

## Educación Universitaria inclusiva, desde la perspectiva del derecho.

Carina Antón.

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de La Matanza.

Dirección de correo electrónico: carinanton@yahoo.com.ar

### **Resumen**

Este trabajo presenta un abordaje exploratorio, en indagación y construcción<sup>1</sup>, en relación a problematizar, las tensiones entre inclusión/exclusión, en la educación superior universitaria inclusiva con calidad, desde la perspectiva de derecho, en las siguientes dimensiones: Constitucional/ Institucional/ Subjetiva. A los fines de esta presentación, se selecciona la tensión de la categoría inclusión – exclusión. En esta presentación se delimitó en la Universidad Nacional de La Matanza. La producción de trabajo permitió reflejar la expansión en el acceso al sistema educativo, así como el avance en los sentidos normativos en las políticas públicas y programas que desarrollan las universidades, mientras que en el discurso informal prima la diversidad de sentidos.

### **Introducción**

La educación, desde la perspectiva de los derechos humanos, debe ser protegida para todos los seres humanos, inclusive superando los límites de cada estado. Gentili (2009), señala que aún los gobiernos de América Latina, que en esta última década protagonizaron procesos políticos de reformas para modificar la exclusión y desigualdades plantearon limitaciones en el diseño de prácticas de políticas educativas democráticas desde la importancia y significatividad de la Declaración de los Derechos Humanos.

En un escenario mundial donde a comienzos de este siglo la educación superior se constituye en una fortaleza de todos los países, significando la importancia del conocimiento para las economías de los estados, Ezcurra (2011: 11) expresa “el tramo terciario es ahora otro fundamento del poder de los Estados- Nación”. La autora retoma el compendio Mundial de la

---

<sup>1</sup> Este recorrido aporta el inicio de un trabajo que se enmarcará profundizando esta lógica de indagación, cuyo desarrollo abona el trabajo de investigación del planteo del doctorado de la autora de esta ponencia.

Educación Superior 2009 (París), señalando que “el advenimiento desde hace cuatro décadas es de una *masificación*<sup>2</sup> intensa, continua y sin antecedentes de la educación superior en el mundo. Una *tendencia estructural, nuclear y global* (2011: 12)”

Una de las características que adquiere el contexto regional donde se despliega la educación superior universitaria, es planteada en el informe, desarrollado por Altbach y otros (2009), para la Conferencia Mundial de Unesco sobre la Educación Superior del 2009 , expresan que considerando las formas en que la educación superior abordó la masificación, señalan como instancias de esta situación, que el sistema se esforzó por responder a la demanda, con el aumento de la infraestructura y consecuente incremento del cuerpo docente. Junto con esto, inicia un proceso de interpelar a los sistemas respecto de la diversidad y de la inclusión/exclusión de los grupos que no han podido acceder y/o permanecer en ella. El informe también incorpora la categoría de estudiante no atendidos debidamente, como una forma de centrar la responsabilidad del fracaso académico en las instituciones y no sólo en los sujetos (Ozollo y Papparini, 2016)

Estas referencias dan cuenta de la complejidad que asumen los sistemas de educación universitaria en el mundo y también en esta región. Mato Daniel, desde sus producciones e investigaciones en la especificidad de este nivel, plantea que: “El desafío de la inclusión en las universidades, no puede, ni debe limitarse a un asunto de asegurar cuotas a estudiantes y docentes antes excluidos; debe ponerse en práctica una perspectiva intercultural que asegure además la articulación de contenidos, modos de aprendizaje, y de relación con otros actores sociales.” (Mato, 2009: 281).

Coincidiendo en los sentidos expresados, Emilio Tenti (2007), Ezcurra (1998, 2011), abordan este escenario explicando, que por un lado se revaloriza que el incremento y la expansión de este nivel educativo, pero al mismo tiempo se configura un declive sobre el análisis y líneas de discusión, más cualitativas sobre los procesos de enseñanza y aprendizajes. Estas instancias remiten a un descenso en el planteo de líneas de trabajo, necesarias para robustecer los procesos educativos, en algunos casos se vaciaron de contenidos y de sentidos. Una conjetura compartida, desde la década 90, con el avance de políticas económicas, con tinte neoliberal, en toda la extensión de América Latina, se profundizó un sistema de inclusión escolar y exclusión cultural,

---

<sup>2</sup> Desde este momento, se resalta en cursiva los términos que los autores resaltan en las expresiones de sus citas.

que de manera paralela “reproduce una desigualdad cultural socialmente condicionada” (Ezcurra, 2011: 140)

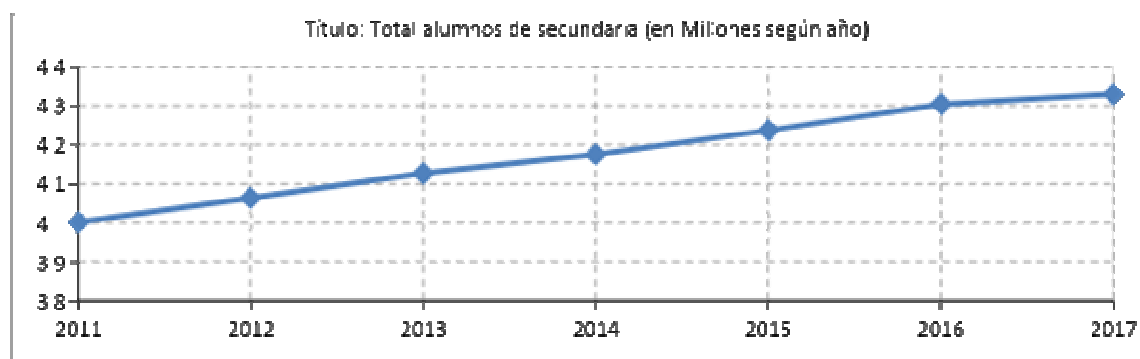
En este ámbito educativo, persisten niveles altos de abandono; es importante observar como las cifras muestran que en América Latina aún queda mucho por avanzar en esta materia, por cuanto sólo uno de cada 10 jóvenes de 25 a 29 años de edad había completado cinco años de educación superior en 2010 (un leve aumento a partir del 7% en 2000). En este ciclo, nuevamente las diferencias entre los países de la región son muy marcadas, tanto en el nivel actual (desde Argentina con 23% de jóvenes con terciaria completa hasta República Dominicana, con 3%) como en su evolución durante la última década (que va desde México, que elevó en decenas de veces la proporción de jóvenes con educación terciaria completa, hasta Honduras que la disminuyó a la tercera parte, durante el período 2000-2010) (Cepal, 2010)

En sus recientes trabajos Ezcurra (2011) plantea un sistema de hipótesis que profundizan esta línea, desde los aportes que ella significa de Pierre Bourdieu, en cuanto que las brechas de graduación universitaria son también brechas de clases agudas.

Particularmente en la Argentina, es necesario reconocer, por un lado, que se incrementaron las oportunidades de acceso a la educación, desde la proclamación del derecho a la Educación Superior, como derecho humano, a ser garantizado por los estados democráticos, pero también es necesario evidenciar, como lo expresa Gentili (2009), que se han hecho más complejas y difusas las formas de exclusión educativa y la negación de las oportunidades escolares de aquellos que, estando dentro del sistema, continúan con su derecho a la educación superior de calidad limitado.

