

De la clase de consulta al Taller de acompañamiento: experiencia en el Ciclo Básico Universitario

*Olga Liliana Sulca**
*Sergio Carrizo***

*

Universidad Nacional de Tucumán (Argentina).
olgalilianasulca@yahoo.com.ar

**

Universidad Nacional de Tucumán (Argentina).
carrizoser@gmail.com

Resumen

El presente trabajo da cuenta de una experiencia educativa de trece años y su consecuente impacto entre el alumnado de primer año, que cursa la carrera de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Tucumán. Se trata de un espacio que busca generar una “comunidad de aprendizaje”, donde convergemos docentes, estudiantes y grupos de pares. Dicha experiencia tomó impulso en el año 2013, cuando se presentó un proyecto ante la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), denominado “Ñampi Cuscas” (Caminar juntos), el cual apuntaba a acompañar las trayectorias académicas de estudiantes indígenas que ingresaban a la carrera de Historia. La propuesta se amplió, luego, al resto del estudiantado transformándose en talleres de acompañamiento que funcionan hasta la actualidad. En primer lugar, realizamos aquí una reflexión sobre la articulación entra el Nivel Secundario y la universidad. Luego describimos el proyecto “Ñampi Cuscas” con la posterior emergencia de los talleres de acompañamiento y sus resultados cuantitativos y cualitativos.

Palabras clave: talleres, acompañamiento, aprendizaje, comunidad.

From the consultation class to the Support Workshop: experience in The Basic University Cycle

Abstract

This work gives an account of an educational experience of thirteen years, and its consequent impact among the first-year students, who study the career of History in the Faculty of Philosophy and Letters, of the National University of Tucumán. It is a space that seeks to generate a “learning community”, whereteachers, students and peer groups converge. This experience took its impetus in 2013, when a project was presented to the Secretariat of University Policies (SPU), called “Ñampi Cuscas” (Walking together), which aimed to accompany the academic trajectories of

RESEÑAS N° 22

AÑO 2023

[pp. 27 – 42]

Recibido: 30/03/2023

Aceptado: 04/05/2023

ISSN 2796-9304

indigenous students entering the History career. The proposal was then extended to the rest of the student body, becoming accompaniment platforms that work to this day. First, here we reflect on the articulation between the Secondary Level and the university. Then we describe the project “Ñampi Cuscas”, with the subsequent emergence of the accompaniment workshops and their quantitative and qualitative results.

Keywords: *workshops, accompaniment, learning, community.*

Articulación escuela secundaria y universidad

Históricamente el nivel de la Educación Secundaria se presenta como una instancia muy compleja dentro del Sistema Educativo argentino. En tal sentido, la investigación educativa mostró la vacancia que existió, durante varias décadas, en lo referido a materia de legislación regulativa desde su implementación, sucedida a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Tan sólo estuvieron en vigencia normas parciales, las cuales sobre la marcha fueron sistematizando algunos aspectos determinados y dando soluciones de urgencia a la expansión creciente de la educación media en nuestro país. Es más, la transformación de la escuela secundaria en Argentina ha pasado por muchos intentos de reformas, pero lamentablemente no fueron significativas, ya que generalmente sólo se modificaron algunos contenidos, metodologías y propuestas de evaluación, en forma superficial o casi cosmética. Consideramos que existieron, sin embargo, novedosas acciones destinadas a generar cambios, entre los que cabe destacar, el “Proyecto XIII”, implementado en la década de 1980 y mediados de 1990, pero que, a pesar de su novedad, no llegó a impactar de manera significativa en todas las escuelas públicas de Argentina (Sulca, 2014).

Luego de varias reglamentaciones generadas por la necesidad, recién en 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación y, con ella, se produjeron fuertes cambios en la estructura académica dentro del nivel. Así, los dos primeros años pasaron a formar parte de un ciclo dentro de la denominada Educación General Básica (EGB), mientras que los tres o cuatro últimos años conformaron el llamado nivel Polimodal. Rescatamos de este último, la implementación novedosa de las diversas modalidades que conformaron una oferta educativa más amplia, con respecto a la tradicional de los bachilleratos anteriores. Sin embargo, los resultados de esta reforma fueron, en general, negativos.

