a políticas educativas, como la falta de oportunidades de escolarización en la primera infancia, o la desigualdad en el equipamiento escolar. En su texto, la autora hace referencia a las multicausalidades de la exclusión educativa, tales como la situación socioeconómica de las familias, el escaso valor que tiene la educación para algunas de ellas, la desmotivación de los niños, niñas y jóvenes ante la reiteración de la experiencia de fracaso, y también las prácticas expulsivas de las instituciones educativas. Otro aspecto que menciona la autora y que debemos considerar son las trayectorias escolares discontinuas, inconclusas y /o signadas por el fracaso, las cuales no se explican sólo por razones escolares ni se resuelven solo con intervenciones educativas puntuales.

Borzese y Bottinelli (2005: 118) plantea que

se expresa de múltiples formas. La exclusión de la escuela, esto es, la no escolarización de jóvenes que tienen estudios medios incompletos es una de las más contundentes. Sin embargo, es importante tener presente que la fragmentación del sistema educativo genera situaciones de inclusión –en la escuela– de baja calidad o poco significativa para los jóvenes de algunos grupos sociales. Esto nos lleva a concluir que estamos ante un fenómeno de inclusión en el sistema educativo, pero con exclusión de la educación de calidad.

Para Fanfani (2000):

cuando los excluidos llegan a la educación media se produce el conflicto y el desencanto; conflicto, porque la universalización de la escolarización produce nuevos problemas y desafíos por las contradicciones entre características objetivas y subjetivas (expectativas, preferencias, actitudes, comportamientos, etc.) de la demanda y las características de la oferta (inadecuación institucional y empobrecimiento de la oferta escolar); y desencanto y frustración, porque cuando los pobres llegan a la escuela media se encuentran con que no existe ya correspondencia entre escolaridad, obtención del título de bachiller y determinadas sanciones materiales (puestos de trabajo e

ingreso) y simbólicas (prestigio y reconocimiento social); porque llegan tarde, llegan en verdad a otro destino, y obtienen un objeto que tiene otro sentido y otro valor relacional, como es el caso de todos los objetos sociales». El mismo autor (2008:20) plantea: «La pobreza y la exclusión escolarizada constituyen un desafío mayor para los actores e instituciones escolares. La escuela secundaria, y en cierta manera podemos decir la universidad, con el grupo de estudiantes en situación de desventajas se ha visto en el deber de garantizar otras cuestiones. Éstos, en muchos casos, se han visto obligados a atender las expresiones más dramáticas y urgentes de la exclusión social de las nuevas generaciones. Mirar la escuela desde afuera (el hambre, la enfermedad, la violencia, la drogadicción,.) sin "entender" del todo sus raíces, causalidades estructurales y, principalmente, sin contar con los recursos necesarios para dar respuestas adecuadas y suficientes. La escuela se convirtió en una institución "sobredemandada", recargada de nuevas funciones (alimentación, contención afectiva, pacificación, salud), en muchos casos en desmedro de su función original y específica.

Por su parte, Kaplan (2006:9,18,22) expresa que: «Pensar el tema de la desigualdad social y educativa implica abordar la mirada existente sobre la pobreza y la violencia estructural que condiciona fuertemente a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que habitan las instituciones educativas o bien a aquellos que están en sus márgenes». Con lo que llega a interrogarse: ¿En qué medida la escuela actúa como espacio de resistencia o, por el contrario, funcionan en su interior mecanismos de relegación de los estudiantes atravesados por la exclusión?» Siguiendo con lo planteado, la autora dice que:

La comprensión del sujeto en contextos de exclusión implica interrogarse entonces por las consecuencias personales de las transformaciones estructurales y por la presencia o ausencia de soportes materiales y subjetivos». En ese sentido, continúa: «En estos contextos de sociedades excluyentes, se observa que la juventud sufre especialmente ante un futuro sin porvenir, sea por falta de escolarización, sea por realizar estudios no deseados, sea por no poder completar sus expectativas educativas y sociales.

Autores como Kuasñosky y Szulik (2008: 47,56, 67) plantean que: «*la exclusión social asoma en la Argentina ya no como momento pasajero del momento social que vivimos sino como una parte constitutiva*». «*Esta situación por sí sola, habla de la importancia de comprender el mundo de creencias de aquellos jóvenes que se ubican en los márgenes de la sociedad y de la "juventud", es decir, de aquellos jóvenes que no cuentan con la posibilidad de vivir experiencias "juveniles"*».

Si bien en este trabajo utilizamos el término exclusión, resulta importante rescatar los aportes de Dutchatzky y Corea (2002:18) sobre las diferencias que plantean a los términos *exclusión* y *expulsión*. Estas autoras realizan las siguientes preguntas *¿Qué ocurre con la exclusión? ¿Qué fenómenos describe? La exclusión pone el acento en un estado: estar por fuera del orden social*. En este sentido, hace mención a un estado en el cual se encuentra el sujeto, sin referirse a las condiciones productoras de ésta. Por lo tanto, plantean el concepto de expulsión social, el cual refiere a «*la relación entre ese estado de exclusión y lo que lo hizo posible. Mientras que el excluido es meramente un producto, un dato, un resultado de la imposibilidad de integración, el expulsado es resultado de una operación social, una producción, tiene un carácter móvil*».

En este sentido, cuando se habla a un grupo de estudiantes pensando que todos conocen lo mismo, que han tenido acceso a las nuevas tecnologías, a la ciudad, a determinados bienes culturales y educativos de la misma manera, se están generando situaciones de expulsión. En el informe del Programa de Becarios del año 2010 aparecen las dificultades académicas tomadas como responsabilidades propias o individuales de los estudiantes, y no como mecanismos de exclusión académica o educativa de la Universidad.¹¹² Las modalidades de los materiales de estudio o el dictado de una clase, las características de algunos criterios evaluativos, las metodologías de enseñanza de los docentes, entre otras, implican dimensiones centrales a la hora de desarrollar un sistema educativo preparado para la inclusión en la diversidad. La generación de oportunidades por parte del Estado para garantizar el derecho a la educación y las posibilidades de acceso implican la presencia del mismo, propiciando y otorgando recursos para la educación. En este sentido, retomo a Rinesi (2015: 58) cuando aborda la posibilidad de que los sujetos puedan ejercer el «*derecho a la universidad*» y qué condiciones fueron y son

¹¹² Quizás valga recordar aquí el planteo de Dutchatzky, S. (1999:124). «*Es necesario señalar que mientras la escuela "incluyente" se moviliza a partir de un mandato democratizador ("la escuela para todos") desde donde se despliega todo tipo de iniciativas de retención e inclusión; la institución del tipo "expulsiva" lleva adelante la dicotomía "civilización o barbarie", resolviendo el antagonismo mediante diversas formas de segregación*».

necesarios para garantizar «*entrar, estudiar, aprender, avanzar y recibirse*» (Rinesi 2015: 65,66). El autor plantea que no hay que hacer hincapié en los «*déficit*», «*las faltas*» de conocimiento, lo que «*deberían*», las «*carencias*» que tienen los estudiantes al llegar a estudiar a la Universidad. Por el contrario, debemos «*enseñarles y lograr que aprendan, enseñarles y lograr que avancen, enseñarles y lograr que se reciban*». Agrega que es importante enseñarles lo que esté a su altura, que será distinto a lo que se les enseña al grupo selecto de los hijos de la elite.

Tedesco plantea (2014) que «*la estrategia consiste en conocer el punto de partida de los estudiantes y, desde ahí, trazar una trayectoria de aprendizaje que permita alcanzar el punto de llegada que nuestros estándares de calidad definen como adecuado*». Reconocer la heterogeneidad del problema de la deserción de los primeros años implica abordar la inclusión/ exclusión, caracterizando a los estudiantes jóvenes y adultos, mirando las condiciones y transformaciones de accesibilidad, desde lo económico, cultural y social. A partir de esto, deben generarse condiciones para la inclusión de diferentes grupos estudiantiles. Por ejemplo, en la UNC, se habla de poblaciones prioritarias. De este modo, se generan distintos tipos de acciones con estudiantes becarios, estudiantes en situación de cárcel, en situación de discapacidad, de pueblos originarios, estudiantes trans; llevando a propiciar mayores entramados institucionales y de recursos para generar los procesos de inclusión. Esto lleva a abordar el ingreso y la permanencia de estudiantes desde diferentes acciones y programas que desarrollen propuestas con líneas de apoyo económico y, sobre todo, de acompañamiento educativos-institucionales. También se han construido líneas que favorecen la articulación con las unidades académicas, con el nivel secundario y propuestas de terminalidad educativa. También se han generado instancias de formación para quienes son actores importantes en el tramo del ingreso a las carreras, en las cuales se abordaron diversos ejes, tales como: el pasaje entre la secundaria y la universidad; la construcción de la ciudadanía y la participación en la Universidad Pública actual; la alfabetización académica y el aprendizaje de una cultura institucional; las complejidades y desafíos en el estudio de las diferentes disciplinas; la construcción de propuestas de formación en el ingreso a la UNC: prácticas del enseñar y aprender colaborativamente.

Como se puede ver, en estos años la UNC ha avanzado en el abordaje de la inclusión desde miradas integrales, que parten de reconocer dificultades propias del sistema, prácticas desarrolladas como culturas institucionales estancas y temas que no se podían casi nombrar por las propias resistencias de la tradición

universitaria. Si bien los abordajes han sido diferentes y las apuestas de las unidades académicas también, el sólo hecho de ponerlo en agenda ha implicado un gran avance para abordar la inclusión y reconocer los problemas de exclusión y expulsión propios del sistema universitario, y en particular en la UNC, con sus más de 400 años.

3.A.3- La noción de trayectorias

Desde el equipo de investigación al cual pertenezco,¹¹³ tomamos como una de las categorías de análisis la de trayectorias. En este sentido, retomo algunos de los autores desde los cuales nos referenciamos.¹¹⁴ Algunos de ellos introducen otros términos como *ciclo de vida y transición* para llegar al concepto de trayectorias, abordado desde la educación y el trabajo.

Macri, Barbetti y Torrillo (2014) toman al concepto de trayectorias como abarcador de todas las dimensiones de la vida juvenil, vinculadas particularmente con trayectorias educativas y laborales. A su vez, hacen referencia a la familiaridad entre el concepto más actual de *trayectoria* y el de *transición*. La descripción de transición alude a un pasaje entre un punto de partida y otro de llegada. Este concepto lleva implícita una idea de movilidad social y supone formas de transición estructuradas. Podemos afirmar que resulta insuficiente para comprender la historia de vida de los jóvenes y sería más apropiado el de trayectoria; ya que éste último refiere a la consideración de un tiempo de larga duración, en el cual los tránsitos no son lineales y pre establecidos de acuerdo con modelos societales, sino que se presentan desestructurados, diversificados y a veces espiralados.

Estos autores, junto a otros, entienden que el concepto de trayectoria tiene un valor innegable para profundizar la comprensión de los procesos sociales y la vinculación de éstos con la conformación de subjetividades y las posiciones objetivas

¹¹³ "El Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo: incidencia de la experiencia de formación realizada en el CIT –Curso de Introducción al Trabajo - SEU UNC en las trayectorias laborales y educativas de jóvenes de sectores populares". Dirigido por Mgter Patricia Acevedo, para el periodo 2016-2018.

¹¹⁴ Algunos de los autores son: Leandro Sepúlveda (2010): Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales. Valenzuela, en Revista *Perspectivas* N° 21, pp. 27-5. Kossoy, Alicia (2014). "Trayectorias subjetivas, trayectorias objetivas, Las trayectorias sociales de jóvenes de clases populares", en *Estudios sobre juventudes en Argentina III. De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes*. Coordinación Editorial Borobia, R.. Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina. CURZA. Universidad Nacional del Comahue. Cortazzo, I.; Everldin, F. y otras (2015). En Revista Escenarios 23 Año 15 N° 23 Revista institucional de la Facultad de Trabajo Social –Universidad nacional de la Plata –Espacio Editorial, Macri, M., Barbetti, P., Torrillo, D. (2014). "Trayectorias sociales de jóvenes". En *Estudios sobre juventudes en Argentina III: de las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes*. ISBN 978-987-1549-85-6. Coord. Borobia, R.ReIJA. Publifadecs. Universidad Nacional de Comahue.

de los sujetos a lo largo del tiempo. También remarcan la importancia de incluir en los estudios sobre trayectorias la dimensión histórica en contexto y la dimensión generacional. En este sentido, Kossoy (2014:388) plantea:

las posiciones ocupadas por los individuos no suponen un desplazamiento al azar en el espacio social (o permanencia en una posición), sino que el mismo está determinado/condicionado por las fuerzas y mecanismos que lo estructuran y que contribuyen a configurar la trayectoria individual» y añade «de este modo, esas trayectorias individuales dan cuenta de trayectorias sociales, que son en definitiva trayectorias de clase.

La heterogeneidad de las trayectorias de los estudiantes becarios influye en los modos en que puedan integrarse a la Universidad. Explican ciertas prácticas y capitales que incidirán en los modos de desenvolverse en ese nuevo ámbito educativo.

En relación con lo planteado, y partiendo de las implicancias de la relación de lo individual¹¹⁵ con lo social, tomo el aporte de Bracchi (2005:94):

Está claro que ninguna persona existe a no ser socialmente, pero también es claro que los individuos pueden cambiar los marcos definidores de lo social. De hecho, la relación individuo/sociedad está mediatizada no solamente por trayectorias específicas de desarrollo de personalidades que califican individuos como agentes competentes, sino también por coyunturas históricas concretas (donde las trayectorias individuales se realizan) que crean los límites y posibilidades de resolución de impases cotidianos o estructurales, tanto respecto de la conservación de un determinado orden, cuanto a su cambio gradual o radical.

También Terigi (2008) dice que las trayectorias se definen como el entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual.

Por su parte, Salord (2000:16) plantea que:

¹¹⁵ Varios autores con relación a trayectorias y lo individual hacen mención al habitus. Uno de los autores que lo aborda es Castillo, J. y Cabezas, G. (2014:45). "Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa", en Revista *Calidad en la educación*. Nro. 32. «Un elemento clave para comprender esta perspectiva de trayectoria es el de "habitus", que para Bourdieu es esta suerte "de sentido práctico que ilumina eso que se debe hacer en una situación dada». (Bourdieu, 1994:45). En este sentido, «el habitus se encuentra definido por las condiciones de existencia de los sujetos, y que corresponde a aquellas disposiciones que funcionan como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su objeto sin suponer la dirección consciente de sus fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para esperarlas». (Bourdieu, 1980: 88-89). Otro de los planteos es tomado por el mismo Bourdieu en: Bourdieu, P. y Passeron, J-C (2003: 17) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. SXXI Editores.

En el itinerario bibliográfico y solo retrospectiva y analíticamente, podemos reconstruir trayectorias, es decir, reconocer tramos que tienen un principio, un recorrido posible y un fin establecido (por ejemplo, la trayectoria escolar, laboral, académica). (...) En breve, como forma de representación, la trayectoria es la descripción de la dimensión temporal de prácticas, que nos permite ver el ritmo y la duración de un proceso (continuidad, discontinuidad, intervalos, etc.), pero por sí sola esta línea no da cuenta del contenido y de la significación del mismo, solo sugiere pistas analíticas. La reconstrucción de la trayectoria implica también la descripción analítica del recorrido: qué y cómo acontece y su imbricación con otras trayectorias que forman parte del itinerario biográfico.

Mirando particularmente las trayectorias vinculadas a lo educativo, Kaplan (2006: 38) hace mención a que:

El concepto de trayectoria social o escolar nos acerca a una comprensión dialéctica de los diversos itinerarios que los agentes van delineando a lo largo de su vida. Lejos de pensar que a determinadas posiciones de partida corresponden sólo ciertos puntos de llegada; si bien hemos mostrado que son bastante interdependientes, se evidencian también espacios de quiebre y ruptura. Aunque la trayectoria social y escolar guarda íntima relación con las posiciones de clase, género y etnia, no depende exclusivamente de ellas, ya que se pone en relación con por lo menos tres dimensiones: los condicionamientos materiales, la esfera subjetiva (representaciones, expectativas, sentimientos) y las estrategias, no siempre racionales, que con cierto margen de autonomía van armando los agentes en el delineado de sus recorridos. Si nos referiremos a trayectorias estudiantiles, es preciso primero desmontar la idea de que los caminos que recorren los alumnos a través del sistema educativo son homogéneos, lineales y predecibles en todos sus aspectos.

Castillo y Cabezas (2014:53) plantean que: «Es evidente que la educación es el lugar privilegiado –por sus objetivos institucionales y definición de tiempos y espacios– para diseñar la construcción de proyectos de vida de los estudiantes (Guichard, 1993). Estos contemplan definiciones de trayectorias educativo-laborales considerando las necesidades y expectativas de los propios jóvenes».

Así es que, desde documentos de *Directores que hacen escuela* (2016: 1)¹¹⁶ dan cuenta de cómo las trayectorias escolares deben ser parte de la agenda de las entidades educativas: «*La trayectoria escolar no refiere solo a recorridos personales de los alumnos, sino que interpela y moviliza a las escuelas a buscar estrategias de trabajo para garantizar la permanencia, la calidad educativa y el egreso de cada alumno*». En este sentido, remarcan que desde la cartera educativa tomaron iniciativas en este tema mediante el Consejo Federal de Educación (CFE) y el Ministerio de Educación de la Nación, con acuerdos de los ministerios provinciales, sancionando normativas que ponen el acento en las trayectorias escolares.¹¹⁷

En este marco, considero importante hacer referencia a iniciativas o acciones que contribuyen a la definición de proyectos a futuro (de estudio y /o trabajo) de los jóvenes. Para esto, tomo aportes que han realizado profesionales del Dpto. de Orientación Vocacional de la SAE, quienes generaron herramientas y diferentes propuestas de intervención en el marco de la articulación entre el nivel secundario y universitario. Este equipo¹¹⁸ de profesionales ha venido desarrollando diferentes propuestas «*de intervención para generar otros modos de orientar a los jóvenes desde la música, la plástica, la literatura, el cine y la foto. Contemplando la diversidad entre los jóvenes y disponiendo de espacios colectivos de reflexión e interacción*». Se busca generar «*una ruptura con la normatividad, habilitando experiencias singulares donde cada uno pueda tomar algo de lo que allí acontece, empoderándose de ese proceso y subjetivando el momento por el que está atravesando*». Retomo también un párrafo que da cuenta de la importancia de propiciar momentos, situaciones y oportunidades que habiliten a pensar la Universidad como una posibilidad.

En este marco, se trata de invitar a los principales actores, los estudiantes, a dialogar y discutir sobre sus propios proyectos personales y el enlace de estos últimos con proyectos colectivos, que nos enlazan como ciudadanos. Crear redes entre la universidad pública y las escuelas secundarias públicas, nos pone en el compromiso de crear

¹¹⁶ "Acompañar al docente. Trayectorias teóricas, trayectorias reales", en https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Trayectorias-teoricas_y_reales.pdf

¹¹⁷ Considero que más allá de que estas normas estén vinculadas a otros niveles educativos, influyen en los modos que debe pensarse la articulación nivel secundario y universidad. Las normativas son: Resolución N° 122/10 (anexo 1) del CFE, resolución N° 154/11 (anexo 1) del CFE y resolución N° 174/12 del CFE.

¹¹⁸ Profesionales a cargo: Lic. Paula Sarachú Laje, Lic. María Paula Soler, Lic. Ariel Aybar. (2013). Programas de Fortalecimiento a las Políticas de Inclusión y Permanencia de los jóvenes de sectores populares a la Universidad: "Fortaleciendo redes, posibilitando encuentros: articulación entre la UNC y Escuelas Secundarias Públicas".

condiciones, entre ambos niveles del sistema, para que el derecho de acceso a la educación se materialice. Que la universidad sea no sólo una posibilidad pensable sino también posible de llevarse a cabo. Se trata de no poner el límite en los jóvenes como sujetos sociales vulnerables sino poder visibilizar que es el propio sistema educativo el que genera, muchas veces, que ellos no puedan elegir estudiar y sostener ese proyecto. Es el propio sistema el que profundiza las brechas socioeconómicas y culturales, condicionando fuertemente su acceso.

3.A.4- Primera generación de universitarios

Hablar de estudiantes primera generación de universitarios nos remite a jóvenes, en su mayoría,¹¹⁹ que están terminando el nivel secundario en el marco de la escuela; ya sea bajo el sistema establecido de seis/siete años¹²⁰ o con otras modalidades de terminalidad educativa,¹²¹ y son los primeros de sus familias en pensar el ingreso a la universidad como un horizonte posible.

Quisiera aclarar que no es que nos encontremos por primera vez en las universidades con primeras generaciones de estudiantes, sino que las características de las mismas poblaciones tienen particularidades que vale la pena diferenciar con otras generaciones que han pasado por la Universidad. En algunos casos, estos jóvenes y adultos han tenido una trayectoria escolar discontinua, coartada por crisis, expulsiones del sistema, y en las que la opción entre estudiar y trabajar era excluyente. Las energías estuvieron puestas en la supervivencia lo que absorbió la posibilidad de pensar y transitar otro proyecto en el futuro inmediato. Insertarse a «la nueva sociedad», como hace referencia Fabrizio, deja en evidencia esa lejanía existente entre su mundo cotidiano y lo que ha implicado empezar a transitar otra «sociedad», donde algunos dan por hecho conocimientos y determinados recursos sociales-culturales previos.

En este sentido, describo a los estudiantes de primera generación de universitarios como ciudadanos que en su gran mayoría han estado en situaciones de

¹¹⁹ Hago referencia a mayorías, ya que en este programa y otros programas de la UNC se trabaja con adultos que se encuentran compartiendo con jóvenes la experiencia de estar estudiando y ser primera generación de universitarios.

¹²⁰ Me refiero a la modalidad que establece la escuela secundaria provincial, en la que se desarrollan el Ciclo Básico Unificado (EGB3) y el Ciclo de Especialización (Polimodal, Proyecto Técnico Profesionales).

¹²¹ Cabe destacar que muchos están cursando por «incentivos» de programas de inclusión, beneficios económicos y por tener un nivel secundario obligatorio. Las modalidades son Plan Fines, programa Pit, CENMAS.

desventaja social, cultural o económica¹²² durante su trayectoria de vida y pertenecen a la denominada clase popular. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de clase popular? Aquí retomo conceptos de Gutiérrez (2004) y Adamovsky (2002). La respuesta no es sencilla, ya que no existe un mismo grupo popular uniforme que haya atravesado la totalidad de nuestra historia, por lo que es necesario tomar en cuenta la variable de la temporalidad. También consideran tener en cuenta la heterogeneidad étnica, de origen, nacionalidad y cultura. Como afirma Adamovsky (2002:471), «*las clases populares han actuado, por definición, desde un lugar subordinado: nunca han tenido la ocasión de definir o gestionar ellas mismas la vida social*» y que a pesar de toda su fragmentación y heterogeneidad, las clases populares comparten una situación de subalternidad respecto de las élites que han tenido y tienen el poder social, económico y político. Gutiérrez (2004) considera que la pobreza se debe enfocar desde una perspectiva de escasez relativa y relacional de ciertos bienes y servicios, con referencia al resto de la sociedad. Es importante superar aquellas perspectivas economicistas que miran a los sectores de acuerdo con la disponibilidad de recursos económicos (monetarios medidos por parámetros como el ingreso, Necesidades Básicas Insatisfechas, Línea de Pobreza, etc.). Por lo tanto, son importantes los trabajos que apuntan a mirar la relación entre los sujetos y los diferentes capitales económicos, culturales, sociales y simbólicos; y no solo desde la mirada economicista. Las situaciones de pobreza son relativas y siempre en relación con otros. Terigi (2014:217), en su trabajo sobre Inclusión como problema de las Políticas educativas, habla de sujetos «vulnerabilizados» y dice:

Los grupos no «son» vulnerables por alguna condición propia que los haga tales. Esa condición es el resultado histórico y (esperamos) reversible de procesos sociales que producen como efecto la situación de vulnerabilidad: los grupos no «son» vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales (Terigi, 2009).