Feldfeber y Gluz (2011), expresan que las políticas educativas para garantizar la inclusión en el sistema educativo, hasta el año 2009 estuvieron centradas en transformaciones legislativas sin plasmarse en implementaciones concreta, a partir del 2010, con un fuerte posicionamiento hacia la educación secundaria Orientados a jóvenes y también adultos en situación de vulnerabilidad socioeducativa, se implementó el Plan Nacional de Educación Obligatoria, propuestas de apoyo socioeducativo, programa Conectar Igualdad. El conjunto y articulación de estos programas

orientados a la terminalidad de la educación secundaria<sup>3</sup>, produjo una inclusión escolar, una mejora, aunque la estratificación en la graduación del ciclo medio perdura. En el marco de esa desigualdad, una hipótesis primordial es que en la década de 1990, se afianzó una diferenciación jerárquica, una escisión de la oferta en circuitos de calidad muy dispar. Entonces, “clases y sectores en desventaja entran y terminan el tramo en trayectos *también en desventaja, de menor y baja calidad. Una desigualdad reforzada*” (Ezcurra, 2011: 40)



Fuente: Relevamientos Anuales 2011 a 2017. DIEE. Ministerio de Educación de la Nación. Realización: 20/07/18 Gestión de la Información.

El despliegue de mayor terminalidad de sujetos de la formación secundaria (el cuadro expresa este aumento continuo y progresivo), incrementó que porcentaje significativo de adultos y jóvenes, requieran acceder y desarrollar sus estudios universitarios, la información empírica<sup>4</sup>, expresa que no todos los ciudadanos logran acceder, permanecer y finalizar sus estudios superiores, expresando limitaciones en las garantías de este derecho. Estas referencias que reflejan una situación de desigualdad, expresada en la tensión de las categorías de inclusión/exclusión, parecen remitir a dificultades de las variables sobre la inclusión con calidad en la Educación Superior.

En este entramado, se constituye el siguiente interrogante, ¿Cómo se expresa la implementación de la garantía del derecho a la educación superior, en el marco de la inclusión con calidad

<sup>3</sup>

En la actualidad, conviven distintas modalidades y programas que posibilitan que los estudiantes (adolescentes, jóvenes y adultos) finalicen el nivel secundario, (educación Secundaria de Adultos, Cens) desde los programas y modalidades convencionales a los programas Fines v Coa, que permiten un Plan de finalización de estos estudios.

<sup>4</sup>

Según un informe publicado por el Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA) de la Universidad de Belgrano, sólo 27 de cada 100 estudiantes que empiezan a estudiar en la universidad se gradúan. En las de gestión pública sólo terminan 23 de cada 100 alumnos, mientras que en las privadas, 40 de cada 100 logran finalizar la carrera (publicación presentada en el diario La Nación 03/06/2013).

El Centro de Estudios de Educación Argentina, de la Universidad de Belgrano, presentó en abril de 215 que nuestra graduación avanza más lentamente por la alta deserción estudiantil. En nuestras universidades, no concluyen sus estudios 70 de cada 100 ingresantes (73 en las estatales y 57 en las privadas). En Brasil abandonan 50 y en Chile apenas 40.

educativa, desde los discursos (formal e informal), considerando la tensión del binomio conceptual inclusión/exclusión, en las Universidades del Conurbano Bonaerense?

El objetivo que delimita este trabajo, es poder conocer los sentidos sobre la expresión de la tensión inclusión/exclusión, en el marco de la consideración de educación superior universitaria, inclusiva de calidad, desde la perspectiva del derecho, estudiadas a partir de dos tipos de corpus discursivos, formal e informal.

A los fines de la presentación de este trabajo se delimitó la extensión témpora espacial en el departamento de humanidades y ciencias sociales de la UNLaM, durante el año 2017.

### **Referencias Metodológicas**

Esta investigación corresponde a un diseño flexible, desde un enfoque multidisciplinar. El muestreo no probabilístico es intencional, tanto en la búsqueda y selección de documentos<sup>5</sup>, como en la elección de docentes<sup>6</sup> del departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, a través de entrevistas semi estructuradas (Taylor y Bogdan, 1990 ), como garantes del derecho.

Las expresiones de los docentes, se abordan desde el marco de las representaciones sociales (RS) como ideas arraigadas, creencias incorporadas de manera inconsciente, construcciones históricas, sociales, teóricas, a partir de las cuales formulamos juicios de valor y frente a lo cuál actuamos (Moscovich, 1984; Jodelet 1985; Carina Kaplan ,1997).

Se comprende necesario la delimitación para este trabajo en niveles de análisis, que articulan la mirada del fenómeno desde la perspectiva del derecho, para concretar este análisis se consideró lo desarrollado por Sonia Fleury (2007), como procesos que coadyuvan en la consideración democrática de los estados. : Constitucionalización<sup>7</sup>, Institucionalización<sup>8</sup> y subjetivación<sup>9</sup>. En la

---

<sup>5</sup> Conformados por las referencias de la constitución Nacional, Leyes Nacionales de la Educación, Estatuto Universitario, programas.

<sup>6</sup> dentro de los criterios de esta elección se contemplaron: docentes de cada una de las carreras, docentes don distintos niveles de antigüedad en la práctica docente, y de asignaturas del inicio, intermedio y finalización de la cursada.

<sup>7</sup> Constitucionalización. Contexto nacional. Dimensión normativa, de todos los niveles en su conjunto, discurso normativo

<sup>8</sup> Institucionalización. Contexto institucional. Toda política se vehiculiza desde un ordenamiento institucional, a través de la cual se materializa lo proclamado. Este contexto se juega en el escenario de instituciones que cobraron gran protagonismo en estos últimos años, como parte de políticas publica universitarias, que son las creaciones y desarrollo de las universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense, (integran la Red Universitaria del Gran Buenos Aires).

<sup>9</sup> Subjetivación. Contexto/posicionamiento Subjetivo. En que medida los grupos sociales concebido don reconocidos como sujeto políticos reconocerlo como actor. No constituir al otro como objeto político.

dimensión institucional se observa la Constitucional Nacional, Leyes nacionales, Normativas nacionales e institucionales. En la dimensión Institucional, el Estatuto, proyectos, Prácticas institucionales, Dispositivos institucionales y en la dimensión subjetiva, las expresiones de docentes del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Unlam

El análisis de información se configuró con los aportes del modelo de la observación de documentos y análisis de discurso de Sousa Minayo, 2007.

Se plantearon, a modo de conjeturas, las siguientes expresiones: 1. La desigualdad socioeducativa presente en la inclusión reproduce o genera exclusión, en las instancias del proceso ingreso, permanencia o egreso de las diversas trayectorias de los estudiantes universitarios. 2. La educación superior como derecho se expresa en un conjunto de normas que garantizan su implementación, pero aún presentan un distanciamiento en el desarrollo de políticas educativas, en los marcos institucionales y en las estrategias de enseñanza de los docentes universitarios.