Surgieron críticas que se hacían apuntando a un vaciamiento de contenidos en las áreas humanísticas (Historia, Filosofía, Geografía, etcétera), pasando por la gran distancia entre lo que se suponía que se enseñaba en la escuela y lo que demandaba el mundo laboral. Incluso, hasta se advirtió, por ejemplo, sobre la escasa oferta educativa pensada solo para el mundo urbano y no rural, que mucho menos contemplaba a la múltiple diversidad étnico-cultural existente en el país y en las distintas jurisdicciones de nuestro territorio estatal (Sulca, 2014).

Ante tal panorama de marchas, contramarchas y críticas, para Flavia Terigi (2008) existe una consecuente y persistente disconformidad con los resultados de algunos de estos cambios. Señala esta autora que hace falta un balance completo de la reforma de la Educación Secundaria realizada en la década de los noventa, y que se ha llegado a discutir públicamente qué hacer “para adelante”, sin un análisis riguroso de lo que sucedió “para atrás”. Además, intenta alertar acerca de las dificultades que presentan las propuestas para cambiar el formato de la escuela media, y busca propiciar discusiones alentadoras sobre los posicionamientos que estén más informados frente a las iniciativas que puedan generarse, en un futuro, para el nivel secundario en nuestro país.

Entendemos que muchas de las falencias de la Educación Secundaria son resultado de su conformación con distribuciones de gradualidad, e incluso edilicias, muy parecidas en algunos aspectos a los del nivel Primario. Así, en ese sentido, para Terigi (2008), la escuela media se estructuró en torno a tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. Estas disposiciones conforman un patrón organizacional que conduce a las raíces de buena parte de las críticas al nivel, y que son difíciles de modificar.

En el marco creciente de algunas de esas críticas, y en el contexto de una profunda crisis económica, social y política generada luego del 2001, muy bien graficada por Daniel Filmus y Karina Kaplan (2012), fue que se sancionó a fines del 2006 la Ley Nacional de Educación (N° 26.206) aún en vigencia, cuya visión es integradora, ya que incluye a todos los niveles del sistema educativo. De esta reforma normativa, resaltamos el establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Así, “La Ley de Educación Nacional reunifica este nivel educativo y plantea nuevas metas tendientes a la universalización y democratización, que son de largo aliento y requerirán de la definición de nuevas propuestas de política educativa” (Cappellacci et al, 2007, p. 9).

Esa ampliación de la obligatoriedad se convirtió en una paradoja que puso en una encrucijada, puntualmente, a la escuela media. En ese sentido, para Mariana Nobile (2019) el papel de la secundaria en Argentina emerge como un espacio legítimo para la integración social de los jóvenes después de su aplicación obligatoria. Sin embargo, esta autora detalla en forma pormenorizada el proceso de expansión del nivel, acompañado con los profundos desafíos pendientes para alcanzar la universalización. Allí es importante entender, según Nobile que, a pesar de la extensión progresiva del acceso y los programas educativos, aún persisten prácticas expulsivas que continúan excluyendo a jóvenes de sectores sociales que no han sido históricamente considerados como sus destinatarios.

Sumado a esto, consideramos que, a pesar de mirar la ampliación del nivel medio desde una visión histórica, podemos considerar que esa expansión refleja una escasa integración de los jóvenes, y lo que es más complejo aún, es su dificultoso carácter propedéutico y articulador para con el mundo del trabajo y los estudios superiores universitarios y no universitarios.

Entendemos, entonces, que la crisis del nivel secundario que proviene desde sus orígenes es de larga data en Argentina, y por ello los cambios que se deben prever, siguiendo a las ideas de ciertos especialistas, pueden apuntar al sostenimiento de reformas que deben ser atendidas desde diferentes frentes, cuyos ejes tienen que ver con: la inclusión/exclusión, la enseñanza y el cambio curricular (Sulca, 2014).

