**IX Jornadas de Jóvenes Investigadores**

**Instituto de Investigaciones Gino Germani**

1, 2 y 3 de Noviembre de 2017

**Autoras:**

Laura Sirotzky, UMET , Doctoranda UNTREF , laurasirotzky@gmail.com

Maia Gruszka, UMET, Maestranda en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, mai.grusz@gmail.com

Leticia Cerezo, CITRA UMET CONICET , Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación FLACSO - Doctoranda en Ciencias Sociales, UBA.

cerezoleticia@gmail.com

**Eje:** 14. Saberes, prácticas y procesos educativos

**Título ponencia:** Estrategias para garantizar el derecho a la educación superior. El caso de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo

**Palabras clave:** educación superior, estrategias educativas, derecho a la educación.

**Resumen:**

La democratización de la educación superior requiere de la ampliación de las condiciones de acceso (ingreso directo, gratuidad, etc.) como condición necesaria aunque insuficiente para garantizar el egreso. Es preciso revisar la organización institucional y pedagógica, explorar los modos en que se producen y reproducen las desigualdades para efectivamente garantizar la inclusión de los sectores históricamente excluidos en el nivel superior.

La Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET) es una universidad cogestionada por más de 40 organizaciones de trabajadores, lo que la constituye como la primera universidad impulsada por una organización sindical. Estos inicios dotan de una identidad particular a la institución y le asignan características distintivas que transforman el derecho a la educación superior de los trabajadores/as y de sus hijos/as un eje central de la política institucional. Desde la UMET se despliegan distintas estrategias que buscan favorecer el ingreso, permanencia y graduación sus estudiantes, en pos de garantizar el derecho a la educación y el aprendizaje significativo que esto conlleva.

En la presente ponencia nos referimos específicamente a las estrategias de apoyo a la trayectoria educativa en lo que refiere a los inicios de la misma. Presentamos aquí un recorrido por su diseño, transformaciones y revisiones con la intención de compartir esa construcción así como también las lecciones aprendidas. Esta reconstrucción se realizará a partir de la revisión documental, análisis de encuestas a ingresantes 2013 y 2014; así como también de entrevistas con los actores implicados en su diseño y revisión.

1. **Introducción**

*“Después de muchos años de posponer el estudio por razones económicas, hoy me estoy con una oportunidad de estudiar una carrera. Me encuentro nerviosa y ansiosa. Sé que no será fácil, pero sé también que tengo el apoyo de la gente que está a mi alrededor.*

*No puedo creer que esté pisando una Universidad [la mayúscula es de la estudiante]. Me sudan las manos, tengo sensaciones encontradas: una inmensa felicidad pero a la vez me invade el miedo.”*

Así describía[[1]](#footnote-1) en 2013 Mariela[[2]](#footnote-2) las sensaciones que sentía al ingresar a la universidad. Esta mujer de 27 años que se inscribió en la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET) para estudiar la Licenciatura en Gestión Social y de las Organizaciones. Mariela, soltera y sin hijos, residía en la Villa 31 Bis de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En la encuesta manifestaba estar *“poco satisfecha”* con su trabajo a tiempo completo de venta al público ya que trabajaba muchas horas y a una gran distancia de su casa. Forma parte de la “primera generación universitaria de su familia”: su padre contaba como máximo nivel educativo la primaria completa y la madre primaria incompleta, de modo que era la primera de su familia en completar la escuela secundaria y, a partir del ingreso a la UMET, en iniciar una carrera universitaria.

Este modo de relatar sus sensaciones al iniciar una carrera universitaria, si bien es individual, es también un constructo compartido, forma parte de la “percepción de la realidad” (Giddens, 1987), situación que nos habilita a pensar que la narrativa individual de esa joven es a la vez colectiva, en tanto expresa el cúmulo de relaciones que atraviesan los “nuevos sectores” que ingresaron a las universidades: jóvenes pertenecientes sectores sociales más desfavorecidos (Rubinich, 2001; Pochulu, 2004; Tiramonti y Ziegler, 2008; Toribio, 2010; Carli, 2012; Pérez Rasetti, 2012; Chiroleu, 2013). Y decimos “nuevos sectores” ya que esta joven, asi como muchos/as otros/as, no hubiera podido acceder a la universidad de haber continuado estando reservada a una *elite* (Bourdieu y Passeron, 2009; Buchbinder, 2005, Herrero, 2010; Carli, 2012, Rinesi, 2013), como se mantuvo hasta entrada la mitad del siglo XX en Argentina.

Ese fragmento, entre muchos otros, nos invita a reflexionar en torno a las características de los estudiantes que se incorporaron a las instituciones universitarias, producto de los procesos de masificación del nivel (Sigal, 1995; Krotsch, 2001; García de Fanelli, 2005b); a los inicios de sus trayectorias universitarias -y las posibilidades de sortear (o no) las primeras dificultades dentro de las instituciones-; y el apuntalamiento que sobre esas trayectorias representan las estrategias desplegadas por las instituciones educativas.

La puesta en práctica y definición de las estrategias desplegadas por las instituciones universitarias no son definitivas, muy por el contrario, son redefinidas y revisadas en muchas oportunidades, no sólo a partir de la evaluación de las estrategias en particular sino también en función de las modificaciones o ajustes en las perspectivas institucionales. De allí que el interés de la presente ponencia está puesto en sistematizar y dar a conocer algunas de las estrategias de acompañamiento desplegadas por la UMET a estudiantes en el primer tramo de la carrera, compartiendo sus definiciones y redefiniciones.

En lo que refiere a estrategias educativas de acompañamiento a la trayectoria de estudiantes implementadas por instituciones de educación superior, son pocas las elaboraciones que documentan esas estrategias y que dan cuenta de las modificaciones y redefiniciones en base a la puesta en práctica de las mismas. El presente trabajo pretende contribuir en esa línea: compartir parte de la experiencia de la UMET, los diseños y rediseños de esas estrategias. Esto en tanto estamos convencidas de que la puesta en común de experiencias educativas que pretenden trabajar en pos de garantizar el derecho a la educación es un paso necesario para trabajar en esa dirección colectivamente, aunando experiencias diversas y aprendiendo con y de otros.

Para ello proponemos el siguiente recorrido: primero contextualizaremos el sistema superior universitario argentino, luego presentaremos someramente a la UMET y sus estudiantes, para luego dar a conocer algunas de las estrategias educativas implementadas por esa institución durante el ingreso de sus estudiantes. Por último introducimos algunos interrogantes finales que se desprenden de la reflexión en torno a las estrategias desplegadas y su construcción.

