

Promover la “permanencia estratégica” en los estudiantes del primer año universitario. El caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento

Fecha de recepción:
09/08/2023
Fecha de aceptación:
30/05/2024

To promote “strategic retention” in students of the first year of college. The case of the National University of General Sarmient

Palabras clave:

currículum,
primer año
universitario,
justicia
curricular,
permanencia
estratégica,
inclusión
educativa

Carlos Caram

Universidad de San Andrés / Universidad de Palermo,
Argentina
carloscaram234@gmail.com

Resumen

La democratización del nivel universitario se centra en la ampliación y en la diversificación de las bases sociales de la universidad promovidas por la creación de las universidades de cercanía. Sin embargo, el acceso no implica permanencia ni graduación. En efecto, las consecuencias de la segmentación del sistema educativo en el nivel secundario y las desigualdades económicas, sociales y educativas de origen; provocan, en algunos estudiantes, aprendizajes de baja intensidad que pueden desembocar en el rezago o en la deserción.

El artículo analiza dos dispositivos curriculares para el primer año universitario propuestos por la misma institu-

Keywords:

curriculum,
first year of
college,
curricular
justice,
strategic
retention,
educational
inclusion



ción en diferentes épocas. El análisis se encuadra en dimensiones curriculares, de modelos de justicia y del dispositivo como recontextualización y concreción de una política educativa pública para la inclusión.

Se explora el caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), en torno al primer año universitario como espacio de transición. Especialmente, el Curso de Aprestamiento Universitario -CAU- vigente desde los inicios de la universidad en 1993 y el Programa de Acceso y Acompañamiento a los estudiantes de grado y pregrado -el Programa- aprobado en el año 2019.

The democratization of the university level focuses on the expansion and the diversification of the social bases of the university promoted by the creation of local universities. However, access does not imply retention or graduation. Indeed, the consequences of the segmentation of the educational system at the secondary level and the economic, social and educational inequalities of origin cause, in some students, low intensity learning that can lead to lagging behind or dropping out.

The article analyzes two curricular devices for the first year of college proposed by the same institution at different times. The analysis is framed in curricular dimensions, justice models and in the device as recontextualization and concretion of a public educational policy for inclusion.

The case of the National University of General Sarmiento (UNGS) is explored as a space of transition, around the first year of. Especially, the University Preparation Course “Curso de Aprestamiento Universitario” -CAU-

in force since the beginning of the university in 1993, and the Access and Support Program for undergraduate students “Programa de Acceso y Acompañamiento a los estudiantes de grado y pregrado” -the Program- having been approved in 2019.

Introducción

El artículo indaga sobre los caminos curriculares que explora la Universidad Nacional de General Sarmiento -UNGS- para crear mejores condiciones en los estudiantes ingresantes con el fin de abordar los obstáculos recurrentes en este tramo del nivel superior. Se explora también qué políticas y estrategias generan, a partir del consenso, para el contexto institucional específico de la universidad para el primer año. Se estudian dos dispositivos curriculares de la misma universidad, en distintos tiempos. El primero es el Curso de Aprestamiento Universitario -CAU- que se puso en marcha desde el inicio de la UNGS y el segundo es el Programa de Acceso y Acompañamiento, -el Programa- aprobado en 2019.

En este sentido, la reparación de los efectos negativos, causados por las desigualdades sociales y educativas, a través del dispositivo curricular, implica adoptar una concepción determinada de justicia (Rivas, Veleda y Mezzadra, 2011). Por lo tanto, se pretende descubrir cuáles son los indicios asociados con los modelos de justicia social y educativa que se intentan concretizar desde los dispositivos curriculares y a través de las acciones sociales y pedagógicas en los contextos específicos de la institución. De hecho, la elección de los modelos de justicia no es un concepto abstracto, sino que por el contrario facilita u obstaculiza los procesos educativos y sociales, sobre todo en el primer trayecto del estudio universitario (Castel, 1995; Tedesco; 2005; Rivas, Veleda, Mezzadra, 2011).

Incluso, la concepción del dispositivo curricular influye no sólo en la distribución democrática de los saberes y de los conocimientos, sino también en el desarrollo de las habilidades que un estudiante universitario necesita para enfrentar los desafíos de esta etapa. Las habilidades consisten en los hábitos organizacionales, la implicación y el compromiso; el uso estratégico de los tiempos; el desarrollo de recursos y estrategias para abordar lecturas y escrituras; el desarrollo del pensamiento crítico, entre otros.

De este modo, se caracteriza el concepto de “permanencia estratégica”, ya que, como sostienen numerosos investigadores el acceso al nivel universitario no

garantiza la continuidad ni el aprendizaje (Chiroleu, 2009; Ezcurra, 2011; Terigi, 2010). Por lo tanto, se indaga cómo se convierte en estratégica a la permanencia a través de políticas públicas recontextualizadas y de programas que tiendan a abordar los efectos de las desigualdades educativas de origen y las deficiencias adquiridas en los niveles precedentes. Es decir, la continuidad y los logros como consecuencia de la “acción positiva” (Renaut, 2008) del dispositivo curricular.