Con estas críticas a la escuela secundaria como telón de fondo, y en el marco de procesos propedéuticos disímiles y variables, es que el alumnado que llega a las aulas universitarias lo hace con ciertos condicionantes, los cuales van desde: la ausencia de un hábito por la lectura, pasando por la dificultad para interpretar textos académicos y el gran problema de poder, en forma autónoma, elaborar textos argumentativos-explicativos. En rasgos generales, desde la cátedra de Historia Indígena Americana y extra americana de la carrera de Historia de la Universidad Nacional de Tucumán, hemos observado que estas y otras destrezas escasamente incorporadas que están vinculadas a la oralidad, al trabajo en equipo, a la adaptación de un ambiente universitario, al manejo de una diversa bibliografía, entre otros, constituyen algunos de los elementos obstaculizadores en las instancias de pasaje entre el nivel medio y el nivel superior.

En ese sentido, comprendemos que la articulación entre la educación secundaria y la universidad en Argentina constituye una amplia y compleja problemática que involucra a la organización, el carácter y el sentido de ambos niveles dentro del sistema educativo. Algunas de las indecisiones e imprecisiones

generales que se entrelazan allí son: la permanencia y el egreso del nivel secundario, la calidad de la enseñanza, las trayectorias de los estudiantes, las maneras de acceso al nivel superior y la captación de matrícula por parte de las universidades.

Rastreando la bibliografía específica sobre esta cuestión, hemos observado la escasa producción e investigación frente a la amplísima y compleja temática, como lo es la que constituye a la cuestión de la articulación vincular o el tránsito de un nivel a otro. De tal manera que algunos trabajos puntuales presentan un grado de importancia y relevancia debido a la exigüidad en el campo abordado. En ese sentido, nos resulta referencial el texto conjunto de María Gabriela Marano, Bárbara Molinari y Marcelo Vazelle, el cual es un extracto de un trabajo presentado en el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”, del año 2017. Allí, los autores tratan a esa sinuosa relación entre la educación secundaria y la universidad en Argentina, centrándose en las políticas públicas implementadas en la última década, particularmente en la provincia de Buenos Aires. Analizan, puntualmente, tres aspectos principales. En primer lugar, se concentran en la graduación de un nivel y el camino hacia el otro. Luego observan la relación entre el acceso social a la educación superior y el papel de la información sobre las diferentes opciones a la hora de optar por una carrera. Y, por último, focalizan su análisis en los condicionantes que se ponen en juego en la preparación académica para brindar mayores oportunidades de permanencia en los estudios universitarios. Es importante resaltar que este trabajo también discute iniciativas específicas con diferentes lineamientos y destinatarios según sus propósitos. Marcan así, la necesidad de ejecutar políticas educativas nacionales y jurisdiccionales, que generen instancias de articulación propias del sistema educativo, destinando acciones desarrolladas institucionalmente entre universidades y escuelas secundarias. En ese sentido, los autores, esperan que su investigación brinde información útil para la toma de decisiones en diferentes niveles de gestión educativa.

Desde nuestra experiencia propia, a lo largo de más de casi dos décadas de trabajo con ingresantes a primer año de la carrera de Historia en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, entendemos que esas posibilidades de articulación involucran a planos dispuestos por ataduras de organización, de significados y de caminos diversos entre los dos niveles. La transición sin una clara política de articulación se nos presenta entrelazada con problemas generales como: la retención, las disímiles y dispares trayectorias estudiantiles y el abandono, o sus permanentes conatos a través de intenciones

visibles y expresables de querer dejar la carrera escogida, e incluso cualquier tipo de estudios a futuro.

Analizando a través de las investigaciones antes mencionadas, observamos que esos procesos de articulación, no siempre bien concretados, son la muestra de problemáticas socioeconómicas latentes. En ese sentido, podemos expresar que tales condicionamientos escapan a la procedencia de nuestro alumnado, ya que es independiente a si ellos provienen de establecimientos públicos o privados. Incluso, se puede acentuar aún más cuando la procedencia de origen es del interior de nuestra provincia y de jurisdicciones vecinas tales como Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Catamarca. Así, enfatizamos lo dicho, entendiendo que, aunque existe la ampliación universal de la secundaria y que las universidades públicas cumplen un rol preponderante de inclusión desde la Reforma de 1918, incluso se habla de una universidad pluralista en ideas, abierta y gratuita. Sin embargo, observamos con pesar que más de la mitad de los jóvenes ingresantes ven limitadas sus posibilidades de entrada, permanencia y egreso en nuestra carrera. Pese a esta situación, la universidad pública viene esforzándose con mínimos recursos económicos, y sigue sosteniendo el ingreso irrestricto y la gratuidad, premisas que consideramos apuntalar y dignificar a través de ayudar a concretar trayectorias estudiantiles efectivas.

