
De la intervención aislada a la acción socioeducativa inclusiva y efectiva. El Programa Papa Francisco (ex Unir-Educación) para la formación docente inicial

Dabbadie, Ana María; Carim, Oriana; Peregalli, Andrés

Departamento de Educación, Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA)

1. Introducción: la urgencia de un cambio de paradigma en la intervención socioeducativa

Pensar la intervención socioeducativa con infancias, adolescencias y juventudes vulnerabilizadas en el escenario latinoamericano actual exige, de manera ineludible, confrontar la insuficiencia analítica y operativa de las respuestas institucionales hegemónicas. Durante décadas, los dispositivos de asistencia social y educativa han operado bajo una lógica puramente remedial, caracterizada por un abordaje de situaciones puntuales y reactivas que se activan únicamente cuando la vulneración de derechos se hace explícita o irreversible (Peregalli, 2020; Pereira & Peregalli, 2013). Esta perspectiva, fragmentada en sus esfuerzos y atomizada en sus recursos, tiende a concebir la exclusión educativa como un fenómeno meramente individual, desvinculado de los condicionantes materiales, culturales y sistémicos que estructuran la vida de los sujetos.

A nivel global, la urgencia de esta revisión estructural es respaldada por las evidencias de los organismos internacionales. De acuerdo con el último Informe Global de Tendencias en Educación Superior de la UNESCO (Higher Education Global Trends Report), aunque la matrícula en el nivel superior a nivel mundial se ha más que duplicado en las últimas dos décadas, las brechas de equidad interna y los patrones de exclusión sistémica siguen profundamente arraigados (UNESCO, 2026). El informe de la organización advierte que el incremento cuantitativo en el acceso formal no se ha traducido automáticamente en dinámicas de permanencia y finalización para los colectivos más rezagados, lo que consolida a la universidad, en muchos casos, como un espacio de selección e interrupción de proyectos vitales más que de inclusión efectiva (UNESCO, 2026).

Desde la perspectiva del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), se postula un axioma fundamental que redefine radicalmente las coordenadas de la práctica pedagógica: "no alcanza con intervenir sobre situaciones puntuales, sino que es necesario construir condiciones que permitan sostener trayectorias en el tiempo" (Terigi, 2012; Peregalli, 2024; Barrenechea et al, 2024; Peregalli & Rodríguez, 2022). El abandono definitivo de los esfuerzos fragmentados constituye un imperativo ético-político indispensable para avanzar hacia la edificación de verdaderos ecosistemas de apoyo continuo, capaces de blindar los itinerarios educativos de los estudiantes pertenecientes a sectores históricamente postergados (Dallaglio & Vierheller, 2025; 2026).

En este marco analítico y propositivo se inscribe el Modelo de Aprendizaje Inclusivo y Efectivo (AIE-UCA), una matriz pedagógica e institucional que asume la complejidad socioeducativa no como un obstáculo insalvable, sino como el territorio concreto y situado sobre el cual debe operar la transformación (Aguerrondo, 2009; Vaillant, 2023). La tesis central que articula esta ponencia sostiene que la inclusión real y efectiva no se agota en la universalización formal del acceso a las instituciones educativas, sino que requiere una reconfiguración de la arquitectura institucional que garantice la permanencia, el egreso

calificado y la construcción de un proyecto de vida autónomo a través de un andamiaje tridimensional: académico, relacional y material (Aguerrondo & Vaillant, 2015; Peregalli, 2014; Peregalli et al., 2014).

2. Transición de paradigmas: de la lógica tradicional al enfoque sostenido del Modelo AIE

Para comprender la profundidad de la innovación que representa el Modelo AIE, resulta imprescindible contrastar analíticamente sus fundamentos conceptuales con las características de la lógica tradicional de intervención. La contraposición de estos enfoques permite vislumbrar el tránsito desde una pedagogía de la contingencia hacia una pedagogía del acompañamiento situado, en la educación en general y la formación docente inicial en particular.

