

Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad

Between income and graduation: the problem of the democratization of University

Sonia Araujo*

Resumen

Desde la recuperación de la democracia los problemas relacionados con el ingreso, la permanencia y la graduación de los estudiantes se convirtieron en un tema de agenda de las políticas públicas para las universidades de gestión estatal. La década de los ochenta y los inicios del siglo XXI, principalmente, fueron los momentos en que los gobiernos evidenciaron una mayor preocupación por avanzar en la democratización externa de las instituciones universitarias. Este lapso se caracteriza por políticas destinadas a fomentar la inclusión de estudiantes de sectores sociales más amplios de la población a través de creación de instituciones y la implantación de programas especiales. A pesar de estas iniciativas continúan persistiendo los tres problemas señalados los cuales se manifiestan en altos índices de deserción en los primeros años de estudio. El artículo tiene como propósito realizar un planteo general de las cuestiones asociadas al tránsito con éxito de los estudiantes por las universidades, una exposición breve de la evolución de la matrícula en el lapso considerado y los desafíos aún presentes en el marco de programas que han estado destinados a dar respuestas a estas problemáticas.

Palabras clave: universidad; estudiantes; deserción; políticas institucionales; campos de intervención.

Abstract

Since the recovery of democracy the problems related to admission, permanence and graduation of students became a topic of public policy agenda for the state management universities. The 1980s and the beginnings of the 21st century, mainly, were the moments in which governments showed a greater concern to advance in the external democratization of university institutions. This period is characterized by policies aimed at encouraging the inclusion of students from broader social sectors of the population through institution building and the implementation of special programs. In spite of these initiatives, the three problems still persist, which are manifested in high dropout rates in the first years of the study. The purpose of the article is to make a general statement of the issues associated with the successful transit of students by universities, an brief exposition of the evolution of enrollment in the period considered and the challenges still present in the framework of programs that have been destined to give answers to these problems.

Key words: University; students; desertion; institutional policies; fields of intervention.

ARAUJO, S (2017) "Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 27, junio 2017, pp. 35-61. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora Titular en el área Didáctica del Departamento de Educación. Investigadora sobre temas del campo de la Educación Superior Universitaria en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. E-mail: saraujo@fch.unicen.edu.ar

Masificación, abandono y baja graduación: una convivencia hostil para la política universitaria

A lo largo del siglo XX la universidad ha estado sujeta a múltiples transformaciones. En el caso de los sistemas latinoamericanos se reconoce la presencia de tres grandes momentos que dan cuenta de dichos cambios y que resultan pertinentes para abordar la temática de este trabajo: el primero, producto de la “primera reforma endógena”, por cuanto se trata del alto impacto que tuvo la Reforma Universitaria de 1918 en el país y en el resto de los países de la región; el segundo, a partir de la década de 1950 en el que se produce la masificación de los sistemas de educación superior y la adopción del modelo anglosajón, con la incorporación de ideas modernizadoras ligadas al modelo departamental, particularidad que califica a este momento como la “segunda reforma exógena”; el tercero, como en el caso de la segunda también tiene esta última característica, y se refiere al ascenso del Estado Evaluador a partir de mediados de la década de 1980 que alteró sustancialmente la relación entre el estado, la sociedad y la educación superior, en la que los gobiernos incorporaron el mercado como principal regulador de la educación superior universitaria (Brunner, 1993; Krotsch, 2009).

A diferencia de los países centrales, en América Latina se observa la simultaneidad de la masificación y la incorporación del mercado como regulador de la educación superior universitaria. En efecto, el estadio de la masificación -si se considera como indicador una tasa de escolarización del 15%- también fue simultáneo con una evolución negativa del gasto público en la mayoría de los países de la región en el período 1980-1985 que disminuyó el gasto real por alumno (Brunner, 1990: 132). En el caso de la Argentina esta situación se evidencia en las políticas de ampliación del acceso a la universidad y de la incorporación del cogobierno a partir de la recuperación de la democracia con las elecciones de 1983 y en el cambio de giro de la política universitaria hacia fines de esa década que, en el marco del gobierno neoliberal, significó el retiro del estado de las diferentes esferas de la sociedad a favor de la privatización.

El fenómeno de la masificación de la educación superior ha sido caracterizado por Ezcurra (2011) como “global” y “muy desigual”. Para demostrar esta afirma-

ción, incluye datos sobre la tasa bruta de matrícula en los años 2000 y 2007 en diferentes regiones del mundo, a través de los cuales muestra que en América del Norte y Europa Occidental era del 64% y 71%, mientras que en América Latina y El Caribe del 23% y 34% y en África Subsahariana del 4% y 5,6%, respectivamente.

La situación particular de América Latina se relaciona con su heterogeneidad estructural caracterizada por la coexistencia “de escenarios propios de los modelos preindustriales con otros que representan tanto la fase oscura del nuevo capitalismo (exclusión, expulsión, individualismo, ruptura de la cohesión social) como su fase más dinámica (uso intensivo de nuevas tecnologías, creatividad científica y cultural)” (Tedesco, 2005: 10). En estos escenarios la educación tiene una serie de desafíos en una sociedad desigual con una grave crisis de cohesión social que, según López (2005), son constitutivos de un modo de crecimiento que se instaló en la región en la década de 1990 a raíz de las recomendaciones del pensamiento neoliberal.

Al carácter global y desigual de la masificación se agrega la presencia de matices diferenciales propios de las coyunturas por las que atravesaron los diferentes países. Así, cuando se analiza el fenómeno del crecimiento matricular en la Argentina se advierte su carácter idiosincrásico en términos de los contextos políticos que tuvieron su impronta en el campo de la educación universitaria. Desde el año 1950 en las universidades nacionales se observa un crecimiento constante de la matrícula universitaria hasta el año 1975 en el que se registraba 431.445 estudiantes. En el año 1980 se produce una disminución significativa con 315.409 estudiantes como producto de las barreras en el acceso durante la última dictadura militar del período 1976-1983. A mediados de la década de 1980 vuelve a aumentar la matrícula universitaria de las universidades nacionales cuyo número llegó a 524.590 estudiantes en el marco de la recuperación de la democracia que, en términos de la política universitaria, se tradujo en el *aggiornamien-*to de los principales postulados de la Reforma Universitaria de 1918 que se expresó en el ingreso irrestricto, con la eliminación de los cursos de ingreso y los cupos vigentes en algunas carreras universitarias. A partir de esa fecha el creci-

miento ha sido constante en las universidades de gestión estatal hasta el año 2012 (1.442.286 estudiantes) dado que en 2013 se registra una leve disminución en este tipo de instituciones (1.437.611 estudiantes).¹ En el caso de las universidades de gestión privada también se registra un crecimiento persistente ya que pasó de 2480 estudiantes en 1960 a 382.618 en 2013.²

Según los datos del último Anuario de Estadísticas Universitarias³ publicado en forma completa, en el año 2013 el sistema universitario contaba con 1.830.743 estudiantes que, en términos de su distribución, significa la presencia del 21.5% en el sector de gestión privada y el 78.5 % en el sector de gestión estatal.

