

Análisis de las implicancias del régimen académico universitario en las experiencias estudiantiles: estudiar en cursos de hasta 30 personas en la UNAJ (Argentina)¹

Analysis of the implications of the university academic regime on student experiences: studying in courses of up to 30 people at the UNAJ (Argentina)
Análise das implicações do regime acadêmico universitário nas experiências dos alunos: estudando em cursos de até 30 pessoas na UNAJ (Argentina)

Leticia Cerezo. ORCID: 0000-0003-4398-0654¹

¹ Universidad Nacional Arturo Jauretche. Centro de Innovación de las Trabajadoras y los Trabajadores, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Contacto: cerezoleticia@gmail.com

Resumen

Este artículo analiza las valoraciones, percepciones y experiencias de estudiantes universitarios de una universidad nacional argentina respecto a un formato novedoso del régimen académico (RA) universitario: la estandarización del tamaño de los cursos de las materias en 30 estudiantes por docente. Esta característica del RA fue seleccionada en tanto resulta una expresión del carácter inclusivo que la universidad nacional analizada reclama para sí. Este rasgo se presenta como una propuesta institucional pedagógica innovadora y “distinta” y responde a las expectativas institucionales de “personalización” y “singularización”. El diseño metodológico se inscribe en el paradigma interpretativo. Los datos fueron obtenidos a partir de un abordaje cualitativo y cuantitativo, mediante grupos focales y encuestas autoadministradas realizadas en 2018 a estudiantes de grado de la UNAJ. En lo que refiere a la valoración de la estandarización del tamaño de los cursos, encontramos que 7 de cada 10 estudiantes afirmaban que ese rasgo del RA contribuyó totalmente o en gran medida a su ingreso y permanencia en la universidad. El estudiantado refiere que la cercanía se materializa en la singularización y en la posibilidad de hacer preguntas y conversar con docentes. Luego, la gran mayoría de los estudiantes perciben a sus docentes como figuras que los ayudan y que se interesan por su aprendizaje. También constatamos que su vínculo es percibido como cálido, de proximidad y con tintes afectivos. A partir de nuestro análisis, encontramos que la estandarización del tamaño de los cursos es muy valorada por el estudiantado y que imprime condiciones particulares a la experiencia estudiantil.

Palabras clave: universidad, inclusión educativa, estudiante universitario, régimen académico.

Abstract

This article analyzes the evaluations, perceptions and experiences of university students at a national university in Argentina with respect to a novel format of the university academic regime (AR): the standardization of the size of subject courses to 30 students for every 1 teacher. This characteristic of the AR was selected as it is an expression of the inclusive character that the national university analyzed claims for itself. This feature is presented as an innovative and “different” institutional pedagogical proposal and responds to the institutional expectations of “personalization” and “singularization”. The methodological design is inscribed in the interpretative paradigm. The data were obtained from a qualitative and quantitative approach, through focus groups and self-administered surveys conducted in 2018 to undergraduate students of UNAJ. Regarding the students’ assessment of the standardization of course size, we found that 7 out of 10

¹ Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré.

stated that this feature of the AR contributed totally or to a great extent to their admission and permanence at the university. Students say that closeness is materialized in the individualization and in the possibility of asking questions and talking with teachers. Then, the vast majority of students perceive their teachers as figures who help them and are interested in their learning. We also found that their relationship is perceived as warm, close and affectionate. From our analysis, we found that the standardization of course size is highly valued by the student body and that it imprints particular conditions on the student experience.

Keywords: university, educational inclusion, university student, academic regime.

Resumo

Este artigo analisa as avaliações, percepções e experiências de estudantes universitários de uma universidade nacional da Argentina com relação a um novo formato do regime acadêmico (RA) da universidade: a padronização do tamanho das disciplinas para 30 alunos para cada 1 professor. Essa característica do RA foi selecionada por ser uma expressão do caráter inclusivo que a universidade nacional em análise reivindica para si. Essa característica é apresentada como uma proposta pedagógica institucional inovadora e “diferente” e responde às expectativas institucionais de “personalização” e “singularização”. O desenho metodológico está inscrito no paradigma interpretativo. Os dados foram obtidos a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa, por meio de grupos focais e pesquisas autoadministradas realizadas em 2018 com alunos de graduação da UNAJ. Em relação à avaliação dos alunos sobre a padronização do tamanho dos cursos, verificamos que 7 em cada 10 afirmaram que essa característica do RA contribuiu totalmente ou em grande parte para seu ingresso e permanência na universidade. Os alunos dizem que a proximidade se materializa na individualização e na possibilidade de fazer perguntas e conversar com os professores. Assim, a grande maioria dos alunos percebe seus professores como figuras que os ajudam e se interessam por seu aprendizado. Também descobrimos que o relacionamento entre eles é percebido como caloroso, próximo e afetuoso. A partir de nossa análise, descobrimos que a padronização do tamanho do curso é altamente valorizada pelos alunos e que ela imprime condições específicas à experiência do aluno.

Palavras-chave: universidade, inclusão educacional, estudante universitário, regime acadêmico.

Fecha de recibido: 31-01-24

Fecha de aceptado: 21-03-24

1. Introducción

El régimen académico (RA) universitario consiste en aquellas regulaciones que organizan las actividades de quienes integran la cotidianidad en una comunidad educativa y estructuran la experiencia dentro de las universidades (Camilloni, 1991). Este artículo se propone analizar las implicancias de una de las características del RA en las experiencias universitarias: la estandarización del tamaño de los cursos de las materias que integran las carreras de grado, configuración impulsada institucionalmente.

Este trabajo, que se enmarca en una investigación doctoral más amplia,² puntualiza en una institución universitaria ubicada en la región sur del Área Metropolitana de la Provincia de Buenos Aires (PBA), Argentina: la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ).

La UNAJ es una universidad nacional de gestión estatal que inició sus actividades académicas en 2011, integrando el grupo de las creadas durante la tercera ola fundacional (Chiroleu, 2012, 2014;

² Beca doctoral 2016-2022, financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. En el marco de esta beca realicé la tesis denominada *La inclusión educativa en el nivel superior argentino: Un estudio de caso de la UNAJ* (Cerezo, 2024).

