



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO

Políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata. Un análisis de las estrategias de ingreso desde la sanción de la Ley de Educación Superior (1995-2015)

Lic. Jesica Montenegro

Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación

Directora: Mg. Claudia Bracchi

Codirectora: Dra. Luciana Garatte

La Plata, 1 de agosto de 2016

AGRADECIMIENTOS

A la Maestría en Educación de la FAHCE-UNLP. A la UNLP por otorgarme la Beca Tipo A con la cual inicié esta investigación y sin la que hubiera sido muy difícil realizarla. Al CONICET por otorgarme recientemente la Beca Doctoral, la cual me permitirá continuar con la línea de investigación iniciada en esta tesis. Al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS, UNLP-CONICET) por brindarme un espacio de trabajo en el que me sentí bienvenida desde el primer día.

Quiero agradecer a quienes estuvieron vinculados de algún modo con esta investigación dado que en esta producción final están las marcas, los aportes, las críticas y principalmente el apoyo constante de muchas personas que, desde diversos lugares, fueron parte de este proceso. Mi profundo agradecimiento y reconocimiento a:

Claudia Bracchi, mi directora, no sólo por acompañarme y estimularme de manera constante para que este estudio llegara a su etapa final, sino fundamentalmente por su enorme confianza depositada en mí, su generosidad intelectual y calidez humana. Sus lecturas, aportes, comentarios y discusiones forman parte de las marcas en esta tesis, las cuales perdurarán más allá de este trabajo.

Luciana Garatte, mi codirectora y compañera, por el trabajo permanente y comprometido de lectura, sugerencias, escrituras, reescrituras, a través del cual me enseñó y acompañó durante esta experiencia de investigación. También por el aliento y estímulo constante a mi trabajo, que sin dudas, me dieron mucha fuerza y confianza. No puedo dejar de mencionar que, gran parte del proceso de escritura de la tesis la realicé al calor del embarazo gemelar de Luciana, y que finalizó a la par de su fecha de parto. Por ello, agradezco inmensamente su generosidad, compromiso y dedicación brindada hasta el último momento.

Adriana Chiroleu y Marcelo Prati, mis directores de beca y tesis doctoral, por brindarme su confianza al permitirme continuar con la línea de investigación iniciada en este trabajo y por los aportes valiosísimos que me brindan y que enriquecen mi formación académica.

También quiero mencionar de manera especial a la Comisión Interclaustrado de Ingreso a Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP), con quienes me formé y trabajé

durante muchos años (incluso siendo estudiante y luego graduada). Este espacio me permitió discutir, soñar y trabajar por la universidad que muchos queremos. Sin dudas que, el interés por indagar el tema de esta investigación, se gestó y nutrió de aquella experiencia formativa.

Quiero agradecer profundamente a muchas compañeras y compañeros de los equipos de investigación en los que participo actualmente en las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación y de Ciencias Agrarias y Forestales. Junto a ellas y ellos aprendo y me formo de manera constante en el oficio de investigar: Mónica Paso, María Esther Elías, Marina Barcia, Luciana Garatte, Gabriela Hernando, Susana de Morais, Barboni Silvana, Patricia Belardinelli, Cecilia Carrera, Maximiliano Fava, Celeste Felipe, Noelía García Clúa, Julieta Alcoba, Rocío Levato. Asimismo, extendo mis agradecimientos a mis compañeras de cátedra de Pedagogía y de Prácticas de la Enseñanza (FaHCE-UNLP) por el apoyo y la calidez humana brindada.

A mis compañeras, becarias y tesistas, con quienes nos juntamos en muchísimas oportunidades a charlar, compartir no sólo las inquietudes de cada una de las investigaciones sino también de otros aspectos que inciden en la tarea de investigar. Sus charlas, palabras alentadoras, lecturas y aportes también forman parte de las marcas en esta tesis: Lucia Condenanza, Cecilia Carrera, Celeste Felipe, Julieta Alcoba, Yamila Duarte, Rocío Levato.

A mis amigas, por el acompañamiento incondicional, por la amistad que me regalan y que tanto me bendice: Eri, Debo, Vale, Sofi, Manu, Leti, Nico y Lu. A las “tertulianas”: Gabi, Vero y Fabi por las tardes de charlas, risas, mates y por compartir en cada encuentro, la vida misma. A los “ex-CU”: Mica, Vane, Cathe, Lean y Romi, Fede por alentarme y formar parte de mi historia. Gracias infinitas por sus amistades, esas que son verdaderas y que inspiran mucho.

A mi familia principalmente a mamá y papá, Magdalena y Norberto, por acompañarme siempre y ser de estímulo permanente en cada uno de mis proyectos. A mis hermanos y a mi hermana por bendecir mi vida. A mis sobrinos, quienes me llenan de frescura, amor y muchas alegrías.

A Bruno, mi compañero. Gracias por ser mi “cable a tierra”, por el acompañamiento incondicional, por el amor que me brindas cada día y por la vida que elegimos vivir juntos. Y a Dios, por acompañarme y guiarme en cada paso que doy.

LISTA DE ABREVIATURAS

UNLP: Universidad Nacional de La Plata

UA: Unidades académicas

LES: Ley de Educación Superior

ES: Educación Superior

FaHCE: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

FCE Facultad de Ciencias Exactas

FCAyF: Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales

FCM: Facultad de Ciencias Médicas

SES: Sistema de Educación Superior

PRN: Proceso de Reorganización Nacional

SPU: Secretaria de Políticas Universitarias

CONEAU: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

SAA: Secretaría de Asuntos Académicos

TAU: Taller de Ambientación Universitaria

UPA: Unidad Pedagógica de Agronomía

POS: Plan de Seguimiento y Orientación

RESUMEN EN CASTELLANO

Esta investigación tuvo como objeto analizar y comprender las políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata y sus formas de procesamiento en diferentes unidades académicas por medio de las estrategias de ingreso desarrolladas *ad hoc*, desde el análisis de las relaciones de poder (que incluyen tensiones, resistencias, negociaciones, estrategias) entre los actores intervinientes en cada caso, para el período 1995-2015. A partir de un diseño metodológico cualitativo, descriptivo y analítico, se realizó un estudio de caso intrínseco con una muestra intencional conformada por las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Médicas, Ciencias Agrarias y Forestales y Ciencias Exactas. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a informantes clave y análisis documental. Como resultado fue posible caracterizar, desde la perspectiva de los actores, la política de ingreso impulsada por el nivel central y las estrategias de ingreso en las Facultades elegidas. Estos hallazgos son consistentes con las perspectivas teóricas referenciales, dado que se evidenció el nivel de autonomía relativa de los actores para la elaboración de estrategias de ingreso, con antelación a la definición de una política nacional y en el ámbito local. Estudiamos las dinámicas específicas, la intervención de actores académicos dentro de un entramado institucional singular. La política de ingreso descentralizada derivó en el diseño de estrategias con características particulares y con diversas direccionalidades, generando posicionamientos disímiles, tensiones, conflictos, negociaciones y acuerdos. Los resultados mostraron que la adopción de una determinada política de acceso es un proceso complejo en cuya configuración intervienen factores internos y externos. Observamos la incidencia de los procesos de masificación en la configuración del ingreso como un problema de la política universitaria, así como también la ampliación y complejización del sentido asignado a esa cuestión durante el período recortado en nuestro estudio: de la democratización ligada al acceso, a la inclusión efectiva vinculada a la permanencia y egreso.

Palabras clave: universidad - políticas de acceso - estrategias institucionales.

RESUMEN EN INGLÉS

The aim of this research was to analyze and understand the admission policies for the National University of La Plata, and the implementation procedures followed by each of its academic departments through the admission strategies developed *ad hoc*, taking into account the power relationships (including tensions, resistance, negotiations and strategies) between the actors involved in each case from 1995 to 2015. Taking a qualitative, descriptive and analytic methodology, an intrinsic case study was carried out with a purposive sample taken from various Schools, namely: Humanities and Social Sciences, Medicine, Agricultural and Forestry Sciences, and Exact Sciences. Semi-structured interviews to key informants and documentary analysis were conducted. As a result, it was possible to characterize, from the actors' viewpoint, the admission policy encouraged by the central level and the admission strategies adopted by the chosen schools. These findings are consistent with the frameworks of reference, since it was shown that the actors had relative autonomy to develop admission strategies prior to local and national policies formulation. We studied the specific dynamics and the involvement of academic actors in a unique institutional framework. Decentralized admission policy led to the establishment of strategies with peculiar characteristics and varied courses, bringing about dissimilar positions, tensions, conflicts, negotiations and agreements. Results showed that the adoption of a certain admission policy is a complex process in which both internal and external elements take part. We see the impact of the massification processes on admission configuration as a problem that higher education policy faces, as well as the expansion and the added complexity assigned to that problem during the period studied: from the democratization related to admission to the effective inclusion related to continuity and graduation.

Key words: university - admission policies – institutional strategies.

RESUMEN EN PORTUGUÉS

Esta pesquisa teve por finalidade analisar e compreender as políticas de acesso à Universidade Nacional de La Plata e suas formas de processamento em diferentes unidades acadêmicas através das estratégias de entrada desenvolvidas ad hoc, a partir da análise das relações de poder (incluindo tensão, resistência, negociações, estratégias) entre as partes em cada caso, para 1995-2015. A partir de um desenho de estudo qualitativo, descritivo e analítico, foi realizado um estudo de caso intrínseco com uma amostra intencional composta pelas Faculdades de Humanidades e Ciências da Educação, Ciências Médicas, Ciências Agronômicas e Florestais e Ciências Exatas. Se realizaram entrevistas semi-estruturadas com informantes-chave e análise documental. Como resultado, foi possível caracterizar, desde o ponto de vista dos atores, a política de acesso impulsionada pelo nível central nas faculdades escolhidas. Estes resultados são consistentes com as perspectivas teóricas de referência, uma vez que o nível de autonomia relativa dos atores para o desenvolvimento de estratégias de entrada, antes da definição de uma política nacional e local era evidente. Nós estudamos a dinâmica específica, a participação dos actores académicos dentro de um quadro institucional único. Política de admissões descentralizada levou à concepção de estratégias com características particulares e com direccionalidade diferente, gerando diferentes posições, tensões, conflitos, negociações e acordos. Mostramos que a adoção de uma política de acesso é um processo complexo que envolve a definição de fatores internos e externos. Observamos o impacto da massificação na formação da entrada como um problema da política universitária, bem como a ampliação e a complexidade do significado atribuído a esta questão durante o período tomado em nosso estudo: da democratização ligada ao acesso à uma efetiva inclusão ligada à retenção e graduação.

Palabras-chave: universidad - políticas de acceso - estratégias institucionais.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	10
1. El problema y objeto de estudio de esta investigación.....	10
2. Propósito general de la investigación y objetivos específicos.....	14
3. Territorio teórico de la investigación.....	15
4. Consideraciones metodológicas	24
5. Estructura de la tesis.....	28
CAPITULO 1: La problemática del acceso a la Educación Superior y las políticas nacionales de ingreso desde la última dictadura militar hasta 2015.....	30
1. Presentación	30
2. Demandas sociales por la educación superior: de la universidad de élite a la de masas.....	31
3. Las políticas de acceso en las universidades nacionales a partir de la última dictadura militar.....	40
4. Las políticas de acceso en la reapertura a la democracia.....	43
5. Los años noventa: cambios a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior	46
5.1 Los sistemas de ingreso a partir de la Ley de Educación Superior.....	51
6. Las políticas universitarias y de acceso en los gobiernos de Kirchner.....	55
7. Conclusiones.....	62
CAPITULO 2: La política institucional sobre el ingreso a los estudios universitarios en la Universidad Nacional de La Plata y su expresión en dos Facultades: Ciencias Médicas y Ciencias Exactas	71
1. Presentación	71
2. La configuración de la política de ingreso en la Universidad Nacional de La Plata (1995-2015).....	73
3. Los mecanismos de ingreso en la Universidad Nacional de La Plata	85
4. Concepciones del ingreso a los estudios universitarios a nivel central y tensiones a partir del sistema de acceso a la Facultad de Ciencias Médicas	88

5. La configuración de la Estrategia de Ingreso en la Facultad de Ciencias Exactas (1995-2015).....	101
6. Conclusiones.....	117
CAPÍTULO 3: Las Estrategias de Ingreso en las Facultades de Ciencias Agrarias y Forestales y de Humanidades y Ciencias de la Educación.....	130
1. Presentación.....	130
2. Reconstrucción y análisis de la Estrategia de Ingreso en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales.....	131
3. La propuesta de cambio en la Estrategia de Ingreso de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales: perspectivas en tensión.....	144
4. Las Estrategias de Ingreso en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación durante los años '90.....	148
5. Las Estrategias de Ingreso en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación a comienzos del nuevo milenio.....	155
6. Conclusiones.....	167
Conclusiones finales.....	179
Referencias bibliográficas.....	192
Fuentes consultadas.....	201

INTRODUCCIÓN

1. El problema y objeto de estudio de esta investigación

La investigación tiene como objeto analizar y comprender las políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata y sus formas de procesamiento en diferentes unidades académicas (UA) por medio de las “estrategias de ingreso”¹ desarrolladas *ad hoc*, desde el análisis de las relaciones de poder (que incluyen tensiones, resistencias, negociaciones, estrategias) entre los actores intervinientes en cada caso, para el período 1995-2015. El recorte temporal efectuado obedece al interés por indagar qué cambios introdujo la aprobación de una nueva normativa nacional: la Ley de Educación Superior (LES), sancionada en 1995. Partimos del supuesto que la modificación del marco normativo nacional en 1995 trajo como consecuencia el despliegue de nuevas regulaciones y de allí, nuestro interés por comprender qué incidencia tuvieron esas definiciones en las políticas elaboradas a nivel local con respecto al acceso en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y su expresión en las estrategias institucionales de distintas UA.

El problema de investigación se estructura a partir de dos dimensiones de análisis. La primera reconoce que en nuestro país, a partir de la sanción de la LES en 1995 y hasta el período de nuestro estudio, el Estado Nacional dejó en manos de cada institución la potestad para establecer de manera autónoma el régimen de admisión, permanencia y promoción de sus estudiantes. Cabe destacar que antes de la sanción de la LES, cada universidad establecía su régimen de admisión, siendo esto una cuestión de hecho, en razón de la autonomía universitaria que gozaban. Sin embargo, en el marco regulatorio de los años '90, la novedad no sólo refirió a la explicitación de aquella potestad, sino que además estableció que cada institución que posea más de 50.000 estudiantes definiera su política de ingreso otorgando la posibilidad de que cada Facultad establezca su propio régimen de admisión. Hasta el año 2015, la UNLP quedó comprendida entre tales criterios, dando lugar a la co-existencia -dentro de sus UA-, de sistemas de admisión muy disímiles, que abarcaban desde los que planteaban una estrategia selectiva, así como otros que se basaban en cursos introductorios y/o nivelatorios con requisitos de

¹ Las palabras entrecomilladas aluden a una categoría nativa establecida por la UNLP para denominar las propuestas de ingreso que cada Unidad académica establece para la incorporación de los estudiantes a las carreras de grado.

asistencia. Es necesario mencionar que el sistema de ingreso de Ciencias Médicas en la UNLP ha sido objeto de disputas y sentencias judiciales contrarias a las decisiones de la Universidad a nivel central. Este conflicto pone de manifiesto la relevancia del análisis sobre la relación entre la política de ingreso de la UNLP y las de sus UA².

Consideramos que las estrategias de ingreso de las UA -expresadas en normativas y dispositivos- difieren entre sí, en sus propósitos y modalidades, participando en su elaboración diversos actores con perspectivas singulares. Nos interesa indagar, acerca de las características de los mecanismos de ingreso plasmados en las estrategias institucionales en el período 1995-2015 en las UA elegidas. Asimismo, nos proponemos comparar la normativa que regula las estrategias de ingreso en algunas Facultades con los lineamientos generales de la propia institución a nivel central.

La segunda dimensión de análisis recupera el proceso de construcción de las estrategias de ingreso de las que participaron en su elaboración diversos actores institucionales. Entendemos que los cambios en la normativa nacional establecidos en 1995 trajo como consecuencia el despliegue de nuevas regulaciones a nivel local. Las perspectivas organizacionales (Clark, 1983; 2011; Becher; 2001; Peterson, 2007; Krottsch y Prati; 2002) y la sociología de la cultura de Bourdieu (1983; 2008), muestran que las universidades poseen niveles de autonomía relativa respecto del poder central por sus características organizacionales. De este modo, las universidades desarrollan dinámicas específicas por la intervención de los actores académicos que modelan su ambiente de trabajo e inciden en el procesamiento de los cambios. Resulta necesario abordar el conocimiento de las relaciones que es posible trazar entre, el diseño y la gestión de las políticas de Estado y las representaciones y prácticas mediante las cuales los actores universitarios median sus efectos y producen una versión particular y local de esas políticas. Este proceso de resignificación incluye momentos de apropiación, resignificación y resistencia. Por esto, creemos que este enfoque teórico metodológico nos permitirá atender a dos niveles de análisis: el primero, referido a la política que se efectúa desde la normativa nacional y su redefinición a nivel local (UNLP); el segundo, a los lineamientos que se establecen a nivel central de la UNLP y las redefiniciones, procesamientos que se producen hacia el interior de las UA. En este sentido, nos interesa avanzar en el análisis

² Este conflicto tuvo alcance y difusión en los medios de comunicación nacional. Para profundizar sobre esto, consultar: <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-49462-2005-04-08.html>. En el capítulo dos analizaremos el caso de Ciencias Médicas de la UNLP.

respecto de cómo una universidad de tamaño grande (Duarte, 2005) como es la UNLP³, construye políticas, específicamente de ingreso.

Llegados hasta aquí, partimos de reconocer algunas de las variables que han sido investigadas en el campo educativo con relación a los efectos de las políticas de ingreso, las cuales procuran explicar las desigualdades socioeducativas de los estudiantes a través de una compleja trama de interacciones entre los condicionantes económicos y culturales y las prácticas del sistema educativo. En este sentido, diversas investigaciones en educación superior (ES) han puesto de manifiesto que la condición socio-económica es el factor fundamental relacionado con los niveles de desigualdad en el ingreso y permanencia, asociada a otros factores, como los geográficos, étnicos-raciales y físicos (Fernández Lamarra y Costa de Paula, 2011). Pero también las instituciones desarrollan mecanismos explícitos e implícitos de selección que intervienen en el ingreso y permanencia de los jóvenes en el sistema universitario (Bracchi, 2005). Estos mecanismos y factores están dados por decisiones institucionales que implican necesariamente decisiones políticas. En este sentido, pensar en cursos de ingreso al inicio de las carreras, cursos selectivos o articuladores, implica tomar posición acerca de cuántos y más aún, quiénes deben ingresar.

Entendemos que las causales del éxito y el fracaso académico anidan también en el plano institucional. Por tanto, las instituciones de ES desempeñan un rol prevalente en la construcción de fracaso o éxito académico de los estudiantes. Sin embargo, encontramos que la visión que predomina sobre el fracaso de los estudiantes en la universidad recae sobre los ellos mismos y no sobre las instituciones (Tinto, 2005 citado en Ezcurra, 2011b). Algunos de los estudios que analizan las instituciones y la enseñanza como condicionantes para el desempeño académico y la persistencia estudiantil fueron reseñados por Ana María Ezcurra (2011b). Estas investigaciones desarrolladas en Estados Unidos (Reason, Terenzini y Domingo, 2006; Laird, Chen y Kuh en Braxton, 2008 citados en Ezcurra, 2011b), demuestran que las universidades no sólo son un factor causal, sino que configuran un condicionante primario, decisivo para el desempeño académico y la persistencia de los estudiantes en el sistema de ES. Además, estos estudios circunscriben como objeto de análisis ciertas mejoras de la enseñanza, de orden institucional, y certifican sus impactos benéficos y críticos en los alumnos. Resultados

³ Betina Duarte (2005) refiere a las universidades de tamaño grande a aquellas que superan los 50.000 estudiantes. La UNLP tiene una matrícula de 111.577 estudiantes (Informe Anual Comparado de Indicadores de la UNLP, 2012).

similares se encontraron también en Australia, país que es escenario de un movimiento académico en alza en torno al primer año del grado. Ezcurra retoma de Lizzio (2009), quien puntualiza que ese movimiento ha realizado una revisión crítica de la visión hegemónica original, signada por la primacía de esquemas co-curriculares, a las que nombra como estrategia tradicional de primera generación, como “intervenciones periféricas”. Luego, el eje se desplazó hacia la enseñanza y sobre todo al currículo, estableciéndose un enfoque de segunda generación, en tanto procura trascender esa aproximación marginal y limitada inicial. Recientemente, se alienta a una óptica de tercera generación (Kift, 2009b, 2009c; Kift y Nelson, 2005, citado en Ezcurra, 2011a) que reafirma el eje en el currículo, pero que además jerarquiza el montaje de esfuerzos de alcance institucional, concibiendo a la experiencia de primer año como un “asunto de todos” (Kift *et al.*, 2010, citado en Ezcurra, 2011a).

Desde nuestra perspectiva, la problemática del acceso a los estudios universitarios es compleja, integral y demanda prioridad en las agendas institucionales debido a su alcance coyuntural y a las relaciones que se pueden establecer con las condiciones estructurales del sistema educativo, en general y el sistema universitario, en particular. De este modo, sostenemos que la relevancia de este estudio radica en la necesidad de avanzar y profundizar en esta temática, la cual se plantea como prioritaria en las agendas de las instituciones universitarias.

En línea con lo anterior, destacamos la centralidad que ha ganado en estos últimos tiempos la cuestión del acceso en las universidades en Argentina. La preocupación por estos estudios, por ejemplo se ve reflejada en la consolidación de espacios de discusión y producción académica sobre el ingreso a la universidad en nuestro país y en la región⁴.

Por otra parte, consideramos necesario mencionar la relevancia que tiene abordar el caso de la Universidad Nacional de La Plata. Se trata de una institución tradicional e histórica y con reconocido prestigio académico en el Sistema Nacional de Educación Superior. Es una de las instituciones universitarias más grandes en el país tanto por la oferta académica que brinda como por la matrícula total de estudiantes que posee. Además de ser una universidad masiva, dicha institución posee diversidad de campos disciplinares, estilos institucionales particulares y, especialmente, estrategias de ingreso diversas, establecidos por cada Facultad para la incorporación de estudiantes a las

⁴ Uno de ellos refiere al Encuentro Nacional y Latinoamericano sobre el Ingreso a la Universidad Pública, el cual se desarrolla cada dos años en nuestro país y actualmente tiene su sexta edición.

carreras de grado. En tal sentido, el caso asume un alto grado de complejidad por los aspectos ya mencionados, por lo que creemos que esta investigación aporta conocimiento al campo de discusión sobre la temática desde una mirada que contempla la singularidad de los casos y establece a la vez comparaciones para iluminar las razones de las diferencias entre contextos.

2. Propósito general de la investigación y objetivos específicos

La investigación se propuso como objetivo general analizar y comprender la política de acceso a la UNLP y sus formas de procesamiento en las UA por medio de las estrategias de ingreso desarrolladas *ad hoc*, desde el análisis de las relaciones de poder (que incluyen tensiones, resistencias, negociaciones, estrategias) entre los actores intervinientes en cada caso, para el período 1995-2015. Los objetivos específicos de nuestro trabajo fueron:

- 1) Reconstruir históricamente la problemática del acceso a la ES en Argentina a partir de los procesos de masificación desde mediados del siglo XX y reconocer los antecedentes en las políticas nacionales de ingreso con antelación a la aprobación de la LES.
- 2) Analizar los cambios que introdujo la LES en la definición de la política de acceso a nivel local y su expresión en las estrategias institucionales de distintas UA.
- 3) Describir y analizar las características de los mecanismos de acceso plasmados en las estrategias de ingreso institucionales en el período 1995-2015 en las UA elegidas.
- 4) Comparar la normativa que regula las estrategias de ingreso en las UA con los lineamientos generales de la propia institución a nivel central.
- 5) Indagar las perspectivas de los actores que participaron del diseño e implementación de la política de acceso de la UNLP y de las estrategias de ingreso a nivel de las UA, y comprender la dinámica del procesamiento de la política (tensiones, controversias, conflictos, negociación y acuerdos suscitados).

Asimismo, elaboramos algunas preguntas que guiaron esta investigación:

¿Desde cuándo y por qué la masividad es un problema en la universidad pública argentina y qué antecedentes es posible reconocer en la política nacional en materia de acceso con antelación a la aprobación de la LES?

¿Cuál fue la política de acceso de la UNLP durante el período 1995-2015 y cuáles son los rasgos característicos que presenta? ¿Cuáles fueron los cambios que introdujo la LES en la definición de la política a nivel local y su expresión en las estrategias de ingreso institucionales de distintas UA?

¿Cuáles fueron las estrategias de ingreso implementadas en las UA seleccionadas y qué características tienen las mismas? ¿Qué cambios o innovaciones han realizado durante el período 1995-2015? ¿En qué medida los lineamientos establecidos a nivel central tienen expresión en las estrategias de ingreso de las UA seleccionadas?

¿Qué perspectivas sustentan los actores que participaron en el diseño e implementación de la política de acceso, tanto de la UNLP, como en las estrategias de ingreso institucionales de cada UA? ¿Cuáles son los acuerdos, tensiones, controversias y conflictos suscitados entre los actores en relación con esa política?

3. Territorio teórico de la investigación

El problema de esta investigación se inscribe dentro del área de estudios de la educación superior (Krotsch, 2001; 2003) y recoge aportes diversos. Tomamos en consideración aspectos del enfoque organizacional (Baldrige *et al*, 1973; Clark, 1983; 2011; Krotsch; 2001; Krotsch y Prati; 2002), de las perspectivas neoinstitucionalistas (Cox, 1993; Brint y Karabel, 1991; Peters, 2003; del Castillo Alemán, 2006; Camou, 2007; Varela, 2007) y de la sociología de la cultura (Bourdieu, 1983; 2008; Becher, 1993; 2001), para la búsqueda de categorías analíticas útiles que permitan explicar los procesos de cambios en las universidades, en nuestro caso, en las estrategias de ingreso en la UNLP.

Partimos de concebir a la universidad como una organización compleja (Clark, 1983) cuyos fines responden a una suma de diversos aportes que hacen los grupos operativos con intereses y objetivos particulares. De este modo, la literatura especializada describe a esta organización como una “anarquía organizada” o como una “organización

política” de “acoplamiento laxo” (Krotsch, 2001: 85).

Los procesos de cambio en la universidad han sido analizados desde diversas posiciones, las cuales privilegian la incidencia de factores internos y externos y aquellos que toman de manera conjunta a ambos factores para su análisis.

El enfoque internalista, sostiene que es el propio sistema de educación superior el que determina el cambio en tanto cuenta con sus propios patrones de acción. Se considera que la ES como sector, ha desarrollado su propia estructura y sus propios procedimientos para establecer sus límites. De esta manera, desde la perspectiva organizacional, cuando un sistema se institucionaliza los motores del cambio se localizan en su interior y se desarrolla lo que los autores denominan “hegemonía sectorial”. Así, proliferan burócratas profesionales que, desde dentro de las instituciones, presionan sobre el sistema para motorizar los cambios. Este proceso es invisible, gradual y opera a través de arreglos en la división y organización del trabajo, mientras las formas existentes actuarían como condicionantes. Así, el sistema de educación superior regula y orienta sus transformaciones, manipulando en muchos sentidos las demandas sociales y otorgándoles viabilidad y sentido (Clark, 1983).

Como dijimos, para Clark las universidades cambian de manera incremental y ese cambio es en principio de carácter invisible, dado que la materia prima con la cual trabajan es el conocimiento. Desde esta visión, el cambio es fundamentalmente una función del trabajo realizado en las unidades operativas, consideradas la base de los sistemas de educación superior (cátedras, departamentos, institutos). Así, el poder se encuentra diseminado en gran medida en la base del sistema, en unidades operativas con grados de relativa autonomía importantes, mediante la legitimidad que les otorga ser productoras y portadoras de conocimientos especializados. De tal forma, las universidades cuentan con una diversidad disciplinaria, es decir, con una alta fragmentación, así como de una baja interdependencia interna como resultado de la misma diversidad. Esta autonomía conlleva a que las universidades sean concebidas, tal como hemos señalado, como “anarquías organizadas” (Cohen y March, 1974) o “sistemas flojamente acoplados” (Clark, 1983).

El carácter de base pesada presenta fuertes obstáculos a los intentos de cambio impulsados por fuerzas exógenas como el mercado, la presión de las matrículas, las políticas de reforma estatales. Esta mirada es consistente con la idea de que la universidad sería un sistema complejo de toma de decisiones y arreglos de poder donde

los cambios generados “desde arriba” (desde el nivel del establecimiento universitario o agencias del Estado), difícilmente pueden imponerse sin persuadir o generar coaliciones en los grupos localizados en las unidades operativas (Krotsch, 2000)⁵.

Como vimos, la perspectiva organizacional, nos posibilita comprender las dinámicas, conflictos y tensiones que atraviesan a esta organización así como también, indagar sobre las estrategias que ponen en juego los diversos actores universitarios, según la particular distribución de poder relativo de los agentes. Aunque desde paradigmas diversos, las perspectivas organizacionales y la sociología de la cultura muestran que las universidades manejan niveles de autonomía relativa respecto del poder central por sus características organizacionales. De este modo, las universidades desarrollan dinámicas específicas por la intervención de los actores académicos que modelan su ambiente de trabajo e inciden en el procesamiento de los cambios. Asimismo, la perspectiva analítica de Bourdieu (2008) nos permite complejizar la mirada acerca de la intervención de los actores en el campo universitario. Según el modelo bourdiano, ese campo funciona como un sistema de fuerzas con una dinámica y estructura propia, en función de las relaciones de posición, oposición, o combinación que se producen entre esas fuerzas. Desde esta perspectiva, el conflicto resulta un componente central en el análisis de la intervención de los actores en dicho campo (Bourdieu, 1983).

Por su parte, el enfoque histórico-estructural que pone énfasis en los factores externos, entiende a los sistemas de educación superior como productos histórico-sociales concretos, determinados por los contextos y por la dinámica de los actores intervinientes. En tal sentido, se asume que los patrones nacionales de desarrollo, el juego político y los condicionantes de funcionamiento de la economía definirían las propiedades del sistema y su desarrollo, marcando los límites en los cuales se desarrollarían las prácticas de los actores (Chiroleu, 1999). Asimismo, se registra una influencia externa sobre las organizaciones, mediante la participación de agencias estatales, sindicatos, y relaciones con el mercado, entre otros. De esta forma, el cambio

⁵ Cabe señalar que el trabajo de Clark está inspirado en el modelo de las universidades de investigación norteamericanas. Se trata de instituciones en las cuales es claro el carácter de base pesada. Varela (2007) advierte, siguiendo a Krotsch (2001), que la universidad argentina y Latinoamérica debería tener un patrón de cambio básicamente exógeno, dado su débil capacidad de producción de conocimiento, la poca diversidad y especialización disciplinaria y la impronta profesionalista. Asimismo, la fuerte articulación con el campo político contribuye a dificultar los cambios sustantivos desde la base del sistema. No obstante, la forma de gobierno de nuestras universidades (que adopta la forma de república parlamentaria), dificulta la inducción de cambios proactivos desde la cumbre de las instituciones y el sistema.

se analiza como la capacidad que tienen los factores que conforman el ambiente de una organización para incidir en su estructura, procesos y dinámicas internas (del Castillo Alemán, 2006).

Diversos autores (Brunner, 1988 citado en Chiroleu, 1999; del Castillo Alemán, 2006), sostienen la necesidad de contar con un modelo que desde su propio punto de arranque considere en forma conjunta tanto los aspectos internos como los externos. En este sentido, los cambios en el sistema de educación superior no se darían en el vacío sino que obedecerían a una cierta lógica y a los límites establecidos por las formas históricas de relacionamiento de los agentes intervinientes⁶. Por tanto, se parte de la asunción de que el cambio en la universidad tiene un origen explicativo multicausal.

Nos interesa asumir la perspectiva de análisis que considera a ambos aspectos (internos y externos) para analizar los cambios en materia de acceso a la universidad. Consideramos que la complementariedad de estas dos perspectivas analíticas permite dar cuenta de manera más completa sobre la forma en que se articulan los factores internos y externos de las universidades, para dar lugar a un tipo específico de cambio universitario. Entendemos que la política de acceso a los estudios universitarios es una construcción histórica y tiene vinculación con las políticas sociales que se producen en un país, las cuales se orientan a dar respuesta a las demandas de sectores sociales movilizados. Por tanto, el componente político es de gran relevancia en tanto se inserta en las formas históricas de articulación entre sociedad, Estado y universidades (Chiroleu, 1999). La adopción de una determinada política de acceso a la universidad es un proceso complejo en cuya configuración intervienen diversos factores. Podríamos señalar las variables extra-educativas, tales como las características de la estructura social y del sistema político y las relacionadas con la organización educativa, como las propias del sistema universitario y de las disciplinas (Chiroleu, 1998).

Los aportes de los enfoques neoinstitucionalistas nos permiten hacer foco en la dinámica de las tensiones, negociaciones y acuerdos que desarrollan los sujetos en la construcción de estrategias institucionales, en nuestro caso, en estrategias de ingreso a la universidad. Para estas perspectivas, la explicación de los fenómenos sociopolíticos debe centrarse en el individuo y en sus comportamientos, aunque los factores institucionales son necesarios en el análisis, dado que son los marcos dentro de los cuales los sujetos

⁶ Acerca de las lecturas “internalistas” y “externalistas” de la ES en la producción de conocimiento sobre educación en Argentina, ver Palamidessi, 2007 y Garatte, 2012.

operan (Peters, 2003). Así, las instituciones otorgan una estructura a la vida diaria, reduciendo la incertidumbre y limitando el rango de elecciones de los individuos (North, 1990, citado en Varela, 2007). En tal sentido, y asumiendo que las decisiones de los actores u organizaciones nunca constituyen “respuestas objetivas a situaciones objetivas” (Torre, 1997 citado en Camou, 2007: 40), las instituciones configuran los mapas de creencias y valores desde los cuales se delimitan los problemas y soluciones, se articulan prácticas y estrategias, se definen identidades y proyectos (Camou, 2007). Desde esta mirada institucional sociológica, las elecciones de los actores no siguen una lógica de consecuencialidad sino más bien una lógica de apropiación (o corrección) respecto de los valores institucionales (Varela, 2007). A modo de ejemplificar la relación entre las instituciones y los actores, North (1990) realiza una analogía con los deportes y diferencia a las reglas (instituciones) de los jugadores (las organizaciones). De esta manera, el mencionado autor muestra que el propósito de las reglas es definir la forma en el que el juego se desarrollará, mientras que el objetivo del equipo es “ganar el juego” a través de una combinación de aptitudes, estrategias y coordinación mediante intervenciones “limpias”, y a veces, “sucias” (North, 1990, citado en Varela, 2007: 127). Así, el entramado institucional brinda los incentivos para el accionar de las organizaciones que persiguen objetivos, y que en su búsqueda, alteran la estructura institucional. Cabe señalar que las universidades y las Facultades serían ejemplos típicos de organizaciones que actúan dentro de un complejo entramado institucional, siendo influidas por el mismo y al mismo tiempo, influyéndolo. En este marco, los diferentes actores tienen diversas perspectivas e intereses respecto de ese entramado (Varela, 2007).

Retomamos los aportes de Cox (1993), quien plantea un esquema de análisis de las políticas universitarias a partir de definir el concepto de “campo” o “arena” como “un espacio de posiciones articulado por relaciones de competencia y/o conflicto, que se estructuran en términos de una disputa específica y que generan saberes e intereses específicos” (1993: 97). Esta idea presupone no desatender las lógicas concretas que allí se configuran, asumiendo que inciden en la dinámica de implementación de una política, ya sea resistiéndola o aceptándola. Por su parte, Brint y Karabel (1991), realizan un aporte significativo a la conceptualización de las transformaciones institucionales al resaltar el papel de los actores y las coaliciones en los procesos de toma de decisión, quienes asumen posiciones de aceptación o resistencia como estrategias de apropiación o enajenamiento de los fines y medios que se disponen para llevar adelante los procesos de cambio. Estos autores retoman algunos planteamientos del viejo institucionalismo,

enfaticando la existencia de conflictos de intereses dentro y entre organizaciones (Varela, 2007).

Consideramos que esta perspectiva complementa el enfoque organizacional dado que permite incorporar otras variables al análisis de los procesos de toma de decisiones, como por ejemplo, la autonomía relativa de los actores institucionales en la definición de las estrategias de ingreso, el entramado institucional que influye en los actores que en él se desenvuelven, las interacciones políticas, las disputas y las luchas de poder producidas dentro de la Universidad y en las propias UA.

La noción de “campos de conocimientos” (Becher, 2001) es una categoría teórica que tomamos como referencia en nuestro marco teórico y metodológico para comprender las diversas estrategias de ingreso en UA cuyas carreras corresponden a campos disciplinares específicos. Tony Becher (1993; 2001) da cuenta de las formas en que las disciplinas contribuyen a la formación de la profesión académica. De este modo, analiza las interconexiones entre las culturas académicas y la naturaleza del conocimiento. Sobre el último aspecto, establece una clasificación a fin de bosquejar las características predominantes del campo del conocimiento para cada categoría, aunque advierte que “ninguna disciplina cabe mecánica y enteramente dentro de los cuatro nichos” (1993:71). Para esto propone las siguientes categorías: “disciplinas duras puras”; “disciplinas duras aplicadas”; “disciplinas blandas puras” y “disciplinas blandas aplicadas”. Nuestro interés por recuperar esta clasificación responde a que la muestra del estudio represente diferentes campos disciplinares, con el propósito de conocer las formas de ingreso adoptadas por las disciplinas, las cuales poseen identidades reconocibles y atributos culturales particulares.

La noción de “tamaño” de las instituciones universitarias aporta elementos para la conceptualización de la “complejidad” de estas instituciones y, en función de ello, reconocer el nivel de autonomía que manejan (Baldrige *et al*, 1973). Los autores citados destacan que los rasgos organizacionales, tales como tamaño y complejidad, se desarrollan como fuerzas que afectan los estilos de trabajo, la libertad académica y los procesos de toma de decisión. De esta manera, señalan que las instituciones pequeñas no necesariamente promueven la libertad académica. Por el contrario, las instituciones grandes y complejas pueden tener mayores ventajas como por ejemplo, más autonomía profesional, menos restricciones burocráticas, mayor libertad en los departamentos disciplinarios. Asimismo, establecen que los indicadores de tamaño y complejidad están

altamente correlacionados: “las Facultades grandes son complejas y las Facultades complejas son grandes” (Balgridge *et al*, 1973: 535, la traducción me pertenece). Los autores citados analizaron el impacto del tamaño y la complejidad institucional en la autonomía profesional y los factores de poder. Aquí, nos interesa rescatar dos aspectos: la autonomía departamental y la descentralización de decisiones. Sobre el primero, se concluyó que cuanto más grande es el tamaño y compleja la institución mayor es el control y la autonomía departamental. En el segundo aspecto, los resultados indicaron que en las instituciones grandes, los departamentos manejaban las decisiones de manera centralizada, por medio de un jefe de departamento. De esta manera, el liderazgo departamental fuerte explica la descentralización del trabajo dentro de la estructura compleja de una institución grande. Así, los autores concluyen que el tamaño debe estar asociado a los procesos organizacionales que afectan directamente a la autonomía.

La noción de “antigüedad” es otra variable importante para el análisis en nuestro estudio. Si bien Clark (1983) no refiere puntualmente a esta categoría, sí advierte sobre la diferenciación entre el surgimiento de un sistema educativo (menor antigüedad) como una forma básica del cambio, y la alteración de un sistema una vez instalado (mayor antigüedad). Para el caso de los de menor antigüedad, Clark da cuenta que esos sistemas al principio, cuentan con poca estructura y culturas propias para conducir la interacción y el cambio. Pero en la medida en que se desarrollan, construyen sus propias fuentes de continuidad y cambio. En este sentido, crecen y se vuelven más complejos, adquiriendo estructuras de trabajo, creencias y autoridad; se institucionalizan los presupuestos construyendo tradiciones y racionalidades (Clark, 1983). Para el caso de los sistemas de mayor antigüedad, el autor explica que tienen mayor estabilidad de carácter, y por tanto, de respuestas y son mucho menos dependientes. A partir de esta conceptualización Clark sostiene que los sistemas desarrollados imponen numerosos frenos al cambio.

Con relación a las categorías que nos aporta el enfoque organizacional, nuestro interés radica en analizar la incidencia de las variables vinculadas a la antigüedad, tamaño y complejidad de las instituciones, en la definición y cambios en las políticas de acceso en las diversas UA seleccionadas.

Respecto de los abordajes que se inscriben en el campo de estudio de la educación superior y que analizan los sistemas de ingreso a la universidad en nuestro país, indican que a partir de 1983 la modalidad de acceso más extendida en las

universidades públicas es el ingreso directo, aunque algunas instituciones o dentro de ellas, algunas UA, han adoptado distintas modalidades selectivas (Chiroleu, 2009; Duarte, 2005). Ramallo y Sigal (2010) indican una coexistencia de modalidades eliminatorias e irrestrictas, con una tendencia más fuerte hacia las primeras que a las segundas, característica que es similar a pesar de las particularidades de cada rama de actividad y disciplinas. De este modo, los autores sostienen que se trata de un sistema “exigente” de admisión, más cercano a la selección explícita que a la implícita. Así, los modos de admisión en los últimos años se han diversificado y la gran heterogeneidad de modalidades implementadas en el sistema universitario nacional se sustenta en la autonomía que poseen dichos centros académicos en el momento de definir una política de acceso, en un contexto de significativa expansión cuantitativa dentro del sistema universitario. Por tanto, a partir de la sanción de la LES, las universidades alcanzaron mayor autonomía para regular el acceso de los estudiantes, mientras desde la esfera gubernamental se alentó a la búsqueda de diversos mecanismos de ingreso (Rovelli, 2012). Encontramos entonces que la LES habilitó la existencia de una amplia heterogeneidad de estrategias y políticas institucionales (interinstitucional), que incluso se encuentran diferenciadas por unidades académicas y/o carreras (intrainstitucional).