Podemos afirmar, en relación con otros espacios y contextos, que la fuerte deserción de larga data no es sólo atributo de nuestra carrera, o de nuestra facultad y universidad, sino de la mayoría de las universidades argentinas y latino e hispanoamericanas. Como caso, en la década de los noventa en España, Margarita Latiesa afirmaba que:

el rendimiento académico en la Universidad es muy bajo. La deserción y el retraso en los estudios son dos hechos que tienen gran alcance en la mayoría de los países examinados. (...), escasean los estudiantes que cursan sus estudios y aprueban las asignaturas en el tiempo establecido en el currículo, u obtienen el título en los años correspondientes” con tasas de abandono que rondaban entre el 30% y el 50%. (Latiesa, 1991, p. 18).

Por su parte, en sintonía con otros espacios y para nuestro país, en una nota periodística, Roberto Follari manifestó que:

[...] en la Universidad Nacional de Rosario más de cien mil ingresantes abandonan durante el primer año y una de las causas radica en que pasar del mundo protegido de la escuela al desamparo en las universidades,

donde cada uno debe arreglárselas como pueda, incide mucho en la deserción (Follari, 2005).

Con todo este panorama, tanto de la escuela media como de la universidad, parece redundar una imagen desprovista de intencionalidad en tratar de cuestionarnos, como actores que conformamos a estos niveles, con una pregunta tan simple como: ¿quiénes y en qué condiciones llegan a las instituciones educativas? La respuesta fácil y simplista diría que este es un “sujeto, un adolescente apático”, sin interés en lo que el sistema educativo le ofrece. Sin embargo, ante esta situación conviene que las instituciones conozcan e identifiquen las condiciones estructurales, organizacionales y articuladoras en las que los jóvenes transitan entre un nivel y otro, y así poder diseñar nuevas estrategias de abordaje para la inclusión en el sistema y su permanencia en la universidad (Biolatto et al., 2010).

El proyecto “Ñampi Cuscas” (Caminar juntos)

Las propiedades de las dificultades descritas con anterioridad, no solo se fueron ampliando y complejizando como problemáticas de largo tiempo, sino que incluso se agudizaron en algunos momentos. Detectadas ellas con el equipo de la cátedra de Historia Indígena Americana y extra americana, compuesto por docentes, auxiliares graduados y estudiantes, fuimos diseñando algunas estrategias que nos permitieran superar, o al menos alivianar, las condiciones para la permanencia de nuestros estudiantes dentro del nivel superior universitario. Entendíamos que quedarnos en la detección de los problemas no era suficiente, sino que debíamos ocuparnos de algunos temas. Resulta preciso aclarar que, en el camino, fuimos pensando, trazando y modificando distintos planeamientos conforme lo exigían los múltiples y diversos grupos de estudiantes que cursaban nuestra materia año a año. Así, en una primera instancia surgió el proyecto universitario: “Ñampi Cuscas” (Caminar juntos). Dicha propuesta respondió a las realidades interculturales de algunos de nuestros estudiantes que llegan a la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, procedentes de diversos pueblos y comunidades originarias. Pretendíamos brindar a través de él, un valioso espacio de diálogo intercultural, que les facilitara condiciones propicias para su reconocimiento identitario, y generar un acompañamiento en sus trayectorias universitarias. El proyecto fue presentado ante la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en el año 2013, y consiguió ser aprobado y ejecutado durante el 2014.

Esta iniciativa surgió en nuestra cátedra desde la posibilidad de advertir, conocer y observar a la diversidad cultural presente en nuestras aulas universitarias. El dominio de temáticas arqueológicas y antropológicas manejadas en el currículo de nuestra materia propició que, como equipo docente, pudiera ser naturalizada la interpelación acerca de lo identitario, a través de algunos cuestionamientos tales como: ¿de qué manera atendemos a la diversidad socio-étnica presente en las aulas universitarias? ¿Qué instancias de inclusión educativa generamos para que los estudiantes procedentes de Pueblos Originarios puedan alcanzar un buen desempeño académico?