El análisis de la tasa neta y bruta de escolarización universitaria según la población entre 18 y 24 años también muestra un crecimiento si se considera el lapso 2001-2013. En el año 2001 la primera ascendía a 16% mientras que en 2013 registraba 19.2%; la segunda, era de 25% y de 37.6% para los mismos años. En cuanto a la tasa bruta de educación superior pasó de 36% en 2001 al 53.2% en 2013.⁴ Si se considera el rango de edad entre 20 y 24 años utilizado por la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE), los guarismos se elevan dado que para los mismos años la tasa neta universitaria era de 17% y 21.7%, la tasa bruta universitaria de 35% y 54.7% y la tasa bruta de educación superior de 51% y 77.4%⁵, respectivamente. Una hipótesis explicativa de este crecimiento podría radicar en las políticas de inclusión educativa materializadas en la creación de nuevas universidades y en los programas de becas para estudiantes durante los gobiernos nacionales que se inician en 2003.

El proceso de expansión de la matrícula a través del tiempo coexiste con tres realidades que afectan la democratización externa⁶ de la educación universitaria. Si bien se trata de fenómenos que resulta difícil cuantificar puede expresarse, con certeza, que están presentes en la vida universitaria. Uno de ellos es las altas tasas de deserción o de fracaso académico. En este sentido, la apertura de las universidades a poblaciones estudiantiles nuevas y heterogéneas no ha logrado tener éxito fundamentalmente en los sectores sociales desfavorecidos desde el

punto de vista de su capital económico y cultural, motivo por el cual Ezcurra (2011) habla de un ciclo extraordinario de masificación que caracteriza como una *inclusión excluyente*, según clases y sectores sociales.

Otra refiere al bajo número de graduados a pesar del aumento del número de estudiantes universitarios. Cuando se analiza la cantidad de graduados en el lapso 2001-2013 se registra un incremento que pasó en el sector de gestión estatal de 48.764 a 80.343 y en el sector de gestión privada de 16.340 a 37.376, respectivamente, datos que revelan una tasa de crecimiento superior en este último (7.2%) si se compara con el primero (3%). Con relación a los egresos, en el año 1996 finalizó el 20% de los estudiantes respecto de los ingresantes según la duración teórica de la carrera, pudiendo dicho porcentaje ser menor, si se toma como referencia el estudio llevado a cabo en el ámbito de las Secretaría de Políticas Universitarias que se basó en los egresados de cinco carreras hasta el año 2000 con relación a los inscriptos en 1990, en la casi totalidad de las universidades nacionales -excepto Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Rioja. La tasa de graduación en las carreras estudiadas fue la siguiente: Farmacia/Bioquímica, 14%; Ciencias la Comunicación, 7%; Contador Público Nacional, 11%; Derecho, 11%; y Agronomía, 15% (Fernández Lamarra, 2003; García de Fanelli, 2004). En el año 2011 a partir de calcular el cociente entre el promedio de egresados de grado entre 2006 y 2009 y el promedio de inscriptos entre 2001 y 2003 el indicador muestra que de cada 100 inscriptos egresaban 22 estudiantes en las universidades nacionales y 47 en las universidades privadas (García de Fanelli, 2004).

Finalmente, otra realidad es el registro de estudiantes cuya permanencia en la universidad es bastante más prolongada que el tiempo formalmente previsto en los planes de estudios para cursar y finalizar una carrera universitaria. Un estudio realizado por la Secretaría de Políticas Universitarias estimaba que cuando los estudiantes permanecen en la universidad tardan aproximadamente un 60% más de lo que establece la carrera para graduarse (Anuario 99-03). Un trabajo más reciente del Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA) de la Universidad de Belgrano (UB) mostró que, de cada 100 ingresantes en las universidades

argentinas -tanto en las de gestión estatal como privada-, se gradúan 27 alumnos en los tiempos estipulados para el trayecto de estudios de una carrera de grado de alrededor de 5 años.⁷ Con relación a esta realidad, y sobre la base de una investigación realizada en universidades nacionales, Parrino (2014) clasifica las trayectorias académicas de acuerdo con la permanencia de los estudiantes en la carrera identificando los “estudiantes residentes de duración teórica”, son los que finalizan la carrera en un tiempo igual o menor al determinado por el plan de estudios; los “estudiantes residentes de duración media”, son quienes terminan la carrera en un tiempo mayor que la duración teórica, correspondiendo a los valores de duración real de estudio de la carrera, dada por el tiempo que insume a un estudiante graduarse más allá del consignado en el plan de estudios; y “estudiantes residentes de duración prolongada”, caracterizados por una alta ralentización en sus estudios ya que no completan la carrera durante el lapso de duración media y el tiempo utilizado es bastante mayor que el de estos últimos.

No obstante el señalamiento de las problemáticas mencionadas, también es cierto que resulta difícil determinar las situaciones de abandono por cuanto las estadísticas no capturan el tránsito de los estudiantes que se expresa como ingreso, salida y regreso a las instituciones. Estas intermitencias con respecto a los estudios universitarios delinear diversas trayectorias ligadas al estudio de una carrera universitaria. En este sentido, también Parrino elabora una tipología que incluye diversas modalidades de discontinuidad académica entendida como “las diferentes interrupciones en el tiempo y en el espacio académico que sufren las trayectorias de los estudiantes” (Parrino, 2014: 259), las cuales pueden obedecer a razones diversas.

En la actualidad existe acuerdo en sostener que el abandono, la ralentización de los estudios y la baja cantidad de graduados son fenómenos complejos y multicausales motivo por el cual no es posible lograr éxito con medidas aisladas y homogéneas. Dicha complejidad hace que sea necesario considerar procesos más amplios que los configuran y fortalecen. Por un lado, desde quienes acceden a la universidad, es preciso preguntarse por la conformación de las subjetividades y los procesos de socialización en los contextos sociales y familiares actuales para

comprender las particularidades de los estudiantes universitarios. La categoría de "estudiante universitario" ha de ser desnaturalizada con el propósito de abarcar la diversidad o heterogeneidad de sujetos individuales y colectivos en el contexto de las políticas de inclusión educativa⁸. Por el otro, desde las instituciones universitarias, la pregunta refiere a qué sucede en el encuentro entre esos grupos de estudiantes diversos y desiguales con las culturas institucionales y disciplinares particulares. Estas implican un escenario normativo nuevo que demanda "afiliación institucional" -comprensión de los dispositivos formales que estructuran la vida universitaria desde el punto de vista administrativo- y "afiliación intelectual o cognitiva" -comprensión de lo que se espera del estudiante por parte de los profesores y de la institución, con el fin de proporcionar la prueba de su estatuto de estudiante- para convertirse en un miembro competente de la comunidad universitaria (Malinowski, 2008: 807).