En este sentido, se sugiere el concepto de “permanencia estratégica” en lugar de retención. La trayectoria del estudiante se torna estratégica de acuerdo con la posibilidad y la capacidad del dispositivo curricular institucional de generar espacios, programas y acciones que provean mecanismos inclusivos. De este modo, se fortalecen los compromisos sociales y académicos en un ámbito propicio. Es decir, se trata de la puesta en marcha de acciones estratégicas que acompañan el acceso y el proceso de transición de los estudiantes ingresantes y promueven la construcción de comunidades de aprendizaje, la identidad y los logros académicos. Por lo tanto, desde la perspectiva propuesta en este estudio, la permanencia es una problemática que deben abordar estratégicamente las universidades, a través de sus dispositivos curriculares en cada contexto específico.

Según el problema caracterizado, contextualizado y explicitado, el objetivo general de este trabajo de investigación es explorar e indagar cómo se configura el dispositivo curricular –formulación, gestión y concreción-, que desde el 2015 hasta la actualidad, en el contexto específico de la Universidad Nacional de General Sarmiento tiene como fin crear espacios que generen mejores condiciones a los estudiantes ingresantes y contribuyan a la calidad del aprendizaje y a la permanencia estratégica.

Consideraciones metodológicas

De acuerdo con los objetivos de este estudio se explora el dispositivo

curricular para el acceso y acompañamiento a estudiantes de grado y pregrado, así como las discusiones previas sobre el CAU que llevaron a cabo los actores. Se toman como unidades de análisis para explorar el actual Programa, los espacios curriculares propuestos: asignaturas troncales asociadas con un taller de acompañamiento disciplinar de lectura y talleres de lectura y escritura transversales en el marco del Programa de Acceso y Acompañamiento.

Para la indagación del proceso de revisión del CAU y de formulación del Programa, se revisan documentos que dan cuenta de los seis encuentros de discusión, en torno a algunas preguntas específicas formuladas previamente a los actores –docentes, directores de carrera- que deseaban participar. Asimismo, se analizan –mediante códigos- las resoluciones de los diferentes consejos de la Universidad y de los institutos que crean, reglamentan y organizan el Programa. Además, se realizan entrevistas a actores clave del contexto de formulación y gestión –en sus diferentes niveles y jerarquías institucionales- y a actores del contexto de concreción vinculados con las categorías de espacios que conforman las unidades de análisis. Los límites de los contextos son categorías teóricas que fueron modificándose durante el trabajo de campo ya que había actores que, simultáneamente, estaban en ambos contextos y otros que estuvieron en el contexto de formulación y en el momento del trabajo de campo se encuentran en los contextos de concreción o de gestión. Esta investigación se encuentra en curso, por lo tanto, en este artículo se comparten los primeros hallazgos sobre la concepción y la puesta en marcha del Programa.

Se aborda el fenómeno desde la concepción de justicia que se intenta concretizar, desde la dimensión curricular y sus antecedentes internacionales en el primer año universitario.

Concepciones de los modelos de justicia

La selección de los modelos de justicia puede poner en juego ciertos intereses, beneficiar a determinados actores y, en algunos casos, promover más desigualdad y exclusión y por lo tanto más ruptura (Castel, 1995). Esta relación no siempre es consciente y explícita, a veces los dispositivos reproducen tradiciones sin reflexionar sobre el modelo de justicia. De hecho, el vínculo entre los dispositivos curriculares, el aprendizaje, la permanencia y las estrategias propuestas orientan las prácticas y tienen consecuencias profundas entre los estudiantes del primer año universitario (Tedesco, 2005; Dubet, 2014).

Existen dos grandes concepciones sobre la justicia y ambas buscan, a través de diferentes enfoques (por momentos opuestos); reducir la tensión que provocan las desigualdades sociales y educativas. Estos modelos son la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades.

Por un lado, según Dubet (2014), la igualdad de posiciones busca reducir las desigualdades entre las diferentes posiciones sociales y educativas por la vía de las transferencias sociales, es decir por medio de la redistribución de los bienes que reequilibren las desigualdades de inicio. Se trata de un modelo que se basa en el principio de “solidaridad orgánica” en la sociedad. Esta concepción es universalista ya que pretende asegurar las posiciones a cada miembro de la sociedad que lo necesite y prescinde de evaluar las condiciones subjetivas como el esfuerzo, la voluntad o el mérito. De acuerdo con dicho principio universal este modelo se fundamenta en los derechos sociales adquiridos. No considera un punto de llegada ideal a la movilidad social y, en general, está más asociado con las ideas más progresistas que defienden la existencia del Estado de Bienestar.

Por otro lado, la igualdad de oportunidades se plantea como opuesta a los privilegios de clase o de nacimiento (Dubet, 2014). Es decir que sin cuestionar las desigualdades sociales busca ofrecer a los alumnos la posibilidad de ocupar una posición, de acceder y permanecer. De manera contraria a la igualdad de posiciones,

el modelo se basa en principios meritocráticos. Este “nuevo igualitarismo” en palabras de Giddens (2001) pretende incluir a los ciudadanos plenamente responsables en la utilización de estas nuevas posiciones. Es decir que no parte de una concepción universalista de distribución sino de un principio individualista meritocrático que, en un punto, implica una selección social de quién accede y quién no.