Tabla 1. Paradigmas socioeducativos de intervención y acompañamiento

Lógica Tradicional (Intervención Aislada)	Modelo AIE (Trayectoria Sostenida)
Abordaje de situaciones puntuales y reactivas: se actúa ante la emergencia o el fracaso escolar consumado	Sostenimiento preventivo y continuo en el tiempo: anticipación y andamiaje permanente a lo largo de toda la trayectoria
Lógica estrictamente individual y fragmentada: las problemáticas se aíslan y se responsabiliza al estudiante de su propio destino educativo	Trabajo articulado en red entre actores e instituciones: Corresponsabilidad social y alianzas interinstitucionales densas
Enfoque puramente pedagógico, desvinculado del contexto: omisión de las barreras materiales y estructurales que condicionan el aprendizaje	Enfoque integral situado: articulación sistémica de tres dimensiones fundamentales: Saber, Saber Hacer y Saber, educación personalista y humanista que acompaña proyectos porvenir de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia

La lógica tradicional opera bajo una concepción lineal y abstracta de la enseñanza, asumiendo una homogeneidad presunta en el estudiantado que invisibiliza las asimetrías de origen. Al desvincular el acto pedagógico del contexto material y macro-político, las instituciones educativas terminan por reproducir y naturalizar las desigualdades que declaran combatir.

La UNESCO (2026) enfatiza que los sistemas de educación superior que carecen de marcos de gobernanza y políticas institucionales explícitamente orientadas a la equidad terminan por amplificar las desventajas socioeconómicas, de género, étnicas y territoriales de origen, transformando las barreras externas en un "fracaso académico" falsamente individualizado

El Modelo AIE, por el contrario, concibe la educación como una propuesta de lectura crítica de la complejidad situacional (Peregalli, 2024). Al situar a la persona en el centro del proceso dinámico de enseñanza y aprendizaje, descentra la mirada de la carencia o el déficit

del alumno y la redirige hacia la responsabilidad institucional de generar entornos formativos habitables y desafiantes (Dabbadie, 2023; Peregalli & Dellavedova, 2026).

Esta transición paradigmática exige que el desarrollo curricular y la intervención social abandonen los enfoques tecnocráticos y estandarizados. Formar en y para la complejidad, desde la integralidad, implica asumir que las trayectorias de los estudiantes no son caminos rectilíneos, sino tramas densas, subjetivas y colectivas, profundamente afectadas por variables macroeconómicas, dinámicas familiares y violencias institucionales. Por lo tanto, el sostenimiento preventivo se traduce en la creación de sensores relacionales y académicos que permiten intervenir de manera oportuna, antes de que las dificultades socioeconómicas o escolares devengan en exclusión o abandono definitivo (Peregalli & Etchevers, 2015; Peregalli, 2023).

3. La arquitectura de la inclusión: principios y dimensiones operativas

La puesta en acto del Modelo AIE se asienta sobre una rigurosa conceptualización de la inclusión que rompe de raíz con las nociones de asimilación o beneficencia mal entendida. Desde este enfoque, incluir no es dar a todos lo mismo; es dar a cada uno lo que por derecho le corresponde. La equidad, entonces, reemplaza a la igualdad formal, asumiendo que la justicia educativa solo es alcanzable mediante una distribución diferenciada y compensatoria de los recursos pedagógicos e institucionales en función de las necesidades singulares de los sujetos.

Esta arquitectura conceptual y operativa se estructura a partir de cuatro pilares interconectados:

- **Derecho fundamental a aprender:** No basta con asegurar la escolarización formal; la inclusión real radica en garantizar el acceso a un conocimiento académico riguroso, significativo y transformador que dote a los sujetos de herramientas reales de emancipación. Los datos globales recopilados por el Observatorio de Políticas de Educación Superior de la UNESCO demuestran que las políticas públicas enfocadas exclusivamente en la expansión de la matrícula sin andamiajes internos han fracasado en garantizar la titulación efectiva de los colectivos vulnerados (2026). La inclusión real radica, por tanto, en garantizar el acceso a un conocimiento académico riguroso, significativo y transformador que dote a los sujetos de herramientas reales de emancipación.
- **Valoración de la diversidad:** la pluralidad de identidades, historias y ritmos no es tipificada como un problema a resolver o un obstáculo para la normalización áulica, sino como una riqueza intrínseca y un vector de crecimiento común a través del encuentro intersubjetivo.
- **Intervención multinivel (Micro y Macro):** La transformación de las prácticas socioeducativas demanda operar simultáneamente en el plano micro (la cotidianeidad del aula, las interacciones pedagógicas, la evaluación formativa), en el plano intermedio (la gestión y liderazgo que posibilita que suceda lo que se sueña que acontezca) y en el plano macro (las políticas institucionales, la asignación presupuestaria y las culturas organizacionales).