En esta línea Carli (2008) sugiere que estos fenómenos podrían inscribirse en lo que Dubet (2006) denominó 'el proceso de declive de las instituciones modernas'. Idea que invita a preguntar si la configuración de la situación descrita podría estar asociada a la pérdida de la capacidad mediadora de la universidad en tanto institución, como un signo del debilitamiento de su forma de trabajo sobre los otros y de desarticulación de los procesos de socialización y subjetivación; asimismo, si las dificultades que surgen en el proceso de convertirse en estudiante y graduado universitario no podrían ser vistas como una crisis en la 'fabricación de sujetos' llevada a cabo por la universidad que, como espacio particular de identificación, le exige a su vez reconocer la preexistencia de estudiantes que configuran su identidad en múltiples espacios y de diversos modos (Araujo, Corrado, Walker, 2010). En este sentido, es importante considerar que, como se expondrá más adelante, el pensamiento sobre la institución como factor de fracaso constituye una perspectiva teórica que ha tenido una significación mayor a partir de la década de 1980, planteando como un tema prioritario la revisión y definición de políticas institucionales que den respuesta a las dificultades de los estudiantes en su tránsito por la universidad.

La comprensión de la complejidad como eje para la formulación de políticas

En el interjuego complejo que deviene de la relación sujetos/instituciones se evidencia que la apertura de las puertas de la universidad no es suficiente para garantizar la democratización. Los estudiantes universitarios, una vez que ingresan a la institución, inician un recorrido sinuoso, zigzagueante, con avances y retrocesos producto de la presencia de barreras que obstaculizan el aprendizaje y el rendimiento académico. Generalmente la interpretación del problema alude a las ausencias o carencias que les impiden hacer frente a los requisitos y expectativas institucionales (Araujo, 2008). Es bastante común, en buena parte de los docentes, la utilización de expresiones para referirse a estos estudiantes que, desde el punto de vista de las expectativas respecto de sus espacios curriculares, contribuyen a generar situaciones obstaculizadoras que reproducen las desigualdades preexistentes.⁹ Desde estas representaciones, pareciera que la institución universitaria no juega un rol en la producción de estos fenómenos y que, sus causas, se encuentran fuera de ella -formación deficiente en la escuela secundaria, dificultades socioeconómicas de los estudiantes, falta de dedicación al estudio, desinterés en los temas enseñados-, por citar algunos de los habitualmente mencionados.

Sin embargo, el éxito y el fracaso escolar, en general, y universitario, en particular, son una construcción conjugándose, en uno u otro caso, una serie de variables personales, familiares y organizacionales que es preciso desentrañar en la explicación de ambas realidades para comprender el recorrido de los estudiantes por la universidad.¹⁰ La noción de éxito, aun en el sentido más amplio, entendida como la permanencia en el sistema escolar, se define en torno a una organización, en este caso la universidad, que realiza una representación de la realidad presentándola como definición legítima de la misma. La evaluación como práctica que jerarquiza, clasifica, divide, fragmenta, tiene un papel esencial en esta determinación. La valoración, implícita o explícita de un alumno como "exitoso" o "no exitoso", implica un juicio de valor sobre la base de la definición de una

norma que precede a quienes tienen que cumplirla y que, en el grado de acercamiento a su cumplimiento, genera desigualdades en términos de rendimiento que suelen ser asumidas como naturales, olvidando además que dichas desigualdades son previas a la organización educativa. Dichas desigualdades constituyen un punto de partida que la organización universitaria ha de considerar si pretende promover la igualdad de oportunidades, no sólo a través de la eliminación de las barreras en el ingreso sino también en el acceso a conocimientos con relevancia política, social, cultural y laboral. Y aquí la tensión fundamental es la conjugación entre acceso, permanencia de los estudiantes y atención a la diversidad garantizando la mejor formación de los estudiantes y futuros graduados universitarios.

El valor de la categoría “curso de vida” y las estudiantes con hijos

La orientación teórica metodológica conocida como “curso de vida” resulta potencialmente fértil para reflexionar en torno a las expectativas institucionales respecto de los estudiantes universitarios. En este sentido, ayuda a tomar conciencia de las limitaciones de las instituciones tradicionales en su organización y funcionamiento, con propuestas académicas homogéneas, sostenidas en una representación del “estudiante ideal” o “el estudiante esperado”.

La categoría “curso de vida” se organiza en torno a tres conceptos: trayectoria, transición y *turning point*, los cuales “reflejan la naturaleza temporal de las vidas y la idea del movimiento a lo largo de los tiempos históricos y biográficos” (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe en Blanco, 2011: 13). Según Blanco (2011) el concepto de trayectoria alude a una línea de vida o un camino que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción. Las trayectorias abarcan una variedad de ámbitos interdependientes (trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración, entre otros). Las transiciones hacen alusión a cambios de estado, posición o situación que no están predeterminados ni son absolutamente previsibles, aunque hay algunos cambios que tienen mayores probabilidades de ocurrir (por ejemplo, entradas y salidas del sistema educativo, del mercado de trabajo y del matrimonio) debido a que existe un sistema de expectativas en torno a la edad,

lo cual varía según ámbitos, grupos y realidades socioculturales. El enfoque de curso de vida plantea que las transiciones no son fijas y que pueden presentarse en diferentes momentos. También es frecuente que varias transiciones ocurran simultáneamente -salida de la familia de origen, ingreso al mercado laboral, matrimonio y reproducción- lo cual implica nuevos roles y con ello nuevas facetas de identidad social. El concepto de *turning point* alude a acontecimientos que provocan fuertes modificaciones que se traducen en virajes en el curso de vida.

Una hipótesis general que podría plantearse para explicar los problemas abordados en este artículo es, en el caso de algunos sujetos individuales y colectivos, la tensión entre propuesta universitaria y el denominado "modelo normativo de curso de vida". Según Miller y Arvizu (2016) el curso 'normativo' implica un modelo estandarizado de curso de vida propuesto en las sociedades occidentales con cinco eventos de transición desde la juventud a la vida adulta como la finalización de la escuela secundaria, el primer empleo, la salida del hogar donde viven los padres, la entrada en unión de pareja y la llegada del primer hijo. Estas autoras confirman ese desacoplamiento entre curso de vida de los sujetos y las expectativas institucionales a través de una investigación que comparó las madres con hijos y las madres sin hijos que ingresaron a la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco entre 2006 y 2013. En el análisis de la forma en que los cursos de vida de las mujeres con hijos incorporan en sus procesos biográficos la continuación de los estudios reuniendo la doble condición de ser madre y universitaria a partir del estudio, se reconoce que "el modo como se ordenan y compaginan -ya sea de manera deliberada o no- los eventos de transición de las madres estudiantes, no necesariamente cumple con el esquema del modelo normativo de curso de vida" (Miller y Arvizu, 2016:18).