Esa ancestral diversidad socio-étnica en la provincia de Tucumán, preexiste a la actualidad a través de dieciséis comunidades pertenecientes a los Pueblos Originarios Diaguita-Calchaquíes y Lules-Vilelas. Varias de ellas se encuentran asentadas en los departamentos de Tañi del Valle, Trancas y Lules. Además, desde la segunda mitad del siglo XX, es notoria la presencia de migrantes procedentes de Bolivia (aymaras), quienes llegaron a nuestro territorio como trabajadores temporarios y luego, permanentes en la zona sur de la provincia, en el departamento Lules, y desde hace quince años, su presencia se hizo visible también en el departamento de Trancas.

Con la existencia de estas comunidades, su cosmovisión se hace presente y sigue vigente hasta nuestros días, fundada, entre otras cuestiones, en el respeto a la Pachamama (Madre Tierra), manteniendo una relación espiritual y material con los seres vivos y un profundo sentido de equilibrio entre los humanos y el entorno natural. La mayoría de estos pueblos, desde 1534, resistieron por más de ciento treinta años a la invasión española, hasta que en el año 1666 fueron expatriadas cientos de familias hacia otros lugares, confinándolas en espacios de reducciones o en encomiendas. Los tolombones, colalaos y chuschagastas, fueron trasladados desde el Valle Calchaquí hacia el Valle de Trancas, en el mismo territorio diaguita. Los descendientes de estos pueblos, que a lo largo del siglo XX persistieron y resistieron, incluso al desamparo generado por el mismo estado argentino, formaron parte del proyecto que como cátedra implementamos.

A pesar de ser limitada la culminación de la escuela secundaria, y aún más el acceso a la formación superior, ya sea porque los Institutos de Formación Docente y las universidades se encuentran establecidos sobre todo en los centros urbanos, advertimos que, en los últimos años esta barrera territorial viene siendo superada. En ese sentido, hemos observado una presencia más que significativa de estudiantes de comunidades originarias, que desde hace diez años se hace visible, dentro de la Universidad Nacional de Tucumán y,

puntualmente pudimos detectarlos en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras. Si bien no contamos con datos estadísticos para conocer con exactitud la cantidad de estudiantes provenientes de Pueblos Originarios, de todas maneras utilizamos como una estrategia de identificación a la localización expresada a través de sus propios apellidos. Aunque sabemos que este no es el único indicador, ya que entendemos que les resulta muy difícil autorreconocerse cuando ingresan a la universidad, aun cuando existe en la ficha de ingreso una pregunta referida a su pertenencia étnica-cultural, creemos que esta es una táctica de probable uso eficiente.

Fig. 1 Cuadro que refleja la matrícula de estudiantes indígenas, dentro de la carrera de Historia

Año	Número total de estudiantes inscriptos en la carrera de Historia	Número de estudiantes no indígenas en la carrera de Historia	Número de estudiantes indígenas en la carrera de Historia
2010	293	290	3
2011	355	347	8
2012	353	337	16
2013	340	329	11
2014	356	336	20
2015	348	333	15
2016	321	314	7
2017	369	364	5
2018	283	276	7
2019	306	292	14
2020	104	100	4
2021	218	214	4
2022	293	282	11

Elaboración del cuadro Olga Sulca (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina)

El cuadro de la figura 1 refleja la cantidad de estudiantes indígenas que ingresaron desde el 2010 hasta el 2022 a la carrera de Historia. Los datos presentados manifiestan una línea discontinua tanto de crecimiento como de decrecimiento en cuanto a la matrícula de jóvenes provenientes de Pueblos

Originarios. Consideramos algunos aspectos sobre estas situaciones variables. Por un lado, con respecto a su crecimiento, podemos decir que una de las explicaciones que puede justificar este fenómeno es la mayor presencia de escuelas secundarias en los territorios indígenas, las cuales aseguran la terminación en ese nivel. Y si a esto le sumamos la ampliación de la obligatoriedad a la educación media, que se implementó desde el 2006, creemos que ambas condiciones impactaron de manera positiva en los jóvenes descendientes de las sociedades ancestrales de nuestra provincia. Por otro lado, consideramos como aspectos negativos que produjeron el descenso de este tipo de estudiantes a los efectos directos de la pandemia de COVID 19, los cuales provocaron una baja significativa en la matrícula, así como también la profundización de la situación económica adversa de los últimos años en nuestro país, que se agudizó notablemente con los recortes presupuestarios educativos y la ejecución de becas.