Respecto de la metodología utilizada para alcanzar la reconstrucción de las estrategias destinadas a aquellos/as estudiantes que ingresan a la universidad, se combinaron diversas técnicas de investigación. Una de ellas ha sido la revisión documental, entendiéndola como un proceso que busca organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos siendo su finalidad facilitar la aproximación cognitiva del sujeto al contenido de las fuentes de información (Peña Vera, et.al, 2007). Para ello se consultaron documentos institucionales y legislativos de la universidad, web institucional, publicaciones, documentos de la Secretaría Académica. Otra de las técnicas utilizadas es la encuesta, para ello se analizaron encuestas de ingresantes a la UMET durante los años 2013 y 2014. Por último se realizaron entrevistas a autoridades de la universidad y a actores implicados en el diseño y revisión de las estrategias institucionales.

1. **El nivel educativo superior universitario en Argentina en contexto**

Según los últimos datos disponibles de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina (SPU, 2014) la tasa bruta de educación superior universitaria[[3]](#footnote-3) en 2014 ascendía a 37,8%. Esta cifra implica que la participación de las personas matriculadas en ese nivel de educación se incrementó en un 51% respecto de 2001, año en el que esa tasa era de 25%.

Analizando dicha matrícula, tal como se observa en el Gráfico 1, la misma se ha incrementado exponencialmente. Se corrobora entonces en Argentina un fenómeno que se viene dando a nivel mundial y en la región: la masificación del nivel de educación superior universitario. Focalizando en el período 1995 - 2014, la matrícula se ha más que duplicado, pasando de 901.829 a 1.871.445.

**Gráfico 1.** Evolución de la matrícula universitaria en Argentina\*. 1910 - 2014. 

\* Incluye matrícula de universidades de gestión estatal y privada.

**Fuentes:** Años 1910 a 1995: Toribio, D. (2010). Años 2000 a 2014: Anuario de Estadísticas Educativas de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Distintos factores han contribuido a esa expansión. Uno de ellos, tal como referimos anteriormente, fue la incorporación de sectores históricamente excluidos del nivel (Rubinich, 2001; Pochulu, 2004; Carli, 2012; Chiroleu, 2013). Otro ha sido la incorporación de las mujeres, independientemente de su estrato social, a ese nivel de enseñanza (Sigal, 1995; Curti, 2002).

Por otra parte, la mayor cobertura en el nivel de enseñanza medio da cuenta del incremento de la demanda de educación superior (Braslavsky, 1985; Sigal, 1995; Tedesco y Lopez, 2002; Dussel, 2010). Tal como indican Tedesco y López (2002) en el transcurso de las últimas tres décadas del siglo XX, las tasas brutas de escolarización secundaria en América Latina tuvieron un crecimiento significativo. Al respecto la tasa neta de escolarización secundaria en Argentina pasó de 53% en 1993 a 85% en 2013 (SITEAL).

En relación a la cantidad de instituciones de gestión pública, Chiroleu y Marquina (2012) describen el proceso de expansión de esa cantidad a partir de tres “olas de fundación” de las instituciones que tuvieron lugar en la década de 1970, en la de 1990 y durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. En lo que refiere a la expansión de las universidades privadas, Rabosi (2011) identifica tres procesos en su incremento: la “expansión temprana” que se ubica entre 1960 y 1973, el que se desarrolla entre 1989 y 1995 al que llama “segunda expansión” y el “crecimiento regulado” que tuvo lugar entre 1996 y 2008.

Sería plausible entonces comprender a la ampliación de la oferta educativa como una estrategia que contribuye a la disminución de las desigualdades educativas. Más allá de esta afirmación, no hay que perder de vista el fenómeno de la segmentación del sistema de educación superior y la existencia de ofertas diferenciales en términos institucionales procesos que han venido morigerando los efectos democratizadores de la ampliación de las oportunidades (Chiroleu, 2013).

Las expectativas de movilidad social ascendente en torno a la educación universitaria constituyen otro componente del incremento de la demanda de enseñanza superior universitaria. Distintos autores (Dussel, 2005; Tiramonti y Montes, 2008; Tiramonti y Ziegler, 2008; Carli, 2012; Mayer, 2012) refieren a cómo las expectativas y las pretensiones de ascenso y movilidad social ascendente se estructuraron en torno a la adquisición de capital educativo. A partir de entonces el sistema de educación superior comienza a perfilarse como medio de ascenso social, ascenso que sin dudas fue alentado por la gratuidad como característica identitaria de la universidad de gestión estatal en Argentina (Carli, 2012). Estas cuestiones guardan estrecha relación con las oportunidades que la obligatoriedad de la escuela secundaria provoca. Debemos reconocer –y hacernos cargo- que las expectativas y aspiraciones de los estudiantes, que han encontrado en las diversas iniciativas para terminar la escuela secundaria en sus distintas modalidades una oportunidad para el ejercicio de su derecho a la educación, interpelan ahora al sistema universitario, en tanto espacio de continuidad de los estudios de quienes finalizan la secundaria.

1. **Desigualdades en el nivel de educación superior universitario**

Vasta bibliografía afirma que la expansión y masificación a la que hacíamos referencia en los párrafos anteriores no ha alcanzado las mismas implicancias en todos los sectores sociales. Al respecto, los y las jóvenes pertenecientes a sectores sociales más altos continúan teniendo una mayor presencia en el nivel de enseñanza superior, proporción que es aún mayor entre quienes egresan del mismo (García de Fanelli, 2005a). Esto sin desconocer los grandes avances realizados en términos de posibilidades de acceso para los sectores sociales más relegados. Al respecto, Suasnábar y Rovelli (2016) a partir de datos de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC de 2004 y 2012 analizan la asistencia de los y las estudiantes entre 18 y 30 años a un establecimiento de educación superior por quintil de ingreso per cápita familiar; Los autores afirman que en 2004, un 10,76% de jóvenes pertenecientes al primer quintil (ingreso más bajo) se encontraba cursando alguna carrera de educación superior mientras que en 2012 la representación de estos sectores se incrementó, alcanzando un 15,62%. Frente a un 24,54% y 16,88% para el quintil 5 en los años 2004 y 2012 respectivamente.