La investigación arroja una serie de datos sobre este grupo asociado a las transiciones relacionadas con estar en pareja o en unión matrimonial y el tener hijos. En este sentido, aporta información relevante para complejizar la mirada sobre cuestiones de género y educación, por cuanto revela situaciones de labilidad de un sector de las mujeres, a pesar de que masificación y feminización de la matrícula han sido considerados fenómenos simultáneos¹¹.

El estudio arroja que las universitarias con hijos requirieron más tiempo para concluir la Educación Media Superior lo cual evidenciaría procesos de escolarización interrumpidos o postergados. Con relación al tema que nos ocupa en este trabajo, en la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, publicada en 2012 por la Subsecretaría de Educación Media Superior de México, se registró que luego de las razones económicas, el embarazo y las uniones conyugales son los dos eventos más importantes que causan el abandono de los estudios e inciden en la probabilidad de volver a las aulas.

Por otro lado, los datos revelan la probabilidad de que estas estudiantes tengan procesos formativos mayores al tiempo normativo ya que prácticamente se triplica en las estudiantes universitarias con hijos; son estudiantes cuyo ingreso a la universidad se retrasa hasta tres años; se vinculan antes y en mayor proporción con el trabajo respecto a sus pares sin hijos. Asimismo, el sostenimiento de la familia y la contribución al gasto familiar son los principales motivos que declaran para trabajar a lo cual se agrega el pago de los estudios. La probabilidad de que sean estudiantes jefas de familia, dada su condición civil, las coloca en una zona de vulnerabilidad para sostener los estudios universitarios y en una posición de mayor inequidad. Otro rasgo de este grupo es que sus padres poseen menores niveles de escolaridad lo cual podría asociarse a una definición tradicional de roles que orienta a las mujeres a las labores domésticas y al cuidado de la familia, perspectiva que favorece la entrada a la vida conyugal y la llegada del primer hijo siendo más jóvenes.

Finalmente, Miller y Arvizu plantean dos tipos de universitarias con hijos, según las estrategias y el uso de recursos que les lleven a adaptar sus características y condiciones a los espacios educativos: estudiantes que fueron madres antes de ingresar a la universidad y dejaron pasar un año o un período más prolongado para incorporarse a los estudios, y estudiantes que fueron madres durante su estancia en la universidad, que muestran trayectorias diferentes y explican la entrada, salida y modos de estar en las instituciones universitarias.

La noción de modelo normativo de curso de vida es potente para el estudio de otros sujetos universitarios: los estudiantes que ingresan a la universidad al

finalizar la escuela secundaria y trabajan, los que decidieron estudiar una carrera universitaria habiendo transcurrido más años desde la terminación de la enseñanza media, los que son primera generación de universitarios en el grupo familiar, los que provienen de los circuitos público-privado, entre otros posibles. Desde esta perspectiva se advierte la necesidad de emprender investigaciones cuantitativas y cualitativas para afinar los diagnósticos y las estrategias destinadas a revertir o morigerar los problemas de deserción y rendimiento académico en sujetos diferentes.

Un desafío actual: los estudiantes con capacidades especiales o discapacidad

Un grupo vulnerable, en la actualidad, que demanda especial atención es el de los estudiantes con capacidades especiales o con discapacidad. Si bien es cierto que no afecta a un número significativo dentro de las aulas universitarias, la presencia de aspirantes a ingresar a la educación superior así como quienes logran el acceso, plantean desafíos en un contexto de políticas de inclusión. Por un lado, la heterogeneidad de problemáticas implicadas en quienes tienen capacidades diferentes tensiona la homogeneidad en términos pedagógico-didácticos así como la falta de preparación de los docentes para la enseñanza. Por el otro, requiere modificaciones profundas en las representaciones y expectativas de los docentes respecto del “alumno esperado” o “ideal” del cual se alejan estos estudiantes dejando al descubierto la carencia de propuestas y de recursos para hacer frente al ingreso, la permanencia y la graduación en escenarios complejos.

En la Argentina representantes institucionales que participaron en la reunión extraordinaria de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos en el año 2011¹² elaboraron un documento en el marco del Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas¹³ cuyo espíritu es promover una universidad para todos sin distinción, desde la perspectiva de considerar a la educación como derecho y como bien público social. En dicho documento se concibe la discapacidad como una cuestión de derechos humanos que coloca al

Estado, a través del sistema universitario, como responsable de la provisión de los recursos y ayudas para hacerlos efectivos.

La propuesta se enmarca en la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 (LES) y su modificatoria N° 25.573/02. En esta última fueron establecidas una serie de condiciones para atender a las personas con discapacidad. Se propone incorporar al artículo 2° de la LES que el Estado “deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad”. Se incluye el inciso (f) al artículo 13° de la LES en el cual se expresa que “Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes”. Se modifica el artículo 28°, inciso (a) incorporándose la necesidad de atender a las demandas individuales en el proceso formativo, en particular las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad.¹⁴ Finalmente, en el inciso (e) del artículo 29° de la LES en el que se sostiene que las universidades tienen autonomía académica y profesional se agregó, como una atribución, la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad.¹⁵

Asimismo, la Ley 26.378/08 adhiere a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. El artículo 1° señala que el propósito de la Convención es promover, proteger y asegurar en las personas con discapacidad el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales así como promover el respeto de su dignidad inherente. Se incluye dentro de este grupo a aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

El Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas, teniendo en cuenta el carácter constitucional de los derechos a enseñar, aprender y trabajar propone el planteo de líneas comunes que, respetando la autonomía universi-

taria, apunten a hacerlos efectivos a todos los ciudadanos. Para esto se plantea el diseño de políticas tendientes a posibilitar el ingreso, la formación y el pleno desenvolvimiento en la vida universitaria de las personas con discapacidad dentro de condiciones de alta calidad y de equidad. Se requieren políticas tendientes a posibilitar el ingreso, la permanencia y los tránsitos flexibles de estos estudiantes bajo el reconocimiento de que no resultan suficientes la enunciación de la igualdad de derechos, el ingreso irrestricto o la gratuidad. El documento elaborado se apoya en lo enunciado por la Conferencia Regional de Educación Superior de 2008 en el sentido de que el aseguramiento del derecho a la educación demanda que las instituciones generen las estructuras y las propuestas académicas que lo garanticen.

El programa mencionado establece tres componentes en su implementación: uno referido a la accesibilidad física, otro de accesibilidad comunicacional y equipamiento educativo y un tercer componente de capacitación de los distintos actores de la comunidad universitaria, los dos últimos enmarcados en lo que se denomina accesibilidad académica. Esta última atiende específicamente los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para respaldar la formación integral, en función de los alcances de cada trayecto profesional particular e implica la disposición de la universidad, como institución, para pensar respuestas singulares a situaciones igualmente singulares.