- Aulas heterogéneas como dispositivos de experimentación: la formación de los futuros profesionales de la educación debe realizarse en espacios que modelen las mismas prácticas que se promueven. Las aulas universitarias deben configurarse como laboratorios vivos de interacción inclusiva, donde los estudiantes experimenten, corporicen e interioricen las estrategias de diversificación de la enseñanza (Peregalli & Rodríguez, 2022).

Para viabilizar este marco teórico en la praxis, el Modelo AIE despliega una tríada de saberes que vertebran el diseño curricular y las prácticas pedagógicas: el Saber (conocimiento académico riguroso y actualizado), el Saber Hacer (toma de decisiones pedagógicas situadas ante la emergencia social) y el Saber Ser (desarrollo personal, ético, empático y social). La formación docente se erige, consecuentemente, en el motor central de este engranaje: no existe posibilidad alguna de transformar las realidades socioeducativas sin profesionales dotados de la sensibilidad y la pericia técnica necesarias para habitar y gestionar la complejidad.

4. El andamiaje institucional: el Programa UNIR-Papa Francisco

La viabilidad de un modelo pedagógico de carácter inclusivo depende de las condiciones estructurales concretas que la institución sea capaz de proveer para sostener los trayectos vitales de sus estudiantes. En esta línea de acción, el Departamento de Educación de la UCA diseñó e implementó, en el año 2015, el Programa UNIR (actualmente Papa Francisco). Este programa funciona como un sistema tutorial denso y comprehensivo que operativiza el Modelo AIE, asegurando de manera efectiva el acceso, la permanencia y el egreso cualificado de jóvenes provenientes de sectores vulnerabilizados.

El núcleo del éxito del Programa UNIR-Papa Francisco radica en el despliegue armónico y simultáneo, no sin tensiones o desafíos, de tres dimensiones de acompañamiento que actúan como columnas sostenedoras de la trayectoria estudiantil:

Tabla 2. UCA, Programa Papa Francisco (ex Unir): dimensiones de intervención

Dimensión Académica	Dimensión Relacional	Dimensión Material
Consiste en la implementación de un sistema estructurado de tutorías sostenidas y seguimiento pedagógico personalizado. Estas tutorías no se reducen a un apoyo remedial o de apoyo frente al examen, sino que constituyen espacios de andamiaje metacognitivo donde se promueve la autonomía, la organización del estudio y la apropiación de los lenguajes académicos y científicos. El tutor actúa como un mediador cultural que ayuda a	Articula un sólido entramado de acompañamiento vincular y redes de contención afectiva e institucional. Reconociendo que el aprendizaje es un fenómeno intrínsecamente social y emocional, esta dimensión provee espacios seguros para la escucha, la tramitación del malestar, el fortalecimiento de la autoestima y la construcción de un sentido de pertenencia comunitaria. Los estudiantes de contextos vulnerabilizados pueden enfrentarse a la	Provee un estipendio mensual (beca económica) destinado de forma directa a viabilizar la continuidad de los estudios y a derribar las barreras estructurales que impiden la dedicación al trabajo intelectual. En contextos de pobreza estructural, la necesidad de generar ingresos inmediatos para la subsistencia familiar opera como el principal factor de deserción. La beca material opera, por tanto, como una condición de posibilidad ontológica del acto

Dimensión Académica	Dimensión Relacional	Dimensión Material
descodificar las reglas implícitas de la vida universitaria, reduciendo la brecha cultural de origen. En este modelo se espera que los docentes a cargo de las Unidades Curriculares ejerzan un rol tutorial.	vivencia de la universidad como un territorio hostil o ajeno; el lazo relacional humanizado neutraliza estos factores de expulsión subjetiva.	de estudiar: permite el financiamiento del transporte, los materiales bibliográficos, la conectividad y la alimentación, garantizando el tiempo cognitivo y vital requerido para el aprendizaje profundo.

Fuente: elaboración propia

El diseño tridimensional del Programa Papa Francisco responde directamente a las alertas globales de la UNESCO (2026), cuyo reporte evidencia que el financiamiento ineficaz y la falta de apoyos integrales —que unifiquen las transferencias monetarias directas con el soporte psicológico, relacional y académico— constituyen las causas principales de las altas tasas de abandono en los quintiles de ingresos más bajos a nivel mundial.