***Sentidos de la educación superior inclusiva de calidad, desde la perspectiva del derecho, en el marco normativo nacional.***

El estado argentino regula y garantiza el derecho a la Educación, a través de un conjunto de instrumentos jurídicos, desde los Tratados Internacionales de Derechos Humanos<sup>10</sup>, Constitución Nacional, Leyes Nacionales, Reglamentaciones y Disposiciones.

El mayor órgano de gobierno en la materia es el Ministerio de Educación, aunque su margen de acción para trazar políticas nacionales se ve reducido por la fragmentación y diversidad del sistema Universitario a nivel nacional. La conformación del sistema universitario la integran 131 instituciones, 66 son instituciones de gestión estatal y 63 instituciones de gestión privada 1 universidad extranjera y un instituto internacional, integran un total de 1.939.519 estudiantes de todo el sistema, grado y posgrado, de los cuales 1.519.797 (79%), corresponden a estudiantes de la gestión pública y 419.622 (21%) a la gestión privada (SPU, 2016).

Remitiendo al sistema jurídico, que permite identificar la función indelegable que posee el Estado Argentino, sobre garantizar el derecho a Enseñar y el derecho a Aprender, la jurista

---

<sup>10</sup>

Que la República Argentina adhiera, con la reforma de la Constitución del año 1994, expresados en el 75, inc. 22, equiparando esta modificación, el estatus de ley suprema los Tratados Internacionales de Derechos Humanos, al mismo nivel que la Constitución Nacional

Bestard, 2014, expresa que una de las más importantes reformas introducidas por la Convención Reformadora de 1994, en la Constitución Nacional, fue la adjudicación de jerarquía constitucional a los Tratados Internacionales de Derechos Humanos (TIDH). Por el art. 75 inc. 22 de la Constitución Nacional (CN) vigente, los TIDH y la CN se han equiparado en importancia. Es más, por dicho artículo se posibilita que otros TIDH, no sólo los allí mencionados, adquieran la misma jerarquía, a través de un mecanismo que el propio artículo prevé.

En el año 1996, se sancionó la Ley Nacional de Educación Superior, N° 24.521, se constituyó en el dispositivo legal para el conjunto del sistema universitario, pero con una fuerte posición, enmarcada en desarrollo de políticas neoliberales, esto configuró a la educación superior como un servicio, orientada en los lineamientos económicos emitidos por los organismos multilaterales de crédito y los organismos financieros internacionales. Establece la función del estado como responsable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público. Reconoce y garantiza el derecho a cumplir con este nivel de la enseñanza, a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. Asimismo, el estado deberá garantizar la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad. Este marco normativo implementó el desarrollo de la Secretaría de políticas universitarias (SPU), como órgano de fiscalización y control, así como la Comisión Nacional de Evaluación Acreditación Universitaria (CONEAU).

Desde su promulgación, se crearon seis universidades Nacionales al interior del Conurbano Bonaerense: La Universidad Nacional de La Matanza (1989) y la Universidad Nacional de Quilmes (1989), la Universidad Nacional de General Sarmiento (1993), La Universidad Nacional de San Martín (1992), la Universidad Nacional de Tres de Febrero (1995) y la Universidad Nacional de Lanús (1995). A esto se sumó la nacionalización de la universidad de La Rioja en 1993 y las creaciones de las universidades de Formosa en 1998, de la Patagonia Austral en 1994, y la de Villa María en 1995. Entre 1998 y 2003 la matrícula de las Universidades del Conurbano creció entre un 19% y un 32%, mientras que la de la UBA aumentó solo el 3,8% anual” (Peón y Dibasi, 2005, p. 25). En el año 2002, se crean las Universidades, de Chilecito, en la Provincia de La Rioja, en el año 2008, la Universidad Nacional de Viedma, en la provincia de Río Negro Entre 2003 y 2011, se abrieron 9 Universidades Nuevas, sumando un total de 54 Instituciones Nacionales. En el año 2009, se crearon las Universidades Nacionales de

Villa Mercedes, Avellaneda, del Oeste, Tierra del Fuego, Moreno, Arturo Jauretche y José Clemente Paz.

El desarrollo de las universidades nacionales del Conurbano Bonaerense, conformó un nuevo escenario, con características distintivas, propias de la región geográfica donde se encuentran ubicadas, por la heterogeneidad de la población estudiantil y sus ofertas académicas, articuladas a sus contextos locales. En relación a este escenario, el autor Gabriel Noel, plantea que “se caracteriza por un reclutamiento ampliado que diversifica la “clientela<sup>11</sup>” de la educación universitaria y que incluye estudiantes con posiciones de clase sumamente diferentes de las de la base tradicional de la clientela universitaria, con oportunidades y restricciones sumamente particulares deudoras de los cambios en la estructura social de la sociedad Argentina contemporánea” (2010, p. 5).

En consonancia Rama (2006) y Ezcurra (2007), reconocen una mayor segmentación, con la profundización y diferenciación de circuitos diferenciados de calidad, por clase social. En este sentido se habría instaurado un complejo modelo binario público / privado, alta / baja calidad, universitario / no universitario. Lucardi (2018), explica que la expansión del sistema universitario argentino, se constituye como parte de las políticas públicas orientadas a favorecer la democratización universitaria, en los hechos posibilitó el ejercicio del derecho a la educación universitaria, conformando que un significativo conjunto de personas, puedan acceder a este derecho, que hasta el momento se encontraban excluidas del ejercicio del mismo, en cuanto que desde los inicios de nuestra historia la universidad “ *se constituyó como un privilegio formativo de una elite*” (Rinesi, 2015b, citado por Lucardi, 2018: 11)

El inicio del siglo XXI, tanto a nivel regional, como a nivel nacional, implicó el desarrollo de nuevos y superadores lineamientos, sentidos y orientaciones, para la implementación de políticas públicas, con críticas, desde marcos de paradigmas inclusivos, hacia las políticas neoliberales, en estos contextos, en el año 2006, se sancionó la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206.

La LNE, desplaza la preponderancia del mercado, como regulador de la educación pública, en todos sus niveles educativos. Sus artículos asumen el reconocimiento de la educación como derecho, junto con la función y centralidad del estado y la necesidad del control, como pauta

---

<sup>11</sup> Entrecorillado del autor.



fundamental de garantizar este derecho, para todos los que quisieran continuar, permanecer en su formación, dando expresión que las acciones del estado son las responsables de posibilitar el ejercicio de pleno este derecho; dan cuenta de la fuerte relación de comprensión sobre la inclusión vinculada a la educación integral, a una educación permanente y de calidad para todos los habitantes. Hay un marco normativo (políticas, programas, líneas de acción) que expresan la implementación de esta garantía, esta finalidad y el rol innegable del estado como garante de este derecho.

El sentido de esta ley se encuentra relacionado con lo expresado, en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008), que exalta a la educación universitaria como integrante del sistema educativo, como bien público social, un derecho humano y universal y un deber del estado como garante del derecho de cualificación de procesos, necesidades, y diversidades. Se comienza a visualizar la necesidad de análisis de los procesos de aprendizajes de los estudiantes, discursos críticos sobre conceptos fosilizados y naturalizados, así como una mirada en las particularidades de la región.