Es preciso señalar que, a partir de la sanción de la LES, la cuestión del acceso quedó fuera de las tensiones producidas en la relación universidad-Estado, localizándose dentro de las propias instituciones debido a la falta de consenso entre los distintos actores del sistema (estudiantes, cuerpo académico, responsables del diseño de políticas universitarias). Esto se explica en tanto que la cuestión del acceso a las universidades es eminentemente política e ideológica. Como señalan Bracchi y Marano (2010), el ingreso a los estudios superiores tuvo diversos objetivos según los distintos momentos que atravesó la universidad argentina, encarados bajo diferentes enfoques. La cuestión del acceso supone la concatenación de dimensiones políticas, sociales y pedagógicas, que se articulan en la elección institucional de la forma de ingreso. En primer lugar, esas formas pueden definir el acceso a la universidad con sentido democrático a favor de mayorías, o en sentido inverso, con carácter restrictivo. En segundo lugar, pueden delimitar una propuesta a favor de la permanencia o no de los estudiantes en los comienzos de las trayectorias universitarias. En este sentido, para el análisis de las políticas de ingreso que estudiamos recuperamos las nociones de democratización e inclusión.

Tomamos la acepción de democratización “externa”, la cual se traduce en el reclamo de la ampliación de las bases sociales de la universidad que, según destaca Chiroleu (2012; 2013), aunque en el discurso incluye el ingreso, permanencia y egreso de las instituciones, muy frecuentemente es entendida en términos formales y se reduce en la ampliación del acceso. Cabe destacar que esta perspectiva se desentiende de las diferentes posibilidades de éxito que tienen los grupos con capitales económicos, culturales, escolares diversos en el circuito educativo. Por tanto, la crítica principal radica en que el ingreso irrestricto, por sí sólo, no garantiza que el estudiante permanezca en el sistema y culmine exitosamente sus estudios.

A diferencia de la democratización externa, la noción de inclusión parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad es un componente que merece ser revalorizado. Desde este enfoque, se apunta a incluir en la universidad una diversidad racial, cultural y sexual, en procura de remediar discriminaciones históricas que han conducido a la situación de desigualdad por la que atraviesan esos grupos. Asimismo, por esta vía se busca ir más allá del acceso formal a las instituciones y generar condiciones de permanencia y egreso de nuevos grupos sociales. Chiroleu sostiene que en ambos conceptos “se apunta a operar sobre la desigualdad social logrando una ampliación de las bases sociales de la institución, tanto en términos de clase como de grupos sociales” (2012: 89).

Consideramos que estos conceptos son fértiles para abordar una de las consecuencias más importantes de la expansión de la matrícula que es el aumento de la heterogeneidad de la población universitaria. Dicha población se caracteriza por la diversidad social, cultural y por trayectorias educativas disímiles y desiguales, producto de un sistema educativo fragmentado y estratificado (Braslavsky, 1985; Llach y Schumacher, 2002; Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Tiramonti y Ziegler 2008; García de Fanelli, 2010). Como hemos señalado, la política de ingreso irrestricto a la universidad pública, recuperada en la inmediata post-dictadura, consolidó un modelo institucional masivo y diverso en la composición matricular, aunque no exento de dificultades para concretar la democratización efectiva del conocimiento a todas las carreras (Chiroleu, 1998; 2009). En años más recientes, se han agregado nuevas variables producto de cambios operados en la enseñanza media, especialmente la extensión de la obligatoriedad a este tramo y también de políticas conexas (de bienestar estudiantil, económicas, etc.) creadoras de un público cada vez más heterogéneo, demandante de ingreso a la universidad (Ezcurra,

2011a; Ezcurra, 2011b) y frente al cual, por un lado, las fórmulas clásicas de organización académica, curricular y pedagógica se ven desbordadas y, por otro, los agentes educativos muestran distintas actitudes y posturas ante la complejidad resultante. Actualmente, tienen acceso a los estudios universitarios un importante porcentaje de jóvenes que pertenece a la primera generación de sus familias que alcanzan ese nivel educativo (Tedesco, Aberbuj y Zacarias, 2014). Esto implica una mayor demanda en el acceso y la permanencia por parte de aquellos sectores tradicionalmente marginados de la ES. Las instituciones universitarias se encuentran desde hace varias décadas con una doble tendencia: una masificación del nivel en coexistencia con altas tasas de abandono estudiantil. Por tanto, existe una tensión entre la “ampliación del acceso” y los altos índices de deserción, lo cual pone en cuestión la eficacia de las políticas de democratización de la universidad pública. Ana María Ezcurra (2011b) advierte que el fenómeno de la masificación de la ES en América Latina se ha llevado a cabo por medio de una “inclusión excluyente”, por lo cual la masificación de la ES no puede confundirse con su democratización.

4. Consideraciones metodológicas

El estudio se caracterizó por ser descriptivo y analítico por lo que buscó comprender el caso de la UNLP respecto de las políticas de acceso. Se trató de un estudio de caso intrínseco⁷ dado que buscó comprender los lineamientos de la política y mecanismos de ingreso a la UNLP. Esta estrategia de investigación nos permitió centrar la atención en la comprensión de las dinámicas que se presentan dentro del escenario particular de la UNLP (Eisenhardt, 1989; Stake, 1995). Tal como se explicitó anteriormente, el interés por el caso de la UNLP radicó fundamentalmente en que se trata de una universidad tradicional y masiva que posee diversidad de campos disciplinares, estilos institucionales particulares y mecanismos de acceso diversos.

Se definió una muestra intencional basada en criterios o según propósitos (Patton, 1990 en Maxwell, 1996). Esta estrategia nos permitió seleccionar deliberadamente las unidades de análisis con el fin de obtener información que no puede ser conseguida de

⁷ Se trata de un tipo de casos con especificidades propias, que tienen un valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. En este supuesto no se elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés. Yin (1989) se refiere a él como diseño de caso único.

otra forma. Teniendo en cuenta que la UNLP constituyó el escenario particular de esta investigación, seleccionamos las siguientes UA: Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Médicas, Ciencias Agrarias y Forestales, y Ciencias Exactas.

La muestra seleccionada tuvo como propósito manifestar la heterogeneidad dentro de la propia UNLP, de mecanismos establecidos por cada UA para la incorporación de estudiantes a las carreras de grado y asimismo, evidenciar perspectivas en disputa que convienen en una misma institución. La selección de las UA obedeció a un criterio construido a partir de un cruce de variables, según:

1. Campo académico disciplinar: que la muestra represente diferentes campos disciplinares, a fin de conocer las modalidades de ingreso adoptadas por las disciplinas. La clasificación del campo académico disciplinar es tomada de Becher (2001) según, “disciplinas duras puras”; “disciplinas duras aplicadas”; “disciplinas blandas puras” y “disciplinas blandas aplicadas”.
2. Antigüedad en la implementación de estrategia de ingreso (Clark, 1983): que las estrategias de ingreso implementadas en las UA tuviesen distinto grado de antigüedad, algunas que sean relativamente recientes y otras que posean mayor antigüedad (supere los 15 años).
3. Tamaño y complejidad (Balgridge *et al*, 1973): tomamos como indicador de “tamaño” de las UA, el número de ingresantes dentro de cada una de ellas. Las clasificamos en: “chica” (que no superen los 400 ingresantes); “mediana” (que supere los 1000 ingresantes) y “grande” (que supere los 2000 ingresantes). Por su parte, el indicador que tomamos para medir la “complejidad” de las UA refiere al número de carreras, número de dependencias internas (Departamentos docentes) y número de Unidades de investigación (Institutos, Centros y Laboratorios).
4. Modos de admisión (Trombetta, 1999; Duarte, 2005): a) que las estrategias de ingreso de las UA seleccionadas tuviesen distintas *funciones*: 1) nivelatorio, 2) articulador y 3) orientador; que las UA presentasen diversas *modalidades de ingreso*, de tipo: “selectivo con cupo”; “selectivo sin cupo”; “irrestringido” o “admisión libre” con cursos obligatorios.
5. Sistema de admisión (Ramallo y Sigal, 2010): que las UA seleccionadas presenten diversos tipos de actividades planificadas formalmente para establecer el ingreso efectivo a los estudios de grado. Las tipologías son: a) “Admisión mediante prueba

eliminatória sin cupo”, b) Admisión mediante prueba eliminatória con cupo; c) Admisión mediante prueba no eliminatória, d) Evaluación sin prueba.

El diseño de la investigación combinó una variedad de estrategias metodológicas con preeminencia de enfoques cualitativos aunque se utilizaron herramientas cuantitativas particularmente para el seguimiento de datos sobre la cantidad de ingresantes y nuevos inscriptos. Las fuentes y técnicas de recolección de la información fueron por un lado de índole primaria: la entrevista cualitativa semi-estructurada en profundidad, dirigida a informantes clave, tanto a nivel central de la UNLP como a nivel de las UA (decanos, secretarios académicos, responsables de los programas de ingreso, docentes a cargo del ingreso). Por otro lado, fueron de naturaleza secundaria: análisis de documentos a nivel central de la UNLP como también de cada UA (fuentes estadísticas, estatutos, normativas y disposiciones, programas de ingreso). Asimismo, consultamos bibliografía especializada, archivo periodístico y fuentes estadísticas. La estrategia cualitativa, con una lógica de análisis sincrónico, fue complementada con fuentes históricas. Las etapas de recolección de información se articularon y procesaron de manera conjunta.

Actualmente la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) brinda treinta y un carreras de grado y posee diez Departamentos docentes. Además, cuenta con quince unidades de investigación. Esta UA posee una matrícula total de 10.051 estudiantes, un total de 2.818 nuevos inscriptos y 2.462 ingresantes (UNLP, 2015), por lo que el tamaño y la complejidad es “grande”. El campo académico disciplinar abarca tanto “disciplinas blandas puras” como “disciplinas blandas aplicadas”. En esta Facultad encontramos una cantidad considerable de carreras de tamaño diverso por la variedad que se registra en las matrículas, contando con carreras “chicas” y “grandes”⁸. Se configuró una variedad de estrategias de ingreso en la medida en que cada Departamento docente elabora su propia estrategia enmarcada dentro de los lineamientos de la política de ingreso de la FaHCE. La mayoría de las estrategias de ingreso se caracterizan por ser de carácter “orientador” e “introductorio”. La modalidad de ingreso es irrestricto o de “admisión libre” con cursos obligatorios u optativos, según las carreras. Algunas de las carreras optaron por establecer un sistema de admisión mediante “evaluación sin prueba”, aunque el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas optó por un sistema de “evaluación con prueba”, instancia que define el inicio o no de las cursadas de las

⁸ Entre las carreras chicas (Ciencias de la Educación, Bibliotecología, Geografía) la tasa de inscripción es de 100 estudiantes en promedio. Mientras que en las carreras grandes (Educación Física, Lenguas y Literaturas Modernas), esa tasa se eleva a alrededor de 1000 inscriptos por año.

materias específicas del primer año, aunque sin restricción para las asignaturas curriculares en castellano como alumnos regulares. Por su parte, encontramos carreras con diverso grado de antigüedad en la implementación de estrategias de ingreso. Algunas datan de comienzos de los años '90 y otras de mediados del 2000.

La Facultad de Ciencias Exactas (FCE) ofrece diez carreras de grado y posee cuatro Departamentos docentes. Además, cuenta con veintiocho unidades de investigación. Esta UA posee una matrícula de 5.493 estudiantes; un total de 1.079 nuevos inscriptos y 1.079 ingresantes (op.cit., 2015), por lo que el tamaño y la complejidad de esta Facultad es “mediana”. El campo académico disciplinar abarca las “disciplinas duras puras” y las “disciplinas duras aplicadas”. La estrategia de ingreso es común a todas las carreras, de carácter presencial, obligatorio pero no eliminatorio y su función es “nivelador”. El sistema de admisión es mediante “evaluación sin prueba”. La modalidad de ingreso es irrestricto o de “admisión libre con cursos obligatorios”. La antigüedad en la implementación de dichas estrategias es superior a los treinta años.

La Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) gestiona dos carreras de grado y posee cinco Departamentos docentes. Además cuenta con diez unidades de investigación. Esta UA posee una matrícula de 1.728 estudiantes; un total de 305 nuevos inscriptos y 225 ingresantes (Informe Anual Comparado de Indicadores de la UNLP, 2015), por lo que el tamaño y complejidad de esta Facultad es “chica”. El campo académico disciplinar abarca las “disciplinas duras aplicadas”. La estrategia de ingreso incluye, por un lado, un Taller de Ambientación Universitaria con requisito de asistencia, y por otro lado, cursos niveladores en Química, Matemática y Física de carácter presencial y obligatorio. La función del ingreso es “nivelar” y “articular”. Respecto a los cursos de nivelación, hasta el período de nuestro estudio el sistema de admisión es mediante “prueba eliminatoria sin cupo”, por lo que presenta una modalidad de ingreso “selectivo sin cupo”, combinada con el ingreso libre a dos materias curriculares que no poseen restricciones para su cursada como alumnos regulares. La antigüedad en la implementación de dichas estrategias de ingreso supera los veinte años.

La Facultad de Ciencias Médicas (FCM) ofrece actualmente una carrera de grado y posee un Departamento docente. Además cuenta con once unidades de investigación y tiene una matrícula de 3.787 estudiantes, 1.234 nuevos inscriptos y 366 ingresantes (op.cit, 2015), por lo que el tamaño y complejidad de esta Facultad es “chica”. El campo académico disciplinar abarca las “disciplinas duras aplicadas”. La estrategia de ingreso es

de carácter presencial, obligatorio y eliminatorio y su función es “nivelar”. El sistema de admisión es mediante “prueba eliminatoria” y la modalidad de ingreso es “selectiva”. La antigüedad en la implementación de la estrategia de ingreso supera los veinte años. Esta UA es tomada en la muestra de manera *ex profeso*, en tanto que, en el período estudiado, ha implementado significativas restricciones en su ingreso (Informe Final de Evaluación Externa, 2010). Esa Estrategia selectiva queda demostrada a partir de la proporción de aspirantes (1.234) y los efectivamente ingresantes (366) (UNLP, 2015). Consideramos que el Ingreso en Ciencias Médicas se presenta como caso paradigmático dado que el sistema de ingreso en esa Facultad ha sido objeto de disputas y sentencias judiciales contrarias a las decisiones de la UNLP a nivel central.

5. Estructura de la tesis

Presentamos de manera de breve los abordajes analíticos en cada uno de los capítulos de la tesis. En el capítulo primero, consideramos uno de los objetivos de la investigación en lo relativo a reconstruir históricamente la problemática del acceso a la ES en Argentina, a partir de los procesos de masificación desde mediados del siglo XX. Nos interesó comprender cuándo y por qué el ingreso comenzó a constituirse en un problema en las agendas universitarias públicas. Asimismo, indagamos sobre las implicancias que tuvo la masificación en las universidades, a partir de los procesos de proliferación, diferenciación y complejización institucional del sistema universitario. Al mismo tiempo, nos propusimos reconocer los antecedentes en las políticas nacionales de ingreso con antelación a la aprobación de la LES. En tal sentido, analizamos los cambios y los rasgos que fueron asumiendo las políticas nacionales de ingreso a la universidad desde la última dictadura militar hasta el año 2015. Consideramos relevante ese recorte temporal en la medida que nos permitió reconstruir los cambios y las continuidades en la política universitaria en los últimos cuarenta años y, especialmente, aquellos introducidos desde la política nacional en materia de acceso. El análisis de los períodos anteriores a la sanción de la LES (1976-1983; 1983-1989), posibilitó comprender los cambios que introdujo la nueva Ley en la definición de las políticas de ingreso a la universidad.

En el capítulo segundo, indagamos acerca de la política de acceso de la UNLP durante el período 1995-2015 y analizamos los rasgos característicos y los cambios acontecidos durante el recorte temporal realizado. A partir de las perspectivas de los actores que participaron de la gestación de la política de ingreso a la UNLP, analizamos la

configuración de esa política a nivel central desde comienzos de los años '90, identificando las demandas y condiciones que dieron origen a las propuestas de los ingresos en las diversas Facultades. Asimismo, describimos la diversificación intrainstitucional y las características de los mecanismos de ingreso y los cambios sobre la concepción de esa política a nivel central en el período estudiado. En la reconstrucción realizada, problematizamos acerca de las modificaciones que introdujo la LES en la definición de la política a nivel local y su expresión en las estrategias de ingreso institucionales de las UA. Incluimos, además, el análisis de dos estrategias de ingreso disímiles, en UA también diversas. Comenzamos por el caso de la Facultad de Ciencias Médicas dado que, desde la perspectiva de los actores del nivel central, la Estrategia de esa UA representa un contrapunto con la política de ingreso de la Universidad. Luego, analizamos la Estrategia de Ingreso de la Facultad de Ciencias Exactas, la cual constituye una de las estrategias con mayor antigüedad entre las UA.

En el capítulo tercero, incorporamos al análisis las Estrategias de Ingreso de las Facultades de Ciencias Agrarias y Forestales y de Humanidades y Ciencias de la Educación. Partimos del supuesto de que, si bien en la UNLP existen lineamientos comunes entre las Facultades, las mismas establecen objetivos de acuerdo a un determinado posicionamiento político institucional respecto del ingreso a los estudios en este nivel de ES, e intervienen en su elaboración sujetos con perspectivas singulares. En tal sentido, analizamos en ambos capítulos (segundo y tercero), las características que asumieron las estrategias de ingreso en cada Facultad y abordamos los cambios que realizaron durante el período 1995-2015. A su vez, estudiamos en qué medida los lineamientos establecidos a nivel central tuvieron expresión en las estrategias de ingreso analizadas. En este abordaje, analizamos el procesamiento de esa política a partir de las perspectivas de los actores institucionales que participaron en su elaboración, los cuales asumieron perspectivas singulares dentro de un entramado institucional específico. Además, indagamos acerca de los acuerdos, tensiones, controversias y conflictos suscitados entre los actores o grupos en relación con esa política.

Por último, las conclusiones finales ofrecen una síntesis de los principales resultados y su discusión a la luz de los enfoques teóricos que hemos seleccionado.

CAPITULO 1

La problemática del acceso a la Educación Superior y las políticas nacionales de ingreso desde la última dictadura militar hasta 2015

1. Presentación

En el presente capítulo reconstruimos históricamente la problemática del acceso a la universidad a partir del análisis de la masificación del Sistema de Educación Superior (SES) en Argentina desde mediados del siglo XX. Entendemos que este análisis permite comprender cuándo y por qué el ingreso comenzó a constituirse en un problema en las agendas institucionales. Asimismo, partimos del supuesto de que la política de acceso a la universidad es una construcción histórica y tiene vinculación con las políticas sociales que se producen en un país, tendientes a atender las demandas de sectores sociales movilizados. En ese sentido, el componente político es de gran relevancia en tanto se inserta en las formas históricas de articulación entre sociedad, Estado y universidades (Chiroleu, 1999). Al mismo tiempo, consideramos que el ingreso a la universidad se ha constituido durante décadas en un tema de debate político y académico, analizado por medio de distintos enfoques y dando respuestas a través de diversas maneras, según el momento histórico y las características de cada sociedad (Chiroleu, 1999; Bracchi y Marano, 2010). Desde esta perspectiva, analizamos los cambios y los rasgos que fueron asumiendo las políticas nacionales de ingreso a la universidad desde la última dictadura militar hasta el año 2015. Entendemos que el recorte efectuado es relevante en la medida que permite reconstruir los cambios y las continuidades en la política universitaria en los últimos cuarenta años y, especialmente, aquellos introducidos desde la política nacional en materia de acceso. De esta manera, abordar los períodos anteriores a la sanción de la LES (1976-1983; 1983-1989), permite comprender los cambios que introdujo la nueva Ley en la definición de las políticas de ingreso a la universidad.

En un primer apartado, analizamos el pasaje de la universidad de élite a la de masas a partir de las demandas sociales por la ES como fenómeno mundial y regional, en la segunda mitad del siglo XX. Asimismo, indagamos sobre las implicancias que tuvo en nuestro país el proceso de masificación en las universidades, a partir de los procesos de

proliferación, diferenciación y complejización institucional. En segundo lugar, analizamos los rasgos que asumió la política de ingreso durante el último gobierno de facto dando cuenta de los cambios que se suscitaron en aquel tiempo, en lo que refiere a la política universitaria y específicamente, la política de acceso, y las transformaciones cuantitativas del sistema de educación superior universitario. En el tercer apartado, presentamos los cambios de aquéllas políticas a partir de diciembre de 1983 y las tensiones producidas entre las expectativas que generó el retorno a la democracia y los condicionantes heredados de la dictadura militar. Luego, analizamos los años noventa respecto de los cambios en la política universitaria a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior, y los procesos de reestructuración en la relación entre el Estado y la universidad. Especialmente, atendemos a los cambios introducidos en materia de acceso a partir de la reglamentación a nivel nacional sancionada en 1995, que posibilitó la coexistencia de disímiles modalidades de ingreso. Por último, abordamos las políticas universitarias durante los gobiernos Kirchner (2003-2015) y presentamos los cambios y continuidades de aquellas políticas en un contexto en el que la normativa nacional no sufrió modificaciones hasta fines del año 2015.

2. Demandas sociales por la educación superior: de la universidad de élite a la de masas

En lo que refiere a la naturaleza de las instituciones que albergan la educación superior en nuestro país, podemos señalar que la universidad nace tempranamente⁹ y hasta las primeras décadas del siglo XX es la única forma de educación superior en Argentina.

A medida en que se disuelve el carácter de las instituciones importadas¹⁰, tal como fueron las universidades coloniales en América Latina, emerge en Argentina la

⁹ La primera Universidad establecida en el territorio argentino fue la Universidad de Córdoba en 1614, sobre la base de las universidades medievales europeas. Para profundizar en la configuración y caracterización de las universidades medievales en Europa y América, véase Tünnermann (2003) y Del Maso (1957).

¹⁰ Este término refiere a las universidades que llegaron a América como producto previamente experimentado y surgido del contexto histórico europeo. De esta manera, Brunner (1990) señala que fueron “trasplantadas y recibidas junto con el poder real y con la cruz” (1990:5). Ahora bien, el impulso modernizador y de expansión se produce con la nacionalización de la universidad de Córdoba, más la creación de otras como las de Buenos Aires (1821), Santa Fe (1889), La Plata (1905), Tucumán (1912) y Litoral (1914). Se trata de las universidades nacionales más grandes del país.

“universidad de los abogados”, en la que prevalece el modelo profesional francés (napoleónico), ligado básicamente a las necesidades de desarrollo del incipiente aparato estatal (Tünnermann, 2003). Uno de los proyectos más fuertes de esta universidad se remite a la formación de los profesionales liberales (Del Maso, 1957; Krotsch, 2001; Tünnermann, 2003; Buchbinder, 2005). Cabe destacar que la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) fue creada en 1905 sobre la antigua Universidad Provincial por Joaquín V. González, quien creó un nuevo modelo de universidad en el país, de corte científico, experimental y cultural, bajo la influencia del pensamiento positivista (Oteiza, 1993; García, 2010). De esta manera, la UNLP desde sus orígenes estuvo libre de las tradiciones curriculares coloniales aunque también asumió una fuerte impronta profesionalista (Finocchio, 2001; Buchbinder, 2005).

Las universidades se constituyeron así en un espacio propio de los sectores socialmente privilegiados, en tanto que era el principal instrumento de formación de las nuevas élites políticas locales (Brunner, 1990). De esta manera, el acceso al empleo público y a los circuitos políticos dirigentes se asociaba a la posibilidad de ingresar a la universidad. Por tanto, podríamos afirmar que desde la creación de la Universidad de Córdoba, en adelante, las universidades fueron instituciones altamente selectivas (González y Claverie, 2007).

El acceso a la universidad se convirtió en una meta deseable y representaba una suerte de “oscuro objeto de deseo” (Chiroleu, 2000) por parte de los sectores medios, con el propósito de lograr ascenso económico y legitimación social. La separación que se da entre estos sectores que presionan y las pautas cerradamente jerárquicas de la universidad, culmina con la Reforma Universitaria en 1918¹¹, que tendrá un impacto en las formas de organizar e imaginar la universidad en muchos países latinoamericanos. La denominada “primera reforma” de carácter endógena¹² (Krotsch, 2001), definida como

¹¹ La reforma universitaria nace como de un movimiento desencadenado por los estudiantes en Córdoba en 1918. La Universidad de Córdoba es la primera en Argentina y una de las más antiguas en América Latina. Fundada en 1613 por los jesuitas, era un reducto de la tradición reaccionaria y tuvo las características de las universidades de la Colonia. El peso del catolicismo estilo contrarreforma se había consolidado a través de la sucesión de clanes que nutrían a las élites sociales, políticas y culturales. La universidad era un reducto de ese clan patricio, agrupado en las llamadas academias que controlaban rigurosamente el nombramiento de los profesores y no permitían la más leve filtración de espíritu crítico (Portantiero, 1976). El movimiento de reforma en Córdoba fue sólo la primera señal de una marejada que recorrió las universidades de América. El impulso renovador fue a dar primero, a las otras universidades argentinas –Buenos Aires, La Plata, Santa Fe y Tucumán-, y desde ahí se difundió a todo el continente (Brunner, 1990).

¹² Krotsch sostiene que esta reforma nace motorizada por actores locales que se rebelan contra las condiciones institucionales existentes en la región.

proceso intelectual e institucional que despliega en la Argentina y en América Latina el movimiento de Córdoba, tuvo como bandera la renovación de los claustros manejados por viejas camarillas oligárquicas que controlaban la vida de la tradicional institución, el principio de autogobierno, la representación de los graduados y estudiantes en el gobierno universitario, la modernización de la enseñanza, acompañados de un compromiso con la cuestión social (Del Mazo, 1957; Buchbinder, 2008)¹³. Cabe destacar que el movimiento de la reforma introdujo el ideal típicamente latinoamericano de cogobierno de la universidad, rasgo que dio especificidad al modelo de universidad en Argentina.

La gran mayoría de los investigadores coinciden en afirmar que la Reforma democratizó el gobierno de las instituciones universitarias y abrió las posibilidades a los sectores medios a acceder a un título universitario. Es necesario señalar que, aún después del '18, las universidades continuaron cobrando aranceles, aunque modestos (Mignone, 1998) por lo que la gratuidad será adoptada, como veremos más adelante, por el gobierno peronista.

En cuanto a las exigencias para el acceso a la universidad en este contexto, se establecieron cursos preparatorios o exámenes de ingreso, tal como lo permitía la Ley Avellaneda (de 1885)¹⁴, sobre la base de los requerimientos establecidos por cada Facultad. Veremos en lo que sigue que, derogada la Ley Avellaneda, en 1947 se da sanción a la Ley 13.031, a partir de la cual se eliminaron los exámenes de ingreso y la matrícula tuvo gran expansión.

Este breve recorrido permitió caracterizar el sistema universitario en nuestro país a comienzos del siglo XX. A partir de aquí, nos interesa analizar al proceso de expansión de la educación superior y dar cuenta de los cambios acontecidos en el sistema universitario a partir de la masificación del nivel, y particularmente, en las políticas de acceso desplegadas desde la última dictadura militar hasta 2015.

En lo que refiere a las demandas por ES, Adriana Chiroleu (1999) señala que las características que asumen la estratificación social y el volumen y la intensidad de las propias demandas sociales en un país determinado, condicionan las respuestas estatales.

¹³ Siguiendo a Portantiero (1978), el universo ideológico de la reforma estuvo constituido por el anticlericalismo, el americanismo, la participación estudiantil en el gobierno universitario, la autonomía frente al Estado y el solidarismo social.

¹⁴ Esta ley fue la primera que reguló el sistema universitario argentino entre 1885 y 1947, y permitía que las diversas facultades establecieran las condiciones de ingreso.

En el caso de Argentina, a principios de siglo XX presentaba una estructura social compleja, con amplios y extendidos sectores medios y un Estado que ampliaba progresivamente las oportunidades en el nivel universitario, a través de la eliminación de las trabas al ingreso y la expansión de la cobertura geográfica de la red pública de las universidades. Acordamos con la autora que, en nuestro país, existiría una tradición temprana de demandas sociales persistentes satisfechas por un Estado que tendió a ceder espacio en el plano simbólico y a mantener las restricciones en el plano material¹⁵.

Ahora bien, la intensa demanda social por la ampliación de las oportunidades educativas se promovió a partir de las transformaciones ocurridas en el mundo y en América Latina después de la segunda posguerra. Durante los años cincuenta y sesenta se produjo una expansión inusitada de las instituciones de ES en el mundo y en América Latina¹⁶, junto con el crecimiento de estudiantes en ese nivel como resultado de la extensión previa del sistema educativo básico y de las crecientes expectativas de ascenso social de los sectores medios (Krotsch, 2001; Torres, 2001; Buchbinder, 2005; Rovelli, 2006; 2012). Al respecto, Pedro Krotsch (2001) sostiene que en Argentina, a mediados del siglo XX se da el pasaje de la universidad de elite a la universidad de masas motivado por la gran demanda de estudios en este nivel. Cabe señalar que en los años del primer peronismo, la universidad pública afrontó un explosivo crecimiento de la matrícula: mientras en 1945 había tres estudiantes cada mil habitantes, en 1955 llegaban aproximadamente a ocho (Buchbinder, 2005). Los datos oficiales publicados por la Secretaría de Políticas Universitarias en 2003¹⁷ y por el Departamento de Estadística del

¹⁵ A modo de contraste, Chiroleu (1999) señala que Brasil, hasta mediados de siglo XX, presentaba una estructura social polarizada, y el Estado tendió a garantizar la exclusividad de la educación superior a los sectores dominantes, con rasgos altamente elitistas. Así, el sector privado fue fundamental para absorber la creciente demanda social por educación superior (Días Sobrinho y Brito, 2008). Así, las universidades estatales mantienen elevados patrones de excelencia en instituciones gratuitas y fuertemente selectivas. La mayor parte de los estudiantes que ingresa a la enseñanza superior brasileña lo hace por vía privada, en instituciones de dudosa calidad. Los estudiantes que provienen de clases menos favorecidas económica y socialmente no encuentran muchas posibilidades de ingreso en las universidades públicas de mayor calidad, que se dedican a la enseñanza, la investigación y la extensión y poseen un cuerpo de docentes más calificado. Al contrario, aquellos estudiantes provenientes de clases más favorecidas que cursaron el ciclo medio en escuelas particulares de élite, llegan con más facilidad a las universidades públicas (Costa de Paula, 2011).

¹⁶ Brunner (1990) presenta indicadores que muestran el rápido avance de la matrícula superior latinoamericana: en 1950 representaba alrededor del 1.9 % del total mundial de la matrícula universitaria mientras que en 1985 el 11.5%.

¹⁷ Datos oficiales citados por Boulet, Patrick (2005), "La universidad y los otros", en Revista Iberoamericana de Educación Superior, n° 36/10, OEI. Consultado el 11 de marzo de 2015 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/1017Boulet.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación¹⁸ en 1982, muestran que las matrículas universitarias habían pasado de un total de 80.445 estudiantes en el año 1950 a 160.188 en 1961 y 253.456 en 1970 (Garatte, 2012), y hacia 1975 el país contaba con 577.000 estudiantes mostrando un crecimiento del 717% del valor inicial en ese lapso de 25 años. Por otra parte, la participación femenina en la matrícula universitaria aumentó desde un 32% en 1962 a un 38% en 1972 (Braslavsky, 1980). Es preciso indicar que en este contexto, el Estado argentino tendió a satisfacer las crecientes demandas sociales sobre el sistema educativo (Brunner, 2012).

Podemos señalar que, hasta mediados del siglo XX, las universidades recibían un número limitado de jóvenes con una relativa homogeneidad que se rompió con la incorporación de otros sectores sociales al nivel. Así, en Argentina en el marco de la primera y segunda presidencias de Perón, se produjeron algunas transformaciones sustanciales en el funcionamiento de las instituciones universitarias (Chiroleu, 1998). En este sentido, el proceso de masificación fue estimulado por una serie de medidas que tendieron a romper con algunas de las limitaciones que existían para el ingreso de sectores de bajos recursos a la universidad: la supresión de aranceles dispuesta en 1950 asegurando por primera vez la gratuidad, la eliminación de exámenes de ingreso en 1953, la implementación de un sistema de becas para estudiantes de escasos recursos que permitió ampliar la base social del estudiantado y el ingreso de estudiantes de sectores populares. A pesar de ello, diversos analistas sociales señalan que las nuevas incorporaciones, heterogéneas tanto en su formación como en su origen social, no fueron debidamente atendidas en las universidades, las cuales no produjeron cambios acordes a las características del nuevo público (Chiroleu, 1998), no realizaron reformas estructurales ni ajustes en sus presupuestos universitarios para acompañar dicha expansión (Marquis, 2006 en González y Claverie, 2007). En esta misma línea, Pablo Buchbinder (2005) sostiene que este proceso de democratización encontró distintos tipos de limitaciones: tasas de deserción estudiantil extremadamente altas; dificultades para aprobar cursos masivos; problemas de horarios que conspiraban contra la permanencia de los estudiantes; impacto limitado de las becas para estudiantes de familias obreras. De este modo, las estructuras de las universidades argentinas tuvieron notables dificultades para

¹⁸ Datos oficiales relevados en el Anexo Estadístico del informe derivado del proyecto de investigación "Educación y Sociedad en Argentina" llevado a cabo en el Programa Buenos Aires de FLACSO durante 1982 compilado en la publicación: Tedesco, Juan Carlos, Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo (1983), *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976 – 1982*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

absorber el aumento de la matrícula. En efecto, hacia mediados de los años cincuenta existían en todo el país siete universidades nacionales¹⁹. Por tanto, la masificación creó a partir de estos años, un nuevo escenario para la problemática universitaria que el peronismo no logró asumir.

En este marco de expansión de la matrícula universitaria, diversos procesos tales como la presencia de Estados fuertes, la sustitución de importaciones, la migración rural – urbana, la emergencia de una ciudadanía social, el incremento de las grandes ciudades, entre otros, abrían el camino al denominado desarrollismo y a la voluntad de transformar el modelo universitario tradicional (Chiroleu, 2004; Rigal, 2008; Jara Holiday, 2010). En efecto, a partir de la caída del peronismo, y durante los siguientes quince años, el desarrollismo en tanto "clima de ideas" (Neiburg y Plotkin, 2004) inauguró un debate acerca de las vías plausibles de modernización para países que, como la Argentina, exhibían un atraso de su estructura económica y social en relación con los países centrales. En este marco de ideas, se sostenía la centralidad del Estado como promotor activo de una estructura industrial integrada y de un crecimiento económico generalizado (Rovelli, 2009).

Krotsch (2001) señala que en el período que se extiende desde 1950 hasta 1985 se produjo en los sistemas universitarios de Argentina y América Latina la "segunda reforma" con fuertes componentes exógenos, basada en el planeamiento y la modernización de las instituciones de ES²⁰. Esta modernización de las instituciones universitarias apuntaba fundamentalmente a estimular el pasaje de un modelo de sociedad tradicional a una sociedad secularizada y moderna (Suasnábar, 2004; 2009). En este contexto, comenzaba a producirse grandes expectativas sociales sobre la potencialidad de la educación para favorecer el desarrollo económico y social de los países, la integración y el ascenso social y la disminución de las desigualdades sociales (Chiroleu, 2004).

Diversos autores (García Guadilla, 1996; Chiroleu, 1999; Torres, 2001; Rovelli, 2012) plantean que la expansión cuantitativa en ES surgió de la convergencia entre

¹⁹ Estas eran: Córdoba, Buenos Aires, La Plata, Litoral, Tucumán, Cuyo y Universidad Obrera Nacional, luego Tecnológica Nacional.

²⁰ Se identifica una fuerte crítica al modelo de universidad de élites y la necesidad de modernizar el sistema sobre la base de nuevos métodos pedagógicos, diferentes estructuras académicas, el desarrollo de la investigación, la vinculación con la producción, etc. De esta manera, se produce una fuerte crítica al modelo napoleónico al tiempo que se proponía el modelo académico norteamericano (especialmente por la importancia de los departamentos y la investigación) e instrumentos de planificación.

factores derivados del crecimiento económico, de la estructura de poder y de la constelación ideológica vigente en los distintos estratos sociales involucrados en estos procesos. Así, esta expansión estuvo asociada a concepciones que propugnaban la formación de recursos humanos necesarios para el desarrollo y la modernización de la sociedad, lo cual introdujo en la agenda de los gobiernos la preocupación por la formación de los recursos humanos²¹. En consecuencia, y retomando el análisis de Buchbinder (2005), el desarrollo de la investigación y la ciencia ocuparía un lugar central en las agendas de los gobiernos, que comenzaban a reconocer al conocimiento científico como un recurso estratégico para estimular el bienestar y el progreso social. Como dimos cuenta, estas líneas de acción se inscribían en el programa económico “desarrollista” que los países de América Latina comenzaron a impulsar por influencia de los Estados Unidos en el marco de la creación de la Alianza Para el Progreso entre 1961 y 1963.

Estas propuestas, marcadas por cierto sesgo economicista y de causalidad lineal, avalaron el papel de la educación como factor fundamental para el desarrollo económico y la modernización social (Rovelli, 2012). Además, la educación era vista como una forma de imposición del modelo occidental sobre el comunista, constituyéndose de tal manera, en una faceta más de la guerra fría (Puigrós, 1983; Chiroleu, 2004). Por otra parte, la expansión de la matrícula universitaria estuvo asociada a proyectos políticos que apoyaban estrategias de democratización educativa. Consideramos que estos procesos facilitaron el aumento de las oportunidades educativas y explican el crecimiento de la tasa bruta de escolaridad en educación superior en todo el mundo.

El período que se extiende desde el golpe de Estado de 1955 hasta la dictadura autodenominada “Revolución Argentina” en 1966, delimitó una época marcada por las expectativas de las vías de modernización social y económica. En el ámbito universitario, la expansión de la matrícula estableció un escenario complejo y una nueva agenda de problemas, entre ellas, la cuestión presupuestaria, la infraestructura edilicia, la localización geográfica de las universidades, la distribución de los estudiantes, entre otros (Buchbinder, 2005; Rovelli, 2012). Sin embargo, el número de instituciones oficiales no se incrementó de manera significativa, sólo dos nuevas universidades nacionales fueron

²¹ La teoría del “capital humano” -por entonces dominante- enfatiza el carácter de “inversión” de la educación, la cual se constituiría en el factor residual que permitiría explicar cierto crecimiento de los sistemas productivos.

creadas sobre la base de institutos ya existentes, ambas en 1959²². De esta manera, el crecimiento de la matrícula fomentó la discusión de las posibles vías de ampliación del acceso a la ES frente al crecimiento de las universidades tradicionales y la posible articulación con las demandas de desarrollo en la Argentina.

Como hemos señalado, en nuestro país se produjo un alto grado de articulación entre las demandas sociales por educación y la sensibilidad política para satisfacerlas (Tedesco, 1983 citado en Chiroleu, 1999). Esto último se evidencia en que la demanda por ES desde sus orígenes fue atendida por el Estado a través del crecimiento de las universidades públicas, siendo complementaria la oferta del sector privado (Del Bello, Barsky y Gimenez, 2007). En efecto, a fines de los años cincuenta y principios de los sesenta, se estableció el respaldo gubernamental a la creación de las universidades privadas²³, lo cual promovió la separación de la alianza reformista y habilitó el crecimiento de ese sector²⁴ dando lugar a la diversificación del sistema. En suma, la demanda por ES en esos años fue canalizada a través de tres procesos convergentes: el crecimiento de las instituciones tradicionales ya existentes, un vertiginoso crecimiento del sector terciario no universitario y en menor medida, la creación de universidades privadas²⁵ (Rovelli, 2009; 2012).

Por su parte, hacia fines de los años sesenta, comenzaba a plantearse que el crecimiento de la matrícula debía acompañarse con un cambio en la oferta universitaria. En tal sentido, la modernización debía orientarse en dos sentidos: descentralizar el SES y extender el número de instituciones que lo integraban (Chiroleu, 2004). Finalmente, estas orientaciones comenzaron a concretarse con la propuesta denominada Plan de Nuevas Universidades o también llamada Plan Taquini²⁶ (1971-1973), dando lugar a la creación

²² Las universidades creadas fueron: Universidad Nacional del Sur y la Universidad Nacional del Nordeste.

²³ Entre 1959 y 1969 se crearon diecisiete universidades privadas (Rovelli, 2012).

²⁴ Esto derivó en el retorno del conflicto enseñanza laica o libre en el año 58 cuando el presidente Frondizi impulsó la reglamentación del artículo 28 que permitía la creación de universidades privadas. Esta decisión política no estuvo exenta de actos públicos masivos, movilizaciones callejeras, disputas entre los partidarios del monopolio estatal y los de la enseñanza privada (especialmente católicos), en un clima de politización de la época (Chama, 2002).

²⁵ La Iglesia Católica se constituyó en uno de los representantes principales de los sectores privados y se reconfiguró como un interlocutor importante frente al Estado. Puede profundizarse en: Zanca, José A. (2006) *Los intelectuales católicos y el fin de la cristianidad 1955-1966*. Pcia. Bs. As., FCE y Universidad de San Andrés.

²⁶ Buchbinder (2005) destaca las motivaciones más profundas que se encontraban detrás de este plan. Según el autor, se buscaba compatibilizar el proceso de expansión de la matrícula universitaria, la conformación de una universidad científica, las necesidades derivadas del desarrollo regional y la despolitización. En este mismo sentido, indica que este plan procuraba

de trece nuevas universidades nacionales, posibilitando la expansión de la enseñanza universitaria al interior del país. En los siguientes siete años se nacionalizaron otras tres. Luego, y a excepción de cierta fundación universitaria específica, desde mediados de los setenta y hasta finales de los años ochenta, los gobiernos democráticos y autoritarios adoptaron una política de suspensión de creación de nuevas universidades, tanto públicas como privadas.

