

# Debates en torno a las políticas de acompañamiento estudiantil y la inclusión en la universidad argentina

María Luz Prados\*  
María Isabel Pozzo\*\*  
María Paula Pierella\*\*\*

## Resumen

En este artículo, se abordan debates actuales en torno a las políticas de acompañamiento estudiantil en la universidad argentina, las tensiones que las atraviesan y sus efectos de inclusión educativa. Esta reflexión se enmarca en una Tesis Doctoral radicada en el Instituto Rosario de Ciencias de la Educación (IRICE) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de Rosario (UNR), cuyo objetivo general es producir conocimiento acerca de las problemáticas del ingreso y las políticas de acompañamiento estudiantil en facultades de la UNR, Argentina.

**Palabras claves:** Universidad Pública, políticas de acompañamiento, estudiantes, ingreso, inclusión.

---

\* Doctoranda en Humanidades y Artes por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), docente en la Universidad Nacional de Rosario. CE: maluzprados@hotmail.com

\*\* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE); docente en la Universidad Nacional de Rosario. CE: pozzo@irice-conicet.gov.ar

\*\*\* Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE); docente en la Universidad Nacional de Rosario. CE: pierella@irice-conicet.gov.ar

## Debates around student accompaniment policies and inclusion in Argentine universities

### Abstract

This article addresses current debates regarding student accompaniment policies in Argentine universities, the tensions that cross them and their effects on educational inclusion. This reflection is framed in a Doctoral Thesis based at the Rosario Institute of Educational Sciences (IRICE) - National Council for Scientific and Technical Research (CONICET) - National University of Rosario (UNR) -, whose general objective is to produce knowledge about the problems of admission and student support policies in faculties of the UNR, Argentina.

**Keywords:** Public University, support policies, students, admission, inclusion.

## Alimentação e partilha: processos formativos no cotidiano do refeitório escolar

### Resumo

Este artigo aborda os debates atuais sobre as políticas de apoio estudantil nas universidades argentinas, as tensões que as atravessam e seus efeitos na inclusão educacional. Esta reflexão está enquadrada em uma Tese de Doutorado sediada no Instituto Rosario de Ciências da Educação (IRICE) - Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (CONICET) - Universidade Nacional de Rosario (UNR) -, cujo objetivo geral é produzir conhecimento sobre os problemas de políticas de admissão e apoio estudantil nas faculdades da UNR, Argentina.

**Palavras-chave:** Universidade Pública, políticas de apoio, estudantes, ingresso, inclusão.

## Introducción

A 40 años de la recuperación democrática en Argentina, cobra sentido reflexionar acerca de los procesos de inclusión educativa en la universidad pública del país y, particularmente, de su relación con las políticas de acompañamiento estudiantil. Esto se debe, en primer lugar, a que en nuestra república la expansión de la matrícula universitaria se liga a la recuperación democrática. En segundo lugar, en gran medida, los desafíos que esta expansión supuso, se anudan con las políticas de acompañamiento estudiantil. Por último, porque en pleno siglo XXI asistimos a momentos donde garantizar el derecho a la educación constituye un desafío latente, en un contexto de profundización de las desigualdades y que, a su vez, es puesto en tensión por el ascenso de las “nuevas derechas” (Stefanoni, 2021).

Es en este marco que nos proponemos abordar debates actuales en torno a las políticas de acompañamiento estudiantil en la universidad argentina, las tensiones que las atraviesan y sus efectos de inclusión educativa. Esta reflexión se enmarca en una Tesis Doctoral radicada en el Instituto Rosario de Ciencias de la Educación (IRICE), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de Rosario (UNR), cuyo objetivo general es producir conocimiento acerca de las problemáticas del ingreso y las políticas de acompañamiento estudiantil en facultades de la UNR, Argentina. A nivel metodológico, la tesis se posiciona desde la perspectiva del estudio de casos, adoptando a la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) como caso instrumental.

## La problemática del ingreso y las políticas de acompañamiento en contexto: tendencias en pugna en la Educación Superior

Luego de la lenta descomposición de la Unión Soviética (URSS), a fines del siglo XX, cuyo acontecimiento central suele ubicarse en la “caída del muro de Berlín” en el año 1989, se modifica el equilibrio global de poder y el neoliberalismo se instala como modelo hegemónico. Las políticas neoliberales estimularon la instalación de un marco legal que garantizara y propiciara la circulación sin trabas de bienes y de capitales y favorecieron, con éxito, el retroceso del estado de bienestar y la privatización de los servicios públicos, impulsando el retiro del Estado en beneficio de las empresas transnacionales. En muchos países, y en particular en América Latina y el Caribe, puede observarse un desplazamiento de una matriz estadocéntrica (Cavarozzi, 1992) hacia el mercado como regulador de las tramas sociales.

En este contexto, se observa una tendencia a la internacionalización de la Universidad que, si bien comienza en los años 80, se profundiza en los últimos años. Perrotta (2016) sostiene que la internacionalización se instaló como una misión más de la universidad, junto a la extensión, la investigación y la docencia. En este proceso, intervinieron una serie de acontecimientos que orientaron este camino. Entre ellos, cabe destacar la historia misma

de la universidad y su carácter de “transferida” e internacional (Krotsch, 2009); la gestación de un “mercado académico global”, a partir de la aparición de la economía basada en el conocimiento; la homogeneización de las estructuras de títulos, créditos, etc., entre otras (Perrotta, 2016). En la gestación de este “mercado académico global”, incidió la incorporación en 1998 de la Educación Superior en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) de la Organización Mundial del Comercio (OMC), equiparando así el conocimiento a una mercancía. Asimismo, en lo respectivo al conocimiento, se produce una dinámica de *centro-periferia* entre países, consolidándose una división de tareas donde los centrales adquieren el papel de productores del conocimiento, mientras que los periféricos son reducidos al rol de consumidores (García Guadilla, 2010 en Mainero y Mazzola, 2015).