Chiroleu y Marquina, 2012). Se emplaza en el partido de Florencio Varela, en la PBA, dentro del territorio argentino,³ y por lo tanto constituye una oferta de proximidad geográfica (Pérez Rasetti, 2012) y vincular (Cerezo, 2015) para quienes residen en su área de influencia. En 2018, último año que abarca este análisis, la cantidad de estudiantes de grado y pregrado era de 21.898, las/os nuevas/os ingresantes eran 7.185 y los graduados (dato acumulado) alcanzaban a 278. La tasa promedio de crecimiento anual de estudiantes entre 2011 y 2018 fue de 32,5 (Secretaría de Políticas Universitarias [SPU], 2018). Al respecto, una de las características distintivas de la UNAJ es su amplia matrícula y su rápida expansión.⁴ Esta tuvo grandes implicancias en su devenir institucional: en la conformación de equipos docentes y de gestión, en el diseño de normativas y de prácticas para acompañar al colectivo estudiantil, en la puesta a disposición de recursos para los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como planes de estudio, instalaciones, aulas, biblioteca, equipamientos, espacios de práctica, entre otros. Entonces la UNAJ tuvo que atender a su extensa matrícula y lo hizo desde los primeros ciclos lectivos a partir de una propuesta singular del RA⁵ que es la estandarización del tamaño de los cursos de estudiantes estableciendo una relación de 30 estudiantes por docente. Este artículo se enfoca en esta última, por un lado porque es una propuesta de organización novedosa del RA; por otro, porque aparece en los discursos de sus docentes, nodocentes⁶ y autoridades como expresión del carácter inclusivo que la UNAJ reclama para sí. Fijar la cantidad de estudiantes que integran un curso en 30 es comprendido como una modificación del modelo organizacional y pedagógico de las llamadas “universidades tradicionales” —en las que es posible encontrar cursos masivos— y, por lo tanto, una propuesta que favorece la inclusión.⁷ Este modelo pedagógico “distinto”, que posibilita la cercanía entre docentes y estudiantes, responde a expectativas institucionales de “personalización” y “singularización” que surgen como expresión directa de la relación numérica entre docente y estudiantes dentro del aula y de las condicionalidades que esta organización supone acerca de ese vínculo. Esas expectativas refieren a la posibilidad de conocer de manera personalizada a cada estudiante y de darle un seguimiento a su trayectoria.

A los fines de analizar las implicancias que tiene este formato del RA en la experiencia universitaria de quienes estudian en la UNAJ, el presente artículo se organiza en cuatro apartados. El primero da cuenta de la perspectiva teórica seleccionada y de los conceptos a partir de los cuales se interpretarán los resultados. Luego se da cuenta de la estrategia metodológica de la investigación. Seguidamente se presentan los resultados alcanzados a partir de la información recopilada entre las y los estudiantes consultados, dando cuenta de sus valoraciones acerca de la estandarización del tamaño de los cursos en los que se dictan las distintas materias de grado, en clave de experiencia

³ Este partido pertenece al Área Metropolitana de Buenos Aires. Su área de influencia directa corresponde a los partidos de Florencio Varela, Almirante Brown y Berazategui, los cuales forman parte del grupo denominado Conurbano Sur.

⁴ Las personas inscritas para el primer ciclo lectivo (2011) fueron 3.046; en 2012 y en 2013, 3.882 y 3.982, respectivamente; en 2014, unas 5.190; en 2015, unas 4.702; en 2016, 6.099 personas; en 2017, unas 7.646, y en 2018, 7.185. Esta expansión posiciona a la UNAJ como la universidad de mayor matrícula entre las creadas en la tercera ola fundacional.

⁵ Otras características que adquiere el RA en la UNAJ son que haya un docente único por comisión, la promoción directa de las materias, la indivisión entre teórico y práctico y la organización de las instancias administrativas.

⁶ *Nodocente* es la forma en que en la UNAJ se refieren a ese claustro; forma parte del lenguaje nativo (Geertz, 1983, en Segato, 2016), de allí que sea la que utilizamos en nuestro trabajo.

⁷ La inclusión educativa de carácter polisémico y con una connotación positiva muy notable (García, 2020; Sverdlick, 2019) aparece en nuestra investigación como el valor (Ricoeur, 2006) que organiza la vida cotidiana en la UNAJ y que posibilita la justificación de las prácticas, las tensiones y las resistencias que allí se expresan. Para profundizar este aspecto, consúltese el trabajo de Cerezo (2024).

universitaria y de sus vínculos con el colectivo docente. Por último, se presentan las conclusiones del artículo.

2. Referencias teóricas

La noción de RA fue introducida por Alicia de Camilloni (1991) para dar cuenta del conjunto de regulaciones que rigen la organización de las actividades de las personas que estudian en el nivel universitario y que determinan las exigencias a las que estas deben responder.⁸ La autora sostiene que el RA procura, en una institución determinada, resolver, de manera coherente, preguntas centrales relativas a las teorías de la educación, como aquellas referidas a la autoridad, el conocimiento, los contenidos, el aprendizaje y su evaluación.

Ahora bien, ¿por qué se optó por el concepto de RA para realizar el análisis aquí propuesto? Esta elección conceptual se debe a que es un término que expresa niveles de concreción singulares, condiciones que organizan la enseñanza y permite incorporar la dimensión política al análisis, al mismo tiempo que posibilita hacer referencia a cuestiones “de gestión del diseño de la organización de la enseñanza y el aprendizaje” (Baquero et al., 2009, p. 296), lo cual resulta clave para este análisis.

Otra noción que resultó fundamental para el desarrollo de este trabajo fue el concepto de experiencia. Esta nos permitió comprender los modos en que las personas establecen relaciones consigo mismas, con otras personas, con los objetos y con su entorno, entre los cuales se incluyen las instituciones donde realizan sus trayectos educativos (Ricoeur, 2006). La experiencia remite a acontecimientos que les suceden a las personas, las conmueven, alteran, dejan huellas y las transforman (Brito et al., 2010), y, a la vez, constituye una combinación de registros múltiples, no necesariamente congruentes y de lógicas de la acción que se vinculan al actor (Dubet, 2010). A su vez, la noción de experiencia, en tanto su objeto es la subjetividad de los actores, tiene implicancias ontológicas y metodológicas (Dubet, 2010), que se vincularon a la estrategia metodológica utilizada, a la que nos referiremos a continuación.

3. Metodología

El enfoque de este trabajo se inscribe en el paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006). Las primeras incursiones en la institución dentro de este estudio descriptivo la presentaron como un conjunto compuesto por distintos segmentos diferenciados: autoridades y nodocentes⁹ con cargos jerárquicos, docentes y estudiantes. De allí que el diseño de la investigación incorporó esas unidades de análisis con sus diversas voces.¹⁰ En este artículo nos enfocaremos en la perspectiva del estudiantado.