El axioma común, para el modelo de igualdad de oportunidades, es el de la responsabilidad individual, en contraposición con la colaboración, cooperación y la solidaridad, argumentadas en el modelo de igualdad de posiciones. Esta responsabilidad individual se articula con el talento, la habilidad y el esfuerzo. En términos de Tenti Fanfani (2021) existe una tendencia, entre las personas que comparten esta representación de la justicia, a privilegiar las causas internas antes que las externas como justificación del éxito o del fracaso escolar. Es decir que es más influyente el comportamiento del alumno que la influencia de las condiciones del contexto. Muchas investigaciones y muchos autores asocian la concepción internalista con la concepción meritocrática (Bourdieu y Passeron, 2003; Duru-Bellat, 2011; Tenti Fanfani, 2021). Esta concepción pretende combatir las desigualdades de inicio, que son efectos de estructuras sociales y económicas que predominan en los contextos hegemónicos, mediante el esfuerzo, el mérito y la buena voluntad del alumno.

Concepción del dispositivo curricular

El currículum es un ordenador, un organizador y un orientador de las prácticas pedagógicas. Es una propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas (de Alba, 1998). Se presenta también como un instrumento regulador de los contenidos, de las prácticas implicadas en los procesos de enseñanza y de

aprendizaje. Es decir que estructura y orienta la formación universitaria, regula el uso de los tiempos, impone reglas y determina un orden (Gimeno Sacristán, 2010a). Específicamente, las instituciones educativas del nivel universitario producen y configuran un dispositivo curricular que se convierte en el núcleo conceptual, filosófico, social y pedagógico que enfoca las actividades, las estrategias, las prácticas y las evaluaciones.

El dispositivo curricular es un entramado dinámico. Tal dinamismo se relaciona con la vinculación de la propuesta curricular con el territorio, con los cambios sociales y con la adecuación justa para las necesidades de los estudiantes. Su discontinuidad evidencia la capacidad que desarrolla la institución para conformar escenarios pedagógicos y académicos. Además, lo dinámico se relaciona con la capacidad de afrontar de manera democrática los desafíos planteados por las situaciones estructurales.

El dinamismo y la tensión del currículum se logra a través del cambio y de la discontinuidad. Los efectos que se esperan de la puesta en marcha de los dispositivos curriculares, en este caso, para el primer año del trayecto universitario, son múltiples. Es decir que los cambios se perciben en los efectos pedagógicos, sociales y políticos ya que el dispositivo asume la responsabilidad de propiciar ambientes y condiciones adecuadas para el contexto específico para el cual fue diseñado. En esta investigación y en este artículo no abordamos los efectos del dispositivo curricular sino los procesos de discusión, formulación, gestión y concreción del Programa.

Por un lado, el dispositivo curricular da respuesta a la demanda ante alguna necesidad material o simbólica de la comunidad educativa. Por el otro, promueve la desarticulación de las ficciones y de los discursos sociales que pueden producir mecanismos de discriminación que tiendan al determinismo social respecto a los procesos y a los resultados de los estudiantes del primer año.

Además, algunas concepciones del currículum asocian los dispositivos curriculares de los contextos específicos con principios básicos de justicia social y educativa. En esta concepción, el currículum procura reparar y/o atenuar los efectos

negativos -sobre todo deserción, fracaso educativo y rezago- generados por las condiciones de desigualdad de origen de los estudiantes, así como por la segmentación del sistema educativo, especialmente en el nivel secundario. En este sentido, la “justicia curricular” (Connell, 1992) es la construcción de una propuesta curricular contrahegemónica que posibilite la acción positiva de la enseñanza sobre los efectos pedagógicos causados por las desigualdades.

Específicamente, en este artículo, se denomina dispositivo curricular a un entramado complejo conformado por las instancias de formulación, gestión y concreción curricular en el contexto específico del primer año universitario. Es decir que el dispositivo curricular organiza y articula el plan y la intención pedagógica, los programas de acción y de formación docente, las estrategias de enseñanza, el sistema de evaluación de los aprendizajes y los discursos de los docentes.

Asimismo, se aborda al dispositivo curricular como una recontextualización de una política pública, por parte de la Universidad, con el fin de promover la inclusión educativa. Estas acciones, individuales y colectivas, propuestas por esta política pública generan ciertas reglas para crear las condiciones favorables que promuevan la permanencia estratégica de los estudiantes.

Antecedentes de experiencias del primer año universitario

El primer año universitario es un espacio de transición entre el ingreso masivo que se da en muchas universidades y el núcleo de la carrera. En efecto, el ingreso masivo es el inicio necesario, pero no suficiente para la democratización del nivel universitario, se trata de no priorizar el acceso por sobre la graduación. Por su parte y en este mismo sentido, Ezcurra (2011) sostiene que esta masificación se ve acompañada de una “tendencia estructural central”: las altas tasas de abandono, sobre todo en el primer año del trayecto universitario.

En este sentido, se verifica un marcado interés, a nivel internacional,

focalizado en el primer año universitario como experiencia crucial que determina la permanencia o el abandono de muchos estudiantes. Efectivamente, numerosas investigaciones se enmarcan en un movimiento global que prioriza la experiencia del primer año: *The First Year Experience*, sobre todo en el mundo anglosajón (Estados Unidos, Australia, Reino Unido, entre otros países). Este movimiento se focaliza en relevar, describir y categorizar las desventajas y los obstáculos que se presentan en este trayecto para algunos estudiantes, sobre todo de condiciones sociales desfavorables, y que vulneran la permanencia (Choy, 2002; Pike y Kuh, 2005).