Como fue sostenido antes, en el propio documento se afirma la necesidad de modificar la formación homogénea replanteando las maneras de enseñar, de evaluar y las formas únicas de vinculación con el conocimiento y el aprendizaje. La propuesta es la eliminación de las tradicionales acciones correctivas y compensatorias a favor de acciones que tengan como destinatario principal a las instituciones y que busquen modificar las relaciones excluyentes y las desigualdades que sostienen la situación de las personas con discapacidad. De igual forma contempla otros grupos reconociendo el derecho a la educación de distintas comunidades culturales y lingüísticas.

El documento finaliza con una serie de objetivos y líneas de acción concretas en dos grandes áreas: Accesibilidad comunicacional y equipamiento educativo, y

Capacitación de distintos actores de la comunidad universitaria. A través de la primera se procura garantizar el acceso a la documentación, información y a la comunicación en las universidades públicas y, de la segunda, ampliar y profundizar el debate en relación a la discapacidad como objeto complejo en la educación superior, y a las personas como sujetos de la misma. Este último aspecto tiene relevancia por cuanto abarca a los docentes universitarios, a través de objetivos específicos, como la habilitación de espacios de debate, intercambio y construcción participativa sobre la discapacidad contextualizada en cada universidad y para los distintos actores; el fortalecimiento de redes institucionales para articular acciones y recursos; la colocación de la temática como transversal en los diferentes currículos de grado y posgrado; y la formación de grado de los profesionales para promover la contribución desde el campo profesional a la superación de las barreras.

Un reto histórico: los pueblos originarios y otras minorías étnicas

Uno de los grupos sociales que históricamente también ha estado sujeto a situaciones de vulnerabilidad y exclusión es el de los indígenas. En el mes de junio de 2016 la Organización de Estados Americanos aprobó la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas como culminación de un recorrido que comenzó en 1999 en una reunión realizada en Washington (Jozami, 2016). Como expresa Mato las inequidades que afectan a pueblos indígenas y afrodescendientes constituyen un componente de la herencia colonial que continúa fuertemente enquistado en las sociedades latinoamericanas contemporáneas. Más allá de reformas promovidas, su continuidad está presente en “algunas leyes y políticas públicas y, muy especialmente, en las prácticas de organismos estatales, grupos económicos y diversos actores sociales, así como también en los modelos universitarios y sistemas de educación vigentes” (Mato, 2016: 23).

En el marco de esa visión homogeneizadora de la formación universitaria las pervivencias coloniales se expresan y reproducen de diversas formas, en distintos ámbitos, siendo uno de ellos el sistema educativo mediante la exclusión de estu-

diantes y docentes de dichos pueblos así como de sus visiones de mundo, historias, lenguas, ideas y modos de producción de conocimientos y de aprendizaje propios. Estas inequidades y exclusiones que suelen pasar inadvertidas para la mayor parte de los ciudadanos forman parte del sentido común establecido, realidad ante la cual las universidades e instituciones de educación deberían jugar un papel más relevante para revertirlas. En este contexto, en la actualidad se puede reconocer la presencia de una variedad amplia de experiencias en las que participan instituciones de educación superior y comunidades y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes diferentes entre sí que pueden ser conceptualizadas como *por*, *con* o *para* para pueblos indígenas o afrodescendientes (Mato, 2016: 24). Así, se identifican la presencia de programas de inclusión social de indígenas y afrodescendientes en instituciones convencionales (no han sido creadas para dar respuesta a estos problemas); programas de formación, conducentes a títulos u otras certificaciones, creados por Instituciones de Educación Superior (IES) convencionales; proyectos de docencia; investigación y/o de vinculación social desarrollados por IES convencionales con participación de comunidades o miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes; ejecuciones conjuntas o compartidas por parte de IES y organizaciones de estos grupos sociales; Instituciones Interculturales de Educación Superior que integran los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales, siendo una de ellas la denominada occidental-moderna, y que pueden ser creadas por el estado o por organizaciones e intelectuales de pueblos indígenas o afrodescendientes.

En el desarrollo de este tipo de experiencias se reconoce la presencia de diferentes situaciones que generan conflictos o tensiones fundamentalmente relacionadas con las dificultades para incorporar conocimientos, idiomas, docentes y estudiantes de estos grupos en las universidades y otras IES convencionales; la presencia de desacuerdos respecto de los formatos institucionales para dar respuesta a sus derechos en materia de educación superior; y la existencia en las universidades interculturales de grupos con intereses particulares y/o visiones institucionales diversas entre sí que se traducen en disputas de poder.

Políticas institucionales y campos de intervención para la definición de proyectos

Los planteamientos anteriores referidos al reconocimiento de desigualdades estructurales que luego se traducen en problemas de rendimiento en la universidad ante sistemas de enseñanza y evaluación homogéneos, se complejizan aún más, como dijimos, cuando se tiene en cuenta el carácter multicausal de las problemáticas relacionadas con el ingreso, la permanencia y el egreso. En efecto, como se señaló, la configuración tiene que ver con una combinación de variables exógenas y endógenas.

Ezcurra (2011) sostiene que cuando el fracaso académico es atribuido a los estudiantes y no a los establecimientos las acciones habituales son programas dirigidos a los alumnos más que a los docentes; que se ciñen a esquemas de apoyo y orientación, como tutorías; agregados a los cursos regulares y con frecuencia poco conectados con ellos; y focalizados sólo en algunos estudiantes necesitados de asistencia económica, académica y juzgados en riesgo. Se trata de propuestas que no involucran la enseñanza en el aula, transcurren en los márgenes del sistema académico, motivo por el cual la autora las califica como innovaciones periféricas. Según ella las instituciones configuran un condicionante primario para el desempeño académico y la permanencia, teniendo un rol causal concluyente la enseñanza, en un sentido amplio, y en especial en lo que se refiere a las experiencias académicas cotidianas. En este contexto propone una reforma académica profunda que, en principio, incluye dos dispositivos: los Seminarios de Primer Año y las Comunidades de Aprendizaje. Los primeros constituyen una estrategia curricular y didáctica para todos los estudiantes, con el auspicio de pedagogías activas y en colaboración que provocan una mayor implicación de los mismos. Los seminarios de orientación abarcan una variedad significativa de objetivos por cuanto tienen un rol fundamental en el desarrollo de competencias en la transición a través de la enseñanza de habilidades de estudio como toma de apuntes, preparación para exámenes, manejo del tiempo y utilización e investigación en la biblioteca; desarrollan el pensamiento crítico, la expresión oral y escri-

ta; ofrecen información sobre recursos y servicios del establecimiento, y sobre planificación de la carrera y habilidades para aprender a dominar la ansiedad y el estrés. Las Comunidades de Aprendizaje configuran una estrategia académica y social que procura intensificar la interacción entre los alumnos y los docentes y entre las asignaturas con vistas a morigerar la fragmentación del currículo. Se favorece la interacción entre profesores y estudiantes así como la del grupo de pares a través de un trabajo conjunto dentro y fuera del aula.