Para acceder a las interpretaciones y sentidos de quienes estudian en la UNAJ, se implementaron técnicas de recolección de datos tanto cualitativas como cuantitativas. Los primeros fueron

⁸ Esta definición fue tomada luego para el análisis de las experiencias y las trayectorias de quienes estudian en el nivel secundario (véase Arroyo y Litichever, 2019).

⁹ *Nodocente* es la forma en la que en la UNAJ se refieren a ese claustro; forma parte del lenguaje nativo (Geertz, 1983, en Segato, 2016), de allí que sea la que utilizemos en nuestro trabajo.

¹⁰ La referencia a *voces*, en plural, se debe a que, tal como se verá más adelante, no son grupos homogéneos, sino que presentan diferencias y tensiones. Estos grupos se reconocen como tales entre sí, salvo por la categoría nodocentes, que une tanto a autoridades como a los/as nodocentes propiamente dichos, que incluso son plausibles de ser identificados como claustros universitarios.

obtenidos a partir de grupos focales (GF)¹¹ que posibilitaron la exploración de su experiencia universitaria, sus prácticas, percepciones, expectativas institucionales, sentimientos y opiniones a partir de la interacción entre participantes (Barbour, 2007, en Hernández Sampieri et al., 2010; Petracci, 2004). Se realizaron tres GF entre 2017 y 2018¹² con participantes de distintos institutos¹³ y carreras. Cada grupo era homogéneo en su interior respecto al tramo de la carrera en que se encontraban sus integrantes. Así, se conformó un grupo de estudiantes ingresantes, otro con estudiantes del tramo medio y un tercero con quienes cursaban el tramo final.

Luego, a partir de los aportes registrados en los grupos focales, se diseñó una encuesta autoadministrada (Mayntz et al., 1975) que fue impresa en papel y respondida por 398 estudiantes. Su implementación tuvo lugar en 2017 y fue aplicada a una muestra aleatoria estratificada representativa de la población de estudiantes de la UNAJ con asignación proporcional (Roldán y Colina, 2007). En base al análisis de información disponible del universo de análisis, se construyeron estratos considerando la distribución de estudiantes entre los distintos institutos y el tramo de la carrera en la que se encontraban (inicial, medio y final). Tomando esas dos variables y su entrecruzamiento, construimos los estratos con los que trabajamos y establecimos sus respectivas cuotas.¹⁴

El cuestionario se organizó en bloques (Alvira Martín, 2011) que indagaban sobre distintas variables sociodemográficas, las trayectorias educativas previas, los motivos por los que decidieron estudiar una carrera universitaria y aquellos por los que lo hacen en la UNAJ, las valoraciones estudiantiles de las distintas prácticas de acompañamiento que despliega la universidad, las estrategias y arreglos familiares que les permiten estudiar, la realización de trabajo remunerado y no remunerado, el uso del tiempo, entre otros.

En lo que refiere al análisis de los datos, se construyó un corpus de datos que se inscribe en la llamada triangulación de datos en el tiempo y el espacio (Forni y Grande, 2020). Para el procesamiento y análisis de la información cualitativa, se procedió a usar el *software* Atlas Ti, diseñado para seguir el método de la *grounded theory* (Glaser y Strauss, 1967). Por su parte, los datos cuantitativos generados a partir de la encuesta fueron editados y codificados (Alvira Martín, 2011). El procesamiento y análisis de los datos se realizó con el *software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), que permite manejar bancos de datos de gran magnitud.

Los datos cualitativos y cuantitativos fueron integrados y combinados secuencialmente en determinados momentos de la investigación, lo que implicó una triangulación de los métodos de investigación (Neiman y Quaranta, 2006).

4. Resultados y discusión

¹¹ Cabe aclarar que las personas que estudian en UNAJ alcanzadas en este estudio son aquellas que, de una forma u otra, lograron sortear los distintos obstáculos y/o desafíos que representa transitar una carrera universitaria, en sus distintos tramos. Es decir, que se encuentran “dentro” de la universidad conformando la comunidad educativa de UNAJ; quedaron fuera de nuestro análisis quienes discontinuaron sus estudios y quienes se graduaron.

¹² En el marco de un proyecto de investigación correspondiente a la Convocatoria UNAJ Investiga 2017, que estuvo en vigencia hasta 2021.

¹³ Las unidades administrativas en las que se organiza la universidad son los institutos. Estos son el Instituto de Ingeniería y Agronomía (IlyA), el Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSyA), el Instituto de Ciencias de la Salud (ICS) y el Instituto de Estudios Iniciales (IEI). Este último, creado en 2012, tiene a su cargo los dos tramos formativos iniciales de la trayectoria de los estudiantes de todas las carreras de grado que dictan los otros tres institutos, por lo tanto no tiene carreras de grado propias.

¹⁴ Para mayor información acerca de la construcción de la muestra, consúltese el anexo 6 de Cerezo, 2024.

Para analizar desde la perspectiva del estudiantado de la UNAJ las implicancias de la estandarización del tamaño de los cursos, dividimos la presentación de los resultados en tres secciones: en la primera se hace referencia a las valoraciones que el colectivo estudiantil atribuye a la estandarización del tamaño de los cursos en los que se organizan las materias, en la segunda se da cuenta de los efectos de sentido de las características del RA en su experiencia universitaria y, por último, se presentan las percepciones de quienes allí estudian acerca de su relación con el colectivo docente.

4.1. Valoraciones del estudiantado de la estandarización del tamaño de los cursos en los que se dictan las materias

En las encuestas realizadas a estudiantes, se los consultaba por su valoración acerca de la estandarización del tamaño de los cursos en 30 estudiantes en términos de contribución a su experiencia universitaria.¹⁵ Al respecto, la valoración promedio de esta característica del RA se ubicó en 4,1 puntos, lo que da cuenta de una apreciación positiva. Al analizar al interior de ese valor medio, se encontró que el 69% afirmó que esa estandarización contribuyó totalmente —o en gran medida— a su ingreso y permanencia en la UNAJ. Esta práctica fue más valorada por mujeres (71,6%) que por varones (64,1%). Al respecto, relacionamos este comportamiento disímil con las construcciones de género (Lamas, 1999), que inciden en la posibilidad de reconocer que reciben ayuda, aspecto que integra la subjetividad masculina hegemónica y se constituye en una barrera interna (Ofman, 2013).

