

NUEVAS UNIVERSIDADES PARA NUEVAS GENERACIONES: EL DESAFÍO DE LA MASIVIDAD, LA INCLUSIÓN Y LA CALIDAD. UNA REVISIÓN DE LA MODALIDAD DEL INGRESO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE, EN ARGENTINA.

Ernesto Villanueva, Universidad Nacional Arturo Jaureche (UNAJ)

ev@unaj.edu.ar

Resumen

El presente artículo desarrolla algunos aspectos vinculados a la relación entre calidad, masividad e inclusión en la educación universitaria argentina, a partir de la exposición y análisis de una experiencia específica : la creación del Instituto de Estudios Iniciales (IEI) en la Universidad Nacional Arturo Jaureche (UNAJ) una de las universidades más jóvenes del país y ubicada en el conurbano de la capital.

Si bien la revisión de un caso no explica la totalidad del problema, sí permite mirar la cuestión desde una perspectiva concreta y en todo caso poner en diálogo los problemas más generales con las respuestas y los resultados, aún parciales, pero concretos.

En primer lugar, se presenta el contexto de creación de la UNAJ y del IEI; luego se explican las características, el funcionamiento y el sentido de los dos ciclos que coordina el IEI y que componen el ingreso, el Curso de Preparación Universitaria (CPU) y el Ciclo Inicial (CI). Y en tercer lugar, se muestran cuáles son las relaciones entre las definiciones políticas e institucionales de la UNAJ, vistas a través de lo que hace el IEI, y los problemas mencionados al comienzo: la calidad, la masividad y la inclusión.

La creación de la UNAJ: una nueva universidad, con nombre propio.

A fines del 2009, por Ley del Congreso de la Nación se creó la Universidad Nacional Arturo Jaureche, con sede en Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires. Como se indica en los fundamentos de su creación, se trata de una universidad pública, gratuita, asentada en los marcos de un proyecto político más general, que defiende los valores democráticos, el derecho a la educación, el trabajo interdisciplinario y la relación

comprometida con la comunidad.

El proyecto en sí de la Universidad contaba con algunas particularidades, que condicionaban su fundación. La UNAJ se construiría en un partido del conurbano bonaerense que no contaba con otra oferta de educación superior universitaria. No obstante, el distrito equidistaba de dos de los centros universitarios más tradicionales y más grandes del país, Buenos Aires y La Plata (a 30 kms cada una) y muy cerca de una tercera universidad de prestigio, como es la Universidad Nacional de Quilmes. Por otra parte, la universidad nacía con marca propia: era la única universidad del sistema público que contaría en su nombre con el nombre de una de las personalidades más relevantes y provocativas de lo que usualmente se considera el “pensamiento nacional”.

Desde otro punto de vista, Florencio Varela poseía –y posee- características socioeconómicas peculiares. Según el censo nacional de 2010, el distrito cuenta con 426.005 habitantes, y su promedio de edad es de 25 años, es decir que se trata de una comunidad joven. Complementariamente, la Encuesta Permanente de Hogares de 2008 arroja que el 76,9% se encuentra bajo la línea de pobreza y que el 65,3% de la población no cuenta con obra social.¹ Esto datos sugerían a priori que contaríamos con un perfil de estudiantes provenientes de los sectores populares (dicho esto en un sentido muy amplio). Por el lugar de “cruce” en el que se encuentra Florencio Varela (en medio de otros distritos con características similares) también la suposición era que la universidad podría atraer no sólo a los habitantes de Varela sino a toda un área de influencia mayor, sobre todo Berazategui y, en pequeña medida Brown y Quilmes.

Estas condiciones eran factores que podían incidir de manera diversa en la respuesta a la apertura de una nueva universidad: quienes querían estudiar, ¿elegirían una propuesta educativa nueva teniendo a una distancia relativamente cercana la UBA o la UNLP o UNQUI? ¿Confiarían en una universidad cuyo nombre, para aquellos que lo conocían, significaba casi una toma de posición política? ¿Qué tan cerca o lejos quedaba Florencio Varela para los habitantes de Berazategui o de Almirante Brown para condicionar su decisión?

¹ Datos tomados del trabajo realizado por Laura Colabella y Patricia Vargas, “La Jauretche”, una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires, 2013, mimeo.