Como se observa, la diversificación institucional y la complejización de las estructuras del sistema universitario se evidenció no sólo en la emergencia del sector privado, sino también del sector público que, como hemos visto, se extendió más allá de las tradicionales universidades metropolitanas, a fin de responder a las nuevas demandas por ES en las distintas provincias del territorio argentino. Cabe destacar que este proceso también procuró el “descongestionamiento” de las universidades más grandes, con el propósito de generar “polos” alternativos de desarrollo que permitieran simultáneamente, controlar las protestas y las movilizaciones estudiantiles (Chiroleu, 2004; Buchbinder, 2005).

En suma, como consecuencia de la convergencia del crecimiento de universidades nacionales y privadas, el SES estaba compuesto a mediados de los años setenta, por veintisiete universidades públicas y veintitrés universidades privadas, absorbiendo estas últimas algo más del diez por ciento de la matrícula (Chiroleu, 1998).

Durante los períodos analizados, y en respuesta a la expansión de la matrícula y para enfrentar la desestabilización en la articulación vertical entre los niveles secundario y superior, las universidades comenzaron a adoptar diversos mecanismos de selección explícitos de los estudiantes, siendo los cursos de ingreso el elemento de mayor control y selectividad, como así también los mecanismos de control implícitos (García Guadilla, 1991).

Cabe señalar que en Argentina, el ingreso directo prevaleció en las etapas de gobiernos constitucionales y universidades democráticas. Esto ocurrió en el peronismo – ya que en 1952 se estableció el régimen irrestricto- con los gobiernos democráticos entre 1958 y 1966, con los gobiernos peronistas de 1973-1976 y nuevamente con la restauración de la democracia en 1983. En los períodos de gobiernos militares de la segunda mitad del siglo XX (1955-1958, 1966-1973, 1976-1983), se implementaron

incidir en la distribución geográfica del estudiantado, concentrado en las grandes ciudades, y también en la de la matrícula estimulando el desarrollo de las ciencias exactas y la tecnología.

regímenes de exámenes de ingreso a veces con vacantes muy limitadas (Costa de Paula, 2011; Chiroleu, 1999). En particular, en la última dictadura militar, esto se reflejó en la reducción de la matrícula y en la implementación del ingreso restrictivo. Nos interesa detenernos brevemente en este último período para dar cuenta de los cambios que se fueron suscitando en aquel tiempo, en lo que refiere a la política universitaria y, específicamente, a la política de acceso a las universidades y a las transformaciones cuantitativas del SES universitario.

3. Las políticas de acceso en las universidades nacionales a partir de la última dictadura militar

En marzo de 1976 se instauró el gobierno militar a partir del derrocamiento de la presidenta María Estela Martínez de Perón. Ese golpe de Estado dio inicio al autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (PRN), que delimitó un período de la historia del país signado por el accionar del terrorismo de Estado y por la implementación de una profunda reestructuración del Estado, la economía y la estructura social en la Argentina (Canelo, 2008).

Para analizar el período de esa intervención autoritaria, los aportes de Pablo Buchbinder (2005) nos permiten reconocer varios factores que contribuyeron a instalar un clima de violencia política en el escenario universitario²⁷. Entre ellos podemos mencionar la expulsión masiva de docentes, autoridades y el pase a la clandestinidad forzado de militantes, el secuestro y desaparición física de miembros de la comunidad universitaria, la resistencia de organizaciones armadas vinculadas a grupos universitarios y el funcionamiento de organizaciones paramilitares y parapoliciales dentro de las instituciones universitarias. El vaciamiento institucional y el aniquilamiento de los movimientos de protesta social por parte del accionar de organizaciones armadas como la Triple A entre 1974 y 1976, se profundizarían por el terrorismo de Estado y el despliegue de la política represiva y autoritaria del PRN. Por tanto, en el período que se extiende desde 1974 hasta 1983, se impusieron mayores restricciones a la autonomía universitaria.

A partir de ese momento, las políticas de “normalización” y “redimensionamiento” del sistema universitario tuvieron entre sus principales propósitos reducir el número de

²⁷ Diversos analistas sociales (Neiburg, 1988; Suasnábar 2004; Buchbinder, 2005), coinciden en que el proceso de politización y radicalización de los universitarios se profundizó a partir del año 1973.

instituciones, carreras y estudiantes inscriptos, procurando favorecer un desplazamiento de las matrículas y la investigación al ámbito extra – universitario (Tedesco, Braslavsky, Carciofi, 1983; Pérez Lindo, 1985; Rodríguez y Soprano, 2009a, 2009b; Paso, 2012).

De esta manera, la universidad se constituyó en un foco de potenciales conflictos cuya prevención se lograría a través de la intensificación de los mecanismos de control y persecución ideológica y de la reducción en el tamaño de las instituciones, de manera que en esos años, la política universitaria asumió ese direccionamiento (Chiroleu, 1999; Buchbinder, 2005).

En lo que refiere a la política de admisión a la universidad, el gobierno militar estableció un mecanismo de acceso unificado para las universidades nacionales que no sólo incluyó exámenes de ingreso sino también cupos²⁸, y luego, a partir de la Ley Universitaria sancionada en 1980, se estipularía la aplicación de los aranceles, quedando en evidencia el objetivo de la restricción cuantitativa del sistema universitario. Rodríguez y Soprano (2009a) sostienen que para comprender el alcance e impacto de aquella medida es necesario tener en cuenta que en mayo de 1973 el ministro de educación del gobierno peronista del doctor Héctor Cámpora, Jorge Taiana, implantó el ingreso irrestricto, eliminando cualquier limitación de cupos y evaluaciones o exámenes de ingreso. En 1974, durante la intervención del doctor Oscar Ivanissevich se intentó revertir esta decisión incorporando como requisito para el ingreso el denominado “tríptico nacional” –esto es, un examen de Castellano, Historia y Geografía Argentina– que se cursaban en el primer año de las carreras, una medida que desató inmediatamente protestas estudiantiles y de profesores secundarios. Ese “sistema del tríptico” encontró apoyos y resistencias entre rectores y decanos de las universidades nacionales y tuvieron acatamiento dispar en las distintas universidades y Facultades (Chiroleu, 1999). Pero a partir del 24 de marzo de 1976 las autoridades del gobierno del PRN establecieron un sistema de exámenes basados en la fijación de estrictos cupos por carrera y por Facultades, y posteriormente, la implementación de aranceles en las carreras universitarias lo cual restringió el acceso de los jóvenes a los estudios universitarios. Por tanto, la política de cupos, en líneas generales, contribuyó a bajar la cifra total de alumnos (Buchbinder y Marquina, 2008), aunque afectó especialmente a la Universidad de Buenos Aires²⁹.

²⁸ Estas dos medidas estaban vigentes en algunas universidades desde 1975, como en el caso de la UNLP (Rodríguez y Soprano, 2009a).

²⁹ La mayor distancia entre aspirantes, número de aprobados en los exámenes y vacantes disponibles se dio siempre en casi todas las carreras de esa Universidad. Se calculaba que sólo

Así, la política oficial tendió a una marcada reducción cuantitativa y cualitativa, es decir, la matrícula cayó por efecto combinado de la imposición de limitaciones al ingreso y por el clima de persecución y control ideológico. Por tanto, se evidenció el achicamiento de la universidad por intervención del Estado pero a su vez, la sociedad por efecto “desaliento” también retrajo la demanda, a partir de la estricta vigilancia y control ideológico. De esta manera, los sujetos se retiraron de esta institución buscando otras opciones educativas alternativas de estudios superiores, como son la educación no universitaria, y en menor medida, en las universidades privadas en tanto que la matrícula en estas últimas no creció en esos años significativamente (Chiroleu, 1999). No obstante, la matrícula privada fue creciendo progresivamente pasando de un 11% en 1974 a un 19 % en 1983 (Buchbinder, 2005).

En el marco de la política de achicamiento y desmantelamiento de la universidad, el presupuesto universitario, al igual que los fondos destinados a la educación, fue severamente recortado avalando la política restrictiva del gobierno militar. Entendemos que la masividad que caracterizó a la universidad en nuestro país fue disfuncional para ese gobierno y constituyó una fuente potencial de conflicto como así también las instituciones y la función crítica que ejercían. En este sentido, la férrea restricción al acceso a la universidad supuso una ruptura en el desarrollo de políticas de expansión institucional y matricular que venían desarrollándose en las anteriores décadas.

De manera reciente, algunas investigaciones han abordado de forma particular las características que asumieron en cada contexto institucional esas políticas de ingreso. Para el caso de la UNLP, Rodríguez y Soprano (2009a) indagan acerca de las “políticas de redimensionamiento” que pretendían modificar los parámetros de acceso de los estudiantes a las universidades. Los autores analizan la distancia que hubo entre los discursos transformadores de los funcionarios y lo que efectivamente se concretó, ofreciendo una representación de ese escenario histórico autoritario más matizada de lo que ciertos estudios suelen admitir. Los resultados expuestos en esa investigación ponen de manifiesto las dificultades específicas de las autoridades de la UNLP de concretar algunos lineamientos de la política, como la implementación de aranceles o la reorientación de matrículas hacia carreras “no tradicionales”. Los autores sostienen que el sistema de cupo estuvo lejos de impactar de manera homogénea en todas las Facultades

uno de cada cuatro inscriptos podía entrar y hubo casos extremos como en la carrera de Biología, donde la relación era de uno a diez. En el resto de las universidades, el cupo afectó a algunas carreras (Rodríguez y Soprano, 2009a).

y carreras, pero que su aplicación en la UNLP fue algo errática y sus objetivos fueron sólo parcialmente cumplidos. Esto permite dar cuenta de los efectos específicos que en cada contexto institucional tuvieron las determinaciones procedentes de la dinámica política nacional, en la medida en que se evidencia el procesamiento local de esas políticas, desde la resignificación, adopción o resistencia que los actores inscriptos en cada universidad llevan a cabo (Garatte, 2012).

4. Las políticas de acceso en la reapertura a la democracia

En el período que se inicia con la denominada “apertura democrática” de diciembre de 1983 -con la presidencia del Dr. Raúl Alfonsín-, el “proceso de la normalización” en las universidades nacionales se extendió desde de diciembre de 1983 hasta abril de 1986. Es posible afirmar que el “proceso de normalización universitaria” dispuesto por el Estado nacional fue interpretado por analistas y actores universitarios como un hito fundamental en la refundación del proyecto y la autonomía institucional (Romero, 1996; Chiroleu, 2005; Garatte, 2008; Suasnábar, 2012).

Al igual que en la sociedad, el carácter autoritario de la intervención estatal contribuyó a generar un clima de desconfianza y pérdida de legitimidad hacia el Estado, que en el ámbito universitario se expresó en la demanda por completa autonomía, asociada al financiamiento incremental y a la nula intervención estatal. En línea con esto, Claudio Suasnábar (2012) analiza el andamiaje jurídico conformado por leyes y decretos sancionados en el período de la normalización universitaria y argumenta que se delineó un marco legal de carácter “general” que generó las condiciones para un tipo de autonomía universitaria casi sin restricciones. Por tanto, los actores principales en la construcción de política fueron las propias universidades a través del accionar de sus estamentos: docentes, graduados y estudiantes.

Entre las evidencias del proceso de recuperación institucional universitaria durante los años de apertura a la democracia, encontramos el regreso a las universidades de docentes e investigadores cesanteados y exiliados durante la violencia política de 1974-1975 o con el terrorismo de Estado de 1976-1983. Durante estos años, se destacó el despliegue de la actividad política y sectorial de los docentes, del movimiento estudiantil y los partidos políticos, la recuperación del cogobierno universitario, la instauración del principio de autonomía, la reconstrucción del claustro docente a partir de los concursos, la

regularización de la participación de los graduados y estudiantes, la reapertura de carreras, la modernización de la formación académica y la ampliación del acceso de la población estudiantil tras la supresión de las restricciones impuestas mediante cupos por carreras, exámenes de ingreso y aranceles (Buchbinder 2005; Garatte, 2008; Suasnabar, 2012).

En este contexto, el ingreso directo se estableció como política de admisión a la universidad sin quedar plasmado en ninguna ley específica³⁰. No obstante, la aplicación del ingreso irrestricto generó problemas operativos, especialmente en algunas instituciones que debieron absorber la enorme demanda insatisfecha en los años del gobierno militar. De esta manera, algunas universidades elaboraron reglamentaciones que, aun reconociendo ese principio general, buscaron limitarlo³¹ (Chiroleu, 2012).

Como señalamos, la cantidad de estudiantes se incrementó de manera sustancial, crecimiento que fue impulsado mayoritariamente por las universidades públicas. En efecto, la matrícula en ES en esos años creció a una elevada tasa: entre 1983-1984 a 16.7% y 1984-1985 a 24.9 %. Es posible señalar que el crecimiento del subsistema universitario fue superior al del no universitario. Esto da cuenta que, a partir de la eliminación de las trabas para el ingreso a la universidad, la demanda social volvió a orientarse hacia esta institución. Adriana Chiroleu (1999) explica que los datos de la expansión matricular reflejan con claridad el impacto que el retorno a la democracia tuvo en la universidad, convergiendo una variedad de causas: por un lado, la demanda insatisfecha en los años del Proceso, y por otro, el clima creado por el retorno democrático que agudizaba el deseo de participación social, lo cual permite comprender el crecimiento matricular de las ciencias sociales y las humanidades³².

Lo brevemente expuesto aquí permite visualizar que el discurso del gobierno radical asumió como ejes articuladores de la política universitaria, el logro de la autonomía y la democratización externa e interna (Chiroleu, 1999). La democratización interna sería alcanzada a través del mencionado proceso de normalización que procuraba lograr una

³⁰ Al respecto, ver Chiroleu, 1999. Sobre las características del proceso de normalización y su expresión normativa en decretos y leyes, ver Garatte, 2008.

³¹ La creación del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires es un ejemplo de este contexto.

³² Luciana Garatte (2008), analiza el crecimiento exponencial que sufrió la matrícula en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, durante el período analizado. La autora muestra que el promedio de alumnos creció casi un 400 %: mientras que en el período 1977-1983 ingresaron quinientos dieciocho (518), durante la normalización, 1984 y 1986, ingresaron –dos mil cuarenta (2040) estudiantes.

amplia participación de los claustros en el gobierno universitario. En cuanto a la democratización externa, impulsada por un ingreso irrestricto, parecía agotarse en el principio de igualdad de oportunidades. En este sentido, Chiroleu analiza que en el discurso se contemplaba una dimensión más abarcativa del concepto de democratización externa, pero en la práctica se limitaba en la garantía de acceso a la universidad.

Cabe señalar que, la eliminación de las trabas al ingreso, favoreció además de los tradicionales sectores medios acomodados y altos, también a sectores medios bajos como a sectores populares, estos últimos en un porcentaje muy inferior. Sin embargo, esto no implicó que se haya ampliado sustancialmente la participación a todos los sectores sociales en el nivel superior, en tanto que el ingreso irrestricto por sí sólo, no puede conseguir ese objetivo. Tal como sostienen las perspectivas críticas de la sociología de la educación (Bourdieu y Passeron, 1977; 2009; Perrenoud, 1990), la igualdad de oportunidades otorgada, a su vez supone desiguales posibilidades de éxito a partir de orígenes socioeconómicos y educativos dispares, que están en la base de las sociedades capitalistas occidentales.

Ahora bien, el optimismo que acompañó a los universitarios durante los primeros años de la normalización democrática de 1983 fue reemplazado por un creciente desencanto a causa de la degradación de las condiciones políticas e institucionales. Los problemas presupuestarios se acrecentaron en 1988 con el aumento de los niveles de inflacionarios y a principios de 1989, en un contexto socioeconómico desfavorable, la hiperinflación licuó los presupuestos de las universidades. Por su parte, el incremento de la matrícula no fue acompañado por un crecimiento correlativo de los aportes estatales a las universidades (Buchbinder, 2005). Asimismo, el enorme incremento matricular de esos años se dio en el marco de una política universitaria que era encauzada por las instituciones ya existentes, sin permitir la ampliación cuantitativa del sistema, tanto en la red de gestión pública como privada (Chiroleu, 1999).

Acordamos con Suasnábar (2012), quien caracteriza el período de esta normalización, que se produjeron tensiones entre las fuertes expectativas que generó la democracia y los condicionantes heredados de la dictadura militar. Por tanto, queda en evidencia que las políticas universitarias seguidas por el gobierno democrático oscilaron entre la necesidad de dar respuestas a las demandas acumuladas y las limitaciones para la introducción de cambios en la universidad.

En suma, este período se distingue por el carácter reparador llevado a cabo por

las acciones estatales que se orientaron a devolver la autonomía a las universidades sin que el Estado tuviera una política proactiva de modificar la configuración del sistema universitario.

5. Los años noventa: cambios a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior

En el contexto de una profunda crisis económica y social y con la entrega anticipada del poder del gobierno de Alfonsín en julio de 1989 al presidente electo Carlos Menem, se instauró una nueva etapa en la historia reciente de nuestro país.

A partir de la asunción del nuevo gobierno justicialista y en sintonía con el auge del pensamiento neoliberal, esta etapa se caracterizó por la implementación de “reformas estructurales” que, a fuerza de privatizar, desregular y abrir la economía al mercado externo, produjeron una reestructuración en las relaciones entre el Estado y la sociedad (Suasnábar, 2012).

En el plano educativo y universitario dichas reformas se materializaron en la Ley Federal de Educación en 1994 y la Ley de Educación Superior en 1995, las cuales marcaron el inicio de un proceso de reformas educativas, que se extendió hasta el nivel superior (Puiggrós, 1995; Mollis, 2001; Tiramonti, 2001; Chiroleu y Iazetta, 2005; Feldfeber y Gluz, 2011).

Cabe destacar que, promediando los años ochenta en los países europeos y en los primeros años de la década de los noventa en América Latina, y especialmente en Argentina, se produjo un cambio radical en las relaciones entre el Estado y las universidades. Éstas pasaron de un estadio de convivencia benevolente (Brunner, 1994) caracterizado por un financiamiento incremental de las instituciones sin controles explícitos, a una relación centrada en la regulación ejercida por el primero a través de mecanismos de evaluación y acreditación. En efecto, Chiroleu e Iazetta (2012) ponen de manifiesto la correlación que se plantea entre la imposición de estas pautas y el proceso de internacionalización de la educación superior que impuso la necesidad de alcanzar indicadores propios de los países centrales. Por su parte, los autores señalan que “los organismos internacionales y los multilaterales de crédito, a través de ‘recomendaciones’ ejercieron asimismo un rol central en la conformación de un ‘sentido común evaluativo’” (2012: 26).

Por tanto, y tal como demuestra la literatura especializada, Argentina no quedó al margen de estas políticas, a pesar de su tradición universitaria de autonomía y del grado de movilización de los actores universitarios frente a estas nuevas políticas. Mónica Marquina ubica a la reforma de la educación superior argentina de los años '90, cercana a algunos rasgos de la "coordinación de gobierno centralizada" (2012:62). Se trata de políticas definidas desde arriba, con bajo nivel de consenso, alto grado de liderazgo de la conducción central, y fuerte apoyo de los organismos internacionales (Krotsch, 1998). Asimismo, en lo referido al financiamiento para llevar adelante las reformas, se estableció un creciente poder del gasto burocrático central, ascendiendo de 8 millones a 149 millones entre 1993 y 1997 (Marquina y Haberfeld, 1997; Marquina, 2012).

Por su parte, durante este período, en nuestro país se cuestionó la legitimidad del sistema universitario abierto, signado por el ingreso irrestricto y la gratuidad (consolidado en los 80) en el marco de las ideas neoliberales sobre la eficacia del gasto en educación. En rigor, la LES habilitó a las universidades al cobro de aranceles, potestad que no fue ejercida en los estudios de grado salvo excepciones³³, aunque sí en los estudios de posgrado. Cabe destacar que esta situación tuvo un efecto simbólico importante al cuestionar la gratuidad de los estudios superiores (Gordon, 2011). En este contexto privatizador y conservador, se puso en cuestión el sentido social, la prioridad y la naturaleza de la inversión en ES (Buchbinder, 2005). El diagnóstico en estos años se concentró en la falta de calidad de las instituciones públicas, en la ausencia de un sistema de evaluación y regulación, la insuficiente eficiencia externa e interna (sobre este último, considerado en relación con la deserción y la duración real de los estudios), el inadecuado perfil de los egresados a las necesidades productivas, la ineficacia de mecanismos de financiamiento público tradicional, entre otros (Balán y Marquis, 1990; Bertoni y Cano, 1990).

Como hemos mencionado, varios autores sostienen que la nueva política de reforma en ES remitió a la construcción de un consenso alrededor de una agenda de reformas impulsadas por el Banco Mundial. Entre los temas de la agenda se encontraba el problema de la calidad, la necesidad de la evaluación externa de las instituciones, el arancelamiento de las universidades y la generación de recursos propios como modelo de superar la crisis del sector; la responsabilidad o accountability (Krotsch, 2001; Vaccarezza, 2009). Asimismo, Suasnábar (2012) señala que la instalación de la agenda

³³ Como es el caso de la Universidad Nacional de Córdoba, Villa María y Tres de Febrero que establecieron bonos de contribución mensual.

fue acompañada por una serie de normas orientadas a limitar la autonomía casi absoluta que poseían las universidades en el contexto de la normalización democrática en 1983. En este sentido, Alejandro Finocchiaro (2004) realiza un estudio sobre las vicisitudes que el concepto de autonomía universitaria sufrió en el siglo XX. El autor sostiene que la conceptualización que pretende otorgar a las universidades nacionales un régimen de autonomía amplio fue construida recientemente, especialmente en los primeros años de la restauración de la democracia, bajo una política de *laissez faire* propiciada por el gobierno democrático. Entre los analistas sociales hay consenso en señalar que la LES resultó un punto de ruptura con la tradición reformista que, con sus limitaciones, había primado en la normalización universitaria durante los años de la transición democrática. Por tanto, en este nuevo contexto operó una resignificación del principio de autonomía, produciéndose el pasaje a un tipo de autonomía regulada³⁴ (Krotsch, 2001; Mazzola, 2007; Suasnábar, 2012).

En este sentido, los cambios que introdujo la LES conllevaron una reestructuración entre el Estado y la universidad. El fuerte intervencionismo se materializó en un tipo de normativa “reglamentarista” que extendió el control y la regulación estatal (Mollis, 1999; Suasnábar, 2012). Pedro Krotsch (2001) sostiene que el cambio en las relaciones entre el Estado y las universidades supuso el pasaje de un “Estado benevolente” a un “Estado evaluador”, en tanto pasó de un financiamiento de las instituciones sin controles explícitos a una relación centrada en la regulación ejercida a través de mecanismos de evaluación y acreditación. Por tanto, la consolidación del rol de Estado como evaluador y de la evaluación como eje estructurante de las políticas universitarias constituyó el rasgo predominante en este período. Krotsch además señala que, paradójicamente en Argentina, la construcción del “Estado Supervisor no implicó descargarlo de funciones, sino por el contrario acrecentar su capacidad de dirección y control” (Krotsch, 2001:67).

³⁴ Rinesi y Soprano (2007) discuten los sentidos de la autonomía y la heteronomía en las universidades públicas en Argentina. Los autores señalan que una posible fuente de heteronomía universitaria es la intervención del Estado en la vida de la universidad, pero indican al mismo tiempo que, puesto que el Estado es, tanto una eventual fuente de amenazas a esa autonomía, la institución encargada de custodiarla y garantizarla. Por tanto, destacan que es necesario estudiar en cada caso de qué tipo de intervención y de qué tipo de gobierno del Estado se trata. A su vez, los autores discuten la noción de autonomía regulada reconociendo el margen de actuación de los actores universitarios. Consideran que, tanto las intervenciones del Estado que buscan garantizar la autonomía universitaria como las que la amenazan, no suelen producirse sin una activa participación de los propios actores de la institución universitaria. Por último, destacan que se levantan también como factores de heteronomización de la vida universitaria las expectativas, necesidades y exigencias de los distintos actores de la sociedad civil y el mercado.

Como se advierte, el problema principal ya no radicaba en el crecimiento del sistema o en la planificación de su expansión, tal como lo fue en las décadas anteriores, sino en la cuestión de la calidad que se articulaba con la evaluación. Así, se desplegó una serie de dispositivos institucionales y se crearon capacidades estatales hasta entonces ausentes, orientadas a abordar la agenda de reformas del ámbito universitario: en 1993 se creó la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y en 1995, el Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Con respecto a la CONEAU, la misma fue el resultado de las políticas de evaluación que los organismos internacionales como el Banco Mundial, aconsejaban implementar para elevar la eficiencia de los sistemas universitarios. De esta manera, la evaluación externa fue clave, quedando fuera del dominio de la universidad misma la certificación del cumplimiento de los estándares de calidad. Sin embargo, esta forma de evaluación involucró a la comunidad científica y académica como agentes de la misma, pero cooptados en un ejercicio de autoridad estatal que los terminaba posicionando frente a la universidad (Vaccarezza, 2009). En este sentido, el Estado evaluador (Neave, 2001), se presentó como un organizador indirecto, a distancia, que permitió la consagración de la evaluación por la ciencia. No obstante, los criterios de evaluación tendieron a adquirir rigidez en tanto fueron de aplicación universal. Según Vaccarezza (2009), lo nuevo de las reformas no refirió sólo la pérdida de autonomía de la universidad para componer su sistema de evaluación, sino también el cambio de estilo³⁵ y significación de la misma. Cabe señalar que la evaluación externa no se enfocó solamente a nivel del establecimiento universitario, también se levantó como control de la actividad de los actores (investigadores, docentes)³⁶. De esta manera, el control se instaló no sólo en la relación Estado-universidad, sino también en los sujetos académicos.

Ahora bien, en una primera etapa, la evaluación, y más específicamente la CONEAU, fue rechazada por amplios sectores de la universidad. Pero, en la mayor parte del sistema universitario, la evaluación terminó siendo aceptada (Buchbinder, 2005). Hay acuerdo en señalar que fue operando un proceso de cristalización y apropiación por parte de los actores de los dispositivos generados en los '90 (Suasnábar, 2005; Araujo y Trotta,

³⁵ El autor señala que, en este nuevo estilo de evaluación, los indicadores instauran comparabilidad entre universidades, establece un régimen de premios y castigos presupuestarios, estimula la competencia entre universidades.

³⁶ Dispositivos como el sistema de categorización de investigadores, la certificación del posgrado, entre otros, incidieron en las prácticas de los actores, transformando la cultura académica (Vaccarezza, 2009).

2009; 2011; Stubrin, 2010; Burke, 2012). En opinión de Chiroleu e Iazetta (2012), se produjo una naturalización, ritualización y/o resignificación en tanto que los propios actores que en el plano discursivo rechazaron las políticas producidas en esos años, resignaron la posibilidad de transformarlas al adecuar y ajustar sus prácticas académicas a los requerimientos fijados.

Es importante destacar que la orientación política de estos años enfocó de manera privilegiada a la diferenciación y segmentación del SES. De esta manera, se produjeron políticas para el sistema en un intento de procesar la diferenciación: universitario-terciario; público-privado; masivos-selectivos; de investigación-de enseñanza (Vaccarezza, 2009). Encontramos así, algunas continuidades con el modelo de ES de los setenta, en el que se destacó la profundización de las tendencias hacia la diferenciación (horizontal y vertical) y la complejización de la educación universitaria. Sin embargo, en los años noventa adquirió un carácter sistémico y se distinguió de los procesos de modernización universitaria precedentes donde las transformaciones se circunscribieron a determinados espacios e instituciones (Rovelli, 2012).

Desde el inicio del gobierno de Menem en 1989 comenzó a producirse una política que, directamente, en el caso de las instituciones privadas o, indirectamente, en el caso de las nacionales, favoreció a la expansión del sistema mediante la creación de nuevas instituciones. Lo novedoso fue que se habilitó la autorización de nuevas universidades privadas, que estuvo suspendida desde el dictado del Decreto 451 del 5 de julio de 1973 y que así permaneció durante la dictadura y el gobierno de Alfonsín (Del Bello, Barsky y Giménez, 2007). Los períodos del Presidente Menem se caracterizaron fundamentalmente por la apertura y rápida expansión del sector privado en la educación universitaria. Esta política estuvo claramente basada en la idea de introducir una dinámica de mercado en la ES (Pérez Rasetti, 2012). Entre 1988 y 1995 se produjo la creación de diez universidades nacionales, de las cuales seis de ellas se ubicaron en partidos del conurbano bonaerense. Además se crearon veintidós universidades privadas. En relación con estas últimas, se conformaron circuitos universitarios “seculares de elite” (Rovelli, 2012), caracterizados por sus altos aranceles. Así, el sector privado experimentó un proceso de diferenciación interno³⁷.

³⁷ A las casas de estudio de carácter confesional, predominantes hasta la década de 1980, se sumaron instituciones laicas orientadas a la formación empresarial y otras conformadas sobre la base de modelos norteamericanas e inglesas, integradas con profesores *full time*, y con actividades de investigación.

Por su parte, la creación de las universidades nacionales compartió con la expansión universitaria de los años setenta, la idea de descentralizar la oferta universitaria del país. Asimismo, la creación de nuevas universidades promovió la diversificación gradual de la oferta universitaria por medio del surgimiento de carreras cortas y variadas en relación con la oferta tradicional, y contribuyó también a que el sistema adquiriese un alto grado de heterogeneidad, aunque éstas concentraron una pequeña parte de la matrícula. Pero hacia 2004 las universidades pequeñas comenzaron a absorber una mayor matrícula³⁸. Cabe destacar que la creación de nuevas universidades privadas en los noventa fue justificada con el argumento de que contribuirían a elevar la competencia en el sistema, y por tanto, a incrementar la eficiencia en su conjunto. A su vez, constituían mecanismos por el cual el sector privado ayudaba a financiar parcialmente la ES. En relación con la matrícula, durante los primeros años de la década, el sistema privado experimentó una notable expansión, muy superior a la del público (Buchbinder, 2005).

Llegados hasta aquí, es posible afirmar que dentro del sistema universitario se fue conformando un entramado institucional altamente heterogéneo y diverso en el que coexisten universidades tradicionales y nuevas, públicas y privadas, de elite y masivas, laicas y confesionales, profesionalizantes y de investigación (Mollis, 2001).

5.1 Los sistemas de ingreso a partir de la Ley de Educación Superior

Como hemos visto, en los años de reapertura a la democracia, las universidades públicas buscaron distintas “soluciones de compromiso” frente a la demanda estudiantil de ingreso irrestricto al tiempo que hubo un apoyo gubernamental a esta política (Suasnábar, 2005). En este sentido, la idea de igualdad de oportunidades en la gestión del gobierno de la Unión Cívica Radical coincidía con la ampliación del acceso a la universidad. Durante los años '90, en cambio, sus alcances parecen diferir. Como hemos dado cuenta, en ese período se puede detectar cierta tensión entre las políticas públicas de corte neoliberal, las cuales tenían su correlato en la libertad que les fue otorgada a las universidades para cobrar aranceles, pagar salarios diferenciados y diseñar mecanismos de admisión, junto a la tensión por parte del Estado a controlar y evaluar a las instituciones universitarias (Mollis, 2001).

A partir de la sanción de la LES, las universidades alcanzaron mayor autonomía para regular el acceso de los estudiantes, mientras desde la esfera gubernamental se

³⁸ Entre 1998 y 2003, la matrícula de las universidades del conurbano creció entre un 19 y un 32%, mientras que la UBA aumentó sólo un 3,8 % anual (Buchbinder, 2005).

alentaba a la búsqueda de diversos mecanismos de ingreso (Rovelli, 2012). En este sentido, la LES determinó la autonomía de cada institución para establecer su régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes. Esto se complementa con lo dispuesto en el artículo 50 de la LES, que establecía que en las universidades con más de 50.000 estudiantes, cada facultad definiera su propio régimen de admisión. Encontramos que la LES habilitó la existencia de una amplia heterogeneidad de estrategias y políticas institucionales (interinstitucional), que incluso se encuentran diferenciadas por unidades académicas y/o carreras (intrainstitucional).

Diversos trabajos indican que, a partir de 1983, la modalidad de acceso más extendida en las universidades públicas argentinas fue el ingreso directo, aunque se señala que algunas instituciones o dentro de ellas, algunas unidades académicas, han adoptado distintas modalidades selectivas (Duarte, 2005; Chiroleu, 2009; Rovelli, 2012). No obstante, para Ramallo y Sigal (2010), las diversas modalidades poseen diferentes niveles de exigencia en las condiciones de ingreso, entre los que se destacan los sistemas de admisión con carácter eliminatorio. Los autores indican una coexistencia de modalidades eliminatorias e irrestrictas, con una tendencia más fuerte hacia las primeras que a las segundas. De este modo, sostienen que se trata de un sistema “exigente” de admisión, más cercano a la selección explícita que a la implícita. Así, los autores consideran que los modos de admisión en los últimos años se han diversificado y la gran heterogeneidad de modalidades implementadas en el sistema universitario nacional se sustenta en la autonomía que poseen dichos centros académicos en el momento de definir una política de ingreso. Esto tuvo un fuerte impacto en la UNLP en tanto se produjo una coexistencia dentro sus UA, de sistemas de admisión muy disímiles.

Un estudio realizado por Marquina (2011) muestra que las universidades nacionales creadas durante el período 1988-1995³⁹, se alejaron de la política de admisión abierta, sin restricciones, sostenidas por las universidades tradicionales. En efecto, la autora sostiene que la diversificación del sistema tuvo su correlato en los mecanismos de ingreso instaurados por distintas universidades. Así, estas nuevas instituciones creadas en la región del conurbano bonaerense, se diferenciaron de las tradicionales y masivas con políticas de ingreso abierto desde la última apertura a la democracia, estableciendo mecanismos de ingreso restringido, la mayoría de los casos, a través de regímenes

³⁹ Las universidades estudiadas fueron Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de La Matanza, Universidad Nacional de General Sarmiento.

centralizados. Por su parte, Chiroleu y Marquina (2009) explican que la instauración de restricciones en el acceso en instituciones de origen y tamaño diverso, supone especialmente al rechazo de aquella asociación lineal entre mecanismos restrictivos y gobiernos autoritarios. Sin embargo, las autoras señalan que el esquema selectivo centralizado, implementado por esas nuevas instituciones puede relacionarse, por una parte, con la ausencia de un movimiento estudiantil activo que demande el establecimiento del acceso abierto. Por otra parte, destacan el perfil de los estudiantes de las zonas de influencia de las instituciones, mayoritariamente de bajos recursos y con debilidades del nivel educativo anterior, razón por la cual ofrecen cursos de nivelación, procurando disminuir el peso de las variables socioeconómicas en las trayectorias estudiantiles.

Por su parte, diversas investigaciones inscriptas en el campo de estudios de la ES, caracterizaron específicamente a los sistemas de ingreso a la universidad en nuestro país. Trombetta (1999) establece que a partir de la LES, pueden distinguirse y clasificarse diferentes “modos de admisión”. En primer lugar, el autor clasifica “según su carácter”, cuya división puede establecerse a partir de su “ubicación”, esto es preuniversitario o curricular; asimismo puede establecerse por el “tipo de currículo”, ya sea general, orientado o específico; y por último por sus “funciones”, los cuales pueden caracterizarse por ser orientador, nivelador o articulador. La segunda clasificación que propone es “según el modo de ingreso”, el cual puede ser irrestricto o directo, selectivo sin cupo; o selectivo con cupo. Y por último, “según el nivel de aplicación”, esto es, aplicado por la institución o aplicado por cada Facultad.

Chiroleu (1998) realiza una clasificación de las diversas modalidades de ingreso en las universidades nacionales. La modalidad de ingreso directo, según la autora, presenta diversas variantes: sin Cursos Introdutorios; con Cursos Introdutorios, de Apoyo, de Ambientación o Nivelación. A su vez, estos cursos pueden presentar características, alcances y formas diversas: incorporados a la curricula; organizados por cada UA (no obligatorios y no selectivos); centralizados por la universidad; con exámenes cuya aprobación da ventajas en el cursado de las materias; con Ciclo Básico Común. Por otro lado, y dentro de las modalidades restrictivas, la autora distingue a aquellas que incluyen la existencia o no de Cursos Introdutorios preparatorios para los exámenes finales eliminatorios y la imposición o no de cupos. Por otra parte, la selección puede ser centralizada por la Universidad u organizada por las respectivas UA.

Betina Duarte (2005) también clasifica a los sistemas de admisión a partir de un estudio realizado en treinta y seis universidades nacionales argentinas. La autora propone tres tipos de categorías. La primera de ellas es “admisión con requisitos movibles”, caracterizada por una oferta limitada (cupos) y otorgada a aspirantes seleccionados y ordenados por sus méritos en exámenes de ingreso y/u otros requisitos. La segunda categoría denominada, “admisión con requisitos fijos”, se distingue en tanto que todos los que demuestran cumplir ciertos requisitos académicos mínimos tienen derecho a obtener la condición de alumno. Por último, propone la categoría de “admisión sin requisitos”, dentro de la cual se indica que todo aquel que haya concluido con la formación previa está en condiciones de adquirir la categoría de alumno, esto es “admisión libre”. Además, existen instituciones donde ofrecen o se exige la asistencia a cursos, según: cursos opcionales, cursos obligatorios o sin cursos.

Un análisis local de los sistemas de ingreso lo realizan Bracchi, Sannuto y Mendy (2002), quienes caracterizan los sistemas de admisión de la UNLP en diferentes UA. Las autoras explican que las diversas Facultades desarrollan estrategias de ingreso con características particulares y con diferentes direccionalidades y las agrupan según: “1) aquellas que mantienen el “ingreso directo”, posibilitando que los mecanismos de selección actúen en el inicio de las carreras; 2) aquellas que tienden a legitimar la selección en instancias previas a la iniciación de las carreras, mediante evaluación de contenidos y admisión según resultados; 3) un conjunto que intenta captar la existencia de grupos con desiguales posibilidades, a fin de intervenir mediante estrategias de discriminación positiva” (2002: 277-278).

Llegados hasta aquí, es preciso señalar que a partir de la sanción de la LES la cuestión del acceso quedó fuera de las tensiones producidas en la relación universidad-Estado, localizándose dentro de las propias instituciones debido a la falta de consenso entre los distintos actores del sistema. Esto se explica en tanto que la cuestión del acceso a las universidades es eminentemente política e ideológica.

En el siguiente apartado veremos que, tras la vigencia de la LES, la heterogeneidad de estrategias y políticas institucionales en materia de acceso continuó siendo una característica del sistema de ingreso en nuestro país, aunque se advierten los cambios introducidos en algunos artículos de la LES, a fines del segundo mandato de Cristina Fernández de Kirchner.

6. Las políticas universitarias y de acceso en los gobiernos de Kirchner

Acordamos con Chiroleu y Marquina (2012) cuando señalan que la crisis económica, política y social que se desató en diciembre de 2001 puede entenderse como una bisagra, o como un punto de inflexión de dos momentos históricos delimitados: los años '90, caracterizados por el neoliberalismo, el achicamiento del Estado y la privatización de lo público, y el período que arranca en 2002 el cual tomó forma y contenido, especialmente en 2003 con la gestión de Néstor Kirchner hasta 2007, y a partir de entonces de Cristina Fernández de Kirchner. En este período se produjo un cambio de orientación en la agenda de políticas públicas que se manifestó bajo la forma de un neointervencionismo estatal (Suasnábar, 2012). El giro se expresó en un renovado protagonismo del Estado, no sin tensiones y restricciones, lo cual indicó un distanciamiento con relación a las reformas implementadas en la década de 1990.

Los logros económicos durante los gobiernos kirchneristas –la sustitución de importaciones y al crecimiento de las exportaciones del sector primario, el superávit comercial, el crecimiento sostenido del PBI, la incipiente reindustrialización, la reducción del desempleo y el subempleo, el aumento de la tasa de actividad, el mejoramiento del salario real y la disminución de los índices de pobreza e indigencia (Neffa, 2010, Cenda, 2010 en Chiroleu y Marquina, 2012; Feldfeber y Gluz, 2011), fueron acompañados por una política de fortalecimiento del Estado y reestatización de algunas empresas privatizadas en la década anterior, además de los fondos previsionales que se constituyeron en un factor fundamental de la expansión de políticas sociales.

Chiroleu e Iazzetta consideran que, los gobiernos comprendidos en estos años, “han sostenido con firmeza sus iniciativas y no han vacilado en desafiar climas de opinión adversos en ciertas cuestiones en que mostraron ‘voluntad política’ de operar cambios” (2012:20), como por ejemplo, la renegociación con los acreedores externos, la recuperación de empresas privatizadas en los '90, la estatización de los fondos de pensión AFJP, la Ley de Medios Audiovisuales y la reapertura de los juicios a los responsables del terrorismo de Estado. En consecuencia, sostienen que esa capacidad de iniciativa no sólo les permitió definir y orientar la agenda pública de estos últimos años, sino también “crear y recrear escenarios políticos que permitieron implementar políticas audaces en diferentes ámbitos considerados ‘intocables’ hasta entonces” (2012:20).

En el plano educativo, se reconocieron los efectos negativos de las reformas

educativas de los años '90 y el compromiso del gobierno se direccionó en la generación de un sistema educativo más equitativo que atendiera las necesidades planteadas por la transformación económica y social. En 2005 se promulgó la Ley de Educación Técnica que procuró recuperar y ordenar la modalidad de educación técnica en el nivel medio, y un año después, la Ley de Financiamiento Educativo, que propuso, a la luz del período de crecimiento económico, elevar gradualmente el presupuesto consolidado destinado a educación, ciencia y tecnología hasta situarlo en 2010, en el orden del 6 % del PBI. Por su parte, la Ley Nacional de Educación de 2006⁴⁰ (que reemplazó la Ley Federal de Educación sancionada en 1993) estableció el aumento de 10 a 13 años en la escolaridad obligatoria y determinó la vuelta al modelo de primaria y secundaria, creó el Instituto de Formación Docente y concibió obligatoria la finalización de la educación media y la extensión de la jornada completa (Nosiglia, 2007; Rossi, 2009, Suasnábar y Rovelli, 2012). Por otro lado, la promoción del programa Asignación Universal por Hijo⁴¹ a fines del año 2009, procuró atender al núcleo duro de la pobreza en el país. Dicho programa permitió avanzar en el diseño de políticas más amplias e integradas de inclusión social⁴² (Feldfeber y Gluz, 2011). Al mismo tiempo, su implementación habría aumentado alrededor de un 20% la matrícula educativa, dado que para poder percibir la ayuda social uno de los requisitos es la asistencia escolar (Suasnábar y Rovelli, 2012).