Sin embargo el éxito en la ampliación de la matrícula no se ha visto aún reflejado en la tasa de graduación: en el año 2014 el total de egresados de grado y pregrado de las universidades argentinas (ambos tipos de gestión) fue de 20.631, cifra que representa el 27% de los nuevos inscriptos a esas casas de estudio[[4]](#footnote-4). Luego, dentro de quienes logran concluir sus estudios universitarios, la proporción personas pertenecientes a sectores sociales más altos es mayor (García de Fanelli, 2005a). Suasnábar y Rovelli (2016) ponen en números las desigualdades según el sector social de procedencia al analizar las diferencias respecto a la graduación, en tanto dentro de los graduados de 2004 el 5,02% pertenecían al primer quintil de ingresos y 44,18% al quinto; y de los de 2012 el 6,31% al primero y 37,74% al quinto; evidenciando que las universidades siguen siendo espacios educativos favorables a los más favorecidos socioeconómicamente (Suasnábar y Rovelli, 2016).

Lo anterior da cuenta de que si bien el sistema universitario consiguió reclutar mayores cantidades de estudiantes, la estrategia de ampliar sus bases no alcanzó para evitar qla interrupción de trayectorias universitarias, principalmente durante el primer año de cursada (Panaia, 2013). Esto conlleva una selección diferencial condicionada por la procedencia socioeconómica (Gluz, 2011). Es posible afirmar, junto con Ezcurra (2009), que los procesos de masificación entrañan brechas según la clase social en tanto las oportunidades educativas se encuentran sesgadas por las oportunidades económicas y sociales de los sujetos. Esto vuelve a traer al centro de la escena el desafío de indagar acerca de las condiciones que permitan que el sistema educativo en general, y el nivel universitario en particular, logren equiparar las desigualdades de origen.

En las ciencias sociales existe cierto consenso en que si bien las principales causas de las desigualdades residen fuera de las instituciones educativas, éstas las retoman y refuerzan; es decir que las desigualdades sociales corresponden tanto a aspectos estructurales como a desigualdades dinámicas derivadas de la acción de las instituciones y de los agentes (Tedesco, 1985; Tenti Fanfani, 1996; Castel, 1997; García de Fanelli, 2004 y 2005a; Dubet, 2007; Bourdieu y Passeron, 2009). Sin desconocer lo anterior, consideramos que tanto el Estado como las instituciones educativas pueden jugar un rol importante en la mitigación de las desigualdades sociales de origen de su estudiantado y en el incremento de las posibilidades de graduación de los estudiantes “recién llegados”. Es decir, asegurar una plena democratización de la educación superior todavía constituye un desafío para las políticas estatales y las propias instituciones universitarias (Suasnábar y Rovelli, 2016).

1. **La Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET)**

La UMET inició sus actividades académicas en 2013. En 2012 recibió la autorización provisoria por parte del Poder Ejecutivo Nacional luego de haber recibido los correspondientes informes favorables de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)[[5]](#footnote-5).

Sus inicios dotan a la institución de una identidad particular y le asignan características distintivas, en tanto la UMET es la primera universidad impulsada por una organización sindical, el Sindicato Único de Trabajadores de Edificio de Renta y Horizontal (SUTERH) y creada por la Fundación Octubre Trabajadores de Edificios. Actualmente, emplazada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es cogestionada por más de 40 organizaciones de trabajadores. En este sentido, La UMET se autodefine como *“La universidad de los trabajadores”*, tal como puede leerse en los informes institucionales, en distintos afiches que se despliegan con motivo del inicio del año lectivo 2017, así como también en su página web, donde refieren además que “*no sólo somos una universidad de índole sindical sino que buscamos convertirnos en la Universidad de todas y todos los/las trabajadoras y trabajadores”*. La institución explícita su política institucional es trabajar para garantizar el derecho a la educación superior tanto de las y los trabajadoras/es, como de sus hijos/as (Informe Anual, 2016).

La universidad, que para el sistema universitario Argentino es formalmente una universidad privada, se asume así misma como una universidad de gestión social. En este punto cabe recordar que la Ley de Educación Superior reconoce solo dos tipos de gestión de las universidades: estatales y privadas. Diferente de lo que sucede en el resto de los niveles de educación del sistema educativo nacional donde las escuelas de gestión social fueron reconocidas a partir de la Ley de Educación Nacional (2006) como un tipo de gestión escolar que forma parte del sistema educativo argentino, junto con las escuelas de gestión estatal, privada y cooperativa.

En 2016 la UMET se encontraba próxima a alcanzar los 1.000 estudiantes. A los fines de caracterizar a esos/as estudiantes, introducimos aquí algunos de los resultados de una encuesta aplicada a los ingresantes 2013 - 2014. De ellos el 58% eran mujeres y el 42% varones. Su promedio de edad en ese momento era 24,6 años. Profundizando en la variable edad, observamos que el 36% ingresa a UMET con la “edad teórica” de ingreso a la universidad, es decir con 19 años o menos, un 31% lo hace con 20 a 24 años, un 20% tiene entre 25 y 34, y un 13% de los ingresantes tiene más de 35 años. Al caracterizar a los/as estudiantes ingresantes por estado civil vemos que el 83% se encontraban solteros/as, 13% casados/as o concubinos/as y un 3% divorciados/as o separados/as. Quienes tienen hijos/as representan un 20% de los/as ingresantes. En relación al lugar de residencia, el 78% reside en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y el 22% restante en el Gran Buenos Aires (GBA) (de ellos el 51% reside en GBA Sur , el 38% en GBA Oeste y el 12% en GBA Norte). En promedio los/as estudiantes manifestaron que demoran 50 minutos en llegar de sus hogares a la universidad, aunque desciende entre los residentes en CABA: el 70% de los demora menos de 40 minutos (30% menos de 20 y el 40% entre 21 y 40), mientras que el 77% de quienes residen en el Gran Buenos Aires (GBA) demoran más de una hora en llegar (35% entre 61 y 90 minutos y 42% más de una hora y media).

De los/as ingresantes en 2013 – 2014, el 45% declara que se encontraba trabajando al momento del ingreso (ascendiendo a 59% entre los varones y a 53% entre quienes residen en CABA y descendiendo entre las mujeres a 34% y a 35% entre quienes viven en GBA). La mayor proporción se encontraba entre quienes trabajan más de 45 horas semanales (33%) y la menor proporción, 13%, se ubica entre los que trabajaban menos de 20 horas.

El 52% de los ingresantes tiene padres cuyo máximo nivel educativo es secundaria incompleta o menos. Luego un 27% tiene padres que como máximo nivel educativo secundario completo, y un 8% alguno de sus padres concurrió al nivel superior universitario. En lo que respecta a la educación superior universitaria, el 13% cuenta con padres que o bien comenzaron una carrera pero no la completaron (6%) o bien la concluyeron (7%). A partir de esta distribución nos es posible concluir que el 93% de los estudiantes era primera generación universitaria de su familia.