Para dar un sentido gráfico de estas situaciones condicionantes, y en un intento de poder generar un espacio de encuentro entre jóvenes indígenas de la localidad de Amaicha del Valle, se recogieron los siguientes testimonios en primera persona que expresan lo experimentado por ellos mismos.

A veces no lo hacemos porque tenemos miedo en relacionarnos; el solo hecho de tener distinto tono. Es una cuestión que tenemos que abordarla hacia dentro del colectivo (“jóvenes de Amaicha”) y hacia afuera de él; es decir tratar por qué no nos relacionamos entre jóvenes del mismo pueblo....

Otros estudiantes comentan:

Tenemos algunos compañeros, amigos. Logramos la relación con jóvenes o personas que no son del pueblo, pero cuesta. Las posibilidades económicas limitan y, a veces, no asistimos a las propuestas de recreación, convivencia o participación que nos proponen por falta de dinero¹.

Con el conocimiento pleno de estas y otras diversas situaciones propias de los estudiantes provenientes de los Pueblos Originarios, en el año 2014 comenzamos a ejecutar el proyecto universitario “Ñampi Cuscas” (Caminar juntos). Por aquel tiempo, la tarea de realización consistía en el acompañamiento directo y tutoría en la trayectoria académica por el cursado, al menos durante el primer año en la carrera, de aquellos jóvenes provenientes de las distintas comunidades indígenas. Básicamente, el equipo de cátedra ofrecía un taller

¹ Testimonios recogidos por el Profesor Mario Quinteros, miembro del Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (CEAPI).

de estudio destinado a dotar de herramientas y técnicas abocadas para el mejor desempeño académico. Entre los objetivos que con ese proyecto nos propusimos, figuraban:

- Introducir al estudiantado provenientes de Pueblos Originarios en el mundo universitario, a través de la planificación del tiempo y de los recursos con que cuentan.
- Acompañar, preparar y equipar al estudiante con los materiales bibliográficos de carácter básico y específico, que le permita afrontar exámenes (parciales, final, etcétera).
- Estimularlos y equiparlos con herramientas que les permita elaborar y manejar textos académicos y textos argumentativos-expositivos.
- Ejercitar la observación, el análisis y el posicionamiento crítico, mediante el conocimiento de los distintos enfoques historiográficos.
- Generar un ambiente propicio para el aprendizaje grupal y colaborativo.

De manera significativa, el equipo de cátedra pudo observar importantes e interesantes logros y demostraciones de superación que, con altos y bajos, pudieron concretar un considerable número de jóvenes provenientes de las comunidades originarias.

Hacia la propuesta de los talleres de acompañamiento

Con todos los limitantes, pero también con muchos logros efectivos, la propuesta de los talleres generados dentro del marco del proyecto “Ñampi Cuscas” tuvo que adaptarse y modificarse con el tiempo desde su ejecución. En el año 2016, el proyecto se amplió y la razón que nos llevó a abrirlo fue dar una respuesta a la demanda de los estudiantes no indígenas, que también requerían de ese seguimiento. Ambos espacios convergieron ahora en el “Taller de acompañamiento”, destinado a dar respuestas a las diversas problemáticas resultantes de la falta de articulación, antes planteadas. En esas instancias, consideramos que aquellos objetivos que habían sido propuestos para el proyecto inicial podrían ser perfectamente aplicados en este nuevo espacio con la generalidad e inserción de todo el estudiantado. Un punto significativo de notoriedad para estimar dicha ampliación fue haber observado que, en los determinados o llamados “horarios de consulta” establecidos por los docentes de la cátedra, donde se suponía que debían asistir a aquellos estudiantes

portando algunas dudas o preguntas sobre los contenidos explicados en la materia, no eran utilizados como tales. Pero, sin embargo, pudimos advertir que, en los momentos de proponer esos talleres destinados a los estudiantes provenientes de pueblos originarios, asistían grupos nutridos de jóvenes con el propósito de evacuar sus dudas. Esto nos llevó a considerar, entonces, un cambio en la propuesta del “Ñampi Cuscas”.