En lo que respecta a las políticas en materia de ES, si bien existe cierto consenso generalizado acerca de la necesidad de derogar la cuestionada LES sancionada en 1995⁴³, diversos analistas sociales consideran que no es posible afirmar que se haya instalado una nueva agenda que dé cuenta de una ruptura significativa respecto de la

⁴⁰ En el período 2003-2007 se sancionaron otras leyes educativas: Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (n.25.864, año 2003); Ley de Fondo Nacional de Incentivo Docente (n. 25.919, año 2004); Ley de Educación Sexual Integral (n. 26.150, año 2006).

⁴¹ Se trata de una política que otorga una prestación no contributiva a los sectores desempleados y a los empleados precarios. A través del programa salieron de la condición de pobreza entre 1,4 y 1,8 millón de personas. De ellas, entre 700 mil y 1,1 millón tienen 18 años o menos. En números absolutos, la tasa de pobreza cayó de 14,1 por ciento en el segundo semestre de 2009 a 9,5 por ciento tras la implementación de la AUH. Luego, entre 1 millón y 1,5 millón de personas abandonaron la condición de indigentes. De ellos, entre 680 mil y 1,03 millón tienen 18 años o menos (Agis, Cañete y Panigo, 2010 en Suasnábar y Rovelli, 2012).

⁴² De este modo, para Feldfeber y Gluz (2011) el acceso a la asignación familiar y la inclusión escolar se articulan, aunque para las autoras se encuentran tensionadas entre la lógica del derecho y la asistencia social a través de los mecanismos de control a los beneficiarios.

⁴³ Nosiglia (2007) señala que tanto la Ley Federal de Educación como la Ley de Educación Superior fueron fuertemente criticadas por diversos actores sociales y políticos: académicos de las universidades públicas, políticos y partidos de la oposición de izquierda y centro izquierda, y los gremios docentes con alcance nacional. A su vez, destaca que si bien existen distintos matices entre este conglomerado de actores, todos coinciden en diagnosticar el fracaso de las políticas promovidas por Menem, que se enmarcan en un neoliberalismo.

agenda de los años '90 en torno al modelo del Estado evaluador (Feldfeber y Gluz, 2011; Chiroleu y Marquina, 2012; Chiroleu e Iazzetta, 2012). Por tanto, la voluntad de revisar algunas políticas provenientes de aquella década no incluyó al ámbito universitario, pese a la profunda alteración que ésta institución vivió a partir de aquellos años.

En la misma línea, Chiroleu (2006) y Suasnábar (2005) señalan que a pesar de ciertos avances, como por ejemplo el incremento del presupuesto de ciencia y tecnología⁴⁴, hubo una inercia o continuidad de la agenda de los '90 en la medida en que la universidad no logró ocupar un lugar destacado dentro de la agenda de gobierno y resultó desplazada por otras prioridades o urgencias que impidieron elaborar una política universitaria integral. Al mismo tiempo, Chiroleu e Iazzetta sostienen que, pese a que “el clima que rodeó a la relación gobierno-universidades era más distendida que en la década de Menem, no fue aprovechado para generar políticas universitarias activas orientadas a revisar el legado proveniente de los años '90 y a enfrentar los nudos problemáticos del sector” (2012:20). Al respecto, Suasnábar considera que la ausencia de una nueva agenda de políticas universitarias resulta de la convergencia de diferentes y contradictorios intereses del gobierno y de los actores universitarios, por lo cual señala que “el quiebre de la inercia política podría poner en juego la gobernabilidad del sector y abrir un nuevo e innecesario frente de tensión social y política” (2012:48).

Por otra parte, hemos indicado que diversos autores destacan la cristalización y reapropiación por parte de los actores universitarios de los dispositivos generados en los '90 (Suasnábar, 2005; 2012) y sobre todo su naturalización, ritualización y/o resignificación (Chiroleu e Iazzetta, 2009; 2012). Según explican los citados autores, los propios actores que en el plano discursivo criticaban y desconfiaban de las políticas generadas en esos años, resignaron la posibilidad de transformarlas al adecuar y ajustar sus prácticas académicas e institucionales a los requerimientos fijados y esperados por aquéllas.

En lo que refiere a materia de financiamiento, el aumento sostenido del presupuesto universitario fue una de las principales acciones impulsadas en el sector universitario durante los gobiernos kirchneristas (Suasnábar y Rovelli, 2012). Al respecto, los autores citados destacan: la recomposición salarial de los docentes universitarios y preuniversitarios; la promulgación de la Ley 26508/9 de Jubilación del 82% móvil (que

⁴⁴ En efecto, la creación del Ministerio de Ciencia y Tecnología -anunciada por Cristina Fernández poco después de asumir su primer gobierno, expresa un reconocimiento del lugar estratégico que el conocimiento tiene en este contexto.

alcanza al conjunto de los docentes universitarios); la continuidad del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores de las Universidades Nacionales⁴⁵, junto con una revisión normativa orientada a mejorar su productividad. Asimismo, los autores dan cuenta que el aumento del presupuesto de Ciencia y Técnica y la conformación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación resultaron políticas que marcaron un avance respecto del período anterior.

Por otra parte, Marquina (2012) analiza las principales características que han asumido las políticas gubernamentales dirigidas al sistema universitario en los primeros dos períodos de gobierno kirchnerista, a partir del comportamiento del presupuesto universitario asignado en el Ministerio de Educación desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). La autora destaca que el gobierno sostuvo el gasto destinado a la finalidad de “equidad social o becas”. En efecto, señala que el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) ha sido uno de los pocos lineamientos de política que se ha mantenido en funcionamiento durante todo el período considerado. Este programa estuvo dirigido a promover la igualdad de oportunidades en el ámbito de la ES, a través de la implementación de un sistema de becas para facilitar el acceso y/o la permanencia de alumnos de escasos recursos económicos y buen desempeño académico en los estudios de grado en Universidades Nacionales o Institutos Universitarios (Chiroleu, 2009; Marquina, 2012). El PNBU ha sumado un Programa de Becas para carreras de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) y más recientemente –a partir de 2009- el Programa de Becas Bicentenario para el desarrollo de carreras prioritarias para el país. Este último no sólo representó una ayuda económica a los estudiantes sino una apoyatura académica a través de tutorías. Chiroleu e Iazzetta (2012) analizan este programa y sostienen que estas iniciativas parecen constituir un núcleo importante dentro de la gestión de la SPU y revelan la intención de atender una de las problemáticas fundamentales de la universidad, como es la deserción.

⁴⁵ El Programa de Incentivos es un programa dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, creado en el año 1993. El Programa se ha mantenido vigente desde entonces aunque con importantes modificaciones a lo largo de su existencia. Según sostienen Korsunsky y Campero (2012), este tipo de Programa tiene una concepción ligada a la apertura económica, la competencia en el acceso a financiamientos y la fiscalización en la ejecución del gasto público, separando las funciones de financiamiento, ejecución y control. Los fondos que financian la actividad científica se otorgan a partir del cumplimiento de ciertos estándares de producción. Por tanto, el pago del incentivo a los docentes investigadores está condicionado por el cumplimiento de las tareas docentes y de investigación así como por el resultado de la evaluación periódica de las actividades de investigación y de los currículos de los participantes.

Por otro lado, Marquina (2012) distingue otro grupo mayoritario de programas que han tenido como fin promover el “desarrollo” del sistema universitario. De análisis resultante, señala que la única política sostenida durante el período considerado es la del programa destinado al incremento de dedicaciones docentes (2004 – 2010). Luego observa un conjunto de políticas que asumen con fuerza y continuidad a partir del año 2007: mejoramiento de carreras de interés público, compuesta por programas destinados a financiar las mejoras surgidas de las acreditaciones de las carreras de interés público. Otra política es la del desarrollo de redes internacionales, a través del Programa de Promoción de la Universidad Argentina. También ubica en este conjunto de políticas la destinada a fomentar la formación de posgrado en áreas prioritarias y al bienestar universitario. Por su parte, indica la existencia de un grupo de programas sostenidos desde 2008, estos son, la formación de técnicos informáticos, y la promoción de la extensión universitaria, el voluntariado universitario y el desarrollo local. Luego, identifica un conjunto de programas que se iniciaron en el año 2009, tales como, el programa de fomento de movilidad en ciencias exactas y naturales, el de fortalecimiento de carreras de sociales y humanas, y un programa de apoyo al primer año de carreras con conocimientos de matemática. Finalmente, distingue una cantidad considerable de programas llevados adelante desde 2003 que demuestran la existencia de políticas esporádicas o discontinuadas (Marquina, 2012).

Como aspecto novedoso, Marquina señala que desde 2007, se destacó una política destinada al desarrollo de infraestructura a través de la Secretaría de Obras Públicas del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios, con fondos que van directamente a las instituciones. La autora muestra que los mismos han rondado los 41 millones de pesos en 2007, incrementándose notablemente a 90 millones en 2009 y previéndose 154 millones para 2010 (Marquina, 2012: 73).

Con respecto a la expansión del sistema universitario en este período, diversos autores analizan la creación de nuevas universidades fundamentalmente públicas desde 2007 y durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner (Rovelli, 2012; Pérez Rasetti, 2012; Chiroleu e Iazzetta, 2012). En este período, se crearon trece universidades, nueve estatales y de ellas, cinco se encuentran localizadas en el Área Metropolitana de Buenos Aires y cuatro en otras provincias o regiones; las cuatro restantes de gestión privada. En varias universidades públicas -ubicadas en el área Metropolitana de Buenos Aires-, prevaleció un ideario fundacional asociado predominantemente a la inclusión

social, la igualdad y la equidad; y al desarrollo local, regional y nacional. Estas universidades destacaron la misión de garantizar la equidad en el acceso, la permanencia y la titulación de los estudiantes, como así también, el uso social de los conocimientos allí producidos. Con respecto a la organización académica, fue mayoritaria la modalidad de tipo horizontal a través de departamentos, institutos y/o escuelas. En lo que refiere a la oferta, la mayor parte de estas universidades optó por lanzar únicamente la de grado con el propósito de consolidar el nivel y atraer los estudiantes de la zona, y proliferó la oferta de profesorado y de tecnicaturas diversas.

Según explican Chiroleu e Iazzetta (2012), la creación de estas nuevas universidades del conurbano se concentró en áreas que ya tenían ofertas en instituciones de tamaño reducido o mediano⁴⁶. Por lo cual destacan que, los críticos a estas medidas sostienen la necesidad de sancionar una nueva LES antes de continuar con la expansión del sistema, fortalecer a las instituciones ya existentes y establecer políticas de retención de la matrícula que posibilite el aumento de la tasa de graduación. No obstante, desde la perspectiva oficial, se avaló la creación de las nuevas universidades del conurbano de Buenos Aires señalando la inscripción de esa medida en una política de extensión de derechos que brinda oportunidades de estudio a jóvenes y adultos de escasos recursos, tradicionalmente desfavorecidos. Los autores reconocen que el acceso a un nivel de estudios al que se estaba excluido, supone un proceso de democratización. En efecto, Pérez Rasetti (2012) muestra a través de datos estadísticos que la creación de estas nuevas universidades ha permitido la emergencia de un nuevo tipo de estudiante que no concurría mayoritariamente a las universidades tradicionales de la región metropolitana. Pero, al mismo tiempo, Chiroleu e Iazzetta (2012) alertan sobre las disímiles posibilidades que los grupos sociales tienen en su acceso, en la permanencia y en el egreso y a su vez, en que los diplomas permiten oportunidades sociales y laborales diferentes. En suma, la

⁴⁶ Cabe señalar que en el 2009 el Ministro de Educación firma la Resolución N° 299 aprobando el Programa de Diagnóstico y Evaluación de la Expansión de la Educación Superior a desarrollarse en la Secretaría de Políticas Universitarias convocando a la participación del Sistema de Educación Superior en los espacios orgánicos de los siete Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES). Los objetivos del Programa, que se propuso como un espacio preliminar para la construcción de una política pública participativa, son de participación, planificación y promoción de la expansión. Sin embargo, y de manera contratante, en diciembre de 2009 el Congreso aprobó la creación de tres nuevas universidades a pesar del informe negativo emitido por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Por lo tanto, existe una considerable contradicción entre la propuesta de la SPU de planificar la expansión a partir de estudios sobre la oferta y demanda y las necesidades regionales y la creación de instituciones públicas ligadas a demandas de los líderes de los partidos mayoritarios (Chiroleu e Iazzetta, 2012; Pérez Rasetti, 2012).

expansión del sistema universitario se afirma sobre una dinámica de época caracterizada por la incorporación de nuevos estudiantes al SES. En línea con lo anterior, la Tasa Bruta de Escolarización Universitaria alcanzó en 2009 casi el 50% de la población entre 20 y 24 años, mientras que la de Educación Superior, al 69,5 %, alcanzando una mejor cobertura o acceso a la educación superior en América Latina para jóvenes en ese rango etario (Rovelli, 2012). Sin embargo, estos datos contrastan con las altas tasas de desgranamiento y la baja graduación de los estudiantes⁴⁷.

Con referencia a las políticas nacionales de ingreso a la universidad en el período 1995-2015 encontramos cierta continuidad desde lo normativo, tras la vigencia de la LES. No obstante, a fines del segundo mandato del gobierno de Cristina Fernández de Kirchner se introdujeron cambios en algunos puntos del articulado de la norma que regulaba el sistema universitario nacional. En efecto, el 28 de octubre de 2015, el Senado de la Nación aprobó una serie de modificaciones a la Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995⁴⁸. La nueva Ley N° 27.204, fijó taxativamente a la educación superior como “bien público y un derecho humano”, algo que no se mencionaba en la ley sancionada en 1995. También que es obligación del Estado “garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, permanencia, graduación y egreso”, y que los recursos asignados para las universidades públicas “no pueden ser disminuidos ni reemplazados”. Además, se incorporó un bis que indica que “los estudios de grado en las instituciones superiores de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos” (Ley N° 27.204, 2015).

Por su parte, la Cámara Alta eliminó el párrafo del artículo 50 que permitía establecer un sistema de admisión restrictivo. Ahora, ese artículo expresó que “cada institución universitaria nacional dictará normas sobre regularidad en los estudios que establezcan las condiciones académicas exigibles”. Pero además, el artículo 7 indicó que “todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior (...) Este

⁴⁷ Según un estudio reciente de la Secretaría de Políticas Universitarias, la tasa de deserción en el conjunto del sistema universitario en 2007 alcanzó el 60 % en 2007 y la tasa de graduación es del 20 % (Marquina, 2011).

⁴⁸ El proyecto fue impulsado por la diputada y Doctora en Pedagogía Adriana Puiggrós (Frente para la Victoria), y tenía media sanción desde 2013 en la cámara de Diputados. La sanción definitiva en Senadores se consiguió con el apoyo de los bloques Unión Cívica Radical (UCR), Peronismo Federal y Progresistas, a pesar del rechazo del Propuesta Republicana (PRO), que había votado en contra en la Cámara Baja.

ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminatorio” (Ley N° 27.204, 2015). Se estableció que las instituciones universitarias deberán desarrollar mecanismos para asegurar la igualdad de oportunidades para el cursado de las carreras, mediante estrategias de nivelación de conocimientos y la orientación para la elección de la formación superior, pero en ningún caso, podrán impedir el acceso a estos estudios sino, por el contrario, efectivizarlos con mayor precisión.

En los fundamentos de esta nueva Ley se expresó que es parte de un conjunto de leyes nacionales, que conforman un sistema integrado y articulado bajo un mismo signo conceptual y programático, donde la marca de las políticas públicas inclusivas es el distintivo identitario. Así, esta ley se suma aunque de manera tardía, a una serie de cambios en materia educativa iniciados en 2003 (Ley Nacional de Educación; Ley de Educación Técnico Profesional, entre otras), que permitieron ampliar derechos para jóvenes y adultos en nuestro país. Sin embargo, hemos señalado que, durante los gobiernos kirchneristas no se generaron políticas universitarias activas orientadas a revisar el legado proveniente de los años '90 y a enfrentar los nudos problemáticos del sector. Es preciso señalar que, la modificación en la LES se estableció cuarenta y tres días antes de efectuarse un cambio de gobierno en nuestro país, que derivó en la asunción del candidato presidencial de la Alianza Cambiemos, Mauricio Macri, el 10 de diciembre de 2015. Los cambios introducidos rápidamente despertaron polémica y desacuerdos desde ciertos sectores académicos ligados a la política universitaria⁴⁹.

7. Conclusiones

En este capítulo reconstruimos históricamente la problemática del ingreso a partir de los procesos de masificación del nivel universitario iniciados desde mitad del siglo XX. Identificamos que, durante los años cincuenta y sesenta, se produjo una expansión de las instituciones de ES en el mundo y en América Latina, junto con el crecimiento de

⁴⁹ Para ampliar sobre las repercusiones desplegadas tras la sanción de la nueva normativa en los medios de comunicación masiva, puede consultarse en: http://www.clarin.com/sociedad/universidad-gratuita_0_1458454183.html
http://www.ellitoral.com/index.php/id_um/121963-los-cambios-a-la-ley-de-educacion-superior-agitaron-dudas-y-polemica
<http://notas.org.ar/2016/05/09/gobierno-inconstitucional-acceso-irrestringido-universidades/>

estudiantes en ese nivel. Ese fenómeno fue el resultado de la extensión previa del sistema educativo básico y de las crecientes expectativas de ascenso social de los sectores medios. En este sentido, mencionamos uno de los cambios más sobresalientes en el sistema universitario argentino, vinculado al pasaje de la universidad de elite a la universidad de masas. Durante este proceso, las universidades dejaron de recibir un número limitado de jóvenes con una relativa homogeneidad y comenzaron a incorporar a otros sectores sociales al nivel. De este modo, el acceso a la ES se estableció como problema en las agendas institucionales, a partir del momento en que se incorporaron sujetos no tradicionales a una universidad cada vez más masiva.

Analizamos que el proceso de masificación desarrollado a mediados del siglo XX fue estimulado por una serie de medidas que tendieron a romper con algunas de las limitaciones que existían para el ingreso de sectores de bajos recursos a la universidad, entre ellas, la supresión de aranceles, la eliminación de exámenes de ingreso, la implementación de un sistema de becas para estudiantes de escasos recursos que permitió ampliar la base social del estudiantado. No obstante, dimos cuenta que las nuevas incorporaciones, heterogéneas tanto en su formación como en su origen social, no fueron debidamente atendidas en las universidades, no se realizaron cambios estructurales ni ajustes en el presupuesto universitario para acompañar la expansión. Así, observamos ciertas tensiones producidas hacia el interior de las instituciones universitarias en respuesta a la expansión de la matrícula: las universidades comenzaron a adoptar diversos mecanismos de selección explícitos de los estudiantes, siendo los cursos de ingreso el elemento de mayor control y selectividad, como así también los mecanismos de control implícitos. Por tanto, el aumento de estudiantes a las carreras de grado junto con las limitaciones que las instituciones existentes presentaban para albergar el incremento de la matrícula, constituyó un nuevo problema en las agendas institucionales que derivó en el establecimiento de control y selectividad en el ingreso. De este modo, el proceso de democratización encontró distintos tipos de limitaciones, entre los más destacados, mencionamos las altas tasas de deserción estudiantil. Además, señalamos que esta demanda fue canalizada a través de un crecimiento de las instituciones tradicionales ya existentes y en menor medida, de la creación de universidades privadas. Por tanto, la expansión de la matrícula estableció un escenario complejo y una nueva agenda de problemas en el sistema universitario argentino, entre ellas, la cuestión presupuestaria, la infraestructura edilicia, la localización geográfica de las universidades, la distribución de los estudiantes, entre otras.

Al mismo tiempo, dimos cuenta que el proceso de masificación del nivel universitario se dio en el contexto de modernización de las instituciones de educación superior en Argentina y América Latina. En este escenario se produjeron grandes expectativas sociales sobre la potencialidad de la educación para favorecer el desarrollo económico y social de los países, la integración y el ascenso social y la disminución de las desigualdades sociales. Así, esta expansión estuvo asociada a concepciones que propugnaban la formación de recursos humanos necesarios para el desarrollo y la modernización de la sociedad, lo cual introdujo en la agenda de los gobiernos la preocupación por la formación de los recursos humanos.

Hacia fines de los años sesenta, se planteó que el crecimiento de la matrícula debía acompañarse de un cambio en la oferta universitaria por lo que la modernización debía orientarse en dos sentidos: descentralizar el SES y extender el número de instituciones que lo integraban. Aquí, mencionamos otro momento de cambio en el sistema universitario que derivó en una diversificación institucional y una complejización de las estructuras del sistema universitario. Esto se evidenció no sólo en la emergencia del sector privado, sino también del sector público –a partir de la creación de nuevas universidades públicas impulsadas por el Plan Taquini-, que se extendió más allá de las tradicionales universidades metropolitanas, a fin de responder a las nuevas demandas por ES en las distintas provincias del territorio argentino. Cabe destacar que durante los años '90 se profundizaron las tendencias hacia la diferenciación y la complejización de la educación universitaria en nuestro país, tal como recapitularemos más adelante.

Por su parte, indagamos acerca de los cambios en las políticas nacionales sobre el acceso a la universidad durante los últimos cuarenta años. En primer lugar, mencionamos que desde la segunda mitad del siglo XX en Argentina, el ingreso directo prevaleció en las etapas de gobiernos constitucionales y universidades democráticas. En los períodos de gobiernos militares de mediados del siglo XX (1955-1958, 1966-1973, 1976-1983) se implementaron regímenes de exámenes de ingreso en ocasiones con vacantes muy limitadas. En nuestro país, los avatares de la admisión a la universidad se corresponden aproximadamente con la sucesión de gobiernos constitucionales y de facto. Es decir que, la apertura o la clausura del ingreso a las universidades estuvieron ligadas con la percepción aceptable o no del crecimiento de la población estudiantil. De esta manera, las transformaciones experimentadas por la política de acceso estuvieron vinculadas a situaciones coyunturales, a señales enviadas a la sociedad tendientes a contener o a

impulsar su participación política y/o social. En particular, analizamos que en la última dictadura militar (1976-1983), esto se reflejó en la reducción de la matrícula y en la implementación del ingreso restrictivo. En efecto, las políticas de “normalización” y “redimensionamiento” del sistema universitario tuvieron entre sus principales propósitos reducir el número de instituciones, carreras y estudiantes inscriptos. En lo que refiere a la política de admisión a la universidad, el gobierno militar estableció un mecanismo de acceso unificado para las universidades nacionales que no sólo incluyó exámenes de ingreso sino también cupos, y luego, a partir de la Ley Universitaria del año 1980, se estipuló la aplicación de los aranceles, lo cual restringió el acceso de los jóvenes a los estudios universitarios. Por tanto, la política de cupos, en líneas generales, contribuyó a bajar la cifra total de estudiantes universitarios.

De esta manera, referimos que la masividad que caracterizó a la universidad en nuestro país fue disfuncional para ese gobierno de facto y constituyó una fuente potencial de conflicto, como así también, las instituciones y la función crítica que ejercían. En tal sentido, la férrea restricción al acceso a la universidad supuso una ruptura en el desarrollo de políticas de expansión institucional y matricular que venían desarrollándose en las anteriores décadas.

La apertura democrática en diciembre de 1983 y el “proceso de la normalización” en las universidades nacionales se consideró como un hito fundamental en la refundación del proyecto y la autonomía institucional. Hemos visto que el carácter autoritario de la intervención estatal había contribuido a generar un clima de desconfianza y pérdida de legitimidad hacia el Estado, que en el ámbito universitario se expresó en la demanda por completa autonomía, asociada al financiamiento incremental y a la nula intervención estatal. Uno de los aspectos salientes del análisis realizado refirió al establecimiento del ingreso directo como política de admisión a la universidad, a pesar de no haber quedado plasmado en ninguna ley específica. Así, la cantidad de estudiantes se incrementó de manera sustancial, crecimiento que fue impulsado mayoritariamente por las universidades públicas. En este sentido, visualizamos que uno de los ejes articuladores de la política universitaria del discurso del gobierno radical refirió a la democratización externa, impulsada por un ingreso irrestricto que parecía agotarse en el principio de igualdad de oportunidades. En efecto, la eliminación de las trabas al ingreso no logró la participación de todos los sectores sociales en el nivel superior, en tanto que el ingreso irrestricto por sí sólo, no puede conseguir ese objetivo. Asimismo, dimos cuenta que el incremento de la

matrícula no fue acompañado por un crecimiento correlativo de los aportes estatales a las universidades. En rigor, el enorme incremento matricular de esos años se dio en el marco de una política universitaria que era encauzada no sin conflictos y tensiones por las instituciones ya existentes, sin permitir la ampliación cuantitativa del sistema.

Analizamos los años '90, que tras la asunción del Presidente Carlos Saúl Menem en 1989, y en sintonía con el auge del pensamiento neoliberal, se inició una nueva etapa caracterizada por la implementación de “reformas estructurales” que produjo una reestructuración en las relaciones entre el Estado y la sociedad, en general, y entre el Estado y universidades, en particular. Hemos argumentado que la relación entre el Estado y las universidades pasaron de un estadio de “convivencia benevolente” caracterizado por un financiamiento incremental de las instituciones sin controles explícitos, a una relación centrada en la regulación ejercida por el primero a través de mecanismos de evaluación y acreditación.

Por su parte, durante este período, en nuestro país se cuestionó la legitimidad del sistema universitario abierto, signado por el ingreso irrestricto y la gratuidad en el marco de las ideas neoliberales sobre la eficacia del gasto en educación. El diagnóstico en estos años se concentró en la falta de calidad de las instituciones públicas, en la ausencia de un sistema de evaluación y regulación, la insuficiente eficiencia externa e interna (considerado en relación con la deserción y a la duración real de los estudios), el inadecuado perfil de los egresados a las necesidades productivas, la ineficacia de mecanismos de financiamiento público tradicional, entre otros.

Como hemos señalado, la nueva política de reforma en ES remitió a la construcción de un consenso alrededor de una agenda de reformas impulsadas por el Banco Mundial. Entre los temas de la agenda se encontraba el problema de la calidad, la necesidad de la evaluación externa de las instituciones, el arancelamiento de las universidades y la generación de recursos propios como modelo de superar la crisis del sector; la responsabilidad o *accountability*. Asimismo, analizamos que la instalación de la agenda fue acompañada por una serie de normas orientadas a limitar la autonomía casi absoluta que poseían las universidades en el contexto de la normalización democrática de 1983. En este nuevo contexto operó una resignificación del principio de autonomía, produciéndose el pasaje a un tipo de autonomía regulada.

Los cambios que introdujo la LES conllevaron una reestructuración de las relaciones entre el Estado y la universidad. El fuerte intervencionismo se materializó en un

tipo de normativa “reglamentarista” que extendió el control y la regulación estatal. Por tanto, la consolidación del rol de Estado como evaluador y de la evaluación como eje estructurante de las políticas universitarias constituyó el rasgo predominante en este período.

Destacamos además que la orientación política de estos años enfocó de manera privilegiada a la diferenciación y segmentación del SES. De esta manera, se produjeron políticas para el sistema en un intento de procesar la diferenciación: universitario-terciario; público-privado; masivos-selectivos; de investigación-de enseñanza. Encontramos así algunas continuidades con el modelo de ES de los setenta, en el que se destacaron la profundización de las tendencias hacia la diferenciación y la complejización de la educación universitaria aunque durante los años ‘90 este proceso adquirió un carácter sistémico.

Desde el inicio del gobierno de Menem comenzó a producirse una política que favoreció la expansión del sistema mediante la creación de nuevas instituciones. Lo novedoso fue que se habilitó la autorización de nuevas universidades privadas. Mencionamos que los períodos del gobierno menemista se caracterizaron fundamentalmente por la apertura y rápida expansión del sector privado en la educación universitaria. No obstante, entre 1988 y 1995 se produjeron la creación de diez universidades nacionales, de las cuales seis de ellas se ubicaron en partidos del conurbano bonaerense. La creación de las universidades nacionales compartía con la expansión universitaria de los años setenta, la idea de descentralizar la oferta universitaria del país. Asimismo, la institución de nuevas universidades promovió la diversificación gradual de la oferta universitaria por medio del surgimiento de carreras cortas y variadas con relación a la oferta tradicional y contribuyó también a que el sistema adquiriese un alto grado de heterogeneidad. Del análisis saliente, explicitamos que dentro del sistema universitario se fue conformando un entramado institucional altamente heterogéneo y diverso en el que coexisten universidades tradicionales y nuevas, públicas y privadas, de elite y masivas, laicas y confesionales, profesionalizantes y de investigación.

Al mismo tiempo, destacamos que a partir de la sanción de la LES, las universidades alcanzaron mayor autonomía para regular el acceso de los estudiantes. En este sentido, la LES determinó la autonomía de cada institución para establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes. Asimismo, el artículo 50 habilitó la existencia de una amplia heterogeneidad de estrategias y políticas

institucionales (interinstitucional), que incluso se encuentran diferenciadas por UA y/o carreras (intrainstitucional). Por tanto, los modos de admisión en los últimos años se diversificaron y la gran heterogeneidad de modalidades implementadas en el sistema universitario nacional se sustentó en la autonomía que poseen las instituciones en el momento de definir una política de ingreso. Esto tuvo un fuerte impacto en la UNLP en tanto produjo la coexistencia dentro sus UA de sistemas de admisión muy disímiles.

Llegados hasta aquí, presentamos la tensión producida entre las políticas públicas de corte neoliberal -las cuales tienen su correlato en la libertad a las universidades que les fue otorgada a través de la LES, para cobrar aranceles, pagar salarios diferenciados y diseñar mecanismos de admisión-, y el rol asumido por parte del Estado de controlar y evaluar a las instituciones universitarias.

Seguidamente, analizamos el período que comienza en 2002 y especialmente en 2003 con la gestión de Néstor Kirchner hasta 2007, y a partir de entonces de Cristina Fernández de Kirchner. Abordamos este período dando cuenta del cambio de orientación en la agenda de políticas públicas el cual se manifestó bajo la forma de un neointervencionismo estatal. El giro se expresó en un renovado protagonismo del Estado, no sin tensiones y restricciones, lo cual señaló un distanciamiento con relación a las reformas implementadas en la década de 1990, no sólo en política económica sino también educativa.

En lo que respecta a las políticas en materia de educación superior, indicamos que no es posible afirmar la instalación de una nueva agenda que dé cuenta de una ruptura significativa respecto de la agenda de los años '90 en torno al modelo del Estado evaluador. Por tanto, aquella voluntad de revisar algunas políticas educativas provenientes de aquellos años no incluyó al ámbito universitario, por lo que se produjo una inercia o continuidad de la agenda de los '90 en la medida en que la universidad no logró ocupar un lugar destacado dentro de la agenda de gobierno.

Por su parte, dimos cuenta de los procesos de cristalización y reapropiación por parte de los actores universitarios de los dispositivos generados en los '90 y sobre todo su naturalización, ritualización y/o resignificación. Los propios actores que en el plano discursivo criticaban y desconfiaban de las políticas generadas en esos años, resignaron la posibilidad de transformarlas al adecuar y ajustar sus prácticas académicas e institucionales a los requerimientos fijados y esperados por aquellas.

En cuanto al financiamiento, el aumento sostenido del presupuesto universitario

fue una de las principales acciones impulsadas en el sector universitario durante los gobiernos kirchneristas. Allí, nos detuvimos a analizar los programas que recibieron financiamiento por parte del Estado nacional. Algunos de ellos estuvieron vinculados a la equidad social o becas, y otros a promover el desarrollo del sistema universitario. En esta línea, el desarrollo de políticas llevadas a cabo por la SPU que, a través del aumento de los recursos financieros y de los programas de mejora, entre otros, han orientado a las instituciones universitarias a revisar los sistemas de ingreso y los mecanismos institucionales para la permanencia de los estudiantes a las carreras de grado.

En cuanto a la expansión del sistema universitario en este período, analizamos la creación de nuevas universidades fundamentalmente públicas desde 2007 y durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner. En varias de estas nuevas universidades públicas ubicadas en el área Metropolitana de Buenos Aires, prevaleció un ideario fundacional asociado predominantemente a la inclusión social, la igualdad y la equidad; y al desarrollo local, regional y nacional. Estas universidades destacaron la misión de garantizar la equidad en el acceso, la permanencia y la titulación de los estudiantes, como así también el uso social de los conocimientos allí producidos. Se trató de un nuevo período de la expansión del sistema universitario que se afirmó sobre una dinámica de época caracterizada por la incorporación de nuevos estudiantes al SES.

En lo que refiere a las políticas nacionales de acceso a la universidad durante los gobiernos kirchneristas encontramos cierta continuidad en el período estudiado (1995-2015) desde lo normativo, tras la vigencia de la LES. No obstante, evidenciamos algunos cambios a partir de 2003 en la orientación general de las políticas universitarias.

Dimos cuenta que, a fines del último año del segundo mandato de Cristina Fernández de Kirchner, se introdujeron por ley algunas modificaciones en artículos de la LES. En la nueva normativa, centralmente se garantizó la responsabilidad principal del Estado en el financiamiento de la ES y la gratuidad de los estudios de grado en las universidades públicas, como así también, se estableció como único requisito para acceder a la ES, la acreditación del Nivel Secundario. De este modo, se indicó que las instituciones del Nivel Superior deben desarrollar mecanismos para asegurar la igualdad de oportunidades para el cursado de las carreras, mediante estrategias de nivelación de conocimientos y la orientación para la elección de la formación superior. En ningún caso podrán impedir el acceso a estos estudios sino, por el contrario, efectivizarlos con mayor precisión.

Consideramos que esta Ley se sumó, aunque de manera tardía, a una serie de cambios en materia educativa iniciados en 2003, como la Ley Nacional de Educación, la Ley de Educación Técnico Profesional, entre otras, que permitieron ampliar derechos para jóvenes y adultos en nuestro país. Sin embargo, la literatura de referencia señaló que, durante los gobiernos kirchneristas, a pesar de ciertos avances, como por ejemplo, el incremento de recursos financieros para las universidades, no logró instalar una agenda de cambios para el sector que estuviera orientada a revisar el legado proveniente de los años '90, y a elaborar una política universitaria integral. Aunque, como vimos, ese aumento de financiamiento incidió en la revisión de los sistemas de ingreso y los mecanismos institucionales para la permanencia de los estudiantes a las carreras de grado.

Durante veinte años, la LES dejó en manos de cada institución el establecimiento de los criterios para el acceso universitario, posibilitando la existencia de sistemas de ingreso abierto o restrictivo. Por su parte, si bien la regulación a nivel nacional no fue modificada hasta fines del año 2015, durante el período de nuestro estudio, es posible distinguir una mayor diversidad interinstitucional e intrainstitucional de sistemas de acceso producto de la diversificación del sistema universitario argentino.

Para finalizar, entendemos que las perspectivas sobre el ingreso en los últimos años comenzaron a ser problematizadas y revisadas en las agendas institucionales, por cuanto se concibe que el ingreso irrestricto, por sí sólo, no garantiza que el estudiante permanezca en el sistema y culmine exitosamente sus estudios. No obstante, estas nuevas miradas conviven aún en las instituciones -no exentas de tensiones, controversias y disputas-, con perspectivas disímiles y contradictorias acerca del acceso a los estudios universitarios, como veremos en los capítulos siguientes.

CAPITULO 2

La política institucional sobre el ingreso a los estudios universitarios en la Universidad Nacional de La Plata y su expresión en dos Facultades: Ciencias Médicas y Ciencias Exactas

1. Presentación

Como señalamos en el capítulo anterior, a partir de la sanción de la LES y hasta el período de nuestro estudio (1995-2015), las universidades alcanzaron mayor autonomía para regular el acceso de los estudiantes a las carreras de grado. En el caso de la UNLP, si bien la Universidad a nivel central formula los lineamientos comunes de las políticas de ingreso, las características de los sistemas de admisión son definidos y gestionados por cada Facultad. De esta manera, la política de ingreso en esta Universidad se establece de manera descentralizada. Por este motivo, una de las características de esta institución es la heterogeneidad de mecanismos establecidos por UA para la incorporación de los estudiantes a la formación universitaria. Ahora bien, ¿qué se pone en juego cuando se define una política y en este caso la política de ingreso a la UNLP? ¿Cuáles son los sentidos que adquieren los lineamientos emanados por la Universidad en cada una de las UA? ¿Cómo entra en juego, en la política de ingreso, la autonomía y el entramado institucional en cada una de las Facultades? ¿Qué perspectivas sustentan los actores como protagonistas del diseño e implementación de esas políticas? Es analizando estos interrogantes que nos posibilitará comprender la construcción de la política de acceso a la educación superior en la UNLP y su procesamiento local en algunas UA.

En primer término, y a partir de las perspectivas de los actores que participaron de la gestación de la política de ingreso en la UNLP, analizamos la configuración de esa política a nivel central desde comienzos de los años noventa, identificando las demandas y condiciones que dieron origen a las propuestas de los ingresos en las diversas Facultades. Asimismo, describimos la diversificación intrainstitucional y las características de los mecanismos de ingreso y los cambios sobre la concepción de esa política a nivel central en el período estudiado.

En segundo lugar, partimos del supuesto de que, si bien en la UNLP existen lineamientos comunes entre las Facultades, las mismas establecen objetivos de acuerdo a un determinado posicionamiento político institucional respecto del ingreso a los estudios en este nivel de ES. Nos detenemos a analizar dos estrategias de ingreso disímiles, en UA también diversas. Comenzamos por el caso de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM), dado que desde la perspectiva de los actores del nivel central, la Estrategia de esa UA representa un contrapunto con la política de ingreso de la Universidad. Luego, analizamos la Estrategia de Ingreso de la Facultad de Ciencias Exactas (FCE), la cual constituye una de las estrategias con mayor antigüedad entre las UA.

La FCM es de tamaño y complejidad “chica” y el campo académico disciplinar abarca las “disciplinas duras aplicadas”. Mientras que la FCE es de tamaño y la complejidad “mediana” y el campo académico disciplinar abarca las “disciplinas duras puras” y las “disciplinas duras aplicadas”.

Por su parte, la Estrategia de Ingreso en FCM es de carácter presencial, obligatorio y su función es “nivelar”. El sistema de admisión es mediante “prueba eliminatoria” y la modalidad de ingreso es “selectiva”. La antigüedad en la implementación de esa estrategia supera los veinte años. Esta UA fue tomada en la muestra de manera *ex profeso*, en tanto que según indicó el Informe Final elaborado por la CONEAU, la FCM “ha implementado significativas restricciones en su ingreso” (Informe Final de Evaluación Externa, 2010: 48). Como vemos, esta estrategia selectiva queda demostrada a partir de la proporción de aspirantes (1.234) y los efectivamente ingresantes (366) (Anuario Estadístico 2015, UNLP). En cuanto a la Estrategia de Ingreso en la FCE es común a todas las carreras de esa UA, de carácter presencial, obligatorio pero no eliminatorio y su función actual es “introdutorio”. El sistema de admisión es mediante “evaluación sin prueba”. La modalidad de ingreso es irrestricto o de “admisión libre con cursos obligatorios”. La antigüedad en la implementación de esa Estrategia es superior a los treinta años.

En este capítulo analizamos las Estrategias de Ingreso en ambas Facultades, reconstruimos las preocupaciones que dieron origen a esas propuestas, sus características, los cambios o innovaciones que han realizado durante el período 1995-2015. Asimismo, analizamos las relaciones entre los lineamientos establecidos a nivel central y su expresión en las Estrategias analizadas. Al mismo tiempo, recuperamos las

perspectivas que sustentan los actores institucionales, los acuerdos y tensiones o conflictos suscitados con relación a esa política.

2. La configuración de la política de ingreso en la Universidad Nacional de La Plata (1995-2015)

Desde la perspectiva de Julia Sannuto, actor protagonista de la gestación de la política de ingreso en la UNLP⁵⁰, la configuración del Ingreso surge en 1994, a partir de un *Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas* que la Universidad a nivel central comenzaba a elaborar, desde las demandas puntuales de determinadas UA. Esas demandas estaban vinculadas a los procesos de masificación que se dieron a partir de la transición democrática de 1983 y a las discusiones acerca de la “ausencia de los conocimientos previos” que los alumnos ingresantes presentaban en las asignaturas del primer año. En tal sentido, al momento de describir los cambios en la política de ingreso de la UNLP, Sannuto puntualizó que el primero y más significativo fue en 1984 con la supresión de los ingresos eliminatorios y con cupo que caracterizaron la política de acceso a la universidad pública durante la última dictadura militar.

En el contexto de la reapertura a la democracia, como hemos visto en el capítulo uno, el ingreso directo se estableció como política de admisión a la universidad en Argentina aunque sin quedar plasmado en ninguna ley específica. El año 1984 constituyó un momento de inflexión en las normas institucionales de la UNLP, ya que se dejaron sin efecto las medidas que restringían el ingreso, cristalizadas en las prácticas de fijación de cupos por carrera y de exámenes de ingreso. Estos cambios promovieron el aumento de estudiantes a las carreras de grado en la UNLP. En efecto, el número de ingresantes pasó de 4.379 en 1983 a un poco más de 10.000 en 1984 y más de 13.000 en 1986 (Buchbinder y Marquina, 2008), de esta manera la matrícula ascendió un 296%.

No obstante, el ingreso libre no fue una medida suficiente para democratizar el acceso. Rápidamente las prácticas mostraron que los niveles de desgranamiento eran tan significativos como los índices de ingresantes. En este sentido, la entrevistada manifestó que, a partir del ingreso libre

⁵⁰ Julia Sannuto es actualmente directora de Articulación Académica de la UNLP y fue entrevistada el día 9 de diciembre de 2013 en la Ciudad de La Plata. Las palabras entrecomillas en este párrafo y en los siguientes corresponden a expresiones textuales de los entrevistados.