Las condiciones materiales

Con estas preguntas y desafíos en el horizonte, durante el año 2010 llegó el momento de poner en práctica lo que se había escrito: construir esa universidad, en todos los sentidos. La infraestructura, la organización de carreras y programas de estudios, la convocatoria de docentes, el diseño de instancias y procesos administrativos, la difusión de la existencia de la futura universidad –de cara a la primera inscripción–, entre otras tantas fueron las tareas que llevó adelante un conjunto de colegas, docentes y no docentes.

Intentando ser fiel a esa marca de origen y por definirse a priori también como un proyecto político académico la UNAJ tuvo en cuenta varios aspectos en esa construcción: que las carreras elegidas tuvieran vínculo directo con las necesidades y demandas de la región en la cual iba a funcionar, que esas carreras a su vez fueran parte de las respuestas que a nivel nacional se buscaban dar a las vacancias en áreas productivas, por ejemplo²,

Por otro lado, se buscó diseñar estructuras institucionales flexibles que replantearan la relación entre docencia, investigación, vinculación y transferencia. Al menos en el diseño del proyecto, la apuesta era que los docentes pudieran desarrollar su actividad atendiendo a esas líneas de trabajo, entendiendo que un docente universitario ante todo debe dar clase, pero sin dudas, no sólo eso.

También, fueron atendidas las condiciones para la cursada de los estudiantes: el proyecto institucional indicó que los cursos no serían de más de 40 estudiantes, para asegurar una relación óptima entre el docente y los alumnos de cada curso. Esto impactó a su vez en la construcción de la infraestructura, en tanto se requerían aulas y espacios para este tipo de relación. Por otro lado, también como parte del proyecto institucional se organizó un área de Bienestar Estudiantil muy sólida y de profunda intervención, para llevar adelante varios programas de becas estudiantiles, de tutorías y de clases de apoyo.

El ingreso, como aspecto clave del proyecto de la UNAJ

Entre los aspectos a los cuales se prestó particular atención durante ese año de planificación, la cuestión del ingreso fue central, indicando desde un comienzo que para la UNAJ el “ingresar” no consistía sólo en un trámite administrativo sino, por sobre

² Estatuto de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, en www.unaj.edu.ar

todas las cosas, un proceso, que también es administrativo pero sobre todo académico, social y cultural. Diagnósticos recogidos de otras universidades, opiniones de especialistas sobre la situación de los egresados de la educación media y las experiencias de los propios docentes indicaban que en esa primera instancia de formación er clave³.

En efecto, las universidades del sistema público cuentan con distintas modalidades de ingreso, pero en la mayoría se parte del principio del ingreso irrestricto y gratuito. De todos modos, lo cierto es que ese principio se vuelve falaz en tanto las mayores tasas de deserción se dan en los primeros años, lo cual impacta finalmente en tasas de egreso inferiores a las esperables. Es decir, sostener que “todos pueden entrar” parece sólo un título si a menos de un año de iniciar, muchos estudiantes han dejado.

A su vez, aún reconociendo esta situación, la mayoría de las altas casas de estudio explica estos resultando aludiendo a la deficitaria formación que ofrece la enseñanza media o al escaso apego de los flamantes ingresantes a las técnicas y compromisos con el estudio. La mirada sobre qué puede hacer la universidad, como institución educativa, para lograr una transición más exitosa parece estar ausente en esas explicaciones. La pregunta para la UNAJ era entonces, en qué medida era posible diseñar un primer tramo de formación que atendiera de manera particular, por un lado la transición de la escuela media a la educación superior y por otro, a los problemas de deserción

Por otra parte, más allá de la impronta general de la UNAJ, era claro que se aspiraba a construir una institución que formara excelentes profesionales pero también ciudadanos críticos, comprometidos con su comunidad y conscientes de su responsabilidad. Era necesario, en ese sentido, situar algún lugar específico para promover y enseñar esas actitudes. También aquí se partía de experiencias previas de otras universidades, tanto de algunas muy tradicionales como Universidad de Buenos Aires (UBA) y de otras más jóvenes como la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) o la Universidad Nacional de Lanús (UNLA). Independientemente de las características de cada caso y de sus resultados, en todos está presente la preocupación por las condiciones del ingreso de los nuevos estudiantes y la necesidad de promover durante ese ingreso determinadas actitudes y valores que implicaran un compromiso con la institución a la cual se incorporan, con la comunidad en la cual finalmente van a trabajar como profesionales pero también con toda una sociedad, que sostiene económicamente el proyecto de las

³ Sobre temas de ingreso, ver bibliografía citada al final .

universidades, a través, por ejemplo, del pago de impuestos.