Podemos mencionar aquí, que muchos de los estudiantes que ingresan hoy a la Universidad no cuentan con bibliotecas en sus hogares, ni con acceso a internet y

¹²² Kaplan, C. (2005). Retoma los estudios de Bourdieu, y marca como centro la cuestión de la distribución desigual del poder en la sociedad y, en particular, la del poder simbólico.

manejo suficiente de las nuevas tecnologías, no tienen en su unidades domésticas más cercanas alguien que haya estudiado en la universidad; y en muchos casos tampoco han terminado el secundario o el primario. Rinesi (2015: 66) habla de una nueva clase: *«la clase de los recién llegados, de esta clase que llega hoy a nuestras universidades porque ahora la escuela secundaria es obligatoria y porque el Estado nacional ha construido universidades por todos los rincones del país y porque les da becas»*.

Agrego a esta descripción de estudiantes primera generación, las implicancias de los capitales culturales y las trayectorias educativas de sus padres como otros factores que han permitido ir construyendo sus recorridos, sus proyectos y condiciones de vida.

Ezcurra (2011:23,25) plantea *«El estatus de desventaja es definido por los ingresos, pero también por el nivel educativo de los padres. Así, el estatus de primera generación es conceptualizado como un factor condicionante adverso, estructural y crítico»*. La autora, a su vez, retoma a Choy (2001) cuando dice: *«por lo regular los estudiantes primera generación en educación superior son definidos como aquellos cuyos padres no han concurrido al ciclo. En otros casos, minoritarios, la noción refiere a alumnos cuyos padres no se graduaron, pero que pueden haber tenido alguna experiencia postsecundaria»*.¹²³

Con relación al capital cultural y la continuidad de los estudios Ezcurra (2011:31, 33, 35) hace referencia a que éste *«desempeña un rol crucial para las oportunidades de los estudiantes cuando ingresan al grado. Por eso, los alumnos de clases populares sufren mayores dificultades académicas y sus impactos, como el rezago y la deserción»*. En estos jóvenes se presenta *«un déficit en cuerpos de saber que usualmente se dan por sentados en las demandas académicas»*. Es importante reconocer cómo este capital se vincula con la vida universitaria, en el sentido, por ejemplo, de lo que implica el oficio de estudiante, el manejo de ciertos mecanismos institucionales y cuestiones directamente vinculadas a los procesos de aprendizaje (cómo estudiar y aprender).

A lo planteado podemos agregar que para estos jóvenes la Universidad se presenta como reproductora de la desigualdad social. La misma CEPAL y la UNESCO han dado cuenta de esta situación en la Región. Siguiendo a Ezcurra (2011:35), quien retoma algunas expresiones de estos organismos, vemos que los

¹²³ Como apreciaremos en páginas siguientes de este trabajo, esto correspondería al caso de la madre de Almendra.

dispositivos de selección académica en Educación Superior, de restricción del acceso, tienden a reproducir el proceso de selección social. De ahí que el ingreso selectivo no sea un mero problema técnico, sino uno de orden social. Por eso, la UNESCO (1998) ha sostenido que el objetivo de "equidad" constituye el "primer principio" que debe regir el acceso a la enseñanza superior. O sea, políticas de admisión activas orientadas a la corrección de desigualdades.

3.A.5- Apreciaciones sobre el término Incidencia

En la búsqueda de reconocer cuál es la incidencia del PBI, retomo algunas precisiones conceptuales.

En un trabajo de Jacinto y Millenaar (2012:147), estudiaron la incidencia de centros de formación laboral para jóvenes. Si bien no es el mismo ámbito a analizar, lo considero como marco de referencia teórico. Tomo, por ejemplo, la construcción de sus interrogantes, que tuvieron los siguientes puntos claves: *«Las entrevistas se centraron en las experiencias laborales, analizando la incidencia del pasaje por el programa de formación, tanto desde un punto de vista objetivo (como sucesión de condiciones de actividad y de empleos, con particular foco en las movilidades), como subjetivo (valoraciones, motivaciones, aprendizajes, intenciones), y su vinculación con otras esferas de la vida, en particular educativas y familiares».*

Estas autoras¹²⁴ también desarrollaron trabajos de investigación de manera conjunta y dirigieron proyectos diferentes donde han abordado la incidencia de *políticas y programas de inclusión*. Millenaar, por su parte, tiene el proyecto de investigación *«Incidencias de la formación profesional en las trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres jóvenes de bajo nivel socio-económico»*. El análisis de las *incidencias* busca registrar el modo en que varones y mujeres se apropian de los recursos y aprendizajes ofrecidos en las experiencias de capacitación y la manera en que los utilizan en los empleos y formación educativa a la que acceden luego del dispositivo, como así también en la configuración de proyectos ocupacionales a futuro.

Resulta interesante analizar cómo el término incidencia nos permite referenciar, por un lado, las distintas dimensiones del impacto de las políticas públicas en la vida de los sujetos; y, por otro, la influencia de los ciudadanos y las propias insti-

¹²⁴ Jacinto, C., Millenaar, V. Proyectos de investigación enmarcados en: Conicet- Ides- PREJET. <https://prejet.ides.org.ar/investigaciones>.

tuciones en su evaluación y reformulación. En este sentido, González Bombal y Garay (2014) abordan la incidencia hacia las políticas públicas y citan a Craig Jenkins,¹²⁵ quien afirma que: «*Entendemos por incidencia en políticas públicas, los intentos de influir sobre las decisiones de elites institucionales, en todos sus niveles de acción, en función de intereses colectivos o de grupos sub-representados (incorporando en esta última categoría al público en general)*». Los «intentos de incidir» pueden ser considerados como inputs al sistema político, producidos desde la sociedad civil. Las autoras agregan que «*esta enunciación de la incidencia en políticas supone a su vez una interpretación procesual de las políticas públicas, esto es, que considere a cada política pública como un proceso¹²⁶ compuesto por diferentes etapas o fases que esta atraviesa; y que comprenden desde la construcción de un problema público, su incorporación en la agenda gubernamental, el diseño de la política, su implementación y la evaluación o monitoreo del conjunto de estrategias llevadas adelante*». Este aporte permite analizar cómo la implementación del Programa de Becarios Ingresantes implicó también incidir en la recreación o reformulación de otras políticas de inclusión en la UNC.

Como he dado cuenta, mi preocupación se orienta a relevar la incidencia de una política pública, en tanto se considere la Universidad como institución y organización pública que ofrece y debe garantizar y propiciar el derecho a la educación para todos y todas.

3.B- Consideraciones Metodológicas

Mi interés por llevar adelante esta tesis tuvo varios motivos. Uno de ellos es la intención de avanzar en producciones que permitan acercarnos a las políticas públicas de inclusión y de ampliación de derecho para jóvenes en situaciones de desventajas. Otro, tiene que ver con poner a la Universidad Pública como eje de estudio y a las tensiones en relación con los procesos de inclusión/ exclusión. En este sentido, se reafirma en mi trabajo el supuesto de que los temas de investigación que surgen siempre lo hacen en un contexto de producción que es particular,

¹²⁵ Este término se toma del trabajo de Craig Jenkins J. (1995) Nonprofit organizations and policy advocacy en *The Nonprofit Sector: A Research Handbook*. Editado por Walter Powell, Yale University Press, New Heaven. Este autor es Investigador Científico Senior y Profesor Emérito de Sociología de la Universidad Estatal de Ohio. Centro de Estudios de Seguridad Internacional de Merston 1501 Neil Ave. Columbus OH 43201 U.S.A.

¹²⁶ Tomando este concepto de Aguilar Villanueva, L. (1996): "Estudio introductorio", en *AAVV Problemas públicos y Agenda de gobierno*, Ed. Purrua, México.

y en el que se combinan intereses del/la investigador/a y de la/s instituciones de inserción.

El Programa de Becarios Ingresantes ha sido «innovador» dentro del sistema universitario; con relación a cómo se pensó, cómo se fueron realizando modificaciones y generando propuestas que complementen la iniciativa. El mismo llegó a ser socializado y tomado como experiencia de referencia por otras universidades.¹²⁷

La construcción de interrogantes del trabajo ha sido fruto de debates y análisis colectivos mantenidos junto a las profesionales de la Dirección de Inclusión Social-SAE. La posibilidad de acceder a información vinculada con aspectos económicos y sociales de los becarios y sus familias (que son requisitos necesarios para la evaluación de la convocatoria a la beca) permitió acercarse a las condiciones de vida, las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y miembros de sus familias. En este sentido, se presentó la necesidad de mirar las familias, cómo vivían este «ser universitario» de sus hijos y qué cuestiones se modificaron en sus vidas cotidianas. También qué sacrificios y estrategias fueron apareciendo para que sus hijos pudieran ingresar y permanecer estudiando. También se tuvo en cuenta interrogantes vinculados a cómo los jóvenes fueron aprendiendo el oficio de estudiante y qué obstáculos se les fueron presentando en el primer tramo en la UNC.

3.B.1- La información disponible (encuestas, diagnósticos, sistematizaciones, documentos de trabajo) y su procesamiento como datos secundarios. El desafío de leer con otras lentes.

En la presente tesis, he podido combinar diversos tipos de información, proveniente de diversas fuentes. He trabajado con los informes de las convocatorias a becas presentados por los profesionales dependientes del Servicio Social de la Dirección de Inclusión Social (SAE), desde la aprobación del PBI (Ordenanza del HCS N° 13/08) hasta la convocatoria 2016. Consideré aportes y sistematizaciones de equipos profesionales que han intervenido en las acciones vinculadas a los becarios ingresantes, de la coordinación del Programa y del Dpto. de Orientación Vocacional, el Área de Salud Mental y el Área de Ciudadanía Estudiantil. También recuperé los informes de la Encuesta de Calidad de Vida desarrollada en 2008 y 2014.

Desde la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y la Secretaría de Asuntos Académicos, entre el año 2008 y el año 2015, han desarrollado informes que permiten

¹²⁷ En el marco de las reuniones de la Red de Bienestar de la SPU-CIN, diferentes universidades fueron tomando la experiencia y el modo de trabajo para tomar aspectos a incorporar en sus políticas.

mostrar avances y desafíos sobre la población becaria en general, y en particular sobre la primera generación de estudiantes universitarios. Áreas del Ministerio de Educación de la Nación, como referentes de Universidades, han ido desarrollando debates, producciones científicas y agendas en torno a la inclusión y poblaciones de estudiantes en situación de desventaja; los cuales he tomado para este trabajo.

3.B.2- La información primaria: las entrevistas. El desafío de preguntar y escuchar lo no obvio

En el marco de lo que fuimos planteando como necesario dentro del equipo de trabajo y los debates que se iban presentando en torno a la implementación del programa, decidí indagar sobre algunos casos de estudiantes que estaban pronto a concluir sus carreras universitarias y fueron becarios durante toda su formación. Así llegué a elegir el caso de Almendra y Fabrizio, quienes pertenecen a la segunda cohorte del Programa. La selección tuvo que ver con el hecho de que cursaban carreras muy distintas, uno Geología en la Facultad de Cs Exactas, Físicas y Naturales y otro Abogacía en la Facultad de Derecho y Cs Sociales. Además, desde el Dpto. de Servicio Social se contaba con el seguimiento de su cursado y condiciones sociales/ económicas (ser renovantes de becas). Con esa información fui construyendo algunos interrogantes y generando diferentes momentos de encuentro con Almendra y Fabrizio. Paralelamente, fui sistematizando y construyendo fichas de lecturas teóricas relacionadas con trabajos y propuestas que tenían su correlación con estas historias de estudiantes universitarios.

Luego de realizadas dichas lecturas, apareció la posibilidad de hacerles una entrevista a los dos juntos. Esto se dio luego de un intercambio con un periodista, que publicó notas sobre los becarios de la UNC, buscando mostrar sus experiencias y realidades.

Después de esto y la construcción de borradores y nuevos interrogantes, me acerque a sus familias, con el fin de conocer cómo vivieron el hecho de que sus hijos estudiaran en la UNC, qué apuestas, estrategias y esfuerzos familiares fueron desarrollando para que ellos estén estudiando.

En las entrevistas a los becarios y miembros de sus familias abordé los siguientes ejes temáticos:

- Acercamiento al Programa de Becarios Ingresantes.
- Valoraciones en torno al PBI y la Universidad pública.
- Acompañamiento familiar y estrategias desarrolladas.

- Trayectorias educativas de los estudiantes y miembros de las familias.
- La decisión de estudiar en la UNC.
- Obstáculos y soportes en el primer tramo.
- Recorridos y vivencias en el transcurso de la carrera.

CAPÍTULO CUATRO: CUERPO CENTRAL: LOS RESULTADOS

4. A- ¿Quiénes son los jóvenes que ingresaron al Programa Becarios Ingresantes?

4.A.1- Almendra y Fabrizio¹²⁸

Fabrizio Omar Suarez nació el 30 de diciembre de 1991. Se crio y hasta el momento vive en Barrio General Mosconi, de la Ciudad de Córdoba. Convive con su familia, que está conformada por sus padres y dos hermanos más chicos, uno de 12 años y otro de 18 años. Asistió a la escuela pública secundaria de su barrio, el IPEM N° 175 Padre Grenón.

En el año 2010, ingresó a la Carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, siendo becario ingresante. Desde 2° año hasta finalizar su carrera, en el 2014, tuvo las becas de la convocatoria Fondo Único de la SAE-UNC. Para el año 2015, programó rendir los exámenes finales que le quedaban pendientes.

Los ingresos para sostener sus estudios provenían de la familia de origen y la beca otorgada por la SAE-UNC. Su papá era quien aportaba ingresos económicos a la familia, como empleado de remis, y contaban con obra social (OSECAC).¹²⁹

Fabrizio, en su último tramo de los estudios, no quería contar a su familia ni a los profesionales de Dir. de Inclusión Social cuándo se iba a recibir. Tenía ciertos temores de enfrentarse a la situación del «final» de la carrera. Expresaba: «*Cuando yo tenga la nota de la última materia, aviso*».

Sí, mañana sábado voy a rendir tres... y si me va bien termino en septiembre... y si me va mal en diciembre. (...) Encima los nervios por ser último en la lista. Están todos esperando afuera, esperando huevazos. Igual todavía mi mente no está en el título ni en que soy abogado. Primero, no exhibir ni andar con carteles isoy abogado, soy abogado!.. Yo soy Fabrizio, no sé si más adelante voy a cambiar, tranquilo como soy.

Al momento de recibir su título, invitó particularmente a las profesionales del Programa de Becarios Ingresantes, a profesionales del Área de Ciudadanía Estudiantil

¹²⁸ Este punto lo termine en abril de 2016, luego de que Fabrizio recibiera su título.

¹²⁹ Obra social de empleados de comercio y actividades civiles.

y a mí. Luego, hizo menciones públicas de agradecimiento por nuestra presencia y acompañamiento, colocando fotos y dedicatorias en su Facebook.

Sobre ese día, Fabrizio comenta:

En cuanto a la sensación y experiencia vivida durante el momento de la entrega de mi título de abogado, fue algo muy especial. El hecho de ver plasmado en un documento muy importante mi nombre... y el orgullo de que quien lo otorga sea una "Universidad Pública y Gratuita" ... fue incomparable. Fue a mediados de abril, para muchos un viernes cualquiera, para mí uno de los momentos más importante de mi vida, ni que hablar de mi familia, un logro que habíamos conseguido con el esfuerzo mutuo, no solo personal. (...) Cuando ingresamos todos aplaudían, nos aplaudían, el corazón explotaba de felicidad y emoción... No lloraba, pero sentía la necesidad de hacerlo. Comenzado el acto mis pensamientos no se concentraban en el momento, seguían recordando el camino.

Fabrizio expresa que el discurso del decano tuvo una historia, que sentía que fuera la de él:

Como si el Decano se hubiese dirigido exclusivamente a mí; resumió los esfuerzos, las batallas y los logros que me llevó el transcurso por la vida estudiantil, que comenzó como algo incierto, cuando había tomado una decisión bajo la ignorancia de saber que algún día llegaría a ser lo que hoy en día soy, «un joven feliz y agradecido abogado».

Almendra Guadalupe Brasca Merlin nació el 1º de noviembre de 1991.

Su familia está constituida por su madre y una hermana y hermano menores.

Empezó el secundario público en Cruz del Eje, en el IPET N° 211 Pte. Arturo Illia. El mismo tenía especialidad en Agro-técnico (manejo de granja, viveros, apícola, etc.). Los últimos 4 años de ese nivel fueron en el Colegio público IPET N°200 Ing. José Palacios, de la localidad de Huerta Grande (Punilla-Córdoba). Este último tenía especialidad en Alimentación, sobre lo cual Almendra rescata: «*Ahí aprendí buenas prácticas de manufactura de alimentos, muy útil para los tipos de trabajos que se pueden conseguir en las sierras (por el turismo hay muchos bares y venta de productos artesanales)*».

En el año 2010 ingresó a la carrera de Ciencias Geológicas en la Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales, lo hizo con la beca de ingresantes, luego gestionó la beca del comedor universitario. Desde ese año, se presentó a la convo-

catoria de becas de Fondo Único de SAE-UNC. Contó con la misma de 2º a 4º año. Para cursar el último año de su carrera, se presentó al Programa Nacional de Becas Bicentenarios del Ministerio de Educación de la Nación.¹³⁰ Esta convocatoria, destinada a las denominadas carreras prioritarias, brindaba aportes económicos mayores a las otorgadas por la UNC. También asistía a la Dirección de Salud de la SAE y utilizaba el Programa Asistencia de Salud para estudiantes universitarios (PASOS).

Cuando empezó sus estudios universitarios vivió en Villa Giardino, localidad cercana a la ciudad de Córdoba, y luego en barrio Iponá (ubicado cerca de ciudad universitaria). Vivió también en la casa de la abuela de una amiga. Estuvo en pareja con otro estudiante universitario. Los últimos años de su carrera se radicó en la ciudad. Viajaba una vez al mes a ver su familia. Ella decía mantenerse sola. Su madre concluyó los estudios secundarios. En ese momento, tenía el oficio de panadera, junto con la hermana de Almendra y su hermano que estaba en el secundario lo llevaban adelante. También su madre percibía la Asignación Universal por Hijos (AUH), que le correspondía por su hermano menor.

En 2014, terminó de cursar la Licenciatura en Geología. Cuando Almendra rindió su tesis, en julio de 2015, nos invitó a los profesionales de Dir. de Inclusión Social con quien ella había tenido vínculo. En la última parte de su presentación del Power Point, hizo una mención de reconocimiento no sólo por haber sido becaria, sino por el acompañamiento recibido por el personal y los profesionales de la Dirección de Inclusión Social.

Con la distancia de algunos meses, expresó: *«Cuando me tocó recibir el título sentí mucha paz y mucho agradecimiento. En mis manos, encontré el certificado de que el que quiere puede, pero puede, siempre acompañado con el amor de la gente que nos quiere y acompaña en la vida, y de todos aquellos que desean que la educación de nuestro país se expanda».*

4.A.2- Características, similitudes y diferencias entre los estudiantes primera generación y el resto de los estudiantes en la UNC

Dentro de la información otorgada por el Servicio Social de la DIS-SAE, retomo aquella que permite dar cuenta de las características de los estudiantes que fueron parte de la segunda convocatoria del Programa Becarios Ingresantes 2010.

¹³⁰ Justo en ese período el Programa Nacional de Becas Bicentenario abrió su convocatoria a quienes estaban cursando los últimos años de su carrera.

Con relación a los ingresos económicos, los becarios tenían un índice de ingreso per cápita familiar¹³¹ menor de \$500 (quinientos pesos), ubicándose dentro de lo que se denomina Línea de Indigencia. Los ingresos que tenían en sus unidades domésticas provenían de distintas políticas del Estado Nacional como el Plan Jefe/a de Hogar, el Programa Familias, Programa de Inclusión Social, Pensión para madre de siete hijos.

En una de las últimas convocatorias al Programa de Becas de Fondo Único de la SAE, realizada a fines del 2013, el ingreso per cápita de Fabrizio era de \$277 (doscientos setenta y siete pesos) y el de Almendra era de \$104 (ciento cuatro pesos).

Para los miembros de las unidades domésticas (UD)¹³² de los becarios, el acceso a la salud se garantizaba principalmente con la utilización del dispensario barrial y hospitales públicos. En algunas UD se presentaban situaciones de discapacidad, enfermedades crónicas-oncológicas y de salud mental. Cumplir con los tratamientos médicos era una dificultad, por cuestiones económicas y por ser sostén familiar. Particularmente, la hermana y mamá de Almendra¹³³ y el papá de Fabrizio atravesaron enfermedades que requirieron de intervenciones de mayor complejidad y de tratamientos prolongados. Se atendieron en hospitales públicos y en algunas etapas no pudieron cumplir con lo indicado por no poder afrontar los gastos y/o por tener que sostener económicamente a la UD.

La mayoría del grupo de becarios desarrollaron sus estudios secundarios en escuelas públicas de sus barrios o zonas aledañas. La permanencia en este nivel educativo fue posible, entre otras cosas, por contar con el abono de transporte, becas nacionales, la asistencia a Paicor (programa alimentario provincial) y la recepción de módulos alimentarios.

En cuanto a la inserción laboral de los miembros de la UD, en su mayoría se encontraban en situaciones de precariedad y dentro del mercado informal.

En el caso de becarios que trabajaban, lo hacían en las mismas condiciones que los adultos. Los ingresos que percibían los aportaban la UD. Quienes eran es-

¹³¹ Desde el Dpto. de Servicio Social de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNC se lo construye de la siguiente manera: se suman todos los ingresos del grupo familiar del cual dependen económicamente los/as estudiantes y se restan gastos relacionados con la vivienda (alquiler, hipoteca, expensas, plan de viviendas, etc.) y gastos de salud (tratamientos, medicación, etc.). Luego, se divide ese monto entre la cantidad de integrantes del grupo familiar.

¹³² La unidad doméstica, a los fines de la evaluación, se conforma por la totalidad de miembros que dependen económicamente de las mismas fuentes de ingresos, convivan o no (situación que se presenta particularmente con los estudiantes que son del interior).

¹³³ La madre de Almendra dice que ella es «*muy dulce y muy aguerrida*», porque ha pasado desde niña varias situaciones difíciles.

tudiantes trabajadores, debían cursar su carrera en el turno noche. Algunos, al pertenecer a zonas influenciadas por el turismo, trabajaban durante la temporada de verano y otros trabajaban durante los fines de semana.

Los becarios, junto con los miembros de la UD, vivían en casas propias que adquirieron por un plan de viviendas y/o directamente otorgadas por el Estado, en pocos casos alquilaban. El acceso a los servicios era precario, algunos contaban con tarifa social.

En el año 2009, se llevó adelante la Encuesta de Calidad de Vida (ECV), que en términos analíticos determina cinco grupos poblacionales identificados por características comunes.¹³⁴ Retomo dos de éstos que coinciden con el grupo de la población becaria. En el grupo 4, que constituye un 12.1% del total de estudiantes encuestados, aparecen cuestiones ligadas a dificultades económicas y repercusiones en sus estados anímicos, la asistencia a los servicios de salud de la UNC por no poseer obra social. A su vez, estos estudiantes consideran que sus viviendas no son adecuadas para estudiar, no cuentan con computadora ni internet. No acceden a los bares de ciudad universitaria y realizan demandas de mayores recursos y espacios en la universidad. Y en el grupo 5, que constituye un 20.4% del total, se

¹³⁴ De manera sintética presento lo determinado por el informe de ECV sobre cada grupo (2009: 7, 8):
«**Grupo 1:** (12.4% de encuestados) (...) Asiste a la UNC la mayoría de los días de la semana. Costea sus estudios con aportes familiares. El grupo de convivencia está constituido por padres y hermanos. No siente estrés por situación familiar ni por condiciones económicas. Cursa primero o segundo año de la carrera. (...) Baja frecuencia de asistencia a actividades culturales. Dedicó más de 4 horas por semana a clases teóricas y más de 4 horas semanales a clases prácticas.