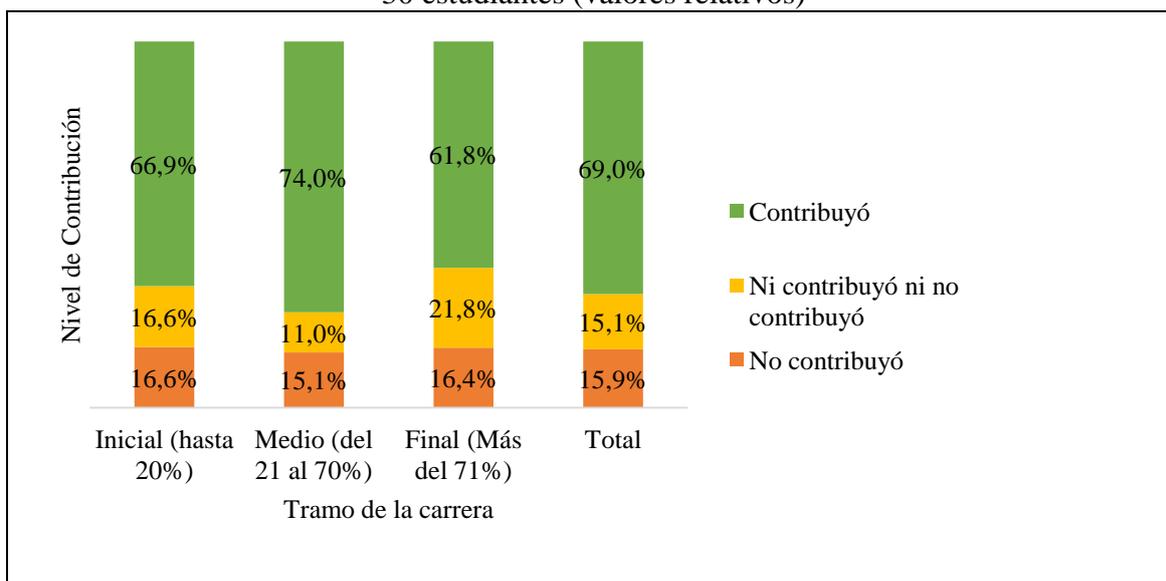
Luego, al analizar las valoraciones en función del tramo de la carrera en la que se encontraban,¹⁶ se observa (figura 1) un mayor aprovechamiento entre quienes tenían aprobado entre el 21% y el 70% de sus carreras (tramo medio), mientras que entre quienes transitaban el último tramo las contribuciones identificadas son casi 7 PP (puntos porcentuales) menores que el valor poblacional. Esta diferencia puede estar relacionada con el hecho de que para quienes tienen un mayor recorrido dentro de la institución, con un manejo de códigos universitarios más afianzado, que se encuentran más familiarizados con las dinámicas y con mayores grados de afiliación, esta característica del RA aporta, comparativamente, menor aprovechamiento. Frente a resultados similares, Pierella (2014, p. 89) observó que entre estudiantes que están por graduarse la “dimensión despersonalizadora” de la institución se torna positiva porque predispone a la autonomía. Otra interpretación posible, en el mismo sentido, es que hacia el final de las carreras adquieren valor los aspectos que permiten acercarse al campo profesional, en un contexto en el que además las cohortes suelen ser más pequeñas y por lo tanto la cantidad de estudiantes por docente, más allá de las regulaciones numéricas impuestas por el RA.

Por su parte, la contribución identificada de los cursos de hasta 30 personas es muy similar entre quienes en algún momento pensaron dejar de estudiar en la UNAJ (69,8%) y quienes no (68,9%).

¹⁵ La pregunta de la encuesta fue: “¿Cómo dirías que las comisiones de hasta 30 personas contribuyeron a tu ingreso y permanencia dentro de la UNAJ? En una escala del 1 al 5, donde 1 es ‘no contribuyó para nada’ y 5 ‘contribuyó totalmente’”. Es decir que para una de las prácticas debían atribuirle un valor, que como mínimo era 1 y como máximo 5. En caso de no haber participado, lo indicaba en la encuesta y no calificaba la práctica.

¹⁶ A los fines de analizar la incidencia de los tramos de las carreras, se calculó la proporción de materias aprobadas que cada encuestado/a tenía respecto a la cantidad total de asignaturas establecidas en su plan de estudios. Luego, se establecieron tres tramos: 1) quienes tenían aprobadas un 20% o menos de las asignaturas de sus carreras, 2) quienes tenían aprobadas entre un 21% y un 70% y 3) aquellas personas con más del 70% de su carrera aprobada. Se denominaron a estas categorías tramo inicial, medio y final, respectivamente.

Figura 1: Estudiantes de la UNAJ por tramo de la carrera según contribución de los cursos de hasta 30 estudiantes (valores relativos)



Fuente: Elaboración propia, con información de encuesta autoadministrada realizada en el marco de la investigación. n: 398. Año 2018.

Otro aspecto significativo es que quienes dicen haber tenido experiencias universitarias previas, que representan uno de cada tres estudiantes ingresantes a la UNAJ,¹⁷ valoran en mayor medida esta característica del RA (72,7%) frente a quienes no (66,8%). Entonces, cabe pensar que quienes fueron a otra casa de estudio antes y cursaron en grupos de mayor cantidad de estudiantes por docente aprecian en mayor medida esta disposición del RA. En tal sentido, es posible afirmar que la valoración del esfuerzo institucional que supone la estandarización del tamaño de los cursos y sus implicancias en las trayectorias educativas es mayor cuando hay una experiencia previa con la que comparar.

4.2. De personalización, aprendizajes y proximidades: experiencias de estudiantes de la UNAJ

En esta sección se da cuenta de las experiencias estudiantiles respecto a la intención institucional de personalizar los vínculos en la universidad, de acercarse y poder singularizar a las personas que allí estudian.

En primer término, se señala que las referencias al acompañamiento institucional han sido uno de los puntos sobresalientes en los grupos focales realizados con estudiantes. Tal como se desprende de los siguientes fragmentos:

Sí, tuve mucho apoyo desde docentes, está bueno venir acá y que vos [docente] me digas: “Sí, se puede arreglar de tal forma”. Algo que en otro lado seguramente no se va a poder hacer. Cuando iba a la [nombre de universidad nacional ubicada en CABA] era un número más [...]. (GF, tramo final, varón)

¹⁷ De estas personas, la amplia mayoría (87%) no concluyeron esa carrera.