En lo que refiere a su trayectoria en el nivel medio del total de ingresantes, un 58% completó la secundaria en una escuela de gestión pública (de ellos/as la finalizó en una escuela técnica) un 31% en una escuela privada (laica 13% y 18% religiosa) y un 11% en una escuela de adultos. La distribución observada para el total de los/as estudiantes de la UMET da cuenta que el 62% de quienes ingresaron a la Universidad en 2013 – 2014 se ajustaban a la noción de trayectoria teórica (Terigi, 2007), siendo estos quienes no repitieron y no abandonaron nunca la escuela secundaria. Luego un, 38% no se ajusta a esa definición sino que presentan una trayectoria “real” (Terigi, 2007).

Asimismo, se les consultaba a los ingresantes si, con anterioridad a los estudios que estaban por iniciar en UMET habían cursado estudios terciarios o bien otros universitarios. El 54% refirió que no cursó otro tipo de estudios universitarios, es decir que cada 2 estudiantes 1 ingresa por primera vez a una institución de educación superior. Al cruzar esta variable por el rango de edad de los ingresantes, entre quienes tienen hasta 19 años de edad el 84% no cursó otro tipo de estudios terciarios o universitarios. Para el grupo de 20 y 24 años de edad, el 60% cuenta con alguna experiencia previa ya sea en estudios terciarios (20%) o bien en estudios universitarios (39%). Resaltamos que un 29% cursó pero no finalizó otros estudios universitarios, siendo en este grupo entre los que esa categoría toma mayor fuerza. Seguidos por los de 45 años y más, con un 25%. Luego, para el grupo de entre 35 y 44 años el porcentaje de personas que ingresa por primera vez a una universidad u estudio terciario asciende a 1 cada 2. Entre los que tienen más de 45 años y entre 25 y 34, hay un 13% y un 5% respectivamente que cuenta con otro título universitario, recordemos que en el total estos representaban un 2%.

1. **Ingresar a la UMET: política de ingreso y la generación de condiciones institucionales para el acompañamiento a estudiantes ingresantes**

La institución parte de identificar y resaltar dos cuestiones problemáticas a las que se enfrenta la educación superior en Argentina. Estas son, por un lado, incrementar las posibilidades de acceso al sistema universitario, y por el otro, la generación de condiciones institucionales concretas para que ese ingreso se traduzca en permanencia, aprendizajes y egreso.

En relación a la primera problemática identificada, la UMET cuenta con un Programa de Becas que se lleva a cabo a partir de convenios con sindicatos y fundaciones de la sociedad civil para el otorgamiento de becas, ya sean completas o parciales. Este Programa está orientado a favorecer la inclusión a los estudios superiores de trabajadores y familiares de afiliados a las entidades conveniantes. Esta estrategia se enmarca en *“una política institucional más amplia, cuyos objetivos (…) tienen que ver con generar condiciones para la democratización del acceso a la Universidad, la permanencia y la construcción de trayectorias formativas significativas.”* (UMET, Informe Anual 2016).

En este marco, durante el 2016 se crea el Departamento de Ingreso, que tiene como propósito, tal como puede leerse en distintos documentos institucionales, sistematizar acciones educativas tendientes a la de Información, Promoción Externa y Difusión de la Universidad y sus carreras de grado (Informe Anual 2016). El Programa de Becas ha permitido que el 96% de los y las estudiantes de UMET perciban becas totales o parciales.

Al respecto, la institución refiere realizar *“un fuerte trabajo en la ampliación de condiciones para el acceso democrático de las familias trabajadoras a la universidad pero sabiendo que el desafío no se agota en las posibilidades de acceso al nivel.”* (UMET, Informe Anual 2015).

Respecto de la segunda problemática, la institución se ha propuesto como objetivo generar condiciones institucionales que logren evitar los posibles efectos de que la ampliación del acceso a la educación superior no se transforme en una inclusión excluyente (Ezcurra, 2011), reconociendo que el derecho a la educación de todos y todas es una idea regente que sólo puede hacerse realidad si permea cada una de las esferas que rigen la política institucional y adscribiendo a quienes se enuncian a favor de una redistribución del *Capital Cultural* a través de la pedagogía (Ezcurra, 2010). Por ello, adscribimos a los planteos de quienes se pronuncian a favor de una redistribución de capital cultural a través de la pedagogía (Ezcurra, 2011) afirmando que son las experiencias académicas cotidianas las que colaboran en la explicación de los avances en las competencias académicas de los estudiantes, aún más que sus procedencias (Reason, Terenzini y Domingo, 2006 citado en Ezcurra, 2011).

Intentando dar cuenta de los modos en que se busca lograr ese propósito, en los siguientes apartados nos referiremos específicamente a la puesta en práctica de distintas estrategias que pretenden generar condiciones institucionales que favorezcan la trayectoria y su finalización de los y las estudiantes de UMET.

* 1. **Departamento Pedagógico**

La primera de las estrategias a la que nos referiremos es el Departamento Pedagógico (DP). Desde la planificación e inicios de la universidad en 2013, siempre existió este departamento que pasaría a cumplir un rol fundamental en el proyecto institucional. En palabras de la propia institución:

*“El Departamento Pedagógico es un área central de la Universidad desde la cual se busca sostener y profundizar nuestros objetivos de democratización de acceso al conocimiento, generando condiciones para que nuestros/as estudiantes construyan trayectorias formativas enriquecedoras y exigentes.” (UMET, Informe Anual 2016).*

El DP, tal como puede leerse en uno de los Informes Anuales, es pensado como *“una marca identitaria”* de la UMET, una característica que *“la distingue de otras universidades”.*

El Departamento Pedagógico de la UMET, que depende de la Secretaria Académica de la Institución, se compone de un equipo de trabajo interdisciplinario integrado por un/a Director/a y Profesores/as Consejeros/as. Desde la fundación de la universidad en 2013 lo han dirigido cuatro personas, tres de las cuales eran licenciadas en Ciencias de la Educación y una historiadora.