Finalmente, como parte de esta tendencia, Ministerios de Educación de diversos países de Europa firmaron en 1999 la “Declaración de Bolonia”, que desencadenó en la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este acontecimiento, también conocido como “Proceso de Bolonia”, generó reformas comunes en los sistemas de Educación Superior europeos, impulsando cambios en aspectos estructurales, curriculares y pedagógicos a nivel global. Entre estas reformas, puede mencionarse la estructura común de titulaciones basada en ciclos de igual duración –Grado + Master + Doctorado– y los modelos de formación por competencias, con planes de estudio flexibles y articulados, basados en sistemas de créditos (Capelari, 2017).

Por otro lado, por estos años se instaló una narrativa de las políticas educativas en América Latina asociada a la idea de modernización. A su vez, esta se vinculó con la retórica de crítica al Estado de Bienestar y con la necesidad de realizar reformas estructurales que hicieran más eficiente al Estado, las empresas, las escuelas, etc. De esta manera, en Argentina se implementaron varias leyes que reestructuraron el sistema educativo: Ley de Transferencia Educativa (1992), Ley Federal de Educación (1993) y Ley de Educación Superior (1995). En cuanto a las reformas en Educación Superior, Carmen García Guadilla (2003) sintetiza que se caracterizaron por implementar cambios en los modelos de financiamiento, exigencias de mayor eficiencia a través de la implantación de sistemas evaluativos y presiones por relaciones más estrechas con el sector productivo. Asimismo, organismos internacionales, como el Banco Mundial, impulsaron un redireccionamiento de los fondos públicos destinados a la Educación Superior hacia la educación obligatoria, a la vez que cuestionaban su gratuidad. Detrás de estos lineamientos, estaba el argumento de que al estar las clases populares desigualmente representadas en este sub-sector el gasto público en este tramo era regresivo e injusto, ya que beneficiaba a los sectores más acomodados. De esta forma, organismos internacionales sugerían la reducción de los subsidios estatales a la universidad y promovían formas de financiamiento focalizadas en los sectores empobrecidos (Ezcurra, 2013).

Varios/as especialistas (Krotsch, 2009; Mollis, 2015; entre otros/as) identifican paradojas en la implementación de estas reformas en la Educación Superior. Entre estas, resaltan que se observó una marcada disminución del gasto público destinado a educación, aunada a una retórica de búsqueda de calidad y equidad. Se impulsó una mayor descentralización educativa

y un aumento de la autonomía de las instituciones, en un contexto de reforzamiento de la intervención estatal en la definición de políticas y en la implementación de evaluaciones. Se dio un crecimiento exponencial de la matrícula estudiantil y se crearon nuevas instituciones, simultáneamente a la disminución del gasto público destinado al sector. Finalmente, aumentó la oferta del sector privado, a la vez que se implementaron políticas públicas de racionalización en los sistemas de educación y en la universidad.

En Argentina, estas reformas se implementaron en la universidad con la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) Nro. 24.521 en 1995, en un contexto que puede ser caracterizado como de construcción de un consenso en torno a la agenda impulsada por el Banco Mundial, cuyos ejes fueron la deslegitimación de la universidad pública y la idea de que necesitaba una transformación profunda (Suasnábar, 2012). Esta agenda se centraba en reformas en torno a la calidad, la evaluación y el financiamiento, promoviendo debates en torno al arancelamiento de las universidades y la generación de recursos propios (Krotsch, 2009). Krotsch (2009) sostiene que durante estos años se buscó romper con la tradicional confianza y “relación benevolente” con la universidad pública, al mismo tiempo que construir consenso en torno a la necesidad de su reestructuración. Lo más distintivo de estas reformas fue que propiciaron un cambio en la relación entre el Estado y la universidad, que penduló entre la coerción y la búsqueda de consenso, y la emergencia del mercado como actor clave. Este autor afirma que las políticas de educación superior “reemplazaron” a la vieja planificación universitaria.

Por último, cabe mencionar que la implementación de esta agenda, y las transformaciones que supusieron, halló fuertes resistencias en un sector importante de la sociedad, de la docencia y sus sindicatos y del movimiento estudiantil. El tratamiento de la LES se dio en un contexto de toma de universidades y masivas concentraciones y movilizaciones, que lejos de atenuarse con su aprobación, se extendieron en el tiempo, adoptando nuevas formas con el objetivo de limitar los alcances de la ley (Yann, 2018). Estas resistencias impidieron que se barriera con conquistas históricas como la gratuidad de los estudios de grado.

Con el advenimiento del siglo XXI, se produjo en América Latina un cambio de ciclo con la asunción de diversos gobiernos surgidos al calor del cuestionamiento al neoliberalismo y a las consecuencias de estas políticas en la región. Thwaites Rey y Ouviaña (2018) afirman que, en conjunto y al margen de sus matices, estos gobiernos pueden ubicarse como parte de un “Ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina” y que expresan correlaciones de fuerzas sociales más favorables al acotamiento del poder del capital global. En todos estos casos, comienza a cuestionarse la “bondad del mercado” como único asignador de recursos y se recuperan resortes estatales para la construcción política sustantiva. Se construye así una épica crítica frente a las políticas neoliberales donde emergen propuestas para transformar los sistemas políticos en democracias participativas y directas y una mayor presencia estatal en sectores estratégicos. Sin embargo, un elemento a destacar, relativo al tema que nos ocupa, es que este ciclo propendió a la recomposición de la identidad latinoamericana y la toma de distancia respecto del “Consenso de Washington”, cuyo punto cúlmine fue el rechazo al proyecto de acuerdo de creación del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) en 2005.