5. El impacto medible de la intervención sostenida: evidencia cuantitativa y cualitativa

A lo largo de casi una década de implementación ininterrumpida y monitoreo sistemático, el enfoque de trayectorias sostenidas del Programa Papa Francisco (ex Unir) ha generado un cuerpo de evidencia empírica longitudinal que corrobora la efectividad del Modelo AIE. Los datos recolectados de manera constante desde el año 2017 hasta la actualidad demuestran que la vulnerabilidad social no predetermina fatalmente el destino educativo si existen las mediaciones institucionales adecuadas.

En términos de cobertura e inclusión focalizada, el programa ha alcanzado de manera directa a 60 estudiantes de un universo total de 450 alumnos que componen la matrícula de las carreras de educación entre 2017 y 2025 (lo que equivale al 13% de la población estudiantil), logrando situar y concentrar los recursos económicos y pedagógicos allí donde las asimetrías sociales se manifiestan con mayor crudeza.

Uno de los indicadores más elocuentes del impacto del programa es su tasa de retención histórica, la cual alcanza un extraordinario 80% en estudiantes provenientes de entornos geográficos y familiares de alta exclusión. Este porcentaje adquiere una relevancia macroeconómica y pedagógica fundamental al contrastarse con el escenario regional documentado por la UNESCO (2026), donde se ratifica que las tasas de deserción en la educación superior en América Latina promedian crónicamente el 50% en los primeros años de carrera, ensañándose de manera desproporcionada con las poblaciones desfavorecidas. Mientras que el panorama regional de la educación terciaria expone una profunda dificultad para consolidar la continuidad formativa, el andamiaje AIE logra revertir la tendencia expulsiva del propio sistema.

Asimismo, el rendimiento estrictamente pedagógico e intelectual de los becarios del programa rompe con los prejuicios de la meritocracia tradicional: los estudiantes se desempeñan sistemáticamente en la media de sus pares institucionales, evidenciando un

avance sustantivo en el desarrollo de aptitudes profesionales, habilidades de pensamiento complejo y competencias de liderazgo educativo.

Hacia el final del recorrido formativo, la integralidad de la propuesta institucional se traduce en una profunda transformación cualitativa de la identidad profesional de los futuros docentes. El impacto ya no se mide únicamente en términos de eficiencia interna del sistema (tasas de aprobación o graduación), sino en la configuración de una subjetividad docente transformadora, portadora de una racionalidad pedagógica alternativa capaz de replicar la lógica de la inclusión en sus futuros destinos laborales.

6. Conclusión: el imperativo ético-político de la corresponsabilidad

La experiencia acumulada por el Departamento de Educación de la UCA a través de la implementación del Modelo AIE y el Programa Papa Francisco (ex Unir) permite extraer conclusiones teóricas e implicancias prácticas de hondo calado para el campo de la acción socioeducativa contemporánea.

La primera de ellas es que la verdadera inclusión social y educativa no puede concebirse jamás como un acto de caridad individual, una dádiva asistencialista o una estrategia de compensación cosmética. La inclusión real constituye un proceso situado, encarnado en la historia de los sujetos y sostenido rigurosamente a lo largo del tiempo, que exige de manera innegociable la articulación inquebrantable y sin fisuras entre personas, instituciones y redes comunitarias.

Frente a un escenario mundial donde, según la UNESCO (2026), persisten severas desigualdades estructurales en el completamiento de los estudios superiores y donde los marcos institucionales estandarizados tienden a excluir de manera sistemática a los estudiantes desplazados, refugiados y en condiciones de extrema pobreza, el desarrollo de modelos situados se vuelve un acto de legítima resistencia pedagógica.

Para que la acción socioeducativa con infancias y adolescencias en riesgo deje de ser una sucesión de intervenciones espasmódicas y desarticuladas, resulta imperativo deconstruir el mito del docente héroe o de la escuela insular. El tránsito hacia un paradigma de trayectorias tejidas requiere que todos los actores del campo social asuman la corresponsabilidad política del derecho a la educación. En un escenario global caracterizado por la fragmentación del lazo social y la polarización económica, la educación inclusión debe alzarse como una trinchera de resistencia humanista.