El objetivo general del Departamento, tal como puede leerse en los distintos Anexos de los Informes Anuales de la institución, es *“intervenir activamente en la construcción de las mejores condiciones académicas para que los/as estudiantes de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo atraviesen los ciclos lectivos en condiciones de calidad académica e inclusión social”*. Este objetivo general se ha mantenido tanto a lo largo del tiempo (desde 2013 en adelante) como a través de los cambios en la dirección de departamento. Sí se observa, a partir de la revisión documental realizada, una profundización en las estrategias desplegadas por la Universidad en pos de cumplir ese objetivo. Así desde 2015, a la línea de trabajo orientada al acompañamiento de los/as estudiantes, se agregaron una serie de acciones destinadas a profundizar el acompañamiento a los equipos docentes y a las autoridades de las respectivas carreras y facultades. Esto en tanto que *“cuando nos referimos al ejercicio de generar condiciones para la enseñanza, no podemos dejar de reconocer a los/as docente como actores fundamentales de esta tarea”* (Informe Anual, 2016).

A los fines de la presente ponencia y sus requisitos de extensión, nos referiremos solamente a aquellas estrategias que refieren al acompañamiento de las y los estudiantes, sin desconocer que el trabajo con las y los docentes y las autoridades de las carreras se ha convertido en un nuevo eje de trabajo para la institución. Ampliación que conlleva trabajo en términos de diseño, implementación y evaluación de nuevos dispositivos y formas de trabajo, al mismo tiempo que diversifica los contactos institucionales y con ello aumenta la demanda de trabajo y tiempo. Luego, también por cuestiones vinculadas a la dimensión del trabajo, nos referiremos solamente al acompañamiento a estudiantes en el ingreso a la institución. Al respecto cabe explicitar el modo en que la institución entiende el ingreso. La UMET, refiere que la tasa de abandono se concentra durante el primer año de estudios convirtiéndose entonces este tramo en una instancia de selección en el transcurso de las carreras de grado, y que el ingreso es un proceso que lleva tiempo. De allí que, gran parte de las acciones y estrategias que se llevan a cabo estuvieron enfocadas a este momento de la trayectoria formativa: los primeros pasos de las y los estudiantes en la universidad.

1. **2. Profesores/as consejeros/as**

Los y las profesoras consejeros/as (PC) integran el DP y son un total de 10 profesores (6 mujeres y 4 varones) con distintas dedicaciones horarias. Si bien todos tienen formación docente, en tanto es una condición para ser PC, cuentan con formaciones de base distintas. En la actualidad está conformado por politólogos/as, antropólogos/as, psicólogos/as, licenciados/as en ciencias de la educación, licenciados/as en letras y matemática. La interdisciplina es una característica del equipo que se ha buscado intencionalmente en tanto: *“La interdisciplina da cuenta de la demanda de las distintas carreras de la Universidad, donde la confluencia de enfoques, métodos y propuestas diversas requieren de respuestas dinámicas e interdisciplinarias.”* (Web Institucional). Así, los PC incorporados más recientemente tuvieron que ver con necesidades y requerimientos identificados en la práctica, específicamente con la intención de profundizar el acompañamiento a docentes y a pensar la enseñanza de la matemática en el nivel superior.

Estas figuras institucionales son las y los encargados de hacer el seguimiento y acompañamiento de los y las estudiantes. Actualmente esto se realiza mediante el uso de distintas herramientas a partir de las cuales el DP obtiene datos para escuchar y conocer las percepciones, opiniones, dificultades y demandas de los ingresantes. Algunas de ellas son: entrevistas y charlas informales con los estudiantes de manera personalizada o grupal; la confección de informes cuantitativos y cualitativos que brindaron datos en relación a la situación académica por carrera o por asignatura; informes personalizados de trayectorias académicas de estudiantes; encuestas generales y por asignatura.

Cabe referir que delinear el perfil, las tareas y funciones de los y las PC no estuvo ausente de dificultades, improntas de los directores del DP y redefiniciones institucionales. Al respecto, una de las autoridades de UMET, que trabaja allí desde que comenzó a funcionar la institución, nos mencionaba que inicialmente los distintos actores institucionales confundían el rol de Profesor/a Consejero/a con el de tutor/a o bien con el de un preceptor/a. esta confusión se veía reforzada por el hecho de haber designado un PC por carrera no contribuía a instalar la diferenciación tampoco. En este marco, tal como relatan distintos actores, fue necesario instalar la figura institucionalmente. Esfuerzo que fue profundizado en 2015, momento en el cual se manifiesta una intención de *“profesionalizar el rol de los profesores consejeros”* a partir de capacitaciones internas, redefiniciones de sus tareas y tras la decisión de dejar de absorber tareas de índole administrativa y para pasar a dedicarse en mayor medida a las pedagógicas, de acompañamiento a estudiantes y trabajo con docentes. Luego a partir de 2016, dejaron de abocarse a una carrera, para trabajar transversalmente con distintas carreras pero asignados/as a distintas áreas de trabajo, actividad o tramo de la carrera, tales como acompañamiento a primer año, a estudiantes unos y a docentes otro; acompañamiento a los cuartos años (último año de las carreras), a estudiantes unos y a docentes otro; apoyo pedagógico; entrevistas a casos particulares y tutorías pares.

**5.3. Acompañamiento al inicio de las trayectorias universitarias en UMET**

Esta estrategia de acompañamiento está destinada a todos los ingresantes a la Universidad. Se realiza a inicios de cada uno de los dos cuatrimestres del año. Esta instancia si bien es obligatoria, no se encuentra dentro de los planes de estudios de las distintas carreras, característica que está siendo evaluada para las futuras cohortes.

Tal como podemos leer en algunos de los documentos institucionales, este dispositivo es implementado desde 2013 *“con el objetivo de darles la bienvenida y presentarles la Universidad, sus áreas y su funcionamiento ha estado en la agenda como un aspecto central del trabajo con la comunidad de la UMET”*.

Uno de los factores que internamente son identificados como causantes de diversas redefiniciones y modificaciones son las evaluaciones institucionales. Tal es el caso de la denominación del curso que fue modificándose. Algunos de los nombres fueron: Ciclo de Ambientación a la Vida Universitaria para los estudiantes ingresantes,Taller de Inicio,Semana de Ambientación a la Vida Universitaria, Ciclo de Inicio a la Vida Universitaria, que es el nombre actual de la estrategia. Otro de los aspectos que fueron revisados a lo largo de su implementación ha sido la duración del curso. Quienes ingresaron en 2013 y 2014 cursaron un mes. En esos primeros cursos, en el marco de la preparación para la vida universitaria, se incluyeron módulos de ambientación, de lecturas y escrituras, así como iniciativas de alfabetización académica específica.