“se empezó a ver que (...) en el primer cuatrimestre quedaban muchos chicos afuera, sobre todo en muchas carreras donde tienen una visión muy tradicional de la enseñanza y donde los profesores estaban muy cómodos teniendo cuarenta alumnos y, de repente, se encontraban con ciento cincuenta en el primer año”.

Así, la masificación y el abandono -atribuido a la ausencia de los conocimientos previos que los ingresantes presentaban en las asignaturas del primer año-, eran localizados como problema, y por tanto, era necesario “instrumentar otro tipo de acompañamiento de los alumnos” durante el primer año.

A partir de la visualización de estas contrariedades, la Universidad a nivel central creó el *Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas* (PEOE) que se impulsó en 1994, como ya se mencionó. Julia Sannuto manifestó que esta propuesta constituyó otro hito significativo en la configuración de la política de acceso en el período estudiado.

El análisis de la política de ingreso en la UNLP fue abordado por una investigación que analizó los sistemas de admisión en diferentes Facultades (Bracchi, Sannuto y Mendy, 2002). A partir de un eje histórico, estudiaron cómo las UA fueron incorporando estrategias de ingreso en el tramo inicial de las carreras. Las autoras describieron que, a partir del año 1993, la UNLP comenzó a sistematizar el trabajo referido al ingreso que algunas UA desarrollaban previo a la creación del PEOE. En efecto, un documento institucional elaborado por la Secretaría de Asuntos Académicos (SAA) de la UNLP sistematizó y analizó la información sobre las acciones de ingreso implementadas por algunas Facultades a partir de 1990, período en el que aumentó el número de UA que realizaban cursos de ingreso. Entre los aspectos más destacados de aquel análisis, encontramos que la totalidad de los cursos de ingreso de ese momento, tomaban una evaluación final; no obstante, esa evaluación “no adquirió, en la mayoría de las Unidades Académicas, un carácter de selección o eliminación” (UNLP, 1996: 3). Por tanto, las condiciones de acreditación de los cursos se basaron fundamentalmente en la asistencia, en la presentación de trabajos y en otros casos, en evaluaciones parciales. Asimismo, la mitad de las Facultades que realizaban los cursos de ingreso a comienzos de los años '90, realizaban pruebas diagnósticas, dado que la mayoría optó por incluir contenidos específicos de las carreras y en menor medida, introductorios o de “repaso” de la escuela media. Por su parte, algunas UA previeron actividades posteriores para aquellos estudiantes que no alcanzaron los objetivos mínimos.

A partir de las experiencias en la implementación de cursos de ingresos que

surgieron por iniciativa de algunas Facultades y que comenzaba a extenderse a otras UA, en 1994 la SAA de la UNLP estableció “criterios mínimos” a ser tenidos en cuenta por las UA para la elaboración de las propuestas de actividades de ingreso y de actividades de apoyo para aquellos estudiantes que no habían alcanzado los objetivos establecidos (op. cit., 1996: 4). En efecto, en el documento institucional citado, se indicó que los lineamientos, modalidad y objetivos del Programa fueron “expuestos” en la reunión de Secretarios Académicos llevada a cabo por la SAA en septiembre de 1995, y “explicitados con mayor detalle” en las Jornadas que la Universidad realizó en octubre de ese mismo año en la localidad de Sierra de la Ventana. De esta manera, el nivel central buscó establecer un mayor grado de organización y de explicitación de las decisiones tomadas en el diseño de las estrategias de ingreso por cada UA. Asimismo, desde la Dirección de Enseñanza de Grado de la UNLP, se ofreció asesoramiento a cada una de las Facultades que decidieron elaborar en este marco, las “Actividades de Ingreso y de Seguimiento y Equiparación”, estableciéndose “visitas” acordadas con los Secretarios Académicos en las diversas Facultades (op. cit., 1996: 5).

Con relación a los problemas que dieron origen a la formulación de propuestas de ingreso, Guillermo Bibiloni⁵¹, decano de la Facultad de Ciencias Exactas durante los períodos 1989-1995 y 2001-2007, coincidió en señalar que la demanda por establecer un ingreso en esa UA se circunscribió a la necesidad de revisión de los contenidos de las disciplinas básicas del nivel educativo anterior. En palabras del entrevistado, “sin física, sin matemática, sin química no puedes entrar en primer año o primer año se debe de convertir en un repaso del secundario (...). En ese sentido, consideró que “empezar de cero el primer día de clase”, es decir, sin un curso de ingreso, requiere “sumar un semestre que sea introductorio”.

A partir de la identificación de estos problemas relevados por algunas UA, los objetivos del PEOE impulsado a nivel central, proponían desarrollar instancias articuladoras entre niveles del sistema educativo así como también retener matrícula en el tramo inicial de las carreras. En efecto, en el documento institucional se señaló que el “Programa se propuso contribuir al conocimiento y mejoramiento de la calidad educativa de los ingresantes a la UNLP focalizando el momento de transición entre el nivel secundario y superior”. De esta manera, las actividades de ingreso tenían como propósito “subsanan las inconsistencias de los niveles educativos anteriores y no seleccionar

⁵¹ Guillermo Bibiloni fue entrevistado el día 20 de Mayo de 2015 en la Ciudad de La Plata.

matrícula” (UNLP, 1996: 7). Desde la perspectiva asumida por los actores del nivel central, se reconoció que en el Sistema Educativo Argentino existen “circuitos diferenciales” que conjugan niveles de calidad educativa con posiciones socio-económicas y culturales lo cual deriva en “devaluaciones de certificaciones” y “desigualdades en las posibilidades de continuar los estudios”, y que se traducen en “altos índices de fracaso en los primeros años” (op. cit., 1996: 20). Ante la situación descrita se sostuvo que, la SAA de la UNLP decidió “promover acciones de corte institucional que tiendan a una equiparación cierta, en las instancias iniciales de cada carrera” (op. cit., 1996: 21), a partir de la elaboración de programas específicos a través de las UA.

En efecto, aquellas Facultades preocupadas por estas problemáticas e interesadas en participar del Programa y recibir financiamiento, debían elaborar un proyecto que diera cuenta de las estrategias pedagógicas implementadas y además, se justificara la necesidad del financiamiento para llevarlas a cabo.

Por primera vez en 1995, el Honorable Consejo Superior de la UNLP aprobó la suma de 500.000 pesos para el financiamiento de las actividades de ingreso en las Facultades (Bracchi *et al*, 2002). Por su parte, Julia Sannuto mencionó que en una primera etapa, “se sumaron cuatro Unidades académicas y luego fueron incorporándose todas dando origen a la financiación del ingreso”. Cabe señalar que las propuestas de ingreso realizadas por las UA eran presentadas a la SAA a nivel central, quien a su vez, realizó un documento con los criterios para la elaboración de las propuestas y la solicitud de recursos (UNLP, 1996: 5). En dichas propuestas se detallaba la duración del curso, la carga horaria, los contenidos mínimos, las evaluaciones, los requisitos para la acreditación de los cursos y los recursos humanos necesarios para su implementación. Luego, las propuestas eran presentadas y analizadas por las Comisiones de Enseñanza y Economía y Finanzas del Honorable Consejo Superior para su posterior aprobación.

A partir del año 1996, la SAA realizó un seguimiento de las actividades que las Facultades realizaban con respecto a la instancia del ingreso y elaboró un instrumento para la recolección de la información que debía elevar cada UA al nivel central de la Universidad. En este instrumento se detallaban las actividades previas a la iniciación del curso de ingreso, las realizadas durante su desarrollo y las posteriores a su ejecución.

Un aspecto considerado relevante sobre las características de las estrategias de ingreso mencionados en el Informe 1996, refirió a la presencia de las Unidades Pedagógicas y/o Comisiones de Ingreso establecidas por algunas Facultades. Para la

perspectiva de los actores del nivel central, estos espacios indicaban la “significación institucional” que habían adquirido el Ingreso, como así también la intención de dar respuesta a los “desfasajes o rupturas” que se detectaban en la “articulación” entre el nivel medio y el universitario (op. cit., 1996: 9). De esta manera, desde los años ‘80 pueden rastrearse antecedentes en la creación de asesorías pedagógicas en algunas Facultades de la UNLP, con funciones de orientación estudiantil que, desde entonces, generaron acciones diversas para atender la problemática del ingreso y la permanencia.

Cabe destacar que, a partir del año 1996 la Universidad promovió la implementación de actividades de apoyo para aquellos estudiantes que en el curso de ingreso no habían alcanzado los objetivos establecidos, o bien, habían evidenciado dificultades en ciertas dimensiones del proceso de aprendizaje. La SAA elaboró un Programa específico y estableció en ese año, los criterios para el diseño de un “Proyecto de Equiparación” para las instancias iniciales de las carreras (UNLP, 1996), a fin de que las Facultades que lo requieran accedan a un financiamiento para su implementación. De esta manera, desde el nivel central, se impulsaba un programa de cofinanciamiento entre las UA con el propósito de institucionalizar acciones de equiparación de oportunidades educativas durante y a posteriori del desarrollo de los cursos, evidenciando así los primeros signos de la política de ingreso con continuidad en el primer año. Los documentos institucionales indicaron que en 1996 no se llevó a cabo el Programa por razones presupuestarias, pero señalaron que “ocho de las doce Facultades consultadas desarrollan actividades de seguimiento, post-curso introductorio” (UNLP, 1996: 10). A partir del año 1997 la UNLP otorgó financiamiento a las UA que requirieron fondos para la implementación de este tipo de acciones de equiparación.

Respecto al financiamiento del ingreso, Guillermo Bibiloni manifestó que los cursos de ingresos eran una “fuente de trabajo” para los auxiliares docentes y que los mismos “aprovechaban el verano para juntar un poco de dinero”. Respecto de los docentes que concursaban para el ingreso en la Facultad de Ciencias Exactas, señaló que hacían investigación o eran becarios, con dedicación exclusiva y que dedicaban los meses de enero y febrero para “ganar unos pesos más de lo que ganaban siempre (...) Se pagaba muy bien, era fuente de trabajo”. Por tanto, desde su perspectiva, “era importantísimo que existieran esos cursos”. De este modo, sostuvo que el ingreso no sólo se nutrió de la necesidad de que los estudiantes repasaran los contenidos previos del nivel educativo anterior, sino que se sumaba la “necesidad” o la “conveniencia” de tener una nueva fuente

de trabajo. En cuanto a la vinculación entre la UNLP a nivel central y las UA sobre el ingreso, Bibiloni sostuvo que la relación se estableció a partir de un pedido financiero para la creación de puestos de trabajo: “teníamos que ir todos los años a pedirle fondos extra para hacer el curso”. Además, señaló que las otras UA “se dieron cuenta de que se podían participar del reparto de fondo del ingreso”, por tanto, otras Facultades comenzaron establecer cursos de ingreso. Este último aspecto es coincidente con lo expresado por Sannuto, quien manifestó que a partir del financiamiento se produjo un “efecto cadena” y refirió que en 1994 eran cuatro Facultades las que habían realizado la propuesta de ingreso, y que en 1997 todas las UA contaban con algún tipo de equiparación.

En este proceso de elaboración de propuestas de ingreso en la UNLP, la cuestión del financiamiento se fue complejizando en tanto que las decisiones estaban centradas en la distribución de los recursos y no en el aumento del presupuesto. Así, se reducían las posibilidades de financiamiento de los cursos ya que la partida presupuestaria continuaba siendo la misma. De acuerdo al testimonio de Sannuto, hasta el año 2010 el criterio que utilizaba la SAA y la Secretaría Económico-Financiera a nivel central para la asignación de los recursos, era la cantidad de alumnos que ingresaba a cada UA. A partir de ese momento, la Universidad dispuso que esa partida de recursos financieros se incorporara dentro del presupuesto de cada Facultad trasladando a la órbita de cada UA la responsabilidad respecto del monto final de dinero que se destinaría al ingreso. Por su parte, la incorporación de la partida financiera del ingreso en el presupuesto de cada UA, otorgó mayor autonomía a las Facultades en la medida en que, según la entrevistada, “queda a criterio de cada Consejo Directivo si afecta para el ingreso un 35% o un 50%, porque saca partida de otro y pone más ahí, o puede poner menos”. Sin embargo, advirtió que existe cierta continuidad en los ingresos de las Facultades en tanto que “ninguna UA hasta ahora ha sacado plata o dijo no voy a invertir en el ingreso (...). Al contrario, casi siempre ponen más o si no, mantienen lo que tenían de acuerdo al presupuesto”. En tal sentido, vemos que la cuestión del financiamiento del ingreso es un factor clave para garantizar el desarrollo de los cursos de ingreso y, a pesar de la descentralización de los recursos financieros, las diversas UA asumieron la decisión política de sostener y/o acrecentar la partida de recursos económicos destinados al área.

A partir del nuevo milenio se registraron cambios desde el nivel central con relación a las políticas para el abordaje de la problemática del ingreso y la permanencia.

En este sentido, la Universidad a nivel central estableció ejes de la gestión académica referidos a la “retención y articulación con la enseñanza media”. En efecto, a comienzos del 2000 se crearon dependencias en la órbita de la SAA que se ocupaban de gestionar la transición entre la enseñanza media y la universidad, o bien de atender las problemáticas del ingreso y los primeros años y el bienestar estudiantil. En 2004 se creó la Dirección de Articulación Académica y luego la Pro-secretaría de Bienestar Estudiantil, que abarcaban medidas de índole económica, sanitaria, alimentaria y cultural, junto con otras de orden informativo y vocacional y algunas de carácter académico (modalidades de ingreso flexible o mediadas por TICs, tutorías). También se contabilizaron programas de articulación entre la escuela secundaria y universidad tales como el *Programa de orientación* dirigido a jóvenes en el último año de la escuela secundaria, implementado desde 2008 así como el Programa *Vení a la Universidad* que estimulaba el ingreso informado a través de la difusión de la oferta académica, de facilidades económicas y propuestas de contención y apoyo estudiantil. Entre los programas nacionales de articulación que se implementaron en la UNLP, se destacó el *Programa de apoyo al último año de la escuela secundaria*, generado en 2004 por el Ministerio de Educación de la Nación y en el que participaban conjuntamente la jurisdicción educativa provincial y algunas universidades públicas del conurbano, con el fin de mejorar la condición de estudiantes del nivel educativo anterior para acceder a la universidad. Ese Programa se desarrollaba en las escuelas públicas de Ensenada, Berisso y La Plata. Se implementó hasta el año 2006, en tanto que dejó de recibir financiamiento externo. Según Sannuto, el Programa permitía llegar a “escuelas de la periferia” y “acceder a esos chicos que no vienen hacia el centro” y que, por otro lado, “no sabían que la Universidad era pública”.

Asimismo, el contexto de crisis en nuestro país a comienzos del 2000, incidió en cuanto a que desde la propia Universidad se impulsaran acciones puntuales y focalizadas que intentaban complementar las acciones de ingreso con “actividades de acompañamiento durante el primer año”. Esos primeros antecedentes se vieron fortalecidos a partir de 2010 cuando las estrategias de ingreso comenzaron a articularse de manera más generalizada con programas de tutoría organizados desde las propias UA y con otros programas nacionales de tutoría gestionados desde el área de Bienestar Estudiantil. Así, a partir de ese momento, la política de ingreso se amplió y vinculó con otros lineamientos de la política académica y de bienestar estudiantil orientados a mejorar la integración plena de los estudiantes a la vida universitaria. En palabras de Sannuto:

“Lo que si se ha producido en los últimos años es que los ingresantes tienen muchos más beneficios sociales de los que tenían antes, digamos, eso impactó fuertemente: todo el tema del comedor universitario, el albergue estudiantil, las becas que da la propia Universidad, todo el tema de salud gratuita para los estudiantes... Hacen que también las políticas de contención no sean sólo desde lo académico sino que haya un fuerte dispositivo desde otras líneas de acción como en este caso es bienestar estudiantil”.

Asimismo, sostuvo que estos procesos de cambio coincidieron con que “la Universidad tuvo una decisión política de hacerlo y hubo un aumento [presupuestario] fuerte en la Universidad en estos últimos diez años”. Asimismo, señaló que la decisión política databa de mayor tiempo atrás pero que la Universidad “no tenían la plata para desarrollarlos”.

Con referencia a la concepción del ingreso a los estudios superiores, desde la perspectiva de la entrevistada, en un primer momento estaba enfocado en el estudiante: “el alumno es el que no sabe, el que tiene tantas dificultades”. No obstante, sostuvo que desde el nivel central, se comenzó a trabajar con algunas Facultades desde una mirada más integral, que incluía por un lado, un fuerte acompañamiento a los ingresantes, y por otro, una atención mayor en la selección de los docentes de los primeros años.

El estatus que adquirió la problemática del ingreso y los primeros años en la política institucional, se evidenció a través de su incorporación a los planes estratégicos de la Universidad. En el Plan Estratégico 2007-2010 y 2010-2014, la UNLP estableció como objetivo, la inclusión y permanencia de los estudiantes en la formación de pregrado, grado y posgrado procurando “minimizar la segmentación de la población y dando continuidad a las estrategias de contención y seguimiento de los estudiantes”. Asimismo, manifestó como meta, incrementar la cantidad de ingresantes y su permanencia en las carreras de grado como así también la cantidad de egresados. A partir de estos objetivos, la Universidad postuló promover estrategias de acceso a la formación universitaria, favoreciendo el ingreso, la permanencia y la graduación de los jóvenes y adultos. Por tanto, elaboró un programa general denominado “Acceso, permanencia y graduación en la educación universitaria de grado” en el que se propuso “contribuir a la mejora continua de las estrategias institucionales tendientes a la inclusión y permanencia de los aspirantes e ingresantes a la UNLP, especialmente de aquellas que se desarrollan en los trayectos iniciales de la formación universitaria” (UNLP, 2014: 62). A partir de esto, la Universidad delineó un subprograma específico referido a la inclusión y contención para el acceso a la educación universitaria de grado, en el que se establecieron varias propuestas operativas,

tales como la articulación de las estrategias de ingreso a las UA, la difusión de carreras de grado, el desarrollo de actividades de pre-ingreso a distancia y de propuestas de ingreso con modalidad a distancia. Asimismo, se enunciaron otros subprogramas específicos referidos al desarrollo de estrategias de permanencia, en los que se incluyó el programa de tutorías.

En este marco, los Programas gestionados por la Dirección de Articulación a nivel central de la UNLP fueron: Programa de Apoyo y Orientación para la Permanencia; De Articulación con el secundario; Programas de Tutorías; Becas Bicentenario.

El *Programa de Apoyo y Orientación para la Permanencia* surgió a mediados de 2007 y se inscribió dentro del Plan Estratégico. Sannuto señaló que este Programa se planificó a partir del nucleamiento de líneas comunes con las distintas Facultades:

“Nosotros desde acá siempre tenemos que tener una mirada medio marco del tema, en donde, bueno, respetando las individualidades de cada Facultad, podamos ir avanzando en algunas líneas que, o bien desde la Presidencia se considere que son prioritarias, o bien desde las Facultades las vean como una necesidad. Por ahí a nosotros no se nos ocurre y ellos nos plantean la necesidad”.

A partir de la realización de cuatro ateneos desde el nivel central de la Universidad con las Secretarías Académicas de las diversas Facultades, se establecieron líneas de intervención a partir de la definición de “[problemas] constantes que se venían repitiendo y que eran dificultades comunes”. El diagnóstico elaborado estuvo vinculado a problemáticas relacionadas con abordar textos académicos, cuestiones vocacionales, déficit en la formación previa en temas básicos, específicamente en algunas disciplinas como Matemática, Física, Química y Biología. Cabe destacar que el presupuesto anual para desarrollar este Programa ascendió a un total de 900.000 pesos.

Según indicó la página web de la UNLP⁵², el Programa ofrece una instancia de contención educativa para aquellos inscriptos que no logren cumplimentar los requerimientos académicos pautados por las Facultades para incorporarse a las carreras de grado o que presenten dificultades en su desempeño. Este programa se dirigió a estudiantes que no aprobaron el curso de ingreso o lo hicieron parcialmente; que ingresaron pero no iniciaron las cursadas regulares; quienes presentaron dificultades en el

⁵² Disponible en:

http://www.unlp.edu.ar/articulo/2008/6/26/programa_de_apoyo_y_orientacion_para_la_permanencia_de_alumnos_inscriptos_en_la_unlp. Consultado el 22/09/2015.

primer año de la carrera e incluso a aquellos jóvenes que sólo se inscribieron pero no iniciaron el curso de ingreso, y a los estudiantes del último año del secundario. Así, el Programa de Articulación con la Escuela Secundaria se nucleó con el Programa de Apoyo. La propuesta se organizó alrededor de cinco módulos: Física, Química, Biología, Matemática y Práctica de Lectura y Comprensión de Textos Académicos, además de un módulo de Orientación Vocacional.

Cabe señalar que, según relató la entrevistada, en un primer momento el Programa era una opción pública que daba la Presidencia frente al problema del ingreso de Medicina:

“Ese fue, digamos, el puntapié inicial. Después lo trasladamos a los chicos del último año del colegio secundario, porque nos parecía interesante que también pudieran tener y, este año, volvimos a tener comisiones específicas para los chicos de Medicina porque, bueno, había una gran demanda desde aquellos que no podían pagarse los famosos cursos pagos que hay por afuera de la Universidad”.

De este modo, se diseñó una modalidad para estudiantes de Medicina que debían rendir el examen de ingreso o aquellos que habiendo desaprobado, querían volver a intentarlo. Esta modalidad se restableció de manera reciente y surgió por demanda de los estudiantes. En este caso, la UNLP se enfrentó a un dilema, en virtud del conflicto que mantenía con el ingreso restrictivo en esa Facultad pero priorizó la situación de un sector estudiantil que quería aprobar el ingreso y que carecía de medios económicos para prepararse en forma privada.

Un estudio reciente acerca del funcionamiento de este Programa⁵³ mostró que si bien se había definido como destinatarios a estudiantes secundarios y también a ingresantes y alumnos noveles de la universidad, la población real que concurría era predominantemente la de estudiantes secundarios, siendo muy escaso el número de alumnos procedentes de las Facultades. Según datos arrojados por esta investigación, de un total de 1500 inscriptos, 300 pertenecían al curso especial para Medicina. Por otra parte, el estudio señaló que los módulos de Física y Matemática eran bastante convocantes por las dificultades que los estudiantes presentaban con esas disciplinas, de fuerte presencia en carreras de Ingeniería, Ciencias Exactas y Naturales, Informática o

⁵³ La investigación citada se denomina “Políticas de inclusión y de abordaje de la heterogeneidad y la diferencia en el tramo de ingreso y primer año de carreras de ingeniería de la UNLP: las perspectivas y prácticas de los actores universitarios”, la cual corresponde a un proyecto del Programa de incentivos iniciado en el año 2014, dirigido por la Prof. Mónica Paso en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP.

Medicina. Asimismo, los datos empíricos del estudio manifestaron que el trabajo docente realizado en el espacio del Programa difería en gran parte de aquello que realizaban los mismos docentes en otros espacios de la Universidad, como materias de primer año o posteriores. De este modo, concluyeron que las clases del Programa tenían objetivos distintos a las clases convencionales y se creaban situaciones educativas muy diferentes de las cursadas de los primeros años, diferencia que estaba dada fundamentalmente por el tipo de tratamiento del contenido y por la dinámica de las clases. Por último, esta investigación caracterizó al Programa como una estrategia cocurricular dado que no conmovió la estructura y las prácticas más extendidas de la universidad tradicional y por tanto, la inclusión terminaba recayendo en acciones atomizadas y periféricas, que no lograban modificar las prácticas pedagógicas sedimentadas (Paso *et al*, 2015).

Con respecto a los Programas de Tutoría, la Universidad gestionó distintos tipos de acciones tutoriales. Sannuto mencionó *el Proyecto de Apoyo para Carreras de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI)*, que fue financiado por la SPU, y dirigido a aquellas carreras consideradas prioritarias por el Estado, a fin de promover que las universidades nacionales fortalezcan las condiciones institucionales, curriculares y pedagógicas para el mejoramiento de la inserción, promoción y rendimiento académico de los estudiantes del primer año de las carreras de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática. Por otro lado, el Programa de Tutorías se desarrolló por un período de tres años y estuvo coordinado desde el nivel central de la UNLP. Según manifestó la entrevistada:

“ese fue el primer pie para que algunas Facultades hicieran su propio programa de tutorías, y ya estén anexados el día que trabajen en paralelo con el ingreso. Otras lo tienen por Plan de mejoras porque son carreras acreditadas y han tenido tutorías”.

En lo referido a los Programas de beca, Sannuto mencionó que, actualmente, la Universidad coordina las Becas Bicentenario, que a su vez, también tienen un programa de tutorías específico a fin de establecer un acompañamiento por parte de la Facultad porque “a raíz de sus problemas socioeconómicos tienen otro tipo de dificultades que tratamos de que las Facultades los acompañen”. Se trata de becas de apoyo económico otorgadas por el Ministerio de Educación y que, a su vez, establece una financiación particular para que la Universidad organice un Programa de Tutorías específico para los beneficiarios. Cabe destacar que el Ministerio a través de la SPU financió las Becas del

Bicentenario, el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) y las becas para carreras tecnológicas y de ciencias de la información (TICS)⁵⁴.

Según la perspectiva de Sannuto, la Universidad fue modificando su política de ingreso en base a distintos programas. Asimismo, señaló que:

“Antes era muy raro que la Universidad se financie con programas y hoy casi todos son programas que son financiados desde la Universidad o son financiados desde el Ministerio, pero por ejemplo en todo lo que es el área de ingreso y retención, sí o sí impactó que el Ministerio haya sacado una política de tutoría”.

Queda manifestado que las políticas y programas impulsados por la SPU en los últimos años (expresados en el aumento de los recursos financieros, los programas de mejora, etc.), han tenido un fuerte impacto al interior de la UNLP, en la medida en que introdujeron mejoras en las políticas de ingreso y de permanencia de los estudiantes a las carreras de grado, a partir del otorgamiento de recursos económicos para financiar esas políticas.

Otra de las dimensiones que analizamos refirió a la relación entre las estrategias institucionales del ingreso y los cursos del primer año de las carreras. Al respecto, a nivel central se visualizaron diferencias y tensiones sustantivas entre las propuestas de ingreso y la enseñanza en las cátedras del primer año. En palabras de la entrevistada:

“En algunos casos, como en Exactas, la gestión está comprometida, pero las cátedras no. Entonces haces un trabajo espectacular en el ingreso pero después se chocan con cátedras tradicionales. Llegan a primer año y ahí está el problema (...)”.

Sannuto mencionó que en el año 2012 se realizó un Encuentro de Tutorías gestionado por el nivel central y en el que participaron todas la UA. Al respecto, sostuvo que la Facultad de Ingeniería por medio del Área Pedagógica, introdujo una discusión que,

“a mí me parecía muy interesante porque ahora es como en el ingreso: en su momento había financiación para el ingreso, todos hicieron algo con el ingreso, ahora hay financiación para tutorías, todos quieren hacer algo en

⁵⁴ En 2010, un total de 1.524 estudiantes de la UNLP recibieron alguna de esas becas. Representó una inversión de casi 6 millones de pesos en ayuda económica para sostener los estudios universitarios (<http://www.unlp.edu.ar/>). Cabe señalar que la Universidad impulsa a partir de sus recursos financieros otros tipos de becas de bienestar estudiantil. Este conjunto de becas sirven para favorecer la permanencia de los estudiantes en la UNLP.

tutorías y en realidad, ¿la tutoría tenía que estar para quedarse eternamente o estar mientras la Universidad resolvía algunas cosas? ¿Cómo es la formación de los docentes? La adecuación de los docentes a estos nuevos jóvenes; la adecuación a los planes de estudio, y muchas veces pensamos: ‘desertan un montón de chicos en el primer año’, pero los planes de estudio son muy cerrados con mucha carga horaria, pensados para un estudiante *full time* que en la mayoría de los caso ya no lo es. Todo esto son condicionantes que se suman a la hora de que un chico deserte o no de una carrera, sumado a las problemáticas personales, familiares que ahí uno no lo puede manejar”.

Aquí se pone de manifiesto nuevamente por parte de algunos actores universitarios, las limitaciones de las propuestas de enseñanza co-curriculares en tanto no permiten transformar las prácticas universitarias tradicionales. En este relato, se identifica la importancia que tienen las experiencias de enseñanza en las materias de los primeros años, las concepciones de los docentes sobre el estudiante universitario y el ingreso, la estructura curricular de las carreras, etc. Por otra parte, desde estas perspectivas, la variable financiamiento parecería incidir directamente como motivación para el desarrollo de tutorías o cursos de ingresos antes que incluir el análisis del ingreso en un replanteo institucional más amplio, como por ejemplo, los perfiles y la formación de los docentes. En este sentido, si bien hay un incremento del presupuesto en las UA para desarrollar tutorías y/o cursos de ingreso, persisten planes estudios y proyectos académicos exigentes en cuanto al nivel de dedicación que los estudiantes deben tener, lo cual constituye un obstáculo para aquellos que no reúnen esas exigencias.

3. Los mecanismos de ingreso en la Universidad Nacional de La Plata

Bracchi *et al* (2002) agruparon las estrategias de ingreso de la UNLP según, aquellas que mantienen el “ingreso directo”, posibilitando que los mecanismos de selección actúen en el inicio de las carreras; aquellas que tienden a legitimar la selección en instancias previas a la iniciación de las carreras, mediante evaluación de contenidos y admisión según resultados; y por último, un conjunto que intenta captar la existencia de grupos con desiguales posibilidades, a fin de intervenir mediante estrategias de discriminación positiva. Asimismo, explicaron que desde la segunda parte de la década del noventa, la totalidad de las UA de la UNLP elaboraban y desarrollaban estrategias de ingreso en las cuales hacían prevalecer un perfil introductorio, nivelatorio, socializador o selectivo. Esta perspectiva es consistente con la que se expresa en un documento realizado por la SAA de la UNLP, en el que se señaló que las diversas estrategias de

ingreso tenían “diferencias significativas” en los objetivos que cada UA fijó, como así también en las modalidades: las que abarcaron desde “cursos de información y adaptación”, hasta cursos con “evaluación sobre contenidos” y “admisión según resultados” (UNLP, 1995: 3).

Las diversas estrategias de ingreso de las UA fueron adquiriendo particularidades en el período analizado. Según la perspectiva de Sannuto, en una etapa inicial, algunas estrategias estaban más centradas en la socialización a la vida universitaria que en el abordaje de los contenidos disciplinares específicos. En una segunda etapa, se incorporó el trabajo con los contenidos disciplinares del nivel educativo anterior. En ese momento, las estrategias de ingreso se caracterizaron por ser de carácter nivelatorio en tanto que la mayoría de las UA se orientaron a posibilitar el repaso de los contenidos aprendidos en la escuela secundaria y a introducir a los estudiantes en los contenidos iniciales de las carreras emprendidas. En una tercera etapa, las estrategias se caracterizaron por trabajar en la revisión de los contenidos, no solamente desde el período de duración de los cursos (un mes) sino en un espacio de “Actividades de Equiparación de Oportunidades”, como son las tutorías, que en algunos casos se extendió durante todo el primer cuatrimestre o el primer año.

Cabe señalar que estas actividades de seguimiento adquirieron también características particulares según cada UA. Algunas centraron su interés en el acompañamiento de los alumnos que durante el curso de ingreso presentaban bajo rendimiento, y para ello conformaron tutorías de consulta y ejercitación. Otras, hicieron hincapié en los estudiantes que no alcanzaron los objetivos del curso, estableciendo actividades complementarias a fin de recuperar y/o profundizar los contenidos desarrollados. Sannuto manifestó esa heterogeneidad, indicando que “hay tutorías que son académicas y otras de acompañamiento de los alumnos”. Esto evidenciaría nuevamente la diversidad de criterios y de propósitos en las actividades de equiparación según cada UA.

Como hemos visto, la mayoría de las Facultades desarrollaron sus estrategias de ingreso con características particulares y con diferentes direccionalidades. Al respecto, Sannuto reconoció tres tipos de ingresos con características diversas en la UNLP durante el período 1995-2015: socializadora, niveladora y eliminatória. A partir de esta clasificación sostuvo que gran parte de las estrategias de ingreso contienen un componente socializador a la vida universitaria, y además otras incluyen un carácter

nivelador. Por otro lado, ubicó a la Facultad de Ciencias Médicas con un ingreso restrictivo y localizó, a su vez, a otras Facultades, como por ejemplo Ciencias Económicas, que si bien no establecen un examen de ingreso eliminatorio, desarrollan de manera “implícita” una fuerte “filtración en el primer año”. Asimismo, destacó que puede tratarse de carreras específicas, como el caso del Profesorado y Licenciatura en Inglés, que desarrolla una estrategia de ingreso con “características restrictivas”, que se distingue en su concepción de las demás carreras que pertenecen a la misma UA.

Hemos indagado respecto de las dificultades que desde el nivel central tienen al momento de diseñar e implementar políticas de ingreso. Según manifestó nuestra entrevistada:

“Una de las dificultades es la autonomía de cada una de la Facultades, por el tema de la Ley. A ver... yo no sé si tendría que ser distinto, tampoco creo en la políticas muy uniformes, yo creo que hay que ser respetuoso de las trayectorias académicas y de las disciplinares que tiene cada Facultad. Creo que nadie mejor que la Facultad sabe lo que uno puede llegar a necesitar. Sí es obturador en el momento de, si tenes a alguien, como nos pasó hace quince años con la Facultad de Medicina, que piensa totalmente distinto a lo que piensa la mayoría de las Facultades (...) uno siente que hace determinadas cosas para un montón de chicos y a otros los deja medios librados al azar”.

Queda evidenciada cierta tensión que se produce entre las UA y el nivel central, la cual está vinculada con la autonomía que gozan las Facultades para la definición de sus propias políticas de ingreso. Sin embargo, desde su perspectiva, la autonomía es un elemento “rico” en el sentido de que las Facultades pueden decidir en su gobierno aunque, al mismo tiempo indicó que existe una fuerte tradición que refiere a que “si me tocas, te mato; pasas por la hoguera”. Por tanto, como funcionaria de la gestión a nivel central, señaló que tiene que ser “respetuosa” y que, a su vez, “el nivel de permeabilidad que tenga la Facultad, te permite trabajar más en conjunto”.

Con relación al señalamiento de esta dificultad, en el Plan Estratégico 2010-2014 la Universidad reconoció como debilidad las “resistencias a definir políticas o encuadres comunes a las diversas dependencias que conforman la UNLP”. Como hemos mencionado, el caso más contrastante es de Ciencias Médicas, el cual “ha implementado significativas restricciones en su ingreso” (Informe Final de Evaluación Externa, 2010: 48). Por este motivo, el sistema de ingreso en Ciencias Médicas ha sido objeto de disputas y sentencias judiciales contrarias a las decisiones de la UNLP a nivel central. Según la

perspectiva de la entrevistada, la UNLP es una institución “muy grande” y no ha podido dar espacio de discusión a fin de establecer acuerdos. En este mismo sentido, sostuvo que “todavía nos cuesta mucho trabajar en conjunto entre las mismas unidades académicas”. Así, planteó como dificultad que los estudiantes circulen por las distintas Facultades sin contar con un ingreso que los nucleee por áreas disciplinares.

4. Concepciones del ingreso a los estudios universitarios a nivel central y tensiones a partir del sistema de acceso a la Facultad de Ciencias Médicas

La descripción de la diversidad de estrategias de ingreso en las UA nos anima a preguntarnos si esas distintas opciones resultan consistentes o no con una determinada concepción acerca del ingreso en la UNLP.

El actual Estatuto de la Universidad sostiene en el artículo 20 que el ingreso es “libre e irrestricto”. Por su parte, desde el punto de vista de los objetivos, Sannuto como miembro de la gestión a nivel central, manifestó una posición que se define por la intencionalidad de garantizar “condiciones facilitadoras” de la permanencia y la integración plena a la vida universitaria de todos aquellos aspirantes a estudiar en la Universidad. Según la entrevistada, todas las Facultades, excepto Ciencias Médicas:

“tienen un compromiso con la universidad pública, un reconocimiento con que la universidad tiene que estar, que no es un gueto para unos privilegiados y como pública que es, se tiene que deber a su sociedad y tiene que ser facilitadora para el ingreso de aquellas personas que quieran y tengan la voluntad de hacerlo”.

Aun así, reconoció que el “tamaño” de la institución muchas veces complejiza “la construcción de acuerdos sólidos”, aunque existen algunos “consensos” que suscriben la mayoría de las UA. Entre ellos, destacó el avance logrado en el reconocimiento de que el ingreso no constituye un momento acotado en el calendario académico, separado del resto de las actividades curriculares. En efecto, sostuvo que:

“Nosotros ahora consideramos el ingreso durante un año o un año y medio y las Facultades también. Entonces, más allá de que en determinado momento se haya terminado el curso, hay políticas de seguimiento con los tutores o de equiparación de oportunidades en algunos casos, hay en algunas Facultades la posibilidad de recursar los ingresos en distintos cuatrimestres (...), las condiciones no se adquieren así en un momento, sino que las condiciones de filiación de ser un estudiante universitario llevan un momento más extenso”.

En contraposición, la entrevistada manifestó que en una primera etapa del PEOE, se entendía al ingreso como el período de duración de los cursos de ingreso. En este sentido, reconoció que a nivel central y en algunas Facultades, el ingreso ha sido complejizado, abarcando un período más amplio que puede alcanzar a un año y medio o más. Por tanto, se diseñaron e implementaron diversas políticas de seguimiento, bajo el supuesto de que la filiación a la vida universitaria y el oficio de estudiante universitario conllevan un proceso que es más complejo y extenso.

A partir de esta concepción compartida sobre el ingreso a los estudios universitarios, la entrevistada indicó que a nivel central y en todas las UA, excepto Medicina, denominan “ingresantes” a quienes comienzan el curso de ingreso y al mismo tiempo, son reconocidos como estudiantes universitarios. Mientras que, en Ciencias Médicas son denominados “aspirantes” o “futuros estudiantes de Ciencias Médicas” (FCM, 2013:2), y que para obtener el estatus de “estudiante” tienen como requisito aprobar el ingreso; quienes no lo aprueban “están un año que no se saben qué son”, indicó Sannuto. Asimismo, la entrevistada reconoció que esa situación ha generado diversos conflictos porque, mientras no se le reconoce el carácter de estudiantes universitarios no se les permite acceder a los derechos derivados de esa condición, como el acceso a becas u otras políticas de bienestar estudiantil.

Desde el año 1992 la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) implementó un curso de ingreso. El sistema de admisión se configuró mediante prueba eliminatoria y con una modalidad de ingreso selectiva.

Según relató el Secretario Académico de esa UA, Julio César Hijano⁵⁵, la preocupación por establecer un ingreso comenzó a instalarse a fines de los años ‘80, en la medida en que la política de gestión de la Facultad visualizaba diversas problemáticas. Desde la perspectiva del entrevistado, una de las razones más importantes estaba vinculaba con el aumento de la matrícula: “(...) la cantidad de gente venía siendo cada vez mayor y no podíamos contener esa masa de estudiantes que se inscribían masivamente porque no dábamos a basto”. De esta manera, la masividad fue reconocida como uno de los problemas que dio origen al ingreso en esa UA. Además, el entrevistado vinculó el aumento de la matrícula con la falta de un hospital escuela dentro de la FCM. Según explicó, la Facultad articula con el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, y los márgenes “a veces eran amplios y a veces más acotados, por lo tanto, a

⁵⁵ Julio César Hijano fue entrevistado el 23 de Marzo de 2016 en la Ciudad de La Plata.

veces teníamos una gran disponibilidad de camas y a veces no tanto (...) o sea, vas de prestado”.

Cabe destacar que cuando el entrevistado mencionó la cuestión de la “disponibilidad de camas”, hizo referencia concretamente a los pacientes, a los “enfermos”:

“Nosotros trabajamos con enfermos, con enfermos pobres, no con enfermos ricos porque no le permite al estudiante de medicina que trabaje con él. Nosotros trabajamos con enfermos pobres, es humillante para el enfermo (...) Cada vez teníamos menos camas, menos pacientes, era complejo. Cada vez entraban más alumnos, con la misma cantidad de docentes, de aulas, de presupuesto”.

Otro de los motivos por los cuales la Facultad consideró necesario establecer un ingreso restrictivo, refirió a la cantidad de médicos que disputan por la fuente de trabajo. Desde la perspectiva del entrevistado, ese problema se agravaba porque están “mal distribuidos”. En tal sentido, señaló la falta de médicos en algunas regiones del país aunque sostuvo que es un problema del Estado y no de la Facultad. Por otra parte, indicó que el aumento de estudiantes en esa UA derivaba en problemas relativos a la calidad de la formación profesional:

“Dijimos: ‘estamos formando demasiados médicos y no los estamos formando bien porque obviamente la masividad va en detrimento de la calidad’. Eso es lógico, no es lo mismo darle clases a 1000 personas que a 100 personas, no es lo mismo que un alumno vea un preparado anatómico o histológico en el microscopio que esté una hora solito tranquilo mirando el microscopio, a que el docente pase y diga no, son 10 segundos, pasen y miren lo que puedan y lo que no puedan, no miren. O sea, va en detrimento de la formación, entonces durante muchos años en este país se privilegió la cantidad por sobre la calidad, esa es una visión personal que yo tengo”.

En este testimonio identificamos un fuerte énfasis puesto en la calidad de la enseñanza que deriva en la necesidad de una política de selectividad, entendida como una forma para preservar la educación de calidad de este nivel. Desde esta perspectiva, se argumenta la asociación positiva cantidad-calidad, reservando la excelencia intelectual para pocos. De esta manera, el ingreso directo a todos los aspirantes traería aparejado una disminución de la calidad académica de los estudios impartidos. Además, desde estas miradas, la universidad como institución, por naturaleza meritocrática, debe necesariamente seleccionar a los aspirantes más capacitados y mejor preparados para desarrollar los estudios superiores. Así, sólo el número reducido de ingresantes

garantizará la homogeneidad de la población estudiantil y esto favorecerá el logro de la excelencia en el nivel universitario.