Esto conlleva entonces una preocupación política: las universidades, de manera general, han construido un fuerte argumento en torno a su autonomía y su objetividad como condiciones para su desarrollo. Pero es evidente que eso ha sido y es un discurso: las universidades son actores políticos y su objetividad, por ende, debe ser vista desde una posición política. Por cierto que esto no remite a cuestiones partidarias, desde ya; por el contrario claramente lo excede: las universidades son actores políticos porque forman profesionales y científicos desde determinados paradigmas que son políticos, definen su estructuras institucionales a partir de claves políticas, se vinculan con otros actores de la sociedad también a través de la arena de la política, los egresados se incorporarán a una vida profesional y laboral pero serán sobre todo ciudadanos de una comunidad. Entonces: superando el complejo de esconder en pos de una supuesta neutralidad su posicionamiento político, ¿en qué instancia la universidad puede explicitar su idea acerca de cómo quiere formar a sus futuros egresados? ¿a través de qué herramientas la universidad abre espacios para discutir con sus estudiantes esas ideas? ¿Puede un diseño institucional dar lugar y jerarquizar ese tipo de formación.

Desde otra perspectiva, estas preguntas remiten a otras discusiones mucho más tradicionales pero muy presentes en el campo académico y universitario y que también asomaban en el horizonte de un diseño de un ciclo inicial. Por un lado, por los modos en que hoy en día funcionan los campos científicos pareciera haber una tendencia a la temprana especialización, pero al mismo tiempo hay un discurso en la educación que busca promover la idea de “enseñar a aprender”. En ese sentido, cabe la pregunta sobre cuánto de especificidad y cuánto de generalidad pueden o deben tener los primeros años de las carreras: es decir, en qué medida la incorporación de materias con contenidos generales permitiría consolidar una base desde la cual los estudiantes luego aprendan contenidos más específicos. Esto mismo llevaba a la pregunta sobre si esos ciclos iniciales debían o no ser compartidos por todos los estudiantes de la universidad independientemente de las carreras elegidas.

Del Ciclo Inicial a la creación del Instituto de Estudios Iniciales

Con esas discusiones y diagnósticos como marco, se decidió crear un Ciclo de formación común y obligatorio para todos los ingresantes, en el cual se ofrecieran materias con

fuerte contenido disciplinar básico pero diseñadas de tal manera de poder trabajar también prácticas, herramientas, valores indispensables para afrontar la trayectoria universitaria y apostar, en conjunto, al desarrollo de miradas y pensamientos críticos independientemente de la carrera que hubieran elegido.

El Ciclo Inicial se configuró entonces con cuatro materias: matemática, taller de lectura y escritura, prácticas culturales y problemas de historia argentina. En las dos primeras la cuestión disciplinar era clara y se buscaba entre otras cosas actualizar conocimientos previos que permitieran, a futuro, un mejor desempeño; en las dos segundas la mayor apuesta era lograr una reflexión crítica sobre el pasado que diera herramientas de análisis para el presente y sobre nuestro propio mundo cultural. Eran materias cuatrimestrales, que se podían cursar en paralelo con otras materias específicas de las carreras. Si bien el Ciclo Inicial era una unidad en sí, los estudiantes ya eran estudiantes de la carrera que hubieran elegido.

Otro elemento clave del nuevo diseño fue la decisión de que cada equipo elabore sus propios materiales de trabajo y que la universidad los edite como libro. Había aquí una disputa cultural también: es clásico ver a los estudiantes “estudiando” con apuntes, es decir, fotocopias de partes de libros o artículos que el mejor de los casos conservan sus datos editoriales originales, pero que en la mayoría de la veces funcionan como recortes de información sin referente que los ordene. El estudiar con “libros” era un modo también de acortar distancias culturales: durante el primer año los libros se entregaron en forma gratuita a los estudiantes⁴.