Los profesores son excelentes... hay algunos quizás que son más compinches, más compañeros con el alumno, pero yo estoy pasando un momento muy malo económicamente y recibo mucho apoyo de los profesores... todos. (GF, tramo medio, varón)

En estos párrafos, quienes participaron en los grupos focales refuerzan la importancia de “distinguir sus caras”, asumir su singularidad, como un modo de romper con el anonimato que caracteriza a las universidades nacionales más tradicionales (Carli, 2012). Se alude aquí a la percepción de despersonalización asociada a las llamadas “universidades tradicionales” en función del alto número de estudiantes por comisión y la imposibilidad de singularizar a quienes allí estudian. Cabe relacionar esos fragmentos con la representación extendida en la comunidad educativa acerca de las “universidades tradicionales”, que emergen, en contraposición a las “universidades nuevas”, entendidas también como representaciones, como soportes a partir de los cuales se justifican las prácticas y sus resistencias.

Además, se señala la dimensión afectiva de esa cercanía: docentes que proveen soluciones o que son “compinches”, es decir, que no necesariamente se vinculan con situaciones estrictamente educativas (la economía personal, por ejemplo). En los párrafos anteriores se enuncia, como atributos singulares del colectivo docente de la UNAJ, la disposición a atender y acompañar a cada estudiante en temas que se podrían llamar “extraaúlicos”.

En concordancia con lo referido por quienes estudian en la UNAJ, en la investigación se encontró que, tanto para docentes como para autoridades, los cursos de hasta 30 estudiantes se justificaban por una mayor “cercanía”, que permite un enfoque pedagógico más ajustado a las heterogeneidades de esta población (Cerezo, 2024). Sin embargo, el desplazamiento de esta cercanía hacia otras aristas de la vida no es valorado de la misma forma por todo el cuerpo docente¹⁸ (Cerezo, 2024), ni tampoco, como se verá más adelante, por el estudiantado. La personalización y su alcance, entonces, son objeto de problematizaciones también en términos de hasta dónde acercarse y cómo establecer límites en esa proximidad.

La proximidad experimentada por quienes estudian en la universidad con el colectivo docente se materializa en el reconocimiento de su singularidad y la posibilidad de conversar con sus profesores —o con una parte, al menos—, en “no sentirse un número más”, es decir, como una manera de percibirse acompañadas y acompañados en su tránsito universitario. Al mismo tiempo, se encontraron casos de profesores que, además de acompañar a sus estudiantes, revisan sus prácticas docentes. De este modo, se apuntala la experiencia estudiantil al mismo tiempo que se transforman las prácticas aprendidas en “instituciones tradicionales”.

En términos de experiencia de aprendizaje, las cursadas en grupos de hasta 30 estudiantes en su práctica habilitan algo distinto: la posibilidad de hacer preguntas al docente. Tal como refería uno de los participantes de los GF:

Por el contrario, creo que esa relación personal que se forma con el profesor te ayuda... por ejemplo, a mí me pasa que si no tuviera esa relación sería muy vergonzoso del fondo tener que levantar la mano y hacer una pregunta. En cambio, que te conozca y no solamente estar hablando del tema, sino de cosas personales, te da la posibilidad de perder esa vergüenza de tener que preguntar. (GF, tramo inicial, varón)

En este caso, la cercanía se presenta como un factor relevante para hacer frente a las exigencias universitarias. La asimetría en términos de conocimientos se da por supuesta, y se puede afrontar a partir de una relación afectiva que excede los contenidos y los saberes que deben acreditarse,

¹⁸ Se encontraron docentes que expresaron que incursionar en dimensiones “por fuera del aula” representaba un corrimiento de los aspectos que regulan el contrato pedagógico, y expresaron que su implementación, a veces, va en contra de algunas cuestiones que la mayor parte del cuerpo docente reconoce necesarias para ejercer su rol, enunciadas en términos de respeto, alcance de su compromiso, etc., o bien, que la cercanía al extremo iba en detrimento de la autonomía estudiantil.

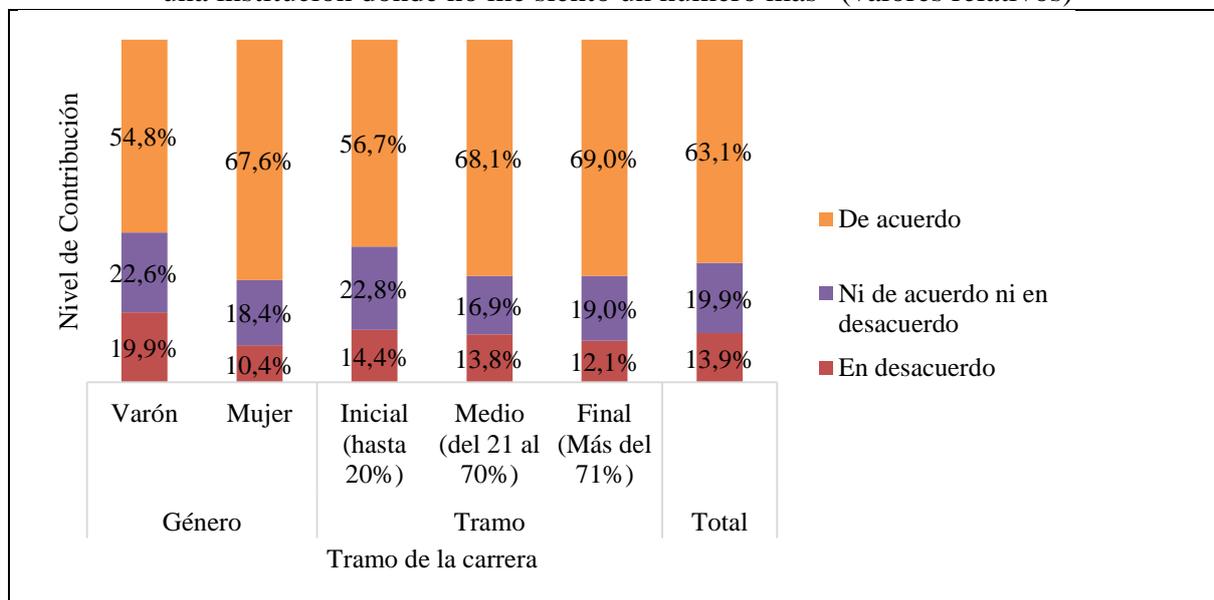
porque permite hablar de “otros temas, de cosas personales”. Esta cercanía, entonces, se presenta como un aditamento al vínculo entre docentes y estudiantes, según encontramos en los datos relevados.