Grupo 2: (34.1% de encuestados): No siente estrés por situación económica. No trabaja. Costea sus estudios con aporte familiar. Tiene suficiente dinero para recreación. Asiste a la UNC la mayoría de los días de la semana. Tiene reuniones de amigos casi todas las semanas. Va a bailar casi todas las semanas. Chatea y escucha música casi todas las semanas. Los ingresos de los padres son mayores a \$5000. El nivel de estudio de los padres es terciario o universitario completo. Tiene vivienda adecuada para estudiar. Convive con hermanos. No asiste a consultorios SAE, no usó PASOS. Dedicó más de 4 horas por semana a clases prácticas. Realiza actividad física intensa.

Grupo 3: (20.9% de encuestados): Costea sus estudios con trabajo permanente. Siente estrés por trabajar y estudiar simultáneamente. Hace aportes jubilatorios. Tiene ingresos personales entre \$1500 y \$5000. Es casado/a. Vive con la pareja y en algunos casos también con hijos. No siente estrés por estudio, ni exigencias académicas. No dedican tiempo a clases teóricas. Baja frecuencia de asistencia a la UNC (1 o 2 días por mes o por semana). No se atienden en consultorios de la SAE, no usa PASOS. No asiste al comedor universitario (...).

Grupo 4: (12.1% de encuestados): Asiste a los consultorios de la SAE, principalmente clínica médica, ginecología y odontología, usa PASOS. Ha experimentado, recientemente, estrés por situación económica. Tiene insuficiente dinero para recreación. El ingreso mensual de los padres es menor a \$1500. No fue a bailar durante el último mes. Ha experimentado estrés por trabajar y estudiar a la vez. Piensa que la Universidad debiera proveer transporte público y más material en biblioteca. No tiene computadora ni acceso a Internet. Sus padres no tienen instrucción o alcanzaron como máximo el nivel primario. Ha realizado prácticas preprofesionales por más de 4 horas por semana. Asiste al comedor más de 10 veces al año. Vive en pareja. Los precios de los bares de la ciudad universitaria le resultan inaccesibles (...).

Grupo 5: (20.4% de encuestados): dice tener "bastantes" problemas emocionales y "bastantes" dificultades por salud. Tiene estrés por situación familiar y por situación económica. (...) Dice haber sentido "mucho" estrés durante el último año, siente estrés por soledad. Tiene insuficiente dinero para recreación, para alimentación y estudio. Califica su salud como regular a mala (...) Duda de su satisfacción con la carrera. No se alimenta balanceadamente, tiene consumo diario de arroz y fideos».

registran dificultades de salud y de salud mental y no han asistido a los espacios de salud de la UNC. Atraviesan situaciones de estrés, principalmente por dificultades económicas. No poseen una alimentación variada que cumpla con las propiedades nutricionales estipuladas como necesarias.

A su vez, en el mismo informe de la ECV, se expone que el 16.9% de los padres de los estudiantes tiene ingresos mensuales menores a \$1500, el 15.3% tiene ingresos menores a \$5000, y el 22% dice contar con suficiente dinero para alimentarse y estudiar. Por otra parte, en la ECV de fines del 2013 se da cuenta de que el nivel de ingresos de padres o tutores de un 39% de los estudiantes es estimado entre \$5.000 y \$10.000, de un 19% es de entre \$3500 y \$5000, y un 8% ganan menos de \$ 3.500.

En el Anuario del Programa de Estadística de la Secretaría Académica de la UNC, en el año 2010, se explicita que hubo los siguientes nuevos inscriptos: 7.859 varones y 12.625 mujeres. En relación a las trayectorias educativas de los miembros de sus familias, se da cuenta de que sobre el total de inscriptos del año había un 3,8% de madres con el nivel primario incompleto o sin estudios, un 21,6% con primario completo, un 20,1% con secundario completo, un 3% con superior incompleto, un 16% con superior completo, un 8,9% con universitario incompleto, un 20,3% con Universitario completo, un 4,3% con estudios de posgrado y un 2% sin datos. En cuanto a los padres, se registraba un 5,5% con el nivel primario incompleto o sin estudios, un 25,8 % con primario completo, un 21,9% con secundario completo, un 2,2% con superior incompleto, un 5,8% con superior completo, un 11,6% con universitario incompleto, un 18,6% con universitario completo, un 4,1% con estudios de posgrado y un 4,4% sin datos. En el 2015, año en que se reciben Fabrizio y Almendra, un estudio de Estadística de la SAE-UNC da cuenta de que en la población de aspirantes a inscribirse a una carrera de grado había un 56,2% de padres y un 52,7% de madres sin estudios universitarios.¹³⁵

De los ingresantes del año 2010, un 51,6% que tiene obra social por ser familiar a cargo de otro miembro de la familia, un 22% que no contaba con este servicio, un 10% que poseía obra social por su trabajo propio y un 13,6% que pagaba una afiliación de manera independiente. Un 73,3% de los estudiantes costeara sus estudios con ayuda familiar, un 23,7% por trabajo personal, un 0,9% por becas, un 0,69% por planes sociales y un 1,3% por otros medios. En la ECV del 2009 se da cuenta que el

¹³⁵ <http://www.unc.edu.ar/academicas/areas-y-programas/estadisticas/analisis/mas-del-50-de-los-aspirantes-a-la-unc-proviene-de-familias-sin-estudios-universitarios>

4% almorzaba regularmente en el comedor universitario y un 19% utilizaba PASOS (programa de asistencia de salud). Una gran parte de quienes trabajaban, que eran un poco más de la mitad, recibían un ingreso mensual menor a \$1.500. Un 12% tenía hijos, un 39% vivía con sus padres, un 28% con sus hermanos y un 16% con sus parejas. La población becaria de ese mismo año tenía muchas similitudes con los grupos 4 (un 12.1 %) y 5 (un 20.4 %) determinados en la ECV.

Dentro de los becarios, había estudiantes que provenían de diferentes barrios de Córdoba, tales como Villa El Libertador, Villa Azalais, Comercial, Rosedal, Marqués de Sobremonte, Santa Isabel, Santa Rosa, San Ignacio, Yofre, Marques de Sobremonte, San Vicente, Zumarán, Ciudad Juan Pablo II, Villa Bustos, entre otros; y de localidades del interior como Montecristo, Unquillo, Villa Allende, Alta Gracia, Pilar, Los Cóndores, Villa Esquiú, Jesús María, Argüello, Río Primero, Carlos Paz , Soto, Río Cuarto, Chancaní, Lucio V. Mansilla, La Falda, Serrezuela, Wenceslao Escalante y Villa del Totoral.

4.A.3- Sobre el «rendimiento académico»

Según el informe del Dpto. de Servicio Social (SAE/UNC) sobre la convocatoria del año 2010, los Becarios Ingresantes eligieron en un mayor porcentaje carreras que pertenecen al área de las Ciencias Sociales y en menor medida a las Ciencias Naturales. El 22,3% de los ingresantes eligieron la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, con mayor predominio de la carrera de Abogacía. En segundo lugar, en igual proporción, con el 17,47%, eligieron la Facultad de Ciencias Médicas y la Facultad de Ciencias Económicas; encontrándose como carreras predominantes Licenciatura de Enfermería y Contador Público, respectivamente. En el cuadro extraído del mismo informe del PBI del año 2010 se puede observar cuántos estudiantes se inscribieron a cada carrera, cuántos dejaron y cuántos continuaron sus estudios universitarios.

Unidad Académica	Total de estudiantes Becarios inscriptos	Total de estudiantes que se dieron Baja al PBI	Total de becarios que terminaron el 1° año de estudios.
Facultad Ciencias Agropecuarias	2	1	1
Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño	7	2	5
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	17	9	8
Escuela de Ciencias de la Información	5	1	4
Escuela de Trabajo Social	5	0	5
Facultad de Ciencias Económicas	27	4	23
Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	20	12	8
Facultad de Filosofía y Humanidades	4	0	4
Facultad de Lenguas	2	1	1
Facultad de Matemática, Astronomía y Física	1	0	1
Facultad de Ciencias Médicas/Escuela de Medicina	5	3	2
Facultad de Ciencias Médicas /Escuela de Enfermería	17	5	12
Facultad de Ciencias Médicas /Escuela de Fonoaudiología			
Facultad de Ciencias Médicas /Escuela de Nutrición			
Facultad de Ciencias Médicas /Escuela de Kinesiología y Fisioterapia			
Facultad de Odontología	1	1	0
Facultad de Psicología	14	5	9
Facultad de Ciencias Químicas	6	4	2
Subtotales	124	40	84

Al 30 de abril del 2010 continuaban estudiando 70 becarios. Contar con un orden de mérito permitió ir otorgando la beca a nuevos jóvenes,¹³⁶ llegando a terminar el

¹³⁶ Desde la coordinación del Programa, y a partir de la trayectoria e implementación del mismo, se fueron realizando modificaciones sobre este proceso. Se incorporaron más becarios y mayor can-

cursado del 1º año 84 jóvenes. De acuerdo a lo registrado, las principales causas que llevaban a los estudiantes a darse de baja del Programa fueron: haber obtenido otras Becas que eran incompatibles con la Beca de Ingresante,¹³⁷ estar estudiando una carrera en otra institución, no aprobar las materias previas del secundario al 30 de abril¹³⁸ y/o no aprobar los Cursos de Nivelación.

A mediados del año 2011, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles con el apoyo del Área de Estadística dependiente de Asuntos Académicos, realizó un análisis cuantitativo sobre la situación académica de los becarios con relación a la población estudiantil en general. Se hizo con datos de la primera cohorte del año 2009 y segunda del año 2010 del Programa de Becarios Ingresantes, llegando a un total de 152 estudiantes becarios en ese momento. En la siguiente tabla se da cuenta de la cantidad de materias rendidas por los estudiantes en año anterior.

Nº de materias rendidas	Total estudiantes UNC (%)	Estudiantes becarios (%)
0	24,8	17,7
1	9,6	11,8
2	8,7	11,8
3	9,0	9,8
4	9,0	5,2
5	9,1	8,5
6 o más	29,7	34,2

Comparando el rendimiento¹³⁹ de los estudiantes de la UNC en general y de los becarios ingresantes se puede observar que es menor el porcentaje de estudiantes becarios que no rindieron ninguna materia en el año anterior (17,7%), en relación con

tividad de aspirantes en las listas de espera, con quienes también se trabajaron otras acciones más allá de que no tenían acceso al recurso económico de la beca. Por ejemplo, se les otorgaba otro tipo de becas, como las de apuntes, comedor, deportes y salud; y participaban de actividades de acompañamiento educativo.

¹³⁷ Por ejemplo, las becas del Ministerio de Educación de la Nación (PNBU- PNBB).

¹³⁸ Fecha establecida para presentar la constancia del analítico del secundario en trámite en oficialía de la UNC y áreas de despacho alumnos – bedelías de las unidades académicas.

¹³⁹ Tomo el término rendimiento, como *un fenómeno multifactorial* desde un trabajo desarrollado por Navarro, R. (2003). "El rendimiento Académico: concepto, investigación y desarrollo". En revista REICE.

el porcentaje del total de los estudiantes de la UNC (24,8%). Asimismo, es mayor el porcentaje de becados que rindieron 6 materias o más (34,2%) en relación con el total de estudiantes de la UNC (29,7%).

Respecto del promedio de exámenes aprobados, los becarios superan a los estudiantes en general de la UNC, ya que mientras los primeros muestran un promedio de 4.6, los segundos llegan a un 2,9.

La ECV del año 2014 da cuenta que un 74.3% de los estudiantes de la muestra tienen promedio general entre 4 y 8 puntos, un 14.6% dijo que era superior a 8 puntos y un 5.4% lo tiene inferior a 4 puntos. Casi un 6% no presenta ese dato. Más de un 32% de estos estudiantes expresan que la exigencia académica es alta.

Quisiera mencionar aquí algunos aspectos sobre del rendimiento académico de Almendra y Fabrizio en sus trayectos en el nivel secundario, lo que considero les permitió contar con mejores herramientas para su primer tramo en la Universidad. Como plantea Rovira (2001:129),

Una idea central de la teoría de Tinto es que el estudiante entra en la educación superior con un conjunto de características y background personal, intenciones y expectativas, y su decisión de permanecer o salir de los estudios superiores está en función del nivel de integración académica y social que alcanza en la institución. La integración social significa compatibilidad y buen entendimiento con la comunidad universitaria, especialmente con los profesores y compañeros. La integración académica se define por el grado de congruencia entre el desarrollo intelectual del individuo y el clima intelectual de la institución.

Almendra fue abanderada en el colegio secundario. Su mamá resalta esto, como parte de su esfuerzo personal, que hizo posible seguir sus estudios. Además de abanderada, cuenta que iba a música y que si bien no tenían recursos en su casa para que continuara sus estudios, sus esfuerzos ayudaron para que pueda seguir estudiando. «*Pero si vos tenés buenas notas, eso te ayuda, porque con pocos recursos y buenas notas tal vez consigas una beca. Música, abanderada, el mejor alumno, eso va marcándote caminos*».

Para Fabrizio, haber tenido un buen desempeño académico en el colegio y haber mostrado interés en seguir estudiando fue lo que lo llevaba a que se le presentaran oportunidades. «*Y me comentaron a mí porque era el escolta, y además se habían enterado de que tenía la intención de seguir estudiando algo*» Chaves

(2010:151) ubica a la educación media en un lugar central a la hora de la construcción de las juventudes. Ella dice:

La educación media fue uno de los factores constructores de la juventud como sector social diferenciado y lo sigue siendo, cumple su papel en la institucionalización del curso de vida, cumple su primigenia función de mecanismo de socialización. El estudiante como un factor completo, complejo, con intereses, deseos y necesidades propias. El joven como otro legítimo. Sobre esta concepción de joven habría que instalar la construcción del oficio de alumno, porque a ser alumno se aprende (...) Reconocer al joven como no cargado de todas esas potencialidades de peligro, y por lo tanto poder trabajar con la confianza de que ese otro es capaz de hacer, de decir, de pensar, tiene conocimientos, tiene saber hacer.

4.B- Hablan los jóvenes

4.B.1- El tránsito por la Universidad: obstáculos y posibilidades

4.B.1.1- El Programa Becarios Ingresantes: la percepción de los jóvenes y su familia

Con diferentes expresiones, los jóvenes y sus familias manifiestan que este Programa les abrió la oportunidad de estudiar. Fueron claves la información otorgada y las actividades de la UNC. Para el año 2010, eran incipientes las acciones de Inclusión que daban respuesta a estos puntos. Existían espacios de tutorías en algunas unidades académicas. Desde los responsables del Área de Inclusión de la SAE y el Programa de Ingreso de la SAA, se fueron registrando los planteos de los estudiantes, las situaciones que se les iban presentando, las descripciones de hechos cotidianos. Esto fue llevando a intercambios de propuestas con responsables en espacios de las unidades académicas de la UNC (Secretarios de Asuntos Estudiantiles, gabinetistas o personal implicado) y se promovieron acciones en conjunto con el área central (de SAE y SAA).¹⁴⁰ Chiloreu (2014:28) plantea que en los últimos años pueden señalarse dos mecanismos principales de ampliación de las oportunidades en el nivel universitario: la expansión institucional y el apoyo económico, a través de la creación de programas como el de becas universitarias. La autora

¹⁴⁰ Propuestas que se han detallado en páginas anteriores de este trabajo.

plantea que aparece *«una ampliación de las oportunidades en el ámbito universitario que supone el acceso de nuevos grupos: resulta oportuno preguntarse si toda ampliación de las oportunidades tiene efectos democratizadores»*. En ese sentido, analizaremos a continuación, algunos aspectos de la incidencia del PBI.

La oportunidad de contar con la Beca

En función de las desventajas sociales y económicas que durante mucho tiempo han impedido el acceso de jóvenes de sectores populares a los estudios de nivel superior, la beca aparece como un factor determinante en esta decisión. Los estudiantes del PBI de la UNC en el año 2010 decían: *«Soy el primero de mi familia que estudia. Sin la Beca no hubiera podido. Ojalá mis hermanos también puedan»; «Siempre quise estudiar, pero no sabía... las cosas se fueron dando para que pueda venir a estudiar a Córdoba»*.

La posibilidad de contar con una beca ha operado como un factor positivo a la hora de decidir iniciar los estudios universitarios. *«Con la Beca puedo vivir muy ajustada. Me sirve para alquiler y comida, pero no para los libros y me hacen mucha falta»; «Me gasté toda la plata de la beca y para comprar apuntes no tenía más». «Lo de los costos es un tema... gracias a la beca se hace posible que pueda estudiar, porque por parte de mis papás no tengo un buen soporte económico»*.

Fabrizio contaba cómo se enteró del Programa de Becarios Ingresantes y se atrevió a pensar en estudiar en la universidad: *«Por el colegio. Vinimos a la expo-carreteras, la que se hace en el pabellón y ahí se enteró la maestra de que había posibilidades de llegar a la beca»*. El colegio¹⁴¹ donde él asistía, era uno con los que la Dirección de Inclusión Social, (el Dpto. de Orientación Vocacional junto con el Programa de Ingreso dependiente de Secretaría de Asuntos Académicos) había empezado a trabajar propuestas de articulación entre nivel secundario y universitario desde el año 2008.

Al respecto, Fabrizio expresa: *«Si no hubiera tenido el incentivo de la beca no hubiera estudiado. La beca me incentivó a seguir estudiando y como yo le dije, mi papá me dijo "vamos a hacer el sacrificio para que sigas"»*. En el caso de Almendra su mamá remarcó: *«al final, la beca fue lo que finalmente la pudo ayudar»*.

¹⁴¹ Colegio Padre Grenón, de Barrio General Mosconi de la Ciudad de Córdoba.

Los talleres: espacios entre iguales, la contención

El Programa de Becarios Ingresantes contaba dentro de sus acciones con la realización de talleres¹⁴² durante todo el año, con diferentes temáticas, tales como: los derechos estudiantiles, información sobre recursos de inclusión (becas de comedor, deportes, salud y convocatorias a becas para el segundo año de cursado). También se generaron espacios de intercambio para abordar las situaciones que iban atravesando los becarios en el tramo del ingreso. Además, se otorgaba espacio para que los becarios aporten una agenda de temas a abordar, entre los cuales se destacan: «Estrategias para estudiar»; «Modalidad de estudio»; «Cómo tratar de sobrellevar uno mismo los estudios»; «Cómo aprovechar más el tiempo»; «Cómo organizarnos cuando tenemos que estudiar mucho y tenemos otras responsabilidades, como un trabajo»; «Temas relacionados con el manejo del tiempo de estudio en la Facu y técnicas sobre ello»; «Cómo armar una agenda de clases para organizar los horarios, así aprovecharlos mejor para estudiar y realizar otras cosas»; «Cómo mejorar el rendimiento académico».

Retomo a Crose (2005:89), quien reconoce la importancia de generar este tipo de espacios e intercambios con los sujetos que participan de los mismos: «Incluir a un joven o adolescente exige desde creatividad para resolver cuestiones y trabas burocráticas o administrativas hasta la capacidad especial para lograr que estos jóvenes puedan re-adquirir habilidades de aprendizaje que se hayan debilitado o que quizás nunca se adquirieron. Estamos hablando de habilidades tan básicas como la de la escritura, la comprensión de texto y los encuadres institucionales requeridos».

Los becarios manifestaban que los talleres les permitían sentirse cómodos y adquirir información para sus inicios en la Universidad. Al finalizar las instancias, algunos decían: «Me gustó conocer la Dirección de Inclusión Social y a los otros chicos que tuvieron la misma posibilidad que yo. Estuvo muy buena la charla.» «Me gustó la atención y claridad que nos brindaron». «La forma en que nos trataron y toda la información que nos dieron». El modo en que se iban desarrollando estos talleres no fueron cuestiones que pasaron desapercibidas para estos jóvenes; al contrario, lo identificaban y reconocían: «La dinámica que existió, lo pedagógico del encuentro». «Poder dialogar». «Poder hablar libremente». «Me gustó que uno puede expresarse con naturalidad». «Poder expresar nuestras cosas, problemas y sustos que tenemos».

¹⁴² La convocatoria la hacía personal de la Dirección de Inclusión Social, quienes se comunicaban bajo diferentes modalidades para convocarlos a los talleres. Era difícil en ese momento localizar a los estudiantes, ya que muchos no tenían correo electrónico, ni Facebook, ni celulares. Los teléfonos fijos de algún vecino o pariente era lo más utilizado para localizarlos.

con la facu». *«Poder decir nuestras dificultades y las cosas que más nos gustaron también»*. Los diversos espacios del Programa de Becarios les han permitido sentirse menos ajenos a la UNC: *«Poder sentir que contás con un lugar en donde podés resolver tus dudas, como que te sentís menos anónimo»*. *«Por primera vez me sentí escuchada dentro de la Universidad. Hablar con una persona que está cercana a lo que es la autoridad universitaria»*. *«Que al ser un grupo reducido de personas, me fue más fácil expresarme, charlar y sacarme dudas»*. *«Me gustó que se genera un ambiente de confianza en el que no existe la falta de respeto, por lo tanto, uno puede desarrollar sus comentarios con mayor tranquilidad»*.

Estas expresiones se relacionan con el modo en que los jóvenes se han sentido en su paso por otros espacios de la UNC.¹⁴³

En este punto, considero una reflexión de Vélez (2011:149), quien retoma a Benjamin y dice que mirar *«acaso el vacío de lenguaje que se atribuye a los ingresantes (a menudo se estigmatiza sobre ellos) es muestra de un vacío experiencial, de la imposición de un lenguaje limitado y pragmático, a expensas de los lenguajes narrativos que contribuyen a transformar eventos (lo que sucede) en experiencias (lo que me sucede)»*. También estos jóvenes han tenido dificultades para que la experiencia tenga lugar. Quizás los talleres y luego los otros espacios de inclusión educativa han aportado, en este sentido, a generar otro tipo de experiencias. Compartir los talleres con jóvenes en situaciones similares, intercambiar dificultades, desafíos y estrategias fue valorado positivamente por los becarios. Reconocer que dentro de este mundo heterogéneo de estudiantes y situaciones, tenían cuestiones comunes. *«Conocer otras realidades»*. *«Enterarme de la modalidad de estudio en otras Facultades»*. *«La interacción con los otros chicos de las otras Facultades para plantear problemas y sacar dudas»*. *«Compartir sentimientos y experiencias con los demás»*. *«Los temas a tratar resultaron importantes para conocernos entre nosotros y conocerlos a ustedes»*. *«Decir la realidad que cada uno tiene en su Facu y todo lo que nos está pasando con esto de estudiar en la universidad»*. *«Estuvo buenísimo, porque a mí me cuesta hablar pero hoy no me costó, porque son chicos de la misma situación económica mía»*.

Para aquellos que se encontraban cursando la misma carrera, implicó un gran avance poder pensarse junto a otro: *«Este encuentro me pareció súper importante, ya que nos permitió conocernos a quienes estudiamos psicología y también com-*

¹⁴³ En apartado donde se hace mención a los obstáculos y tensiones aparecen estas cuestiones que atravesaron y vivieron los estudiantes.

partir nuestros problemas». «Conocer un poco más de las personas que estudian lo mismo que yo, saber que no soy la única que me cuesta la carrera. Me pude identificar con las demás chicas».