En un trabajo de investigación realizado en distintas universidades nacionales por García de Fanelli (2015) constató una creciente preocupación por los problemas de abandono fundamentalmente en los sectores más desfavorecidos. También identificó tres tipos de estrategias institucionales desarrolladas por la universidad. En primer lugar, las destinadas a contribuir con la integración social del estudiante en los espacios sociales y académicos de las instituciones y que buscan, al mismo tiempo, contrarrestar la deficiente formación previa. Se trata de los sistemas de tutorías y la capacitación pedagógica de los docentes y tutores pares. En segundo lugar, se ha mejorado el registro académico de los estudiantes, a través de la incorporación de indicadores de seguimiento de la retención y la graduación aunque no son producidos periódicamente ni de público conocimiento y tampoco son usados para el gobierno y la gestión institucional. Por último, en casi todas las universidades existen instrumentos financieros de ayuda económica a los estudiantes que se suman a los programas de becas del gobierno nacional.

El contexto de la ocurrencia de las situaciones descritas y su complejidad, y una política que hace foco en la institución, amerita el esbozo de campos de actuación en los cuales la universidad puede intervenir con el propósito de favorecer la democratización de la educación al mismo tiempo que la eficacia y eficiencia de los establecimientos. La noción de campos de intervención hace referencia a determinados sectores de la realidad institucional que, como espacios sociales, son el resultado de la aplicación de programas y proyectos de acción que contemplen diferentes estrategias y técnicas adecuadas a la situación que se pretende modificar. Las ideas siguientes buscan crear un marco para dos tipos de intervención: aquella en la que el diseño de programas y proyectos para los pro-

cesos de cambio es responsabilidad de los propios actores institucionales involucrados en la temática; o aquel proceso de intervención en el que un agente externo, frente a una demanda específica y desde un saber especializado, analiza el modo de funcionamiento de la organización con el propósito de iniciar un proceso de cambio o modificación de algunos procedimientos o de algunas formas de funcionamiento (Araujo, 2008b). Una mirada amplia desde la perspectiva organizacional ha de atender la formación y prácticas de enseñanza de los docentes; el diseño curricular; las reglamentaciones, particularmente las vinculadas con la certificación de los conocimientos; la organización horaria; la infraestructura y los recursos materiales existentes; y el contexto institucional, incluyendo aquí criterios y mecanismos de admisión de los estudiantes, servicios de información y orientación, apoyo económico y biblioteca. Las respuestas institucionales también requieren de una gestión con capacidad para generar las condiciones necesarias que permitan enfrentar los problemas detectados.

Primer campo de intervención: Transición Escuela Secundaria – Universidad

El concepto de transición que se sostiene es el de transición académica, en referencia a los cambios propios del pasaje de la escuela secundaria a la institución de nivel superior, en este caso la universidad. Esta transición se inicia durante la escuela secundaria, y si bien resulta difícil su culminación, se entiende que va más allá de la elección de la carrera, prolongándose durante las actividades de primer año universitario, lapso en el que los alumnos han de ir aprendiendo a desenvolverse sobre la base de determinados requerimientos de distinto tipo, en algunos casos explícitos y en otros implícitos.

En esta transición pueden ser identificadas tres áreas problemáticas:

- El proceso de elección de la carrera.
- La distancia entre las prácticas de estudio de los alumnos de nuevo ingreso y las exigencias propias de la enseñanza y el aprendizaje del estudiante universitario.

- La fase previa al ingreso a la carrera, generalmente denominada Curso de Ingreso, como primer espacio organizado sistemáticamente para el contacto con la cultura universitaria y el campo disciplinar y profesional.

Segundo campo de intervención: Primer año de estudios

El primer año de estudios conforma parte de la transición Escuela Secundaria-Universidad desde el punto de vista de los cambios que los estudiantes han de enfrentar en este primer tramo de la formación. Su apertura como campo de intervención autónomo obedece a la necesidad de reflexionar sobre la responsabilidad de la universidad en los éxitos y fracasos de los estudiantes en cuanto integrante de la institución, y de encontrar caminos adecuados a la heterogeneidad para la permanencia y el logro de aprendizajes con los requisitos de calidad propios de este nivel.

En este campo de intervención se identifican al menos tres áreas problemáticas:

- La orientación académica, social y administrativa para facilitar la integración del alumno a la vida universitaria y favorecer la afiliación institucional e intelectual.
- La reflexión sobre las prácticas pedagógicas en el aula para el aprendizaje de los conocimientos, métodos y procedimientos que han sido previstos en el plan de estudios.
- Las condiciones bajo las cuales fue elegida la carrera dada su relación directa con la deserción o retraso académico.

Tercer campo de intervención: Trayecto medio y final de la carrera

Una vez superada la primera etapa, y consolidada la inserción en la universidad, los tramos intermedio y final han de ser provistos de un proceso de orientación tanto académica como laboral.

En este caso se reconocen tres áreas problemáticas:

- Apoyo a la realización de actividades, como los trabajos de tesis o trabajos finales incluidos como requisitos de graduación.
- La transición laboral, esto es, la adopción de la preparación para el trabajo como un eje organizador de la enseñanza y el aprendizaje de los futuros profesionales universitarios.
- La situación económica y laboral de los estudiantes.

Cuarto campo de intervención: Política y práctica académica

La modificación de la experiencia académica en el aula requiere la creación de espacios institucionales que promuevan la reflexión sobre los modelos y estilos de enseñanza. Aquí hay dos aspectos que se entrecruzan cuando se trata de pensar en la concreción de este propósito. Uno de ellos es el referido a la jerarquización de la transmisión de conocimientos -en sentido genérico para aludir a la actividad de enseñanza- como una práctica que ha de ser evaluada tanto en sus condiciones de realización como en términos de sus resultados. El otro demanda una tarea sistemática de formación e indagación sobre la docencia basada en diversas disciplinas que colaboran en la comprensión, justificación, organización y desarrollo de la enseñanza. Los cuerpos de conocimientos que abordan la multidimensionalidad de esta práctica -en la que intervienen dimensiones políticas, administrativas, psicológicas, sociológicas, históricas, laborales, disciplinares y didácticas- constituyen marcos de análisis e intervención con capacidad para justificar y argumentar -sobre bases más sólidas- las decisiones, tanto dentro como fuera del aula.