Continuando con los dispositivos normativos que regulan este nivel educativo, la sanción de la ley 27.201 (2015), “Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior”, produce modificaciones en la actual Ley de Educación Superior, sobre el rol del estado y especifica la regulación sobre el acceso a la educación superior, estableciendo el ingreso irrestricto, en las carreras de grado de las instituciones universitarias, si bien también se reconocen particularidades.

El acceso a este nivel no es selectivo, ya que no se establece un número máximo de aspirantes a ingresar a través de la fijación de vacantes o cupos por carrera, ni se implementan pruebas de aptitud o conocimiento al final de la escuela media para el acceso a los estudios de nivel superior. En aquellas universidades, donde se implementa lo establecido por esta Ley, el egresado de la escuela media se inscribe en una carrera universitaria y automáticamente se considera alumno de ésta. Dentro de este contexto se pueden reconocer singularidades como en la Universidad de Buenos Aires, el pasaje entre el primer año y el inicio de la cursada en la carrera elegida en la facultad respectiva, se concreta previa la aprobación de todas las asignaturas del Ciclo Básico. En la Universidad Nacional de La Matanza, el acceso se establece a través de la cursada de un

curso de ingreso, que cada estudiante que aspira ingresar a las carreras de grado, tienen que aprobar.

Si bien, en el marco de la ley 27.204 las universidades nacionales tendrán que adecuarse a su prescripción, también en el contexto nacional se debe poner en consideración, que desde la práctica de la autonomía institucional, cada universidad, establece sus particulares dispositivos de acceso a las carreras de grado.

La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), presenta e informa que actualmente se desarrollan programas que están en consonancia con los planteados por los requerimientos de las necesidades regionales, en función de inclusión con calidad, expresa “Formulamos las políticas universitarias de nuestro país para lograr una educación superior articulada, con claridad, equidad y respeto por la autonomía” (programa de Calidad Universitaria/SIU, 2018).

La LNE, a diferencia de la Ley de Educación Superior, otorga un encuadre que ubica el rol de estado como garante de la implementación de la educación como derecho, aunque esto también dimensiona que la acción de formalizar una ley no determina su cumplimiento, aunque si empodera de este derecho a los beneficiarios y requiere del estado su garantía.

### ***Puntos de articulación entre sentidos normativos y el anclaje institucional***

Las universidades del Conurbano Bonaerense, constituidas desde el año 1989, expresan como principio fundacional el constituirse en un proyecto educativo que atiende las necesidades sociales y económicas, con fuerte impacto en la región de influencia.

Ingresando en la especificidad de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM), donde se localiza el objeto de estudio de este trabajo, está ubicada en el Partido de La Matanza<sup>12</sup>, en el centro-oeste del Gran Buenos Aires, con una superficie de 323 Km<sup>2</sup> y una población actual de 1.400.000<sup>13</sup> habitantes.

Como todas las universidades del Conurbano Bonaerense, fue pensada como un agente transformador de la realidad local y nacional “ (Estatuto de UNLAM) Esta referencia encuentra consonancia con las expresiones de la III Conferencia Regional, que plantea que la Educación

---

<sup>12</sup>

Esta región, presenta importantes particularidades, dadas la gran extensión, en la cuál se pueden reconocer tres delimitaciones, zonas urbana, urbana rural y rural, junto con un importante incremento de la población

<sup>13</sup>

Según referencias del Indec, 2010

Superior debe constituirse desde los liderazgos locales, estatales, nacionales e internacionales (Cres, 2018:3)

En esta instancia del trabajo se presentan referencias directas que se observaron del informe de Evaluación Externa de la UNLAM, desarrollado por la Coneau<sup>14</sup> (2017).

La UNLAM presenta una organización Académica distribuida en ocho Departamentos<sup>15</sup>, Ocho carreras de pregrado, 35 carreras de grado con 18 títulos intermedios y 21 carreras de posgrado, entre Doctorados, Maestrías y Especializaciones. En los últimos años se crearon nuevas carreras en el área de Ciencias de la Salud y Arquitectura.

En el marco de lo establecido por la SPU, sobre el Programa de Calidad Universitaria, implementa, dentro de las acciones, la línea del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico e integra la Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (RUNCOB), estableciendo el acuerdo orientado a promover el intercambio y movilidad de docentes y estudiantes de las Universidades integrantes de la red.

Otras de las referencia en relación a la calidad universitaria, es el planteo del apoyo a la Formación y mejora en la enseñanza, se vinculan los procesos de actualización y perfeccionamiento de los docentes, (Formación Docente y Desarrollo Profesional Docente, formación para docentes en ejercicio, Formación para Jefes de Cátedra, Formación de tutores y Formación en las asignaturas transversales y el Ingreso) y la formación de posgrado con la carrera de Especialización en Docencia Universitaria.

Fuente: SPU 2016

---

<sup>14</sup>

<sup>15</sup> Departamento de Ciencias Económicas – Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales – Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas – Departamento de Derecho y Ciencia Política – Departamento de Ciencias de la Salud y dos Escuelas: Escuela de Posgrado – Escuela de Formación Continua

El aumento en la evolución de la población estudiantil en las carreras de pregrado y grado confluyen como consecuencia de diversos aspectos, entre ellos, la creación de nuevas carreras que potencian la vinculación entre la Universidad y su contexto local, la profundización de políticas educativas, aplicadas institucionalmente, que incrementaron la terminalidad en el nivel educativo medio.

La UNLaM ha cubierto una demanda que excede a la del propio partido, extendiendo su influencia a los partidos vecinos y un vasto sector de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, generando un incremento del 76% de su matrícula en el transcurso de los últimos ocho años.

El informe de Coneau (2017), expresa que esta oferta universitaria posibilita que los jóvenes del partido y de su área de influencia, se constituyan en la primera generación en sus familias en alcanzar mayores niveles educativos, incrementando sus posibilidades para acceder a mejores ingresos, progresar y participar en el desarrollo local. Si bien se reconoce como una ventaja significativa consolidar el ingreso a la universidad Ezcurra, desde un corpus de estudios abundantes, explica que esta condición, junto con los ingresos de los estudiantes actúan como un factor condicionante adverso, estructural y crítico (Ezcurra, 2011: 23)

Continuando con el informe de Coneau, expresa que diversos actores entrevistados destacaron que la UNLaM se ha consolidado a partir de un “proyecto centrado en el alumno”. Tanto en el desarrollo de la programación académica, así como en las acciones que la institución realiza en cuanto al sostenimiento y continuidad de sus estudiantes. –La composición de los estudiantes remite que el 75% de los alumnos son primera generación universitaria. Se observa que el 66,8% de los estudiantes estudian y trabajan, sólo el 2% goza de becas y la mayoría (66,5%) accede al campus universitario utilizando medios de transporte públicos.

En relación a estas manifestaciones Gabriel Noé, plantea que: “aparezcan cada vez en mayor número estudiantes universitarios con trayectorias fuertemente divergentes, que coexisten en las aulas con los herederos de muchos de los efectos deletéreos de las profundas transformaciones sociales y culturales que nuestro país ha atravesado en las últimas décadas” (2010, p. 8).