En cuanto a las tendencias de la educación superior, Krotsch (2009) señala que varias de las transformaciones que se produjeron a finales del siglo XX se mantuvieron a lo largo del siglo XXI: crecimiento del sector privado, expansión de la matrícula y de las instituciones, regionalización de las políticas públicas, acortamiento de las estructuras curriculares y redefinición de la relación entre el Estado y el mercado. Al respecto, Claudio Rama Vitale (2006) sostiene que, con el cambio de siglo, los sistemas de Educación Superior sufrieron en América Latina una gran transformación debido a distintos procesos: la emergencia de nuevas tecnologías de la comunicación y la información, demandas de acceso de población históricamente ausente –grupos indígenas, personas con discapacidad, migrantes, entre otros–; la creciente presencia de sociedades del conocimiento que promueven la educación a lo largo de la vida, la mercantilización del conocimiento y la renovación permanente de los saberes, entre otras. A su vez, plantea que la internacionalización de la Educación Superior implicó un verdadero *shock* en tanto promueve la movilidad de docentes y estudiantes, el establecimiento de estándares internacionales y la vinculación entre instituciones que tienden a una mayor uniformización. Las nuevas tecnologías contribuyen a la globalización de la educación, a la extensión de la educación virtual y la proliferación de propuestas educativas. Para el autor, la globalización y la sociedad del saber constituyen dos grandes motores que impulsan la masificación de la Educación Superior en América Latina, las cuales muchas veces se convierten en un reaseguro frente a la incertidumbre laboral. En tal contexto, Rama Vitale (2006) afirma que la masificación estudiantil es el eje protagónico de este proceso, en tanto ha sido, a la vez, causa y efecto y que, si bien el crecimiento de la matrícula puede observarse desde los años 80, acelerándose en los años 90, es en los años 2000 que se observa un crecimiento exponencial en su evolución.

A su vez, cabe destacar que, si bien como mencionamos con anterioridad la internacionalización es una tendencia con plena vigencia, varios/as autores/as (García Guadilla, 2006; Perrotta, 2016; Rama Vitale, 2006) coinciden en que durante el contexto de los gobiernos post-neoliberales emergieron otras formas que tendieron a la integración regional. Es en este sentido que puede leerse la Declaración Final de la Conferencia de los Centros Regionales de Educación Superior (CRES) realizada en 2008 en Cartagena de Indias, Colombia. Allí se estableció a la Educación Superior como un derecho humano universal y un bien público social que debe ser garantizado por el Estado y orientado al desarrollo sustentable de los países de la región (CRES, 2008). Esta Declaración supuso un cambio de concepción de la Educación Superior respecto de la promovida por las políticas neoliberales y sus tendencias a la mercantilización de la educación. Así, diversos/as autores/as coinciden en que la Declaración de la CRES inaugura una contratendencia a la establecida en el ciclo anterior, que continúa fuertemente en varios países (Mainero y Mazzola, 2015; Perrotta, 2016). Incluso, Suasnábar et al. (2018) señalan que su enunciación da cuenta de un nuevo clima socio-político regional y que marca un fuerte giro paradigmático que comenzó a diseminarse en las políticas de Educación Superior en la región. Este giro supuso un anclaje en una perspectiva de derechos que resignificó, por un lado, las nociones de acceso, expansión y

democratización y, por otro, una reflexión y rediseño de los dispositivos y capacidades estatales para garantizar esa ampliación de derechos. Desde su perspectiva, ese consenso orientó las políticas de Educación Superior de los países de la región en los últimos 15 años, si bien los resultados y alcances son disímiles (Suasnábar et al., 2018).

De este modo, a partir de lo analizado es que podemos afirmar que hoy el rol de las universidades y de la investigación científica, el derecho a la Educación Superior, así como las formas en que se conciben las políticas de acompañamiento, están atravesadas por estas tendencias en pugna que, de modo esquemático, podemos denominar como “mercantilizadoras” o “democratizadoras”.

Finalmente, nos interesa introducir una breve aclaración teórica sobre el uso del concepto de acompañamiento. Graciela Frigerio (2019) refiere al “acompañamiento” como un “oficio” que se vincula con los “oficios del lazo”, aquellos donde se encuentran psicólogos/as, educadores/as, psicoanalistas/as, trabajadores/as sociales, entre otros/as. Para la autora, estos oficios coinciden en algunos rasgos, en unas posiciones, en modos de ocupar lugares y ejercer intervenciones en la vida de otros/as. Entre estas semejanzas, más allá de las diferencias propias de los campos, estaría la de construir condiciones para que exista la posibilidad de un mundo en común, y que este oficio se ejerce en instituciones que podrían describirse como una **cartografía del lazo**. Esto es, instituciones donde circula lo propio de la condición humana: sus oscilaciones, sus contradicciones, sus bajezas y sus grandezas, etc. A su vez, para la autora los oficios del lazo están habitados por una serie de gestos, gestos políticos –atar/desatar, juntar/separar, aprender/desaprender– que conllevan riesgos, una disponibilidad para correr riesgos (Frigerio, 2019). Sin embargo, señala que lo que importa reside en esos gestos, mínimos, de la vida cotidiana –las maneras de recibir, saludar, escuchar, hablar, tender la mano, poner la oreja, poner el cuerpo, etc.– que pueden tener efectos incalculables; lo cual no exonera la responsabilidad de las políticas de poner disponible lo común.

Por su parte, Laurence Cornu (2019) refiere a que el acompañamiento hace alusión a un “trabajo sobre el otro/a”, a un vínculo de ayuda a una persona en situación de dependencia donde, si partimos de una perspectiva que apunte a la emancipación, buscaremos sortear los desniveles que alimentan la dependencia y sostendremos una igualdad en la asimetría de los lugares. Para la autora, se trata de crear dispositivos y sostener dinámicas de subjetivación, a la vez que realizar una reformulación teórica de los conceptos que nos andamian. De este modo, propone un acompañamiento filosófico con un sentido antropológico; esto es, el empeño de acompañar como apuesta por la humanidad, por lo común; lo que nos hace reconocernos humanos y entrar en compañía es el acompañarnos. Es así que el acompañamiento tiene que ver con significaciones dialogadas, acciones deliberadas, el actuar compartido y, principalmente, los haceres colectivos, en conjunto, como dimensión ético-política. La autora concluye que el acompañamiento es, entonces, el cuidar de los/as que aprenden a cuidar de un objeto común, es la entrada a la reciprocidad.