Aquí pueden ser mencionadas dos áreas de problemas:

- La política académica institucional en términos de la importancia asignada a la enseñanza y sus resultados.
- La formación de los docentes para afrontar los desafíos de la enseñanza teniendo en cuenta las características de los estudiantes en términos de su heterogeneidad.

Quinto campo de intervención: Planes de estudios e instrumentación

Los planes de estudios universitarios constituyen la norma más importante que regula el tránsito de los alumnos por la organización universitaria. La cantidad de materias durante un cuatrimestre o un año, la carga horaria de cada una, el sistema de correlatividades que plantea, la presencia de prácticas fuera de la institución o los requisitos finales de graduación, son los aspectos más decisivos a la hora de observar los factores que pueden favorecer u obstaculizar el recorrido académico.

Los espacios de trabajo identificados para intervenir en este campo son los siguientes:

- El diseño de los planes de estudios en términos de distribución de materias anuales y cuatrimestrales, el sistema de correlatividades y la carga horaria desde el punto de vista de una concepción del currículum como una hipótesis que se pone a prueba y evalúa en la práctica.
- La instrumentación de los planes de estudios, atendiendo principalmente el régimen de evaluación y acreditación, y la organización de los horarios para asistir a las diferentes instancias formativas previstas.
- Reglamentaciones académicas que regulan las condiciones de ingreso, permanencia y egreso en la universidad.

Sexto campo de intervención: Bienestar Estudiantil

El relevamiento de las condiciones económica, laboral y de salud de los estudiantes es fundamental para brindar apoyos que ayuden a la permanencia y la graduación. Puede señalarse dos áreas en este caso:

- La política de becas de ayuda económica en función de las necesidades particulares.
- Las políticas de salud, apoyo psicopedagógico, de deporte y recreación como estímulos a la permanencia dentro de la universidad.

Séptimo campo de intervención: Información actualizada acerca de los estudiantes

La institución universitaria cuenta con datos de alumnos universitarios que generalmente son relevados en el momento de la inscripción a la carrera. Otros tienen que ver con el registro administrativo sobre el cumplimiento de los requisitos propios de los planes de estudios. En ambos casos se trata de información que no es utilizada como insumo para pensar la política institucional sobre los problemas de la docencia y la enseñanza universitaria en el aula.

Aquí podrían ser señaladas tres áreas hacia las cuales habrían de orientarse los esfuerzos:

- El diseño de instrumentos para la recolección de datos sobre los estudiantes que sean de utilidad para la comprensión de su desempeño académico.
- La política de selección, comunicación y uso de la información recogida por parte de los actores institucionales comprometidos con la gestión de la formación y la enseñanza en el aula.
- La investigación académica existente en las universidades como insumo para la comprensión de la realidad institucional.

Reflexiones finales

En la actualidad puede afirmarse que los problemas de ingreso, permanencia y egreso han sido diagnosticados por la política universitaria nacional y, en mayor o menor medida, están siendo abordados, a través de proyectos de investigación centrados en instituciones particulares y con políticas nacionales e institucionales puntuales para morigerarlos. De igual manera, las universidades cuentan con más información sobre los estudiantes universitarios potencialmente útil para la toma de decisiones. No obstante, se advierten limitaciones que no son sencillas de sortear en el contexto de las universidades actuales.

En primer lugar, las investigaciones desarrolladas en las universidades están dispersas y sus perspectivas de análisis quedan circunscritas a las definiciones de los grupos de investigación que las llevan a cabo lo cual permite la complementa-

riedad pero restringe las posibilidades de comparabilidad. De igual modo el intercambio y el diálogo de estos grupos son escasos para avanzar en una perspectiva explicativa más amplia.

En segundo término, se carece de investigaciones sobre el impacto de las estrategias utilizadas para el mejoramiento de la retención y la graduación de los estudiantes que abarquen un abanico amplio y heterogéneo de universidades y disciplinas. Este tipo de proyectos sería de fundamental significación, atendiendo las múltiples causas que configuran los problemas y la realidad particular de los establecimientos.

Finalmente, se observa falta de diálogo y comunicación entre la investigación académica y los equipos de gestión en diferentes niveles de la organización. A esto se agrega la carencia de sistematización e interpretación de información disponible en las instituciones sobre los estudiantes y con ello la imposibilidad de convertirla en insumos de relevancia para la toma de decisiones institucionales.

Recibido: 17/12/2016

Aceptado: 27/12/2016

Notas

¹ Para la elaboración de este apartado se han tenido en cuenta los Anuarios de Estadísticas Universitarias 1999, 2000, 2004, 2005, 2006, 2009, 2010, 2012 y 2013 de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación de la República Argentina y Fernández Lamarra (2003).

² Los datos han sido extraídos de J. C. del Bello, O. Barsky y G. Giménez (2007) y del Anuario de Estadísticas Universitarias 2013.

³ En el caso del Anuario 2014 sólo han sido publicados algunos capítulos razón por la cual se toman los datos del año anterior.

⁴ Tasa neta de escolarización: Cantidad de estudiantes universitarios entre 18 y 24 años dividido la población total entre 18 y 24 años. Tasa bruta de escolarización: Cantidad de estudiantes universitarios dividido la población total entre 18 y 24 años. Tasa bruta de escolarización de Educación Superior: Cantidad de estudiantes de educación superior dividida la población total entre 18 y 24 años. Los datos correspondientes a educación superior incluyen estudiantes de pregrado y grado universitario y terciarios no universitarios.

⁵ El rango poblacional de 20-24 años es compatible con definiciones internacionales de la (OCDE). Para que sea representativo de la población argentina se amplía a 18 a 24 años.

⁶ El concepto designa la representación que las diversas clases sociales tienen en la población universitaria. Según Chiroleu (2012) se traduce en un reclamo de ampliación de las bases sociales de la universidad que, aunque en el discurso incluye el ingreso, la permanencia y la graduación, frecuentemente es entendida en términos formales como ampliación del acceso. Esta perspectiva de análisis busca contener las demandas de la sociedad en su conjunto en instituciones clásicas, desentendiéndose del hecho de que grupos sociales con capital económico, escolar y cultural diverso tienen diferentes posibilidades de éxito en el circuito educativo. Cabe señalar que en este artículo el concepto de democratización se entiende como posibilidad de ingreso y egreso a la universidad de poblaciones diferentes y desiguales en

términos de capital socioeconómico y cultural, sexo o raza u otro factor que pudiera generar la desigualdad.

⁷Diario El Litoral, Educación, 27 de marzo de 2013.

⁸Según Chiroleu (2012) el concepto de inclusión parte de reconocer que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente a ser valorizado. Se apunta a incluir en la universidad una diversidad racial, cultural y sexual similar a la que existe en la sociedad con el propósito de remediar discriminaciones históricas que han conducido a la situación de desigualdad por la que atraviesan esos grupos.