Otra de las razones que destacó como argumento para el establecimiento de un sistema de ingreso restrictivo, refirió a la formación del nivel educativo anterior:

“Notábamos que los chicos venían con menos formación para entrar en la Universidad. Tomo dos muestras de alumnos que entraban (...): de 40 años atrás y de un alumno que entra ahora. Esto no me lo tomes literalmente, pero le decís ‘dobla a la derecha’, y doblan a la izquierda, le decís ‘préndete los botones’ y dicen ‘¿cómo préndete un botón?’; creen que prender un botón es el botón del I-Pad. Quiere decir que vienen con una calidad educativa bastante baja. Che, ¿pero nadie se preocupa por eso? Entonces vamos a tener que nivelar, porque el pibe viene de una escuela mala y con un sistema, que no voy a analizar si es bueno o malo, y pasa de golpe a un sistema universitario que es totalmente distinto y no encaja, entonces pierde cursada, pierde conocimiento”.

Es interesante observar que en este relato se menciona el contraste entre cierto tiempo pasado y un presente, en donde el estudiante universitario pareciera ser diferente con relación a ciertos factores cognitivos de su formación previa. Las expresiones aluden a una “menor formación” y a una “calidad educativa baja”, circunstancia que obligaría a la Facultad a nivelar aquello que el estudiante no trae, que le falta, que no le permite “encajar”. Estas expresiones refieren a una lectura del estudiante a partir de cierta nostalgia de un tiempo pasado al que se añora porque fue mejor. Por otro lado, el testimonio anterior pareciera expresar que el oficio del estudiante no se construye en la práctica educativa universitaria, sino que debe provenir de una formación previa que lo prepare para “encajar”, para no “perder cursadas”.

Desde la perspectiva del entrevistado, el curso de ingreso tenía como propósito nivelar a los aspirantes en los conocimientos básicos, los cuales debían ser demostrados y acreditados por los ingresantes para poder acceder a la carrera de Ciencias Médicas:

“Se logró hacer un curso nivelatorio, que es la propuesta actual. No es eliminatorio, es nivelatorio. Chicos, ustedes para entrar en Medicina tienen que saber Geometría y te dicen: ‘¿qué tiene que ver?’ Yo les digo que sí tiene que ver, porque cuando yo te dije que este músculo se inserta en un ángulo agudo con este hueso, vos no me puedes decir: ‘¿qué es un ángulo agudo doctor?’ Ya estamos en un problema, yo tengo que volver cinco pasos para atrás y no es mi obligación. Geometría tendría que haber estudiado en la escuela secundaria. (...) De manera tal que, estamos con un problema de formación. (...) No entienden, después desaprueban pero no porque no

estudiaron los músculos, sino porque no entienden el resto de las palabras. (...) no es que la universidad sea para pocos, pero es un nivel superior de estudio, quiere decir que los niveles inferiores los tenés que tener resueltos. (...) Porque es necesario un conocimiento previo. Porque nosotros en Medicina nos estábamos dando cuenta que necesitás un conocimiento previo, de Matemática, de Física, de Química, de Geometría. Como no lo estaban teniendo, como no podíamos prohibir que entraran, se lo dábamos nosotros, el que lo aprobaba estaba en condiciones, el que no aprobaba, no”.

Según estas expresiones, el curso de ingreso en esa UA no cumpliría la función de eliminar, sino de nivelar y por medio de ese mecanismo, elegir a los que se encuentran mejor preparados. El testimonio anterior incluye argumentos que justifican la incorporación de disciplinas básicas, como la Geometría, la Física o la Química, como saberes previos indispensables para comprender los contenidos específicos de la formación médica. Asimismo, la exigencia de los contenidos previos no convierte a la universidad en una institución elitista o “para pocos”. Desde su perspectiva, las carreras del “nivel superior” obligan a los aspirantes a acreditar esos conocimientos. Aunque no sería una obligación de la Facultad enseñar esos saberes previos, el entrevistado entiende que la Facultad los tiene que “dar” en el curso de ingreso porque los aspirantes los necesitan y porque además, no les pueden “prohibir que entren”.

El sistema de ingreso implementado por la FCM derivó en un conflicto con el nivel central. En efecto, el entrevistado indicó que a partir de 1992 se produjeron “muchas luchas interna y externas”. Hijano sostuvo que, “desde que aplicamos el curso de ingreso en el ‘92, la Universidad nos lo prohibió”. Asimismo, reconoció que los centros de estudiantes también resistieron a esta medida. Desde su perspectiva, la razón por la cual la Universidad no estuvo de acuerdo con la política de acceso implementada por la Facultad refiere a intereses políticos, vinculados con fines electorales:

“A la Universidad nunca le gustó. La UNLP no juega a la educación, juega a la política; por lo tanto todo lo que sea en contra de sus intereses políticos es un rechazo y, generalmente, la exigencia va en contra de la política. De manera, tal que si vos hacés política querés tener adeptos, si querés tener adeptos tenés que ser flexible; si sos rígido no vas a tener adeptos. Entonces, en vez de jugar a la educación juega a la política, esta es mi forma de verlo. Entonces jugando a la política dicen: ‘che, en Medicina no pueden tener un curso de ingreso, ahí tienen que entrar todos porque no es lo mismo tener 3000 votantes que 300’; si no, cuál es el sentido de que la Universidad quiera tener malos estudiantes. ¿Vos querés tener buenos estudiantes? (...), es la calidad del producto lo que vale, no la cantidad”.

Nuevamente se identifica el énfasis puesto en la calidad del nivel y la masividad entendida como un asunto que atenta contra ella. Por lo cual, la política de selectividad permitiría preservar la educación de excelencia académica, aunque no todos los aspirantes terminen ingresando efectivamente a la carrera.

Frente al conflicto con el nivel central, las razones esgrimidas por la Facultad sobre el sistema de ingreso implementado, fueron diversas. Una de ellas estuvo vinculada a la insuficiencia de docentes formados para el desempeño en asignaturas específicas de la carrera:

“(…) de golpe no puedo crear docente, los docentes llevan una vida para formarse. No es cuestión de plata”.

Como vemos, el problema no se encuentra vinculado necesariamente a la falta de los recursos financieros. En este sentido, además de indicar la escasez de docentes, Hijano señaló la insuficiente disponibilidad de “enfermos” como aspecto sustancial para la formación de médicos:

“No es sólo la cantidad de docentes, está el otro problema que te digo que está faltando uno de los trípodes de la docencia: docente, alumnos, elemento. Y el elemento que usamos en Medicina... en Astronomía quizás es comprar más telescopios, es cuestión de plata. Acá necesito enfermos y pobres; ¿qué querés que negocie de eso? ‘Dame más enfermos pobres’. (...) con que me des docentes no me alcanza”.

Las expresiones anteriores asocian la disponibilidad de enfermos con la pobreza y desde esa perspectiva, la masividad también constituye otro dilema al irrumpir en la cotidianeidad de las instituciones hospitalarias y de los pacientes:

“El que no tiene obra social se tiene que someter a este disparate educativo que me impone la Universidad porque mi material es el enfermo pobre que está en la sala y van todos a manosearlo. (...) En el San Martín 600 tipos, no funciona así. (...) yo no puedo meter 50 tipos en un quirófano. (...) 50 tipos no puedo manejar. Aparte no me entran en los pasillos, gente que van con los libros y gritan. Estás en un santuario”.

El entrevistado identificó como material al “enfermo pobre”, y manifestó que la masividad atenta contra la práctica hospitalaria debido a que genera cierto abuso, “manoseo” exagerado del paciente y que, al mismo tiempo, genera un problema vinculado con la eficacia de la práctica, debido a que un grupo numeroso no se puede “manejar”. Destacamos la referencia que realizó el entrevistado sobre el “santuario” para nombrar la

práctica hospitalaria, considerada como espacio educativo⁵⁶.

Además, consideró que la masividad influye en el aprendizaje de los estudiantes y en la calidad de la formación, dado que algunos saberes específicos de la profesión médica se adquieren en la práctica:

“Se aprende estando encima del enfermo, hablando o interrogando al enfermo, revisándolo, viendo la maniobra que hace el médico. Se aprende en la práctica (...) en los libros se aprende la anatomía del húmero, los tipos de articulación, cómo funciona (...)”.

Por último, otra de las razones refirió al “costo” económico que implica el acceso a la carrera sin ningún tipo de selección de los aspirantes:

“Para mí es un costo ser estudiante, son 4000 tipos que se anotan y tenés que darle obra social, sanidad (...) le tenés que dar legajos, papeles, para que el tipo se sienta estudiante... pero que vaya a la privada (...) Esto tiene un costo, y ese costo ¿quién lo paga? La sociedad; porque es una universidad pública. Algunos creen que lo pagan los ricos, pero yo te digo que mucho del presupuesto que va a las universidades sale del IVA. El IVA lo paga el cartonero que está muerto de hambre, cuando compra un litro de leche. Gracias a eso nosotros tenemos una universidad gratuita, abierta al mundo, a costilla de la sociedad. Está bien que sea así, yo estoy muy orgulloso, soy producto de la escuela pública primaria, secundaria y universitaria, y de esta Universidad. Y la voy a defender a muerte, con responsabilidad (...) Si el dinero encima no es nuestro, sólo lo tenemos que administrar. Tenemos que ser más responsables todavía”.

En estas expresiones encontramos que ser estudiante universitario supone un “costo” que lo “paga” la sociedad, y que la universidad es “gratuita” a “costilla” de la sociedad. Para el entrevistado, existen aspirantes que quieren “sentirse” estudiantes universitarios de Medicina, pero esa razón no es suficiente y, a su juicio, esos estudiantes deberían inscribirse en una universidad “privada”. En este sentido, argumenta que la masividad representaría un gasto social, por tanto, es necesario “administrar” con “responsabilidad” los fondos recibidos por la sociedad, considerando que provienen de sectores sociales excluidos de la posibilidad de acceder a la universidad, como es el caso de un “cartonero que está muerto de hambre”.

Por su parte, en el año 2010 y durante la gestión de la Dra. Ana Lía Errecalde, se

⁵⁶ Esa interpretación de la práctica hospitalaria como un santuario podríamos vincularla con lecturas que algunos analistas sociales realizaron acerca de la matriz eclesial que se mantuvo en la configuración de la escuela pública en la Modernidad en occidente. Al respecto, ver Pineau, 2001.

establecieron cambios en el sistema de admisibilidad. Entre los más destacados encontramos la extensión de la duración del curso de ingreso, pasando de tres meses a un año, y con carácter obligatorio. Se continuó con la modalidad de un examen final integrador, el cual era vinculante para el cursado de las materias de primer año⁵⁷. En tanto no se aprobara el examen final, los aspirantes no eran considerados alumnos universitarios. En palabras de Hijano:

“Para inscribirte a Medicina tenías que aprobar el Curso de Ingreso. Nunca fueron alumnos mientras estaban haciendo el Curso de Ingreso, ese era el tema que políticamente a la Universidad siempre... (...) Nunca aceptamos que el que esté haciendo el Curso de Ingreso sea estudiante de Medicina”.

Según su relato, a partir de los cambios establecidos en el año 2010, el conflicto político con la Universidad se acrecentó debido a que la Facultad no otorgaba el estatus de estudiante universitario a aquellos que se inscribían y cursaban el Ingreso durante un año. En cuanto a los motivos por los cuales la Facultad denominaba aspirante a los inscriptos en esa UA, refirió a que “si los reconoces como estudiantes tendrían que tener los recuperatorios, las mesas, y no existe en el Estatuto que vos tengas que aprobar todo para pasar al otro año”. Por este motivo, el curso de ingreso fue pensado como una instancia que no se vincule curricularmente con las carreras. En rigor, el Ingreso en esta UA no forma parte del tramo inicial de las carreras de grado, en la medida en que se asume que “la carrera comienza en primer año”. Así, el Curso de un año de duración es concebido como un tiempo de preparación, comparado por el entrevistado como “cuando estás haciendo la valija para viajar”. Desde esta perspectiva, “necesitamos que el que estudia Medicina apruebe el Curso de Ingreso, el que lo aprueba entra con todos los beneficios”.

Para el entrevistado el año de preparación (o los que sean necesarios) no implica demorar un año más la carrera, por el contrario, constituye un tiempo de preparación (hacer la “valija para viajar”) y un “requisito previo” para ingresar a la Institución. En tal

⁵⁷ Para poder presentarse al Examen Final el aspirante alumno debía aprobar la totalidad de los contenidos de las asignaturas dictadas en el primer y segundo cuatrimestre, en alguna de las dos instancias de evaluación parcial. En caso de que el aspirante alumno no hubiera aprobado los contenidos de la totalidad de las asignaturas dictadas en el primer cuatrimestre, en alguna de las dos instancias de evaluación parcial, podía continuar cursando las materias del segundo cuatrimestre. No obstante, ante esa situación perdía la oportunidad de rendir la evaluación final. Por su parte, se estableció que las cursadas aprobadas durante alguno de los dos cuatrimestres tenían validez de un año, debiendo rendir el examen final durante el siguiente año en la Prueba Final Integradora (FCM, 2013).

sentido, equipara el requisito de aprobación del curso de ingreso con el de certificar la aprobación del nivel educativo anterior.

Con respecto al cambio en la extensión de duración del Curso, Hijano sostuvo que la modalidad anterior “no estaba dando resultado, y que los alumnos se quejaban que se daba poco y que no les alcanzaba para aprender”. Señaló que los estudiantes pedían un curso con mayor duración “porque no todos podían cursar, porque eran tres meses y no teníamos el lugar físico y tenían que rendir muchos libre”. En este sentido, la justificación institucional de la extensión a un año refirió a que “cuando a vos no te alcanza para aprender, quiere decir que necesitas más tiempo de aprendizaje”. Sin embargo, si comparamos los números de ingresantes con anterioridad y posterioridad al año 2010, parecería que la extensión a un año no incidió en un mejor desempeño de los estudiantes. En efecto, según los índices estadísticos de la UNLP, durante el período 2005-2009 el número promedio de aspirantes fue de 1389, mientras que en 2010-2014 fue de 1501. A su vez, para el primer período el número promedio de ingresantes fue de 496 y para el segundo, fue de 383. En términos porcentuales, esos valores indican que la proporción de estudiantes que ingresaron en el período 2005-2009 fue del 36%, sobre el total de aspirantes. En cambio, en el período 2010-2014, ese valor disminuyó a un 26% (elaboración propia a partir del Informe Anual Comparado de Indicadores de la UNLP, 2015). Lo anterior demuestra que el número de ingresantes disminuyó tras la extensión del Curso de Ingreso.

No obstante, desde la perspectiva de Hijano, el desempeño de los estudiantes no logra explicarse por la extensión del Curso de Ingreso, sino por la formación del nivel educativo anterior:

“No se puede evaluar mucho porque mientras estaba pasando esto [el cambio en la duración del curso], la educación secundaria seguía decayendo y sigue decayendo. Entonces, los que lo hacían en tres meses, entraban 300 y ahora los que lo hacen en un año también entran 300, ¿cuál es la diferencia? Lo que pasa es que cada vez vienen peor”.

En este testimonio, se explicita que la hipótesis de que la extensión del curso mejoraría el rendimiento de los aspirantes, no se confirmó en la realidad. Por el contrario, desde su perspectiva, aunque la Facultad respondió a la demanda de ampliar el tiempo del Curso de Ingreso, los resultados de desempeño académico fueron “peores”. La

explicación de este fenómeno, para el entrevistado, es que el problema deriva de las condiciones del nivel educativo anterior que “seguía y sigue decayendo”.

Otro de los cambios establecidos a partir del año 2010, fue la modificación en la estructura curricular del Curso que estuvo orientado a “mejorar el perfil del aspirante a ingresar a esta Casa de Estudios, logrando en él una mejor preparación en las áreas que se consideran de fundamental importancia para el inicio del estudio de la Ciencias Médicas” (FCM, 2013:1). De este modo, a las asignaturas que conformaban el Módulo de Admisibilidad a la Carrera de Medicina (Matemática, Física, Química y Biología), se incorporaron las siguientes cuatro asignaturas: Comprensión de Textos y Pensamiento Crítico, Introducción a la Historia de la Medicina, Primeros Auxilios y Normas de Bioseguridad, y Bioética.

Desde la perspectiva de Sannuto, la introducción de las nuevas asignaturas en el ingreso se estableció para sostener un “cupó encubierto”:

“Consideran que en Medicina no puede estudiar cualquiera, que tiene que haber un... y si vos te ponés a pensar y haces una evaluación de cómo son los ingresos todos los años en Medicina, cada vez el examen va a ser más exigente, porque los chicos van más preparados. Primero se estudiaba Física, Química, Biología y Matemática. Ahora ya pusieron Historia de la Medicina y no sé qué cosa de la Filosofía de la Ciencia, pero como los chicos en esas cuatro materias básicas se preparaban mucho tuvieron que buscar alguna otra manera de entrarle para que fracasaran, porque si no siempre son 300-350 como un cupó encubierto (...) que son los que ellos dicen que pueden manejar, para tener el nivel de excelencia... todo el discurso que tienen”.

La entrevistada consideró que en Ciencias Médicas opera un “cupó encubierto” que justifica que se incorporen anualmente nuevas exigencias para aprobar el ingreso, con el fin de brindar una formación de calidad. Desde la perspectiva de Hijano, “nunca hubo cupó”; en cambio, la incorporación de nuevas asignaturas se estableció a partir de “las falencias que venían trayendo los chicos del secundario. Por ejemplo, en una época no se daba comprensión de texto, tuvimos agregar comprensión de texto porque los chicos no sabían leer; entonces, yo no los puedo meter en primer año si no saben leer”. En este marco de interpretación, el Curso de Ingreso es pensado como un dispositivo que,

“elegía entre comillas a los que estaban mejor preparados, los que estaban mejor preparados, al ser más estudiosos eran más responsables, hacían la carrera en tiempo y forma, cursaban su carrera y el 92% se recibía; y el otro

8% también se recibía pero se le estira un poco más porque tiene familia o trabaja (...).”

En este testimonio se expresa que la Estrategia de Ingreso funciona como una instancia que permite “elegir” a los aspirantes de acuerdo a su nivel de desempeño, a partir de una escala de evaluación que discrimina con precisión quienes son los “mejores” respecto de aquellos que no reúnen las condiciones de exigencia y excelencia que la institución plantea. Además, es posible interpretar que la política que sustentan las autoridades de esa Facultad introduce tensiones frente a los objetivos institucionales del nivel central, que apuntarían más a la integración que a la selección de los estudiantes.

Por otra parte, desde el nivel central se cuestionó que, a partir de esa dinámica excluyente, se alimenta una especie de “mercado paralelo” de instituciones preparatorias para rendir los exámenes de ingreso a Medicina. En esas condiciones, Sannuto consideró que termina siendo aún más restrictivo el ingreso pues sólo aquellos que cuenten con los recursos económicos pueden participar de esos “circuitos privados” en los que se alcanzaría el “entrenamiento” necesario para sortear con éxito los exámenes. La perspectiva institucional de la FCM atribuyó nuevamente la responsabilidad al nivel de formación brindado por la escuela secundaria:

“Acá lamentablemente era tan mala la secundaria que ni siquiera le alcanzaba ese año que le dábamos nosotros, que los tipos se tenían que anotar en un curso paralelo para saber Matemática o Química o Física. Que es una vergüenza, claro que lo es. Pero actualmente esos mismos institutos, ahora que el curso es abierto, están dando las materias de primer año, o sea que el que tiene plata, lo paga. Una vergüenza para el Estado, no para el que toma la clase, que el Estado no pueda satisfacer la necesidad de su población en el afán de que entren todos”.

Por otra parte, es necesario identificar que en el año 2005, la UNLP estableció por medio de la Ord. 271/05, que los sistemas de ingreso a las distintas UA que conforman la Universidad tengan como objetivo “nivelar los conocimientos de los estudiantes de acuerdo a los contenidos de cada carrera” (artículo 1º) pero que, “en ningún caso, los mismos podrán funcionar como sistemas eliminatorios o que de cualquier manera impidan el ingreso de los interesados como alumnos regulares en las respectivas carreras” (artículo 3º). A partir de esta regulación, el sistema de ingreso en Ciencias Médicas fue objeto de disputas y sentencias judiciales contrarias a las decisiones de la Universidad. En efecto, en el año 2008, la Corte Suprema de Justicia de la Nación declaró la nulidad de la resolución del 29 de marzo de 2005 y de la Ord. 217/05 dictadas por el Consejo

Superior de la Universidad, mediante las cuales se establecía un sistema general de ingreso a todas las UA, se abolía el carácter eliminatorio del examen de ingreso y se fijaban los objetivos y requisitos de admisibilidad de los estudiantes de esa Universidad. En esta medida, la Justicia reconoció la competencia de la FCM de establecer su régimen de admisión y promoción de estudiantes a partir de lo previsto por la el artículo 50 de la LES. Según el fallo, “dicha potestad resulta indisponible, inalienable e irrenunciable en tanto no medie una modificación, supresión o alteración por parte del mismo ordenamiento que se la confirió” (S.C. F. 787, L. XLII).

Según Hijano, fue “necesario” acudir a la Justicia “porque la Ley dice que yo puedo poner los cursos de ingresos que yo quiera”. Sostuvo además, que “ganamos y se acabó el conflicto jurídico”, pero la disputa continuó “porque somos la oveja negra (...) Nosotros seguimos en la nuestra porque creemos que la calidad es lo mejor”. El entrevistado expresó que entre los docentes de esa Facultad hay un alto nivel de consenso respecto de que el sistema de ingreso sea restrictivo. Al respecto indicó: “no conozco a nadie que esté en contra del ingreso (...) cuando hubo elecciones con dos listas, en la plataforma de las dos estaba el curso de ingreso”. No obstante, señaló pueden existir matices, algunos desacuerdos en aspectos vinculados con los contenidos y con las asignaturas del curso de ingreso:

“Alguno dirá, ‘eh, para mí es muy jorobado’, ‘para mi Matemática no va’. Libres pensadores hay en todos lados. ‘Para mi habría que poner historia del que se yo’, matices por supuesto hay. No me atrevo a decir el 100%, pero un 99% sí [está de acuerdo]”.

Respecto de este conflicto, Sannuto sostuvo:

“Si vos miras las discusiones que están en el Consejo Superior son siempre igual: los estudiantes que protestan por el ingreso, la mayoría de los decanos votando en contra y Medicina que dice que no puede porque no tiene cama. Lo que si ha habido es un cambio, se han ido radicalizando y distanciando las posturas, porque discutís una vez, dos, todos los años tenés el mismo problema con la misma Facultad. Es como que cansa y cuando ves que del otro lado no hay ninguna voluntad de arreglo entonces se han ido como... el nivel de tensión que hay con la Facultad... yo te diría que es cortado, llamamos a la Secretaria Académica y no viene... a lo sumo si hay que hacer algo sobre el ingreso, viene el Coordinador que es un técnico que no tiene... es un matemático que está a cargo de todo y trabaja ahí con concepciones ideológicas distintas”.

Una vez más, quedan manifestadas las tensiones y diferencias que se producen

con relación a la concepción de ingreso que postula la Universidad a nivel central y la FCM. Por un lado, el nivel central sostiene la responsabilidad de generar condiciones que faciliten el ingreso y la permanencia de los alumnos. A su vez, los estudiantes como actores que participan del gobierno universitario, reclaman año tras año, el ingreso abierto y sin cupo encubierto en aquella UA. Por otro lado, la FCM, haciendo uso de la autonomía universitaria, alega por un ingreso restrictivo, evidenciando así una clara distinción con la concepción de ingreso sostenida por el nivel central.

Por su parte, indagamos también acerca de los actores institucionales que participaron en la elaboración de la Estrategia de Ingreso. La FCM cuenta con un Departamento de Admisión que se encarga de construir y llevar a cabo las acciones académicas destinadas a los alumnos que aspiran a ingresar a las carreras involucradas, en el marco de los lineamientos propuestos por las autoridades de la Facultad transmitidos a través de la Secretaría Académica (FCM, 2013). En el Departamento de Admisión participan los profesores que dictan los cursos en las disciplinas básicas del ingreso. Según relató el Secretario Académico, los docentes que pertenecen al Departamento de Admisión se encargan de establecer los contenidos relativos a cada asignatura y de diagramar la programación del Ingreso. Posteriormente, el Consejo Directivo es el que aprueba la propuesta cada año, aunque el entrevistado indicó que no ha habido significativas modificaciones, más allá de las señaladas en la reconstrucción realizada. Por otra parte, en el documento institucional se especificó que el Departamento de Pedagogía Médica actúa como apoyatura técnica, en caso de ser necesario, del Departamento de Admisión. En cuanto a la participación estudiantil se señaló que el Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas (CECIME) podría intervenir como un actor externo al Departamento, en el caso en el que soliciten modificaciones a las normas vigentes y a la organización planificada, pero se indicó que se llevan a cabo sólo “si son viables” (FCM, 2013:5).

Con respecto a las actividades de acompañamiento (clases de apoyo, actividades diferenciadas, etc.), la FCM especificó en su Propuesta de Ingreso 2013 que “no se desarrollan otras actividades que las mencionadas para dictar el Curso y en consecuencia evaluar a los cursantes” (FCM, 2013: 11). En cuanto a las acciones de seguimiento y de acompañamiento con aquellos alumnos que presentaron dificultades o bajo rendimiento, la Facultad contempló el desarrollo de clases de consulta, una instancia de seguimiento por parte del cuerpo docente durante el transcurso del año próximo inmediato, y un

seguimiento durante el primer año de la carrera de los alumnos que aprobaron el Curso y que presentaron algún tipo de dificultades de aprendizaje. Todas estas acciones son de carácter no obligatorio para los estudiantes. Entendemos que en la FCM las acciones de acompañamiento o de equiparación no se encuentran dirigidas, salvo las clases de consulta, a tener impacto en el desempeño de los rendimientos de los estudiantes durante el Curso de Ingreso y en su evaluación.

5. La configuración de la Estrategia de Ingreso en la Facultad de Ciencias Exactas (1995-2015)

La Facultad de Ciencias Exactas (FCE) ha sido vanguardista en la definición de cursos de ingreso en la UNLP. La entrevista realizada a Bibiloni permitió reconstruir el ingreso a Ciencias Exactas dando cuenta de las características que los cursos han asumido a través del tiempo en esa institución. Su análisis permitió comprender la construcción de la Estrategia de Ingreso en esta UA durante el período 1995-2015. Por su parte, consideramos que el profesor entrevistado es un informante clave para nuestra indagación debido a la trayectoria académica y profesional transitada en esa Facultad.

Para responder a las razones de por qué es necesario un curso de ingreso en Ciencias Exactas, Bibiloni se remontó a la reforma universitaria de 1918. Específicamente, refirió al cambio que se estableció con relación a la asistencia de las clases teóricas y prácticas y las dificultades que esto produjo en las situaciones de enseñanza: “las clases teóricas no son de asistencia obligatoria y como ustedes saben ni Física, ni Matemática, ni Química se pueden enseñar por correspondencia”. Desde su perspectiva, la carga horaria obligatoria de las clases prácticas no era suficiente para lograr los aprendizajes de los contenidos de las materias básicas del primer año, por lo cual, localizó este aspecto como el problema que da origen a los cursos de ingreso en Ciencias Exactas. No obstante, señaló que ya en 1916 existía una preocupación por la formación de los estudiantes respecto del nivel educativo anterior. Por tanto, en aquel año se establecieron “clases introductorias”, durante el verano. En su relato, mencionó además su propia experiencia como alumno ingresante de la carrera de Física en la ex Facultad de Ciencias Físico-Matemático, en el año 1961 durante el gobierno radical de Arturo Frondizi. En esos años, el curso de ingreso se realizaba durante los meses de enero y febrero, de asistencia obligatoria y con examen eliminatorio. Según su testimonio, era un curso nivelatorio que retomaba los contenidos del nivel educativo anterior y contaba con un alto nivel de

exigencia:

“Yo, por ejemplo, estaba en el curso de la mañana (...). Entonces teníamos lunes, miércoles y viernes Álgebra; martes, jueves y sábado Geometría. Teníamos clases los sábados al mediodía porque eran seis días, tres materias, dos veces por semana y a la tarde cada uno estudiaba, tenías que estudiar para poder seguir el curso. Después del sábado al mediodía hasta el lunes te ibas al club, cada uno hacia su vida (...) ¿Quiénes eran lo que no entraban? Los que estaban en el club todas las tardes y estudiaban dos días antes del parcial, todo esto te cuento porque así era la mecánica, pero era lo aceptado. Corría la época de Argentina del esfuerzo, meritocrática. Si aprobabas entrabas, si no aprobabas no entrabas”.

Se trataba de un Curso de Ingreso que por medio de un sistema de evaluación definía la inclusión o no de los ingresantes a las carreras de grado. Desde su perspectiva, el éxito educativo de los estudiantes era consistente con las capacidades individuales y por los propios méritos de los sujetos.

El entrevistado especificó que el Curso de Ingreso en esa UA continuó con las características mencionadas hasta el año 1970, tiempo en el que él ya formaba parte del cuerpo de ayudantes graduados de los cursos de ingreso.

En 1973 se implementó el ingreso irrestricto a la universidad a partir del triunfo de Héctor José Cámpora, y el ingreso en Ciencias Exactas asumió la misma dirección aunque se desarrollaron Cursos de Apoyo. Según su relato, con el golpe de Estado en 1976 se establecieron cursos de ingreso y “cupos” por carrera, los cuales en Ciencias Exactas “nunca se llegaban a cubrir” y, a partir de 1977, se eliminaron los cursos de ingreso y se reemplazaron por exámenes de ingreso eliminatorios. Según su testimonio, los docentes de la carrera eran los encargados de tomar los exámenes:

“Me acuerdo que en el ‘77 yo era todavía docente y un día recibimos una cédula de identificación: ‘tiene que presentarse tal día, tal hora para tomar el examen de ingreso’. Eran los docentes que existían los que debían tomar el examen, no había curso”.

A partir de 1979 se establecieron cursos de repaso previos al examen “porque se vio que en exactas era el matadero (...) y de a poquito se fue deslizando hacia un curso de ingreso eliminatorio y con cupo. Cupo que nunca se cubrió”.

Esto es coincidente con el análisis que realizaron Rodríguez y Soprano (2009a; 2009b) al dar cuenta que el sistema de cupo implementado en la última dictadura estuvo lejos de impactar de manera homogénea en todas las Facultades y carreras de la UNLP,

y que su aplicación en la Universidad fue algo errática y sus objetivos fueron sólo parcialmente cumplidos. Como hemos manifestado en el capítulo anterior, esto permite dar cuenta de los efectos específicos que en cada contexto institucional y disciplinar tiene las determinaciones procedentes de la dinámica política nacional, en la medida en que se evidencia el procesamiento local de esas políticas y las particularidades del campo disciplinar.

En su relato, Bibiloni señaló que 1983 con la reapertura de la democracia, se estableció el ingreso irrestricto y la matrícula creció exponencialmente en esa UA:

“Universidad abierta al pueblo y universidad con ingreso irrestricto. Vos fijate cómo se iba pasando de examen, no-examen. En lugar de mejorar, como todo en la Argentina... acá hay examen, bueno entonces ahora no hay examen, ‘¿qué es eso de examen eliminatorio? Ingreso irrestricto’, a Medicina ingresaron como 5000 alumnos ese año”.

Desde su perspectiva, en Ciencias Exactas sin un curso de ingreso “no puede funcionar”. De esta manera, en 1984 “entraron un montón”, y partir de 1985 “se volvió a poner curso” pero era de apoyo y sin examen. En 1986 se estableció asistencia obligatoria, justificando que “era como una indicación, si da lo mismo que vengas o no vengas no debe ser importante. Si yo te digo es mejor que vengas, es porque debe ser importante”. El curso de ingreso en esa Facultad pretendió ser de carácter obligatorio con la intencionalidad de funcionar como mecanismo para garantizar la asistencia de los estudiantes y como forma de comunicar su relevancia para la formación de los ingresantes.

Respecto de los actores que participaban en la elaboración de la Estrategia de Ingreso desde el retorno a la democracia, Bibiloni y Néstor Bucari⁵⁸ referenciaron a una Comisión de Ingreso integrada por un representante docente, es decir, un profesor por cada Departamento de la Facultad⁵⁹, dos representantes por el claustro de graduados y dos representantes estudiantiles. Esta Comisión era la encargada de establecer los lineamientos de la Estrategia de Ingreso, la carga horaria de los cursos, los cargos docentes, y quien aprobaba los contenidos que eran presentados por los equipos docentes de los Departamentos, aunque como veremos más adelante, a partir de 2006 esta Comisión fue suprimida a partir de los cambios acontecidos en la definición de la

⁵⁸ Profesor Asociado Ordinario de la cátedra Matemática de primer año de la FCE, ex- Vicedecano de la FCE (2005-2008).Entrevistado el día 6 de mayo de 2015 en la Ciudad de La Plata.

⁵⁹ Departamento de Ciencia Biológicas, de Física, de Matemáticas y de Química.

Estrategia de Ingreso en esa UA.

A partir de la breve reconstrucción realizada acerca de la tradición del ingreso en Ciencias Exactas, dimos cuenta que el Curso de Ingreso en esa UA desde 1985 asumió características de asistencia obligatoria y sin evaluación final. La razón que justificó el ingreso en esa Facultad refirió, según Bibiloni, a la falta de los conocimientos previos que “son los indispensables para poder cursar las materias del primer año”. Desde su perspectiva, el ingreso debía “facilitar” el pasaje del secundario a la universidad. Por tanto, en el Curso se abordaban los contenidos de ese nivel, de manera que se “repasaban” los conocimientos que debían tener incorporados los estudiantes para poder cursar las materias del primer año. Así, el Curso de Ingreso de Ciencias Exactas desde 1985 se configuró con rasgo nivelatorio y de carácter irrestricto, aunque como veremos más adelante, desde mediados del año 2000 ese rasgo “nivelador” del Curso, fue modificado.

Cabe destacar que Bibiloni reconoció visiones opuestas sobre el carácter del curso que pugnaban con la establecida institucionalmente. Una de ellas, proponía que el curso de ingreso no fuera eliminatorio y se incorporasen los contenidos del ingreso a las materias del primer año, con el propósito de asegurar la acreditación de los saberes. Bibiloni explicó que los que impulsaban esta propuesta de cambio, sostenían que dado que los estudiantes no querían aprender esos contenidos en el Ingreso, “los ponemos en primer año donde las cosas son obligatorias”, “no para eliminarlos sino para obligarlos a estudiar”. Por tanto, desde su relato, estas perspectivas sostenían que el ingreso así establecido no servía, era “inútil”, en la medida en que el estudiante sabía que aunque no estudiara, iba a entrar; “un montón de gente no se presentó en el examen o entregó el examen en blanco (...) ese alumno era boleta en primer año”.

Esta propuesta de reforma vinculada a la incorporación de los contenidos del curso de ingreso a las materias de primer año, impulsada por algunos sectores, fue resistida. Desde la perspectiva de Bibiloni, el cambio implicaba extender los años de la carrera sumando un semestre propedéutico o introductorio. Por otro lado, otra de las razones por las cuales la iniciativa fue controversial refirió a una disputa por las fuentes de trabajo. Se pretendía que los cargos del ingreso fueran transferidos a las materias del primer año a fin de mejorar la relación docente-alumno. Este pedido fue resistido no sólo por los docentes del ingreso, especialmente por el claustro de graduados (jefes de trabajos prácticos, ayudantes diplomados), quienes no querían que sus puestos de trabajo se vieran afectados, sino también por los estudiantes. El rechazo del sector estudiantil a la idea de

sustraer el curso de ingreso e incluir los contenidos en las asignaturas curriculares se debió a que esa propuesta incrementaba la cantidad de conocimientos que los estudiantes debían acreditar en primer año.

Desde la interpretación de Bibiloni, los cambios en la universidad son difíciles de promover:

“Cuando algo empieza todo es posible (...) una vez que están instalados, ya cambiar algo de eso es prácticamente imposible. Como un edificio vacío, una vez que lo llenaste con oficinas, una vez que está lleno, ¿cómo le sacas un cargo?”.

Este testimonio permite dar cuenta de las resistencias que se desarrollan, en términos generales, ante los procesos de cambio en las universidades como organizaciones de base pesada, con cierta renuencia a las transformaciones profundas. Asimismo, la metáfora del “edificio vacío” explicaría que la novedad o la escasa antigüedad que posee un proceso de innovación, favorecería los procesos de cambio a diferencia de cuando el “edificio está lleno” o cuando cuenta con un mayor grado de antigüedad.

Para el entrevistado la única forma de hacer más o menos obligatorio el curso de ingreso era incluyendo los contenidos en primer año, propuesta que finalmente no triunfó.

Bibiloni manifestó que, durante los años en que fue decano de la Facultad (1989-1995 y 2001-2007), en el discurso inaugural para los ingresantes, les expresaba:

“Esta es una Facultad muy permisiva, siempre van a conseguir una fecha más, pero no se les va a regalar un punto. Los docentes les van a explicar todo lo que ustedes le pidan, porque no hay competitividad económica. A nadie le interesa de los de acá si hay más farmacéuticos o menos farmacéuticos (...) como puede pasar en otras Facultades, pero no te voy a regalar un punto. Segundo, el curso de ingreso es irrestricto. Ustedes ya son alumnos de esta Facultad, pero el que no se sienta a aprender el curso de ingreso, en agosto yo ya no lo encuentro más acá, seguro que se van, seguro que no van a estar”.

Consideramos que este discurso, por un lado, manifiesta que la FCE cuenta con cierto grado de autonomía con respecto a determinados agentes externos, como son las corporaciones profesionales las que, en algunos casos, procuran establecer lineamientos para los ingresos a las carreras. Por otro lado, se actualiza una perspectiva meritocrática que establece la responsabilidad del éxito o fracaso educativo en el propio sujeto que aprende. A su vez, subyace la premisa de quien mejor se prepare sobrevivirá y

permanecerá en el sistema universitario. En este sentido, la supervivencia del más apto funciona como una selección de una elite por decantación.

Con referencia a los rasgos que asumió el ingreso desde el retorno a la democracia en Ciencias Exactas, esto es irrestricto con evaluación sin calificación, Bibiloni consideró que había algunos puntos “oscuros”, como por ejemplo, que el examen no fuera obligatorio y vinculante. Desde su perspectiva, era necesario que al menos fuese obligatorio “así los ponemos en un cuadro, con un bonete de burro”, “estos son los peores, aquellos son los mejores (...) que sea un estímulo moral”.

En este testimonio se representa una concepción de ingreso como una instancia que permite clasificar a los estudiantes de acuerdo a su nivel de desempeño, a partir de una escala de evaluación que discrimina con precisión quienes son los “mejores” respecto de los “peores”, es decir de aquellos que no cumplen con las condiciones de exigencia y excelencia que la institución plantea. Para estas perspectivas, los mecanismos selectivos más que perjudicar a los ingresantes, estimulan moralmente a los mejor dotados para participar de la vida universitaria.

Por otra parte, indagamos acerca de la perspectiva que tienen los actores institucionales respecto de la vinculación entre el ingreso a nivel central y la UA. Encontramos que las miradas de Bibiloni y Bucari son coincidentes, en la medida que ambos sostuvieron que la UNLP financia las propuestas del ingreso sin tener otro tipo de intervención en materia de acceso en la UA.

Uno de los cambios que se implementó en la Estrategia de Ingreso durante el período estudiado refirió al pasaje de una modalidad de curso por disciplinas a otra por áreas de conocimiento o integradora, lo que estableció un único programa de ingreso común a todas las carreras de la Facultad. Al respecto Bibiloni relató que hasta el año 2006, los cursos de ingreso se realizaban por carreras, centrados en los contenidos disciplinares específicos. Luego, se propuso un curso de ingreso unificado y común a todas las carreras de esa UA. La propuesta de reforma implementada en el año 2007 fue presentada bajo el nombre *Programa de Ingreso, Trayecto Inicial y Articulación con la Escuela media*, también denominada ITEM, e impulsada por un equipo de trabajo coordinado por el Dr. Gabriel Bilmes.

Desde la perspectiva de los actores que diseñaron e implementaron la propuesta de reforma, el Programa surgió a partir de la identificación de un problema, vinculado a los altos índices de abandono que, según indicaron los actores, “en las carreras de ciencias

los valores ascienden aún más”. Gabriel Bilmes⁶⁰ señaló, “en la Facultad de Ciencias Exactas hay carreras que alcanzan un 80 % de abandono”. En relación con esta problemática, sostuvo que los discursos que predominan en ese ámbito refieren a que “la universidad no tiene la responsabilidad” sino que “son los alumnos los que no saben estudiar, son todos ‘brutos’”. Los responsables del Programa cuestionaron este tipo de discurso considerado “conservador” y concibieron a la Institución como “responsable” de la integración plena de los estudiantes a la vida universitaria.

En efecto, en el Programa se explicitaron las concepciones y sentidos que lo orientan. Asumieron que es necesario “un proceso de democratización de la Universidad, que en este caso debe ser capaz de romper con la lógica que desde el discurso y el accionar cotidiano limita subjetiva y objetivamente la permanencia de los individuos en el sistema educativo” (Bilmes, 2006:3).