En última instancia, el Modelo AIE nos interpela a asumir un postulado ético que redefine el sentido profundo de lo comunitario en el hecho educativo: "Incluir es IncluirNOS". No existe un "ellos" excluido que debe ser traído a un "nosotros" supuestamente integrado y normalizado. El acto de incluir transforma de manera recíproca tanto a quien ingresa al sistema como a la propia institución que lo acoge. Al conmovir las estructuras académicas, modificar los modos de enseñar y aprender, y priorizar la dimensión relacional y el cuidado del otro por sobre la burocracia estandarizada, las instituciones se humanizan. Sostener la trayectoria del estudiante vulnerable es, en definitiva, la única vía legítima para tejer una sociedad verdaderamente justa, democrática y solidaria. Sostener es sostenernos en la tarea de construir la polis.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. (IBE/UNESCO Working Papers on Curriculum Issues n.º 8). Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182526>

Aguerrondo, I., & Vaillant, D. (2015). El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. UNICEF. <https://curated-library.iiep.unesco.org/es/library-record/el-aprendizaje-bajo-la-lupa-nuevas-perspectivas-para-america-latina-y-el-caribe>

Dabbadie, A. M. (2023). Claves para la configuración de una nueva identidad docente basada en el desarrollo de aptitudes profesionales. En G. Azar (Dir.), Claves para renovar la identidad docente. Aprendizaje inclusivo y efectivo: ¿cómo se logra? (pp. 43-70). Kapelusz.

Dallaglio, L. & Vierheller, E. (2026). Inclusión en la universidad: características de los aprendizajes de los alumnos provenientes de poblaciones vulnerabilizadas. El Caso del Programa UNIR-EDUCACIÓN (UCA). [Informe de avance de investigación]. Buenos Aires.

Dallaglio, L. & Vierheller, E. (9-10 de septiembre de 2025). El rendimiento académico de los Becarios Unir-Educación. Presentación de resultados preliminares [Presentación en ponencia]. UNLP-III Workshop Educación y desigualdades, GESDES-CInvEduc-, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Peregalli, A. (2014), De las buenas intenciones a las buenas prácticas institucionales: la inclusión en cuestión. En: J. Gairín, G. Palmeros y Ávila, & A. Barrales Villegas (Eds.), Universidad y Colectivos Vulnerables. Reflexiones y experiencias (pp. 273-298). Proyecto ACCEDES, Programa Alfa III-Unión Europea-Universidad Autónoma de Barcelona. http://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2014/126093/Congreso_ACCEDES2014-p1-221.pdf

Peregalli, A., Hermida, J. C., García Ripa, I. M., Báez, F., & Cassotto, S. (2014). De las buenas intenciones a las buenas prácticas: Institucionalizar la inclusión. En J. Gairín, G. Palmeros y Ávila, & A. Barrales Villegas (Eds.), Universidad y colectivos vulnerables: Reflexiones y experiencias (pp. 61–76). Proyecto ACCEDES, Programa Alfa III-Unión Europea-Universidad Autónoma de Barcelona. http://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2014/126093/Congreso_ACCEDES2014-p1-221.pdf

Peregalli, A., & Etchevers, M. (2015). Acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables en instituciones de educación superior en Argentina. En J. Gairín (Coord.), Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior (pp. 17–41). Wolters Kluwer. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2015/132953/ACCEDES_2014.pdf

Peregalli, A. (2020). Alianza estado-sociedad Civil: Debates y desafíos en la cogestión de políticas de inclusión educativa en Uruguay y Argentina. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(43). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4162>

Peregalli, A., & Rodríguez, H. (2022). Innovación disruptiva y nueva identidad docente: Modelo AIE-UCA de formación por aptitudes. *Ciencia y Educación*, 6 (1), 7-26.

Peregalli, A. (2023). Aprendizaje inclusivo y efectivo: un modelo (tutorial) en construcción: claves para incluir a todos y profesionalizar el rol docente. En G. Azar (Dir.), *Claves para renovar la identidad docente. Aprendizaje inclusivo y efectivo: ¿cómo se logra?* Kapelusz. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/18219>

Peregalli, A. & Dellavedova, V. (2026). *Innovar en Red. Transformar la educación desde la formación docente inicial y continua*. Kapelusz.

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Santillana

UNESCO. (2026). *Higher education global trends report: Towards inclusive, equitable and quality higher education in an internationally mobile landscape*. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC).

Vaillant, D. (2023). Formación docente en un mundo interconectado. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 71–87. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37806>