Resulta interesante la introducción del matiz referido a la personalidad o al estilo docente que menciona otro estudiante: “Depende también del profesor, hay algunos profesores que son un poco más cerrados, no hablan mucho, tipo dan esto y se sientan. Hay profesores también así” (GF 1, varón).

Así, la sensación de proximidad adquiere formas distintas en función de los diversos estilos docentes: los de mayor complicidad, quienes son “compinches”, docentes que apoyan a sus estudiantes en aspectos que exceden lo meramente educativo, entre otras. Es posible entonces pensar que la personalización del vínculo entre docentes y estudiantes, si bien puede estar habilitada por la cantidad de estos/as últimos, no necesariamente sucede, ya que depende del “estilo docente”. A su vez, cabe pensar que la modalidad que adquiere el vínculo entre estudiantes y docentes no depende solamente del profesor/a, sino que también puede encontrarse asociada al estilo de cada estudiante y sus expectativas y dinámica respecto a ese vínculo.

La singularización de los y las estudiantes como medio para alcanzar la inclusión educativa es identificada por autoridades como una de las justificaciones para la puesta en marcha de la estandarización del tamaño de los cursos como característica del RA y como posibilidad que otorga a las prácticas de enseñanza (Cerezo, 2024). De acuerdo con esto, resultaba interesante poner a jugar la perspectiva estudiantil al respecto. Para ello, se les preguntó en la encuesta autoadministrada cuál era su grado de acuerdo con que habían elegido la UNAJ como universidad donde realizar sus carreras universitarias porque “es una institución donde no me siento un número más”.¹⁹ Al respecto, el 63,1% acuerda con esa representación institucional, mientras que un 35% manifestó que no (20,5% ni de acuerdo ni en desacuerdo y 14,3% en desacuerdo).

Figura 2: Estudiantes de la UNAJ por género y tramo según grado de acuerdo con que “la UNAJ es una institución donde no me siento un número más” (valores relativos)



Fuente: Elaboración propia, con información de encuesta autoadministrada realizada en el marco de la investigación. n: 383 (Se excluyen NSNC). Año 2018.

¹⁹ La expresión “no sentirse un número más” fue incorporada en el relevamiento, como las demás mencionadas, en tanto categoría emergente de los grupos focales realizados en la investigación. Esta alude a la representación en torno a las “universidades tradicionales” referida al anonimato y desconocimiento de docentes acerca de su estudiantado.

Estas proporciones varían significativamente entre varones y mujeres: el acuerdo con la frase es 12 puntos porcentuales mayor entre ellas (figura 2). Cabe señalar que a lo largo de la investigación se encontró que el acompañamiento en las trayectorias educativas, en todas las formas que este adquiere, es valorado en mayor medida entre las mujeres (Cerezo, 2024).

Asimismo, se encontró un mayor grado de acuerdo entre quienes se encuentran en tramos más avanzados de sus carreras, es decir que, llegada esta instancia, la despersonalización se ha roto en mayor medida. Mientras que el acuerdo entre quienes se encuentran en el tramo inicial es bastante inferior: es entonces cuando se registran menores niveles de acuerdo con que no se sienten un número más (56,7%). Se considera que esta diferencia se relaciona con el proceso de afiliación institucional (Coulon, 2017) y con la adhesión a la narrativa institucional como parte del modo en que los sujetos articulan sus experiencias como estudiantes.

Esta interpretación permite comprender que durante los primeros años, en el momento del ingreso, pero también mientras cursa las primeras materias, el estudiantado habita una tensión que en el discurso institucional, presente en los documentos institucionales y en los discursos de autoridades (véase Cerezo, 2024), aparece mencionada como “otredad”, heterogeneidad, diferencia. A su vez, esa tensión se tramita institucionalmente con diversas prácticas que se organizan en torno a la noción de *cercanía*, con sus diferentes connotaciones. Este proceso les permite inscribirse y reconocerse en la narrativa institucional como estudiantes y conlleva dejar de ser ingresantes para pasar a ser estudiantes, que tiene lugar, sobre todo, durante el primer año.

4.3. Percepciones acerca del vínculo entre docentes y estudiantes

La literatura especializada sostiene que aquellas estrategias pedagógicas e institucionales que, además de atender la dimensión cognitiva, recuperan aspectos vinculares y de reconocimiento suelen tener mayores resultados en la retención del estudiantado (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019; Cerezo, 2015; Pierella, 2019). Esto fue observado también en el trabajo de campo, en el cual emergió que la “cercanía”, como dimensión central de la inclusión, alude también al vínculo entre docentes y estudiantes.

En los grupos focales con estudiantes, la referencia a las relaciones con docentes solía expresarse con adjetivos que se vinculan en mayor o menor medida con la “cercanía”, entendida en términos afectivos y expresada en el reconocimiento personal de cada estudiante. A partir de todo esto, en la encuesta elaborada se preguntaba: “¿Cómo describirías la relación entre estudiantes y docentes generalmente?”, y se permitía elegir entre las siguientes respuestas: “Cálida-Fría; Cercana-Lejana; Afectuosa-Distante; Se interesan por que aprenda-Les da lo mismo que aprenda o no; Me ayudan-Me dejan solo/a”. Los primeros tres pares de dimensiones buscan profundizar en aspectos vinculares y los otros dos en su experiencia de aprendizaje.

En la tabla 1 se presentan las dimensiones seleccionadas, así como también el acuerdo de las personas encuestadas con cada una de ellas y luego cruces con un grupo de variables consideradas de importancia para el análisis.

Cabe señalar que este relevamiento, en términos de Antelo (2008, en Pierella, 2014), permite acceder a representaciones sobre una suerte de vínculo promedio, aunque sin desconocer que este se encuentra atravesado por idealizaciones, desilusiones, que tienen lugar rechazos y atracciones, obediencias y desobediencias, dependencias e independencias.