La idea de que cada materia del Ciclo Inicial tuviera su manual tuvo también su discusión interna. Desde un punto de vista, el trabajar con “un” solo material iba en contra de principios académicos básicos en relación a la necesidad de mostrar distintas voces, distintos modos de abordar los mismos temas, etc. Pero la ventaja estaba en el que permitía situar “una” línea a partir de la cual luego, en las clases, armar las discusiones; al mismo tiempo, permitía que los docentes establecieran los pisos de contenidos y las modalidades básicas con las cuales trabajar. Los manuales daban la posibilidad de hacer más visibles los puntos de partida y las visiones sobre los temas que cada cátedra quería desarrollar.

⁴ Los libros del Ciclo Inicial pueden consultarse en la página de la Universidad, en la sección Biblioteca. www.unaj.edu.ar

Otra variable clave del diseño del Ciclo Inicial fue el reclutamiento de los docentes: se apostó por la incorporación de docentes con alta formación pero por sobre todo con experiencia y vocación docente. La propuesta era que pudieran desempeñarse como “docentes-tutores”, es decir, que pudieran asumir el compromiso académico en un sentido amplio, entendiendo que el rendimiento de los estudiantes depende no sólo de sus capacidades intelectuales sino de sus experiencias educativas previas, sus contextos sociales y culturales, y sus condiciones particulares.

La experiencia inicial de la UNAJ

La experiencia del primer año confirmó la hipótesis acerca del lugar central que tenía el ingreso como proceso de incorporación a la vida universitaria: los ingresantes llegaban no sólo con ciertas dificultades en cuanto a su formación general sino con un amplio desconocimiento acerca de lo que significaba participar como estudiante de una universidad.

De la primera inscripción y del funcionamiento del primer año surgía otro dato clave: más de un 90% de los ingresantes era primera generación de universitarios. Esto quería decir, básicamente, que no contaban con experiencias familiares cercanas que los guiaran, los contuvieran o simplemente les contaran cómo se participa de los estudios universitarios. Lo cual hacía evidente también lo que suponíamos al comienzo: las instituciones no son transparentes: ¿cómo se aprenden las normas, los modos de funcionar, las palabras, la cultura universitaria si no hay alguien que las muestre claramente, las “diga” no como revelando algo obvio sino mostrándolas también en su artificiosidad?

Tomemos un simple ejemplo: los docentes hablan de la necesidad de ser estudiantes regulares para aprobar la materia. ¿Qué significa ser un estudiante regular?. En el lenguaje cotidiano un estudiante regular sería un estudiante entre malo y mediocre; en el lenguaje de la universidad un estudiante regular es aquel que cuenta con las condiciones requeridas para seguir adelante. Y al revés también: los docentes hablamos de no “perder” la materia, de no ser un alumno libre... En el lenguaje de la universidad, la condición de “libertad” del estudiante es, sin duda, lo que lo deja afuera de la institución, algo que no es para nada obvio si se lee desde el lenguaje cotidiano.

Desde otro plano, los docentes solemos quejarnos de la mala ortografía de nuestros estudiantes y suponemos, con mayor o menor razón, que por estar en la universidad

deberían ya tener solucionado ese problema. Lo cierto es que no es así, entonces surge la pregunta: ¿qué se hace? ¿dejamos que sigan con su ortografía incorrecta, suponiendo que no nos compete a nosotros, docentes universitarios corregirla? ¿O asumimos las cosas como son en realidad y nos ocupamos de seguir ofreciendo herramientas para que se corrija? En los ejemplos considerados, la experiencia indicaba que el Ciclo Inicial debía atender de alguna manera ese tipo de problemática: acompañar y facilitar el proceso de incorporación a la institución, atender las dificultades en relación a conocimientos disciplinares básicos y activar aquellos saberes previos ya aprendidos en otros tramos educativos previos que, a priori, aparecen como en suspenso.

Otro datos surgían de los primeros cuatrimestres de funcionamiento de la Universidad : el promedio de edad del ingreso era de 27 años, es decir que si bien el perfil etario del distrito –como se indicó anteriormente- remitía a una población joven, lo cierto era que nuestros ingresantes no eran solamente egresados recientes de la secundaria, y por el contrario, contábamos con una población de más de 30 años. Esto implicaba encarar preguntas que iban más allá de cómo se articulaba la educación media con la superior y más bien apuntaba a revisar cómo le enseñábamos a una población que hacía más de una década había dejado el sistema educativo. La heterogeneidad del estudiantado quedaba por demás evidenciada en las muy distintas edades de los ingresantes.