Los estudios y los congresos enmarcados en este movimiento internacional acuerdan con el rol causal crítico que tiene la enseñanza (McInnis, 2001; Kift y Nelson, 2005; Kift, 2009). Desde esta mirada, se detectan condiciones de enseñanza y prácticas educativas eficaces y se destaca el valor altamente jerarquizado del currículo como “dispositivo organizador” clave para transformar condiciones sociales y académicas.

Dentro de esta perspectiva de abordaje, los principales objetivos del movimiento *The First-Year Experience* consisten en determinar las causas posibles del abandono, analizar los problemas críticos que afectan la permanencia en la universidad y explicitar los factores académicos y no académicos.

En este marco, Litkowski, Robbins y Noeth (2004) investigaron el rol de los factores académicos y no académicos o extracurriculares en el mejoramiento de la retención de los estudiantes universitarios. Dada la heterogeneidad y diversidad de los estudiantes y dado su estatus socioeconómico, los investigadores consideran indispensable identificar los factores no académicos o extracurriculares para diseñar programas exitosos de retención¹. Además, Connell (1992) afirma que se introdujeron en las universidades las necesidades de diferenciar conocimientos de habilidades. Incluso, se estableció la idea dentro del sistema existente acerca de que era necesaria una “acción colectiva” para cambiar las perspectivas curriculares y de mejoras de la calidad educativa.

Resulta interesante explicitar las combinaciones de factores aplicadas de

manera integral, tales como combinar tutorías con mentores y con el apoyo entre pares. Inclusive, se comprobó que la relación con la retención es más fuerte cuando se combinan todos los factores, cuando se establecen prioridades y cuando se determinan las características de los estudiantes.

Por otro lado, proponen el desarrollo de un tipo de comunidades centradas en la concepción de abordaje curricular: “los cursos emparejados”. En esta estrategia se desdibujan las líneas de los contenidos disciplinares y se centran más en las habilidades como la lectura y la escritura. En este sentido Shapiro & Levine (1999) sostienen que las comunidades de aprendizaje son estructuras curriculares que permiten al cuerpo docente enseñar y a los estudiantes aprender a través de recorridos interdisciplinares, intelectuales y desafiantes. Además, otras investigaciones abordan también la construcción de las “comunidades de enseñanza” (Edgerton, 1992) y hacen foco en el desarrollo intelectual y pedagógico de los docentes.

En este mismo sentido, Tinto (1997) profundiza en el estudio de la estrategia basada en las comunidades de aprendizaje para lograr la permanencia. De hecho, marca una fuerte correlación entre el compromiso de los estudiantes, el esfuerzo y la calidad educativa para lograr altos índices de permanencia.

Del aprestamiento previo al acompañamiento simultáneo en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

Desde sus inicios, la Universidad Nacional de General Sarmiento (1993) estableció un vínculo muy fuerte con el territorio en el que se estaba insertando. Este compromiso implicaba, en un sentido, conocer las características de las poblaciones alejadas, hasta ese momento, de los centros universitarios. La UNGS tuvo la preocupación de salvar esa distancia y reparar tales derechos vulnerados. Por esta razón, la institución estableció, desde un principio, un sistema de acceso

que tenía como objetivo acercar y nivelar, según la mirada de fin del siglo XX, a esas poblaciones, mayoritariamente de primera generación, a la universidad. El curso de ingreso propuesto se denominó Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) y tuvo una duración de casi 15 años con numerosas modificaciones y mejoras.

En el año 2012, la UNGS comenzó la modificación de los planes de estudio y consideró que revisar el CAU era una tarea estructural pendiente y necesaria. La Comisión de Revisión de la Oferta Académica (CROF) y el Consejo Superior, a través de la Resolución 3300/09 propusieron abrir la discusión en relación con el CAU. La discusión estaba planteada en los siguientes ejes: funciones, su papel como requisito de ingreso y su relación con los trayectos propios de las carreras.

Asimismo, se profundizó la revisión y la reestructuración del CAU gracias a la Ley 27204 -Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior- sancionada y promulgada en el año 2015. Esta ley promueve el ingreso irrestricto a las universidades con el único requisito de tener aprobados los estudios secundarios.

Con el fin de generar consenso y escuchar las voces de todos los actores, la universidad convocó a seis encuentros de debate organizados, cada uno, desde una pregunta disparadora. Algunas de esas preguntas fueron: ¿cómo pensar la nueva ley desde la historia de nuestra universidad?, ¿cuáles serían las herramientas más adecuadas para acompañar a los estudiantes en los primeros pasos por la universidad?

Las propuestas y críticas de los actores relevadas en diferentes documentos giran en torno a redefinir los objetivos del programa relacionados con la capacidad efectiva para el ámbito universitario y con la reparación de las deficiencias de la escuela secundaria. También, se identifican mecanismos de selección social en el curso y sostienen que hay una desconexión institucional de la política educativa con respecto a la problemática del ingreso universitario. Afirman, por otro lado, la necesidad de crear condiciones de acceso y de permanencia ya que se evidencian

problemas de deserción, abandono y rezago. En relación con la articulación del CAU con la carrera diagnostican que el programa está cerrado en sí mismo por fuera de la propuesta de los planes de estudio e insisten en la necesidad de incorporarlo íntegramente al sistema de acreditaciones.