En ese marco, se estableció un cuestionamiento a la visión elitista del conocimiento que circula en las carreras de ciencias, que acepta la existencia de un contexto socioeconómico y cultural desfavorable, pero que responsabiliza al sujeto y a su pasado educativo del “éxito” o del “fracaso” en los estudios superiores. Los autores de la propuesta explicitaron la complejidad que asume la problemática del ingreso y la permanencia en los estudios universitarios, superando una visión reduccionista que pone en el sujeto la responsabilidad de su desempeño y contempla de manera integral las diversas causas que impiden una verdadera democratización de los estudios universitarios. En este sentido, se planteó la necesidad de promover una mirada crítica al interior de la propia institución asumiendo que existen “acciones administrativas y pedagógicas” que suponen un obstáculo para la integración plena de los estudiantes. Para esto, señalaron que es necesario:

“Analizar tanto los aspectos académicos como subjetivos que aportan a construir la pertenencia e identidad de los alumnos en la Facultad. Esta mirada requiere de una indagación deliberada y planificada sobre las dificultades que enfrentan los alumnos y las posibilidades de la propia casa de estudios para colaborar en su superación. En este sentido el tramo que incluye el ingreso y los dos primeros años de cursada debiera considerarse como un trayecto único que se constituya en el determinante de la identidad del alumno de la Facultad de Ciencias Exactas y que genere en el mismo, el interés y esfuerzo necesarios para definir la carrera específica y continuar y concluir los estudios” (op. cit. 2006: 10).

⁶⁰ Gabriel Bilmes fue entrevistado el 15 de marzo de 2016 en la Ciudad de La Plata.

Cabe destacar que el Programa se elaboró a partir de una convocatoria que establecieron las autoridades de la Facultad, a fin de aprobar un nuevo proyecto para el tramo del ingreso. Bilmes relató:

“Teníamos como antecedente un trabajo de extensión que se llamaba “La Facultad va a la escuela del barrio”. En este marco nos plantearon esta problemática [la deserción estudiantil]. Nosotros hicimos una propuesta. Planteamos que se llamara a concurso (...).

En efecto, las autoridades de la Facultad llamaron a un concurso por equipos y por propuesta. Finalmente, el proyecto coordinado por Bilmes fue aprobado por unanimidad por el Consejo Académico de esa UA, en julio de 2006. En ese contexto, la Comisión de Ingreso dejó de funcionar y el nuevo equipo de trabajo responsable llevó adelante la implementación del Programa. Según el entrevistado, durante los años en que se implementó la Propuesta, “nos hicimos cargo de todo, incluso de los concursos por los cargos docentes”. Lo novedoso fue que el Programa funcionaba durante todo el año a cargo de un equipo permanente.

En relación con los propósitos principales del Programa se estableció “generar acciones dirigidas a los alumnos ingresantes y de los primeros años que propendan a la igualdad de oportunidades en lo que se refiere a su acceso y permanencia en la Facultad” y “mejorar la retención de los alumnos en la Facultad durante los dos primeros años de cursada” (2006: 21). Los autores de la propuesta explicitaron que ese objetivo reflejaba la concreción de un derecho inalienable que refiere al acceso de las mayorías a la educación en todos los niveles. Asimismo, el Programa apuntaba a la concreción de varios objetivos:

“Establecer vínculos regulares y acciones con la escuela media; generar acciones dirigidas a los alumnos ingresantes y de los primeros años que propendan a la igualdad de oportunidades en lo que se refiere a su acceso y permanencia en la Facultad; aumentar los niveles de retención de los alumnos en la Facultad durante los dos primeros años de cursada; contribuir a la difusión de las ofertas educativas que ofrece la FCE de la UNLP (...) [para] incrementar el número de posibles aspirantes en las carreras que se dictan en la Facultad” (op. cit., 2006:11).

A partir de la definición de estos objetivos, se estableció el desarrollo de distintas acciones: articulación con la escuela media, ingreso de los estudiantes, mejoramiento de la enseñanza y seguimiento de los estudiantes durante el ciclo inicial. El último grupo de acciones mencionado enfatizaba el diseño de propuestas y alternativas para el

mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la etapa inicial de las carreras, que era concebido como el trayecto que se extiende durante los dos primeros años. Este lineamiento estaría evidenciando un interés por mejorar las prácticas de enseñanza, lo cual permitiría desplazar el eje del fracaso educativo en los estudiantes al reconocer el impacto que tienen las prácticas docentes e institucionales en el desempeño de los estudiantes ingresantes.

Asimismo, se estableció un subprograma de actividades de seguimiento de los alumnos coordinado con los Departamentos y con los docentes de las materias de los primeros años para “elaborar políticas adecuadas que permitan mejorar la retención de los alumnos”. Al mismo tiempo, explicitaron la necesidad de establecer una propuesta que integre a docentes, especialmente a las asignaturas de los primeros años en las actividades del Curso de Ingreso. Aquí ponemos de manifiesto la relevancia de haber incluido a los equipos docentes de las cátedras de los primeros años en las propuestas que desarrollaba ITEM.

En la fundamentación de la propuesta se explicitó que era necesaria no sólo una transformación en los programas de estudio de las carreras, sino también en la forma que se enseñaba. Por tanto, advirtieron que los docentes universitarios “requieren incorporar una formación didáctica que favorezca la interacción de los alumnos con el conocimiento” (op. cit., 2006: 7). Esta propuesta apelaba a generar cambios en las estructuras curriculares y en las prácticas de enseñanza a fin de conmovir la matriz tradicional de la universidad.

Con relación al Curso de Ingreso, durante el año 2007 se mantuvo la modalidad utilizada durante el 2006, aunque se introdujeron algunas modificaciones “menores” en los programas y en los contenidos de las materias del Curso. Los responsables de ITEM señalaron que, durante el primer año,

“los esfuerzos se concentraron en administrar con eficiencia el curso 2007 y realizar acciones destinadas a elaborar un diagnóstico sobre la situación de los ingresantes y de los alumnos de los primeros años, dejando para efectuar durante el segundo año, las modificaciones pertinentes con el objetivo de ajustar la propuesta al diagnóstico realizado” (FCE, 2008b: 2).

Según relató Bilmes, los cambios más significativos fueron en el 2008 y causaron “un gran revuelo”. A partir de ese año se implementó un Curso Introductorio al Estudio de las Ciencias Exactas y Naturales, de carácter obligatorio, estableciéndose la realización de una evaluación no eliminatória. El cambio de carácter en el curso, esto es, el pasaje de

un curso “nivelador” a “introdutorio”, manifestó prontamente tensiones entre algunos actores, más específicamente, algunos docentes de la Facultad. Según Bilmes, “veían con cierto horror que se cambiara ese concepto de nivelación, porque creían que el alumno era un idiota y había que formatearlo desde un principio (...)”.

Para Bilmes uno de los grandes cambios refirió a un “concepto central” que distinguía el carácter del curso:

“Los [anteriores] cursos pretendían tener un carácter nivelador. El objetivo era nivelar los conocimientos que traen los alumnos para adaptarse a lo que pide la universidad (...) Nosotros cambiamos el paradigma. Se trataba de un curso introductorio a las ideas fundamentales que van a manejar a lo largo de toda la carrera, una introducción a las Ciencias Exactas”.

De esta manera, el Curso Introdutorio involucró no solamente contenidos disciplinares específicos, sino que se orientó a la promoción de los máximos niveles de integración de los ingresantes a la vida de la Facultad y contempló contenidos procedimentales y actitudinales (Bilmes, 2009:1). Estas decisiones se fundamentaron a partir de la noción de que las problemáticas que tienen los estudiantes durante el ingreso y en los primeros años, están relacionadas no sólo con la formación previa sino con aspectos actitudinales frente a las nuevas responsabilidades (de estudio, de vida, económicas, entre otras) y con los vínculos e integración que establecen los estudiantes con los docentes y pares. De esta manera, sostuvieron que:

“(...) el nuevo curso diseñado toma la problemática de la integración del alumno a la cultura de la Facultad como su eje central, y no tiene por objetivo principal, exclusivamente, la nivelación de conocimientos, objetivo que se considera de imposible cumplimiento en los tiempos involucrados y bajo las premisas establecidas” (FCE, 2008b: 4).

En relación con los procesos de integración, Bilmes destacó que “es una absoluta mentira que los alumnos no comprenden, no saben. El problema es entender que hay otros lenguajes. Si vas con el lenguaje de la Facultad y hablas con jergas, los pibes no entienden. Porque todavía no entienden los códigos”.

Otro de los cambios introducidos a partir del 2008 refirió a la implementación de un Curso de Ingreso para todas las carreras de la FCE con dos ediciones durante el año (febrero y junio-julio). Asimismo, se eliminaron los exámenes optativos en diciembre y

marzo⁶¹ debido a que el Curso fue instrumentado como obligatorio en la medida en que se asumió que “la integración a la vida universitaria sólo puede darse como una acción colectiva e independiente de los mayores o mejores conocimientos de cada alumno sobre temas específicos” (FCE, 2008b: 5).

En cuanto a la estructura curricular del Curso, se diseñaron e implementaron tres materias generales y obligatorias: Introducción a la Física y Química, Matemáticas e Introducción a las Ciencias de la Vida, y cuatro talleres: a) Bienestar Estudiantil⁶²; b) Estructura y Gobierno de la Universidad; c) Espacios de Participación⁶³; d) Ciencia, Tecnología y Sociedad⁶⁴. Además se introdujeron de manera novedosa, el desarrollo de dos experiencias de laboratorio en las asignaturas Introducción a las Ciencias de la Vida e Introducción a la Física y Química, lo cual estuvo vinculado al objetivo de que los estudiantes reconocieran el valor de la experimentación en las Ciencias Exactas y Naturales (FCE, 2008a). Por su parte, las instancias de evaluación (dos parciales por cada materia) tenían previsto una devolución de los resultados con el propósito de promover el autoaprendizaje a través del reconocimiento de errores, inexactitudes, etc. en la resolución de las actividades de la evaluación.

En cuanto a las tensiones suscitadas tras la implementación del Programa, Bilmes señaló:

“Sorprendentemente las resistencias no provinieron de los alumnos. Ellos respondieron excelentemente bien, el mejor grado de compromiso se ve reflejado en esto: el examen no era obligatorio pero el 80 - 90 % se presentaba a rendirlo y los resultados eran brillantes” (...) Hubo resistencia en menor medida durante el primer año en algunos docentes que daban el curso, hasta que entendían la propuesta. Tuvimos que hacer todo un trabajo de formación con los docentes. Cuando entendían la propuesta se comprometían, les encantaba. Es lógico, muchas de estas cosas producían angustia porque es mucho más fácil ir con una receta (...) Después tuvimos un cierto problema con un sector más político de estudiantes que tenía una visión meritocrática. En el segundo año esas resistencias desaparecieron”.

El entrevistado manifestó que en la universidad las propuestas de cambio son

⁶¹ Estos exámenes eran optativos y su aprobación eximía a los ingresantes de realizar el curso de ingreso durante el mes de febrero.

⁶² El taller de Bienestar Estudiantil estuvo coordinado conjuntamente con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles.

⁶³ Los talleres de Estructura y Gobierno de la Universidad y Espacios de Participación se realizaron en coordinación con el Centro de Estudiantes de la Facultad.

⁶⁴ Este taller contó con la participación de un destacado número de docentes-investigadores de esa Facultad.

resistidas por los actores. En palabras de Bilmes:

“La universidad es un sector muy conservador, con muy poco afecto a los cambios, muy difíciles a los cambios. Lo que ocurrió tenía que ocurrir, un cierto nivel de resistencia en el primer tiempo que se fue disipando en la medida en que cada vez hubo más docentes comprometidos con la propuesta”.

ITEM tuvo continuidad hasta el año 2009. En el documento titulado “Breve balance y propuesta a futuro” (FCE, 2010) presentado por el equipo responsable ante las autoridades de la Facultad, se indicaron los siguientes argumentos para que el Programa tuviera continuidad y fuera llamado nuevamente a concurso:

“Desde este punto de vista consideramos que fue un enorme avance para la problemática docente, la decisión del HCA de habilitar un programa con estas características y consideraríamos un enorme retroceso (político, pedagógico y organizativo) su disolución. Asimismo creemos que la disolución de ITEM representaría una concesión a los sectores más conservadores de la facultad que motorizan su desaparición: concesión poco entendible si es que pensamos que ITEM cumplió una parte importante de los objetivos centrales que le dieron origen. Por otro lado el espacio pedagógico se encuentra en sus inicios. Desarmar un equipo con identidad construida, como es ITEM por un espacio a construir, no parece ser la mejor opción: se corre el riesgo de no quedarse ni con lo uno ni con lo otro” (FCE, 2010:3).

Según lo relatado por Bibiloni y Bucari, la propuesta de ITEM y los actores que la habían impulsado fueron “resistidos políticamente” por las nuevas autoridades que asumieron en la Facultad durante el 2008, lo que derivó en la supresión del Programa y que el equipo responsable “se fuera”. Al respecto, Bilmes sostuvo que la razón por la que “deciden echarnos”, en el sentido en que dejaron que se “cayera” el concurso, no tuvo que ver con el Programa sino que se trató de una razón de política interna que tenía que ver con las posiciones respecto al grupo que dirigía la Facultad.

“En 2009 había una tensión política aunque el Programa andaba sobre rieles (...) El mismo sector político que nos hecha reivindicar hasta último momento la calidad de lo que hacemos. Es más, lo lamenta y deciden que el problema político justifique retroceder en esto”.

Los actores entrevistados coincidieron en señalar que la razón del conflicto no fue académica sino política. Bilmes mencionó varios motivos vinculados a esta tensión. Desde su perspectiva, una de las razones refirió a la identificación de un nuevo grupo académico, con formas de trabajo consolidadas que comenzaba a ser visto en el plano institucional como un actor político clave:

“La organización política de la Facultad ve como peligroso a este grupo, por la dinámica que construía, un modelo más democrático y más abierto (...) Nosotros habíamos conformado un equipo de trabajo que en el cual no teníamos un jefe (...) Nos veían como una amenaza porque teníamos un grupo relativamente consolidado, fuerte que no estaba dispuesto a aceptar las cosas que se estaban haciendo, entonces directamente la acusación fue: ustedes se están constituyendo en un nuevo actor político dentro de la Facultad y eso no puede ocurrir, así que fuera”.

Desde su visión, otro de los aspectos de esta tensión refirió a que el espacio de ITEM era visto por la nueva gestión como un espacio de poder en el que no tenían incidencia y que a su vez, el espacio reclutaba a muchos docentes de la Facultad:

“Veían a ITEM como un espacio de poder que no estaba en su mando, bajo su control. Fue explícita la posición (...) Teníamos un gran plantel docente. Nosotros teníamos más de 100 docentes. Este era el semillero de los futuros docentes de la Facultad. Se veía como peligroso que había un grupo que tenía una fuerte influencia en una gran porción de docentes de la Facultad y que no estaba controlado por ellos”.

Desde la perspectiva de los actores entrevistados, la decisión que condujo al nuevo grupo político que asumió el poder en esa Facultad a desplazar el Programa, no pudo explicarse a partir de razones académicas, en la medida en que hubo ausencia de argumentos y propósitos académicos en esa toma de decisión. Más bien, se trató de un conflicto político en el que se disputaban espacios de poder y control.

En cuanto al trabajo realizado en los tres años de funcionamiento del Programa, Bilmes manifestó que decidieron otorgarle mayor tiempo al curso de ingreso. En este sentido, el entrevistado reconoció que durante los años en que ITEM estuvo vigente, no se alcanzó a abordar en profundidad otra de las áreas de incidencia del Programa que se vinculaba con el tramo del primer año. Con relación al Curso de Ingreso y las materias de primer año, sostuvo que se trataba de “dos mundos diferentes”:

“El ingreso es una experiencia de dos meses frente a materias consolidadas básicas que duran un año, te das cuenta que no puedes competir. Si vos le planteas al pibe una metodología en grupos, participativa y después, cuando llegas a la materia le das una clase magistral... los primeros quince días el pibe está rayado y después se adapta a eso y se olvidó del ingreso. Este problema no se pudo resolver”.

En esta misma línea, Sannuto refirió a que esa Facultad se encuentra “comprometida” con una perspectiva que promueve las condiciones para garantizar el ingreso y la permanencia de los estudiantes en las carreras de grado. Pero al mismo

tiempo, señaló que los estudiantes “chocan” con las cátedras del primer año, las cuales asumen un perfil tradicional. De este modo, ambas perspectivas sostienen que es en el tránsito durante el primer año donde aparece el problema del desgranamiento en tanto que hay materias que funcionan como “filtro”.

A partir del 2010 se implementó una nueva Estrategia de Ingreso, a través del Espacio Pedagógico – en aquel momento recientemente creado-, el cual era integrado por docentes y estudiantes de esa UA. En el Espacio Pedagógico participaban docentes de diversas disciplinas y desde allí se organizaba la Estrategia de Ingreso junto con la Secretaría Académica de la Facultad.

Hasta el período que estudiamos, el Curso se organizó en áreas de trabajo: Matemática, Ciencias Naturales con contenidos específicos de Ciencias (Química, Física y Biología), de inserción en el ámbito universitario. En efecto, en la Estrategia de Ingreso del 2013 se explicitó que las áreas de conocimiento eran abordadas a través de problemas “evitando ejercicios donde se aplique de manera mecánica y rutinaria una fórmula o un proceso operatorio” (FCE, 2013:8). Asimismo, señalaron que la integración de las áreas era favorecida a través de la conformación de equipos docentes provenientes de disciplinas diversas: Física/Matemática – Biología/Química. Por tanto, “no se consideran asignaturas ni se distinguen los contenidos a trabajar de acuerdo a carreras (FCE, 2013: 5-6). De esta manera, todos los ingresantes en esta UA recibían el mismo Curso de Ingreso. Esta organización evidenciaba una continuidad respecto de la propuesta de ITEM al mantenerse la unificación de los cursos sin distinción de contenidos por carrera. Asimismo, encontramos continuidad con el desarrollo de los talleres, aunque se innovó en la incorporación de algunos contenidos: 1) Bienestar estudiantil. 2) Encuentro con tutores. 3) Espacios de participación. 4) Extensión. 5) Gobierno de la Universidad. 6) Ciencia, Tecnología y Sociedad. En estos talleres se trabajaba la inserción e integración de los ingresantes en el contexto universitario y específico de la Facultad de Ciencias Exactas.

Los objetivos de la Estrategia de Ingreso 2013, y que guardaban continuidad con la experiencia anterior, refirieron a “mantener las características articuladoras entre escuela media y materias de primer año, los aspectos vinculados a la inserción de los ingresantes al ámbito universitario y aquellos relacionados con la socialización de los mismos” (FCE, 2013: 2). Por su parte, se indicó que “los aspirantes deberán rendir un examen y acudir a su devolución”. Esto manifiesta otra continuidad con la propuesta ITEM

sobre la inclusión dentro del Curso de Ingreso de un examen no vinculante, dado que la aprobación de ese examen no era condición para el ingreso a la Facultad (FCE, 2013). Por tanto, para acreditar el Curso que se desarrollaba durante un mes, era requisito la asistencia obligatoria, rendir el examen y asistir a la devolución final. El propósito de la evaluación sin calificación y la asistencia a la devolución, expresaba una preocupación por el seguimiento de los ingresantes con relación al desempeño alcanzado. En este sentido, señalaron que “el equipo docente hará un seguimiento sistemático de las actitudes de los estudiantes, que será incluido en la devolución”. Asimismo, previeron que las tareas de seguimiento estén acompañadas de las actividades del equipo de tutores “ofreciendo diferentes instancias de apoyo a los ingresantes con dificultades ya sea de carácter académico como de otro tenor (salud, laborales, familiares, económicas, etc.)” (FCE, 2013:11). Cabe destacar que la FCE contaba con un equipo de tutores sostenido desde el Proyecto de Apoyo para Carreras de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI) y de Acciones Complementarias vinculadas a las Becas Bicentenario. En este caso, el tutor funcionaba como nexo, a fin de acompañar a los jóvenes en sus problemáticas y centralmente para que se incorporen en la vida universitaria. Asimismo, se les ofrecía a los estudiantes que lo necesitaran actividades de Orientación Académica. El Equipo Coordinador del Espacio Pedagógico, el Equipo de Tutores y los Orientadores Académicos eran los encargados de realizar acciones de seguimiento de los ingresantes, tanto durante el desarrollo del Curso de Ingreso como en el transcurso del primer año.

En un documento⁶⁵ realizado por el Espacio Pedagógico de esa UA, presentaron un balance del Ingreso durante el periodo 2011-2014. Partieron de reconocer que la articulación entre la escuela secundaria y la universidad requiere de “cambios profundos que llevan tiempo”. A su vez, consideraron que “no se puede pretender que un curso de ingreso articule esos dos ‘mundos’”. En este sentido, asumieron que “ninguna actividad externa a los cursos iniciales puede resolver la situación” (“ni el curso de ingreso actual, ni uno de entrenamiento intensivo, ni ningún otro”). Desde esta perspectiva, se estaría asumiendo que los cambios requeridos para transformar las prácticas sedimentadas en la universidad, requieren de intervenciones en el orden curricular y en las prácticas de la enseñanza. Por tanto, señalaron que es necesario “reformular los cursos de los primeros

⁶⁵ Nos referimos a una presentación titulada “El ingreso a Ciencias Exactas 2011-2014”, presentada en las *Jornadas sobre ingreso y permanencia*, en la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP, en septiembre de 2014.

años”. Aunque, si bien reconocieron esta problemática, en el documento de la Estrategia de Ingreso (2013) no se especificaron objetivos específicos destinados a tal fin. No obstante, sí indicaron que desde el Espacio Pedagógico, se han establecido articulaciones con los cursos del primer año (FCE, 2014: 22). Asimismo, argumentaron que la Estrategia en esa UA implicó “un ingreso a la Facultad, no a los cursos de primer año”⁶⁶. Cabe señalar que si bien no se explicitó el carácter del curso, podríamos inferir a partir de las líneas de la propuesta, que el Curso tendía a ser de carácter introductorio más que nivelador. Por otra parte, los responsables de la definición de esta Estrategia sostuvieron que la metodología desplegada se diferenciaba sustantivamente de las materias de primer año en tanto asumieron que es “incompatible con los propósitos priorizados”. En este sentido, se advirtió que en el Curso de Ingreso no se cubrían las necesidades académicas definidas por las materias de primer año, con lo cual los estudiantes llegaban con “formaciones muy diversas”, y en muchos casos, “menor que la requerida” (FCE, 2014: 21).

En el año 2015 se realizaron algunos cambios en la Estrategia de Ingreso. Centralmente, se registraron modificaciones en el orden curricular: se estableció el dictado de una única materia que articuló contenidos conceptuales y procedimentales, con esquemas de actividades prácticas que buscaron recrear los contenidos y articularlos con los saberes previos de los estudiantes y con los de las materias de primer año. Esa única materia reunió núcleos temáticos de Matemáticas y Ciencias Naturales (Biología, Física y Química), en los que se abordó conjuntamente cuestiones actitudinales frente al nuevo universo educativo que constituye la Facultad (UNLP, 2015). Asimismo, tuvieron continuidad los talleres temáticos: Bienestar estudiantil, Espacios de participación, Encuentros con tutores, Extensión Universitaria, Gobierno de la Universidad, Ciencia, Tecnología y Sociedad. Los objetivos del Curso estuvieron basados principalmente en proveer al estudiante de formación, información y recursos para desenvolverse en el ámbito universitario, incluyendo aspectos académicos y extra-académicos; trabajar contenidos disciplinares desde una perspectiva que enfatice lo metodológico y lo epistemológico, articuladamente con los saberes de la escuela secundaria y con

⁶⁶ En este sentido, en la propuesta del Curso de Ingreso se propone: 1) un abordaje integrado sobre contenidos de Matemática y de Ciencias Naturales del secundario desde modelización y teorías mediante lenguajes disciplinares articulados. 2) un trabajo explícito sobre lectura e interpretación de textos. 3) Trabajo sobre contenidos actitudinales (disposición a participar, a manifestar desacuerdo, a trabajar en equipo...). 4) Énfasis en las herramientas metodológicas generales y disciplinares (determinación del objeto de estudio, modelización).

demandas de las primeras materias, y orientar la autoevaluación de los ingresantes acerca de su preparación para iniciar su recorrido en la Facultad. El carácter del curso no sufrió modificaciones: se estableció obligatorio pero no eliminatorio y con una instancia de evaluación no vinculante.

Por otra parte, cabe destacar que en el documento de la Estrategia de Ingreso 2013, los responsables de la elaboración de la propuesta señalaron:

“El proceso que se ha venido desarrollando en cuanto a modificaciones del contexto pedagógico en la Facultad de Ciencias Exactas en los últimos años ha mostrado diversas alternativas para iniciar el camino de formación en las carreras que aquí se ofrecen. Los cursos de ingreso realizados, han sido planteados desde puntos de vista diferentes, desde estrictamente “nivelatorio” y de entrenamiento adaptado a las materias de primer año hasta surgidos de propuestas antagónicas a esos puntos de vista” (FCE, 2013:2).

Asimismo, Bibiloni destacó que conviven perspectivas sobre el ingreso disímiles en esa UA. Según el entrevistado, algunas visiones sostenían la idea de establecer un ingreso eliminatorio. Sin embargo, señaló que estas propuestas no tuvieron éxito debido a que el ingreso a las carreras de grado, según indica el Estatuto de la UNLP, es irrestricto: “si no existiera ese detalle, ‘detalle’, eso del Estatuto, del curso de ingreso irrestricto, se tomaría un examen eliminatorio, seguro”.

Estos testimonios permiten identificar diversas visiones contrapuestas que suscriben los actores de una misma Institución acerca del ingreso. Como hemos visto, se han desarrollado a través del tiempo, sistemas de ingreso de carácter selectivo a través de una evaluación eliminatoria, como así también irrestricto con cursos de ingreso con rasgos niveladores o introductorios y con asistencia obligatoria.

6. Conclusiones

En este capítulo analizamos las Estrategias de Ingreso en dos UA disímiles: Facultades de Ciencias Médicas y de Ciencias Exactas. Analizamos que los procesos de masificación en las carreras de grado tras la reapertura a la democracia en nuestro país, y el posterior abandono de los estudiantes -atribuido a la ausencia de los conocimientos previos que los ingresantes presentaban en las asignaturas del primer año-, fueron señalados por los actores entrevistados como problemas y contrariedades que demandaron el establecimiento de los cursos de ingreso en algunas UA de la UNLP. A

partir de la identificación de esos problemas relevados por las Facultades, se estableció el Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas (PEOE) impulsado a nivel central, que tuvo como principales objetivos desarrollar instancias articuladoras entre niveles del sistema educativo y retener matrícula en el tramo inicial de las carreras universitarias.

Vimos que, previo a la creación de PEOE, algunas UA habían implementado cursos de ingreso. Entre las que analizamos en este capítulo, encontramos que las Facultades de Ciencias Exactas y de Ciencias Médicas establecieron cursos de ingreso en 1984 y en 1992, respectivamente. Fue a partir de 1994 que la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP a través del PEOE, buscó enmarcar y nuclear las propuestas de cada una de las Facultades en una política institucional más amplia, a fin de regular y establecer criterios comunes en las estrategias de ingreso desarrolladas por las UA. La heterogeneidad de modalidades de estrategias de ingreso se produjo dado que, en la estructura normativo-institucional de la UNLP, las Facultades cuentan con un principio de autonomía insoslayable, lo que demandó desde el nivel central, construir consensos acerca de la política de ingreso en esa Universidad. Al mismo tiempo, las características disciplinares y académicas, reclamaron actividades iniciales de diferente índole. De esta manera, uno de los rasgos del PEOE fue la aceptación de que cada UA elaborase su propia propuesta en el ingreso. Entendemos que el PEOE financiado desde la Presidencia de la UNLP, no fue producto de la decisión de implementar una política de alcance universal, sino que más bien intentó responder a la demanda de manera focalizada, según los problemas relevados e identificados por determinadas UA. Por tanto, la autonomía que gozaban las diversas Facultades tuvo su antecedente anterior a la sanción de la LES, siendo esto una cuestión de hecho.

Consideramos que la sanción de la LES, específicamente el artículo 50, imprimió una novedad a nivel nacional, estableciendo la autonomía de las UA para establecer sus propias políticas de ingreso. Sin embargo, entendemos que en el caso de la UNLP no resultó novedoso este lineamiento, aunque sí reglamentó la modalidad descentralizada que había asumido la política de ingreso en la UNLP durante el período que estudiamos. Encontramos que el alcance que tuvo la Universidad a nivel central con respecto al PEOE se circunscribió al análisis de los proyectos, al seguimiento y al financiamiento de los ingresos en las diversas Facultades que los impulsaron.

Entendemos que la autonomía que gozaban las diversas UA para establecer su

propuesta condujo a la configuración de una política de ingreso descentralizada y derivó en que la mayoría de las Facultades desarrollaran estrategias de ingreso con características particulares y con diversas direccionalidades, generando posicionamientos políticos e ideológicos diversos. Así, desde el inicio de esta política encontramos en la UNLP diversos tipos de estrategias de ingreso con rasgos socializador, nivelador y eliminatorio.

Por otra parte, analizamos los primeros signos de la política de ingreso que comenzaba a extender el tramo del ingreso (un mes de duración) a todo el primer año. A partir del año 1996 la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP elaboró un Programa específico y estableció los criterios para el diseño de un “Proyecto de Equiparación” para las instancias iniciales de las carreras, a fin de que las Facultades que lo requirieran accedieran a un financiamiento para su implementación. Así, la Universidad impulsó un Programa de cofinanciamiento para las UA, con el propósito de institucionalizar acciones de equiparación de oportunidades educativas durante y a posteriori del desarrollo de los cursos de ingreso. No obstante, vimos que previo a la elaboración de este Programa, hubo Facultades que realizaban actividades de seguimiento post-curso introductorio, lo que nuevamente estaría indicando que la Universidad buscó enmarcar las propuestas de cada una de las UA en una política institucional más amplia, a fin de regular y establecer criterios comunes en las Estrategias de Ingreso y seguimiento desarrolladas. Al mismo tiempo, consideramos que los Programas impulsados por el nivel central estuvieron dirigidos a financiar proyectos y no sólo a distribuir un presupuesto.

La perspectiva relevada por el nivel central de la UNLP es consistente con la perspectiva de análisis desarrollada por Bracchi *et al* (2002): hasta 1994 menos de la mitad de las Facultades planificaban los cursos de ingreso, pero la experiencia de las UA que sí lo hacían y el financiamiento de los mismos desde la presidencia de la UNLP, motivó al resto a desarrollar actividades de este tipo. Esto permite dar cuenta que la cuestión del financiamiento constituyó un elemento central para el desarrollo de los cursos de ingreso, que rápidamente las diversas UA comenzaron a impulsar a partir del denominado “efecto cadena”. Desde las perspectivas indagadas, el ingreso no sólo se nutrió de la necesidad de que los estudiantes repasaran los contenidos previos del nivel educativo anterior, sino que se sumó la “necesidad” o la “conveniencia” de tener una nueva fuente de trabajo y de que las diversas UA participaran del reparto de los fondos.

De esta manera, los cursos de ingreso se convirtieron en un nuevo espacio o nicho de oportunidad laboral remunerado. La idea de concebir al tramo del ingreso como una nueva fuente de trabajo quedó también expresada en el conflicto suscitado en la Facultad de Ciencias Exactas cuando se propuso la reforma vinculada a la incorporación de los contenidos del curso de ingreso a las materias de primer año. Como vimos, esta propuesta fue resistida y generó una fuerte disputa, en especial por parte de los docentes del ingreso que no querían que sus cargos se vieran afectados.

Al mismo tiempo, señalamos que la asignación del presupuesto se fue complejizando en la medida en que se sumaban más UA para el reparto de los fondos y el presupuesto no aumentaba. En el año 2010 se produjo un cambio en la distribución de los recursos financieros del ingreso. La Universidad dispuso que esa partida se incorporara dentro del presupuesto de cada Facultad trasladando a la órbita de cada UA la responsabilidad respecto del monto final de dinero que se destinaría al ingreso. Entendemos que el motivo de esta decisión fue descentralizar un conflicto que se estaba presentando en la competencia por la asignación presupuestaria, dado que algunas Facultades contaban con recursos propios y lograban acceder a partidas de recursos financieros más holgadas, en razón de la cantidad de alumnos que atendían. Esta situación generaba disparidades y tensiones que, desde nuestro punto de vista, se resolvieron a partir de la descentralización de los presupuestos.

Por su parte, analizamos que a partir del nuevo milenio, se registraron cambios en la Universidad con relación al desarrollo de políticas de ingreso y permanencia. Hemos visto que se incorporaron a la agenda universitaria, diversas estrategias para abordar la problemática de ingreso y la permanencia a través de iniciativas dirigidas al conjunto de los estudiantes, junto con otras específicas que focalizan carreras y/o grupos estudiantiles singulares, impulsadas desde ámbitos centrales y locales de formulación de políticas. Entre ellas, encontramos los programas nacionales generados por la SPU y por el Ministerio de Educación de la Nación, orientados a mejorar la transición entre la escuela secundaria y los ciclos básicos de carreras universitarias. A nivel local, se identificó el estatus de política institucional que adquirió la problemática del ingreso y los primeros años, que se evidenció a través de su incorporación a los planes estratégicos de la UNLP y de la creación de ámbitos, como la Dirección de Articulación Académica que inicialmente trabajó enmarcada en un Programa Nacional de Articulación y con posterioridad gestó programas propios, en vinculación con la Pro- Secretaría de Bienestar

Estudiantil.

En esta línea, analizamos los diversos programas que desde el nivel central fueron desarrollados en materia de ingreso. Entendemos que la Universidad a nivel central estableció líneas de acción que buscaron favorecer el acceso y la permanencia de los estudiantes. No obstante, del análisis saliente encontramos que en esos programas prevalecieron estrategias de primera generación, en la medida en que se desarrollaron como esquemas co-curriculares (Ezcurra, 2011a) y que tuvieron una baja incidencia en lo curricular y específicamente, en la enseñanza de las materias de los primeros años. En este mismo sentido, analizamos la relación entre las propuestas de ingreso y los cursos del primer año de las carreras. Se visualizaron diferencias y tensiones sustantivas respecto de las propuestas de ingreso con la enseñanza en el primer año. Lo hasta aquí desarrollado pone en evidencia que el problema del ingreso es más complejo y requiere de propuestas de cambios globales que impacten en las estructuras curriculares, en la medida en que los procesos de selección también operan a posteriori del ingreso a la institución, en función de los resultados académicos que los estudiantes obtienen, principalmente en los primeros años.

Otro análisis saliente refiere a la articulación entre las estrategias de ingreso con los programas de tutoría organizados desde las propias UA y con otros programas nacionales de tutoría gestionados por el área de Bienestar Estudiantil, impulsados desde el año 2010. A partir de ese momento, la política de ingreso se amplió y vinculó con otros lineamientos de la política académica y de bienestar estudiantil orientados a mejorar la integración plena de los estudiantes a la vida universitaria. Estos procesos de cambio fueron señalados, por un lado, como parte de una decisión política impulsada por la Universidad -que databa de mayor tiempo atrás pero que hasta ese momento no contaba con los recursos financieros para llevarlo adelante-, y por otro lado, a partir del aumento presupuestario en el nivel universitario producido en los últimos doce años por parte del gobierno nacional. En este sentido, los recursos financieros parecerían operar como aspectos centrales para el desarrollo e implementación de políticas de acompañamiento durante los primeros años de las carreras. En efecto, muchas Facultades y carreras acreditadas por la CONEAU accedieron a un financiamiento específico a través de los planes de mejora. Cabe interrogarse si para estas carreras resultó atractivo atravesar por procesos de acreditación al permitir acceder a un mayor financiamiento para impulsar políticas de acompañamiento de los estudiantes del primer año. Por su parte, queda de

manifiesto que las políticas y programas impulsados por la SPU en los últimos años - expresados en el aumento de los recursos económicos, los programas de mejora, entre otros-, tuvieron un fuerte impacto al interior de la UNLP, al permitir revisar los sistemas de ingreso y los mecanismos institucionales para la permanencia de los estudiantes. A su vez, entendemos que los procesos de evaluación institucional promovidos por la CONEAU incidieron en la necesidad de evaluar los índices de deserción y establecer mejoras en las políticas de ingreso y de permanencia de los estudiantes a las carreras de grado. Al mismo tiempo, consideramos que las políticas y los programas impulsados por la SPU, no favorecieron el desarrollo de estrategias de segunda o de tercera generación (Ezcurra, 2011a). Se trataron de políticas y de programas tendientes a desarrollarse como esquemas co-curriculares con ausencia de propuestas que estén dirigidas a incidir en lo curricular y específicamente, en la enseñanza de las materias de los primeros años. Por otra parte, entendemos que el financiamiento y la gestión de los programas y fondos específicos impulsados por el Estado nacional pueden ser interpretados como lineamientos a la orientación y la realización práctica de la autonomía universitaria (Rinesi y Soprano, 2007).

Los datos recogidos permitieron evidenciar la convivencia dentro de la misma Universidad de estrategias de ingreso que aún conciben al ingreso como el curso inicial que se extiende durante un mes o a un año como es el caso del Ingreso en Ciencias Médicas. En esta misma dirección, coexisten perspectivas y sistemas de ingreso tanto democratizadores e inclusivos como restrictivos.

Encontramos una tensión vinculada a la autonomía que tienen las UA para el establecimiento de sus propias políticas de ingreso según establece la LES, y la propia configuración de la política de ingreso de la UNLP desde comienzos de los años '90. La autonomía que gozan las Facultades para el establecimiento de sus propias condiciones de admisibilidad es una de las dificultades que tienen desde la gestión a nivel central para establecer acuerdos compartidos. Sin embargo, en la reconstrucción realizada dimos cuenta que esa autonomía fue la que traccionó las acciones de ingreso que fueron antecedentes al Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas, incluso antes de que fuera sancionada la LES.

Hemos visto que el actual Estatuto de la UNLP establece que el ingreso es libre e irrestricto y el objetivo principal que se le asigna a los cursos de ingreso, refiere a generar condiciones que faciliten el acceso y la permanencia de los estudiantes. No obstante, la

Facultad de Ciencias Médicas (FCM) impulsó desde el año 1992 un sistema de ingreso restrictivo que condujo a un conflicto con el nivel central que se dirimió en la Justicia Federal a favor de esa UA, amparada por la autonomía que le otorgaba la LES. Sin embargo, el conflicto político persistió y se acrecentó a partir de los cambios introducidos en el año 2010 en el sistema de admisibilidad de esa UA. Una de las razones refirió a la extensión a un año de duración del curso de ingreso, lo que implicaba que los aspirantes no eran considerados estudiantes universitarios y, por tanto, eran privados de acceder a los derechos derivados de esa condición. Por su parte, analizamos que la extensión del Curso no produjo una mejora en el rendimiento de los aspirantes, cuestión que desde la perspectiva de los actores institucionales se explicaba por los problemas del nivel educativo anterior.

Asimismo, otro de los cambios introducidos a partir del 2010 fue la incorporación de nuevas asignaturas en el Curso de Ingreso. Desde el nivel central se consideró que en esa UA existe un “cupa encubierto” lo cual explica que se incorporen anualmente nuevas exigencias para aprobar el Ingreso. Por el contrario, para las autoridades de la FCM “nunca” se estableció un “cupa”; en cambio, la incorporación de esas nuevas asignaturas se justificó a partir de las falencias que traían los aspirantes del nivel educativo anterior.

En la FCM hemos visto que fundamentaron el proceso selectivo a partir de creencias, valores y argumentos que oscilaron entre la meritocracia y la conveniencia económica o institucional de seleccionar a los “mejores”. Por otro lado, los actores institucionales de esa UA señalaron que la demanda social por ese tipo de carreras se comporta de manera inelástica con respecto a las posibilidades concretas de absorción de graduados por parte del mercado laboral. Asimismo, argumentaron que esa demanda se inserta en un contexto de recursos financieros y también didácticos (la falta de docentes, “camas” o “pacientes pobres”) que son insuficientes para encauzarla adecuadamente. Por este motivo, el ingreso directo de todos los aspirantes traería aparejado una disminución en la calidad académica.

Por otra parte, desde la perspectiva de los actores, el ingreso en tanto estrategia institucional, permite clasificar y “elegir” a los aspirantes de acuerdo a su nivel de desempeño, a partir de una escala de evaluación que discrimina con precisión quienes son los “mejores” respecto de aquellos que no reúnen las condiciones de exigencia y excelencia que la institución plantea. Según las expresiones de las autoridades de esa Facultad, existiría un alto nivel de consenso entre los docentes de esa UA respecto del

sistema de ingreso restrictivo, aunque la comunidad estudiantil se manifiesta en contra de ese sistema y reclama año tras año un sistema de ingreso directo.

En cuanto a la concepción del estudiante universitario observamos contrastes en la formación previa de los aspirantes en el pasado con relación al presente, un tiempo que se añora desde cierta nostalgia porque “fue mejor”. Al estudiante actual se lo considera diferente con relación a ciertos factores cognitivos que son definidos como carencias, “aquello que le falta”. Este déficit de la formación previa funcionaría como argumento para explicar “todos los males” y el consecuente no-ingreso de muchos “aspirantes”, dado que en realidad esas competencias no se construyen en la práctica educativa universitaria, sino que deben provenir de la formación previa. De esta manera, vimos que los actores - influidos por el marco institucional en el que se desenvuelven-, construyeron creencias y valores desde los cuales definieron el problema del ingreso y dieron “soluciones” a través de las prácticas y estrategias desplegadas institucionalmente. Así, evidenciamos los elementos que permiten explicar aquel entramado institucional que se dirigió a limitar el cambio en la política de ingreso que se impulsaba desde el nivel central de la Universidad.

Nos encontramos con perspectivas disímiles que coexisten dentro de una misma Institución. En este sentido, desde el nivel central se sostuvo el acceso abierto como parte de una política de justicia social, en contraposición a la selectividad, entendida como un mecanismo que preserva la calidad de la educación de este nivel. Se abogó por la democratización del acceso a la universidad, ofreciendo en principio, la misma oportunidad para toda la población. Pero al mismo tiempo, como vimos, impulsó políticas inclusivas tendientes a ir más allá del acceso formal que permitiesen generar condiciones de permanencia y egreso de los estudiantes a las carreras de grado. En cambio, la Facultad de Ciencias Médicas esgrime a favor de la selectividad argumentando la asociación positiva cantidad-calidad, reservando la excelencia intelectual para “los mejores”. Es posible sostener que estas perspectivas -inclusivas y selectivas-, circulan en prácticas y discursos universitarios y conviven, no sin conflictos, disputas y resistencias, dentro de un mismo marco institucional.