Ana María Ezcurra, expone que en América Latina, se da un mayor acceso de clases sociales desfavorecidas, que padecen un déficit de capital, tanto económico como cultural, de manera paralela configura un capital cultural bajo, respecto de la cultura académica predominante,

producto de una mayor desigualdad -fruto de la consolidación del paradigma neoliberal en los '90s. Así, la composición de la población estudiantil surge como un factor condicionante crucial, de orden causal, junto con otro factor que son las propias universidades y específicamente las prácticas educativas que en estos sistemas educativos se construyen. Desde el mismo planteo, Tinto (2008), analiza que es el propio sistema, que por una lado amplía el acceso a sectores de estudiantes con las características señaladas, y por otro lado los expulsa, constituyéndose el mismo sistema en una puerta giratoria.

En el informe también se puntualiza que las prácticas y política tutorial, que en la actualidad institucional dependen de la Secretaría Académica, ha posibilitado el trabajo conjunto con las autoridades departamentales y los equipos de tutores. Tanto el trabajo de tutorías, como el curso de ingreso, son abordados como ejes centrales que despliegan los departamentos de la universidad para la línea de trabajo sobre la Inclusión educativa con calidad.

Esta apuesta, de la universidad, a la implementación de las tutorías de manera sostenida y articulada, daría cuenta de un impacto favorable en las trayectorias de los estudiantes y las tasas de terminalidad. Autores especialistas, como Tinto (2016), explica que las instituciones deben considerar que los periodos críticos (durante el proceso de admisión y recorrido académico del estudiante es el de transición entre el colegio de nivel medio y la universidad,) en el recorrido estudiantil en que las interacciones entre la institución y los alumnos pueden influir directamente en la deserción.

Otro aspecto que recoge el informe, señala que a la hora de elegir una carrera universitaria, un motivo vocacional, en tanto que en los Departamentos de Ciencias Económicas, Ingeniería y Formación Continua la motivación estuvo distribuida entre lo vocacional y lo económico, con un leve predominio de esto último. Es una variable importante poder reconocer las motivaciones de los estudiantes al momento de seleccionar una carrera universitaria, en ocasiones si los estudiantes no reciben la información adecuada sobre las asignaturas, el perfil profesional, la inserción en el campo laboral, resulta constituirse en una de las causas de abandono de la cursada, por otro lado la instancia de información de las carreras, así como la posibilidad de desarrollar una adecuada orientación vocacional, son instancias que deben ser revisadas en las instituciones universitarias.

Como parte de las políticas de acompañamiento que se informa, están las Becas de grado y posgrado, vehiculizadas por la Dirección de Bienestar Estudiantil, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria, destinadas al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.

A lo largo del tiempo, la UNLaM ha consolidado políticas orientadas al ingreso, permanencia y promoción de los estudiantes. Los programas de acompañamiento destinados a aspirantes y alumnos han permitido mejorar las tasas de retención y de graduación.

Esta información refleja matices para destacar, el porcentaje de estudiantes ingresantes y regulares que fueron incrementándose considerablemente de manera permanente, también se evidencia la evolución de estudiantes que han mejorado la tasa de egreso, aunque aún los porcentajes reflejan distancias entre los ingresantes y los egresados. Entre estos datos quedan una significativa cantidad de estudiantes que no finalizan sus estudios.

Resulta necesario reconocer que el acceso es más que el ingreso y que el auténtico progreso depende de una elevada finalización del ciclo en todos los grupos de población. En ese línea, añade que “no se logrará una educación más inclusiva si porcentajes apreciables de los nuevos estudiantes fracasan” (2011: 27) [...] investigación prueban que “las franjas en desventajas, una vez inscriptas, tienen posibilidades mucho más baja de seguir hasta la graduación. Una inclusión excluyente, una selectividad social” (2011: 27).

Si bien la información obtenida daría referencia que el eje es el estudiante, también el informe remitió un conjunto articulado de políticas implementadas que abordaron distintos niveles y actores institucionales, tal vez este recorrido implicó mejoras en el ingreso, permanencia y

egreso, sin desconocer todo lo que aún es necesario articular y profundizar, hacia el interior de las instituciones, pero también en el marco de políticas educativas, sociales y económicas que aborden a toda la población, en función también, de la información empírica que señala los estudiantes que no logran acceder y/o finalizar, siendo excluidos de este sistema.

### ***Sentidos de los docentes, como garantes de la implementación de la educación superior universitaria***

En este momento del trabajo se presentan, las expresiones, que transmiten los docentes, en el entramado de la tensión inclusión/exclusión.

Los docentes entrevistados, sobre los sentidos de la educación superior como derecho, expresan entre sus referencias lo siguiente: *“derechos al ciudadano implica obligación del estado de garantizarlo, con la posibilidad de darle a todos las condiciones de acceso, sin restricciones de ningún tipo, de los más económico o en términos de recursos y también de ciertas restricciones de lo que nosotros llamamos capital cultural, en eso la estructura social te genera asimetrías muy grandes, que se traducen en restricciones, vos puedes generar ciertas condiciones económicas, pero si no tenés un marco institucional que permita hacer esos puentes que permitan para que todos puedan ingresar no termina haciendo un derecho. La otra cuestión asociada a esa es la calidad, hay que garantizar determinados pisos de calidad para todos, en todas las condiciones, en todo el territorio nacional, en todo tipo de universidades, de carreras, etc. Hay que garantizar determinados pisos de calidad para todos”* (Entrevistado N° 15 – (E. N°15)

Otra de las respuestas plantea: *“Si bien desde el estado la educación superior universitaria no está legislada como un derecho al modo de otros niveles educativo, las universidades públicas y su manifiesto en el tiempo nos recuerda a través del accionar que es un derecho irrenunciable para los miles de argentinos que deseen formarse. Es un derecho social que se debe sostener en el presente para el futuro de las próximas generaciones con el fin de hacer un país más humanizado con la distribución de la riqueza más equitativa, que sea también motor en la economía nacional”* (E. N° 16)

*“La educación superior es un derecho en tanto forma parte de los bienes culturales que el ser humano precisa para el desarrollo económico y social. Asimismo, representa, al igual que la educación inicial y media, un derecho a garantizar por todo Estado, con las políticas públicas y la regulación y gestión ministerial necesarias para una actividad educativa plena para toda la población”* (E. N° 18).

Las respuestas comparten el reconocimiento de la educación superior como derecho, lo hacen de una manera amplia y general, no particularizan ningún marco normativo. En la siguiente respuesta si se menciona particularmente la Constitución Nacional.

*“La Constitución Nacional garantiza la educación primaria y secundaria, partiendo de esa base, considero que si bien la educación superior deja de estar garantizada debería considerarse un derecho para quienes cumplieron los estudios anteriores”* (E. N° 17).

Distintas expresiones a la consideración de la educación estas perspectivas, aunque en referencias sobre las garantías de su implementación las respuestas fueron desde derecho a ser garantizado por estado, considerar un derecho social, en las tres primeras, y en esta última expresión se señala que es un derecho solo para aquellos que finalizaron sus estudios secundario.