## Las políticas de acompañamiento estudiantil en Argentina

Como mencionamos anteriormente, sostenemos que la emergencia de las políticas de acompañamiento estudiantil en la universidad –tal como las tutorías, los cursillos de ingreso y los espacios de alfabetización académica, entre otros– se relacionan, por un lado, con las políticas de admisión a la universidad que se establecieron con la vuelta a la democracia y la sanción de la Ley de Educación Superior. Y por el otro, con los procesos de evaluación que se direccionaron desde el Ministerio de Educación para las universidades nacionales, en el contexto de las recomendaciones de organismos internacionales de los años 90.

En cuanto al primer proceso, las políticas de admisión a la universidad tuvieron vaivenes notorios asociados a los momentos de gobiernos “de facto” o de apertura democrática (Chiroleu, 1999). Con la vuelta a la democracia en 1983, se estableció una política de ingreso abierto, como reacción a las políticas restrictivas de la Dictadura<sup>1</sup> y se observó un crecimiento exponencial de la matrícula estudiantil. La masividad concitó dos tipos de respuestas: la emergencia de las primeras políticas de acompañamiento, como los “cursos de ingreso” y debates en torno a la necesidad de su limitación. En relación con los primeros, en algunas universidades puede observarse la emergencia de cursos nivelatorios o de ambientación desde los inicios de los años 90. En varios casos, se trataron de cursos o exámenes no eliminatorios vinculados a asignaturas del plan de estudios. Cabe mencionar, por ejemplo, los “Cursos de Ingreso” a la carrera de Psicología y Educación Física de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, creados en 1991 y generalizados al resto de las carreras a partir de 1994 (Montenegro, 2017).

En cuanto a las políticas de admisión, con la sanción de la LES se dejó abierta la posibilidad de implementar distintas formas de limitación del ingreso, lo que llevó a que algunas universidades comenzaron a establecer políticas restrictivas como forma de enfrentar la masividad. La LES dictaminó que son las universidades quienes tienen la atribución de establecer los regímenes de admisión y que en aquellas que cuenten con más de 50.000 estudiantes serían las facultades o unidades académicas las que lo determinen. Con esta cláusula, se abrió en las universidades más grandes una tensión entre el nivel institucional, que pretendía mantener el ingreso irrestricto, y el de algunas facultades, que pretendían instaurar el examen de ingreso, como es el caso de algunas Facultades de Medicina (Buchbinder y Marquina, 2008). De este modo, empezaron a multiplicarse mecanismos de admisión restrictivos del ingreso, como los exámenes de ingreso, pero también políticas destinadas a acompañar este trayecto.

Entre estas últimas aparecen las tutorías, cuyo antecedente claro es el Fondo de Mejora de la calidad de la Educación Superior (FOMEC) que surgió en 1995, en el marco del Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) y que tuvo como objetivo financiar proyectos

---

<sup>1</sup> Se hace alusión a la Dictadura con mayúscula retomando lo referido por Delfina Doval y Carolina Kaufmann (1999) respecto de ponerle a esa “D” la carga simbólica que merece tal momento histórico.



para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, la búsqueda de mayor eficiencia en los procesos de formación académica y el apoyo a las reformas académicas (Capelari, 2017).

Estos proyectos de mejora incluyeron entre sus propuestas, los sistemas de tutorías con el objetivo de brindar apoyo al estudiantado en los primeros años de sus carreras y contribuir, de ese modo, a una mayor eficacia en la cantidad y calidad del egreso. Así, se empieza a pensar a las tutorías como solución a problemas comunes advertidos en los distintos países como la deserción, el rezago, el fracaso académico y la baja eficiencia terminal. A su vez, Capelari (2014, 2017) y García de Fanelli (2015) señalan que la génesis de las políticas de tutorías puede ubicarse en los procesos de acreditación de carreras que realiza la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) a principios del siglo XXI. Capelari (2017) argumenta que estas no surgieron como una definición explícita desde el ámbito nacional, sino de modo implícito al ser incluidas como un estándar obligatorio para la acreditación de las carreras.

A estos direccionamientos se suma el más reciente llamado a la creación de un “Sistema Nacional de Tutorías” en las universidades públicas, realizado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en 2011. Mediante el Acuerdo Plenario N° 794, el CIN instó a que las universidades nacionales creasen sistemas de tutoría en tanto “es una de las formas más exitosas para disminuir la deserción y el desgranamiento, garantizando la permanencia y terminalidad de los estudios” (CIN, 2011, pp. 182-183). A su vez, sostiene que la tutoría constituye un espacio de diálogo, orientación y apoyo, así como de asesoramiento didáctico-curricular y psicopedagógico que favorece la calidad e innovación del aprendizaje, potencia el desarrollo formativo y profesional del estudiantado y mejora las relaciones y acciones de acogida, bienestar académico y social entre estos, los docentes y la propia institución. Finalmente, se plantea que el sistema de tutoría debe ser asumido como una política de Estado que favorece la inclusión y la retención de alumnos/as (CIN, 2011). A partir de estos años, se observa una etapa de expansión y multiplicación de los espacios de acompañamiento estudiantil en las universidades.