Si bien estos espacios no fueron obligatorios o formaron parte de las currículas como en otras experiencias,¹⁴⁴ me atrevo a afirmar que generaron lo que Ezcurra (2011:79,80) denomina «Comunidades de Aprendizaje». Espacios donde se genera una estrategia académica y social, «una intervención curricular que básicamente pretende mermar la fragmentación, académica y social, dominante en el ciclo superior (...) hacen hincapié en las estrategias de enseñanza y así fomentan aprendizajes activos y en colaboración que elevan la implicación estudiantil y la interacción y, por eso, se trata de una propuesta muy apropiada para establecimientos en los que predominan alumnos con tiempo de dedicación parcial al estudio, ya que provee muchas oportunidades de contacto».

Entre la inmensidad que implica la UNC y, como dicen algunos autores, esa «anarquía organizada»,¹⁴⁵ tener un espacio como los talleres les permitió a los becarios avanzar en ser ciudadanos universitarios. La posibilidad de encontrarse y compartir los acontecimientos en su tránsito por la Universidad, el hacerlo de un modo sistemático y acompañado operó como un dispositivo favorable en el proceso de permanencia, en aprender «el oficio de estudiante». Vélez (2005:5) se refiere a este concepto describiendo lo siguiente: «el ingresante aprende a ser estudiante, y por lo tanto este aprendizaje puede ser orientado institucionalmente; y en segundo término, el reconocimiento de que los modos de aprender que asume el estudiante están condicionados por formas de relación con el conocimiento generalmente poco explicitadas, que necesitan ser comprendidas y en muchos casos modificadas, para acceder a aprendizajes más significativos y autónomos». Los becarios contaban: «Pudimos ver que nuestros problemas no son sólo nuestros, sino que hay otros a los que les pasan las mismas cosas». «Sacar toda la bronca, dificultades, gustos y dudas de la UNC y poder compartirlas es sentirte que no te pasa a vos sola». «Me sirvió para saber que no soy la única que tiene problemas para tener un buen rendimiento en la Facu».

En medio de «esta nueva sociedad», como decía Fabrizio, el encontrarse e identificarse con otros jóvenes que atravesaban situaciones similares les permitía

¹⁴⁴ Por ejemplo, las experiencias que cita Ezcurra (2011:78) de seminarios de primer año en la UBA o lo que luego se presentó en algunas unidades académicas de la UNC para el ingreso 2016, en el marco de la implementación del Programa Acciones Complementarias.

¹⁴⁵ Dubet, F. (2005). Recupera este concepto de Friedberg, 1993, y expresa: «Es percibida por los estudiantes de las universidades de masas como un exceso de anarquía y un exceso de burocracia: las reglas pesan, pero parecen inciertas».

además sentirse acompañados. Sosa y otros (2011:6) lo plantean como la posibilidad de ir *«superando el anonimato en un círculo chico, la ocasión de establecer lazos con personas próximas que sujeten al lugar»*.

Propiciando el acceso a otros recursos inclusivos

A partir de los espacios desarrollados como parte del Programa, los jóvenes accedieron a otros recursos inclusivos¹⁴⁶ para poder transitar la Universidad con menores obstáculos. Conocer esta Universidad de más de 400 años, tener que presentarse en oficinas y realizar trámites nuevos, era algo que se presentaba como una dificultad. Vale recordar que en muchos casos las familias de los estudiantes contaban con pocas experiencias de tránsito por la UNC, lo que implicaba no contar con ciertas habilidades o recorridos acumulados para desenvolverse en esta institución.

Carli (2007),¹⁴⁷ en el marco de un análisis de acciones sobre el Ciclo Básico Unificado de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), relató que estos espacios (talleres/seminarios) además de avanzar en la construcción del oficio de estudiante, aportaron a abordar la lógica pública. *«La lógica pública estaría en el hecho de que la Universidad reúne estudiantes de distintas procedencias, es un lugar de heterogeneidad, a pesar de la selectividad social que estaría en la base, y en este sentido, se produce el pasaje de la escuela secundaria como prolongación de cierto orden endogámico más asociado a lo familiar, a la Universidad como el lugar de una exogamia estatal. Se entra al mundo del estado, al mundo de la educación pública con todos sus logros y dificultades, con todas sus cuestiones interesantes, pero sus cuestiones complejas también que todos colaboramos en construir»*.

Con el análisis compartido en este apartado podría decir que los aportes de los talleres, como parte de las acciones del PBI, han sido integrales en términos de inclusión social e inclusión académica, partiendo de la decisión de avanzar en la construcción de una Universidad *«para todos»* y en la garantía del *«derecho a la Universidad»*. Para terminar este eje, tomo a Jiménez Ramírez (2011), quien en el marco de analizar la complejidad de la exclusión educativa, menciona la necesidad

¹⁴⁶ Me refiero a información vinculada con otras becas complementarias, como la de comedor, apuntes, deportes, boleto educativo, entre otras; y aspectos de la ciudadanía universitaria. También espacios educativos que se brindan en la unidad académica, talleres del área de salud mental, entre otros.

¹⁴⁷ Carli, S.. (2007) Conferencia realizada en la UNC en una actividad organizada por la Secretaría de Asuntos Académicos. "La experiencia universitaria contemporánea. Transmisión y sociabilidad". 4 de octubre de 2007. Universidad Nacional de Córdoba.

de tener en cuenta las dimensiones académica, personal y social de la exclusión; lo que será otro punto para reconocer de este Programa de Becarios Ingresantes.

4.B.1.2- La familia y otras redes de soporte

La opción de los estudios universitarios como horizonte de posibilidad ha estado impulsada y acompañada por diferentes espacios y actores. Por un lado, aparece la familia y, por otro, otras instituciones y sujetos de diversos ámbitos de socialización, tales como la escuela y sus docentes, amigos y sus familias. En este sentido, Kaplan (2006:10) expresa: *«los diversos individuos y grupos no poseen idénticas oportunidades. Las dos dimensiones constitutivas de la experiencia social, las esperanzas subjetivas y las posibilidades objetivas, no son idénticas para todos los estudiantes, aunque también es real que las instituciones y los docentes las ponen en tensión en las prácticas concretas en instituciones concretas, logrando en muchos casos atenuar las marcas iniciales de la desigualdad durante el proceso de escolarización»*.

Desde el Área de Inclusión se promovieron articulaciones y acciones¹⁴⁸ que permitieran constituir a la escuela, los docentes y la comunidad en actores significativos para la continuidad de los estudios universitarios. En el caso de Fabrizio y Almendra, la familia, la escuela y /u otras redes fueron centrales a la hora de que ellos pudieran avanzar en sus proyectos.

La familia de los becarios

Almendra hace hincapié en la presencia de la familia como sostén para estudiar.

Es importante que tu familia te apoye y te escuche. A mi mamá no le daba para bancarme el estudio pero me escuchaba, yo tengo una familia y unos hermanos que somos compinches y nos escuchamos. Entonces está el esfuerzo de uno, pero está el amor y la familia que está por detrás, y si no está la familia están los amigos.

Para Fabrizio, la familia es central para poder desarrollarse cotidianamente:

Si no está tu familia no está nadie, es un apoyo psicológico, emocional. Yo nunca he buscado de descargarme con mi familia si he tenido problemas, porque creo que ya demasiados problemas tenían. Entonces, es una cosa de tragarse las cosas... Solo decís: yo puedo, yo trato, yo tengo que llegar. Y seguís nomás.

¹⁴⁸ Por ejemplo, acciones de articulación con el E.P.A.E. Villa El Libertador La Casita, dependiente del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, el Movimiento Campesino de Córdoba, entre otros.

Para la madre de Almendra, es importante reconocer las relaciones de amistad de su hija y los modos de sostenerlas. Sus amigas y la familia de ellas son quienes le dieron la oportunidad para que Almendra pueda estudiar. También considera que los modos en que ha sido educada en el ámbito doméstico y sus condiciones individuales hicieron el estudio universitario posible. En el ámbito donde Almendra circulaba cotidianamente había propuestas en las que ella podía ocupar su tiempo libre y aprender. Para su madre, su hogar era una «*escuela de oficios*» que funciona todo el tiempo. Sus hijas y amigas se encontraban permanentemente a hacer cosas: «*Ese día, dos personas en la máquina de coser de mi tía abuela, que funciona a pedal aprendieron a coser, para siempre*».

En relación con los relatos de los jóvenes y lo que fue sucediendo en sus familias, retomo a Salord (2000: 34) en su trabajo sobre relatos de historia de vida, cuando dice: «*mientras algunos de la familia permanecen y esperan, siempre hay alguien del grupo que se mueve: de lugar geográfico o de residencia, de trabajo o de profesión, de núcleo doméstico o de amistades, de preferencias religiosas y políticas, de estilos de vida o costumbres*».

Las amigas de Almendra y las familias de ellas han acercado la oportunidad de estudio y la búsqueda de recursos. Han estado presentes de manera cotidiana en su vida. Su madre expresa: «*la importancia de la amiga, quien es la que conocía qué recursos se podían gestionar, buscar. Ella es muy aplicada y sabe cuál es la beca que debe gestionar*». «*En la formación académica de Almendra la guía principal es la familia de su amiga, que son de Córdoba. En especial su abuela, que es una persona amorosa, que propicia con toda el alma el estudio. Es alguien que se frustra si sus sobrinos, nietos, no van a la universidad y no prosperan. Ella fue apadrinada por la abuela y la devolución de Almendra, también ha sido hacia ella*». Con su amiga, Almendra fue buscando, armando sus recorridos académicos y fueron analizando las posibilidades y limitaciones desde que terminaron el secundario hasta terminar la universidad.

La madre de Almendra cuenta que en su proyecto de estudio también tuvo influencia su abuelo, las circunstancias y aprendizajes que fueron atravesando como familia. «*Mis padres, ellos trabajaron en la salud pública, para la acción social, para la educación pública*».

El vínculo con el secundario y sus docentes

La escuela secundaria cumplió un rol importante en la vida de estos jóvenes. Por un lado, en términos de su trayectoria educativa y como ámbito de socialización y; por otro, en cuanto a la posibilidad de conocer y acercarse a la Universidad pública. Como plantea Tedesco (1995)¹⁴⁹

el poder del sistema educativo para formar personas, hoy es más relativo y relacional que nunca. Sus capacidades se miden en el sistema de relaciones que mantiene con la familia y las otras instancias que producen e imponen significaciones, en especial los medios masivos de comunicación y consumo cultural.

En este punto, Kaplan (2006:10) aporta lo siguiente:

No todos los agentes sociales tienen a la vez unas mismas posibilidades o potencias de beneficio material y simbólico y unas mismas disposiciones que invertir en el mundo social y educativo. Partiendo de este supuesto, sin embargo, las instituciones y los maestros tienen márgenes de autonomía y creatividad para inclinar el péndulo a favor de la ampliación de las posibilidades de los alumnos con miras a subvertir el orden injusto.

Para Almendra, el secundario y la especialidad de su colegio le acercaron herramientas que le permitieron conocer diferentes oficios y modos de estudiar. «*La experiencia de escuela fue muy buena para mí, ambos secundarios me dieron herramientas muy útiles para la vida*».

La madre de Fabrizio estaba muy presente en el secundario. Ella reconoce la complejidad a la que se enfrentan las maestras al llevar adelante muchas de las situaciones que se les presentan diariamente en las escuelas. Fabrizio y sus hermanos aprendieron a estudiar con los materiales que tenían a su alcance: «*Estuvieron acostumbrados a trabajar con pocos recursos, pero "sin vergüenza", cumpliendo. Actualmente el más chico busca en los libros. Tengo un montón de cajas con libros. Ahora con internet está todo, pero ni siquiera lo leen*».

Fue una docente del secundario quien acompañó a Fabrizio en la decisión de continuar sus estudios y le acercó la información de la beca. Como dice Kaplan (2006:128), «*La escuela entonces se asoma como una "frontera", que lejos de nombrar a un sitio o lugar nos habla de un horizonte de posibilidades*». En relación con esto, Fabrizio sostuvo un vínculo con la institución luego de su egreso: «*Este año*

¹⁴⁹ Citado por Tenti Fanfani (2000: 2)

estoy tratando de vincularme un poquito con el cole, los ayudo a los chicos, a incentivarlos que estudien. Porque es una zona que no hay mucha gente que estudie. Es una zona casi marginada, para mí, por el Estado, es muy fea la zona, está rodeada con todas Villas, no es que tenga nada contra la villa. Porque es un lugar donde me he criado, y por eso también me ha costado insertarme en la universidad. Yo antes andaba vestido de gorrita, de jogging, y a la gente no le agrada eso». En Fabrizio aparece la necesidad de participar de espacios que permitan generar oportunidades a los jóvenes de su escuela y de su barrio. Quizás, como plantea Dutchatzky (1999:30:29), para Fabrizio, como para muchos jóvenes de los sectores populares, «el barrio constituye un anclaje de identidad. El lugar no es un simple territorio sino aquello que construye reconocimiento, historia e identidades compartidas, ocupar un lugar es dejar marcas y ser marcados por él». El lugar a ocupar particularmente es la escuela, a través del diálogo con los jóvenes que están terminando el secundario. En este sentido, Kaplan (2006:30,31) plantea:

En cada acto de inclusión o exclusión escolar, los límites objetivos y las esperanzas subjetivas se tensionan en las escuelas democráticas. Es en esta tensión donde el docente individual y colectivo tiene su mayor potencial de transformación. Lo inevitable se puede tornar, entonces, probable. Es decir, se abre la posibilidad de que otro destino se produzca. Junto a la familia, la escuela es el lugar por excelencia que hace posible la reproducción y la producción cultural.

4.B.1.3- Entre las trayectorias familiares y la posibilidad de delinear otros recorridos

En las entrevistas e informes de los Becarios Ingresantes se observa que gran parte de ellos son hijos de padres y madres que no pudieron terminar el nivel primario o secundario, y menos aún proyectarse en la Universidad. Las diversas situaciones sociales y económicas hicieron optar por trabajar o hacerse cargo de las tareas domésticas. El ascenso social estuvo obstruido por la necesidad de garantizar el mínimo bienestar para las familias. En el caso de Almendra y Fabrizio, las trayectorias educativas de los miembros de sus familias y los ámbitos de socialización, entre otras cuestiones, han supuesto contar con recursos diferentes para afrontar los recorridos en el ámbito educativo.

La posibilidad de terminar el secundario y pensar otros proyectos

Para las familias de los becarios fue un gran avance que sus hijos terminaran el nivel secundario. En este sentido, Filmus (2010:77) expresa: *«la escuela es un factor decisivo en los procesos de movilidad social ascendente que viven importantes sectores de la población»*. En los talleres, los jóvenes contaban: *«Ellos hicieron solo la primaria y querían que estudiara»*; *«Nadie en mi casa estudió, entonces está siempre eso de superarse»*; *«Mi viejo dice que para trabajar no hay tantas posibilidades»*. Los padres de los becarios reconocen la importancia que tiene para sus hijos continuar con los estudios, como posibilidad de modificación de sus condiciones sociales y económicas.

Los becarios, en su mayoría, cuentan que su familia los apoyó en la decisión de continuar sus estudios: *«Desde chiquita me inculcaron que estudie»*. *«Lo hago por mis viejos»*. *«Mis papás son del campo y siempre nos decían que es feo limpiar para otra gente o cuidar chicos que no son los tuyos»*. *«A mí me parecía algo imposible. Mi hermana estudió y no entró, pero me dio la idea»*. *«Mi mamá me dijo: "estudiá, no hagás como yo, tenés que tener un título"»*. *«Yo estudió para darle el ejemplo a mis hijos, para que ellos no se queden con la secundaria nomás, como la mayoría»*. Filmus (2010:183), en un escrito sobre educación y trabajo en los jóvenes, muestra que *«el sector más perjudicado en el acceso al empleo en la Argentina de las últimas 2 décadas es el que ha egresado de la escuela media, ya que la desocupación en este grupo ha crecido casi un 80% entre 1990 y 2007»*. El autor agrega que

la tensión entre optar por la educación y el trabajo está presente para aquellos que están en edad teórica de cursar el nivel medio (15 a 19 años). En este ciclo de sus vidas el estudio sigue teniendo un "peso" significativo, ya que de 10 que buscaban trabajo, 5 se dedicaron sólo a trabajar y otros 5 hicieron el esfuerzo por estudiar al mismo tiempo que trabajaban. Pero una vez que pasaron esta edad (los de 20 a 24 años) el trabajo pasa a ocupar un lugar central y la opción por el trabajo "junto al" estudio casi desaparece para primar sólo el trabajo.

En algunos casos se presentaban tensiones al interior del grupo familiar, en torno a estudiar, trabajar y/o tener funciones en el ámbito doméstico. Con relación a estas situaciones tomo aportes de Ezcurra (2005:126) que permiten acercarnos a diferentes realidades que deben asumir los jóvenes de sectores populares en relación con los límites que tienen en sus elecciones:

Al respecto, en nuestra población se observa una situación heterogénea, con dos subgrupos bien diferenciados. Por un lado, están quienes gozan de un considerable respaldo familiar —por parte de padres, hermanos, maridos, novios, hijos, según corresponda—. En ese marco, resalta el caso de los padres de exiguo nivel educativo que, a la vez, ven en los estudios universitarios un camino de movilidad social para sus hijos. Por otro lado, hay un segmento de alumnos que carecen de ese apoyo y, peor aún, que sufren una desaprobación, explícita o implícita: a) hacia el estudio universitario como tal (la familia no cree que deban emprenderlo), y b) hacia el tiempo dedicado al estudio (“para ellos es una pérdida de tiempo”, es “hacer nada”). Además, no se comprendería el esfuerzo que la universidad requiere (“piensan que es fácil, [que] te sentás un rato y listo”); una situación que, incluso, a veces se constataría en contextos de respaldo (“me apoyan y todo, pero no entienden el esfuerzo”). Asimismo, y según esos estudiantes, aquella desaprobación suele provenir de mandatos familiares, expresos o latentes: a) trabajar, generar ingresos (“quieren que me consiga un trabajo y que no estudie”), y b) colaborar en las tareas de la casa. Ello induciría impactos muy negativos, sobre todo de tipo afectivo: un fuerte malestar psíquico, atravesado por sensaciones de “presión”, de sufrimiento (“tensión”, “te afecta”, “te mata”, “te hace mal”, “me siento mal”, “molesta mucho”) y, en ocasiones, de culpa (descuido o abandono de obligaciones familiares, transgresión de mandatos), depresivas (“entonces empiezan los bajones, las depresiones”) y de soledad. Tal malestar, a su turno, podría desencadenar daños en el campo de las actitudes, alentando ideas de deserción, y en el aprendizaje, perturbando la concentración.

En el caso de Almendra y Fabrizio, y gran parte del resto de los becarios, podemos ver que sus familiares cuentan con exiguos niveles educativos formales en general, y en nivel superior en particular; lo que lleva a realizar importantes esfuerzos y acompañar a sus hijos en este recorrido.

En el caso de Fabrizio, al terminar el secundario debería seguir con un proyecto de estudio o de trabajo. Los padres decidieron que eran esas las opciones

y no quedarse sin hacer nada.¹⁵⁰ «Si no, otra opción es el Mercado de Abasto... y sino hacer cal y de obrero nomas». Retomo a Filmus¹⁵¹ (2010:191) quien describe sobre estas tensiones:

La incorporación temprana al trabajo, ya sea porque produce el abandono de los estudios o porque implica acceder mayoritariamente a empleos precarios y no registrados, se constituye en un importante obstáculo en el acceso a mayores niveles de igualdad de posibilidades para todos los jóvenes, al tiempo que amenaza con perpetuar los circuitos de oportunidades diferenciadas. (Para Fabrizio), No es que no sean dignos los trabajos, son distintas formas de trabajo.

Él se proyecta como un profesional y trabajador diciendo: «Cuando sea abogado quiero ejercer con orgullo la profesión y saber que lo que no cobro hoy, cobro mañana. No ser ambicioso». Los padres de Fabrizio hacen hincapié en los esfuerzos continuos que han tenido que afrontar para llegar a tener lo necesario, bajo condiciones de trabajo precario: «Hay que juntar la moneda no me queda otra, no tengo nada, ninguna carrera; que estudien sino no van a ser nada, no hay otra». «Le damos realmente lo que le sirve para el futuro, las zapatillas de marca le sirven en el momento, en cambio si le das estudio es para toda la vida».

Considero que el acompañamiento y la promoción de los estudios superiores por parte de los padres y madres de los becarios se vincula estrechamente con las experiencias de vida que han tenido que atravesar: no haber podido estudiar, tener que trabajar de chicos y en condiciones pocos saludables, sin seguridad social, entre otras. En este sentido, ven en la continuidad de los estudios una posibilidad de ascenso social o de mejora de las condiciones de vida para sus hijos. Como plantean Jacinto y Gallart (1998:10):

En el marco de las actuales incertidumbres, y en un contexto que parece estar mostrando el fin del trabajo como factor de integración social, la educación y la formación se convierten en instrumentos claves. La integración social precisa crear las condiciones para que los

¹⁵⁰ En otro de los ejes desarrollo sobre las posibilidades y tensiones que tiene Fabrizio si no estudia o trabaja, y la preocupación de sus padres vinculadas a los contextos sociales.

¹⁵¹ El autor hace referencia, ante estos análisis, a un informe de la OIT (Filmus, 2010: 89) «Los estudios de la OIT para la Argentina también demuestran que la temprana e inestable inserción en el mercado de trabajo sería el principal motivo de abandono o deserción escolar, tal como se extrae de su informe: "La situación de pobreza que impulsa a los adolescentes a incorporarse tempranamente al mercado de trabajo eleva la probabilidad de que abandonen el sistema educativo, condicionando sus posibilidades futuras de obtener empleos de calidad. El desempleo de los jóvenes de bajos recursos tiende a perpetuar las condiciones de pobreza de generación en generación, segmentando cada vez más la estructura social"» (OIT, 2007).

sujetos sean más empleables y mejores ciudadanos. La educación, la formación y la capacitación revisten fundamental importancia para construir los sentidos compartidos que propone Arocena, para generar nuevas ciudadanía, para posibilitar a los sujetos sociales la construcción de sus propias trayectorias.

Las trayectorias de las familias

El padre de Fabrizio cursó hasta 3º grado del nivel primario. Contaba: *«No nos daba, por más que queríamos estudiar, teníamos que trabajar, sí o sí teníamos que trabajar. Por eso, ahora uno lo apoya a él, incentivándolo cada vez más»*. Tuvo que ir a trabajar al mercado desde chico, luego empezó a ser empleado de un taxi. Cuando nos contaban esto, la madre remarcó el sacrificio del papá: *«Él trabajaba en el Mercado Norte. Él (Fabrizio) tenía un año y no lo veía, se iba a las 8 y volvía a las 20.30hs. de la noche, muy sacrificado. Ahora el mercado es otra cosa. Vivía en el mercado 24hs, sábados y domingos»*. La mamá es de una localidad del interior de la provincia y pudo terminar el secundario allí. Luego se vino a Córdoba a trabajar.