Incluso este nuevo formato busca integrar, de manera notable, a la diversidad estudiantil, ya que se trata de forjar desde allí un espacio distinto a la clase cotidiana, donde la idea principal es generar una “comunidad de aprendizaje”, en la que convergemos docentes, estudiantes y grupos de pares. Los jóvenes deben asistir a estos talleres con sus materiales de trabajo: apuntes, cuadernillo de textos prácticos y bibliografía sugerida.

Si partimos de la premisa que una “comunidad de aprendizaje” es una, sobre todo, una comunidad humana organizada que se construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio para educarse a sí misma y a sus niños, jóvenes y adultos. Entendemos que la propuesta del “Taller de acompañamiento” que desarrollamos aquí tiene en cuenta esta base y formula ese tipo de horizontalidad, distinta a la clase universitaria tradicional. En ese sentido, buscamos administrar y socializar todo tipo de saberes, estrategias y herramientas que puedan ser compartidos entre todos, estudiantes y docentes. Así, una de las primeras actividades impartidas es enseñarles a organizar su tiempo y a gestionar su tarea de acuerdo con los recursos que disponen.

Generalmente, partimos de una temática o contenido específico en torno a lo desarrollado en la materia Historia Indígena, y procedemos a analizarla desde diferentes posturas, para que puedan comprender cómo un mismo tema tiene diversos abordajes, según las corrientes o posturas historiográficas. Tratamos entre todos de ir construyendo ese andamiaje, a través de los aportes, las preguntas, las respuestas, las discusiones y las conclusiones. El taller funciona todo el año, puntualmente en instancias antes de los parciales y el examen final. Cabe destacar que no tienen ningún carácter obligatorio ni evaluativo. En los últimos años, son los mismos estudiantes los que nos solicitan dictarlo o replicarlo. El número de asistentes es variado, entre 30 y 90 alumnos, por eso en algunos casos llegamos a desdoblar los talleres.

Con respecto a los resultados cuantitativos obtenidos desde la implementación del “Taller de acompañamiento”, como equipo de cátedra pudimos observar un notorio incremento en la aprobación tanto de exámenes parciales como finales de nuestra materia.

Fig. 2 Cuadro que refleja los resultados cuantitativos obtenidos en el Taller de acompañamiento, dentro de la carrera de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.

Año	Cantidad de estudiantes inscriptos para rendir el examen final	Cantidad de estudiantes que rinden el final	Número de estudiantes aprobados	Número de estudiantes desaprobados
2011	103	51	32	19
2012	171	99	47	52
2013	121	46	24	22
2014	122	56	30	26
2015	141	68	47	21
2016	88	53	44	9
2017	203	112	83	29
2018	160	96	63	33
2019	124	79	48	31
2020	61	30	22	8
2021	118	78	56	22
2022	115	70	42	28

(Elaboración de los autores)

Por su parte, además, en lo referido a los resultados cualitativos obtenidos podemos expresar que, con el avance de los años en la implementación de estos talleres, conseguimos evaluar los logros y las dificultades que encontramos en este camino. Con respecto a los logros, observamos que, en los sucesivos periodos lectivos, aumentamos el número de alumnos que no sólo regularizan, sino que rinden el examen final, con lo cual concluimos nuestro trabajo de acompañamiento. Esto queda reflejado en el cuadro presentado, pero ese crecimiento no es solo numérico, sino también calificable en la calidad surgida en los desarrollos textuales y argumentativos de esos exámenes (escritos y orales). Además, el taller se convirtió en un importante espacio de demanda de los propios estudiantes, pues ellos son los que acuerdan los horarios y nos comunican. Así, el impacto del taller es notorio al momento del examen parcial y/o final, marca diferencia significativa en el estudiante que asistió y el que no. Por su parte, los alumnos que concluyeron el examen final nos comentan

que las herramientas que utilizamos en el taller les permitió aplicarlas a otras materias. También, los talleres motivan al estudio y trabajo en equipo, a través de estas “comunidades de aprendizajes”.

En forma notoria, las dificultades que aún se presentan para el desarrollo de los talleres parten de la escasa disponibilidad de espacios, los cuales nos limitan muchas veces poder dictarlos con más frecuencia. Además, entendemos que sobre todo resta trabajar más la oralidad y la elaboración de textos argumentativos-explicativos, necesarios para poder transitar otras instancias de las trayectorias académicas de nuestros estudiantes, ya a la hora de encarar cursos superiores en la carrera.