⁹Se incluye una referencia de Sipes por cuanto si bien alude a la escuela secundaria, puede hacerse extensiva a la universidad: "La escuela, como espacio social, participa tanto de manera deliberada o como involuntaria de esas concepciones que consideran las diferencias como deficiencias. Promoviendo situaciones de selección, clasificación y, por ende, nominación que no logran advertir de qué manera dejan su huella los procesos de construcción de la identidad. Esos procesos de segregación y discriminación pueden verse replicados de múltiples y disímiles maneras en los contextos escolares, en tanto los profesionales que se desempeñan dentro del contexto educativo en su carácter de agentes sociales, producen y reproducen conceptualizaciones y prenociones que al permanecer invisibilizados, se convierten en discurso que opera en el habitus". (Sipes, M. 2013: 276) La autora cita una referencia de Carina Kaplan "(...) la desigualdad social y educativa se enmascara bajo una suerte de potencial individual o colectivo dado a unos y negado a otros, por naturaleza" (:276).

¹⁰En otro trabajo fueron clasificadas las variables en exógenas y endógenas a la institución universitaria. Las primeras referidas al nivel socioeconómico y educativo de los padres, a la condición de actividad económica del estudiante, la formación académica previa, las aspiraciones y motivaciones individuales y familiares. Las segundas incluyen las políticas de orientación vocacional y de admisión de los estudiantes, el tipo de carrera, las dificultades implicadas y el rendimiento en la educación secundaria, la duración del plan de estudios y la flexibilidad, las regulaciones sobre la condición de alumno y de cumplimiento de requisitos mínimos de rendimiento académico, la conformación y las condiciones pedagógicas del cuerpo docente, y la infraestructura edilicia, el equipamiento y los servicios de biblioteca. (Araujo, 2008a)

¹¹El análisis del Anuario de Estadísticas Universitarias del año 2013 pone en evidencia que en las universidades argentinas de gestión estatal el 57.3% corresponde a mujeres y el mayor porcentaje de egresados también corresponde a las mujeres. Sin embargo, hay disciplinas como las ingenierías en las que el 77% son varones razón por la cual la Universidad Tecnológica Nacional tiene un bajo porcentaje de estudiantes mujeres (21.3%).

¹²La reunión se llevó a cabo entre los días 5 y 6 de septiembre de 2011 con sede en la Universidad Nacional de Tucumán

¹³Dicho programa fue aprobado por Resolución N° 426/07 del Consejo Interuniversitario Nacional.

¹⁴El artículo 28° fue redactado como sigue: "Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes, técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, *en particular las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad*, y a los requerimientos nacionales y regionales". El resultado es nuestro.

¹⁵El inciso (e) del artículo 29° quedó redactado del siguiente modo: "Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y *la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad*". El subrayado es nuestro.

Bibliografía

ARAUJO, S. (2008a) "Características del proyecto de investigación". En Araujo, S. (coord.) *Formación universitaria y éxito académico: estudiantes, disciplinas y profesores*. UNICEN. Tandil, Argentina.

ARAUJO, S. (2008b) "Quiénes ingresan y quiénes permanecen en la Universidad. Un panorama general de los estudiantes de la UNCPBA". En Araujo, S. (coord.) *Formación universitaria y éxito académico: estudiantes, disciplinas y profesores*. UNICEN. Tandil, Argentina.

- ARAJO, S, CORRADO, R., WALKER, V. (2010) "¿Qué condiciones favorecen u obstaculizan la permanencia en la universidad? Una indagación en los alumnos de carreras de ingeniería". *Segundas Jornadas Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas*, Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina.
- BLANCO, M. (2011) "El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo", *Revista Latinoamericana de Población*, vol. 5 N° 8, 5-31.
- BRUNNER, J. J. (1990) *La educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, Chile.
- BRUNNER, J. J. (1993) "Estado y educación superior en América Latina". En NEAVE, G y VAN VUGHT, F. *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Gedisa, Barcelona, España.
- CARLI, S. (2008) "Visiones sobre la universidad pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad", *Revista del Instituto de Investigaciones en ciencias de la educación*, Año XVIII^o 26, 107-129.
- COMISIÓN INTERUNIVERSITARIA (2016) Discapacidad y Derechos Humanos. Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación. Disponible en: www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/programacyddhh_cin20112.doc. (consulta: 15 de noviembre de 2016).
- CHIROLEU, A. (2012) "Expansión de las oportunidades, inclusión y democratización universitaria". En CHIROLEU, A. SUASNÁBAR, C y ROVELLI, L. *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*, IEC-UNGS, Los Polvorines, Argentina
- DEL BELLO, J. C., BARSKY, O. GIMÉNEZ, G. (2007) *La Universidad Privada Argentina*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, Argentina. Diario El Litoral, Educación, 27 de marzo de 2013.
- DUBET. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Gedisa, Barcelona, España.
- ESTADÍSTICAS UNIVERSITARIAS ANUARIOS (1999, 2000, 2004, 2005, 2006, 2009, 2010 y 2012 y 2013. Secretarías de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, República Argentina.
- EZCURRA, A. M. (2011) *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. IEC-UNGS, Los Polvorines, Argentina.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2003) *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Eudeba-UNESCO-IESALC, Buenos Aires, Argentina.
- GARCÍA de FANELLI, A. M. (2004) "Indicadores y estrategias en relación con las graduación". En Carlos Marquis (comp.) *La Agenda Universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina*, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2015) "Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas", *Debate Universitario*, N° 7, pp. 7-24.
- JOZAMI, A. (2016) "Palabras Preliminares" en MATO, D. (coord.), *Educación y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. EDUNTREF. Buenos Aires, Argentina.
- KROTCSH, P. (2009) *Educación superior y reformas comparadas*. B Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.

- LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR N° 24.521/95. Ministerio de Cultura y Educación. Presidencia de la Nación. República Argentina.
- LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR N° 25.573/02, modificación de la Ley N° 24.521/95. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. República Argentina.
- LEY N° 26378/08 Presidencia de la Nación. República Argentina.
- LÓPEZ, E. (2005) *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IIPÉ-UNESCO, Buenos Aires, Argentina.
- MALINOWSKI, N. (2008) "Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México", *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 6 N°2, pp. 801-819. Disponible en:
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>. (consulta: 3 de febrero de 2009)
- MATO, D. (2016) "Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos" en MATO, D. (coord.), *Educación y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Buenos Aires, EDUNTREF, Argentina.
- MILLER, D. y ARVISU, V. (2016) "Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio". *Revista de la Educación Superior*. Vol. XIV, N°177, 17-42.
- PARRINO, M. del C. (2014) *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria*. Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- SIPES, M. (2013) "Construcción de subjetividad, nominación social y diagnóstico escolar. El poder simbólico de las palabras" en KAPLAN, C. (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.
- TEDESCO, J. C. (2005) Prólogo En: *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IIPÉ-UNESCO. Buenos Aires, Argentina.