La madre de Almendra, al hablar de la educación de su hija, retoma cómo ella fue educada por sus padres: *«Mi papá era doctor, él tenía auto nuevo, pero nos llevaba a la escuela de la villa. Esa es mi formación, escuelas marginales por las ideas sociales de mis padres y eso también ha hecho que yo decida en su momento dejar la educación. El amor y los cuidados los recibí de una empleada doméstica. Mi universidad fueron conocer otras realidades»*. La madre de Almendra modificó la trayectoria familiar, ella dejó de estudiar en la universidad. *«La primera que deja de estudiar en la universidad, esa soy, que... bueno, me enojé. Salíamos del proceso, era una gente fea, no era un buen ambiente, te retaceaban información. Yo tenía muchas inquietudes, entonces es como que... yo fui e intenté crear mi propia escuela»*. Podemos ubicar a Almendra y su familia (madre y hermanos), tomando a Kaplan (2006:17), dentro de *«los nuevos pobres,¹⁵² esto es, individuos y grupos despojados de bienes materiales pero poseedores de bienes culturales o simbólicos, por ejemplo, con muchos años de escolarización y títulos escolares»*.

Sobre la continuidad de los estudios de sus otros hijos, la madre de Almendra tomó diferentes decisiones. Sobre la hija que empezó a estudiar Biología, priorizó que dejara sus estudios y cuidara su calidad de vida, a raíz de una enfermedad. *«No*

¹⁵² La madre de Almendra tiene una dificultad con su familia, lo que hace que se aparte de ellos y que hasta la actualidad no puede acceder a bienes materiales que le corresponden y que les permitirían tener otros ingresos económicos.

se puede estudiar y trabajar, iba y venía, de una forma sobrehumana, ella tuvo cáncer, no puede ver el maltrato humano, más allá de la fuerza humana y más allá de tener un título universitario». Sobre el hermano menor, que está en el secundario, expresa que quiere estudiar en la Universidad y está acompañándolo en ese proceso.

En la familia de Fabrizio aparece la discusión sobre qué hará el hermano menor, que está en sexto año del secundario; quien asiste al mismo colegio que Fabrizio, y también accedió a propuestas de articulación con la Dirección de Inclusión Social de la UNC. La madre no puede evitar hacer la comparación entre los dos hermanos: *«Él vive su vida, con la fiesta de egresado, la foto, con la despedida», intereses diferentes a los que tuvo Fabrizio. En este diálogo aparece, nuevamente, la tensión entre los proyectos familiares, individuales y el contexto social. Fabrizio apuesta a que su hermano pueda seguir estudiando como él: «Tiene que aprender a estudiar, leer un libro, marcarlo. Yo era burro para estudiar, no marcaba nada, leía una sola vez y regularizaba, de una sola vez aprendía».*

Almendra y Fabrizio: la decisión de continuar estudiando

Sin dudas, continuar los estudios superiores fue, para Almendra y Fabrizio, una decisión tomada entre varias opciones. Pero fue, además, como vengo describiendo, una decisión impulsada, sopesada, tomada incluso en el contexto familiar.

Indagados sobre qué hubieran hecho si no seguían estudiando, Almendra respondió que seguro sería mamá y estaría vinculada a algún proyecto social: *«Bueno, lo que pasa es que yo no laburo acá, pero seguro que tendría chicos, pero estaría trabajando, lo que pasa es que seguro que tendría algo solidario, seguro. Porque mi mamá me crio así». Sobre sus expectativas dice: «Honestamente, yo entré a la Facultad, y lo tengo siempre presente, porque valoro muchísimo que haya un montón de profesionales y que hay un montón de avances gracias a que hay investigadores. Yo no considero que estudiar te haga a vos como persona, estudiar es una posibilidad de la vida, que gracias a Dios es gratis».*

Fabrizio cuenta: *«Pasa que en el momento en que nos planteamos en familia que yo iba a seguir estudiando, yo creo que mi familia se fortaleció (...) Yo creo que si no hubiera estudiado estaría en la calle, porque no iba a soportar muchas cosas, me iba a tirar al abandono como persona, y si no hubiera estado mi familia en el apoyo, no hubiera seguido, no sé si estaría vivo realmente».* Como plantean Kuasñosky y Szulik (2008: 65)

la exclusión social se expresa y manifiesta de diferentes maneras; sin embargo, la particular situación de estos jóvenes plantea la necesidad de pensar su exclusión como muerte social. Esta muerte-exclusión pasa a ser una muerte –destierro, en tanto que ellos están privados de sus derechos y funciones y más de una vez padecen una degradación pública. Una muerte que se presenta como el resultado de la concatenación de determinados condicionamientos sociales: pobreza extrema, desocupación, desprotección frente a la salud, eliminación de los derechos de ciudadanía, violencia. La sociedad no los integra. Y ellos se retraen y autoexcluyen. Se quiebran las expectativas de movilidad, predomina una actitud de apatía y degradación.

Cuando Fabrizio habla de sus amigos, dice: «Éramos poquitos, las mujeres tienen hijos, viven con los novios, no estudian. Con los varones nos juntamos los fin de semana y trabajan». Sus padres temían a las condiciones que terminan atravesando a muchos jóvenes en su barrio: «Que si no estudiaba, estaría como otros jóvenes en cualquier lado. Mejor que estén viviendo aquí, que no estén en otra parte. Es difícil tenerlos como nosotros, ellos hacen vida normal, y salen a bailes, toman por ahí y saben hasta dónde. Tienen muchas amistades, es difícil, la tentación a veces está dentro de la casa. Algunos se drogan, toman».

Sobre la carrera elegida

Para la madre de Almendra, el hecho de que esta siga estudiando Geología está vinculado con las trayectorias de educación familiares:

Yo, con mi padre y hermano, participamos mucho tiempo de un grupo arqueológico argentino. Desde los '80, debo haber tenido 15 años cuando empecé a ir a las cavernas, yo hacía los dibujos, y después entré a estudiar artes y me dediqué a hacer planos. Vivíamos en Santa Fe. Tuve la inquietud de venir a estudiar Geología. Luego me fui a vivir a Humahuaca. Ella ha escuchado toda la vida de las aventuras, es la historia personal de uno, que es lo que la influyó. Porque Almendra tiene como una curiosidad, que sorprende.

Retomando a Sosa y otros (2011:4) sobre la elección de la carrera en el caso de Almendra,

aparece el capital cultural acumulado, adquirido principalmente en el entorno familiar, que opera como un bagaje que permite apreciar

aspectos de la oferta educativa universitaria vinculado a ciertos saberes». «También aparece la impronta del ciclo de especialización del secundario o paso por una escuela técnica, trayectorias valoradas como ventajas comparativas porque familiariza con las temáticas y la terminología del campo del saber elegido, facilitando el tránsito a la educación superior.

Fabrizio contaba que *«No sabía si estudiar medicina, contaduría o abogacía. Esas tres cosas me gustaban. Y me puse a pensar en frío y dije: medicina no, porque no tengo material, ni recursos básicos... y contaduría tampoco. Y entonces dije vamos a ver qué pasa con abogacía. Y pensé por descarte y me gustó»*. Su elección estuvo vinculada a algo más programático, como plantea Sosa y otros (2011:4), *«donde la carrera se interpreta como un medio, una herramienta que permite realizar cierta actividad y acceder al ejercicio de la profesión»*.

4.B.1.4- Situaciones en el primer tramo¹⁵³ en la Universidad

En este punto, hacemos referencia a las dificultades y posibilidades que los becarios han ido identificando en el primer tramo. Lo que han vivido en su paso del secundario a la universidad, cómo se presentaron los primeros aprendizajes y situaciones en el espacio del aula, en sus primeros pasos por la universidad y en su unidad académica. Para gran parte de los estudiantes universitarios, y más aún para los becarios ingresantes, el primer tramo constituye un proceso con dificultades, desconocimientos y adaptaciones.

El paso del secundario a la Universidad

Los becarios relacionan sus dificultades de aprendizaje con los cambios que implica pasar del secundario a la Universidad: *«Muchos se han preparado en academias y yo no, yo estudié sola»*. *«En el cole no hacíamos nada, me arrepiento de no haber aprovechado mejor, hoy sabría más»*. *«En el cole te acostumbras a zafar»*. *«Nunca me llevé materias, entonces en el primer examen me fue mal, porque no estoy acostumbrada a rendir»*. Ezcurra (2011:37) plantea que *«el estatus de la primera generación como factor nodal de deserción empalma, muy centralmente, con dificultades académicas, que a su turno devendrían de una preparación impropia fruto de una mala educación secundaria»*.

¹⁵³ Rovira, E. (2001:128) expresa con relación a este concepto: *«La transición de los estudios secundarios a los estudios superiores debe considerarse en un espacio temporal amplio que abarca el año anterior y el año siguiente al momento concreto del cambio»*.

Fabrizio recuerda: *«No estudiaba en el secundario. Por eso es que me costó estudiar en la universidad». «Yo en el secundario realmente no aprendí muchas cosas. Aprendí matemática, lo básico, física lo básico y llegar a tocar un tema de filosofía de la forma que estudiamos nosotros en abogacía, te satura».*

Almendra, por su parte, cuenta: *«...pero el golpe de realidad al entrar a la universidad (como pasa con muchos chicos que venimos del interior), me tocó en los exámenes de ingreso, donde descubrí que aprender, rendir exámenes múltiple opción, saber cómo preparar un buen resumen, tomar nota».*

Tal como afirma Sosa y otros (2011:7), estudiar no es simplemente dedicarse a leer, sino que implica reconocer otras estrategias, muchas de las cuales se van aprendiendo en el propio devenir de la vida universitaria. *«Se desconoce qué es lo importante y que no, por lo que se impone una tendencia a estudiar todo, lo que era suficiente en el secundario es mínimo en la universidad».*

En estos jóvenes aparece una mirada negativa sobre su formación secundaria. En este sentido, cabe plantear, por un lado, que se repiten discursos hegemónicos, donde aparece un generalizado desprestigio de lo público y una falta de reconocimiento a lo que ocurre en el sistema educativo en general. Por otro lado, también es necesario considerar cuáles son los contenidos y aprendizajes que deberían ser desarrollados en el nivel secundario en función de los requerimientos y expectativas de los cursos de ingreso en el nivel superior.

Pasar de estudiar en el secundario a la Universidad, supone además cambios en las lógicas y dinámicas institucionales, y una exigencia de mayor autonomía por parte de estos jóvenes. En este sentido, ellos plantean como central la necesidad de la presencia de adultos que acompañen en ese proceso: *«No hay un preceptor que venga a decirte las cosas; cada uno tiene que buscar la información». «Nadie te dice nada». «Todos te dicen algo distinto». «Se pasan la pelota». «Los profesores faltan y no te avisan, eso para los que viajamos es terrible». «Después aprendés, pero al principio no sabés nada, no entendés nada».*

Sosa y otros (2011:6) plantean que en el curso de ingreso se da *«una sensación de anonimato, vinculado con una autonomía que no se vive con libertad, sino como desorientación, desconcierto y falta de contención. Anonimato y autonomía que no sujetan ni contienen al ingresante».*

El aula: aprender en la Universidad

La relación con los docentes de la universidad, en esta etapa, también se presenta con dificultades: «No entiendo cuando el profe habla». «El profe, cuando tenemos dudas nos dice: "eso ya lo deberían saber" y no nos explica». «En el cursillo tuve una profesora que no sabía ni leer». «No explican nada». «No quiere repetir las cosas que no entendemos». «Algunos profesores explican sin parar». «Se van del tema». «Siento desilusión, bronca por la modalidad de los parciales».

Esta cuestión ha sido ampliamente elaborada por Sandra Carli (2014:18), quien advierte que debe abordarse la alfabetización académica en los primeros años en la universidad. Destaca la «importancia de los contextos y de la cultura material del conocimiento (soportes, objetivos, espacios, etc.) que trazan un tipo de experiencia invariablemente histórica. (...) El viaje del conocimiento en la universidad, que debe alejarse de la preeminencia de la transmisión ilustrada moderna asentada en la palabra del profesor y el cultivo del saber erudito, y vincularse con la comprensión del papel activo del estudiante en la apropiación de saberes». Ezcurra (2001:42) pone al docente y el aula en un lugar central: «En suma, y desde una perspectiva teórica, los docentes y el aula aparecen como el condicionante primordial de la experiencia de los alumnos de nuevo ingreso».

Relativo al vínculo de los estudiantes con los profesores, en los datos extraídos de la ECV se muestra que un 1.6% evaluó como mala su relación con los docentes y un 17.9% manifestaron que a veces era buena. A su vez, un 23.7% de los estudiantes encuestados expresó que considera que el material de estudio no es accesible para la lectura y/o estudio.

Comenzar a transitar la Universidad

Para los becarios, ir en búsqueda de los apuntes, tenerlos en tiempo y forma, suele convertirse en otra dificultad más; que supone, para la mayoría de los que cursan el primer tramo, indagar y reconocer caminos, circuitos y modos de acceder a los mismos. Los materiales suelen estar disponibles en fotocopadoras aledañas a la zona de cursado o en los centros de estudiantes. Los jóvenes becarios ingresantes no solo desconocen estos mecanismos, sino que en ocasiones no cuentan con los recursos necesarios para tener todo lo requerido para el cursado y trasladarse más veces de lo planificado, o tener que alimentarse fuera de su hogar. «Todos los días hay algo en qué gastar»; «Hay gastos económicos que solicita la carrera (como apuntes y materiales) y la facultad no se responsabiliza ante eso».

Para los Becarios Ingresantes que vivían en el interior más «cercano», es decir, a 30, 50, o 70 km de distancia, se les presentaban otras dificultades, tales como mayores esfuerzos en relación con el uso del tiempo y lo económico (transporte, alimentación). Tener que realizar más viajes para los trabajos en grupos y adaptarse al resto de los miembros también se les presenta problemático: «*Tengo compañeros que trabajan o que son de acá, entonces tienen otros tiempos y yo me tengo que adaptar*».

El cursado de la carrera también implica acercarse a otras herramientas, como es el caso del sistema de alumnos Guaraní¹⁵⁴ y acceder al aula virtual. En relación con esto, manifestaban que la información a la que accedían no los orientaba sobre cómo realizar trámites: «*A nosotros nunca nos dijeron nada de cómo inscribirnos*», «*A nosotros nos explicaron todo, pero no entendimos nada!*» El no saber dónde ir, o cómo enterarse: «*La ubicación de todas la facultades y sus respectivas baterías*».¹⁵⁵ Los cambios de aulas y de fechas con frecuencia y a último momento, se suman a las dificultades ya enunciadas.

Las oficinas de Despacho de Alumnos o Bedelías aparecen invisibilizadas como el lugar de respuestas. En los casos en que están presentes, no es de una manera grata: «*Me trataron mal*». «*No me explicaron*». Fabrizio decía: «*En 1° año, no sabía cómo inscribirme y me inscribí!. Una a la tarde y las otras dos a la noche. A la tarde 2.30hs lunes y viernes y la otra a las 9 de la noche. No había boleto gratis. De las 3 a las 9 estudiaba*». Las Secretarías de Asuntos Estudiantiles no fueron muy referenciadas. En los casos que fueron identificadas por los becarios, expresaron que el personal de esta área los acompañó y contuvo dándoles información, ayudándoles a realizar trámites.

Con relación a los espacios de tutorías que se sostenían en algunas carreras,¹⁵⁶ los estudiantes manifestaron tener dificultades cuando se dirigían a estos espacios y no contaban con todas las referencias: «*Nadie sabía nada*». «*Nos mandaban de un lugar a otro*».

Sosa y otros (2011:6) plantean:

Sin mucha orientación, los estudiantes comienzan a definir estrategias de acomodamiento a la nueva institución. Entre ellas sobresale

¹⁵⁴ Sistema de gestión y registro académico de estudiantes de las Universidades Nacionales.

¹⁵⁵ Se refieren a las aulas de uso común para varias carreras de la UNC.

¹⁵⁶ Sobre todo en carreras vinculadas a Ingenierías, Matemática, Física; promovidas por programas fuera de la unidad académica, como por ejemplo Paceni.

la importancia de conocer gente enseguida, de atenuar el anonimato reconociendo rostros a partir del contacto con los compañeros, de ir conformando grupos de amistad y estudio, de asociar cuerpos con nombres, al menos para compañeros más próximos.

Los becarios: sujetos no esperados en una Universidad masiva y excluyente

Otras situaciones que se presentan tienen que ver con una cultura y tradición excluyentes de nuestra universidad, que piensa y actúa a partir de la consideración de una homogeneidad de estudiantes. La autora Carli (2014:17) manifiesta que «estas tácticas se presentan como indicador de cierta orfandad institucional». La autora afirma que «más que aprender el oficio de estudiante, se trató de los recursos de los estudiantes para ubicarse y permanecer en ámbitos que manifiestan debilidad –desde el punto de vista estratégico– para recibir a los “nuevos”, en un período especialmente crítico».

Sobre la «cultura institucional» de la unidad académica y los modos de relacionarse de la institución con los estudiantes, Fabrizio expresa: «... la Facultad es egocéntrica, egoísta y competitiva, sos vos y sos vos». «Ahí no tenemos tutorías, nada, somos nosotros y nosotros». Almendra dice: «Un sálvese quien pueda, más o menos». Identifica las diferencias entre cursar una carrera u otra: «Vos estudias leyes, y es como una rama a la vez distinta a la mía, es otro ambiente, a vos te obligan a estar bien vestido, yo tengo un grupo lindo. Vos ves a todos, que derrochan el dinero, yo ni iba a la cantina. Uno entra a la facultad y ve cosas de todos los colores». No solo se trata de estar vestido «como se espera», sino de la posibilidad o no de ir al bar de la Facultad, de circular por determinados espacios. Almendra, si bien estudió en una Facultad «con preponderancia masculina», la carrera que hizo tiene otro «ambiente», diferente a las Ingenierías: «Se te abren los ojos y uno crece, pero bueno, es distinto el ambiente, en mi carrera uno tiene que ir al campo y tenés que compartir la carpa». Quizás el modo de cursado a Almendra se le ha presentado de una manera amigable, por su personalidad y los modos en que ha ido adquiriendo aprendizajes. En cambio, a Fabrizio no le fue fácil tener vínculos para el estudio:

A mí lo que más me costó fue armar el grupo de cursado, porque en sí primer año es tranquilo, accesible para todos, el segundo año el problema empieza con las materias más difíciles y cuesta estudiar. Entonces, yo pasé segundo año y volé. Entonces todos los amigos míos de ingreso están haciendo materias de segundo y tercer año.

Entonces, como que no pude armar un grupo de personas, porque van quedando atrás, y eso es un problema.

Como plantea Sosa y otros (2011:34)

cada carrera con sus particularidades iría configurando en su trayecto momentos, ciclos con mayor o menor integración y coherencia en la secuencia, imponiendo en forma explícita o implícita condiciones, requisitos y formas de cursado, estableciendo en suma un conjunto de factores que conjugados con las condiciones de vida de los estudiantes, provocarían detenciones, demoras y fracasos. (...) Hay una diferencia entre la experiencia vivida en las carreras masivas y las no masivas. En las últimas, el trato personal, el diálogo con los profesores es un aspecto que humaniza y «sujeta», en el doble sentido de la expresión. En las carreras masivas el cursillo «filtra».

En los talleres realizados por las profesionales del PBI, los becarios remarcaban que eran pocos los estudiantes en las aulas, lo que los llevaba a reconocer que había dificultades que no sólo se les presentaban a ellos: *«En las primeras clases no entrábamos en el aula, ahora nos podemos sentar adelante si queremos»*. Contaron que hubo compañeros que asistieron las primeras semanas y no vieron más, otros que sólo iban a rendir y nada más: *«Vienen de prueba, rinden un parcial y dejan»*. *«Se quedan libres en muchas materias y dejan»*.

Este eje, como otros desarrollados, dan cuenta de lo que les sucede a los jóvenes en situación de desventaja en el primer tramo en la UNC, y sobre todo en Universidades masivas como la nuestra. Situaciones que requieren ser descritas y analizadas no como dificultades individuales, sino como limitaciones de la propia institución para ser resueltas.

Situaciones de exclusión en la Casa de Trejo

Fabrizio comentaba sobre lo difícil que fue atravesar los primeros tiempos de cursado: *«En tres meses tenemos que rendir 2 parciales y rendir finales... Y cuesta, yo creo que si uno no está preparado psicológicamente, de decir, 'voy a estudiar y tengo que sacar la materia'... Hay muy mucha presión, y hay muchos profesores que maltratan a los alumnos»*. Cuando terminó de decir eso le pregunté a qué se refería y contestó:

«En varias oportunidades, por ejemplo, me decían negrito. A mí no me importaba, yo les iba a demostrar que el negrito sabe».¹⁵⁷

Kaplan (2006:74) plantea:

Nombrar no es jamás una operación inocente; sobre todo, si el poder de nominación emana de una instancia jerárquica superior, de una figura legitimada y autorizada socialmente. El nombre de "pobre" del alumno visibiliza sus condiciones sociales y, a la vez, oculta tras él sus sentidos tácitos. "Asistido estatal", "becario", "alimentado en el comedor comunitario", "de padres beneficiarios de planes sociales", son todas estas adjetivaciones que se asocian a la representación simbólica del "pobre", en un intento de la escuela por dar cuenta de la grande y la pequeña miseria de los alumnos que conforman las mayorías.

La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC acarrea características de formación tradicional y quizás eso siga siendo encarnado en el modo pedagógico de los docentes, donde el modo de relacionarse con los estudiantes determina modos de exclusión. Retomo a Kaplan (2006:44), cuando expresa:

Una de las hipótesis centrales que manejamos es que los considerandos del juicio magisterial están ligados al origen social de los educandos. Es decir, que los maestros aparentan hacer una evaluación ajustada a lo escolar cuando muchas veces lo que hacen implícitamente es hacer un juicio social enmascarado sobre los alumnos. Los adjetivos o calificativos muchas veces expresan en forma eufemizada propiedades distintivas a la manera de marcas de "calidad" social. Lo que resulta importante entonces es que en ocasiones los docentes vuelven a marcar a los alumnos que llevan las marcas de la exclusión, esta vez con el lenguaje que pronuncian para adjetivar a sus trabajos escolares.

Fabrizio tomó una actitud de confrontar esta situación, a diferencia de otros jóvenes, quienes terminan dejando de estudiar. Como dice Crose (2005:87): «*quien discrimina no incluye*», y esto se constituye en factor determinante para muchos jóvenes, sobre todo en estos espacios y contextos.

¹⁵⁷ Sobre esta expresión Fabrizio agrego: «*Claro, negrito con desprecio, o sea yo lo tomaba como que me decían negrito con desprecio, entonces, te molesta. Y yo eso lo tomaba como algo para superarme, les demostraba que yo no soy lo que ellos piensan que soy. Y la sociedad también discrimina muchísimo*».

El primer tramo en la Universidad trae consigo variadas dificultades. Todas y cada una de ellas reconoce para los Becarios Ingresantes aprendizajes y esfuerzos. Cómo logran atravesarlos depende no sólo las trayectorias y capitales con los que cuentan, sino además de la pertinencia de las intervenciones institucionales. Si bien todo el tránsito por la Universidad constituye un camino complejo, el primer tramo amerita un objetivo central a abordar en las Universidades, ya que se torna clave para el acceso y la permanencia de los estudiantes.

4.B.2- El desempeño académico y las estrategias de estudio

En este punto daré cuenta de situaciones que se fueron presentando a los estudiantes becarios en el primer tramo en torno a lo académico y a la vida universitaria y cómo han ido afrontándolas, generando aprendizajes y estrategias. También desarrollo cuestiones vinculadas a cómo los estudiantes han ido encontrando y reconociendo diversos soportes institucionales y cómo, además, han ido accediendo a otros recursos que se fueron presentando, ya sea a través del PBI o por tener conocimiento de los mismos al ir transitando la Universidad.