Con todo, y a pesar de las dificultades expresadas, creemos que este tipo de estrategias como ser los talleres destinados al acompañamiento de nuestros estudiantes, ayudan y propician procesos de articulación y continuidad entre el nivel secundario y universitario. Incluso, consideramos que son espacios de integración social y comunitaria de gran significancia. En tal sentido, estos talleres nos ayudan a concretar una idea formulada por Héctor Muñoz Cruz, quién en su capítulo Dimensión de modelos y diseños académicos para el aprendizaje escolar y la realización de los alumnos de la Interculturalidad propositiva, sostiene lo siguiente:

Es importante que la educación forme a un indígena para enfrentar el entorno global del mundo, no sólo equipándolo con un conocimiento mayor sobre su mundo y su idioma, sino dotándolo de una gama de destrezas que le sean útiles para desempeñarse por doquier... por ello, hay que buscar balances para el ofrecimiento de alternativas educativas (2003, p. 209).

Consideraciones finales

La presencia de este tipo de espacio de acompañamiento a las trayectorias académicas nos permitió reflexionar e intervenir sobre los procesos de inclusión de los alumnos indígenas, y no indígenas, que asisten a nuestra unidad académica. Se ha sostenido que no sólo existe un problema de acceso, sino que las desigualdades son más profundas en el marco de los procesos de articulación entre los distintos niveles de nuestro sistema educativo. Dichas desigualdades están vinculadas a desventajas económicas, sociales y étnicas, dificultades en encontrar espacios para desarrollar y/o fortalecer identidades.

El ingreso a la universidad no es sólo una problemática técnica sino sociocultural. Por ello, requiere decisiones políticas. La ampliación del ingreso, mantener la permanencia y la posibilidad de egreso deben apuntar a metas duraderas (Biolatto et al., 2010, p. 7).

El proyecto Ñampi Cuscas buscó posicionar con mejores herramientas a los alumnos indígenas, donde se valora y establece con él una relación que permita la confrontación, la comprensión. De esta manera, logramos que nuestro alumno ingresante que lleva una carga importante por una sumatoria de condicionantes, pueda proseguir con sus estudios universitarios.

Conociendo la enorme implicancia que esto acarrea tanto para el alumno como para su círculo familiar y para la sociedad en general, es necesario arbitrar desde la universidad en particular y desde todo el sistema educativo en general, los mecanismos necesarios para su retención, contribuyendo de esta manera a su permanencia y a la obtención del título de grado (Biolatto et al., 2010, p. 8).

Referencias bibliográficas

- Biolatto, R., Boccardo, L. y Lesquiuta, M. (2010). *Acceso y permanencia en una educación de calidad. El ingreso a la universidad, un puente a atravesar*. Actas Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021.
- Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007). *La obligatoriedad de la Educación Secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.
- Filmus, D. y Kaplan, K. (2012). *Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Aguilar.
- Follari, R. (2005). El salto de la secundaria a la facultad aumenta la deserción universitaria. Diario *La Capital*, 28 de mayo, p. 18.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Marano, M., Molinari, B. y Vazelle, M. (2017). *La articulación entre la educación secundaria y la universidad: algunas reflexiones a partir de la implementación de políticas públicas en la última década*. VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación “La Reforma Universitaria entre dos siglos”.

- Muñoz Cruz, H. (2003). *Educación escolar indígena en México: Del indigenismo a la Interculturalidad institucional*. México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Nobile, M. (2019). La Escuela Secundaria Obligatoria en Argentina: Desafíos Pendientes para la Integración de Todos los Jóvenes. *Última Década* 27(51), pp. 11-38. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-22362019000200011>
- Sulca, O. (2014). Construcción de los Lineamientos Curriculares para el Nivel Secundario en la Provincia de Tucumán (Argentina). En *Miradas críticas desde el Abya Yala*, Volumen IV Curso Especialización en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina, pp. 47-50. La Paz, Bolivia: Editorial Proyecto UII- GIZ, Fondo Indígena.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* 29, pp. 63-71.