Sobre las garantías de su implementación, desde *“no está garantizado”* (E. N° 17), es distinta a la consideración de que el estado garantiza el derecho en cuanto *“la universidad abre sus puertas”* (E. N° 16), refiriendo a la existencia de las universidades del Conurbano Bonaerense, como garantía en si de este derecho.

*“en si mismo todo el sistema de universidades del Conurbano contribuyo mucho, es parte de ese proceso, por lo que implica socialmente el Conurbano en nuestro país, y además se transformó en un dispositivo universitario que justamente permitió que accedan sectores que de otro modo no tendrían acceso, por distancia, por recurso, etc jamás se le hubiese pasado por la cabeza una carrera universitaria [...]”* (E. N° 15)

Esta última referencia exalta la consideración de las garantías que imprimen las universidades, como política educativa, para una población, que sin su existencia no hubiesen accedido a este nivel educativo.

En las respuestas señalaron el rol del estado nacional como garante de este derecho, mientras que en menor proporción se consideran, ellos, como docentes, también parte y/o responsable de las garantías de este derecho. *“El estado debiera a través del ministerio de educación nacional tenerlo siempre en agenda. Las propias autoridades de las instituciones, los docentes con su compromiso permanente en contrato con los estudiantes en las acciones comunes de trabajo”* (E. N° 16). *“ Como docente, sos figura que integra lo institucional, sos la universidad en el aula”* (E. N° 15).



Expresando un sentido distinto, otro docente señala: “[...] *primero la familia, sin que se cumpla esta base, es imposible pensar en la educación superior. [...] los responsables son los estudiantes y el garante el estado*” (E. N° 17)

Sobre la referencia de la composición de los estudiantes, entre las respuestas se presentan dos formas de comprender. *“es muy heterogéneo y depende del tipo de carrera, es en un primer momento, yo estoy desde el 2003, en un primer momento yo diría que es una propuesta muy interesante que los habitantes de este territorio no lo tenían, y vos llegas con recursos de calidad tanto en recursos humanos, como recursos materiales, infraestructura, equipamiento, bibliotecas no... o sea para nombrar cosas amplias que de otro modo no hay[...] desde las última década, década y media, realmente se le presenta como una posibilidad de acceso [...]”* (E. N° 15). Aquí los términos que se observan refieren a heterogéneo, propuesta, calidad, acceso, instrumentos institucionales.

*“Los estudiantes se caracterizan por ser integrantes de un nivel socioeconómico medio, medio-alto y alto. Los integrantes de los niveles bajos generalmente no terminan los estudios primarios y/o secundarios. Siempre existen gracias al esfuerzo personal quienes logran cumplir las metas educativas, pero son las minorías”* (E. N° 17). En esta respuesta hay una relación unívoca niveles bajos no terminan educación secundaria

Otra de las preguntas remitieron a la información que poseen los docentes sobre las Acciones institucionales para abordar la continuidad de los estudios universitarios o prevenir su deserción, aquí las referencias en su mayoría mencionaron únicamente a las becas educativas, que de manera difusa saben que reciben algunos estudiantes y las tutorías, sin demasiada información sobre su desarrollo y mucho menos sobre el impacto que los mismos poseen en las trayectorias de los estudiantes.

Otro rasgo, en relación a la lógica de comprensión sobre aspectos de la deserción, es referida al interior de la asignatura en la cual trabajan, observando el proceso del estudiante, solo dentro de su materia, separado del sistema educativo o de la totalidad de la formación de los estudiante en el sistema educativo. *“Mi materia está al final de la carrera, es metodología, no observamos ni deserción, ni desgranamiento en los cursos”*(E. N° 15)*“Trabajo con los últimos años, para poder percibir esa realidad es necesario involucrase en el inicio y la finalización de las carreras educativas. Eso está perfectamente expresado en las estadísticas de cada casa de estudios”* (E. N° 17)

En articulación con este último punto, otro de los entrevistados expresó que los factores que intervienen en el fracaso y posterior abandono, son los aspectos económicos, sociales, educativos, elección de carrera equivocada por parte del estudiante, capacidad intelectual. Las dos últimas expresiones remiten a aspectos particulares e individuales de los estudiantes.

La apreciación de Tinto, permite una mayor comprensión a estas expresiones, dado que conceptualiza el fenómeno de la deserción estudiantil como el resultado de las contradicciones de los diferentes subsistemas (político, económico y social) que integran el sistema social en su conjunto, que finalmente inciden en la decisión de desertar del individuo. Por lo general, los estudios dentro de este enfoque, adoptan una postura crítica en relación con el rol que la educación superior tiene; como reproductora de las condiciones sociales, como canal de movilidad social, entre otros (Tinto, 2016: 20)

Así lo enuncia el Entrevistado N° 8: *“A nivel teórico me parece que cuando hablamos de Inclusión es igualdad de posibilidades para todos los alumnos que deseen capacitarse y tener una elección profesional a nivel universitario. En la práctica veo que hay ciertos desajustes que tienen que ver con las posibilidades, con las que viene el alumno, observo una importantísima carencia que deja la Escuela Media y los alumnos llegan a la universidad con muy pocas herramientas [...] Por lo tanto, esa falta de herramientas, termina excluyéndolos del sistema universitario[...]”*.

Tomando el análisis de Ezcurra, señala como otra hipótesis, dentro de su sistema teórico, explica que aquella brecha es causa de dificultades académicas serias que da lugar a la exclusión.

El siguiente entrevistado plantea aspectos distintos, en relación a la Inclusión E; enunciando: *“creo que la Inclusión tiene que ver, primero con el acceso a la educación secundaria y también una cuestión netamente de organización económica de acceso que por ahí no hay... si no hay un sustento mínimo, es bastante difícil la Inclusión de los chicos. [...] unas de las cuestiones que es característica de esta carrera es [en referencia a trabajo social], que quizás no tiene un promedio de alumnos que vos veas por la edad, [...]”* (E. N° 3)

Tomando cierta distancia de las respuestas hasta aquí expresadas, se reconoce en el discurso de este entrevistado que la idea de Inclusión Educativa, implica un trabajo intencionado para posibilitarla, en un contexto de cambios, de transformación, donde el docente resalta la necesidad de desarmar discursos, interrogarse, cuestionarse, analizar críticamente, pero desde los cambios de estos procesos socio históricos, y ubica al docente, como actor necesario y activo, garante de

este proceso. *“Creo que tiene que ver con generar un proyecto de trabajo de Inclusión, de cambio -eso a nivel territorial- y al interior, tiene que ver con brindar herramientas que permitan la gestión de estos procesos de ver la realidad, poder alcanzar lecturas diferentes a las problemáticas sociales: también tiene que ver con cuestionarnos, nosotros cómo docentes, las estrategias de abordaje de los distintos aprendizajes [...](E. N° 5).*

Esta referencia ubica el lugar diferenciador que establece el docente ubicando una práctica que se constituye en inclusiva y potencia las posibilidades favorecer las trayectorias de los estudiantes, En referencia a este sentido, Ezcurra plantea que *“los docentes en el aula ejercen un rol crítico. Más todavía que conforman el factor institucionalmente dominante, mayor que cualquier otro en materia de logros estudiantiles”* (2011: 52)

La siguiente respuesta, también liga, esta idea, del lugar del docente, *“que el docente trabaje haciendo más llano el conocimiento [...]( E. N° 6)* A partir de la pregunta sobre Inclusión Educativa, los docentes mencionan, de manera general, expresiones recurrentes desde el sentido de articular Inclusión con la posibilidad de acceso a la educación para todos los estudiantes; pero también mencionan particularidades, para algunos docentes este acceso parecería estar asociado, a distintas variables entre ellas: la formación secundaria, el capital cultural de los estudiantes, variables institucionales como la posibilidad de que la Universidad garantice u otorgue la obtención de becas y, en menor medida, hay docentes que refieren que aquello que proponen desde sus prácticas de enseñanza garantizan la inclusión.