Tabla 1: Representaciones de los estudiantes de la UNAJ respecto a la relación entre docentes y estudiantes según variables seleccionadas (valores relativos)*

		Aspectos vinculares			Enseñanza y aprendizajes	
		Cálida	Cercana	Afectuosa	Se interesan por que aprenda	Me ayudan
Género	Mujer	96,6%	92,4%	84,4%	96,3%	97,7%
	Varón	93,8%	93,0%	85,7%	95,8%	96,4%
Tramo Carrera	Inicial	94,3%	88,3%	78,8%	94,3%	95,8%
	Medio	96,7%	94,8%	87,7%	96,7%	99,3%
	Final	96,6%	100,0%	96,4%	100,0%	96,3%
Año de Ingreso	2017	95,6%	87,8%	79,1%	93,9%	96,4%
	2014 a 2016	96,0%	94,1%	87,1%	96,6%	97,5%
	2011 a 2013	94,8%	95,9%	88,3%	98,0%	97,7%
Pensó en discontinuar su trayectoria	Sí	95,6%	90,0%	82,8%	92,4%	96,4%
	No	95,9%	93,8%	86,0%	97,3%	97,5%
Experiencia universitaria anterior	Sí	96,1%	97,6%	88,4%	97,6%	98,3%
	No	95,5%	90,9%	84,5%	96,3%	96,5%
Total		95,5%	92,6%	85,2%	96,1%	97,2%

Fuente: Elaboración propia, con información de encuesta autoadministrada realizada en el marco de la investigación. n: 398 (Se excluyen NSNC). Año 2018.

*Los porcentajes se calcularon sobre el total de estudiantes y para cada una de las categorías de las variables seleccionadas, a los fines de analizar posibles diferencias entre ellas.

Se observa que el colectivo estudiantil percibe que el vínculo con sus docentes es cálido (95,5%), cercano (92,6%) y con tintes afectivos (85,2%, registrando el porcentaje más bajo de las categorías por las que se los consultaba). Los aspectos vinculados a la enseñanza y aprendizajes presentan porcentajes incluso más altos que los vinculares: el 97,2% de las personas encuestadas representan a sus docentes como figuras que ayudan y el 96,1% afirman que se interesan por su aprendizaje. Esto da cuenta de que en la UNAJ la construcción de un vínculo cercano, cálido y afectuoso no va en detrimento de aquellos aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizajes. Asimismo, es relevante mencionar que, al analizar estas variables, no se encuentran diferencias significativas entre las respuestas de estudiantes varones y mujeres.

En términos del recorrido dentro de la institución, se identifica que todas las formas de caracterizar el vínculo incrementan sus proporciones a medida que avanzan en sus carreras. Es decir que quienes tienen mayor tiempo en la UNAJ se han apropiado en mayor medida de la narrativa institucional y tiende a incrementarse la conceptualización positiva de su propuesta.

Además, es importante resaltar que la “disposición a prestar ayuda” del profesorado es más valorada en el tramo medio que hacia el final, a diferencia de lo que ocurre con el resto de las categorías. Así, quienes se encuentran en los tramos finales reconocen vínculos más afectuosos (17 PP), más cercanos (casi 12 PP de diferencia) y de mayor interés por su aprendizaje (6 PP) respecto a quienes se ubican en tramos iniciales.

El comportamiento observado en los tramos del trayecto universitario se verifica también al analizar por año de ingreso (tabla 1), aunque las diferencias porcentuales son menores. Se interpreta que esto obedece al énfasis puesto en la necesidad de impulsar la autogestión y una relación más directa con el campo profesional hacia el final de la carrera, ambos aspectos mencionados en las entrevistas a docentes y nodocentes (Cerezo, 2024). Entonces, la autogestión se presenta como necesaria para que puedan proyectarse como graduados en el campo profesional.

A partir de lo anterior, se pone de relieve que la valoración de los aspectos vinculares se incrementa con el avance en la carrera.

Por su parte, se encontró que quienes tuvieron una experiencia universitaria previa tienden a valorar en mayor medida la “cercanía” (+7PP) y lo “afectuoso” (+4PP) con el colectivo docente que quienes han hecho su primera experiencia universitaria en la UNAJ (tabla 1). Estos resultados son muy interesantes porque permiten apreciar que las experiencias educativas previas generan una mayor sensibilidad a aspectos vinculares y quizás sean un factor de adhesión más importante a la narrativa institucional.

5. Conclusiones

En este trabajo se analizaron las implicancias de la estandarización del tamaño de los cursos de las materias, establecida en un máximo de 30 estudiantes por docente en la experiencia estudiantil. Entendemos que este rasgo del RA es una característica novedosa, produce condiciones distintas respecto a otras propuestas institucionales y pretende generar inclusión educativa, cercanía y personalización de las trayectorias. Es decir, en términos de Baquero y otros (2009), estructura la experiencia del estudiantado e incide en sus trayectorias.

Encontramos que la gran mayoría del estudiantado —7 de cada 10— afirmaba que ese rasgo del RA contribuyó totalmente o en gran medida a su ingreso y permanencia en la UNAJ. Esta proporción se incrementa entre mujeres, entre quienes tienen experiencia universitaria previa y entre quienes se encuentran cursando el tramo medio de sus carreras. Respecto a esto último, consideramos que la diferencia puede estar relacionada con el hecho de que para quienes tienen un mayor recorrido dentro de la institución y, por lo tanto, cuentan con un mayor grado de afiliación institucional, esta característica del RA aporta menor aprovechamiento.

Por su parte, analizando las experiencias del estudiantado se observó que la cercanía percibida se materializa en la singularización y en la posibilidad de hacer preguntas y de conversar con el colectivo docente: en definitiva, se trata de “no sentirse un número más”. Por lo tanto, la cercanía resulta, en algunos casos, un factor relevante para hacer frente a las exigencias universitarias, mientras que en otros se vive como una mayor complicidad, como apoyo de docentes a sus estudiantes en aspectos que exceden lo meramente educativo, pero que también tiene incidencia en sus trayectorias educativas. Entonces, es posible pensar que la personalización del vínculo entre docentes y estudiantes, si bien puede estar habilitada por la cantidad de personas que integran un curso, no necesariamente sucede por esa razón, ya que depende del estilo docente, así como del “estilo de estudiantes” y de la dinámica que se genere entre ambos.

Desde la narrativa institucional, la singularización de las personas que estudian es una de las justificaciones esbozadas para dar cuenta de la estandarización del tamaño de los cursos; se identifica este rasgo como medio para alcanzar la inclusión educativa. Buscando contrastar esto con la perspectiva estudiantil, se les preguntó si la UNAJ “es una institución donde no me siento un número más”. Si bien el 63% acordó con ello, se observaron diferencias según el tramo de la carrera en la que se encuentran; fue menor entre quienes ingresan, instancia en la que las y los estudiantes habitan una tensión que en el discurso aparece como otredad, heterogeneidad, diferencia.

Al analizar las percepciones de los estudiantes de la UNAJ acerca de su vínculo con el cuerpo docente, se encontró que la gran mayoría del colectivo estudiantil percibe a sus docentes como figuras que los ayudan, se interesan por su aprendizaje, y describen el vínculo como cálido, de proximidad y con tintes afectivos.