En el 2015, se modificó la duración de este taller, pasando de un mes a una semana, periodo que se mantuvo en 2016. Esta semana correspondía a la previa al inicio de cada cuatrimestre. Constaba de la realización de actividades orientadas a los ingresantes con el objetivo de darles la bienvenida y presentarles la Universidad, sus áreas y funcionamiento, así como también la normativa institucional. Asimismo, durante esta semana se realizaba un diagnóstico de lectura y escritura y actividades de socialización. Se presentaba también el Taller de Lecturas y Escrituras, esto estaba a cargo de profesores consejeros especializados en la actividad que se incorporaron al equipo del Departamento Pedagógico a fines del 2014. Por último se realizaba una charla abierta sobre la vida universitaria, a cargo de uno de los profesores consejeros, acercándose a las prácticas que desarrollarán en sus cursadas como estudiantes universitarios. Ahora bien, si bien este dispositivo representaba un espacio de adaptación de los estudiantes a la universidad, debido a que su duración no lograba abordar aspectos de diagnóstico que se querían profundizar, así como tampoco prácticas universitarias específicas. En palabras de una de las autoridades de la UMET: *“Esa semana no alcanzaba. Sí se llegaba a presentar la universidad (..) no alcanzábamos a trabajar en profundidad el tema de lecturas y escrituras, que es posible trabajarlo antes de que ingresen “formalmente” y anticipar”.*

En función de lo anterior, se puso en práctica en 2017 un dispositivo de inicio presencial que permita incorporar por mayor tiempo a los ingresantes en la universidad[[6]](#footnote-6). En el marco de éste se espera que tomen contacto con algunas prácticas de la vida universitaria (el calendario académico, las carreras y las asignaturas que empezarán a cursar en las próximas semanas); conozcan las particularidades de la comunidad educativa a la que se incorporan; se aproximen a los contenidos específicos de las carreras a las que inician (a partir de presentaciones realizadas por actores integrantes de las distintas facultades); y participen en prácticas de lectura y escritura de textos académicos, actividad llevada a cabo por algunos/as PC y Docentes de Lecturas Escrituras. En relación a esto último se trabajó sobre el eje Historia del Movimiento Obrero, decisión que por un lado responde a un reclamo institucional respecto de trabajar esos contenidos en vistas de las particularidades institucionales y por el otro permite trabajar nociones y prácticas vinculadas a la escritura académica.

Durante el taller se realiza un diagnóstico en lecturas y escrituras, para todos los ingresantes, y de matemática, para el caso de las carreras de Informática, Construcciones Inteligentes y Economía). Asimismo algún integrante del DP tiene una entrevista con cada uno/a de los/as ingresantes que pretende abordar sus trayectorias educativas anteriores y datos referidos a su condición socioeconómica. A partir de la evaluación y el análisis del desarrollo de los/las estudiantes en cada una de estas instancias surgió una recomendación de trayectorias de cursada orientada. Esta sugerencia según de describe en la web institucional *“oficiará de guía de cursada para el primer cuatrimestre con el objetivo de facilitar la adaptación e integración de los ingresantes a la vida universitaria.”* Esta recomendación consta de una devolución oral que realiza alguno de los/as PC, en la que se recomienda comenzar o bien con todas las materias que el plan de carrera prevé para el primer cuatrimestre, o bien comenzar por una porción de ellas, definida como una *“trayectoria conveniente”* por autoridades de la UMET. Cabe aclarar que esos recorridos fueron conversados y definidos con los Decanos y Directores de la institución. No es de carácter obligatorio cumplir con esa recomendación, sino que es una sugerencia en función de la evaluación realizada a lo largo del curso, que sugiere para aquellos que pasan por una trayectoria conveniente participar también de distintas instancias de apoyo pedagógico. Al respecto en el Informe Institucional de 2016 se puede leer que el *“a través de diferentes actividades, lograr un diagnóstico más profundo de cada situación, pudiendo construir valiosa información que nos permita poder adaptar las estrategias de acompañamiento a los inicios de manera más integral y personalizada”*.

Tal como puede leerse en la web de la institución, el curso *“es una instancia obligatoria pero no excluyente”*, es decir que es necesario cursarlo pero el rendimiento dentro del mismo no condiciona el ingreso a la universidad.

Independientemente de la cohorte en cuestión, las actividades estaban a cargo del Departamento Pedagógico, específicamente de los/as PC, acompañados por autoridades, representantes de la Biblioteca, el Departamento de Desarrollo Comunitario y el Centro de Innovación de los Trabajadores (CITRA).

* 1. **Taller de preparación para Exámenes Finales**

Las carreras de la UMET tienen todas las materias con final obligatorio[[7]](#footnote-7). Luego de que finalizó el primer cuatrimestre en 2013 emergió un problema: los y las estudiantes no se presentaban a rendir los exámenes finales, y entre los/as que lo hacían notaban mucha resistencia a la instancia oral, otros que se presentaban pero estudiaban con muy poca profundidad y les iba mal. A partir de ello es que empezaron en el segundo cuatrimestre de 2013 a trabajar en esta estrategia. Los talleres de preparación de finales tienen lugar en momentos próximos al final del cuatrimestre. Tienen como objetivo principal reponer un “saber hacer” en relación al estudio que la universidad suele dar por supuesto, pero que los estudiantes muchas veces no traen.

Los destinatarios de este taller son los y las estudiantes de primer año. Inicialmente el taller estaba a cargo de profesores consejeros. Cada uno organizaba el taller para los estudiantes de su carrera, de modo que convivían estrategias diversas según el PC que lo llevara adelante. Luego, con la intención de unificar la estrategia, en 2014 desde el Departamento Pedagógico se realizó un “Guión para el Taller de Finales” que se organizaba en dos ejes. El primero denominado “Método de Estudio” distinguía y describía brevemente, aunque afirmando que no todos los estudiantes preparan los exámenes finales de la misma forma, ni valiéndose de las mismas estrategias, cuatro etapas o momentos del método de estudio: I. exploración, II. adquisición, III. revisión o repaso y IV. autoevaluación. El segundo “¿Cómo prepararse para rendir un final?” proporciona algunas claves respecto a la organización del estudio, la priorización de los contenidos, cómo me evalúan en un final, entre otros.