Aprender a aprender. Avances en el primer tramo

Se presenta con fuerza la necesidad de aprender el oficio de ser estudiante universitario, sobre todo en la dimensión académica, de lo que implica y exige el aprendizaje: «A mí particularmente, aun me cuesta tomarle el ritmo, organizarme en los horarios de estudio, me siento atrasada». «Los apuntes parecen estar en otro idioma». «En una materia no entendí nada y no fui más». «Me cuesta llevar al día todas las materias». «Me siento sobrecargada, es mucha información, los parciales son muy seguidos». Estas palabras de los estudiantes dan cuenta de la necesidad de reconocer otros lenguajes, otros modos de organizarse, saber cómo estudiar. En este sentido, Vélez (2011:147,166) afirma que

se encuentran con textos nuevos y diversos al ingresar al contexto de la universidad; en muchos casos se «enfrentan» a ellos desde una «extranjería» que atraviesa su relación con los textos y con el conocimiento». (Ante estas dificultades, la autora afirma:) la universidad debe enseñar a leer y a ser lector, creando y ensayando contextos y condiciones que habiliten experiencias de lectura en sus diferentes dimensiones.

Ezcurra (2011:34), por su parte, hace un planteo similar:

Es frecuente que los alumnos de primer ingreso aprendan solos, en la práctica, por ensayo y error. O sea, y por lo regular, dichas habilidades no son objeto de enseñanza. Se las presupone y, por ende, se abre una grieta entre el alumno ideal y el real, entre las demandas académicas y el capital cultural de los estudiantes.

El inicio del primer tramo en la UNC

Dentro del grupo de becarios, hay estudiantes que decidieron invertir recursos económicos en academias privadas y con profesores particulares para prepararse para los ingresos. Otros han participado de espacios de estudio que sostienen organizaciones estudiantiles en la misma unidad académica, sobre los cuales expresan que son importantes y que *«hay muchos chicos que no saben que existen»*.

Fabrizio expresa que cuando empezó a cursar tenía conocimientos sobre los contenidos que les daban en materias del ingreso: *«Yo sabía muchos conceptos que yo estaba estudiando para el ingreso, empecé cuatro o cinco meses antes a estudiar, del cursado, porque nosotros tenemos el cursado obligatorio. Yo en octubre ya tenía los libros del año anterior del ingreso, y empecé a estudiar y aun así me costó»*. Decidió rendir materias libres, y además utilizó este mecanismo para poder ir avanzando en la carrera: *«Pero sí he quedado libre, he rendido libre y por ahí he ido adelantando con el cursado»*. Como plantea Vélez (2011:161) *«para los ingresantes universitario, tiempo se constituye en palabra y condición clave del aprendizaje»*.

Otras expresiones de los estudiantes dan cuenta de lo procesual de los aprendizajes: *«Al principio me fue mal, porque no estaba acostumbrada»*. *«Me estoy ambientando»*. *«Me costó adaptarme a la facultad, pero de a poco le voy agarrando la mano y entiendo los problemas»*. También cuentan que han ido encontrando estrategias para mejorar sus estudios, tales como hacerse amigos y tener compañeros que cuenten con más herramientas.

Sosa y otros (2011:6) plantean que el primer año es

un período en el que los estudiantes realizan aprendizajes complejos y de alta exigencia: entender de qué se trata la carrera, comprender la lógica de funcionamiento institucional, las formas de evaluación y las condiciones de cursado, la conformación de las cátedras, hacerse de un grupo de compañeros; en fin, todo lo que implica hacerse estudiante en una Facultad y carrera.

Ser estudiante Universitario. Las modificaciones en la vida cotidiana

Los estudiantes expresaron que debieron modificar sus dinámicas cotidianas al momento de administrar sus horarios de estudio, trabajo y recreación: *«Al principio salía a bailar y no me importaba nada. En el primer bochazo “me cayó la ficha” y me puse a estudiar a full»*. Estudiar, dedicarse con mayor esfuerzo y tiempo, era algo que aparecía en este grupo de becarios, como parte de su nuevo cotidiano.

Fabrizio recordaba:

Y era cosa de poner la radio en los primeros años y escuchaba mucho la radio, porque no me podía concentrar, así que prendía la radio al lado mío y estudiaba. Yo cuando iba al secundario era joda, lo único que tenía que hacer para terminar el secundario era ir a clase, prestar atención y cuando era el examen, ya con prestar atención en clase ya servía.

Tedesco (2014:33) expone al respecto, sobre el papel central de la universidad como espacio en el que no solamente se aprenden contenidos, sino también prácticas de estudio diferentes a las que se traen del secundario.

La ausencia de los hábitos de estudios identificada como una de las características centrales de la escuela secundaria. Sin embargo, la universidad no puede permanecer pasiva y esperar que ese problema se resuelva espontáneamente. La tarea de la universidad, especialmente en la etapa inicial de la trayectoria de los estudiantes, es formar los hábitos de estudio.

El proyecto de estudiar: los soportes y las estrategias

Las estrategias desarrolladas por unidades académicas y los talleres del Programa de Becarios Ingresantes constituyeron soportes institucionales para la continuidad de los estudiantes. *«Tuve muchas dudas con continuar la carrera, pero gracias al gabinete psicopedagógico de la Facultad y los amigos que conocí, pude sentirme segura»*.

En la permanencia en los estudios superiores, también aparece la presencia de algún familiar para estudiar, para apoyarlos en lo que están necesitando: *«Ahora mi tía me está ayudando, me está pagando una maestra particular»*.

Continuar con los estudios universitarios es sostenido con firmeza en muchas familias, en contraposición a la posibilidad del «año sabático».¹⁵⁸ Esto ha sido muy considerado por la mamá de Fabrizio. Margulis y Urresti (2008:14) definen a esto como «moratoria social»: «*los individuos que poseen tiempo libre, que disfrutan del ocio y, todavía más ampliamente, de una moratoria social que les permite vivir sin angustias ni responsabilidades*». Por su parte, Bracchi (2005:119) considera que no todos los jóvenes viven de igual modo esa condición:

Dicha moratoria solo se reserva para sectores medios y altos, ya que si bien «los jóvenes» se encontrarán en igualdad de oportunidades para recibir los conocimientos e incorporar las aptitudes que lo transformarán en productor y formarán como ciudadano, las diferencias económicas, sociales, políticas, étnicas, raciales, migratorias marcan profundas desigualdades en la distribución de recursos materiales y culturales, con lo cual la naturaleza misma de la condición joven en cada sector social cambia. Por tanto, son los jóvenes de sectores medios y altos los que pueden acceder a la educación superior y la moratoria en toda la plenitud del término.

Como lo he mencionado ya, la relación contexto, sujeto y los factores que van incidiendo en ambos, facilitan u obstaculizan el ingreso y también la permanencia. Como plantea Kaplan (2006:31):

La importancia de reconocer que hay una relación contexto/sujeto (...) Esta hipótesis representa una alternativa conceptual frente a las razones habitualmente esgrimidas acerca del éxito y el fracaso en las trayectorias escolares que desvinculan el desempeño escolar de los determinantes sociales y de las prácticas escolares que producen y reproducen formas de distinción; depositando así la responsabilidad en la naturaleza individual («la cabeza no le da para el estudio») o social («de padre repetidor, hijo repetidor») de cada persona por su propio fracaso. La ideología de los dones naturales, 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

¹⁵⁸ Lo retomo de lo expresado de la madre de Fabrizio, cuando describe que el año sabático implica que no hagan nada, que no tienen oportunidades como otros jóvenes de poder viajar, o hacer solo actividades recreativas.

el orden social ni escolar. En todo caso, lo que hacen es «culpar» al individuo de su fracaso.

Otros recursos para poder permanecer

Los becarios manifiestan que no contaban con suficientes ingresos para poder estudiar, aun teniendo la beca. Reconocían que otras de las cuestiones que tuvieron que aprender fue a administrar este ingreso: *«No sé cómo ahorrar el dinero, o en qué gastarlo»*. Si bien algunas situaciones personales pueden cambiar, puede decirse que los estudiantes de sectores populares necesitan mayor apoyo económico durante todo el cursado de la carrera. Antes de saber si accedieron o no la beca, buscaron trabajo y ahorraron parte de esos ingresos. Para quienes comenzaron a estudiar y continuaban trabajando se les presentaron dificultades: *«No me va muy bien, porque trabajo, y eso me quita tiempo»*.

En la entrevista que realizamos a Fabrizio y Almendra, cuando les preguntamos por sus contactos para un nuevo encuentro, Fabrizio dio su correo electrónico, aclarando: *«Muy difícil que lo abra, porque no tengo computadora»*. *«Tengo que ir a un cyber. Igual que para imprimir, tengo que guardar en un pendrive»*. *«Yo agarro y anoto todo y una vez cada tanto voy»*. Almendra podía utilizar las computadoras en su Facultad sólo para cuestiones de gestión académica: *«En mi facu tenés computadoras que podés entrar al Guaraní nomas y no hay para entrar en internet»*. Ella empezó a ir a otra Facultad *«Yo siempre usé la Facultad de Ciencias Químicas, que tiene una biblioteca... bajaba del colectivo y miraba el mail ahí, te anotas en una planilla y tenés un rato ahí de internet. Supuestamente todas las Facultades tienen como un gabinete de computación, el de mi facu no funciona»*.

Fabrizio cuenta, en relación con los materiales de lectura para estudiar: *«En la biblioteca hay becas, pero no me anote, compramos libros con los chicos y en las fotocopiadoras nos hacían precio, en 1° año y en 2° año»*.

Sobre el uso de las bibliotecas, en la ECV se da cuenta que un 46.6% de los estudiantes asiste a las mismas, un 30% manifiesta que le es insuficiente y un 18.5% no utiliza estos espacios ni sus materiales.

4.B.3- Tensiones en la permanencia: las estrategias individuales y familiares

La permanencia en la Universidad implica mucho más que aprobar un examen. En general, se presentan diferentes tipos de tensiones cotidianamente. Situaciones

individuales y familiares que conllevan sacrificios económicos, de tiempos, modificaciones en la organización doméstica, entre otros. Transitar en una institución antes ajena y con lógicas diferentes, acercarse a lo académico, tener dinero para el cotidiano, rendir y avanzar en el cursado son parte de los aspectos que hacen a la permanencia de los jóvenes en la UNC.

Sacrificios, resignificaciones, estrategias individuales y familiares

En estos párrafos, me acerco a los modos en que los estudiantes y sus familias afrontaron decisiones que contribuyeron al desarrollo y la culminación de las carreras elegidas. Las experiencias de Almendra y Fabrizio permiten conocer las realidades que atraviesan muchos estudiantes universitarios.

Continuar estudiando en la Universidad supone (según la clase social) diferentes estrategias familiares. En general, los jóvenes que provienen de familias con mayores capitales económicos y con capitales culturales y sociales acordes a las expectativas del sistema superior, cuentan con más herramientas para afrontar las dificultades que se presentan. Para los jóvenes en situación de desventaja, muchas veces hasta la idea misma de futuro está en duda. Al respecto, Tenti Fanfani (2000:9) expresa:

Los sectores sociales más excluidos de los valores sociales más preciados no están en condiciones objetivas de desarrollar una actitud estratégica entre las nuevas generaciones. Cuando objetivamente «no se tiene futuro», porque el mismo presente es incierto y se vive en situaciones límites, la simple idea de sacrificarse y esforzarse en función de recompensas diferidas en el futuro aparece como algo absurdo y literalmente impensable. Incluso la idea misma de futuro como tiempo «por venir» está ausente, cuando no se dan ciertas condiciones sociales básicas. Si no hay futuro, la lógica del cálculo y la relación entre medios y fines se agota en el tiempo corto del presente y la acción estratégica; en el sentido fuerte de la expresión, no hay un horizonte donde explayarse. Demás está decir que lo anterior es una característica típica de muchos sectores sociales que viven situaciones extremas de exclusión social. Cuando este es el caso, las condiciones de «educabilidad» de los jóvenes se encuentran seriamente comprometidas.

Voy a describir una de las estrategias familiares que me permiten realizar la afirmación precedente.

En el caso de la familia de Fabrizio prevaleció una mirada estratégica, con la predisposición de sacrificarse en el presente para lograr resultados positivos en el futuro.

Fabrizio (recordemos que estudió en la Facultad de Derecho y Cs. Sociales) necesitaba un traje para ir a rendir.¹⁵⁹ Asistió al centro de la ciudad, acompañado por su madre, con quien encontraron una gran oferta en «una casa barata». «El traje me salió \$150. Y por ahí yo veo muchos chicos que dicen 'uh me compré un ambo de dos mil pesos, dos mil quinientos pesos'. 4 años y meses con el mismo traje, nunca lo lavé, lo uso para ir a rendir, me lo saco y lo vuelvo a guardar». Su madre cuenta que

Cuesta la ropa, yo les compraba zapatillas de marca... las más baratas. Bueno, con estas era todo el año, no andaba sucio ni nada y así con el pantalón. Lo que más me interesaba era la zapatilla de marca, la más barata, porque duraban». «Es mucho sacrificio, no solo estudiar, sino el no tener para otros ganas necesarios, él iba a la Facultad y volvía a comer.

También recuerda otra anécdota: «¿Vos te acordás Fabrizio? Que una vez querías ir a trabajar, era una crisis tremenda la nuestra, tenía 14-15 años. Quería lavar autos. ¡Anda! Mira que no es para vos. Estuvo todo el día. El papá ante su insistencia le dijo: ¡Anda! Y cuando vuelvas me vas a dar la razón». Fabrizio dijo que en el lavadero «el hombre cobraba 20 pesos la hora, y a nosotros todo el día y nos daba \$6». Como gran parte de los jóvenes Fabrizio quería salir y necesitaba dinero para salir con sus amigos y cubrir sus gastos.

Los padres de Fabrizio cuentan que no pudieron mandarlo a otro colegio por no tener dinero para cubrir los gastos y por la necesidad de estar presentes de manera cotidiana en su tránsito por el secundario. «Primero por la posibilidad económica, no puedo decir lo mando en colectivo. No había gratis como ahora. Yo tengo que estar cerca si llega o no llega. El chico en cualquier momento se hace la chupina. A dos cuadras uno va, se entera, si llegan las notas. Yo siempre decía manden las notas que van a llegar. Es cómodo estar cerca. Si yo lo mando al centro... no tenía la economía para mandarlos».

¹⁵⁹ Meses luego que se recibiera (en el año 2015) el Consejo Directivo de la Facultad aprobó una normativa, a través de la cual quitó la obligatoriedad de asistir a rendir con traje a los estudiantes varones.

La familia también recuerda las primeras veces que Fabrizio tenía que rendir. «*Volví loco a todos*». El miedo y la ansiedad duraban mucho tiempo, hasta que pasaran las situaciones de exámenes. Recordaban que en esas fechas «*estaba de traje todo el día*». La familia de Fabrizio hace referencia a la importancia de tener presencia en esos momentos, de acompañar en la administración de los tiempos para estudiar y en las actividades a resignar.

Siempre hay que estar con los chicos y si no se van por cualquier lado. Nada es fácil, nada es gratis. Mientras todos se divertían él estaba metido en los libros, no es fácil para un chico de esta edad, decirle que no va a salir. Vos estas estudiando, es tu futuro. Se preparó solo sin ayuda de nadie, si bien él valora lo de uno, es valorable lo de él.

Almendra tuvo que dejar de ayudar a su familia en cuestiones cotidianas. En ese sentido, la madre de Almendra resalta los sacrificios que tuvieron que hacer y lo relaciona con que han aprendido a utilizar diferentes recursos que fueron adquiriendo. «*Ellos se criaron en el campo, con ropa de Caritas y con donaciones. Hasta el punto de que yo le decía "Almendra, no podés salir a la calle así, hace siete años que tenés esa remera, está mal". Y ella me decía "Vas a ver en unos meses como voy a estar... me voy a comprar un vestido de tres lucas para la colación de grados"*».

También hace referencia a las estrategias que se dieron como familia en esos años:

Su hermano salió a trabajar con 8 años, cuando ella vino aquí, y yo dejé mi trabajo de investigación,¹⁶⁰ para acompañarla y me puse a trabajar, haciendo pan y vendiendo. Entonces con esa cocinita hogareña regalada, yo amasaba el pan y con sus hermanos salimos a vender el pan todo esos años.

Expresa que ella tuvo que asumir otras responsabilidades en su unidad doméstica cuando Almendra se fue a estudiar. Y a esto lo relaciona con que más allá de no haber podido aportar recursos económicos a sus hijas para estudiar, les quitó la responsabilidad de tareas que antes desarrollaban. «*Entonces, ha podido seguir adelante, sabiendo que su casa estaba controlada, porque normalmente en nuestra situación familiar la mayor de los que estábamos ahí, tendría que haber sido la que ayuda con la madre enferma y a buscarse el pan*».

Los esfuerzos personales y de las familias siempre estaban presentes, de maneras contradictorias, reconociendo la posibilidad; pero también lo que implicaba

¹⁶⁰ Se refiere a sus trabajos de investigación sobre oficios de comunidades y artesanías tradicionales.

dejar o no los estudios. Almendra, en un diálogo con Fabrizio, decía: «*Mirá, yo empecé la carrera y me quedé enamorada... en el sentido académico. Dejar de estudiar: nunca, reconozco que a veces pienso que esto de estudiar es un poco egoísta*».¹⁶¹

Carli (2007)¹⁶² se pregunta:

Cuánto pesa el origen sociofamiliar, aun en la universidad pública, gratuita, con ingreso irrestricto. ¿Cuántos filtros y mediaciones van interviniendo en el medio para lograr terminar, en este caso los estudios, o para no desertar en el primer año?» Continúa en su texto afirmando que: «*La familia en las formas de organización del tiempo –de ese tiempo excesivamente ocupado– en muchos casos participa a través de formas de acompañamiento tradicional. (...) Jóvenes que llegan muy tarde a su casa y que llegan y la comida está preparada, parece un tema menor pero son formas de acompañamiento familiar. En estas lógicas horarias complejas, en estos ritmos intensos que combinan estudio, trabajo, actividades públicas, etc. las formas de acompañamiento familiar no son una dimensión menor en la vida universitaria.*

Los casos de Fabrizio y Almendra, con sus diferencias, se inclinarían claramente hacia familias que aun en situaciones económicas y sociales desfavorables, contuvieron y acompañaron a los jóvenes en ese camino.

Tensiones académicas, sociales y económicas para continuar en la UNC

Cuando los becarios se presentaban en la Dirección de Inclusión Social para darse de baja en el PBI, desde la coordinación del Programa se realizaba una entrevista para conocer los motivos. En ese marco, muchos expresaron que las dificultades que tenían estaban vinculadas al curso de ingreso («*El contenido era muy difícil*», «*No entiendo lo que el profesor dice en las clases*», «*Me sentí muy desorientada, todo el tiempo*», «*Por más que intenté hacer amigos y conocer a los profes, no me fue bien*»). En algunos casos, también aparecieron cuestiones vinculadas a la carrera («*No me gustó la carrera, pensé que era otra cosa*», «*Pienso que tal vez debiera elegir otra cosa directamente*») y en otros a la vida cotidiana («*Tenía que cuidar a mis*

¹⁶¹ Se refiere a tener que dejar de aportar a tareas y cuidados de su ámbito familiar.

¹⁶² Carli, S. (2007). Conferencia realizada en la UNC en una actividad organizada por la Secretaría de Asuntos Académicos. "La experiencia universitaria contemporánea. Transmisión y sociabilidad". 4 de octubre de 2007. Universidad Nacional de Córdoba.

hermanitos cuando mi mamá trabajaba y no tenía tiempo para estudiar». «Cursé una semana, pero me separé y me puse a trabajar»).

También al momento de comunicarse con aquellos estudiantes que estaban en una lista de orden de mérito para acceder a la beca, se encontraban con que habían dejado la Universidad (*«No voy más la Facultad, las cosas en mi casa no están bien. Estoy pensando trabajar en un call center». «Tuve que dejar, porque me quedé sin plata para los abonos y justo falté a los primeros parciales»*).

Kaplan reflexiona sobre estas situaciones y plantea que en muchos casos estas experiencias devienen en que los jóvenes no vuelven a pensar como una opción la posibilidad de seguir estudiando, asumen a partir de lo vivido que eso no es para ellos, que no les corresponde. *«Es tan fuerte el impacto de estos discursos sobre la experiencia social y escolar, que quien ya se encuentra excluido de ciertos escenarios –por la injusticia social, por las diferencias de capital cultural– se autoexcluye adjudicándose a sí mismo las razones por las que queda afuera. En definitiva, se adopta la idea de que llegan a ciertos estamentos de la pirámide escolar los más aptos, los más capaces, los más inteligentes»*. (Kaplan, 2006:52).

En algunos casos, incluso, ante las primeras dificultades la familia tiende a promover que dejen los estudios, como mencionábamos en el apartado anterior. *«Al rendir mal la materia del secundario en mi casa quisieron que deje la facultad, porque dicen que no voy a rendir la materia y que va a ser medio año perdido. Pero yo no quiero porque sé que voy a sacar esa materia y voy a seguir estudiando aunque no me apoyen»*. Navarrete López (2011:94) expresa, tomando un trabajo de la CEPAL, que *«las familias con menos ingresos se ven obligadas a vivir hacinadas, o bien a expulsar del hogar a los miembros mayores, que deberían ser ya productivos o bien a retirarlos del sistema educativo para que aporten más recursos al ingreso familiar»* (CEPAL/OIJ, s.f.). Castillo y Cabezas (2010:69) hacen referencia a que *«los jóvenes primera generación en educación superior si bien usan estrategias para acceder a este tipo de educación, de una u otra forma son frágiles y el factor económico finalmente termina pesando mucho al momento de tomar una decisión respecto a continuar estudiando»*.

En el caso de Fabrizio, la situación económica de su familia es la variable que más incidió en la continuidad de sus estudios universitarios. *«Y sí... pensás en abandonar, porque a veces la situación económica... En mi caso, yo tengo muchas*

responsabilidades, haber estudiado a los 17 años, porque yo empecé a esa edad la Universidad. Me molestaba no tener la plata».¹⁶³

Los exámenes y otras situaciones que generan malestar

Enfrentar las situaciones de examen constituye una de las dificultades más importante para los estudiantes. Ellos expresan: «*Está bueno que veamos el tema de los nervios antes de rendir, o la sensación de frustración cuando rendimos mal*». «*Me gustaría que trabajemos cómo superar esas ansias o nervios, cómo se podría mantener estable la carrera sin que tengamos el miedo a querer dejarla*».

Otros malestares y frustraciones experimentados se vinculan con sensaciones de inseguridad, las exigencias de cursado y evaluación, la presión a la que se sienten expuestos, las limitaciones para sacarse dudas y dialogar con los docentes, entre otras. («*Los parciales son muy seguidos*». «*Es muy absorbente*». «*Si no entiendes, siguen y después te cuesta más*». «*Es mucha presión, fue un cuatrimestre de dos meses y medio*». «*Sacarse una duda en una clase de 200... es difícil*». «*No se puede ni hablar*»). Como plantea Castillo y Cabezas (2010: 72):

El éxito o fracaso académico no dependen sólo de lo que los estudiantes hacen o dejar de hacer; el tipo de actuación institucional, al respecto, es igualmente importante. Al parecer las instituciones de educación superior si se enfocan seriamente en este aspecto pueden compensar el hándicap en desempeño que el contexto de origen de los estudiantes y las trayectorias escolares han ido generando durante los años anteriores.

4.B.4- La pertenencia y los espacios de participación

Estudiar en la UNC para los jóvenes y sus familias ha constituido un cambio en la identidad y una modificación en los recorridos de sus trayectorias educativas. Generar relaciones sociales, tener compañeros de estudio, tener alguien con quien circular en las aulas y en la ciudad universitaria, permite estar acompañados y más seguros. Seguir con los amigos del barrio implica posicionarse desde otro lugar para seguir compartiendo. Los compañeros de la Universidad, los espacios institucionales de participación y la ciudadanía universitaria también generaron transfor-

¹⁶³ Se refiere a no tener dinero para cubrir sus gastos, como los que implica circular en la Facultad (tomar y comer, trasladarse, comprarse materiales, acceder a espacios sociales o culturales).

maciones en los jóvenes becarios, en relación con su formación y en los modos de transitar la institución.