Por último, cabe señalar que, en tanto marcamos una vinculación entre las políticas de admisión y las de acompañamiento estudiantil, en 2015 se dio la sanción de la Ley N° 27.204 de “Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior”. Se trata de una modificatoria a la LES que le atribuye al Estado la responsabilidad indelegable y principal respecto a la Educación Superior, y considera a la educación y al conocimiento como bienes públicos y derechos humanos. En este sentido, entre otras modificaciones, se incorporan artículos que instalan a la gratuidad y al ingreso irrestricto como principios indiscutibles. De este modo, para Pierella y Santos Sharpe (2019) se intenta poner fin a un sistema universitario caracterizado por la heterogeneidad en sus modalidades de admisión, propiciado por las ambigüedades en materia legal. Los artículos que modifican la LES se enmarcan en la perspectiva abierta por la CRES respecto de pensar a la Educación Superior como un derecho humano (Pierella y Santos Sharpe, 2019). Incluso es pertinente

marcar los desafíos que este cambio normativo supone respecto de la inclusión educativa, cuestión que abordaremos en el apartado siguiente.

### **Desafíos de la inclusión educativa en la universidad y las políticas de acompañamiento estudiantil**

Como mencionamos anteriormente, las políticas de acompañamiento estudiantil guardan estrecha relación con las políticas de admisión a la universidad que se establecieron con el retorno a la democracia, así como con los procesos de acreditación de carreras por parte de CONEAU. A su vez, señalamos que están surcadas por las mismas tensiones que la Educación Superior que, de modo esquemático, nombramos como tendencia a la mercantilización o la democratización. También hicimos referencia a que estas políticas emergieron como dispositivos institucionales privilegiados para atender problemas como el abandono, la repitencia y el rezago (Capelari, 2017). Sin embargo, consideramos que el modo en que estas políticas contribuyen a la inclusión educativa está lejos de ser tan claro y amerita un debate que involucre a la comunidad universitaria en su conjunto.

De este modo, una primera cuestión al respecto de los debates en torno a la inclusión educativa en la universidad es su relación con las políticas de admisión. Al respecto, Chiroleu (1999), señala que el ingreso a la Educación Superior ha constituido, durante décadas, un tema de debate académico y político; abordado a través de distintos enfoques y “resuelto” de distintas maneras según el momento histórico y las características de la sociedad. Para la autora, las políticas de ingreso, o de admisión, son una construcción histórica que guardan estrecha relación con las políticas sociales globales que se generan en un país, tendientes a atender las demandas de sectores sociales movilizados. Por lo tanto, el debate acerca de las políticas de ingreso no puede reducirse a una dimensión técnica, con criterios cuantitativos, ya que posee un fuerte componente político. Este remite a las formas históricas que adopta la articulación sociedad-universidad-Estado. Asimismo, varios/as autores/as (Krotsch, 2014; Carli; 2012) coinciden en señalar que ha sido el ingreso irrestricto de la universidad argentina lo que le ha conferido su carácter de “plebeya”.

Sin embargo, en los debates acerca de la desigualdad universitaria, ha ido calando hondo la idea de que el ingreso irrestricto no garantiza por sí mismo procesos de inclusión educativa. En tal sentido, y respecto a las políticas inclusivas, Chiroleu (2016) afirma que *inclusión* es un concepto complejo, histórico y polisémico que ha sido objeto de usos indiscriminados por parte del discurso político y que tomó notoriedad en los años 90 a partir del reconocimiento de la fragmentación y la heterogeneidad social. Tanto la noción de inclusión como la de *democratización* apuntan a operar sobre la desigualdad social mediante la ampliación de las bases sociales de la institución en términos de clase o de grupos sociales. Entonces, la inclusión parte de la idea de que la diversidad en la sociedad es algo positivo, frente a un foco de análisis que lo desvalorizaba o lo consideraba un obstáculo para construir sociedades

homogéneas. De este modo, la inclusión en la Educación Superior, para la autora, refiere a una demanda por incorporar una diversidad racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad para remediar discriminaciones históricas que se han cristalizado, naturalizando situaciones de desigualdad. Pero la demanda por la inclusión no se agota en la incorporación, en el acceso (como se ha interpretado frecuentemente), sino que implica trabajar en torno a la permanencia y el egreso y es ahí en donde aparece la cuestión de la multiplicidad de necesidades que deben ser abordadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Chiroleu, 2019).

En segundo lugar, es importante señalar la relación entre la desigualdad y el abandono universitario. Al respecto, Ezcurra (2013) sostiene que asistimos a momentos donde se conjugan dos procesos contradictorios y complementarios a la vez: una masificación extraordinaria del sistema educativo en general y el superior en particular y altas tasas de “fracaso académico” y “abandono”. Así se produce un proceso de *inclusión excluyente* que abre brechas de graduación que son brechas de clase. Estos fenómenos se observan a nivel mundial como tendencias extendidas y estructurales. A su vez, la autora señala que la masificación sí implica ampliación de acceso a sectores históricamente ausentes y, por tanto, conlleva inclusión educativa en un sentido acotado, de incorporación. Esto es a lo que Chiroleu (2016) denomina como “democratización” y en donde habría una igualación entre la inclusión y la admisión.

Sin embargo, Ezcurra (2019) señala que la masificación también conlleva procesos de *inclusión estratificada*, esto es, nuevas formas de desigualdad ligadas a circuitos diferenciales de Educación Superior. De este modo, la autora alude a procesos de diversificación del ciclo en circuitos institucionales de estatus dispar según posición social: segmentos de élite y segmentos de masas. De este modo, describe una dinámica paradójica: avances significativos en el ingreso y desigualdades de nuevo cuño y por añadidura en suba, donde el desvío y abandono minan el efecto democratizador de la inclusión (Ezcurra, 2019).

Una tercera cuestión tiene que ver con cómo las demandas en torno al acceso a la educación y, particularmente, a la Educación Superior, a partir de los procesos políticos antes reseñados, se articulan con demandas en torno a la igualdad, lo que ha ido configurando una idea del derecho a la educación. Al respecto, Eduardo Rinesi (2015) denomina “derecho a la Universidad” como aquel que formalmente le asiste a todos/as los/as sujetos/as, desde siempre, pero que solo recientemente fue posible de ser pensado por ellos/as, en tanto sujetos positivos y cabales. En un mismo sentido, hasta hace muy poco, la Universidad nunca los/as había podido pensar como sujetos materiales y concretos de un derecho que debe garantizarles. Entonces, para Rinesi (2015), sólo cuando la escuela secundaria es pensada como una obligación, se puede concebir a la universidad como un derecho. Este “derecho a la universidad” significa postular que esta tiene la obligación de reconocer a sus estudiantes en tanto sujetos de ese derecho y lograr, no sólo que ingresen, sino que aprendan, que avancen y se reciban. Para el autor, el sentido y la justificación de la universidad hoy deviene de garantizar este derecho.

Por último, cabe mencionar que con el comienzo del siglo XXI las preocupaciones en torno a las problemáticas que emergen en el primer año universitario y las políticas que implementan las instituciones para acompañar al estudiantado en el proceso de ingreso se multiplicaron. Es así que es posible hallar una serie de estudios que han planteado discusiones interesantes respecto de los efectos de las políticas de acompañamiento en términos de inclusión educativa.

En tal sentido, Silva Laya (2015), partiendo de la idea de que la permanencia en la universidad depende de una matriz en la que intervienen factores económicos, psicológicos, sociales, pedagógicos y relacionados con las condiciones de la institución receptora; sostiene que en la discusión en torno al impacto que tienen las políticas de acompañamiento en el trinomio permanencia-trayectoria exitosa-deserción se ha mostrado que, aun cuando el factor económico tiene gran peso, ni este ni el psicológico son los determinantes. De este modo, resalta el valioso trabajo que han realizado las universidades para aumentar el número de becas; sin embargo, sostiene que “la agenda de atención al primer año requiere articular el apoyo económico, con apoyos académicos y pedagógicos, retomando las valiosas experiencias existentes” (Silva Laya, 2015, p. 111). Además, señala que esta es una tarea que atañe a toda la comunidad universitaria donde la articulación entre los diferentes actores es crucial y en donde se hace preciso avanzar hacia estrategias institucionales que focalicen la atención en la juventud desde que son aspirantes y durante su primer año.

Por su parte, Marchini (2018) distingue, en las políticas de acompañamiento, las estrategias de primera generación y las de segunda. Las primeras se focalizan en los individuos y en acciones desarrolladas fuera del aula como las tutorías o clases de apoyo, mientras que las segundas se centran en el trabajo en el aula. Estas últimas están basadas en el enfoque organizacional de la equidad y muestran tener más éxito que las estrategias de primera generación (Marchini, 2018). Una tensión que evidencia la autora es que estas suelen estar en un contexto de precariedad institucional que pone permanentemente en riesgo los logros institucionales.

En cuanto a los logros de estos dispositivos, varios/as especialistas (Cambours de Donini, 2018; Gorostiaga et al., 2017; Pogré et al., 2018) coinciden en señalar que los ingresos más propicios a la generación de “buenas prácticas” de retención son aquellos mejor estructurados, institucionalizados y centralizados, acompañados de investigaciones y revisiones permanentes para mejorarlos, con una gestión participativa, con docentes jerarquizados/as y capacitados/as para este tramo, y que trabajan con todo el estudiantado, no sólo con algunos/as considerados/as como en riesgo.

Con respecto a los obstáculos, se destaca que las políticas de acompañamiento son periféricas al currículum y que se centran en los/as estudiantes y no en la institución y las prácticas pedagógicas en el primer año. De este modo, Ezcurra (2013) sostiene que un enfoque que predomina en las instituciones para abordar la problemática del abandono son las innovaciones periféricas, programas dirigidos a los/as estudiantes sin problematizar el rol docente. La autora plantea que estos programas se ci en, en general, a esquemas de apoyo

o acompañamiento como tutorías, y que constituyen “agregados” a los cursos regulares. Entonces, en general, no suelen tener conexión con los cursos regulares y se focalizan en una población estudiantil que está necesitada de asistencia (Ezcurra, 2013).

En tal sentido, varios/as especialistas (Capelari et al., 2019) coinciden en que la relación entre inclusión educativa y las políticas de acompañamiento, como respuesta a la misma, suele presentarse de modo naturalizado, no problematizado. Incluso, en el caso de las políticas de acompañamiento y, particularmente de las tutorías, puede visualizarse el efecto del proceso de transferencia de políticas (Capelari et al., 2019). Esto sucede cuando ciertas reformas educativas, que se transfieren entre contextos, instalan el problema y la solución de modo anticipado a través de políticas y programas educativos. En muchos casos, los actores deben reinterpretar el problema y reconstruir las soluciones propuestas al interior de sus instituciones (Steiner-Khamsi, 2012). Este efecto se evidencia en el caso de las políticas de acompañamiento donde, como señalamos con anterioridad, se sintió particularmente la influencia de los procesos de globalización e internacionalización.

Por último, cabe señalar algunos de nuestros hallazgos respecto de la relación entre las políticas de acompañamiento y los procesos de inclusión educativa. A partir del análisis realizado acerca de las políticas implementadas en la UNR, pudimos identificar posibles efectos que construyen los espacios de acompañamiento estudiantil. Así, señalamos que las políticas de acompañamiento estudiantil promoverían dos tipos de efectos: de “ambientación” y de “inclusión”.

En el primer tipo de efecto, el de **ambientación**, hallamos que existiría una percepción del estudiante asociada al déficit, a su carencia de herramientas para afrontar la transición, y en donde el acompañar adoptaría una forma de brindar herramientas para promover su adaptación individual a la universidad. En esta perspectiva, impera una concepción de la igualdad inspirada en el principio de justicia de la igualdad de oportunidades (Dubet, 2014); esto es, se trata de brindar herramientas para que ese estudiante esté en las mismas condiciones que el resto. En muchos casos, aparece una idea de igualdad, pero asociada a la masificación, es decir que cada vez ingresen y egresen más estudiantes, sin distinguir los procesos específicos que generan la desigualdad. De este modo, se interpreta al abandono en términos de problema individual, de falta de herramientas –cognitivas, emocionales o metacognitivas– para hacer frente al nuevo nivel y sus desafíos.

En cambio, en el tipo de efecto que llamamos de **inclusión** se pondría en relación el abandono con los procesos de desigualdad social y se problematizarían, particularmente, las trayectorias de las/as estudiantes según su condición de clase, género o etnia. También se reconoce que las dificultades que encuentran los/as estudiantes en la transición se deben a los efectos de la fragmentación educativa, a la vez que aparece una mirada centrada en grupos sociales, en vez de individuos y problemas individuales, y en la necesidad de su inclusión. Si bien hallamos que en esta perspectiva puede predominar una concepción de igualdad asociada a un principio de justicia de igualdad de oportunidades, así como de igualdad de posiciones (Dubet, 2014), el elemento distintivo estaría en reconocer que de lo

que se trata es de acompañar, pero teniendo presente que es necesario que la institución también se transforme, así como la docencia, sus prácticas de enseñanza y su formación. De esta forma, el foco no estaría en la adaptación, sino en la transformación que supone incluir grupos sociales históricamente ausentes.

Desde nuestra perspectiva, estos efectos no existen como concepciones puras o tendencias realmente actuantes, sino que hipotetizamos que constituyen tensiones que atraviesan a los espacios de acompañamiento y que se visualizan, muchas veces de modo contradictorio, en las prácticas y sentidos que los actores institucionales construyen. Estas contradicciones, como mencionamos anteriormente, residirían en las distintas formas en que se concibe el abandono, los procesos de inclusión e igualdad, pero principalmente, en el lugar de responsabilidad en que se posiciona la institución y la docencia ante tales procesos. Así, el hecho de que imperen mayores tendencias hacia la “inclusión” o a la “ambientación” estaría en relación con la forma en que se articulan los elementos del dispositivo de trabajo, así como con las percepciones y sentidos que los actores institucionales sustentan y que conforman el encuadre del espacio de acompañamiento. De este modo, la forma en que se articula una determinada idea acerca de qué tipo de estudiante asiste a la universidad –y con qué dificultades y obstáculos se enfrenta– con distintas modalidades de entender la tarea de acompañar, así como de concebir a la inclusión y la igualdad, producirían determinados efectos. Estos, a su vez, se ponen en relación con distintos dispositivos de trabajo, en el marco de unas determinadas condiciones institucionales.

## Conclusiones

A lo largo de este artículo, pudimos ver la ligazón entre las políticas de acompañamiento, el proceso de masificación estudiantil, particularmente ligado en Argentina a la recuperación democrática, y las políticas de admisión a la universidad. También, destacamos que algunas de ellas, las tutorías, ingresaron a las agendas de Educación Superior como dispositivos institucionales privilegiados para atender problemas como el abandono, la repitencia y el rezago (Capelari, 2017). Así, señalamos que la relación entre estas políticas y la inclusión educativa se presenta de modo naturalizada, no problematizada.

Varios de los debates aquí presentados dan cuenta de que la inclusión educativa no se puede restringir a mecanismos de admisión más democráticos y que supone desafíos en donde la enseñanza tiene un papel central. Incluso, señalamos que las políticas de acompañamiento estudiantil no garantizan por sí mismas y de modo automático procesos de inclusión educativa, sino que el modo en que se implementan así como los sentidos que las atraviesan, inciden en sus efectos. Por último, identificamos los posibles efectos que atraviesan a los espacios de acompañamiento que, de modo esquemático, denominamos como efectos de ambientación y de inclusión. Así, distinguimos que la forma en que se articula una determinada idea acerca de qué tipo de estudiante asiste a la universidad –y con qué dificultades y obstáculos se enfrenta– con distintas modalidades de entender la tarea

de acompañar, así como de concebir a la inclusión y la igualdad, producirían determinados efectos en los espacios de acompañamiento.

Finalmente, cabe destacar que, desde nuestra perspectiva, a 40 años de la recuperación democrática en Argentina, la concreción del derecho a la Educación Superior continúa siendo un desafío latente. Si bien, como hemos analizado, adquiere nuevos contornos en las condiciones actuales. A nuestro parecer, su materialización demanda un mayor involucramiento institucional en la problemática, así como espacios de debates en las universidades, facultades e institutos de Educación Superior acerca de la especificidad que adopta en cada caso y los efectos que las políticas de acompañamiento estudiantil están teniendo. Cabe destacar que, de ningún modo, la generación de políticas inclusivas puede ser exclusiva responsabilidad de un sólo espacio, es por ello que es necesario tender a una reflexión más abarcativa de toda la comunidad educativa en donde se problematicen las prácticas institucionales e incluso docentes.

### Referencias bibliográficas

- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación en el sistema universitario argentino 1983-2007*. Ediciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Cambours de Donini, A. (2018). Políticas institucionales para favorecer la retención en los primeros años de la vida universitaria. En Pogré, P., De Gatica, A. y Krichesky, G. (Comp.). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior* (pp. 17-38). Teseo. Recuperado de <https://www.editorialteseo.com/archivos/16017/los-inicios-de-la-vida-universitaria/>
- Capelari, M.I. (2017). *Políticas y prácticas de tutoría en la educación superior*. Editorial SB.
- Capelari, M.I., Nápoli, F. y Tilli, P. (2019). Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en la Educación Superior: tendencias nacionales y latinoamericanas. *Cuadernos de Educación*, XII (17), pp. 99-108. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25301>
- Carli, S. (2012). *El Estudiante Universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI Editores.
- Cavarozzi, M. (1992). Beyond Transitions to Democracy in Latin America. *Journal of Latin American Studies*, 24(3), pp. 665-684. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/156779?seq=19>
- Chiroleu, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. En Ezcurra, A.E. (Coord.). *Derecho*

*a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina.* Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Chiroleu, A. (2016). La democratización universitaria en América Latina. Sentidos y alcances en el siglo XXI. En Del Valle, D., Montero, F. y Mauro, S. (Comp.). *El Derecho a la educación superior en perspectiva regional* (pp.109-132). IEC, CONADU y CLACSO.

Chiroleu, A. (1999). *El ingreso a la Universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil.* Rosario, Argentina: UNR Editora.

Conferencia regional de educación superior en América Latina y el Caribe. (2008). Declaración de la CRES 2008 y el Plan de Acción. Recuperado de <https://www.uv.mx/cuo/files/2014/06/CRES-2008.pdf>

Cornu, L. (2019). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coords.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 101-116). Noveduc.

Doval, D. y Kaufmann, C. (1999). *Paternalismos pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la dictadura.* Laborde.

Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades.* Siglo XXI.

Ezcurra, A.M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En Ezcurra, A.M. (Comp.). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y en América Latina* (pp. 21-52). UNTREF.

Ezcurra, A.M. (2013). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío Mundial.* Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.

Frigerio, G. (2019). Oficio del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coords.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 41-100). Noveduc.

García de Fanelli, A.M. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 1(43), pp. 17-31. Recuperado de [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/55297/CONICET\\_Digital\\_Nro.863dd1c3-182e-4c2d-b0a6-cf6c2bf5f93d\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/55297/CONICET_Digital_Nro.863dd1c3-182e-4c2d-b0a6-cf6c2bf5f93d_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

García Guadilla, C. (2006). Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones para el caso de América Latina. En Vessuri, H. (Comp.). *Universidad e investigación científica* (135-168). CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/vessuri/vessuri.html>

García Guadilla, C. (2003). Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En Mollis, M. (Comp.). *Las universidades en*



- América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 17-37). CLACSO.
- Gluz, N. (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. Los Polvorines.
- Gorostiaga, J., Lastra, K.F. y Muiños De Britos, S.M. (2017). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense. *Revista Páginas de Educación*, 10(1), pp. 151-173. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682017000100151&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682017000100151&script=sci_arttext&lng=pt)
- Krotsch, P. (2014). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles? En Carli, S. (Dir.). *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Miño y Dávila.
- Krotsch, P. (2009). *Educación Superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Mainero, N. y Mazzola, C. (2015). La expansión de la Educación Superior en América Latina. Desafíos para la inclusión. En Mainero, N. y Mazzola, C. (Comps.). *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas* (pp. 199-221). Miño y Dávila Editores.
- Marchini, D. (2018). *Los cursos de ingreso como dispositivos para promover la equidad en el acceso a la educación superior. El caso de las universidades del conurbano bonaerense creadas en el kirchnerismo* [Tesis de Maestría no publicada]. FLACSO. Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/13896>
- Mollis, M. (2015). Reformas neoliberales y misiones universitarias latinoamericanas. En Mainero, N. y Mazzola, C. (Comps.). *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas* (pp. 135-160). Miño y Dávila Editores.
- Montenegro, J. (2017). La construcción del ingreso como política de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata, 1995-2015. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(11), pp. 1-14. Recuperado de <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose024>
- Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la universidad. Debates globales, acciones regionales*. Ediciones UNGS.
- Pierella, M.P. y Santos Sharpe, A. (2019). El ingreso a la universidad pública. Disputas en torno a los principios de justicia e igualdad en la prensa gráfica argentina. *Propuesta Educativa*, (51), pp. 93-107. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1995-77852019000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852019000100009&lng=es&nrm=iso)
- Pogré, P., De Gatica, A., García, A.L., Krichesky, G., Poliak, N., Romero, M.M. y Charovsky, M.M. (2018). Repensando los dispositivos y estrategias para acompañar el inicio de la

- educación superior. En Pogré, P., De Gatica, A. y Krichesky, G. (Comp.). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior* (pp. 39-68). Teseo. Recuperado de <https://www.editorialteseo.com/archivos/16017/los-inicios-de-la-vida-universitaria/>
- Rama Vitale, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Educación y Pedagogía*, XVIII(46), pp. 11-24. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6875>
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: IEC-UNGS.
- Silva Laya, M.S. (2015). *La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica*. Universidad Iberoamericana.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Lo político y lo económico de la comparación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (3), pp. 9-22. Recuperado de <https://www.saece.com.ar/relec/numero3.php>
- Stefanoni, P. (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha?* Siglo XXI Editores.
- Suasnábar, C. (2012). El marco normativo de las universidades y el debate sobre la autonomía: una lectura desde la producción académica. En Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L. *Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes* (pp. 33-48). IEC-UNGS Ediciones.
- Suasnábar, C., Del Valle, D., Didriksson, A. y Kursunsky, L. (Coord). (2018). *Balance y desafíos hacia la CRES 2018. Cuaderno 1: aportes para pensar la universidad latinoamericana*. IEC, CLACSO, UNA.
- Thwaites Rey, M. y Ouviaña, H. (2018). *Estados en disputa. Auge y fractura del Ciclo de impugación al Neoliberalismo en América Latina*. El Colectivo.
- Yann, C. (2018). Los estudiantes frente a la Ley de Educación Superior en 1995. El caso de la Universidad de Buenos Aires. *Revista Estudios*, (40), pp. 75-92. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-15682018000200005](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-15682018000200005)