Por otro lado, los datos acerca del lugar de residencia confirmaron la idea acerca de la atracción que la universidad tendría no sólo en Florencio Varela sino en toda la región. Si bien el mayor porcentaje era residente en Varela, también había inscriptos provenientes de Quilmes, Berazategui y Almirante Brown, lo cual obligaba a multiplicar los lazos de articulación con los actores locales en varios sentidos. Si la idea era construir una universidad en diálogo con su comunidad, ésta adquiriría sin dudas un carácter regional.

Ese diagnóstico, complejo e intenso, se fue construyendo y experimentando a lo largo del 2011. A fines de ese año, la nueva inscripción redobló la apuesta: si en el primer año habíamos recibido a 3000 aspirantes, nos encaminábamos al 2012 con una matrícula de 5000 nuevos aspirantes. Nuevamente el promedio de edad era de 27 años y se repetían porcentajes en cuanto a la residencia de los inscriptos.

En ese sentido, sumábamos un nuevo desafío: lográbamos la masividad, la universidad era un “éxito” en el sentido de que no cabían dudas de que era lo que la región estaba

esperando; pero como institución nos enfrentábamos a la pregunta de si podríamos ofrecer calidad e inclusión en ese contexto.

La cuestión debía ser enfocada desde distintos ángulos y con distintas herramientas. Además de diversos reacomodamientos institucionales, académicos y edilicios, a mediados del 2012 se decidió la creación del Instituto de Estudios Iniciales, para tener a cargo el Curso de Preparación Universitaria y las materias del Ciclo Inicial.

Por cierto se trató de un importante desafío institucional: era otorgarle rango de “instituto” a un área que no era disciplinar, que no tenía estudiantes “propios”, que no tenía carreras a cargo y que, por ende, no contaría con egresados. Cabe mencionar aquí la estructura institucional de la Universidad: a diferencia de las universidades más tradicionales, la UNAJ se organizó en torno a Institutos y no a Facultades; los Institutos son las unidades académicas que coordinan las carreras pero también desarrollan las tareas de investigación y vinculación. En ese sentido, se espera que los docentes desarrollen su labor al frente de los cursos y también sus proyectos de investigación y/o vinculación de manera articulada. Los Institutos permiten recrear las condiciones para que la universidad funcione como una institución de educación y de producción de conocimiento, al mismo tiempo.

¿Por qué crear entonces un Instituto que se ocupe específica y solamente del ingreso?

En verdad, la respuesta era simple: la importancia que para la UNAJ tenía el primer año, o mejor dicho, el primer ciclo de ingreso. En otras palabras, las herramientas y contenidos que se logran aprender durante la primera experiencia universitaria, condicionarían de manera directa la trayectoria de los estudiantes. A su vez, era el modo de legitimar, también, el trabajo de los docentes abocados a esa tarea de recibir y preparar a los ingresantes y abrir espacios para el desarrollo de la investigación y la vinculación para esos mismos docentes. Por lo demás, es bueno recordarlo, reproduce el esquema organizativo de las primeras universidades, donde existía una facultad de artes. Es interesante considerar este punto: lo que parece en verdad una novedad, es el fondo una tradición muy pero muy antigua de la organización de las universidades.

El Curso de Preparación Universitaria y el Ciclo Inicial

Con la estructura institucional consolidada, y de cara al inicio del 2013, se rediseñó un

curso de ingreso, a desarrollarse en las semanas previas al inicio de las clases. El objetivo principal fue establecer una instancia particular para recibir a los aspirantes y prepararlos de manera general para el inicio de las cursadas. El Curso de Preparación Universitaria (CPU) contaría con tres materias: matemática, lengua y taller de vida universitaria. El Curso no sería eliminatorio, pero sí de asistencia obligatoria.

Una vez concluido el CPU, los estudiantes ingresan a sus correspondientes carreras y cursan, además de materias específicas, las materias del Ciclo Inicial mencionadas anteriormente. Los estudiantes que no hubieran aprobado alguna de las materias del CPU deben cursar durante el primer cuatrimestre un taller complementario de la materia que no hayan aprobado, y deben cumplir ese requisito antes de sumarse a las materias del Ciclo Inicial. El argumento para esta restricción es sencillo: deben “aprender” lo previsto en el CPU antes de avanzar con otros conocimientos y otras prácticas. Si lo primero está asegurado, lo segundo tiene más chances de resultar óptimo.

El CPU y el Ciclo Inicial funcionan de manera articulada y uno es relevo del otro, tanto desde el punto de vista de los contenidos como de los sentidos desde los cuales se trabaja. Ambos están a cargo de los mismos docentes y fueron diseñados por los mismos coordinadores. En ese sentido, forman parte de ese proceso que llamamos “ingreso”.

Si bien el Instituto es un área independiente, trabaja de manera articulada tanto con el resto de los institutos como con el área de Bienestar Estudiantil de la universidad, que se ocupa de la gestión de becas, del sistema de tutorías y de las clases de apoyo. Es decir, sobre la estructura académica que ofrece el IEI se articulan otras acciones de apoyo y contención a los estudiantes, entendiendo que en muchos casos los problemas que presentan los estudiantes en las cursadas no remiten sólo o necesariamente a problemas de “aprendizaje” sino que siempre hay otros factores que los condicionan y que, en determinadas situaciones, desalientan la continuidad de los estudios. Los docentes de las materias del Instituto, en ese sentido, funcionan como los primeros tutores para relevar y derivar aquellos casos más conflictivos.

Balance en borrador, del CPU y del Ciclo Inicial

En términos generales, las experiencias del CPU y del Ciclo Inicial son positivas, en varios sentidos. En primer lugar, desde el punto de vista de la retención: si bien existe

una caída importante en el número de quienes se inscriben⁵ y quienes asisten luego el primer día de clases, casi no hay diferencias en la cantidad de estudiantes que inicia el CPU y la cantidad que lo termina. La deserción en las materias del Ciclo Inicial está en el promedio de deserción general que se maneja en la universidad; sin embargo, es posible registrar un importante número de estudiantes que vuelven luego de un cuatrimestre a recursar. Es decir, son estudiantes que abandonaron la materia por alguna situación particular pero no la carrera.

Desde un punto de vista más cualitativo, se pueden recoger muchas historias y comentarios acerca de cómo la experiencia de esas primeras materias condicionó de manera positiva la trayectoria posterior. Por cierto que nuestra universidad es muy joven aún (recién este año 2015 tendremos egresados de título de grado) para evaluar a ciencia cierta en qué medida lo realizado en ese primer año fue decisivo pero, a priori, tenemos un diagnóstico alentador y positivo sobre el funcionamiento de este primer año.

Por lo pronto, las experiencias que fuimos recogiendo y el espacio institucional aún pleno de sinergia, nos estimulados a revisar los programas, las formas de evaluación, los modos de funcionamiento de las materias en sí y en articulación con otras materias.

Por ejemplo: al iniciarse la materia matemática, se apostó por un tipo de programa más vinculado al repaso de las operaciones básicas de la matemática, con una fuerte carga de ejercitación. El argumento era que esos contenidos eran necesarios para preparar a los estudiantes para los cursos de matemática siguientes. Pero lo que mostraban los resultados era que lo que se enseñaba sólo pensaba en un tipo de estudiante (aquel que luego tendría varios otros cursos de matemática) y no en el perfil que nosotros

⁵ Sobre la diferencia entre quienes se inscriben y quienes asisten el primer día de clases: no tenemos estudios específicos, pero podemos esbozar algunas hipótesis: el trámite en sí de inscripción es relativamente sencillo y no prevé ni el pago ni ningún otro compromiso más allá del expresado al presentar la documentación. Por otro lado, la Universidad presenta su oferta académica partiendo de la idea de la inclusión y de que se trata de un proyecto educativo para todos los que así lo deseen. Probablemente la expectativa de poder desarrollar estudios universitarios está muy presente en la población de la región y el hecho de inscribirse parece acercar la expectativa a su posible realización. En Media un tiempo entre la inscripción (a fines del año) y el inicio del CPU (a comienzos de febrero): tal vez en esos meses, aquellos impedimentos que se pensó que se podrían solucionar no se solucionaron, tal vez quienes se inscribieron en determinado momento encuentran que sus condiciones han cambiado al momento de iniciar el curso. En síntesis, tal vez el trámite funciona como una posibilidad pero no como una decisión tomada por parte de quienes llenan los formularios y los presentan.

queríamos desarrollar como estudiantes de primer año. Con discusiones y conversaciones varias, el programa cambió totalmente: ahora se enseña un tipo de matemática muy vinculada a la aplicación de las operaciones, muy vinculada a mostrar en sentido y para qué es importante manejar ciertas operaciones. La evidencia más clara de este cambio probablemente sea el propio libro con el que se trabaja: se trata de un libro de texto, con muy pocos gráficos y fórmulas.

La materia Problemas de Historia Argentina también está siendo reevaluada a la luz de las experiencias. Por un lado, se cambiará la periodización que se estudia y el curso se iniciará tomando acontecimientos históricos más recientes: esto podría ser un capricho del campo historiográfico, pero en verdad tiene un argumento vinculado a la experiencia misma de la materia. Los estudiantes reclaman más conocimientos sobre el pasado más reciente y a los fines que nos proponemos en verdad tomar más o menos “acontecimientos” es relativo. Nos interesa que se desarrolle una mirada sobre el pasado que genere miradas críticas sobre el presente: ese ejercicio puede hacerse mirando lo que pasó hace 100 o 50 años.

La multiplicación de la masividad: la calidad y la inclusión.

Desde el 2011 al 2015 la UNAJ ha seguido creciendo año a año: la inscripción del año 2014, para ingresar en el 2015, fue de 9200 aspirantes. Es decir, que ese desafío que se nos presentó luego de la primera inscripción y del primer año siguió multiplicándose y entonces la pregunta sigue siendo la misma: ¿cómo sostener la posibilidad de que sean muchos y cada vez más los estudiantes de nuestra universidad, sin por eso correr un milímetro de nuestro principio de inclusión y de nuestros criterios de calidad de la educación?

Por cierto que la pregunta sigue siendo desafiante para el Instituto de Estudios Iniciales, en tanto y en cuanto debe ser respondida año a año gestionando el ingreso de cada vez más estudiantes. Por tratarse del área académica que recibe a los aspirantes, su situación y su dinámica han estado marcadas precisamente por el ritmo de crecimiento de la matrícula de inscriptos.

Si bien desde el punto de la gestión en sí se han realizado modificaciones para atender las consultas y reclamos de estudiantes y de los cientos de docentes, los principios rectores sobre los que se creó el IEI han podido mantenerse y consolidarse. La

masividad nos genera problemas de gestión, de administración, y por cierto de recursos. Pero seguimos sosteniendo que es posible desarrollar el proyecto del ingreso asociado a los principios de la inclusión y la calidad.

En efecto, se sigue sosteniendo que el ingreso no es un trámite sino un proceso, que en el caso de nuestra universidad, se transita en dos tramos: primero en el CPU y luego en las materias del Ciclo Inicial. Este sigue siendo el modo de transparentar que la incorporación a una nueva institución (con sus reglas, sus tradiciones, sus modos de funcionar) nunca es inmediata y que se requieren tiempos y orientaciones para transitar esa incorporación y que, en nuestro caso, es la propia institución la que se ocupa de esa tarea. Es la idea de que “ser universitario” no tiene que ver con haber sido admitido, sino con el proceso de construcción de un “oficio”, el oficio de ser estudiante.

A su vez, se reconoce que independientemente de contar con la educación media cumplida, es necesaria una actualización y recuperación de ciertos conocimientos. Esto es evidente, sobre todo en nuestra población de ingresantes donde el promedio de edad sigue siendo relativamente alto.

Seguimos sosteniendo la idea de educar no sólo en la especificidad profesional sino también en el compromiso político de los estudiantes y futuros egresados con su comunidad, y con la educación pública y gratuita de la cual, hoy, ellos mismos son los principales beneficiarios.

Estas cuestiones son además puestas en el contexto de la masividad pero en sentido inverso. En general, cuando se habla de masividad se tiende a pensar en la generalización: desde el IEI, se busca que la masividad no borre la heterogeneidad, principio básico e innegable de la sociedad y de los seres humanos. El ejercicio en este punto es estimular en los estudiantes el diseño de un plan propio, que contemple sus tiempos, sus posibilidades, sus limitaciones y también sus fortalezas. Otro de los equívocos del lenguaje universitario es hablar de carreras y de plan de estudios: la carrera pareciera conllevar la necesidad de correr hacia una meta incluso con un sentido de competencia, cuando en verdad el transitar por las materias de una carrera debiera hacerse de forma pausada, consiente y colectiva; en el mismo sentido, el plan de carrera debiera funcionar simplemente como eso, como un plan posible, pero no necesariamente como el único. Cada estudiante debe encontrar su plan de carrera. Aún en la masividad, tanto el CPU como el Ciclo Inicial buscan desarrollar esa perspectiva entre los

estudiantes y acompañan ese desarrollo ofreciendo desde clases de apoyo, cursos complementarios, distintas modalidades de evaluación, etc.

De allí que, en nuestra experiencia, la masividad no juega necesariamente en contra ni de la inclusión ni de la calidad; sólo nos provoca un nuevo desafío y nuevas preguntas.

La masividad de una universidad no debería ser en ningún caso un problema; por el contrario, vendría a confirmar la idea de que la educación superior es un derecho que debe ser promovido y asegurado por el estado y demandado y gozado por las mayorías. Ahora bien, la masividad no es sinónimo de inclusión: bien entendida, ésta última debería significar no sólo que todo aquel que quiera puede ingresar sino, sobre todo, que todos van a poder terminar, independientemente de sus situaciones de origen. La inclusión debería funcionar en par con la graduación. Esto es, la Universidad debe operar con un sistema tal que, recibiendo aspirantes con muy diferentes niveles de conocimiento, tenga un esquema tal que atienda esa diversidad pero que no se conforme con ella, esto es, que estructure un proceso mediante el cual se posibilite un crecimiento más veloz de parte de los que menos recursos de conocimientos previos tienen.

Y por cierto, la inclusión hacia la graduación sólo vale si es desarrollada en términos de calidad educativa: esa es la principal responsabilidad y el principal compromiso del estado, al menos en el caso de las universidades públicas. La calidad se construye con políticas activas hacia los docentes, los diseños institucionales, curriculares, las modalidades de evaluación. Pero también apostando a que los estudiantes se formen como ciudadanos críticos y comprometidos desde el inicio mismo de sus estudios.

En ese sentido, los tramos del ingreso constituyen una pieza fundamental: no aseguran por sí mismos trayectorias exitosas, pero aportan herramientas y sobre todo manifiestan de manera concreta la preocupación institucional por esa primera experiencia formativa. En el mejor de los casos, si los estudiantes consiguen atravesar ese tramo de manera productiva, ellos mismos tendrán más herramientas para exigir calidad y para asegurar su propia trayectoria hasta el final. En eso consiste también la calidad: recrear una relación virtuosa entre la institución y los estudiantes (que son la institución también), donde lo que una ofrece es aprovechado por los otros, y en esa retroalimentación surgen nuevas demandas que mejoran finalmente todo el sistema.

En el mundo de las universidades, la palabra “masividad” suele también cargarse de connotaciones despectivas porque parece quedar asociada, finalmente, a la falta de

calidad. Tal vez tenga que ver con que, por definición, la universidad nació y creció como un espacio vinculado a las elites, y que en general el acceso, la posesión y el ejercicio de ciertos conocimientos ha sido uno de los mecanismos de legitimación del poder de las minorías sobre las mayorías. Podemos revisar las palabras y sus significados: pero más importante será que revisemos cómo hacemos para que las universidades del siglo XXI aseguren el derecho a la mejor educación para todos aquellos que quieran y necesiten estudiar.

Bibliografía

Amago Lidia (2007) Desgranamiento en el primer año de la universidad. Cohorte 2005. Informe de resultados. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento

Ezcurra, (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Universidad de San Pablo: cuadernos de Pedagogía Universitaria.

Ezcurra, Ana María (2013) Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Los Polvorines, Universidad nacional de General Sarmiento.

-García de fanelli, Ana María (2005) Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Buenos Aires, Sistema de información de Tendencias en América Latina (SITEAL, IPE-UNESCO)

-Gazzolla, Ana Lúcia (2008) Panorama de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias: Conferencia Regional de Educación Superior, 2008

-Instituto internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC (2006). Informe sobre la Educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior.

-Adriana Chiroleu. (2012) Políticas de Educación Superior en América Latina en el siglo XXI: inclusión o calidad? Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Volumen 20, num 13.

-Marta Arana et al (2010) El siglo XXI y la universidad pública argentina. Aportes para el debate. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Balance y prospectiva de la educación Superior en el marco de los Bicentenarios de