Estudiar en la UNC: El orgullo, la pertenencia y la posibilidad del ascenso social

Estudiar en la Universidad supone, en principio, la posibilidad de ascenso social y también de resignificar la identidad, dándole rasgos positivos. En este sentido, recuperamos algunas expresiones de los estudiantes: «*Más prestigio*». «*Cuando me preguntan qué hago, me gusta decir que estudio, me siento importante*». «*Cuando le preguntan a mi papá qué hago, él responde con el pecho hinchado: "estudia en la universidad"; por eso me da cosa que me vaya mal, no lo quiero desilusionar*». «*Mi mamá se re agranda, por eso estudio para que me vaya bien*». «*El título de la UNC es más importante que el de una privada*».

Kaplan (2006:9) plantea que «*allí donde la sociedad los excluye, en ciertas instituciones escolares aprenden a revalorizarse como sujetos de derecho, lo cual resignifica su propia valía social y escolar*».

El tránsito por la Universidad Pública. Modificar trayectorias preestablecidas

Almendra y Fabrizio pudieron terminar la Universidad a pesar de condiciones estructurales que suponían la reproducción de historias familiares. La relación entre lo contextual y lo individual, entre las fragmentaciones sociales y educativas, está presente en las trayectorias de sus familias, y en constante tensión en ellos mismos.

En relación esto, los estudiantes becarios expresaron en algunos talleres: «*Siempre, desde el primario quise estudiar*». «*Era como un sueño y ahora estoy adentro*». «*Te abre más puertas*». «*Por mi futuro*». «*Para no depender de nadie*». «*Quiero ayudar a mi familia*». «*No me quiero quedar estancada, quiero formar una familia y darles un futuro*». La posibilidad de crecer, de tener mejor futuro, de poder mejorar las condiciones familiares, ha sido para estos becarios su gran motor. Como expresa Kaplan (2005:110,111):

La idea de futuro existe en las configuraciones de sentido que portan los jóvenes; quizás no sea la que la escuela históricamente estuvo confinada a sostener, es decir, una imagen sostenida de proyecto ascendente, que vincula la permanencia de los estudiantes en sus aulas con un porvenir mejor. (...) Interrogarse por su experiencia sim-

bólica sobre el futuro es intentar comprender cómo viven y cuáles son sus miradas sobre el pasado y sus esperanzas puestas en el presente.

La mamá de Almendra considera que el tránsito por la Universidad no es solo formarse en una disciplina, sino como personas: «*Porque lo más importante es saber transitar, poder ingresar y poder ser, poder ver... Y por esos intereses que les dieron estudió*». Esta joven identifica oportunidades institucionales de aprendizaje y participación expresando:

Dentro de las oportunidades que he tenido de participar en los programas de la SAE, siempre me sentí muy feliz; primero porque mi proceso de estudiar se vio beneficiado por estos programas, y formar parte me hacía sentir que lo hacía crecer. Y segundo, acompañar el proceso de otros también enriquece a ambas partes. Los programas, cuando uno es beneficiario te animan a levantarte y seguir, confiando, y cuando se pasa al otro lado y se participa como colaborador, se siente un mimo gigante, porque uno ya sabe cuán beneficioso es contar con una mano, en este nuevo mundo que te abre las puertas, el «animarse a estudiar». Siempre se siente que uno retribuye, y que aportar vale, y hace la diferencia.

La posibilidad de formarse, tener participación y conocer amigos, aparece con fuerza en Almendra: «*La Facultad te da hermanos de la vida, trabajar en programas de extensión te junta con personas que valoran y desean hacer crecer la universidad, uno comparte mucho, fundamentalmente principios*».

Tenti Fanfani (2008:9) plantea:

Se dice que el conocimiento, la ciencia y la tecnología constituyen un capital, es decir, son una riqueza que produce riqueza. La riqueza de las sociedades y la posición que los individuos ocupan en la estructura social cada vez más dependen de la calidad y la cantidad de capital cultural que se logra producir y acumular. (...) La cultura incorporada tiene otra lógica de apropiación, más compleja que la de la cultura objetivada. El aprendizaje es el proceso interminable mediante el cual los agentes incorporan la cultura.

Cuando Fabrizio y Almendra, poco tiempo antes de terminar sus carreras, contaron sus experiencias como jóvenes becarios en un diario cordobés,¹⁶⁴ los vecinos,

¹⁶⁴ Nota a Fabrizio y Almendra en el diario La Voz del Interior, en agosto de 2014, publicada por el periodista Javier Cámara. <http://www.lavoz.com.ar/educacion/beca-y-esfuerzo-la-clave-de-dos-historias>

sobre todo de Fabrizio, se sorprendieron de los avances que había logrado como estudiante de la UNC. Su madre cuenta que en el colegio al que asistía le decían: «Sabíamos que estudiaba, pero no creíamos que estaba tan avanzado». Quizás los comentarios de los vecinos y amigos se asemejaban a lo planteado por él mismo: «No caigo todavía que me voy a recibir».

Al describir brevemente los modos en que estos jóvenes fueron construyendo y viviendo sus trayectorias, surge el interrogante sobre por qué tantos otros jóvenes que deciden continuar estudiando no llegan a obtener su título universitario. Cabe aquí nuevamente hacer hincapié en las responsabilidades y desafíos que aún tienen las instituciones educativas de nivel superior y el sistema educativo en general. Y retomo los aportes de Kaplan (2006:35) que contribuyen a reconocer las múltiples dimensiones que se ponen en juego a la hora de pensar las trayectorias:

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. Escindir en el análisis de las trayectorias estudiantiles las posibilidades de aprender que manifiestan ciertos individuos y grupos de la comprensión de sus posibilidades materiales y simbólicas para la vida escolar, es caer en un reduccionismo determinista, biologicista o determinista cultural. Estos determinismos, presentes en el sentido común, hacen recaer la culpa de los éxitos o fracasos educativos en ciertos atributos intrínsecos de los sujetos. La trayectoria de un alumno y su posición social tienen algún grado de asociación estadística, ya que los puntos de llegada no son igualmente probables en relación a los puntos de partida.

Las relaciones con los grupos de pares: los amigos del barrio y los de la Universidad

Fabrizio se crio en un barrio en el que las condiciones sociales y económicas limitan muchas veces las posibilidades de estudiar. Acudo nuevamente a Kaplan (2006: 11,19), quien ayuda a comprender esta situación;

los límites objetivos marcan de entrada a los alumnos en su tránsito por el sistema escolar, esto es, a partir de sus constricciones o determinaciones estructurales, configuran un sentido de los límites

subjetivos, una suerte de cálculo simbólico anticipado de lo que ellos pueden o no pueden proyectar para la propia carrera social y escolar.

Muchos jóvenes no tienen hoy acceso a espacios de recreación, a posibilidades de acrecentar sus redes sociales, de mejorar sus condiciones presentes y futuras. *«Inclusive los alumnos de sectores populares cuentan con las máximas probabilidades de verse arrastrados por la fuerza del destino social, siempre que la escuela no intente oponerse a ese destino aparentemente fatal».* Por su parte, Tenti Fanfani (2000:6) expresa: *«las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales».*

Fabrizio y sus amigos del barrio siguen teniendo vínculos. Él cuenta: *«Me molesta, porque todos me dicen cuando hablamos, siempre terminamos discutiendo cuando tocamos el tema estudio, me dicen: vos tuviste la posibilidad porque tus viejos te la dieron».* Ante esto, él reconoce que también tuvo que ver el saber aprovechar las oportunidades, como la beca, estar dispuestos a modificar sus recorridos educativos y laborales, poner en tensión determinaciones sociales, económicas y la relación con sus pares. Comenta: *«No es que desprecie mi barrio, ni mis amigos, ni las juntas que tuve y las cosas que he hecho; sino que es como que quizás busco un mejor... un confort de vida mejor al que yo tenía».*

Esto me vuelve a llevar a retomar a Kaplan (2006:55), cuando se realiza la siguiente pregunta: *«¿cómo logró este niño indigente superar sus propios condicionamientos materiales y transformarlos en una oportunidad? La respuesta, al menos gran parte de ella, hay que buscarla en el papel simbólico que cumplió la escuela, y más particularmente, en la esperanza a futuro que un maestro depositaría en los alumnos de la clase de primaria».*

En relación con la socialización en la Universidad, el primer amigo de Fabrizio fue un joven que estaba al ingreso de la Facultad¹⁶⁵ y vendía la revista La Luciérnaga,¹⁶⁶ a quien saludaba diariamente al llegar. Para él, los compañeros de cursado

¹⁶⁵ La Facultad de Derecho se encuentra ubicada en la calle Obispo Trejo y forma parte de la manzana Jesuítica, determinado patrimonio cultural.

¹⁶⁶ «La Fundación La Luciérnaga trabaja con niños, adolescentes y jóvenes que se encuentran realizando actividades de supervivencia en la calle. Estos chicos en general viven con su grupo familiar en barrios marginales o villas de emergencia. La Luciérnaga es un programa que ofrece la posibilidad de vender una revista (La Luciérnaga) que trata específicamente el tema de la niñez y juventud trabajadora y los problemas generales de la pobreza, convirtiéndose en una alternativa laboral con ventajas económicas sobre otras formas de trabajo informal (como limpiavidrios o abre puertas de taxis, etc.) y principalmente, les brinda la posibilidad de relacionarse con la sociedad desde vínculos más sanos, no-discriminatorios». <http://fundacionlaluci.blogspot.com.ar/>

lo comenzaron a aceptar cuando mostró que estudiaba: *«Este negrito sabía, yo era marginado prácticamente, me costó, hasta que, por ahí tenés muchos conocidos por el tema intelectual más que todo, y cuando uno demuestra que sabe, que puede, eso abre muchas puertas»*. En casi todo su recorrido como estudiante no tuvo la posibilidad de hacerse de muchos amigos. Terminando el cursado participó de espacios de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y comenzó a construir otras relaciones de amistad o compañerismo: *«Amigos, así de compartir cosas no; conocí muchos, como adelanté materias iba con chicos de otros años y como iba de tarde y noche. Tengo un compañero de 72 años, empezó a los 18 años, tuvo problemas con la familia y dejó, intento tres veces, esta era la última»*.

La ciudadanía estudiantil y los espacios de participación

Los Centros de Estudiantes han sido reconocidos por algunos becarios como espacios de acceso a información, que generan acciones para los estudiantes y donde se pueden resolver ciertos trámites. Otros, en cambio, expresan no haber participado de las propuestas de estos espacios gremiales. El comedor universitario constituye para la mayoría de ellos un lugar de encuentro e intercambio con otros estudiantes.

Si tomamos la información que brinda la ECV del 2009, en relación con la participación estudiantil, vemos que el 89,9% de los estudiantes no participaba en organizaciones políticas, partidarias o sociales. En años siguientes, desde la gestión rectoral de la UNC, se propusieron iniciativas vinculadas a proyectos institucionales y de participación estudiantil. Dentro de estas destaco el cuerpo de voluntarios de los 400 años, que sostuvieron distintos proyectos vinculados a lo educativo, cultural y social.¹⁶⁷

La manera en que Almendra y Fabrizio fueron viviendo la ciudadanía universitaria fue bastante distinta. Ella lo hizo desde el inicio de su carrera, en cambio él comenzó a participar más activamente en proyectos institucionales llegando al término de su cursado. En ellos apareció la necesidad de socializar la posibilidad de egresarse de la Universidad y la inquietud de «devolver» esta oportunidad de poder estudiar que el Estado les brindó.

Almendra expresaba: *«Siempre hay cosas para hacer durante el cursado, que a mí me encanta participar de ayudantías de curso, ayudar a los chicos de los primeros años, lo de las tutorías empezó el año pasado y afortunadamente estoy con eso, y eso*

¹⁶⁷ Algunos de estos han sido nombrados en apartado anterior.

es lindo». Reconoce como importantes las propuestas que se fueron generando vinculadas al ingreso y la participación, para abordar obstáculos que ella y otros jóvenes han atravesado: *«Eso yo no lo viví, pero me pasó algo muy bueno que a mi hermano sí. Ahora las universidades están visitando o traen estudiantes del interior».* *«Me pasó el año pasado en la exposición de carreras universitarias, yo estaba en mi stand y de repente vi todas las remeras de mi escuela!!!».* Almendra disfrutaba de ser estudiante universitaria, participaba de proyectos que buscaban llegar a jóvenes de escuelas secundarias. Participó de la Muestra de Carreras «la UNC Te Espera», del proyecto Estudiantes por el Derecho a la Educación y la Universidad en los Barrios.

Fabrizio, en su último año de estudiante, comenzó a participar de diferentes propuestas vinculadas a actividades de extensión, formación y participación estudiantil voluntaria: *«Ahora yo estoy haciendo una ayudantía, que me interesa la materia, con un profesor que es durísimo y para mí ese profesor me va a enseñar mucho».* Ya en el último tramo, comenzó a participar de proyectos en las escuelas secundarias, actividades del cuerpo de voluntarios, estudiantes por una universidad abierta, Salimos a Rodar (muestras de carreras y charlas a secundarios en el interior de la provincia) y en la muestra de carreras en la misma UNC. También participó del PROEMPLEAR (programa implementado desde la UNC, junto con el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad de la Nación).

Podemos apreciar cómo el principal interés en Fabrizio y Almendra está vinculado a que otros jóvenes puedan acercarse a la posibilidad de continuar sus estudios universitarios. Consideran que otros jóvenes deben saber *«aprovechar estas oportunidades»*, es algo que tiene que aprenderse y valorarse.

Es cuestión de aprovechar oportunidades. Puedo ayudar a la gente que aprovecha esas oportunidades. En ese sentido, el sacrificio para mí vale mucho». *«Yo le planteé a la profesora, la que me había informado a mí de la beca... Yo les voy a plantear mi punto de vista de cómo se vive, a nosotros en esa zona, yo creo que a los chicos de ahí les va a costar insertarse en la sociedad universitaria».* Cree importante *«ir a las escuelas, dar clases, enseñar las formas de vida. Yo creo que aprendí mucho de las formas de vida de otras personas, por ahí uno cree que es uno solo, que los problemas son de uno solo».*

Ambos reconocen como necesaria su participación y su compromiso:

Ahí estamos nosotros entonces, tenemos un rol, tenemos un laburazo que hacer». «Eso es lo que me motiva a mí, yo quiero enseñar, quiero ir al colegio al secundario de nuevo y decir: uno solo no va a cambiar el mundo, pero yo creo que sí en conjunto.

Estos jóvenes consideran que éstas son acciones pueden cambiar mucho: «Podemos llegar a cambiar, aunque sea una parte». «Incluso los cambios que no se ven, o capaz ahora se están haciendo cosas, pero que en realidad el proceso de educar una población es lentísimo, hay que tener paciencia y hay que participar».

Para Fabrizioo

es cuestión de aprovechar las oportunidades, es que la sociedad no está acostumbrada a aprovechar las oportunidades que nos da el Estado. Cuando uno paga un impuesto no busca devolverse a sí mismo, yo creo que una forma de devolver, aparte de pagar los impuestos, es incentivar a la gente a que busque desarrollar (...) Creo que la devolución podría ser a través de distintas acciones más que decir, con un impuesto, decir: yo en unos meses le devuelvo plata al Estado porque me pagó la carrera... no. Yo creo que los frutos se ven más en acciones que en dinero.

4.B.5- Almendra y Fabrizioo: opiniones en torno al rol del Estado y la educación

Cuando Almendra y Fabrizioo hablan de la oportunidad que tuvieron de estudiar, lo relacionan con la importancia del PBI. Identifican la gratuidad de la educación superior y el acceso a las becas como uno de los aportes realizados por el Estado Nacional y la UNC, posibilitadores del acceso a estudiar. En este punto, podemos reconocer la relación entre las condiciones que tienen los jóvenes de sectores populares y las posibilidades de acceder a otros recorridos que brindan las políticas sociales en determinados contextos.

La oportunidad del derecho a la universidad

Aparece en los becarios el reconocimiento de la oportunidad que el Estado genera con políticas como las que venimos analizando y la responsabilidad que implica. Para Almendra «*la responsabilidad de saber utilizar la posibilidad de la beca, de estudiar, de mostrar al resto de los jóvenes la posibilidad que el Estado da*». Reconoce que

las asignaciones universales en realidad están cumpliendo una parte de los sueldos que las personas tienen para los hijos en los porcentajes. Simplemente lo que se está haciendo es que la persona... como en el caso mío, mi mamá no tiene un trabajo en blanco. La asignación universal por hijo, por cada uno de mis hermanos, le garantizaba un ingreso más, en realidad sería lo que le corresponde.

Bellei (2015:142) desarrolla la siguiente reflexión:

En lo referido al financiamiento de los estudiantes, como alternativas al tradicional esquema de financiamiento directo a las instituciones, algunos países vienen aplicando en las últimas décadas políticas de cobro directo a las familias, crédito a los estudiantes, y ayudas estatales como becas o subsidios a la demanda. En cualquier caso, el compromiso con la equidad y el cuidado de un desarrollo equilibrado del sistema universitario, obliga a mantener un fuerte apoyo estatal en esta dimensión.

La educación pública y gratuita

Para Almendra y Fabrizio, el Estado les ha brindado la oportunidad de estudiar, por sostener la gratuidad en la educación. *«El Estado brinda muchas posibilidades de seguir estudiando, el Estado invierte muchísimo en educación. Un estudio universitario gratis, no puede hacer más el Estado que eso, y los colegios son gratis, ahora con eso del boleto educativo, no tiene gastos uno, no hay forma de decir no puedo estudiar»* decía Fabrizio.

Almendra resalta la importancia de la gratuidad de los estudios, en el marco del crecimiento de una sociedad: *«El hecho de que sea gratis estudiar es cómo un privilegio, es un privilegio que tenemos nosotros; por ende, estaría bueno que lo asumamos como tal todos. No solamente los que recibimos una beca para estudiar, sino que todas las personas que se reciben en la universidad sean conscientes de eso, porque, si más gente se recibió acá y aplica lo que aprendió acá, el país crece. La sociedad no está hecha solamente por los que estudian, los que estudian llegan a ver otras cosas y proteger a su misma población».*

Retomo a Fraser (2006:84), cuando hace referencia a que *«En la práctica, la tarea consiste en idear una orientación política programática que puede integrar lo mejor de la política de redistribución, con lo mejor de la política de reconocimiento».* En este sentido, la autora presenta un paradigma denominado popular, que plan-

tea las causas y las soluciones a las situaciones de injusticia. Lo económico, social y cultural atraviesa su planteo; y es nuestra tarea construir, como parte de la justicia social, el acceso a la educación superior, a través de un Estado que garantice la gratuidad, la inclusión y la calidad.

CONCLUSIONES: LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO DERECHO DE TODOS. AVANCES Y DESAFÍOS

En esta tesis he recuperado una experiencia de políticas de inclusión de la UNC, en un contexto del sistema de educación superior que propició acciones democratizadoras en las universidades públicas. Fueron varios los intereses que me motivaron al momento de decidir la temática. Uno de ellos, fue la intención de avanzar en producciones que permitan acercarnos a las políticas públicas de inclusión y de ampliación de derechos para jóvenes históricamente excluidos del derecho a la educación superior. Otro fue colocar a la Universidad Pública como objeto de estudio y las acciones que desarrolla en torno a la inclusión.

En este sentido, se reafirma en mi trabajo el supuesto de que los temas de investigación que surgen siempre lo hacen en un contexto de producción que es particular, y en el que se combinan intereses de investigación y de las instituciones de inserción. Recuperé la propia trayectoria y preocupaciones como parte de un equipo de gestión, y asumí el desafío de constituirlo en objeto de investigación. Analicé la incidencia que tuvo el Programa de Becarios Ingresantes de la UNC (al inicio de su implementación)¹⁶⁸ en las trayectorias de jóvenes en situación de desventaja para ingresar y atravesar el primer tramo en sus estudios universitarios. Y también cómo este Programa propició nuevas iniciativas y agendas sobre la inclusión social y educativa.

Este trabajo constituye el análisis de políticas y propuestas desarrolladas dentro del sistema de educación superior en un contexto particular de masificación, de ampliación de la obligatoriedad del nivel secundario, de incremento en el financiamiento educativo, de fortalecimiento de programa de becas y propuestas hacia el primer tramo en la Universidad, de presencia del Estado en las garantías de acceso y egreso en los diferentes niveles del sistema educativo.

Almendra y Fabrizio me permitieron acercarme a esos jóvenes primera generación de estudiantes universitarios, con características propia en el contexto actual, que sin la presencia de oportunidades y de políticas públicas que promuevan la inclusión, quizás no hubieran cambiado sus recorridos o imaginado un futuro ligado a los estudios superiores. Las descripciones sobre los obstáculos que atravesaron en su primer tramo y luego lo que sienten al recibirse de la universidad

¹⁶⁸ Recordemos que el PBI se inició en el año 2009 y que la cohorte de Almendra y Fabrizio fue del año 2010. En ese momento eran parte del Programa alrededor de cien jóvenes ingresantes a la UNC.

implican mirar las decisiones estructurales que se convierten en soportes claves para la inclusión y /o exclusión. En este caso, el Programa de Becarios Ingresantes de la UNC incidió fuertemente en la posibilidad de que estos jóvenes estudiaran. En sus relatos se remarca la importancia que tuvo la articulación de este programa con el nivel secundario, como dispositivo que generó la oportunidad de continuar los estudios. La escuela secundaria, y en particular los docentes, están presentes en los relatos de los jóvenes, como soportes en sus trayectorias educativas y como espacios a los cuales «devolver» algo de lo que se recibió. Para ellos, devolver a la sociedad la posibilidad que tuvieron de estudiar en la universidad pública y gratuita supone llevar adelante actividades para que otros jóvenes terminen el secundario y puedan seguir sus estudios.

También la familia y los amigos se presentaron como fundamentales a la hora de tomar la decisión de continuar con los estudios universitarios y durante la cursada, ya que estuvieron cotidianamente apoyando y alentándolos. Los sacrificios y los logros nunca fueron individuales, por el contrario, se expresaron como algo colectivo; así la familia emerge como esa estructura que sostiene y que asume nuevos desafíos cuando uno de sus miembros decide continuar estudiando. En sus dinámicas cotidianas hay modificaciones, se redefinen horarios de comidas, se readecua el uso de los espacios comunes, se generan nuevas y diversas divisiones de tareas domésticas, como modos de apoyar los estudios de sus hijos.

Las amigas del barrio, como en el caso de Almendra, constituyen también la familia ampliada, que suma miembros a las decisiones, a los apoyos y acompañamientos. Así es como ella llegó a inscribirse en el PBI, se acercó a la UNC, tuvo donde habitar en la ciudad de Córdoba bajo el cuidado de la abuela. Dentro de esta unidad doméstica y en su familia de origen, fue definiendo su futuro académico y laboral.

Por otro lado, si bien en esta tesis el eje central no está puesto en el estudio de las trayectorias, a lo largo del proceso de análisis se puso de relieve cómo la inscripción de las mismas en un contexto socio-histórico particular permitió a algunos sujetos generar cambios en relación con lo estructuralmente condicionado y establecido. Me refiero a trayectorias que presentan escolarizaciones discontinuas, inserción temprana al mercado laboral informal, expulsión de diversas instituciones, entre otras situaciones que viven muchos jóvenes de sectores populares. El PBI contribuyó para que se atrevieran a pensar otros proyectos, dibujaran otros trazos, delinearan otros mapas. Elegir continuar estudios universitarios, transitar

estos estudios acompañados por redes institucionales que les permitieron sortear los obstáculos y que les acercaron otros recursos fue posible en un contexto de ampliación de derechos, de inversión de recursos económicos y de políticas de inclusión.