Si bien hay un importante acuerdo de enunciar el acceso como un componente necesario para delimitar la Inclusión Educativa con Calidad, el concepto de Acceso refiere a distintos sentidos, uno de lo más recurrentes es señalar la relación si el acceso implica igualdad de posibilidades; *“Esta Universidad ha favorecido el ingreso a un montón de jóvenes, está bueno que exista, pero no me parece que hay igualdad de oportunidades para todos”* (E. N°3).

También desde otras palabras, significan la Inclusión Educativa, relacionándola con aquello que proponen en el ámbito más micro, en el ámbito áulico, enuncian que sus posturas, sus prácticas de enseñanza, generan efectos en los estudiantes, que los incluye o los excluye. Un docente entrevistado enuncia; *“[...] para mí se trata de Inclusión porque según la respuesta que hubiera tenido la alumna hubiera desertado, o no”* (E. N° 3).

Como parte de esta articulación y tensionando el significado de Calidad, algunos docentes hacen mención de las condiciones de los estudiantes de esta universidad, remarcando características obstaculizadoras para su desempeño en la Educación Superior. Hay recurrencia, desde los discursos de los docentes, sobre ubicar como componente de la calidad las condiciones en que los estudiantes ingresan a la universidad, haciendo presente en sus percepciones la “*mala base*”

La mención es sobre los estudiantes universitarios, pero desde certezas, desde caracterizaciones absolutas y cosificadas, miradas que los clasifican, algunos como dóciles y estudian, otros como conflictivos, “*no pueden comprender,*” “*tienen fallas que arrastran del secundario*” (E. N° 8).

Hay otras expresiones que comparten la idea que las dificultades que reconocen en los estudiantes para desarrollar su formación universitaria, que algunos denominan falta de atención, o cansancio, otros señalan que es el resultado de falencias de la escuela secundaria, es mencionado tanto por algunos docentes de asignaturas de los primeros años, como por aquellos que están en cátedras de los últimos años. Pero es significativo que pocas expresiones señalan la necesidad de indagar porque se multiplican o se mantienen, las mismas dificultades de los estudiantes, desde que ingresan a los estudios universitarios hasta que finalizan su formación o abandonan.

Hay una mirada muy particular y central, en relación a la idea de garantizar Inclusión con Calidad, que expresan los docentes entrevistados, sobre el acceso, el ingreso de los estudiantes, en el inicio de la formación académica, pero muy pocas referencias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, refieren poca información sobre la continuidad o egreso de los estudiantes, aunque si enuncian el reconocimiento sobre las dificultades que presentan los alumnos para desarrollar sus estudios universitarios.

La enseñanza usualmente dominante en el ciclo superior, y en particular “el *habitus* organizativo, el capital cultural esperado, induce fracaso académico y así porta una lógica de *reproducción de aquella desigualdad cultural socialmente condicionada* que aquí consideramos propia de la nueva cuestión social latinoamericana” (Ezcurra, 2011: 60)

En esta misma línea las respuestas contienen delimitadas y profundas descripciones, que individualizan principalmente, por un lado las dificultades que traen los estudiantes de la escuela secundaria, en estas expresiones no se incluyen, como sujetos, actores activos para posibilitar

el acceso, permanencia y egreso. Se podrían ubicar algunos ejemplos en este sentido, “*la facultad tiene un problema....*” (E. N° 1) También hay otras percepciones distintas, que denotan que los docentes se incluyen en la comprensión y actores de estos procesos ..... “*como docentes nos debemos una discusión....*” (E. N° 5)

En coincidencia, hay otros docentes, que plantean la necesidad de interrogar sus propias prácticas, en este enunciado se expresa: “*No es lo mismo decir, “¿me entendés?” a decir, “¿soy clara? Soy yo como docente la que debe buscar facilitar los abordajes a los contenidos[...]*” (E. N° 7)

Las diversas expresiones, hacen notarias que los sujetos transmiten sus percepciones, ideas, en la lógica de un paradigma, desde la cual fueron formados, con determinados modelos para comprender y desarrollar sus prácticas de enseñanza, en relación al perfil del alumno esperado para este nivel educativo, Como sujetos socio históricos, algunos docentes permanecen ubicados en estos modelos e intentan sostenerlo, pero también hay otros docentes que sus discursos señalan la necesidad de cambios.

Identificar las expresiones de los docentes posibilita enlazar la mirada compleja que es necesaria conformar en la problematización de la tensión inclusión/exclusión, que se expresa en este, desde la perspectiva del derecho. Si bien este derecho está garantizado en un conjunto de normativas, con la responsabilidad absoluta del estado, su implementación, a través de las políticas educativas, se constituye y requiere para su garantía tanto el nivel institucional como la significación que posibilite el docente, desde sus prácticas a los beneficiarios de este derecho, conformado por la heterogeneidad y diversidad de los estudiantes (no solo por sus desventajas socioeconómicas, educativas, sino por las diversas lógicas en que transitan sus trayectorias como estudiantes), en un contexto social, económico que imprime desigualdades desde el punto de partida.

### ***Ideas para una conclusión provisoria***

El trabajo intentó explorar y problematizar el abordaje de la tensión inclusión/exclusión, de la educación universitaria, en el marco del derecho. En este entramado se pudieron reconocer articulaciones entre los niveles planteados.

En el discurso normativo, la educación requiere ser inclusiva y de calidad, se expresa, desde la sanción de la LNE (2006), como un bien social y derecho personal, debe ser garantizado por el

estado nacional, durante las instancias de ingreso, permanencia y egreso. Aunque su expresión no garantiza per se su implementación, si otorga un marco para demandar su aplicación.

En el nivel institucional, se identifican las articulaciones entre las políticas educativas, programas y planes que la Universidad Nacional de La Matanza, como una de las universidades del Conurbano, implementa y profundiza, posibilitando la inclusión de estudiantes, las trayectorias educativas diversas, enmarcadas en procesos democráticos. Aunque estos abordajes requieren incrementar y profundizar análisis cualitativos sobre estas implementaciones, así como revisar las relaciones interinstitucional e interinstitucional.