Luego en 2015, para acompañar a los estudiantes en la organización y preparación de exámenes finales, el Departamento Pedagógico organizó una serie de encuentros que permitan trabajar con ellos en los diferentes turnos. Es por ello que se desarrolló un dispositivo en el que se trabajó de manera teórica y práctica sobre las diferentes técnicas y hábitos de estudio. Este permitió a los estudiantes revisar el modo en el que venían preparando sus exámenes y hacerlos repensar la forma en que administran y utilizan sus tiempos y espacios para la lectura de textos, la confección de resúmenes y la apropiación y repaso de los contenidos aprendidos. Estos talleres también incluyeron un coloquio en el cual los estudiantes, en presencia de docentes y profesores consejeros, realizaron una simulación de la situación de examen oral.

En 2017 esta actividad pasó a estar a cargo de los tutores pares, que son estudiantes avanzados de las carreras. Al indagar respecto de dónde viene esa decisión, autoridades de la UMET refirieron que tiene que ver con darse cuenta que hay veces que si te lo dice un par algo funciona diferente, por más que profesor/a consejero/a se lo digan o mismo docentes, funciona diferente. *“Hay algo del vínculo del que es par que llega distinto*.” A los fines de preparar a los tutores pares implementar la estrategia, además de la capacitación de un cuatrimestre que reciben para desempeñarse como tutores pares, desde el DP se los acompañó a pensar ese espacio.

1. **Reflexiones finales**

A modo de cierre de esta ponencia nos gustaría introducir algunos interrogantes que surgen a partir de la redacción de esta ponencia pero que se encuentran inmersas también en nuestra práctica, a modo de reflexiones, de cuestionamientos y que integran el pensar y repensar de las estrategias.

En este trabajo presentamos una de las partes del análisis que trabajar con las estrategias educativas supone, es decir nos hemos enfocado en el modo en que esos dispositivos fueron definidos desde los actores decisores. En términos coloquiales, nos hemos quedado con un solo lado de la campana, faltaría ver que dicen al respecto estudiantes y docentes, que son los destinatarios de estas estrategias institucionales, esto en tanto, la puesta en práctica de estrategias educativas, entendidas como políticas en términos de Ball, Maguire y Braun (2012), alcanza características específicas sujetas a las interpretaciones que de ellas hacen los agentes, los modos en que éstos las reconstruyen y ponen en práctica.

Uno de los cuestionamientos emergentes refiere a pensar si las estrategias que se despliegan en el marco del proyecto institucional de la Universidad, son posibles en tanto el tamaño de la Universidad así lo permite. Es decir, bien la condición necesaria para que se desplieguen estas estrategias es que haya una institución que decida trabajar en esta línea y que dote de recursos, tanto financieros como personas trabajando en pos de ello, la pregunta está en si esto es posible en tanto la cantidad de estudiantes y docentes sea acotada. ¿Sería posible replicar este modelo en una institución más masiva? Es decir referirnos a la tensión entre el número de estudiantes y las posibilidades de generar las condiciones institucionales para acompañar las trayectorias de las y los estudiantes, aún en un contexto de ampliación de la matrícula.

Asimismo otro de los interrogantes refiere a conocer cuáles son los motivos por los cuales dejan aquellos/as estudiantes que se van de la UMET. Es decir, conocer las razones por las que deciden irse de la institución. Al respecto, si bien existe confusión y contradicción en lo referido a su carácter y causas del abandono universitario (Tinto, 1989), es posible distinguir entre aquellas decisiones que tienen que ver con la falta de coincidencia entre los planes de los sujetos, ya sean iniciales o generados en el transcurso de sus trayectorias, con las propuestas de la universidad son denominadas deserciones voluntarias (Tinto,1989), deserciones que incluyen las dudas “vocacionales” así como también las intenciones de cambiar de carrera. Por otra parte, hay otros motivos de deserciones referidos a factores internos de las instituciones, aspectos endógenos en términos de García de Fanelli (2012,2005 a, 2004), que conllevan una sensación de estar "perdido en el mar" o bien la imposibilidad de establecer contacto con otras personas de la institución (Tinto: 1989). Al respecto, sería interesante para la UMET conocer los motivos por los que dejan, a los fines de identificar si las estrategias implementadas contribuyen o no y en qué modo a reducir esa sensación de sentirse perdido en la Universidad.