El PBI también incidió hacia adentro de la UNC, en diversas áreas de gestión, en el personal a cargo de acciones vinculadas con los primeros años principalmente. Por un lado, contribuyó a visibilizar las situaciones de exclusión que viven muchos estudiantes. Por otro lado, aportó en redefinir y generar nuevas acciones que permitieran abordar las situaciones sociales y académicas de los jóvenes. En este sentido, se expresan particularmente modos de construir e implementar las políticas de inclusión, de manera integral. Por ejemplo, la realización de los talleres como parte del Programa, sostenidos por profesionales de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Secretaría de Asuntos Académicos, tuvo una clara incidencia en la formación y en la permanencia de los becarios en sus estudios, a través del acceso a otros recursos inclusivos, la posibilidad de compartir con otros jóvenes en situaciones similares y participar de manera protagónica de distintas propuestas institucionales. En estos espacios de encuentro se abordaban temas propuestos por los profesionales según la etapa que iban transitando (inserción a la nueva institución, usos del sistema de gestión académica, derechos estudiantiles, situaciones de exámenes, etc.) y también los que planteaban los estudiantes (tales como las dificultades y aprendizajes vinculados a la cultura y el lenguaje institucional, estrategias de estudio, situaciones de discriminación, problemas económicos y de salud, entre otros). Los jóvenes valoraron estos espacios como el principal soporte institucional: desde el buen trato, la escucha, el acompañamiento, la posibilidad de hacerse amigos, de circular con otros por el campus, de ir a cursar y estudiar juntos, de conocer y acceder a otros Programas académicos y de becas dentro de la UNC, de poder participar en actividades en el secundario y muestras de carreras. Lo expresado aquí de manera sintética, es lo que me ha permitido apreciar cómo el Programa Becarios Ingresantes y la presencia institucional en el ingreso han sido base importante para la permanencia de los jóvenes y en sus procesos de identificación como estudiantes de la universidad pública.

Si bien a nivel de gestión y de las políticas de democratización interna el Programa de Becarios Ingresantes tuvo una pequeña población a su cargo en relación con la cantidad de estudiantes de la Universidad, permitió ampliar y modificar no solo la trayectoria de esos estudiantes sino otras cuestiones que se fueron gene-

rando en términos institucionales, como derivación de este programa. Me refiero a líneas de acción que han permitido llegar a mayor población estudiantil, que sin una intervención directa, dan respuesta a los problemas que los estudiantes han ido manifestando. En este punto, destaco la importancia de los registros cualitativos y cuantitativos del personal de inclusión (DIS-SAE), de la coordinación del PBI, del área de estadísticas (SAA) y los espacios de intercambio y formación para la inclusión. Éstos nos han permitido identificar los obstáculos, estrategias y aprendizajes que fueron desarrollando los estudiantes; así como las características sociales, económicas y educativas de los becarios y sus familias. Esto muestra la importancia que tienen el registro y análisis sistemáticos sobre el perfil de los estudiantes, para acercarnos a sus realidades y así aportar nuevas respuestas y estrategias institucionales. Algunos de estos registros e indagaciones dan cuenta de que en estos años se fue incrementando la cantidad de estudiantes cuyos padres no tienen estudios universitarios, y se identifica la presencia de dificultades en torno a la alfabetización académica y el oficio de estudiante en los primeros años. También es necesario advertir la enorme tarea que aún falta realizar en los diversos espacios institucionales por los cuales los jóvenes transitan, me refiero a las aulas, las bibliotecas, los Centros de Estudiantes, las Secretarías Académicas y de Asuntos Estudiantiles, entre otros. Los jóvenes del PBI han señalado diversas dificultades para moverse por estos circuitos y situaciones de hostilidad en el trato, que se constituyen en acciones de expulsión. Resulta necesario continuar indagando y trabajando en acciones de gestión universitaria en las que estas situaciones se aborden como limitaciones institucionales, y no como dificultades individuales de los estudiantes.

La educación superior en nuestra región, luego de lo acordado en el encuentro de Cartagena de Indias en el año 2008, continúa teniendo el desafío de avanzar en constituirse como *un derecho humano y un bien público social*. En este sentido, quedan también en evidencia las maneras en que los proyectos de universidad pública se ven atravesados por los proyectos de país en disputa y por la necesidad que tenemos como región latinoamericana de abordar las desigualdades sociales. Las dificultades en el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes implican mirar aún más la heterogeneidad de las trayectorias educativas de jóvenes y adultos, y las dificultades que aún tenemos en fortalecer los primeros años en términos educativos. A su vez, no puedo dejar de mencionar los desafíos que aún tenemos en relación con los sistemas de ingreso y las implicancias que conlleva

la norma vigente, que modifica desde octubre del año 2015 la Ley de Educación Superior de los años '90.

La construcción de la agenda política sobre educación continuará siendo motivo de permanente disputa, y con ella el sostenimiento (o no) de acciones como las que propone el PBI y otras iniciativas. La Universidad debe fortalecer la interacción entre docencia, investigación y extensión, en clave de compromiso social, para pensar(se) y proponer acciones que asuman la educación como un derecho; en contraposición a miradas que la asumen como una mercancía y dejan librado el acceso a la misma a la suerte o el mérito individual.

En ese marco, las políticas de inclusión social y educativa deben pensarse y desarrollarse de manera integral, no pueden ser respuestas paliativas, aisladas y discontinuas.

Me interesa subrayar algunos retos que seguimos teniendo por delante, en función de los relatos de los jóvenes del Programa de Becarios sobre las dificultades, estrategias y aprendizajes que atravesaron en ese primer tramo, como expresión también de las fragmentaciones sociales y educativas existentes. Abordar la inclusión social y educativa implica seguir incrementando los recursos económicos destinados, para ampliar la población a la cual se llega con la acción y que el fondo destinado constituya un aporte para afrontar los gastos cotidianos necesarios para el cursado. A su vez, se hace necesario fortalecer el aporte de la beca con acciones complementarias que aporten a reducir gastos, acceder a otros bienes y mejorar las condiciones cotidianas de los estudiantes. Tal es el caso de la entrega de materiales de estudio, el acceso a la alimentación, a la salud, propuestas culturales y de recreación gratuitas, entre otras. A su vez, considero importante que en los procesos de convocatoria a becas se sostengan criterios de orden socio-económico por sobre los académicos, que las entrevistas sean realizadas por Trabajadores Sociales y que los talleres del Programa se sostengan con profesionales formados en la temática, para seguir sosteniendo lo establecido por la Ordenanza HCS-UNC N° 13/08. Por otra parte, considero necesario avanzar en la definición y construcción de nuevas políticas y estrategias de gestión con un enfoque integral, reconfigurando aspectos académicos y pedagógicos. Me detengo aquí en algunas reflexiones e interrogantes generales al respecto, las que se nutren del trabajo en esta tesis y de mi experiencia de gestión; y las cuales pueden contribuir a pensar los desafíos en torno a la inclusión educativa y social. En efecto, los datos recogidos en esta tesis, me permiten sostener la afirmación relativa a que los primeros años de cur-

sado deben contar con los mejores docentes y los mayores recursos. Y con ello me refiero a la necesidad de reconocer la masividad como desafío, que demanda mayor gestión académica y presupuesto, mejorando la relación docente-estudiante, propiciando espacios y modos de información institucional accesible, abordando en cada ámbito la construcción del oficio de estudiante. Para avanzar en esto, resulta también necesario mejorar las estrategias que habiliten el reconocimiento de los estudiantes, así como la revisión de las propuestas académicas y las prácticas educativas de los docentes: ¿Quiénes son los estudiantes que ingresan? ¿Qué aprendizajes y dificultades tienen a partir de sus trayectorias educativas? ¿Con qué capitales sociales y culturales cuentan y qué lugar tienen los mismos en la universidad? ¿Qué vínculo tienen con el conocimiento y los lenguajes académicos? ¿Cómo asumen y enfrentan los obstáculos académicos que se les presentan? ¿Cómo explicamos y abordamos las situaciones de desaprobación mayoritaria en los primeros exámenes? ¿Cuánto se da la palabra a los estudiantes para que expresen sus dificultades en el proceso de aprendizaje y en su inserción a la vida universitaria? Estos y otros tantos interrogantes pueden contribuir a repensar las características del sistema educativo de nivel superior y continuar delineando los desafíos de la inclusión en términos integrales.

Para abordar estos retos que venimos analizando, resulta necesario construir y profundizar entramados institucionales, espacios de intercambio, formación y socialización junto a responsables de áreas centrales y de las unidades académicas, de ámbitos del nivel secundario, docentes de los primeros años y estudiantes; para así abordar desde la política pública integral el tramo del ingreso.

La inclusión social y educativa debe manifestarse en las decisiones y políticas de la universidad pública en todos sus niveles, discursos y prácticas cotidianas, haciendo que el tramo del ingreso sea atravesado por los jóvenes en las mejores condiciones. Tenemos el desafío de hacer de la universidad pública el lugar donde se formen profesionales y ciudadanos, donde estudiar sea un proyecto posible, acompañado y sostenido por el Estado, y no un recorrido determinado sólo para quienes tienen méritos heredados. En fin, debemos avanzar en las transformaciones necesarias que favorezcan el ejercicio del derecho a la educación para todos.

Al momento de la impresión de esta tesis, nos encontramos en medio de paros, clases públicas y otras medidas de fuerza en defensa de la universidad pública, del salario docente y del cumplimiento de la ley de financiamiento educativo. Resulta paradójico que en el correr de la escritura de estos párrafos pasamos de

debatir la profundización de la democratización de la universidad a, nuevamente, defender su legitimidad. En este marco, el Programa Becarios Ingresantes podrá sostenerse y profundizarse como proyecto de inclusión real sólo en la medida en que tenga como prioridad la democratización de la Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDRADA, S, ACEVEDO, P, LÓPEZ, E (2011). "La implicancia de la concepción de sujetos en la investigación y la intervención con jóvenes". Capítulo I Pag 27-46. En Infantino, J, Villa, A., Castro, G. (comps) *Culturas Juveniles: disputas entre presentación hegemónica y prácticas*. Buenos Aires: Noveduc.
- BELLEI, C. (comp.). (2015). *UNESCO 2015 Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Chile: Ediciones del Imbunche
- BORZESE, D, BOTTINELLI, L. (2005). Inclusión con calidad educativa para todos los jóvenes. Cap. 5. En Krichesky, M (comp.) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en Cuestión*. Fundación SES, Noveduc OIE Unicef.
- BOURDIEU, P, PASSERON J-C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: SXXI Editores.
- BRACCHI, C. (2005). "Los 'recién llegados' y el intento para convertirse en 'herederos': un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios". Buenos Aires: Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en educación, FLACSO.
- BRITOS, N. (2003). "Astucias de la razón neoconservadora del silencioso desplazamiento de los derechos a las obligaciones en el campo de la asistencia social". (Págs. 99-126). En Britos, N, Caro, R y otros. *Teoría crítica de la ciudadanía. Notas para una política democrática*. Córdoba: Ediciones Letras de Córdoba.
- CASTILLO, J., CABEZAS, G. (2010). "Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa". *Calidad en la educación* N° 32/45. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/cal-edu.n32.151>
- CARLI, S. (2007). "La experiencia universitaria contemporánea. Transmisión y sociabilidad". Conferencia realizada en la Universidad Nacional de Córdoba en una actividad organizada por la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC. Universidad Nacional de Córdoba.
- CASTRO, A. (2015). "Educación Superior democrática inclusiva y de calidad". En *Alfilo* Revista digital de la Facultad de Filosofía y Humanidades UNC. ISSN 2545-8523. En <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/educacion-supe>

- rior-democratica-inclusiva-y-de-calidad/. Publicado. Universidad Nacional de Córdoba.
- CHAVES M, (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- CHIROLEU, A. (2012). *Políticas Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. 1º Edición. Universidad Nacional de General Sarmiento Buenos Aires: IEC-CONADU
- CHIROLEU A, Suasnabar C y Rovelli L. (2012). *Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en la busca de nuevos horizontes. Instituto de Estudios y Capacitación*. ISBN 978-978-630-141. Buenos Aires: Federación Nacional de Docentes Universitarios CONADU. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- CHIROLEU, A. (2014). *Democratización universitaria y desigualdad social en América latina. N°1 mayo Revista Política Universitaria*. Instituto de estudio y capacitación, IEC, Federación nacional de docentes universitarios CONADU.
- CORAGGIO, J. (2012). "La Relevancia de la Universidad Pública". Cap. III Pag 71 a 74. En Alderete, A (comp.). *El Manifiesto Liminar: legado y debates contemporáneos*. 1º Ed. Colección 400 años. Universidad Nacional de Córdoba.
- CROSE, A. (2005) "De las resistencias internas para incluir a los adolescentes y jóvenes en el sistema educativo". Cap. 4. En Krichesky, M. (comp.). *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en Cuestión*. Fundación SES, Noveduc OIE Unicef.
- DUARTE, M.E. (Comp.) (2013) *Tutorías para Ingresantes. Experiencias en la UNC*. ISBN 978-950-33-1034-2. Córdoba: Ferreyra Editor.
- DUBET, F. (2005). "Los estudiantes". En *Revista de Investigación Educativa* 1 ISSN 1870-5308. México: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Xalapa.
- DUTCHATZKY S, Corea C. (2002). *Chicos en Banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- DUTCHATZKY, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- EZCURRA, A. (2008). "Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente". Conferencia Inaugural en el tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, organizado por la Universidad Nacional de Río Cuarto 1,2y3 de octubre de 2008. Disponible en <http://fundacionideas.com.ar/ver-deta>

lles/foro-de-educaci%C3%B3n-superior/6-educaci%C3%B3n-universitaria-una-inclusi%C3%B3n-excluyente.html.

EZCURRA, A. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Buenos Aires: Los Polvorines, Universidad de General Sarmiento, IEC -Conadu.

EZCURRA, A. (2011). "Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias". Cuadernos de pedagogía universitaria. Universidad Nacional de General Sarmiento Argentina Universidade de São Paulo.

FEIJOÓ, Ma., POGGI, M. (coord.). (2014). *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión* - 1a ed. - ISBN 978-987-1875-31-3 Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIP-UNESCO.

FILMUS, D. (2010). "La educación y el trabajo para la inclusión social de los jóvenes". Revista de Trabajo • Año 6 • Número 8. <https://es.scribd.com/document/235178070/Filmus-La-Educacion-y-El-Trabajo-Para-La-Inclusion-Social-de-Los-Jovene>

FILMUS, D, KAPLAN, C. (2012). *Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Ed. Aguilar.

FRASER, N, HONNETH, A, (2006). "¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico". Ed Morata, Paideap.

GONZÁLEZ BOMBAL, I., GARAY, C. (2014). "Incidencia en políticas públicas y construcción de la ciudadanía". http://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2014/11/bombal_garay.pdf

GONZÁLEZ, S., GARAY VILLEGAS, S. (2011). Jóvenes inserciones y exclusiones a la escolarización y al trabajo remunerado. México: Miguel Ángel Porrúa y Universidad Autónoma de Tamaulipas.

GRIMSON, A. (2012). "Universidad Pública y construcción de la nación". Cap. II (pág. 45-49). En Alderete, A. (comp.). *El Manifiesto Liminar: legado y debates contemporáneos*. 1º Ed. Colección 400 años. Universidad Nacional de Córdoba.

JACINTO, C., GALLART, M. (1998). "Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables". Montevideo: Cinterfor.

JACINTO, C. MILLENAAR, V. (2009). "Enfoques de programas para la Inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo". PP.

- 67-92. En Última década N°30, CIDPA Valparaíso. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362009000100004
- JACINTO, C., MILLENAAR, V. (2012). "Los nuevos saberes para la inserción laboral: formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina". México: Revista mexicana de investigación educativa. RMIE vol.17 no.52.
- JIMÉNEZ, R. (2011). "Buenas prácticas docentes en los contextos de vulnerabilidad y exclusión social". En González, S., Garay Villegas, S. (Coord.). *Jóvenes inserciones y exclusiones a la escolarización y al trabajo remunerado*. México: Miguel Ángel Porrúa y Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- KAPLAN, C. (2005). "Subjetividad y educación ¿quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy?" Cap. 5. En Krichesky, M. (comp.). *Adolescentes e inclusión educativa*. Un derecho en Cuestión Fundación SES, Noveduc OIE Unicef.
- KAPLAN, C., GARCÍA, S. (2006). "La inclusión como posibilidad. En serie Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. - 1a ed. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/96776>.
- KOSSOY A. (2014) "Trayectorias Subjetivas, Trayectorias objetivas. Las trayectorias sociales de jóvenes de clases populares". (pág. 387 a 403). En Borobia R. (Comp.) *Estudios sobre juventudes en Argentina III*. Neuquén: publifadecs.
- KRICHESKY, M (2005). *Adolescentes e inclusión educativa*. Un derecho en Cuestión Fundación SES, Noveduc, OIE, Unicef.
- KUASÑOSKY, S., SZULIK, D. (2008). "Desde los Márgenes de la juventud". (pp 47-68). En Marguilis M. *La juventud es más que una palabra*. Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos.
- LÓPEZ, E., PEDRAZA, D. (2010). "Algunas lecturas e implementaciones de la LES en nuestra Universidad Nacional de Córdoba". En Crosetto, R., Andrada, S., *Trabajo Social, universidad y sociedad: introducción a la Carrera de Lic. en Trabajo Social Cuadernillo* ISBN 978-950-33-0931-5. Publicación 2013. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.
- MACRI, M., BARBETTI, P., TORRILLO, D. (2014). "Trayectorias sociales de jóvenes". En *Estudios sobre juventudes en Argentina III: de las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes*. ISBN 978-987-1549-85-6. Cood. Borobia, R. ReIJA. Publifadecs. Universidad Nacional de Comahue.

- NAVARRO, R. (2003). "El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo" En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE - Vol. 1, No. 2 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>.
- NAVARRETE, L (2011). "Entre la inclusión y exclusión: los jóvenes ante el mundo laboral y el educativo". En González, S. y Garay Villegas, S. (coord.) *Jóvenes inserciones y exclusiones a la escolarización y al trabajo remunerado*. México: Miguel Ángel Porrúa y Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- ORTEGA, y otros (2011). "Y ahora... ¿qué tengo que hacer para empezar?" (pp19-40) En Ortega (comp.). *Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- RINESI, E. SCOTTO, C. (2011). "Existen condiciones para una Universidad Inclusiva. (Pp34-40). En Revista Hoy la Universidad. Año 3º, Nº 7 ISSN: 16646289. Diciembre. Universidad Nacional de Córdoba.
- RINESI, E. (2012). "Documentos para el debate: ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?". En I jornadas Nacionales "Compromiso Social Universitario y Políticas Públicas, Debates y Propuestas. Mar del Plata agosto de 2011. Instituto de Estudios y Capacitación - Federación Nacional de Docentes Universitarios. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- RINESI, E. (2014). "La Universidad como derecho. En Política Universitaria". Revista Año 1º, mayo. Instituto de Estudios y Capacitación - Federación Nacional de Docentes Universitarios. Buenos Aires: IEC-CONADU
- RINESI, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. 1º Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- ROVIRA, E. (2001). "La transición a los estudios Universitarios. Abandono o cambio en el primer año de la Universidad". Revista de Investigación Educativa Volumen 19, Nº 1. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) Miembro de la European Educational Research Association (EERA) Universitat de Girona.
- SOUSA SANTOS, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Cides-UMSA, Asdi, Plural editores.
- SALORD, S. (2000). *¿Cómo llegue a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*. CEA. Universidad Nacional de Córdoba.

- SALORD, S. (2011) "¿Existe hoy la Universidad Pública?" (pp211-232) En *Sentidos de la Universidad* Saur, D., Servetto, A. (comps). 1º Ed. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- SCOTTO, C. (2008). "El legado de la historia". Artículo publicado en diario Página 12. A los 90 años de la Reforma Universitaria. <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/index-2008-06-20.htm>
- SCOTTO, C. (2012). Discurso inicio de "Los 400 días hacia los 400 años". file:///D:/unc_400_discurso_rectora_scotto.pdf.
- SERVETO A, SAUR D. (comps) (2011). *Los Sentidos de la Universidad*. 1º Ed. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- SILEONI, A. (2012). "El rol de la universidad argentina en el siglo XXI y el papel de la comunidad universitaria en los tiempos que corren". (pp 11 a 16). En Alderete, A. *El Manifiesto Liminar: legado y debates contemporáneos*. 1º Ed. Colección 400 años. Universidad Nacional de Córdoba.
- SOSA, M., Saur, D., Muiño, L. (2011). Informe de investigación: "Experiencia Estudiantil. Investigación exploratoria". Publicado en la website de la Universidad Nacional de Córdoba (<http://www.unc.edu.ar/ingreso2011>). Prosecretaría de Comunicación, Rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba.
- SVERADLICK, I., FERRARI, P., JAIMOVICH, A. (2005). *Desigualdad e Inclusión en la Educación Superior*. Un estudio comparado en cinco países de América Latina. Buenos Aires: Programa de políticas da Cor (PPCOR), Observatorio latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED).
- TEDESCO, J. (2014). "Políticas de inclusión. Mejorar la enseñanza para democratizar la universidad. Una hipótesis de trabajo". Revista Política Universitaria - N°1 mayo. Instituto de estudio y capacitación. Federación nacional de docentes universitarios. IEC CONADU.
- TENTI FANFANI, E. y GRIMSON, A. (2014). *Mitomanías de la educación argentina*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- TENTI FANFANI, E. (comps) (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- TENTI FANFANI, E. (2000). "Culturas Juveniles y cultura escolar". Documento presentado al seminario "Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio". Organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Coordenação-Geral de Ensino Médio.

- TERIGI, F. (2008). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". (pp. 161-178). En Dussel, I. (comp.). Jóvenes y docentes en el mundo de hoy. Buenos Aires: Santillana.
- TERIGI, F. (2014). "La inclusión como problema de las políticas educativas". En Feijo, M., Poggi, M. (Coord.). *En educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- VÉLEZ, G. (2005). "El ingreso: las problemáticas del acceso a las culturas académicas de la Universidad". Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo02.pdf>. Año 2 N°1, noviembre. Universidad Nacional de Rio Cuarto.
- VÉLEZ, G. (2011). "Notas para leer la lectura como experiencia de aprendizaje en la universidad". En Ortega, F. (Comp.). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba. Ferreyra Editor.
- VIOR, S. (2000). "Políticas para la Educación Superior en la década del '90". Sección de textos para pensar la Universidad. Comisión preparatoria del documento de base de Discusión sobre la nueva Ley de Educación Superior. Editora UNISINOS.
- ZAFFARONI, R. (2015). "Universidades". Artículo publicado en diario Página/12. Buenos Aires. Argentina. <http://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-285422-2015-11-05.html>.

Documentos varios

<http://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/gobierno/rectorado/gestiones-anteriores/2007-2013/gestionrectoral-2007-2010/prosecretaria-de-comunicacion-institucional>

http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html

Ordenanza OHCS-UNC 13/2008

La Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba cumple 25 años de trabajo ininterrumpido orientado a dotar a sus estudiantes de una sólida formación teórica, metodológica y multidisciplinaria en el campo de las ciencias sociales.

Esta colección Maestría en Ciencias Sociales 25 años presenta un conjunto de tesis destacadas defendidas en los últimos 10 años que aportan al mejor conocimiento de aspectos relevantes de la realidad provincial y nacional. Con su difusión, se pretende ampliar el acceso abierto a las producciones académicas de la carrera y promover su apropiación crítica por distintos públicos interesados.

ISBN 978-950-33-1574-3