En el año 2009, la CROF² caracterizó al CAU como remedial y propedéutico. Por un lado, pone la mirada en las deficiencias del pasado, sobre todo, debido a la segmentación del nivel secundario. Por otro lado, proyecta la mirada en los futuros desafíos de los estudiantes cuando, luego de la selección intrínseca en el programa, ingresen a las carreras universitarias que aspiran transitar. En este sentido, se infiere que el curso se saltea el presente, no transita el aquí y ahora del currículum, sino que remedia las deficiencias del pasado para obtener logros académicos en el futuro. Esta concepción curricular no situacional ni formadora, sino remedial y propedéutica, nombra a los estudiantes como “aspirantes” o “ingresantes”. Por esta razón, en ese tramo preuniversitario se les restringe, en cierto modo, el derecho a tener derechos, es decir, se limita el ejercicio de la ciudadanía universitaria plena.

Algunos actores clave sostienen que parte de esta ciudadanía plena consiste en abordar desde un comienzo los contenidos y saberes propios de las carreras elegidas por los estudiantes. Es más, afirman que no es necesario remediar deficiencias ni construir habilidades como requisito previo al abordaje disciplinar específico. En este sentido, se caracteriza al CAU como una artificialidad propedéutica e instrumental de habilidades de la lecto-escritura. En palabras de Graizer (2019): “Es bueno que los y las estudiantes registren cuanto antes la relación que hay entre una forma de conocimiento y lo que van a hacer”.

Las capacidades de acción de los programas institucionales y de los actores sociales están en función del nivel de institucionalización y nunca son neutras (Lascoumes y Le Galès, 2014). Aun cuando no sea un proceso consciente, cada decisión y cada política impone criterios de justicia. Para construir justicia educativa y curricular hay que basarse en una reflexión y una explicitación de los criterios que puedan aproximar la propuesta institucional a algún modelo

predominante de justicia (Mezzedra, Rivas y Veleda, 2011).

Desde el análisis de la revisión y la reflexión de los actores, se puede inferir que el CAU presenta algunas características que lo aproximan al modelo igualdad de oportunidades. En efecto, este modelo ofrece a cada uno la posibilidad de aspirar a cierta posición social y educativa. En este caso, el curso permite al “aspirante” acceder a la posición “estudiante universitario” y gozar de todos los derechos y de la ciudadanía universitaria plena mediante el mérito de la oportunidad remedial y propedéutica del CAU.

Es decir que, en esta propuesta, las diferencias y dificultades de origen, causadas, en general, por la fragmentación del sistema educativo y por las condiciones socioeconómicas, se reparan por el mérito que el individuo realice, aun dentro del mismo contexto socioeconómico y educativo desfavorable. Es decir, se espera que una desigualdad social sea compensada con un mérito individual, en el marco de un programa de oportunidades, sin el cambio de las condiciones contextuales.

Muchas de las críticas a la igualdad de oportunidades refieren a la imposibilidad de los dispositivos de crear normas meritocráticas neutras y no insertas en la cultura hegemónica y dominante (Young, 2000) así como la incapacidad de los programas de medir científicamente el mérito reconociendo qué corresponde al determinismo social y qué a la responsabilidad individual (Glazer, 1987).

El modelo “igualdad de oportunidades” no cuestiona en sí las desigualdades, sino que procura que, a través del mérito personal, en el contexto de la oportunidad de la política remedial, el estudiante de condiciones desfavorables logre su puesto. Estos puestos y estas posiciones son escasas, no porque haya cupos sino por las condiciones de acceso, y la discusión es determinar quién las ocupa, bajo qué condiciones y analizar la equidad del árbitro y de la norma (Young, 2000; Dubet, 2014).

La mirada de los actores que propusieron una revisión del CAU discute y cuestiona –de manera no explícita– algunos indicadores que, desde el análisis de

este estudio, se asocian con el modelo igualdad de oportunidades al que el curso pareciera acercarse en algún aspecto. Es decir, el modelo promueve la construcción de la excelencia basada en el mérito individual dentro de los mismos contextos desfavorables que produjeron la deficiencia. Se trata de una política del reconocimiento que transforma la dificultad en orgullo.

En síntesis, si el bien que se distribuye, en el marco de un curso determinado y de tiempos acotados, es la posición escasa, el modelo tiende a la reproducción de las desigualdades. En cambio, si los bienes que se distribuyen, en el marco de un dispositivo concebido dentro de un proceso, se centran en los contenidos, en los saberes disciplinares, en las competencias, en la planificación estratégica de los tiempos y en el desarrollo de las habilidades; la acción es transformadora y tiende a construir justicia a través del dispositivo curricular.

En este mismo sentido, los actores que participaron en la revisión del CAU insisten en afirmar que la distancia temporal con el abordaje de la carrera, su característica preuniversitaria, sus tiempos estructurados y acotados acentúan el carácter seleccionador y según el modelo de justicia en el que se enmarca, meritocrático del curso. El desafío para crear un dispositivo que tienda a la igualdad y a la justicia curricular y que, por lo tanto, promueva el acceso y la permanencia es lograr la regulación estratégica de los tiempos dentro de un proceso integral, los contenidos y los espacios curriculares.

El ingreso a la universidad es un proceso complejo que no se resuelve en un tiempo acotado. De hecho, esta etapa de transición implica, para los estudiantes, una fase de integración a una nueva dinámica de funcionamiento y a un mundo académico nuevo. En consecuencia, estos deben desplegar estrategias provenientes del capital cultural y educativo requeridos por la universidad que son diferentes a los del nivel anterior a y a los de sus familias. Además, estas acciones conforman intercambios, grupos y comunidades de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje generan identidad y permanencia y, por lo tanto, favorecen los logros académicos (Tinto, 1997).

Según los revisores, el CAU no pudo resolver la calidad académica y

pedagógica sin acudir a la estrategia de selección. Además, no se pensó el derecho a la educación desde quienes lo ejercen, es decir desde las condiciones, expectativas e intereses específicos del territorio.

Una nueva aproximación al acceso, la permanencia y la calidad

El Consejo Superior de la UNGS resuelve en el artículo 1 de la Resolución 6823/19 aprobar la creación de un nuevo programa para reemplazar al CAU y abordar, desde la enseñanza, el problema del ingreso a la Universidad y mejorar las condiciones de acceso y acompañamiento al primer año universitario. Se denomina “Programa de acceso y acompañamiento a estudiantes de carrera de grado y pregrado”.

Los considerandos de la Resolución se organizan en dos ejes. El primero es un marco legal, por un lado, la Ley N°27204 de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior, modificatoria de la Ley de Educación Superior N° 24521. Y, por el otro lado, el artículo 4 del Estatuto de la UNGS que garantiza, en el ámbito de la Universidad, el derecho a la educación universitaria de todas las personas sin distinción ni discriminación alguna. El segundo eje considera aspectos curriculares y de consenso de los actores. Es decir, la aprobación, en el año 2012, de los nuevos planes de estudio y las opiniones de los actores en el marco de la discusión -convocada por la Comisión de Revisión de la Oferta Académica, CROF- en torno a las funciones del CAU, su papel como requisito de ingreso y su relación con las carreras de grado.

La fundamentación del Programa se basa en primer lugar en la ampliación de la cobertura del nivel superior debido, en parte, a la obligatoriedad del nivel medio promovida por la Ley Nacional de Educación, en 2006 y la modificatoria de la Ley de Educación Superior en el 2015 que enfatizó el derecho a la educación superior con el único requisito de los estudios secundarios finalizados.

En los fundamentos de la Resolución se reconoce el aspecto problemático del acceso al nivel superior de una gran parte de la población y los efectos negativos que se desean evitar como el rezago y el abandono. Asimismo, se refiere a las acciones llevadas a cabo por la UNGS y las instancias sistemáticas de reflexión sobre el programa de ingreso vigente hasta antes de la resolución. En un sentido, se reconoce también que el nivel universitario siempre selecciona en mayor o menor medida y en ciertas condiciones ya sean meritocráticas o más equitativas y universales.

Se evidencia una fuerte correlación entre las reflexiones, orientaciones y propuestas realizadas por los actores que revisaron el CAU y la conformación curricular del Programa. En este sentido, se observa un “consenso con miras al futuro” (Senge, 1994, citado por Moreno, 2008); es decir, los actores no sólo acuerdan con el diagnóstico y con la necesidad de una intervención, sino que muestran consenso, de manera general, en la propuesta y en los efectos estratégicos y significativos deseados de la intervención curricular.

En el apartado 3 (p.8) de la Resolución 6823/19 se explicita la finalidad del Programa: “Favorecer la construcción del oficio del estudiante, así como lograr mayores niveles de retención y rendimiento académico en los primeros semestres de las carreras de grado y de pregrado (...) Para ello, el objetivo principal (...) es ofrecer a los estudiantes mejores condiciones para iniciar y sostener los estudios universitarios.”

Basándose en esta finalidad, el Programa se define en dos componentes. El primero es un componente formativo que interviene sobre las prácticas de enseñanza, la capacitación docente y la producción de recursos pedagógicos. El segundo componente propone acciones formativas iniciales y de acompañamiento en el primer año.

En el aspecto formativo el Programa ofrece un conjunto de Talleres Iniciales (TI) organizados en campos de conocimiento (lectoescritura, ciencias sociales, ciencias exactas, ciencias experimentales y ciencias humanas). Los TI se proponen desarrollar habilidades y hábitos académicos, desarrollar contenidos

disciplinarios mínimos y promover la conformación de grupos o comunidades de aprendizaje para favorecer la permanencia, el compromiso y la identidad. Estos talleres se incorporan a las carreras.

También ofrecen Espacios de Acompañamiento Orientados (ESAO), que se asocian con las asignaturas disciplinares y plantean acciones reparadoras y de anticipación de fracasos. La concreción curricular adopta diferentes conformaciones tales como las tutorías, las evaluaciones formativas que hacen hincapié en la retroalimentación, las clases de apoyo, la producción de recursos pedagógicos, el acompañamiento a docentes disciplinares durante las clases, haciendo un trabajo de apoyo en la disciplina. Esto significa que se plantea un currículum situacional, no remedial ni propedéutico, sino en el presente del aprendizaje.

Además, se propone un dispositivo de seguimiento académico para los estudiantes en las asignaturas asociadas, es decir donde el Programa actúa transversalmente (en los TLED, ALED y ESAO).

La gestión del Programa se plantea a través del Comité de Formación de la UNGS quien articula las principales acciones tales como la capacitación docente, las evaluaciones de las ratio docente-estudiantes, la selección de las asignaturas de intervención de ESAO y la articulación entre las áreas disciplinares específicas y la coordinación general.

Tal como se fundamenta en los considerandos de la Resolución, el Programa sigue los lineamientos planteados, por un lado, en las investigaciones sobre el fenómeno del primer año universitario, el ingreso, la inclusión, la permanencia y el abandono llevadas a cabo, sobre todo, por el Instituto de Desarrollo Humano (IDH). Y, por el otro lado, se sistematizan en el Programa las reflexiones y propuestas surgidas en las actividades de revisión del CAU.

De las investigaciones se observan la influencia del movimiento anglosajón *The First Year Experience* sistematizado exhaustivamente por Ezcurra (2011) sobre todo en la profundización de algunos conceptos clave como “obstáculos recurrentes” (Amago, 2006; 2007), “obstáculos que vulneran la permanencia” (Choy, 2002; Pike y Kuh, 2005), “dispositivo organizador” (Ezcurra,

2011); “comunidades de aprendizaje” (Tinto, 1997); “factores institucionales condicionantes del desgranamiento” (Amago, 2006); entre otros.

De las reflexiones en el marco de la revisión del CAU se identifican algunas críticas y propuestas tales como la redefinición de los objetivos del Programa, los problemas de los mecanismos de selección social y la desconexión del curso con los planes de estudio de las carreras. Es decir, se plantea como problemática la postergación del abordaje de los contenidos disciplinares del interés de los estudiantes, así como la negación de los derechos de los estudiantes en el proceso preuniversitario. Se cuestiona también el escaso tiempo para enfrentar un proceso tan complejo como el del ingreso al mundo universitario.

Desde la descripción y el análisis del Programa, se pueden inferir algunos criterios de análisis que lo acercan al modelo igualdad de posiciones. En efecto, este modelo de justicia busca que las distintas posiciones estén más próximas las unas de las otras en la estructura social y educativa. De manera que el modelo busca reducir las desigualdades entre las diferentes posiciones por vía de las transferencias sociales y educativas y no por vía del mérito. Se asocia más con la aceptación y con la tolerancia que con el reconocimiento. Se trata de proponer la igualdad de la oferta educativa para un alumno universal como la condición de la base de la justicia (Dubet, 2014).

El Programa garantiza el ejercicio de la ciudadanía plena desde el ingreso a la universidad y ofrece el acceso a políticas específicas que tienden a la equidad, sobre todo, para los estudiantes de condiciones desfavorables. Por lo tanto, la ciudadanía deja de ser un puesto escaso al que hay que llegar a través del esfuerzo y el mérito individual y se convierte en condiciones de igualdad desde el inicio.

El Programa es, entonces, un dispositivo curricular que genera las condiciones institucionales y pedagógicas que faciliten el acceso a la universidad, la permanencia, la calidad de los aprendizajes y el goce de la plena ciudadanía universitaria desde el inicio.

Lascoumes y le Galès (2014), se preguntan “¿Cómo las instituciones crean capacidades de acción colectiva, construyen orden, orientan y restringen el cambio

en las políticas públicas?” (p. 97). Las instituciones producen políticas públicas a través de los consensos entre los actores y como respuesta a presiones externas. En este caso, el Programa surge como dispositivo curricular que recontextualiza una política pública para construir la “permanencia estratégica” y favorecer el aprendizaje de los estudiantes de primer año. Por un lado, concreta la propuesta de los actores evidenciada en los procesos de revisión del CAU. Y, por el otro lado, da respuesta a la ley N° 27204, modificatoria de la Ley de Educación Superior que restringe a las universidades la posibilidad de crear cursos preuniversitarios de ingreso que vulneren el derecho a los estudiantes de ingresar a la educación superior.

El rol activo de los actores es indispensable para generar estas formas de acción pública en las instituciones. Estas interacciones producen normas compartidas, usos y valores que se convierten en mitos y símbolos, además de orientar los comportamientos hacia nuevas formas adecuadas de hacer (Lascoumes y Le Galès, 2014).

Conclusión

En conclusión, se desprende de este análisis que las universidades son instituciones capaces de generar dispositivos que enmarquen no sólo las prácticas de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación sino también que garanticen, recontextualicen y pongan en funcionamiento las políticas públicas del Estado. Y, de este modo, generar un marco para hacer posible la acción pública. Estas acciones institucionales, según Lascoumes y Le Galès (2014), poseen una lógica de pertinencia. En el caso de la UNGS se trata de instrumentalizar los resultados de las investigaciones propias, atender al consenso de los actores y a reorientar las políticas internas en función de las políticas públicas emanadas del nivel nacional. Además, se observa una selección de conductas acordes con las identidades de los

actores y del territorio en el que se inscribe.

Se evidencia la postura fundacional de la institución: algo se puede cambiar y mejorar desde la creación de las condiciones favorables para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Este trabajo de investigación no pone el foco sobre los efectos de los cambios propuestos sino sobre la conceptualización y concreción de acciones que promuevan la inclusión educativa. Las propuestas institucionales permiten revisar modelos naturalizados y promover concepciones de justicia más cercanas a la inclusión educativa.

El Programa intenta consolidar el derecho a estudiar, la aproximación al campo disciplinar desde el primer año y la construcción de comunidades de aprendizajes capaces de generar implicancia, interés y logros académicos.

En este trabajo de investigación, la sistematización, interpretación y asociación de las decisiones curriculares con los modelos de justicia no es taxativa. Se explora cuál predomina según los criterios establecidos para el análisis. En rigor de verdad, ambos programas poseen características de diferentes modelos; por lo tanto, se remarcan las que predominan para poder categorizar el análisis de manera más detallada y minuciosa.

Por último, se infiere que la “permanencia estratégica” se emplaza en la intersección de dos ámbitos interconectados y que interactúan entre sí. En primer lugar, el ámbito de las prácticas, la exploración, el desarrollo y el trabajo de los estudiantes. En segundo lugar, los discursos, las acciones, las propuestas y los programas del dispositivo curricular. Las universidades generan propuestas para construir condiciones propicias, en el contexto específico, para obtener logros académicos, pertenencia e identidad.

En definitiva, se trata de formar parte del territorio donde se inserta la universidad. Por lo tanto, hay que incluir en el dispositivo curricular las mismas tensiones que caracterizan a ese territorio para, de esta manera, dinamizar y flexibilizar los discursos, las propuestas, las prácticas y las acciones curriculares y políticas.

Referencias bibliográficas

- Amago, L. (2006). *Desgranamiento temprano en la universidad. Cohorte 2005. Informe de resultados*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Amago, L. (2007). *Desgranamiento en el primer año de la universidad. Cohorte 2005. Informe de resultados*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Argentina (2015). *Ley N° 27204. Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior*.
- Bourdieu, P. y Passeron JC. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Fayard.fr
- Chiroleu, A. (2009). “La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina.” En *Revista Iberoamericana de Evaluación*. N° 18/5.
- Choy, S. (2002). *Access & persistence: findings from 10 years of longitudinal research on students*. American Council on Education.
- Connell, R. W. (1992). “Citizenship, Social Justice and Curriculum”. Paper presentado en *The International Conference on Sociology of Education*, UK.
- de Alba, A. (1998). *Currículo: Crisis, Mito y Perspectivas*. Miño y Dávila.
- Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.
- Duru-Bellat, M. (2011). “La face subjective de l’inégalité, Une convergence entre psychologie sociale et sociologie.” En *Sociologie*, PUF, Vol.2, pp. 185-200.

- Edgerton, R. (1992). "Community and commitment in higher education: An interview with Parker J. Palmer." En *AAHE Bulletin* 45 (1), pp. 3-7.
- Ezcurra, A. (2011). "Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos." En Gluz, N, (editora) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Giddens, A. (2001). *La tercera vía y sus críticas*. Taurus.
- Gimeno Sacristán, J. (2010a). "El currículum en la acción: los resultados como legitimación del currículum. En *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010b). "¿Qué significa el currículum?". En *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Glazer, N. (1987). *Affirmative discrimination: Ethnic Inequality and Public Policy*. Basic Books.
- Graizer, O. (2019). "En medio de las restricciones, resistir". En *Noticias UNGS*. Recuperado en <https://noticiasungs.ungs.edu.ar/?portfolio=en-medio-de-las-restricciones-insistir>
- Kift, S. y Nelson, K. (2005). *Beyond curriculum reform: embedding the transition experience*. Brisbane: Queensland University of Technology.
- Kift, S. (2009). *A transition pedagogy for first year curriculum design and renewal*. Brisbane: Queensland University of Technology.
- Lascoumes, P. y Le Galès (2014). *Sociología de la acción pública*. El Colegio de México.
- Litkowski, V, Robbins, S. y Noeth, R. (2004). "The role of academic and non-academic factors in improving college retention." En *ACT Policy Report*.
- McInnis, C. (2001). *Signs of disengagement? The changing undergraduate experience in*

Australian universities. Center for the Study of Higher Education, University of Melbourne.

- Moreno, JM. (2008). “La dinámica del diseño y el desarrollo del currículo: escenarios para la evolución del currículo.” En Benavot, A. y Braslavsky, C. *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. pp. 311-333. Granica.
- Pike, G. y Kuh, G. (2005). “First and second generation college students: a comparison of their engagement and intellectual development”. En *The Journal of Higher Education*. 76 (3)
- Renaut, A. (2008). “La universidad frente a los desafíos de la democracia.” En *Conferencia en Seminario Universidad y democracia*. Observatorio de Educación Superior. UNGSM
- Rivas, A., Veleda, C. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC. UNICEF.
- Shapiro, N.S., & Levine, J.H. (1999). *Creating learning communities: A practical guide to winning support, organizing for change, and implementing programs*. Jossey-Bass.
- Tedesco, JC. (2005). ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del Sistema Educativo Argentino? Unesco.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Terigi, F. (2010). “La inclusión como problema de las políticas educativas.” En *Quehacer educativo* N° 100.
- Tinto, V. (1997). “Classrooms as Communities, Exploring the Educational Character of

Student Persistence.” En *Journal of Higher Education* 68. 6 pp 599-623.

UNGS (2009). *Resolución del Consejo Superior N° 3300*.

UNGS (2019). *Resolución del Consejo Superior N° 6823*.

Young, I. (2000). *La acción afirmativa y el mito del mérito*. Cátedra.

Notas

1 En este artículo, se propone la “permanencia estratégica” como un concepto superador al de “retención”. Se respeta, en este párrafo, la referencia de este concepto realizada por los autores citados.

2 Comisión de la Revisión de la Oferta Académica.