La condición y posibilidad de cercanía que favorece fijar la cantidad de estudiantes en 30 por docente apareció como uno de los sentidos de inclusión educativa relevados en la UNAJ. Por lo tanto, la noción de *cercanía* aparece como un diferencial institucional y se expresa como una cercanía tanto geográfica como pedagógica. Cabe enfatizar que este diferencial se vio condicionado por la disminución del presupuesto universitario que tuvo lugar en Argentina con el gobierno de Mauricio Macri, que se inició en 2015. En ese período, con una retórica en detrimento de lo

público, se buscó legitimar su desfinanciamiento, el recorte presupuestario y nuevos procesos de privatización y mercantilización educativa (Del Valle et al., 2021), así como también desacreditar a las universidades nacionales (Cambours de Donini et al., 2019). Indudablemente, la disminución del presupuesto es un factor que condiciona las prácticas, el trabajo docente, así como el modelo pedagógico de la universidad, y que pone en riesgo el modelo pedagógico de la UNAJ, basado en sostener cursos de 30 estudiantes por docente, central en la narrativa institucional e indispensable para la inclusión. El hecho de que la universidad no pueda disponer de los recursos que se necesitan para sostener los aprendizajes resquebraja su modalidad de trabajo al encontrarse con grupos de 50 o más estudiantes. Se evidencia entonces la necesidad de sostener inversiones en materia educativa a los fines de garantizar el modelo pedagógico y la inclusión educativa en términos de ingreso, permanencia y egreso de la universidad.

Referencias bibliográficas

- Alvira Martín, F. (2011). *La encuesta: Una perspectiva general metodológica*, (35). CIS.
- Arroyo, M., y Litichever, L. (2019). Discusiones sobre el régimen académico de la escuela secundaria argentina: Aportes de un estado del arte. *Propuesta Educativa*, 2(52), Article 52.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable: Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), Article 4.
- Brito, A., Cano, F., Finocchio, A. M., y Gaspar, M. (2010). Desplegar la mirada sobre la lectura, la escritura y la educación. En Brito, A., *Lectura, escritura y educación*. Homo Sapiens y FLACSO.
- Cambours de Donini, A. M., Lastra, K., Mihal, I., y Britos, S. M. (2019). Límites y posibilidades de las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense: Explorando caminos nuevos. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(2), Article 2.
<https://doi.org/10.7203/RASE.12.2.14667>
- Cambours de Donini, A. M., y Gorostiaga, J. (2019). Acceso y permanencia en universidades del conurbano: Logros y límites de las políticas institucionales. En Ezcurra, A. M., *Derecho a la educación: Expansión y desigualdad: Tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Recuperado de
https://www.researchgate.net/publication/336009175_Acceso_y_permanencia_en_universidades_de_l_Conurbano_logros_y_limites_de_las_politicas_institucionales/link/5d8a342aa6fdcc8fd6215847/download
- Camilloni, A. (1991). Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú*, 1, 1-24.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno.
- Cerezo, L. (2015). *Universidad: Tan cerca y tan lejos. Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de riesgo de vulnerabilidad (FLACSO Argentina)*. Recuperado de
<http://hdl.handle.net/10469/10539>
- Cerezo, L. (2024). *La inclusión educativa en el nivel superior universitario argentino: Un estudio de caso de la UNAJ*. Teseo. Recuperado de
<https://www.teseopress.com/inclusioneducativaniveluniversitarioargentino/>
- Chiroleu, A. (2012). Expansión de oportunidades, inclusión y democratización universitaria. En Chiroleu, A., Suasnábar, C., y Rovelli, L. *Política universitaria en la Argentina: Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, IEC-CONADU.
- Chiroleu, A. (2014). *Alcances de la democratización universitaria en América Latina*.
- Chiroleu, A., y Marquina, M. (2012). Tiempos interesantes: Complejidades, contradicciones e incertidumbres de la política universitaria actual. La política universitaria de los gobiernos Kirchner: Continuidades, rupturas, complejidades. En Chiroleu, A., Marquina, M., y Rinesi, E. (comp.), *Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento* (pp. 9-26).

- Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire. *Educação e Pesquisa*, 43(4), Article 4.
- Del Valle, D., Suasnabar, C., y Perrota, D. (2021). La Universidad Argentina pre y post pandemia: Acciones frente al covid-19 y desafíos de una (posible) reforma. *Integración y Conocimiento*, 2(10), Article 10.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Complutense.
- Forni, P., y Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 159-189.
- García, P. (2020). El desafío de educar en contextos de desigualdade. En *Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação* (161-175).
- Glasser, B., y Strauss, A. (1967). *The development of grounded theory*. Chicago, IL: Alden.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw Hill - Interamericana de México, SA de CV.
- Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población*, 5(21), 147-178.
- Mayntz, R., Holm, K., Hübner, P., y Muniz, J. N. (1975). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza.
- Neiman, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, I., *Estrategias de investigación cualitativa* (vol. 1, pp. 213-237).
- Ofman, S. D. (2013). *Autocuidado en pacientes hipertensos esenciales en tratamiento* (108). 108, Article 108.
- Pérez Rasetti, C. (2012). La expansión de la educación universitaria: Políticas y lógicas. En Chiroleu, A., Marquina, M., y Rinesi, E. (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: Continuidades, rupturas, complejidades*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Petracci, M. (2004). La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: El grupo focal. En Kornblit, *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 77-89).
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad: Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós.
- Pierella, M. P. (2019). Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: La transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16), Article 16. <https://doi.org/10.24215/23468866e074>
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento: Tres estudios*. (Trad. Agustín Neira). Fondo de Cultura Económica.
- Roldán, P., y Colina, C. (2007). Implicaciones sociológicas en la construcción de una muestra estratificada. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(14), Article 14.
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2018). *Anuario de la Secretaría de Políticas Universitarias*. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación.
- Segato, R. (2016). Una paradoja del relativismo: El discurso racional de la antropología frente a lo sagrado. En Gorbach, F., y Rufer, M., *Disciplinar la investigación: Archivo, trabajo de campo y escritura* (pp. 25-62). Siglo Veintiuno.
- Sverdlick, I. (2019). Inclusión educativa y derecho a la educación: La disputa de los sentidos. *Education Policy Analysis Archives*, 27(26), Article 26.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo de la autora.

Disponibilidad de datos

Disponibilidad de datos: El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentran disponibles.