En cuanto el nivel subjetivo, se reconocen en las expresiones de los docentes matices desde la educación como derecho, el estado nacional como garante, la universidad en si misma representa las garantías del derecho, para las poblaciones que concurren a estas universidades de Conurbano Bonaerense, las mismas conviven con otras expresiones que comprenden este marco de derecho y la tensión inclusión/exclusión, desde modelos naturalizados de estos procesos y enfoques que aún requieren estudiantes ideales para este nivel. Se podría señalar la necesidad de revisar estas posiciones y desde ellas sus prácticas de enseñanzas, en este punto la necesidad de profundizar diferentes dispositivos institucionales que posibiliten a los docentes comprender desde lógicas complejas los actuales escenarios educativos.

Este nivel educativo, en el transcurso de estos últimos años se acrecentó el nivel de acceso, aunque paralelamente se debe reconocen los problemas de deserción y la manifestación de la baja tasa de graduados. Este entramado requiere de manera necesaria una discusión profunda de los distintos niveles del estado. Evidenciar estas tensiones posibilita su abordaje, que requerirá de una mirada y un entramado de acciones y dispositivos, simultáneos y complejos, desde mecanismos políticos, económicos, institucionales y educativos que posibiliten favorecer el acceso, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes univeritarios, particularmente de los sectores desfavorecidos en sus condiciones económicas .La educación como derecho, implica necesariamente una discusión en profundidad para garantizar este derecho.

## **Fuentes**

CONEAU, (2017), Informe Final de Evaluación Externa de La Universidad Nacional de La Matanza

.....(2007), Informe Final de Evaluación Externa de La Universidad Nacional de La Matanza

----- (2012), Informe Final de Evaluación Externa de la Universidad Nacional de La Matanza

ARGENTINA (1995) Ley de Educación Superior N° 24.521

ARGENTINA (2006) Ley Nacional de Educación N° 26.206.

ARGENTINA (2015) Ley Nacional de Educación N° 27.201.

DEPARTAMENTO DE INFORMACIÓN UNIVERSITARIA – SPU. En

[http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/diu/anuario\\_2017.pdf](http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/diu/anuario_2017.pdf).

Estatuto Universidad Nacional de la Matanza.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2016) *Anuario 2015-2016. Estadística Universitaria*. Buenos Aires, Argentina

### **Referencias Bibliográficas:**

BANCO MUNDIAL (2005) Informe Anual. Disponible en: [www.iadb.org](http://www.iadb.org). [Acceso:1/12/12]

BANCO MUNDIAL 2009. Informe Anual. <http://siteresources.worldbank.org/EXTAR2009/> [Acceso: 20/6/12]

BESTARD, Ana María (2014), *Reforma constitucional argentina de 1994 y la recepción del control de convencionalidad en la jurisprudencia de la corte suprema de justicia de la nación*. En Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones "Ambrosio L. Gioja" - Año VIII, Número 13. Disponible en: [http://www.derecho.uba.ar/revistagioja/articulos/R0013A003\\_0002a\\_investigacion.pdf](http://www.derecho.uba.ar/revistagioja/articulos/R0013A003_0002a_investigacion.pdf) (Acceso: 1/10/15).

CEPAL (2010): *La hora de la Igualdad . Brechas para cerrar, caminos para abrir*. Santiago de Chile

CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.(2018) Declaración Córdoba. Argentina

CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2008) *La educación superior es un bien público social y un derecho humano universal*. Colombia.

EZCURRA, Ana María (2011) *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.

EZCURRA, Ana María (2007) *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. En cuadernos de Pedagogía Universitaria N°2. Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: [Sarmiento./uploads/ana\\_maria\\_scurra\\_caderno\\_2.pdf](http://www.unsa.edu.ar/uploads/ana_maria_scurra_caderno_2.pdf). [Acceso: 5/11/13]

FELDFEBER, M. y GLUZ, N. *Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'*. En: Revista Educação & Sociedade vol. 32 n. 115, CEDES, Campinas, San Pablo, abril/junio de 2011.



FLEURY S. (2007) *Salud y Democracia en Brasil: Valor Público y Capital Institucional en el Sistema Único de Salud*. Salud Colectiva:147-157. Brasil

JODELET, D. (1985) *La Representación Social: Fenómenos, conceptos y Teorías*. En MOSCOVICH, S. (comp.). *Psicología Social II, Pensamiento y vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales. Cognición y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós

GENTILI, Pablo (2009). *Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los Derechos Humanos)*. En Revista Iberoamericana de Educación N° 49.

KAPLAN, C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las Representaciones Sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

LUCARDI, Anabella (2018). *Políticas Públicas y democratización universitaria: a propósito del centenario de la Reforma de 1918 y la CRES 2018*. En Revista Argentina de Educación Superior N°16.

MATO, Daniel, 2009, *Interculturalidad e Inclusión en las Universidades. Diferencias culturales, de modos de producción de conocimiento y de modalidades de aprendizaje*. En Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina.

MOSCOVICH, Serge y HEWSTONE, Miles, (1986). *Psicología social. De la ciencia al sentido común*. Buenos Aires: Paidós

NOE, Gabriel, (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*. Edición: San Martín: UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General San Martín.

----- (2010). *La Persistencia de la Visión Algunos Desafíos para la Política Universitaria a partir de los Cambios Sociales en la Argentina Reciente (IDAES/UNSAM – CONICET – Argentina)*. En línea: <http://www.gestuniv.com.ar>, aprobado el 05/03/2010.

OROZCO, SILVA L. (2010). *Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación Superior. Recuperado de <Http://ries.universia.net/artixle/view/31/206>

OZOLLO M. F. y PAPARINI C.(2016) *El otro conmueve la política académica: el Derecho a la Educación Superior*. CABA. Noveduc

PEÓN, C. y DIBLASE, N (2005). *Historia de la Universidad Argentina*. Resumen. En BUCHBINDER, P. *Historia de las Universidades Argentinas*. Ed. Sud Americana.

SOUSA MINAYO (2007) (COMP) *Investigación Social. Teoría Método y creatividad*. Buenos Aires. Lugar Editorial

RAMA, Claudio (2006). *La tercera reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización*. En Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe



TAYLOR Y BODGAN (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación Social*. Buenos Aires .Paidós

TEDESCO, J.C. (2004). *Igualdad de oportunidades y política educativa*. En políticas educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional. Santiago de Chile. Fundación Ford, Universidad Padre Hurtado, UNICEF y UNESCO, p. 59-68.

TENTI EMILIO (2007). *La Escuela y la cuestión social. Ensayos de la sociología De la educación*. Buenos Aires. Siglo XXI.

VINCET TINTO(2016). *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. Disponible: [researchgate.net/publication/252868573](https://www.researchgate.net/publication/252868573) (Acceso 1-08-2018]

- ----- (2008). Aponte y Hernández. Cap.: “*Desigualdad, Inclusión y Equidad en la Educación Superior en América Latina y el caribe: Tendencias y Escenarios Alternativo en el horizonte 2021*”. En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. ( Compiladores : Gazzola, Ana y Didriksson, A.) Caracas

UNESCO/OREAL (2007). *Educación de calidad para todos, Un asunto de derechos humanos*. Documentos de discusión sobre políticas educativas. En II Reunión Intergubernamental del proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile.