

IX Jornadas de Sociología de la UNLP

La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre de 2016

Autores:

Andrea Valentina Segurado, Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO) - Centro de Emprendedorismo y Desarrollo Sustentable (CEDETS) - Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Bahía Blanca (UTN-FRBB) - segurado@upso.edu.ar

Carmen Cincunegui, UPSO –CEDETS - Universidad Nacional del Sur (UNS) - carmencincunegui@gmail.com

Fernanda Armagno, UPSO– CEDETS - Instituto Universitario de Seguridad Marítima (IUSM) - farmagno@gmail.com

Suprimiendo barreras geográficas: La ampliación del acceso a la Educación Superior en pequeños y medianos municipios del Sudoeste Bonaerense”

Resumen

En el presente artículo, analizamos cuáles han sido las consecuencias del proyecto educativo descentralizado de la Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO) en la ampliación del acceso a la educación superior de los pequeños y medianos distritos de la región del SOB, en particular, sobre la proporción de jóvenes primera generación de estudiantes universitarios.

Mediante la ampliación de la oferta educativa se puede incrementar las posibilidades de acceso a la Educación Superior, lo que supone generar una de las condiciones necesarias para la construcción de una sociedad igualitaria y democrática donde la igualdad de oportunidades posibilita experimentar una movilidad social ascendente basada en el logro individual. Por el contrario, la persistencia de desigualdades en el acceso a la educación superior puede generar grietas en el entramado social.

Entre los condicionamientos que limitan el acceso a los estudiantes de nivel superior, un factor menos considerado son las barreras geográficas que se presentan a los jóvenes y adultos para acceder a las universidades nacionales localizadas en los grandes centros urbanos. Esta problemática se puede observar en el interior de la región del Sudoeste Bonaerense,

circunstancia que dio origen a la UPSO que desde hace 16 años dicta carreras en los pequeños y medianos distritos de la región.

Introducción

En el marco de la masificación de la educación superior en la Argentina, reforzada por la sanción de la obligatoriedad de culminación del nivel secundario en 2006 (Ley N° 26.206), consideramos que la puesta en marcha del proyecto de la UPSO en el año 2000 ha dado lugar no sólo al incremento de la matrícula por un aumento de la cantidad de jóvenes que han completado su educación básica y están en condiciones de iniciar estudios universitarios. Adicionalmente, las características del proyecto institucional de la UPSO permitieron ampliar el acceso a la educación superior de jóvenes de pequeños y medianos distritos que no pueden o no quieren dejar sus localidades para continuar sus estudios, así como de adultos que ante la falta de oferta de educación de nivel superior en la localidad han postergado los deseos de continuar su formación.

En este sentido, la UPSO ha adoptado características que la diferencian del modelo que ha predominado entre las universidades públicas nacionales. Situación que se fue desarrollando en un marco normativo formalizado en la ley de Educación Superior N° 24.521, ley que empodera a las universidades la decisión de generar sus propios mecanismos de acceso y, con ello, la posibilidad de introducir alternativas viables para lograr la meta de igualdad en el acceso a la educación superior, que dejan de ser elementos de las políticas de los sucesivos gobiernos para constituirse en política universitaria propiamente dicha (Duarte, 2009).

En las últimas décadas, el avance de la escolarización de nivel medio y el aumento de la demanda de acceso a la educación superior han generado impactos en la configuración del sistema de educación superior en Argentina. Dicha transformación se tradujo en el fenómeno de diversificación de las instituciones de educación superior en dos direcciones (Clark, 1983): una horizontal, en tanto el sistema deja de estar compuesto únicamente por universidades estatales y se incluye la presencia de universidades privadas. La otra, en sentido vertical ya que comienzan a emerger instituciones de educación superior lejos de los grandes centros urbanos donde tradicionalmente se solían localizar (Dirié, 2009; en García de Fanelli y Jacinto, 2010). Bajo la misma lógica argumentativa, Taquini (2010) sostiene que la creación de nuevas universidades a lo largo de los territorios provinciales han generado impactos sociales positivos dado que se constituyen como elementos de transformación y elevación del

capital humano local. Este tipo de universidades permiten incorporar una mayor proporción de alumnos hijos de padres con ingresos menores y con menor instrucción en comparación con aquellos que ingresan en las universidades tradicionales. De esta manera, “la presencia cercana de la universidad rompe el mito que éstas algo inalcanzable cultural y económicamente para los alumnos hijos de familias con menores recursos económicos y de padres con niveles de instrucción más bajos” (Ibid.: 214). Dentro del contexto de diversificación en sentido vertical, se intenta explicar cómo dicho fenómeno promueve la igualdad en el acceso a la educación superior de aquellos sectores de la población quienes, debido a causas de distanciamiento geográfico, encontraban restringidas sus posibilidades de ingreso universitario.

La equidad en el acceso a la educación superior

Pese a que la universidad pública está concebida bajo el principio del acceso gratuito e irrestricto, la realidad de algunos sectores pone de manifiesto barreras al acceso a este nivel educativo. Por lo que es necesario analizar, más allá del incremento en el número de estudiantes que acceden a la educación superior, la incorporación a este nivel de enseñanza de sectores sociales relegados. En este sentido, en este trabajo abordaremos el análisis de la manera en que políticas locales de descentralización de los estudios universitarios (diversificación vertical) permiten eliminar barreras geográficas que posibilitan el acceso de estudiantes que son la “primera generación” en su familia en acceder a la educación de nivel superior, en proporciones mayores a las que muestran las universidades tradicionales. De esta manera, se contribuye a mejorar las posibilidades de movilidad social ascendente de estos sectores así como a incrementar las competencias individuales que contribuyen a crear capacidades locales para el desarrollo endógeno. Por consiguiente, en los próximos párrafos se hará un breve repaso general acerca del principio de igualdad en el ingreso universitario y sus implicancias sobre el potencial de los jóvenes y el mejoramiento de la estructura social, con especial énfasis en la dimensión territorial como uno de los mecanismos para democratizar el acceso a la universidad.

En términos generales, la igualdad de oportunidades en el acceso a los recursos educativos se vincula con alcanzar la meta de la equidad en la educación, sin tener en cuenta el origen socioeconómico, étnico o cultural del que provengan los estudiantes. En América Latina existen evidencias que muestran una mayor tendencia a crear políticas de inclusión destinadas al alcance de dicha meta dentro los niveles inicial y medio de educación. Si bien ello

constituye un eslabón indispensable para el ingreso a la educación superior, es real que el paso por esta última proporciona las herramientas necesarias para el acceso a trabajos de calidad y, con ello, brindar oportunidades de movilidad social ascendente (Beccaria y Maurizzio, 2005; Carlston, 2002; Gasparini, 2007; Llamas, 2003; en García de Fanelli y Jacinto, 2010).

Concebido el desarrollo de un territorio no sólo como crecimiento económico sino, además, como la capacidad de una sociedad para lograr que sus ciudadanos pongan en práctica sus potencialidades (Espinosa, 2009), la educación superior desempeña un rol fundamental para contribuir a la creación de mejores condiciones para este proceso. Está constatado que la ampliación de las oportunidades educativas ha tenido efectos positivos en la atenuación de las desigualdades sociales (Chiroleu, 2009). Sin embargo, en el caso específico de la educación superior, constituye un bien cultural al que no todos los jóvenes tienen acceso debido las condiciones socioeconómicas iniciales de los individuos. Esta problemática ha sido bastante trabajada en los países centrales desde hace algunas décadas, aunque en el caso de América Latina supone ser una cuestión relativamente reciente (ibid.).

Según afirma García de Fanelli (2010), las evidencias reflejan que los jóvenes pertenecientes a sectores más bajos y que aspiran a continuar con los estudios superiores, no contaron con la posibilidad de asistir a instituciones educativas secundarias de calidad y, en la mayoría de los casos, se constituyen como la primera generación de graduados de su entorno familiar. Estas condiciones los ubican en un lugar de desigualdad en el acceso a la educación universitaria en comparación con aquellos sectores de clase media y alta que ingresan con mejores herramientas y conocimientos tanto para pasar los exámenes de ingreso como para asegurar la permanencia y éxito en la universidad.

Otro de los factores a tener en cuenta es la distribución geográfica de las universidades. Debido a que las mismas se encuentran localizadas en grandes centros urbanos sólo aquellos jóvenes pertenecientes a los sectores socioeconómicos medio y alto pueden afrontar los costos de traslado hacia esos lugares (García de Fanelli, 2010). Bajo la misma perspectiva, Orozco Silva (2006) argumenta que uno de los focos que deben ser considerados para atender la problemática del ingreso radica en la posibilidad de distribución regional de la oferta universitaria. No obstante, se sostiene que dicha problemática debe ser abordada como un proceso, en términos integrales, para resolver las fallas que aún registra el subsistema de

educación superior para llegar a todos los grupos de la sociedad. En este sentido, se adhiere a que la cualidad de equidad e inclusión de la educación universitaria está definida por lograr el cumplimiento pleno del círculo virtuoso de acceso-permanencia-logro (IESALC- UNESCO, 2014).

Por lo expuesto decimos que la organización centralizada de las universidades tradicionales, ubicadas en grandes centros urbanos, se transforma en una barrera geográfica para el ingreso universitario, ubicando a los alumnos en posiciones o circunstancias diferentes ya que al no disponer localmente de instituciones universitarias se encuentran en situación comparativamente desfavorable. Dejando a los jóvenes el único camino a ser reproductores de su origen social sin posibilidad de alcanzar movilidad o ascenso social. En las últimas décadas hay una marcada tendencia hacia la descentralización de la educación, esto significa incorporar a los conceptos de acceso e inclusión el de territorialidad: acercar la universidad a la gente. Las universidades no solamente llegan con su oferta académica a lugares en los que antes no la había sino que también generan nuevos vínculos con la comunidad, se genera un compromiso implícito de estas instituciones con los problemas que atañen a estos territorios.

A partir de dichas consideraciones, y bajo los criterios de pertinencia local y ampliación en el acceso a la educación superior, en los próximos párrafos se realizará el análisis del caso de la Universidad Provincial del Sudoeste como evidencia de creación de un modelo de universidad que pretende conciliar ambos criterios en su orientación institucional y, asimismo, generar nuevas dinámicas durante el desarrollo de su proyecto académico considerando la relevancia de las variables territoriales.

Políticas locales de descentralización de la educación superior

El caso de la Universidad Provincial del Sudoeste puede ser alineado bajo la forma de un nuevo modelo de universidad, alejado del tipo de universidad pública nacional localizada en los grandes centros urbanos, que busca garantizar el acceso de aquellos sectores perjudicados por factores geográficos. Asimismo, su proyecto educativo no sólo contempla la variable territorial sino que, también, cristaliza una mayor diversificación en su oferta académica dado que la misma responde a un diseño vinculado a demandas de desarrollo de la zona geográfica donde se halla inscripta. Esta característica particular, refleja su anclaje con los principios igualitarios en el acceso a la educación superior. En este punto, Schwartzman y Cox (2009) subrayan la importancia de crear ofertas educativas variadas según una amplia gama de temas,

cursos y estilos educacionales afines a los intereses y condiciones específicas de los estudiantes con el objetivo de florecer una verdadera diversidad social y promover las oportunidades para todos.

La historia de la universidad en la Argentina estuvo marcada por migraciones y desarraigos. Dichas instituciones ubicadas en los grandes centros urbanos, obligaba a los estudiantes a realizar largos y costosos traslados que, en muchos casos, eran movimientos familiares. Profundizando los factores negativos de este proceso migratorio, una vez completados sus estudios los jóvenes no suelen retornar a sus lugares de origen (Porrás, J.; 2001). Esto se transforma en uno de los principales males que sufren estas ciudades ya que su población se envejece y pierden recursos humanos capacitados, quienes garantizarían mejorar el estándar de vida de la región. Lo descrito anteriormente genera una brecha cultural entre las localidades sede de universidades y el resto de las localidades de la región, que se acentúa progresivamente, advirtiéndose en el tiempo en las pequeñas ciudades un nivel educativo promedio significativamente inferior. Frente a esta situación el sistema educativo universitario se enfrenta a un desafío: expandir la cobertura dirigiendo esa oferta hacia aquellas regiones con menor densidad poblacional, cuyas localidades centran sus fuentes económicas en el desarrollo del sector rural. En este sentido, “(h)ay una nueva morfología geográfica de la universidad. Aumento de la oferta pública y privada de educación superior en zonas de menor densidad poblacional”. (Dirie, 2002)

La idea de desarrollar un proyecto distinto debe tener en cuenta las debilidades de los proyectos tradicionales, y es así como la UPSO afirma su fundación —a fines de los ‘90— sobre la base de dos problemáticas regionales recurrentes, la primera de estas problemáticas es la persistente migración de los jóvenes de entre 17 y 25 años de edad hacia centros urbanos del país que cuentan con una oferta educativa de nivel universitario. Y la segunda, está vinculada con las consecuencias que generan barreras geográficas y culturales en el ingreso al sistema universitario y las restricciones que ellas generan en aquellos alumnos que desean continuar sus estudios (Vigier, Partal, Porrás y Pezzutti, 2002).

Los antecedentes fundacionales de la UPSO están ligados a la puesta en marcha del “Programa de Estudios Universitarios en la Zona” (PEUZO) iniciado en 1997 por la Secretaría General de Relaciones Institucionales y Extensión Universitaria (SGRIEU) de la Universidad Nacional del Sur (UNS). El Programa de extensión universitaria PEUZO

continuó su curso durante el año 1998 desarrollando el dictado de las primeras materias de los primeros años de algunas carreras propias de la UNS, en cuatro municipios de la región: Patagones, Punta Alta, Tres Arroyos y Pigüé. De esta manera, los alumnos cursaban en su localidad de residencia en paralelo con los estudiantes radicados en Bahía Blanca. Esta experiencia fue considerada como el primer paso para diseñar un programa de educación presencial en otras localidades aledañas a Bahía Blanca poniendo en práctica dinámicas y modalidades de organización administrativa descentralizadas y así como también descubrir el interés de los recursos humanos, particularmente docentes, en participar de este programa de educación universitaria, ya sean docentes locales como docentes de Bahía Blanca que quisieran trasladarse a distintas localidades de la región del SOB (Armagno, Cincunegui y Segurado, 2015a, 2015b).

El territorio del SOB, si se considera como tal a la superficie ocupada por la Sexta Sección Electoral, está conformado por 22 distritos. Actualmente, la UPSO ofrece el dictado de carreras con perfil emprendedor y orientadas a la promoción del desarrollo local, que rotan cada 2 años según la pertinencia local, entre quince sedes y otras localidades de influencia, pertenecientes a 17 de los distritos del sudoeste de la provincia. La Universidad se organiza académicamente en dos Facultades, la Facultad de Desarrollo Local y Regional y la Facultad de la Micro, Pequeña y Mediana Empresa. Estas unidades son fundamentales para el desarrollo de la enseñanza universitaria y ejercen su función mediante la docencia, investigación y la participación en la incubación de proyectos, de ellas dependen en forma directa las carreras que ofrece la universidad. Los docentes de acuerdo a su formación y al desarrollo académico de su profesión dependen de cada facultad para luego ser asignados al dictado de distintas materias correspondan o no a la facultad a la que ellos pertenecen.

La oferta académica actual está compuesta por 5 licenciaturas, 14 tecnicaturas, 10 diplomaturas, 2 carreras profesionales y 2 ciclos de complementación curricular. La UPSO diseñó sus desarrollos académicos a medida de las necesidades de las pequeñas localidades efectuando intervenciones territoriales respetando las dinámicas e idiosincrasia locales. Es sobre este pilar que la universidad intenta resolver las problemáticas que motivaron su creación, esto es, construir conocimiento con interacción de distintos actores con ideales de inclusión, criterios que se imponen hoy como un desafío en el sistema educativo en todos sus niveles. Es por ello que la universidad complementa esta actividad académica central con la incubación de proyectos y emprendimientos que nacen de la iniciativa de los alumnos o

graduados, de acuerdo a una lógica educativa que se orienta a la formación de graduados con herramientas y conocimientos específicos a los fines de idear e implementar sus propios proyectos (Vigier, Savoretti, Partal; 2006).

Pasados 16 años desde su creación y algunos años más desde la implementación de las primeras carreras propias —que la diferenciaron del proyecto original de dictado de las primeras materias de las carreras de la UNS— nos planteamos analizar, en general, cuál es el perfil de sus estudiantes, y evaluar cuál ha sido el impacto del proyecto de la UPSO en incrementar el acceso a la universidad, en particular, mediante la identificación de los estudiantes que son primera generación en su familia en acceder a estudios de nivel superior.

Marco Conceptual: La primera generación de estudiantes universitarios

El acceso a la educación ha sido uno de los temas de análisis en el marco de las ciencias sociales, en especial para la sociología. Dos de los dilemas que se han planteado las ciencias sociales acerca del sistema educativo y de la universidad en particular tienen que ver con la equidad en el acceso y la movilidad social ascendente que derivada de la educación universitaria. En lo que atañe al estudio sobre la equidad educativa el cuestionamiento ha sido si las instituciones educativas, más precisamente las casas de altos estudios, ofrecen las mismas oportunidades a todos los jóvenes permitiendo un acceso equitativo independientemente del origen social de cada uno o si por el contrario son instituciones que refuerzan la reproducción de las desigualdades y origen social de los jóvenes (Fachelli y Planas, 2011).

Distintos autores han dado respuesta a este cuestionamiento optando por posiciones contrapuestas. Antes de la década del '70 la postura que tomó más protagonismo, de la mano de Parsons (1959) y su corriente funcionalista, es aquella que le otorga al sistema educativo un rol distribuidor entre sus alumnos, según las aptitudes y capacidades requeridas por el mercado laboral regido por criterios meritocráticos, por lo tanto dará las mismas oportunidades a todos los estudiantes independientemente de su origen familiar. Posteriormente, a partir de los años setenta, desde el funcionalismo crítico (Coleman, 1973, 1982), se formularon las teorías de la reproducción (Bowles y Gintis, 1976; Baudelot y Establet, 1979), que criticaban a las teorías funcionalistas y ponían el acento en el carácter discriminante de la escuela como reproductora de las desigualdades de origen de los niños y los jóvenes, al ofrecerles distintas oportunidades y de resultados en función de su origen social.

Para analizar la equidad en el acceso a la educación superior y las posibilidades de movilidad social ascendente que otorga a los sujetos, es necesario comprender el posicionamiento de los estudiantes universitarios dentro de una estructura social en que el lugar que ocupa su familia constituye el punto de partida desde donde existe la posibilidad de poner en acción estrategias de inversión en educación que les podrían permitir acceder a la movilidad social a futuro. De esta manera, el estudiante, como todo sujeto social, recorre una trayectoria formada por las posiciones que ocupa en una estructura, de la que es producto y a la vez contribuye a producir (Dávila y Ghiardo, 2005, en Castillo y Cabezas, 2010).

La posición que ocupa el estudiante en la estructura, y que influirá sobre el resultado final, está determinada por el grupo social del origen, el grado de educación alcanzado, el tipo de establecimiento escolar y la valoración social y simbólica de lo alcanzado. Hay un punto de partida que en este caso es la familia, que dispondrá las cartas para jugar (Bourdieu, 1981, 2000). De este modo, “(i)gual que la biografía comienza con el lugar y fecha de nacimiento, las trayectorias sociales tienen un punto de inicio que está definido, en este caso, por el volumen y estructura de capitales con que cuentan un individuo al momento de nacer. En la definición de este punto, la familia es el factor determinante” (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005: 80).

En este sentido “la educación como empresa social es ella también una producción; la producción de un tipo humano determinado culturalmente o, si se quiere, la producción de unos conocimientos, unas competencias y unas disciplinas que necesitan ser comunicadas e inculcadas. Desde el punto de vista de la sociedad, se trata de la producción y reproducción del capital cultural distribuido entre individuos, familias, grupos y clases. Más precisamente, de la producción de esas dos clases de capital cultural a las que se refiere Bourdieu; cuales son, el capital cultural incorporado, internalizado o tácito (*habitus*), que es precisamente el que viene con un prolongado tiempo de aprendizaje y con la educación formal (aunque no es su única fuente); y el capital cultural en su estado institucionalizado u objetivado bajo la forma de certificados educacionales (certificados de competencia cultural).” (Brunner, 2009: 2)

Metodología

En este trabajo presentamos los primeros resultados de una investigación que analiza los datos de la encuesta que se realiza a los estudiantes al momento de ingresar a la universidad,

con el objetivo de conocer el perfil de los estudiantes a partir de características personales y de conformación familiar. En el estudio abarcamos el periodo desde el año 2009 hasta el 2015.

En base a estos datos realizamos un análisis descriptivo de la población de alumnos ingresantes a la UPSO y correlacionamos información sobre el perfil de los estudiantes con el capital escolar de los padres para caracterizar a la categoría de los estudiantes que son la “primera generación” en su familia en iniciar estudios universitarios.

De acuerdo a la investigación existente en nuestro país (Varela, 2013; Roma, 2010; Ibañez Martín y Morresi, 2016, entre otros) nos concentramos en las variables que miden el origen social de los alumnos, en particular el capital cultural incorporado en el nivel de escolaridad alcanzado por los padres. Se asume que el dato sobre escolaridad reportada por los alumnos respecto a sus padres es representativo incluso del nivel educacional de generaciones anteriores, lo que permite identificar a estos jóvenes “primera generación” como los primeros en acceder a educación superior en la familia.

Para los efectos de nuestro estudio, diferenciamos el grupo de estudiantes que al iniciar sus estudios universitarios alcanzan un nivel educativo superior al máximo nivel de escolaridad alcanzado en la familia (escolarización baja o media), de aquellos que presentan un nivel educativo igual o menor al alcanzado por sus padres (escolarización a partir del nivel terciario o universitario incompleto) (Casillas, Chain y Jacome 2005).

Variable: “Capital escolar familiar”

Nivel bajo: ambos padres sin estudios, o con estudios de hasta primaria o secundaria, incompletos o completos.

Nivel medio: al menos uno de padres con nivel terciario o universitario incompleto o más¹.

Nivel alto: ambos padres con estudios terciarios o universitarios incompletos o más².

¹ También se incluye los casos en que sólo se cuenta con datos del nivel de escolarización de uno de los padres, probablemente porque se trate de hogares monoparentales.

² Dado que los estudiantes de la UPSO presentan un promedio de edad significativamente mayor al que, en general, presentan los estudiantes de las universidades públicas nacionales, hemos considerado la categorización de los estudiantes sin referencia a la edad, sustituyendo la denominación de “jóvenes primera generación” y “jóvenes herederos” que encontramos en la literatura.

A partir de la caracterización de los alumnos en función de esta variable, podemos distinguir dos grupos principales (Castillo y Cabezas, 2010):

“Primera generación de estudiantes universitarios”: alumnos que acceden a la educación superior, cuyos padres que no han accedido a este nivel educativo.

“Estudiantes herederos”: que al igual que sus padres lograron acceder a la educación superior.

Principales resultados

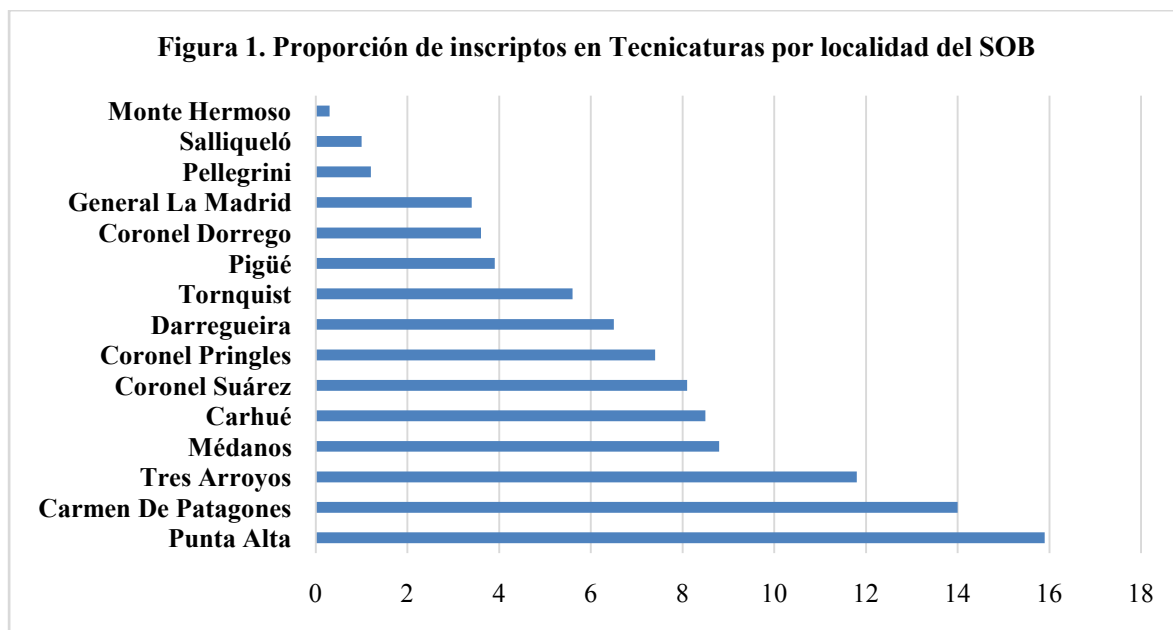
El sistema de articulación de los planes de estudios de la diplomatura, la tecnicatura y la licenciatura, dentro de la misma área de conocimiento, puede generar la duplicación de datos, por lo tanto sobre la base de un total de 2067 inscriptos, en esta etapa de la investigación consideramos más adecuado trabajar con el grupo de estudiantes inscriptos en tecnicaturas. De esta manera, la población con la que trabajamos es el total de estudiantes que han cursado títulos de tecnicatura en el periodo 2009-2015, que suman 921 casos.

| | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa |
|--|----------------------------|----------------------------|
| Diplomatura | 877 | 42% |
| Tecnicatura | 921 | 45% |
| Licenciatura/Ciclo de formación | 269 | 13% |
| Total | 2067 | 100% |

En el período considerado se dictaron 8 tecnicaturas (3 años de duración), en 15 localidades del SOB.

| | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa |
|--|----------------------------|----------------------------|
| Tecnicatura Universitaria en Creación y Gestión de Pequeñas y Medianas Empresas | 211 | 23% |
| Martillero y Corredor Público | 167 | 18% |
| Tecnicatura Universitaria en Gestión del Comercio Exterior y Régimen Aduanero | 152 | 16,5% |
| Tecnicatura Universitaria en Periodismo y Emprendimientos de la Comunicación | 144 | 16% |
| Tecnicatura Universitaria en Emprendimientos Turísticos | 128 | 14% |
| Tecnicatura Universitaria en Emprendimientos del Diseño | 53 | 6% |
| Tecnicatura Universitaria en Emprendimientos Informáticos | 43 | 5% |
| Tecnicatura Universitaria en Asuntos Municipales | 23 | 2,5% |
| Total | 921 | 100,0 |

Las tres localidades con mayor número de inscriptos durante este período fueron Punta Alta (16%), Carmen de Patagones (14%) y Tres Arroyos (12%).



Perfil de los estudiantes ingresantes de tecnicaturas

Una característica saliente de los estudiantes de la UPSO es una alta proporción de mujeres, quienes alcanzan el 65% de los inscriptos. Si bien las universidades públicas nacionales presentan una mayoría de estudiantes mujeres, la proporción no supera en ninguno de los casos el 60%.

Tabla 3. Género del estudiante

| | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa |
|------------------|---------------------|---------------------|
| Femenino | 599 | 65% |
| Masculino | 322 | 35% |
| Total | 921 | 100% |

La mayor proporción de mujeres entre los estudiantes de la UPSO, coincide con una tendencia a nivel nacional como internacional de las últimas décadas, que apunta a un aumento de la tasa de feminización de la matrícula universitaria (Varela, 2013), aunque muestra una inclinación aún más marcada en esta tasa, superando los datos presentados para Argentina y para América Latina. Esta tendencia se verifica para el conjunto de las universidades nacionales (56% mujeres), de acuerdo con los datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (2010), así como investigaciones sobre universidades específicas, como en la UNLP, en que el 58% de los estudiantes inscriptos son mujeres (Varela, 2013). En el relevamiento hecho por Toer (1997) en el caso de la UBA el porcentaje de estudiantes mujeres alcanza el 57%, mientras que el Censo de la UBA realizado en 2011 presenta un 61%

mujeres. Los datos de la UNS, con estudiantes también del SO de la provincia, alcanzan el 53% en 2010 y el 57% en 2011 (Ibañez Martín y Morresi, 2016). También se confirma esta característica en los datos para el conjunto de América Latina (54% de mujeres) del IESALC en el año 2003.

La característica más destacada en relación con la edad de los alumnos ingresantes en la UPSO es que sólo un 7% se inscribe inmediatamente después de egresar del colegio secundario (en caso de haber completado este nivel de estudios de acuerdo al plan), y en la franja de hasta 20 años se concentra el 21% de los inscriptos (un tercio de este porcentaje se inscribe con 19 años y otro tercio con 20 años). La franja de ingresantes de menor edad (hasta 20 años) es similar al grupo de mayores de 40 años que alcanza el 19%. De esta manera, la edad promedio de los alumnos es de 29 años, con la mayoría de los inscriptos (43%) en la franja de 21 a 30 años.

| | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa |
|----------------------|----------------------------|----------------------------|
| Hasta 20 años | 196 | 21% |
| 21 a 30 años | 396 | 43% |
| 31 a 40 años | 179 | 19% |
| 41 años o más | 150 | 16% |
| Total | 921 | 100% |

En este aspecto también se diferencia la UPSO en relación con la UNS que presenta una edad promedio de cerca de 22 años en la cohorte 2010 y de 21 años en la cohorte 2011 (Ibañez Martín y Morresi, 2016).

Un componente del “Capital Cultural Familiar”: La escolaridad de los padres

Para medir el “capital escolar familiar” se tiene en cuenta si ninguno de los padres, al menos uno, o ambos han iniciado estudios de nivel superior. De acuerdo con esta categorización, los estudiantes con capital escolar familiar bajo son la primera generación en su familia de estudiantes universitarios. Entre los alumnos inscriptos en la tecnicaturas, el grupo de “primera generación de universitarios”, cuyos progenitores alcanzaron como máximo nivel educativo el secundario completo o un nivel inferior, alcanza el 68%.

Un 25% de estudiantes de las tecnicaturas pueden ser considerados “herederos”, ya que han alcanzado el mismo nivel educativo de sus padres al inscribirse para iniciar estudios

universitarios, ya sea porque tienen sólo un progenitor con estudios terciarios o universitarios incompletos o más (18% con capital escolar familiar de nivel medio) o ambos progenitores con ese nivel de estudios (7% con capital escolar familiar alto).

| Tabla 5. Capital Cultural Familiar | | |
|---|----------------------------|----------------------------|
| | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa |
| Bajo | 627 | 68% |
| Medio | 163 | 18% |
| Alto | 65 | 7% |
| Ns/Nc | 66 | 7,2% |
| Total | 921 | 100% |

Al comparar la proporción de “primera generación de universitarios” entre los alumnos inscriptos en la tecnicaturas, con los inscriptos en las diplomaturas y las licenciaturas, las diferencias no resultan significativas. Este grupo se hace proporcionalmente más pequeño a medida que consideramos las carreras más extensas³, pero la diferencia porcentual entre los grupos no supera en ningún caso el 5%, y en el total corresponde al 74% de los alumnos inscriptos.

| Tabla 6. Capital Cultural Familiar según Ciclo de carrera en la que se inscribe | | | | |
|--|---|--------------------|--|--------------|
| Capital Cultural Familiar | Ciclo de carrera en la que se inscribe | | | Total |
| | Diplomatura | Tecnicatura | Licenciatura/Ciclo de formación | |
| Bajo | 623 76% | 627 73%* | 184 71% | 1434 74% |
| Medio | 149 18% | 163 19% | 59 23% | 371 19% |
| Alto | 48 6% | 65 7% | 17 7% | 130 7% |
| Total | 820 100% | 855 100% | 260 100% | 1935 100% |

N=1935. Sin datos: 132 casos. La correlación no resulta significativa.

*El porcentaje de estudiantes con bajo capital escolar familiar difiere con el cuadro anterior porque al considerar la variable “Ciclo de carrera en que se inscribe el estudiante” se incrementa el número de casos sin datos.

La variable de “clima educativo del hogar” de la investigación de Ibañez Martín y Morresi (2016) sobre datos de alumnos de la UNS, nos presenta la oportunidad de comparar los datos

³ Esto se puede deber, presumiblemente, a que el desempeño durante la carrera sea peor en el grupo de estudiantes que cuentan con un nivel de capital escolar familiar bajo, cuestión que no abordaremos en el presente trabajo, y para la cual se requerirían datos específicos de seguimiento de los alumnos.

obtenidos para estudiantes del SOB inscriptos en la UPSO con estudiantes de la misma región que estudian en la ciudad de Bahía Blanca. La variable, presenta diferencias en la categorización por lo que hemos unificado las categorías de “clima educativo” bajo y medio (52% en 2010 y 61% en 2011), para comparar con el nivel de “capital escolar familiar” bajo (68%) y, a su vez, comparando la categoría de “clima educativo” alto (45% en 2010 y 33% en 2011) con los niveles medio y alto del “capital escolar familiar” (25%). En esta comparación la “nueva generación de estudiantes universitarios” presenta una representación mayor en la UPSO, aunque para períodos de tiempo diferentes, por lo que se requeriría análisis posteriores para alcanzar un análisis más preciso.

Datos más similares hemos obtenido al comparar la proporción de “primera generación” en la UNSL. En este caso la investigación analiza de manera separado los datos del máximo nivel educativo alcanzado por la madre y por el padre. La proporción de estudiantes cuyo padre ha alcanzado el nivel de secundario completo alcanza el 73% en 2009, y el 70% en 2010, en la UNSL, y el 72% en los estudiantes de la UPSO. El porcentaje de estudiantes cuyas madres alcanzan este nivel educativo es muy similar al de los padres en la UPSO, 71%, y bastante superior al de los estudiantes de la UNSL, sus madres alcanzan este nivel educativo en el 67% de los casos en 2009 y en el 61% (un 10% menos en relación con la UPSO) en 2010 (Romá, 2010).

Finalmente, del estudio de Varela (2013) sobre los estudiantes de la UNLP se puede inferir, aunque parcialmente, ya que los datos no resultan del todo comparables, que existe una población de estudiantes con “capital escolar familiar” alto relativamente mayor al de los estudiantes de la UPSO, ya que sólo los estudiantes cuyos padres alcanzan ambos el nivel de estudios universitarios completos alcanza el 17%. A estos deberíamos sumarles la proporción de estudiantes que tienen alguno de sus progenitores o ambos con estudios terciarios o universitarios incompletos, para obtener el mismo indicador, el cual presentaría un gran contraste con sólo un 7% de estudiantes de la UPSO con padre y madre con estudios terciario o universitarios, incompletos o de mayor nivel.

Características de la “primera generación de estudiantes universitarios”

Los estudiantes que al inscribirse en la universidad superan el máximo nivel educativo alcanzado por sus padres se distribuyen por género de manera similar, con un 5% más de mujeres con capital escolar familiar bajo.

| Tabla 7. Capital Cultural Familiar según Género del estudiante | | | |
|---|------------------------------|------------------|--------------|
| Capital Cultural Familiar | Género del estudiante | | Total |
| | Femenino | Masculino | |
| Bajo | 418 75% | 209 70% | 627 73% |
| Medio | 96 17% | 67 22% | 163 19% |
| Alto | 42 8% | 23 8% | 65 8% |
| Total | 556 100% | 299 100% | 855 100% |
| La correlación no resulta significativa. | | | |

Por otra parte, al considerar las distintas franjas etarias encontramos un incremento del grupo de estudiantes que son primera generación de universitarios a medida que se incrementa la edad de los ingresantes. La “primera generación” entre los jóvenes de hasta 20 años alcanza el 67%, en tanto que este grupo alcanza el 90% entre los mayores de 40 años.

Esta circunstancia no coincidiría, en principio, con la tendencia general a incrementarse el número de personas que accede a la educación de nivel superior en las últimas décadas, proceso que se ha desarrollado en nuestro país, en coincidencia con la misma tendencia en otros países de América Latina, ya que se esperaría una mayor proporción de estudiantes “primera generación” entre los más jóvenes.

| Tabla 8. Capital Cultural Familiar según Edad del estudiante | | | | | |
|---|----------------------------|---------------------|---------------------|----------------------|--------------|
| Capital Cultural Familiar | Edad del estudiante | | | | Total |
| | Hasta 20 años | 21 a 30 años | 31 a 40 años | 41 años o más | |
| Bajo | 129 67% | 261 69% | 132 80% | 105 89% | 627 73% |
| Medio | 39 20% | 85 22% | 27 16% | 12 10% | 163 19% |
| Alto | 24 13% | 33 9% | 7 4% | 1 1% | 65 8% |
| Total | 192 100% | 379 100% | 166 100% | 118 100% | 855 100% |

La mayor proporción de la “primera generación de estudiantes universitarios” en los grupos de mayor edad debería explicarse entonces, por otro factor que consideramos que está vinculado con las barreras geográficas. En el caso de la UPSO, demuestra el importante peso que tienen los estudiantes adultos que ven en la oferta de la institución la posibilidad de concretar sus deseos postergados de formarse académicamente. Este grupo podría disminuir en los años posteriores a la implementación de las primeras carreras en la localidad, aunque la variación que sufre la oferta académica, debido a la rotación de las carreras, hace un poco más complejo corroborar este dato. Este y otros análisis quedan pendientes para las siguientes etapas de esta investigación.

Consideraciones finales

El proyecto de la UPSO se ha sumado al proceso de diversificación vertical brindando la posibilidad de acceder a estudios de nivel superior a regiones que tradicionalmente han quedado relegadas de la posibilidad de formar capital humano, con el consecuente impacto en la creación de capacidades para el desarrollo endógeno. Esta institución ha tenido un evidente impacto en la ampliación de la oferta de estudios universitarios tanto por su presencia en la región del SOB, como por la implementación de carreras diseñadas específicamente de acuerdo con las necesidades de los pequeños y medianos y distritos de la región.

No obstante, resulta necesario analizar en qué medida la ampliación de la oferta de educación superior ha tenido un impacto en la equidad en el acceso a este nivel educativo. En este sentido, hemos podido establecer que la población de alumnos ingresantes de la UPSO presenta una proporción importante de estudiantes que son la primera generación en su

⁴El coeficiente Gamma de Goodman y Kruskal se utiliza para variables ordinales, en tablas de cualquier tamaño. Toma valores de -1 a +1, en que -1 es una relación negativa perfecta, y +1 una relación positiva perfecta.

⁵Tanto el coeficiente Gamma como Phi se basan en la prueba estadística del chi-cuadrado (χ^2), que consiste en una comparación entre la tabla de frecuencias observadas y la denominada tabla de frecuencias esperadas, que son las frecuencias que se obtienen bajo la hipótesis de independencia estadística entre las variables, esto es, si la distribución en cada categoría de la variable independiente fuera igual a la distribución total. Asociado al valor del Chi-cuadrado se calcula el Nivel de significancia, que es el nivel de la probabilidad de equivocarse al generalizar los resultados de la muestra a la población. Este nivel lo fija a priori el investigador antes de probar hipótesis inferenciales y en las ciencias sociales 0.05 es el nivel mínimo aceptado por convención de múltiples asociaciones científicas, investigaciones, revistas académicas y autores. Si el nivel de significancia es igual o menor al 0.05, significa que la probabilidad de error es menor de 5%, y el investigador podrá hacer generalizaciones.

familia en acceder a estudios de nivel terciario o universitario, que algunos casos es mayor en comparación con otros estudios realizados en universidades públicas nacionales.

La población de estudiantes de la UPSO presenta, de hecho, características diferenciales que corroboran su llegada a grupos sociales que tradicionalmente se han encontrado marginados, tanto por razones de género como por edad y, de esta manera, la universidad se abre a nuevos perfiles de estudiantes. La mayor edad promedio de los estudiantes da cuenta de la eliminación de las barreras geográficas que ha impedido que los habitantes de las pequeñas y medianas localidades del SOB continúen su formación, apenas graduarse del nivel secundario. A su vez, la universidad cuenta con una tasa de feminización mayor que la de otras universidades, lo que daría cuenta de otra característica específica de los estudiantes de los pequeños y medianos distritos del SOB.

Algunas limitaciones del análisis que presentamos responden a que nos encontramos en una etapa de exploración de los datos. En esta primera etapa, hemos optado por analizar los datos agregados del periodo 2009-2015 para los ingresantes a las tecnicaturas, en una etapa posterior creemos necesaria determinar cuál ha sido la evolución anual del grupo de estudiantes de “primera generación”. Por otra parte, la comparación de datos con otras universidades requeriría, en un futuro, un análisis más detallado de cada caso, así como una ampliación del relevamiento a otras instituciones.

En un país de gran extensión territorial como el nuestro, la universidad corre el riesgo de conservar ciertos rasgos elitistas si no encuentra la manera de ampliar su llegada al territorio. En este sentido, la oferta de educación superior de la UPSO, bajo una configuración descentralizada, contribuye a incrementar las capacidades locales de los pequeños y medianos distritos, en la medida que promociona el desarrollo de capital humano en estos territorios. Adicionalmente, la presencia de la universidad en el territorio supone un activo fundamental para poder pensar el desarrollo desde lo local, en la medida en que participe como agente en los procesos de desarrollo local.

Referencias bibliográficas

Armagno, F.; Cincunegui, C. y Segurado, A. V. (2015a). “Ingreso e inclusión en la Universidad: una propuesta de deslocalización en el Sudoeste de la Provincia de Buenos Aires”. *VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano sobre Ingreso Universitario*, Universidad de Santiago del Estero, 9, 10 y 11 de septiembre, Santiago del Estero.

- Armagno, F.; Cincunegui, C. y Segurado, A. V. (2015b). "La función de vinculación en la universidad: Una comparación a nivel regional". *V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación*, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE), 24, 25 y 26 de junio, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C.; Melendres, J. y Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación Superior en América Latina*. Fondo de cultura Económica.
- Brunner, J. J. (2000). *Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información*, Documento de Trabajo N° 16. Santiago de Chile: PREAL. <http://www.preal.cl/brunner16.pdf>
- Casillas, M.; Chain, R. y Jacome, N. (2007) "Origen Social y trayectoria estudiantil en la Universidad Veracruzana". *Revista de la Educación Superior*, 36 (142), Abril-Junio, 7-29. ISSN: 0185-2760.
- Castillo, J. y Cabezas, G. (2010) "Caracterización de Jóvenes Primera Generación en Educación Superior. Nuevas Trayectorias hacia la Equidad Educativa". *Calidad en la Educación*, 32 (45), julio.
- Clark, B. (1983). El sistema de educación superior. *Una visión comparativa de la organización académica*, 41.
- Dirié, C. (2009). La educación superior no universitaria en países seleccionados de América Latina, IPE, Buenos Aires, Mimeo.
- Dirié, C. y otros (2002) Comisión Nacional de Mejoramiento de la Educación Superior. MCE, Buenos Aires.
- Chiroleu, A. (2009). "La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), 4.
- Dávila, Óscar, Ghiardo, Felipe, Medrano, Carlos. (2005) *Los Desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Santiago: Editorial CIDPA.
- Dávila, Óscar y Ghiardo, Felipe (2005) *Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile*. Revista Nueva Sociedad. N° 200. pp. 114-126.
- Duarte, B. (2009). De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación a las universidades nacionales de la Argentina. Gvirtz y Camou, op. cit, 27-58.
- Edwards, M. I. M., Espinosa, C. R., & Mena, A. M. V. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio-afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Universidad de Costa Rica, Costa Rica*.
- Fachelli, S., y Planas, J. (2011). "Equidad y movilidad intergeneracional de los titulados universitarios catalanes". *Papers: revista de sociologia*, 96(4), 1307-1331.
- García de Fanelli, Ana y Claudia Jacinto (2010). "Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias", *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, issue-unam/ Universia, 1 (1), 58-75. <http://ries.universia.net>

- Ibañez Martín, M. M. y Morresi, S. (2016). Masificación de la educación superior en los últimos 15 años: el impacto de la obligatoriedad de la educación media. *Cuestiones de Población y Sociedad*, 6 (6).
- IELSALC - UNESCO (2014). “La educación superior pública y privada en América Latina y el Caribe. Contexto de internacionalización y proyecciones de políticas públicas”. Publicaciones UNESCO IESALC.
- Latorre, C. González, L. Espinoza, O. (2009). “Un modelo de equidad para la educación superior: Análisis de su aplicación al caso chileno”. *Revista de la Educación Superior* [en línea], 38(150), 97-111, Abril-Junio. Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60416042006>> ISSN 0185-2760
- Orozco Silva, L. E. (2006). *Tareas pendientes de las Universidades en América Latina*. URL <http://hdl.handle.net/10017/7837>
- Roma, C. (2010) “Capital cultural de alumnos ingresantes (2009 y 2010) a la carrera de Licenciatura en Psicología en la UNSL”. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología, La Plata.
- Schwartzman, S., & Cox, C. (2009). Las agendas pendientes de la educación. *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*, 9-32.
- Taquini, A. C., Taquini, A. C., y Taquini, A. C. (2010). *Nuevas universidades para un nuevo país y la educación superior*, 37 (82). Academia Nacional de Educación.
- Toer, M. (1997) “Los estudiantes de la UBA y su actitud ante las instituciones”. *Revista Pensamiento Universitario*, 6, Buenos Aires.
- Tünnermann, B. C. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Varela, S. (2013) “¿Cómo son los estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata?: Un estudio cuantitativo exploratorio sobre sus principales características”. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vigier, H.; Partal; C. Pezzutti, A. y Porras, J (2002): “Participación Interinstitucional en un Proyecto de Educación Universitaria”. UPSO-UNS. *IV Congreso Nacional de la RedMuni*, Córdoba. 28-29 de Noviembre.
- Vigier, H. Partal; C. Savoretti, A. y Porras, J. (2005). “Las Universidades y Desarrollo Local en el Sudoeste Bonaerense” en *Universidad y Desarrollo Local*. Rofman, A. comp. Ed. Prometeo.
- Vigier, H.; Partal; C.; Savoretti, A. y Porras, J. (2006). El rol de la UPSO en los Programas de Desarrollo Local del Sudoeste Bonaerense. VIII Seminario Nacional de Redmuni, Gobierno Local y Ciudadanía, Viedma, Río Negro, 5-6.