1. **Bibliografía:**
* Ball, S, Maguire, M. y Braun, A. (2012). How schools do policy: Policy enactments in secondary schools. Routledge.
* Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009) Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires, 2ª Edición, Siglo XXI Editores.
* Braslavsky, C. (1985) La discriminación Educativa en Argentina. Buenos Aires, Miño y Dávila.
* Buchbinder, P. (2005) Historia de las universidades argentinas. Buenos Aires, Sudamericana.
* Carli, S. (2012): El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
* Castel, R. (1997 a) La metamorfosis de la cuestión social. Buenos Aires, FCE.
* Chiroleu, A. (2013) “Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? En Espacio Abierto, 22(2), pp. 279-304: http://www.redalyc.org/pdf/122/12226914006.pdf. Consultado el 13 de enero de 2015.
* Chiroleu, A., Marquina, M. (2012) “Tiempos interesantes: complejidades, contradicciones e incertidumbre de la política universitaria actual”, en CHIROLEU, A., MARQUINA, M. y RINESI, E. (comp), La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
* Curti, C. (2002) Los géneros en la educación superior en la República Argentina: análisis estadístico. Buenos Aires, IESALC/UNESCO-MECyT.
* Dubet, F. (2007) El Declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Buenos Aires, Gedisa.
* Dussel, I. (2005) “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas”, en TEDESCO, J.C. (comp) ¿Cómo superar la fragmentación del sistema educativo argentino? Buenos Aires, IIPE- UNESCO Ediciones.
* Dussel, I. (2010) “La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021”: http://www.fundacionsantillana.org/upload/ficheros/noticias/201007/libro\_v\_foro.pdf. Consultado el 26 de marzo de 2014.
* Ezcurra, A. M (2011) Educación Universitaria: una inclusión excluyente. Buenos Aires, Fundación IDEAS.
* García de Fanelli, A. (2004) “Indicadores y estrategias en relación con el abandono y la graduación universitarios”, en MARQUÍS, C. (ed.) La Agenda Universitaria, Colección Educación Superior, Buenos Aires, Universidad de Palermo.
* García de Fanelli, A. (2005 a) Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. SITEAL, IIPE UNESCO.
* García de Fanelli, A. (2005 b) Universidad, Organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional. Buenos Aires, Miño y Dávila - Fundación OSDE.
* García de Fanelli, A. (2012) Abandono y rendimiento académico en las universidades nacionales argentinas. Un análisis integrador de la producción científica. Preparado para presentar en el Congreso 2012 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Mimeo.
* Giddens, A. (1987), Las nuevas reglas del método sociológico. Buenos Aires, Amorrortu.
* Gluz, N. (2011). Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”. Buenos Aires: Colección Educación, Editorial UNGS.
* Herrero, A. (2010), “Una aproximación a la historia de la educación argentina entre 1862 y 1930, en los niveles primario y secundario” en TORIBIO, D. (comp.) La universidad en la Argentina: miradas sobre su evolución y perspectivas. Universidad Nacional de Lanús, Departamento de Planificación y Política Pública.
* Krotsch, P. (2001) Educación superior y reformas comparadas. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
* Mayer, L. (2012) La conflictividad escolar cotidiana. Un estudio cualitativo de las estrategias para su prevención y/o minimización. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales.
Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS-OEI)(2016), Manual Iberoamericano de Indicadores de Educación Superior, Manual de Lima. Disponible el 21/07/2017 en: <http://www.redindices.org/attachments/article/48/Manual%20de%20Lima.pdf>
* Panaia, M. (2013) “Abandonar la universidad: ¿decisión premeditada o imprevista? en PANAIA, M. (coord.) Abandonar la universidad con o sin título. Miño y Dávila, Buenos Aires.
Pérez Rasetti, C. (2012) “La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas” en CHIROLEU, A., MARQUINA, M. y RINESI, E. (comp), La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
* Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. Información, cultura y sociedad, (16), 55-81.
* Pochulu, M (2004) “La educación superior argentina hoy, entre instituciones que se transforman y relaciones que se modifican”. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
Rabossi, M. (2011). The Private University Sector in Argentina: A Limited and Selective Expansion. Excellence in Higher Education, 2(1), 42-50.
* Rubinich, L. (2001) La conformación de un clima cultural: Neoliberalismo y Universidad (Vol. 3). Universidad de Buenos Aires.
* Secretaria de Políticas Universitarias (2014), Informes Anuales.
* Sigal, V. (1995) El acceso a la educación superior. Serie Estudios y Propuestas. Secretaria de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación.
* Suasnábar, Claudio, & Rovelli, Laura Ines. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. Pro-Posições, 27(3), 81-104. <https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0010>
* Tedesco, J. C. (1985) “Reflexiones sobre la Universidad Argentina” en Revista Punto de Vista, Año VII Nro. 24. http://www.bazaramericano.com/media/punto/coleccion/revistasPDF/24.pdf. Consultado el 08 de agosto de 2014.
* Tedesco, J.C. y Lopez, N. (2002) “Desafíos a la educación secundaria en América Latina” en Revista de la CEPAL 76, abril 2002, pp. 55-69.
* Tenti Fanfani, E. (1996) “Títulos escolares y puestos de trabajo: elementos de teoría y análisis comparado”, en Revista de Educación de Adultos. CREFAL, México.
* Terigi, F. (2007), “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
* Terigi, F. (2007), Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
* Tinto, V. (1989) “Definir la deserción: una cuestión de perspectiva” en Revista de Educación Superior, Nro. 71. pp.33-51: http://preu.unillanos.edu.co/sites/default/files/fields/documentos/vicen%20tinto%20deser.pdf. Consultado el 18 de junio de 2014.
* Tiramonti G. y Ziegler S. (2008) La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Buenos Aires, Paidós, ISBN: 978-950-12-1514-4.
* Tiramonti, G. (2004), “La configuración fragmentada del sistema educativo argentino” En Cuadernos de Pedagogía, (12), 33-46, Rosario, Libros del Zorzal.
* Tiramonti, G. y Montes, N. (2008) “Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes del nivel medio” En TIRAMONTI, G. (comp): La escuela media en debate. Buenos Aires, Manantial.
* Toribio, D. (2010) “La expansión de la educación superior en contextos de crisis sociales y políticas” en TORIBIO, D (comp.): La universidad en la Argentina: miradas sobre su evolución y perspectivas. Universidad Nacional de Lanús, Departamento de Planificación y Política Pública.

1. La elaboración de este texto formaba parte de la toma de un diagnóstico para quienes iniciaban sus estudios en UMET en 2013 y 2014. La consigna decía: “Hoy es el primer día que usted concurre formalmente a la Facultad, ¿Qué mensaje subiría a la web contando sus sentimientos y sensaciones a sus amigos, compañeros de secundario o a sus familiares? Escríbalo a continuación en un breve texto. [↑](#footnote-ref-1)
2. A los fines de preservar el anonimato, se ha modificado el nombre de la estudiante. [↑](#footnote-ref-2)
3. La tasa bruta de matrícula de educación universitaria se define como el número de alumnos matriculados en el nivel de educación superior universitario, independientemente de la edad, expresada en porcentaje de la población del grupo de edad teórica (18 a 24) correspondiente a ese nivel de enseñanza (OCTS - OEI, 2016). [↑](#footnote-ref-3)
4. Elaboración propia en base al Anuario 2014 de Estadísticas Educativas del Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la República Argentina. [↑](#footnote-ref-4)
5. La Ley de Educación Superior (LES), en sus artículos 46º, 62º y 63º, establece la necesidad de que instituciones universitarias privadas y extranjeras reciban una autorización provisoria para su funcionamiento de otorgado por el Poder Ejecutivo Nacional, que admitirá su funcionamiento provisorio por un lapso de seis (6) años. Previo a ello es necesario recibir un informe favorable por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, y con expresa indicación de las carreras, grados y títulos que la institución puede ofrecer y expedir. Durante el lapso de funcionamiento provisorio: I. el Ministerio de Cultura y Educación hará un seguimiento de la nueva Institución a fin de evaluar, en base a informes de la CONEAU, su nivel académico y el grado de cumplimiento de sus objetivos y planes de acción; II. toda modificación de los estatutos creación de nuevas carreras cambio de planes de estudio o modificación de los mismos, requerirá autorización del citado Ministerio; III. en todo documento oficial o publicidad que realicen las instituciones deberán dejar constancia expresa del carácter precario de la autorización con que operan. [↑](#footnote-ref-5)
6. Los requisitos de aprobación del curso son: contar con el 75% de asistencia a los talleres y de la realización de trabajos prácticos individuales y grupales propuestos en los espacios de trabajo. Se encuentran eximidos del taller aquellos/as ingresantes que hayan cursado o egresado de alguna carrera de educación superior (terciario y universitario). [↑](#footnote-ref-6)
7. Salvo los distintos niveles de idioma que pueden ser promocionados desde 2017. [↑](#footnote-ref-7)