Las caracterizaciones realizadas ponen en evidencia la complejidad que asumen los procesos de cambio en las políticas y estrategias de ingreso de las universidades como organizaciones de base pesada y con una cierta renuencia a las transformaciones profundas. Las metáforas utilizadas por los actores ejemplifican esta cuestión: la universidad como un “elefante” que va realizando ajustes y cambios graduales pero muy

lentos. La metáfora del “edificio completo” para indicar las dificultades y resistencias que se despliegan a partir de las propuestas de cambio, en contraposición a lo que sucede con el “edificio vacío” o “cuando algo comienza”. Los testimonios recogidos también evidenciaron que, más allá de las resistencias al cambio, es posible impulsarlos si se los asume como un trabajo de largo aliento. Tal como ha demostrado la literatura ya citada, muchas veces los procesos de cambio resultan sustentables cuando los impulsan grupos académicos particulares, con intereses que confluyen en una decisión compartida.

Con relación al análisis sobre el ingreso en la Facultad de Ciencias Exactas (FCE) hemos indicado que esa UA ha sido vanguardista en la definición de cursos de ingreso, y cuenta con una extendida tradición. Las entrevistas realizadas permitieron reconstruir el ingreso dando cuenta de las características que los cursos de ingreso han asumido a través del tiempo en esa institución. Observamos una preocupación de antigua data por el desempeño de los ingresantes en los primeros años, por el logro de los aprendizajes de los contenidos de las materias básicas, que dio origen a los cursos de ingreso. La demanda por establecer un ingreso en esa UA se circunscribió a la necesidad de revisión de los contenidos de las disciplinas básicas del nivel educativo anterior. Podríamos afirmar que esta interpretación sobre el ingreso operaría como un momento para resolver las “carencias” que los estudiantes arrastran de la escuela secundaria. Esta preocupación por la ausencia de conocimientos previos predominó en una primera etapa en la definición de los cursos de ingreso en esa Facultad y en menor medida se expresaron orientaciones vinculadas al reconocimiento de saberes y conocimientos que los estudiantes debían construir durante el inicio a la vida universitaria.

El sistema de ingreso en la FCE evidenció períodos de continuidad y de cambios. Por un lado, encontramos que durante un período de más de veinte años (1960-1973; 1976-1983) el sistema de acceso se caracterizó por ser selectivo, a través de un sistema de evaluación eliminatorio que definía la inclusión o no de los ingresantes a las carreras de grado. Por otro lado, encontramos cambios introducidos en el sistema de acceso que convirtieron a los cursos de ingreso en instancias de apoyo y de nivelación pero no eliminatorias. Esto ocurrió en 1973, aunque rápidamente fue modificado en el año 1976 con el golpe de Estado que estableció la eliminación de los cursos, la exigencia de un examen eliminatorio y cupos por carreras. Nuevamente en 1983, con la llegada del gobierno democrático, se restableció el ingreso irrestricto aunque se consideró necesario el desarrollo de cursos de ingreso de carácter nivelador y sin examen eliminatorio,

posteriormente se reglamentó la asistencia obligatoria y más tarde, se implementó un sistema de evaluación no vinculante.

Como señalamos, la razón que justificó el ingreso en esa Facultad, a partir del retorno a la democracia, refirió a la falta de saberes de la formación previa. Por tanto, en el curso de ingreso de esta UA se abordaban los contenidos del nivel secundario, de manera que “repasaban” los conocimientos que debían tener incorporados los estudiantes para poder cursar las materias del primer año. Esta perspectiva es coincidente con la del nivel central, en la que se reconoció que el problema principal que dio origen a los cursos de ingreso durante los años ‘90 fue la necesidad de compensar los contenidos del nivel educativo previo. Como vimos, en Ciencias Exactas la visualización de esta problemática databa de mayor tiempo atrás, aún desde la época de la Reforma Universitaria de 1918.

Mencionamos uno de los cambios introducidos en la Estrategia de Ingreso a la FCE impulsado en el año 2007. La propuesta denominada Programa de Ingreso, Trayecto Inicial y Articulación con la Escuela media (ITEM) corrió el eje puesto tradicionalmente en las carencias que los estudiantes traían del nivel educativo anterior para asumir como principal propósito la democratización a los estudios universitarios. Desde esta perspectiva, se asumió la responsabilidad de romper con la lógica que desde el discurso y las prácticas cotidianas limitaban subjetiva y objetivamente la permanencia de los estudiantes en la universidad. En este sentido, la propuesta adoptó una mirada más compleja y amplia acerca de la problemática del ingreso y la permanencia al asumir una mirada crítica hacia el interior de la propia institución, explicitando que hay diversas acciones, tanto de índole administrativas como pedagógicas, que operan como obstáculos para la integración plena de los estudiantes a la vida universitaria.

Ese Programa de Ingreso evidenció un interés por asumir el tramo del ingreso como un proceso más extenso y complejo, no reducido a un mes de duración de un curso. Esta propuesta se distanció de las anteriores en tanto pretendió intervenir en otras variables que incidían en el rendimiento de los estudiantes, tales como las prácticas pedagógicas. Esa reformulación permitió desplazar el eje del fracaso educativo como responsabilidad de los estudiantes, al reconocer el impacto que tienen las prácticas docentes e institucionales en el desempeño de los estudiantes. En este sentido, se reconoció que es necesaria no sólo una transformación en los programas de estudio de las carreras, sino también en la forma en que se enseña. Sobre esto último, se sostuvo que los docentes universitarios requerían incorporar una formación didáctica que

favoreciera la interacción de los alumnos con el conocimiento.

Por otra parte, otro de los cambios introducidos a partir del 2007 refirió a la modificación en el carácter del curso, que pasó de nivelador a introductorio. Este cambio evidenció un giro en la concepción del ingreso: el objetivo ya no era “nivelar” los conocimientos que traían los estudiantes para “adaptarse a lo que pide la universidad” sino que el ingreso debía introducir a los estudiantes a las “ideas fundamentales” de las Ciencias Exactas. Asimismo, el Curso se orientó a abordar no solamente contenidos disciplinares específicos, sino a trabajar en la integración plena de los ingresantes a la vida universitaria. Estas decisiones se fundamentaron a partir de la noción de que las problemáticas que tienen los estudiantes durante el ingreso y en los primeros años, están relacionadas no sólo con la formación previa sino con aspectos actitudinales frente a las nuevas responsabilidades y saberes específicos (de estudio, de vida, económicas, entre otras) y con los vínculos entre docentes y pares.

Analizamos que esta propuesta fue desarrollada durante sólo tres años y rápidamente fue resistida políticamente al interior de esa Facultad. Los actores entrevistados coincidieron en señalar que la razón del conflicto no fue académica sino política. Uno de los motivos de este conflicto refirió a la identificación de ITEM, por parte de la nueva gestión de la Facultad, como un actor político clave y además como un espacio de poder en el cual las autoridades no tenían incidencia. Entendemos que la decisión que condujo al nuevo grupo político que asumió el poder en esa Facultad a desplazar el Programa, no podría explicarse a partir de un razonamiento académico en la medida en que hay ausencia de argumentos y propósitos académicos en esa toma de decisión. Más bien, se trataría de un conflicto político en el que se disputaron espacios de poder y control. Así, las instituciones de educación superior son percibidas como ejemplos preeminentes de organizaciones débilmente cohesionadas en las que la ambigüedad se deriva de tecnologías suaves, de tareas fragmentadas y de la continua entrada y salida de sus participantes.

Hemos señalado que en la FCE conviven perspectivas disímiles acerca del ingreso a los estudios universitarios que oscilan entre concepciones democratizadoras, inclusivas y selectivas. Si bien, la Facultad asumió los lineamientos de la política de ingreso a nivel central, entendemos que el sistema de ingreso eliminatorio que caracterizó a esa UA por varias décadas previo a 1983, aún resiste en discursos y prácticas, dado que fue un rasgo constitutivo de su tradición, y es añorado por algunos actores de esa

institución. Observamos que esta interpretación es coincidente con la perspectiva relevada en el nivel central. Se indicó que en esta Facultad la gestión se encuentra “comprometida” con el ingreso irrestricto y la permanencia de los estudiantes en las carreras de grado, aunque se señaló que los estudiantes “chocan” con las cátedras del primer año, las cuales asumen muchas veces un perfil tradicional. En este mismo sentido, la distancia entre el curso de ingreso y las materias del primer año fue descripta como “dos mundos diferentes” y que es en el tránsito durante el primer año donde aparece el problema del “desgranamiento”, debido a que hay materias que se constituyen en “filtros”. Por su parte, los actores institucionales reconocieron también que los cambios necesarios para transformar las prácticas sedimentadas en la universidad, requieren de intervenciones en el orden curricular y en las prácticas de la enseñanza, en especial en las materias de los primeros años.

Para las perspectivas que abogan por un ingreso restrictivo, el lineamiento que estableció el actual Estatuto acerca del carácter libre e irrestricto del ingreso en la Universidad, resulta ser un “detalle” que funcionaría como impedimento para implementar un sistema de ingreso eliminatorio. A diferencia de lo que sucede en la FCM, podría interpretarse que no se produjo un consenso entre los actores universitarios de la FCE para que el ingreso asumiera una dirección contraria a la que establece el nivel central. Asimismo, hemos visto que los cambios en el sistema ingreso en la FCE fueron resistidos por algunos actores universitarios, en un contexto institucional en el que el ingreso irrestricto asume una antigüedad de más de treinta años y cuenta con una estructura de trabajo consolidada.

Consideramos que las perspectivas que sostienen una visión restrictiva sobre el ingreso a la universidad asumen que el éxito o el fracaso educativo de los estudiantes son consistentes con las capacidades individuales y por los propios méritos de los sujetos. Por lo cual, la responsabilidad sobre el rendimiento académico termina siendo individual y exclusivamente atribuible al sujeto que aprende, in-visibilizando las trayectorias educativas de los sujetos como así también, la incidencia de las instituciones universitarias en esos rendimientos. En esta perspectiva reduccionista, se aduce que los problemas sobre el desempeño estarían vinculados a nuevas tendencias socio-culturales que inciden en que los estudiantes no tengan “deseos de aprender” o de remontar una deficiente formación previa. Sobre este último aspecto, subyace una idea en la cual se le atribuyen al nivel educativo anterior “todos los males”. Desde las perspectivas

democratizadoras e inclusivas, la visión meritocrática del conocimiento es elitista y desresponsabiliza a las instituciones sobre los resultados del desempeño estudiantil. Así, se espera que la “homogeneización” de las expectativas y los saberes de los alumnos así como la “igualdad de oportunidades”, se logre antes del ingreso a la universidad. En este sistema ideal, un alumnado homogéneo debería comenzar su carrera universitaria en las mismas condiciones y a partir de ese momento, entrar en el sistema meritocrático que premiará con el título a los mejores. Es el estudiante quien debe adaptarse y cambiar, y no la institución, sus prácticas, sus formas naturalizadas de funcionar y las formas de actuar de sus actores las que podrían ser objeto de problematización y transformación. De esta manera, las instituciones universitarias suele no asumir como propios estos problemas, deslindando su responsabilidad en el contexto social imperante.

CAPÍTULO 3

Las Estrategias de Ingreso en las Facultades de Ciencias Agrarias y Forestales y de Humanidades y Ciencias de la Educación

1. Presentación

En el capítulo anterior observamos que, en materia de acceso a los estudios universitarios, la UNLP formula lineamientos comunes para las políticas de ingreso, aunque los sistemas de acceso son definidos y gestionados por cada Facultad, al menos durante el período de nuestra investigación. Por este motivo, encontramos una heterogeneidad de mecanismos establecidos por cada UA para la incorporación de los estudiantes a la formación universitaria. Asimismo, señalamos que la autonomía para establecer su estrategia de ingreso condujo a la configuración de una política de acceso descentralizada y derivó en el diseño y desarrollo de estrategias de ingreso con características particulares y con diversas direccionalidades en cada una de las Facultades estudiadas. Así, encontramos diversas estrategias de ingreso en la UNLP con rasgos socializador, nivelador y eliminador.

En este capítulo abordamos dos estrategias disímiles en UA también diversas. La Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) es de tamaño y complejidad “pequeña” y el campo académico disciplinar abarca las “disciplinas duras aplicadas”. Mientras que la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) es de tamaño y complejidad “grande” y el campo académico disciplinar abarca tanto “disciplinas blandas puras” como “disciplinas blandas aplicadas”, siguiendo la categorización propuesta por Becher (2001).

En la FCAyF se dictan solamente dos carreras de grado: Ingeniería Agronómica y Forestal y comparten los mismos requisitos de ingreso. La Estrategia de Ingreso de la FCAyF incluye, por un lado, un Taller de Ambientación Universitaria (TAU) con asistencia de carácter obligatorio, y por otro, cursos niveladores en Química, Matemática y Física. Los cursos se ofrecen de manera presencial en distintos momentos del ciclo académico aunque no es necesario acreditar una asistencia mínima sino la aprobación de las instancias de evaluación que se establezcan en cada uno. La función del ingreso es “nivelar” y “articular”. En relación con los cursos de nivelación, durante el período de

nuestro estudio, el sistema de admisión se estableció mediante “prueba eliminatoria sin cupo”, por lo que presenta una modalidad de ingreso “selectivo sin cupo”, combinada con el ingreso libre a dos asignaturas que no quedan comprendidas dentro de los requisitos de ingreso a las carreras. En cuanto a la antigüedad en la implementación de esa Estrategia, supera los quince años, período en el que ha sufrido pequeños ajustes.

En la FaHCE, en cambio, encontramos una gran cantidad de carreras de tamaño diverso – pequeñas y grandes - considerando las variaciones que se registran en sus matrículas. Por tanto, en esa UA observamos una gran heterogeneidad de estrategias de ingreso configuradas por cada Departamento docente dentro de los lineamientos de la política de ingreso de la FaHCE. La mayoría de las estrategias de ingreso se caracterizan por ser de carácter “orientador” e “introductorio”. La modalidad de ingreso es irrestricto o de “admisión libre” con cursos obligatorios u optativos, según las carreras. Algunas de las carreras optaron por establecer un sistema de admisión mediante “evaluación sin prueba”, aunque el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas optó por un sistema de “evaluación con prueba”, instancia que define el inicio o no de las cursadas de las materias específicas del primer año, aunque sin restricción para las asignaturas curriculares en castellano como alumnos regulares. Es importante señalar también que encontramos carreras con diverso grado de antigüedad en la implementación de esas estrategias: algunas datan de comienzos de los años ‘90, y otras han sido elaboradas de manera más reciente, a mediados de la primera década del 2000.

En este capítulo analizamos las estrategias de ingreso en ambas Facultades, reconstruimos las preocupaciones que dieron origen a esas propuestas, sus características y los cambios o innovaciones que han realizado durante el período 1995-2015. Asimismo, ponemos en relación los lineamientos establecidos a nivel central con su expresión en las estrategias de ingreso estudiadas. Al mismo tiempo, recuperamos las perspectivas que sustentan los actores institucionales, los acuerdos y tensiones o conflictos suscitados con relación al procesamiento de esa política.

2. Reconstrucción y análisis de la Estrategia de Ingreso en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales

Para analizar la configuración de la Estrategia de Ingreso en la FCAyF entrevistamos a Mónica Paso, actual Directora de la Unidad Pedagógica de Agronomía

(UPA), quien viene trabajando en ese ámbito desde el año 1987⁶⁷. Respecto del Ingreso, sostuvo que a partir de 1992 la UPA diseñó una propuesta que luego, en el año 1994 fue presentada en el marco del Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas (PEOE) que, como vimos, el nivel central impulsó con fondos propios. Según su relato, se trataba de un “programa de financiamiento para los ingresos”, en el que era “voluntario” presentar una propuesta y acceder así al financiamiento, por lo que durante los primeros años “eran pocas Facultades” las que tenían Ingreso, pero después se “universalizó” la participación en ese Programa. La FCAYF fue una de las primeras UA en acceder a esos fondos, dado que era una de las UA que contaba con antecedentes en la implementación de una propuesta para el ingreso. De esta manera, la entrevistada señaló que en 1992 el Ingreso comenzó a ser objeto de interés en el plano institucional y sostuvo que, “desde esa época [ese] interés (...) [fue] creciendo cada vez más”.

En la reconstrucción realizada por Paso, el PEOE se desarrolló en la “década del menemismo”⁶⁸, en el contexto de una política universitaria que instalaba la idea del “estado evaluador”, vinculado a la rendición de cuentas por parte de las instituciones que conformaban el SES. En la década del ‘90, tanto en nuestro país como en la región, primó una ideología que buscaba consolidar la economía de mercado, a través de la aplicación de un recetario de medidas procedentes de organismos internacionales de crédito y tendientes al control del gasto público⁶⁹. Desde la racionalidad instrumental y eficientista derivada de ese enfoque, las universidades se convirtieron en blanco de una serie de disputas entre las cuales el ingreso a sus aulas ocupó un lugar de importancia. De este modo, la entrevistada ubicó la rendición de cuentas como parte de un “clima de época” en el que la cuestión del acceso a la ES ocupó un lugar privilegiado.

Por otro lado, sostuvo que el marco más amplio en el que quedaba comprendida la problemática del Ingreso en esa Facultad estuvo vinculado a la necesidad de actualizar los planes de estudios de las carreras, y de los nuevos problemas que afrontaba la Institución tras el ingreso irrestricto establecido con el retorno a la democracia en diciembre de 1983:

“Creo que hay que considerar que [hubo] un cuestionamiento a todo lo que se hacía en el período inmediato anterior, que era el (...) de la dictadura, donde

⁶⁷ La entrevista fue realizada el 19 de junio de 2015 en la Ciudad de La Plata.

⁶⁸ La expresión nativa “el menemismo” alude a las dos presidencias constitucionales del Dr. Carlos Saúl Menem, desarrolladas entre 1989 y 1999 año en Argentina.

⁶⁹ Para un análisis detallado de este período y sus consecuencias para las políticas de ingreso a nivel universitario, ver el capítulo uno.

había un ingreso restringido, y esto tenía que ver con un proyecto de universidad elitista. Con la reapertura de la democracia, lo que ocurre es que la universidad recibe una demanda social por ingreso extraordinaria. Entonces, eso también [hizo] que [hubiera] que tomar muchas decisiones de política, no sólo de financiamiento, para poder atender a esa extraordinaria demanda, sino también relativas a lo académico”.

En el testimonio anterior se expresó que la política de ingreso irrestricto a la universidad pública, recuperada en la inmediata post-dictadura, consolidó un modelo institucional masivo y diverso en la composición matricular, no exento de dificultades para concretar la democratización efectiva del conocimiento a las carreras. En este sentido, el interés institucional por establecer una estrategia de ingreso estuvo vinculado con dos tipos de preocupaciones que dieron origen al ingreso en 1992. Una de ellas, refirió al grado de apropiación de los conocimientos del nivel educativo anterior:

“Una preocupación era qué conocimientos habían podido construir los alumnos en los niveles previos del sistema educativo, pensando que en esta Facultad tienen materias básicas: Química, Física, Matemática, Biología. Entonces, las nivelaciones siempre han sido cursos de repaso de los contenidos de la escuela secundaria (...) Hay problemas de construcción del conocimiento que están vinculados con cuál ha sido la trayectoria previa de los alumnos, por cuáles instituciones han transitado y de qué han podido apropiarse de estas disciplinas básicas”.

Otra de las preocupaciones referidas en la entrevista estuvo vinculada con el pasaje de la escuela secundaria a la universidad:

“La otra cuestión es la que origina el Taller de Ambientación Universitaria. Ahí el problema que se presenta es lo de la transición del estudiante entre niveles de un sistema que no están articulados y, esto supone transitar entre la cultura de la escuela media y la cultura de la educación superior, que tiene particularidades. Creo que lo que acá aparece como significativo es la observación de que hay que hacer un trabajo que sea facilitador, articulador”.

Por un lado, encontramos que la cuestión por los saberes del nivel educativo anterior se centra en el reconocimiento de la existencia de una población estudiantil que se caracteriza por la diversidad social, cultural y por trayectorias educativas disímiles y desiguales, producto de un sistema educativo fragmentado y estratificado. Por otro, se asume que el ingreso implica un tiempo de pasaje, de tránsito en el cual el sujeto debe construir el oficio de estudiante universitario. En tal sentido, Paso señaló:

“En el Taller de Ambientación Universitaria ha habido una preocupación de que los alumnos sepan cómo son los planes de estudios de las carreras de

Ingeniería Agronómica y Forestal; cómo son las normas de enseñanza y evaluación a la que se van a enfrentar, etc. A mi juicio, lo que subyace es una preocupación por el alumno ingresante, como alguien que es nuevo en la institución y al que hay que facilitarle una orientación para que pueda hacer ese tránsito, que sea lo menos traumático posible”.

En relación con la formulación de la Estrategia de Ingreso, la Secretaria de Asuntos Académicos (SAA) es la encargada de presentar al Consejo Directivo la propuesta que la institución va a llevar adelante al año siguiente. Para tales efectos, convoca a la UPA como actor institucional encargada del asesoramiento requerido tanto por las autoridades de la Facultad, como por los miembros del equipo de gestión. Así, la UPA esboza un diseño preliminar que luego se ajusta y aprueba en las instancias de decisión específicas de la UA (Comisión de Enseñanza y Consejo Directivo). Una vez aprobada la propuesta, la SAA convoca a los profesores y auxiliares de las asignaturas de Ciencias Básicas y las que tienen una función de integración curricular en primer año para que se sumen como docentes en el Ingreso⁷⁰. En este esquema de trabajo, la UPA ejerce la coordinación pedagógica de la Estrategia de Ingreso, que incluye al TAU y a los Cursos de Nivelación en materias de Ciencias Básicas. Por su parte, cada uno de los Cursos tiene un coordinador que se ocupa de trabajar en su programación, seguimiento y evaluación. Estos coordinadores son los profesores titulares o adjuntos de las cátedras de primer año involucradas, quienes participan como docentes de los cursos y proponen al resto del equipo docente que los acompañará. En general, ese equipo se conforma con profesores y auxiliares docentes de las asignaturas de pertenencia de los coordinadores, aunque eventualmente convocan a otros profesionales que no integran la planta docente de la Facultad, en caso de que sea necesario para la cobertura de los cargos del Ingreso. Por otro lado, los coordinadores y ayudantes del TAU son estudiantes avanzados de las carreras ofrecidas en esa UA, quienes participan de un proceso de selección en el ámbito de la SAA. Asimismo, como parte del equipo responsable de cada comisión del TAU, colaboran estudiantes avanzados de la carrera de Ciencias de la Educación de la FAHCE/UNLP, quienes son convocados por los miembros de la UPA.

La política de admisión establecida para los ingresantes a las dos carreras, considera al aspirante como alumno de la Facultad en el mismo momento de la inscripción, pudiendo cursar automáticamente dos de las asignaturas específicas de la carrera de primer año (Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales y Morfología

⁷⁰ Se trata de los docentes de los cursos de Química General e Inorgánica, Matemática, Física e Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF, 2014).

Vegetal). Según relató Mónica Paso, esta es una característica que tiene el ingreso en la FCAyF y que la diferencia de otras UA:

“Acá, y esa es una diferencia con otras Facultades, se lo considera alumno desde que ingresa, porque hay dos materias que tienen ingreso directo. Suponete que un alumno no le vaya bien en Físico Matemática ni en Química, ese alumno, es alumno porque puede cursar Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales y Morfología Vegetal”.

Para cursar las otras asignaturas (Matemática, Química General e Inorgánica y Física Aplicada) es necesario que aprueben los exámenes de nivelación de conocimientos en Ciencias Básicas en fechas establecidas para tal fin. Según relató la entrevistada, entre los actores instituciones hay consenso respecto de la nivelación en la medida en que se considera necesario “el repaso de los contenidos de la escuela secundaria como una condición de producción, para que al alumno le pueda ir bien en el primer año de la Universidad”.

Cabe destacar que durante el período de nuestro estudio, si bien no se registraron cambios significativos en la estructura de la propuesta, encontramos algunas modificaciones y/o ajustes menores. En lo relativo a los Cursos de Nivelación, en una primera etapa (1992-1998), eran cuatro y cubrían las siguientes áreas: Botánica, Física, Matemática y Química. A partir del cambio de Plan de Estudios en el año 1999, cambió la denominación del Curso de Botánica por el de Biología Vegetal y se mantuvieron los otros tres cursos con la misma denominación. Por su parte, en 2009 se registró un nuevo cambio curricular y por tanto se suprimió el curso de Biología Vegetal y se articularon esos contenidos con el curso de Morfología Vegetal (asignatura de primer año). Específicamente, se incluyeron en ese Curso dos semanas de asistencia voluntaria como instancias de repaso y revisión de contenidos con anterioridad a los exámenes parciales. Según se indicó en los documentos institucionales, a partir de las *Jornadas de Reflexión y Elaboración de Propuestas para el Cambio Curricular* desarrolladas en el mes de agosto de 2004 en esa UA, uno de los aspectos salientes del análisis respecto de la Estrategia de Ingreso refirió al bajo impacto en términos de la proporción de alumnos que lograban ingresar y permanecer en las carreras de grado. De este modo, se consideró que el período establecido para el ingreso era “insuficiente” en cuanto a la cantidad y la calidad de aprendizajes que los alumnos debían construir para alcanzar el nivel de exigencia requerido para integrarse efectivamente al primer año (FCAyF, 2005). En ese sentido, se advirtió que las menores tasas de promoción se registraban en Química y las mayores en

Biología Vegetal. Lo anterior, expuso que el lapso de tiempo previsto para el ingreso resultaba apropiado para esta última área e inapropiado para las restantes, en especial, Química y Matemática. A partir de este diagnóstico, un primer ajuste refirió al aumento de la carga horaria que se duplicó en Química y Matemática (pasando de 20 a 40 hs) y una disminución horaria en el curso de Biología Vegetal (que tenía 20 horas y pasó a 12), que finalmente en el año 2009 se terminó suprimiendo. Por último, otro cambio en lo relativo a la composición curricular de los cursos se produjo en el año 2014, a partir de una propuesta de integración curricular de dos espacios que hasta 2013 se brindaban en forma separada (Física y Matemática). Esta reorganización curricular pretendió incrementar el aprovechamiento que los estudiantes realizaban de los espacios formativos de los cursos de ciencias básicas, articular contenidos y favorecer una inserción más provechosa en el primer año de su carrera (FCAYF, 2014). Los cursos de nivelación y sus respectivos exámenes entre 2014 y 2015 finalmente fueron dos: Química y Físico-Matemática. Llegados hasta aquí, podemos comprender que la propuesta fue sufriendo modificaciones menores durante el período de nuestro estudio hasta lograr una mayor concentración en el desarrollo de contenidos específicos considerados indispensables para determinadas materias de primer año, específicamente aquellas que tenían las tasas más bajas de aprobación.

Los estudiantes podían rendir de manera voluntaria los exámenes de nivelación en el mes de diciembre, con el fin de aprobar las materias del curso de ingreso. Según indicó Paso “siempre hay un número de alumnos que se presenta e intenta darlo; algunos aprueban, pocos, en general. Otros no lo aprueban y la siguiente opción es venir en el mes de febrero a hacer los cursos de nivelación”.

A partir del año 2005 los Cursos se desarrollaron en dos oportunidades: en febrero con exámenes en marzo y en abril y junio con exámenes en julio. La reedición de los cursos, superpuestos al tramo de primer año, otorgó una nueva oportunidad a quienes no aprobaron en primera instancia la nivelación. Se trató de uno de los cambios recientes en la Estrategia de Ingreso en la FCAYF. Paso explicó que la Facultad ofreció “otra chance” a aquellos estudiantes que no aprobaban, a lo que denominaron “nivelación intensiva” o “ingreso flexible”, dado que se produjo una “reiteración de los cursos de nivelación pero en forma comprimida”:

“El alumno puede hacer durante el año académico un curso intensivo de Fisicomatemática o de Química, donde están los mismos docentes y tiene otra vez posibilidades de volver a rendirlo. Es importante que exista ese ingreso

flexible porque acá hay materias de primer año, que son del primer cuatrimestre, por ejemplo Química General, que se replica en el segundo cuatrimestre (...) Entonces el alumno que durante el mes de febrero hizo el curso de nivelación en Química, dio los exámenes y no aprobó, tiene una segunda oportunidad de hacer el ingreso flexible de Química con el curso comprimido y volver a tener chance de examen. (...) si el alumno aprueba el ingreso flexible tiene chance de cursar Química en el segundo cuatrimestre del primer año”⁷¹.

Esta organización curricular que se extiende en el primer cuatrimestre, entiende que aquel estudiante ingresante que no aprobó en una primera instancia los exámenes de nivelación, puede hacer uso de un tiempo extra para poder sortear con éxito las exigencias académicas del Ingreso. De esta manera, se buscó retener en la Institución con actividad académica a alumnos que, de otro modo, hubieran desertado. En este sentido, Paso señaló que:

“Ese ingreso ha posibilitado incrementar la posibilidad de actividad académica de los alumnos, porque una de las cosas que se ha planteado es que si el alumno que muchas veces es del interior de la Provincia de Buenos Aires o del interior del país, solamente tiene que cursar Morfología Vegetal e Introducción a la Ciencias Agrarias y Forestales, por ahí hacer ese esfuerzo económico para estar cursando solamente esas dos materias, a veces por ahí se hace cuesta arriba (...) Entonces, la posibilidad de tener un ingreso flexible ayuda a la inclusión en el sentido de inculcar una inserción más fuerte en el primer año con un mayor número de materias que el alumno puede ponerse en condiciones de cursar”.

Desde la perspectiva de los actores que impulsaron la modalidad de ingreso flexible, el cambio introducido fue significativo en la medida en que parten de comprender que los circuitos educativos previos de los estudiantes son diversos y dispares y que, en algunos casos, la duración del curso (un mes) no resulta suficiente para repasar y acreditar determinados conocimientos requeridos para las materias de Ciencias Básicas del primer año:

“Es importante que exista el ingreso flexible y tal vez, dependiendo de qué circuito educativo previo haya recorrido el alumno, hay algunos que con un mes de Química en febrero pueden llegar a tener un buen desempeño pero otros, en rigor, necesitan más tiempo que un mes. Esta ha sido una primera

⁷¹ La entrevistada aclara que en el curso de Físico- Matemática es más complejo debido a que la materia Matemática de primer año es anual y es requisito aprobar aquel curso de nivelación. Por lo tanto, el estudiante que no aprueba el examen de nivelación antes de iniciado el primer semestre, tiene que esperar hasta el año siguiente para poder cursar la asignatura.

manera de reforzar la nivelación o el repaso de las materias básicas del nivel secundario. Porque vos piensa que el sistema educativo en los últimos años, me refiero al nivel secundario, ha tenido muchísimas modificaciones que han afectado la calidad de la formación. En los últimos años, se extiende la obligatoriedad de la escuela secundaria y eso también crea un público más amplio que va a demandar educación superior universitaria. También hay otras estrategias para completar el estudio secundario como el Plan FINES. Todo eso crea un público que formalmente reúne el requisito que la universidad exige para ingresar, que es el de la titulación secundaria, pero ahí vos tenes una diversidad de trayectorias previas y de calidades de contenidos apropiados que es impresionante (...)¿Cuál es la equivalencia de formación, si es que la hay -yo creo que no-, entre alumnos que vienen de una escuela secundaria del conurbano profundo, pobre y abandonado con un alumno que te ingresa acá del Colegio Nacional de la Universidad, de los Normales de nuestra ciudad? (...)

Desde esta perspectiva, los cursos de nivelación han tenido como propósito “repassar” los contenidos de materias básicas del nivel educativo anterior y a su vez, acreditar esos conocimientos. Los saberes previos son considerados requisitos, “andamiajes” necesarios para la apropiación de los nuevos saberes disciplinares:

“Mediante la nivelación estamos ofreciendo un repaso de los contenidos de la escuela secundaria porque esa es la exigencia o el piso que vos necesitás como base mínima para empezar a construir el conocimiento de las disciplinas básicas de primer año de la Facultad. Me parece que ahí están las primeras marcas que supone decir, repasamos lo de la escuela secundaria que lo necesitás sí o sí para poder comprender las disciplinas básicas en la universidad, que están a un escalón más arriba, que vas a ver que son distintas, que entrañan conocer y construir conocimientos más complejos de Matemática, Física y Química que la secundaria (...) Yo creo que lo que los profesores ofrecen es generar una estrategia pedagógica para que los alumnos hagan un repaso y para que puedan acreditarlo porque por eso los evalúan, creo que ese es uno de los sentidos”.

Con relación al reconocimiento de la diversidad en las trayectorias en la población estudiantil, la entrevistada se interrogó acerca de si los docentes, sobre todo los de primer año, cuentan con un “buen mapeo” de la estratificación de la calidad en el sistema educativo, particularmente en los niveles previos. Consideró que los profesores universitarios ejercen sus prácticas docentes a partir de una “representación del alumno estándar”, lo que constituye, a su entender, un problema. En su testimonio, explicitó que aquel problema tiene una explicación que se vincula con los ámbitos educativos por los que transitan los docentes de la Facultad:

“Los profesores que dan los cursos de nivelación son profesores que, o son docentes de la Casa o son docentes de Ciencias Exactas. Habrá algunos que trabajan en el nivel secundario y, por lo tanto, tienen una experiencia de primera mano y un conocimiento de algunas instituciones del sistema educativo, pero por ahí vos tenes otros profesores que son de Ciencias Exactas y su inserción profesional es la universidad, entonces no tienen un saber de primera mano, ni de los cambios que ha habido en la escuela secundaria, ni de los problemas de la diferente calidad que se recibe según sector social o procedencia socio geográfica, etc. Yo creo que eso es una cuestión crucial al trabajar: qué representación de alumnos tenemos los profesores que enseñamos en los primeros años, porque la propuesta didáctica supuestamente debería incluir diferenciaciones didácticas pensando justamente en perfiles de alumnos que no se han apropiado igualmente del conocimiento, o que los interlocutores son alumnos distintos de lo que imaginamos en nuestra mente”.

Desde su perspectiva, las representaciones que portan los docentes acerca de un alumno “estándar” generan tensiones y problemas, en tanto se ensancha la diferencia entre la formación previa del estudiante y la oferta de repaso de contenidos, junto con el despliegue de estrategias de enseñanza que atiendan a la diversidad en las aulas. En este sentido, la entrevistada planteó que se produce un núcleo de tensión porque “el alumno puede no aprender y no es porque el alumno no [sea] inteligente, sino porque hay una distancia y andamiajes diversos”. Entendemos que estas expresiones manifiestan que al interior de las prácticas docentes hay dificultades de índole pedagógico- didáctico para albergar las diferencias académicas y para descentrar la responsabilidad del desempeño académico en los propios sujetos de aprendizaje.

En el ámbito del Curso de Ingreso, además de realizar los cursos de nivelación, los alumnos participan en el Taller de Ambientación Universitaria (TAU), orientado a introducir a los estudiantes en aspectos organizativos y académicos de las carreras y relativos a la dinámica peculiar de la institución universitaria. Como hemos señalado, este Taller formó parte de la propuesta que dio origen a comienzos de los años ‘90 a la Estrategia de Ingreso. Durante el período que comprende nuestro estudio, este espacio constituyó un requisito de admisión contemplado entre las estrategias institucionales con obligatoriedad de asistencia (FCAyF, 2013). Las actividades incluyeron talleres en los que se les brindaba información sustantiva sobre el Plan de Estudios, la inserción profesional de su carrera y las posibilidades de participación que ofrece la Facultad, entre otros aspectos. En el desarrollo del mismo se establecía contacto con graduados que se desempeñaban en distintos ámbitos y se realizaban viajes a diferentes realidades socio-productivas. Los

responsables de diseñar y coordinar el TAU, afirmaron que los ingresantes juzgaban positivamente este componente del Ingreso, valoración que se expresaba en las respuestas a la encuesta evaluativa del TAU que se administraba al finalizar (FCAYF, 2013: 4). Durante la *Jornada de Reflexión y Elaboración de Propuestas para el Cambio Curricular* desarrolladas en 2004, se analizó que a pesar del grado de aceptación del TAU, los ingresantes tendían a visualizar a los cursos de nivelación como el “verdadero ingreso” (FCAYF, 2005: 4). Esta jerarquización de los componentes del Ingreso generó problemas de legitimidad del TAU, que se expresaban en prácticas concretas de inasistencia, discontinuidad, etc. por lo que fue objeto de intervenciones tendientes a que se revirtieran esas dificultades. A partir del 2005, se establecieron acuerdos en lo relativo al incremento y a la revisión de la carga horaria del Taller, como así también, la intensificación de los contenidos de metodología de estudio y desarrollo de competencias básicas.

Por otra parte, es preciso señalar que una porción de las actividades del TAU coexistía con los Cursos de Nivelación en Ciencias Básicas, donde la evaluación era un componente central y la conducción de cada uno de ellos estaba a cargo de un docente. Como contrapartida, el TAU ofrecía contenidos introductorios, una conducción colectiva asumida por estudiantes avanzados, clases estructuradas predominantemente desde trabajos grupales y un porcentaje de asistencia como único requisito de aprobación. Estos rasgos fueron considerados relevantes por los responsables de este Taller dado que el propósito era generar un vínculo que favoreciera la integración a la vida universitaria.

Como parte de la Estrategia de Ingreso, se institucionalizó en 2007 un Programa de Tutores que, según expresaron los documentos, se implementó con el objeto de mejorar las oportunidades de integración efectiva de los ingresantes a la Facultad y su ejecución se entramaba con las acciones del Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas (FCAYF, 2004). Esta iniciativa propuso consolidar un programa institucional que se venía desarrollando en la UA desde 2004, ampliando la población meta atendida y profundizando las acciones de orientación enfocadas al mejoramiento de la formación básica. Las razones por la que surgió el Programa Institucional de Tutores (PINT) se expresaron en los documentos institucionales en los que se argumentaba que la Estrategia de Ingreso constituía una propuesta uniforme que incluía clases regulares y espacios de consulta y apoyo extraclase, pero que la experiencia había puesto en evidencia un bajo aprovechamiento de las consultas y demás ámbitos de orientación

individual más personalizada por parte de los estudiantes (FCAYF, 2005). Con el propósito de dar respuesta a las singulares necesidades de aprendizaje de un público heterogéneo, se implementó el PINT para el Ingreso y el primer año, por medio del cual se institucionalizó la figura del profesor tutor en esa UA. Esta estrategia surgió en respuesta al diagnóstico que señalaba las dificultades que entrañaba el tramo de transición entre el la escuela secundaria y la educación superior universitaria.

Mónica Paso coincidió en señalar que la propia UA había impulsado previamente acciones de tutoría:

“La Facultad tuvo la iniciativa de tener un programa de tutores mucho antes de que este se convirtiera en una política nacional y local. Nosotros hicimos acá el primer intento de generar una tutoría que estuvo vinculada al ingreso del primer año, si no me equivoco fue en el 2004. Era una tutoría que fue iniciada por la Facultad, particularmente por iniciativa de la Unidad Pedagógica, que se hizo con tutores que trabajaban gratis porque no teníamos financiamiento. Recién unos cuantos años después pudo accederse a un financiamiento”.

Este Programa obtuvo financiamiento en 2007 a partir de los Programas de Calidad impulsados por las políticas nacionales de mejoramiento de la educación universitaria, implementadas para carreras acreditadas a nivel nacional⁷² y que posteriormente continuó con fondos propios. Según explican los documentos institucionales,

“A partir de diagnósticos emergentes de procesos de autoevaluación institucional y de recomendaciones de los pares evaluadores coincidentes en señalar que el tramo inicial de la carrera de Ingeniería Agronómica concentra indicadores de baja retención y altos índices de fracaso en el aprendizaje (especialmente en Matemática, Física y Química), se estimó necesario focalizar las acciones tutoriales en el ingreso y el primer año de la carrera sin perjuicio de desarrollar acciones en los tramos subsiguientes del currículo” (FCAYF, 2013).

En este marco, se establecieron dos modalidades de tutoría: la tutoría académica y la tutoría de apoyo en contenidos de disciplinas básicas. Con relación a la primera, en términos generales, procuró orientar a los alumnos en la planificación de la vida académica, en conocimientos acerca la Institución, en las normas de enseñanza y de evaluación, para “auxiliarlos” en la metodología de estudio, en el conocimiento, etc. Es decir, que se encontraba dirigida a atender aspectos vocacionales, pedagógicos, psicosociales, etc. y buscaba optimizar la integración de los estudiantes a la Facultad.

⁷² Nos referimos al Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Agronomía (PROMAGRO) y al Programa de Mejoramiento de la Enseñanza de Ingeniería Forestal (PROMFORZ).

Con relación al segundo tipo de tutorías, se abordaban contenidos disciplinares, a partir de la demanda que llevaban los destinatarios de manera voluntaria. Se trataba de acciones que complementaban y fortalecían la enseñanza de los cursos regulares, a través de estrategias de apoyo y módulos de enseñanza tutorial, centrados en contenidos de formación básica que ofrecían mayor grado de dificultades a los alumnos, tarea que se planificó en íntima vinculación con las actividades de enseñanza y aprendizaje de los cursos regulares. Paso relató que, desde hace varios años, los tutores se incorporaron con algún tipo de estrategia en los Cursos de Nivelación o en el TAU, con el propósito de que los estudiantes conocieran “de arranque” ese espacio de las tutorías:

“La Institución se preocupó para que los alumnos recién llegados tuvieran un conocimiento de la existencia de esta alternativa para ellos (...) [y] empezar a tener a los tutores como referentes institucionales. Los alumnos que vienen del interior muchísimas veces, en realidad, tienen que rearmar toda su red de relaciones sociales. Los que ya tienen antecedentes que sus padres son universitarios, navegan mejor la situación pero el alumno que es de primera generación, ingresa a una [nueva] cultura. Es prácticamente un extranjero en ese sentido. Entonces la Facultad ha considerado importante que visualicen rápidamente quienes pueden ser algunos referentes institucionales, que los ayuden en cosas que parecen muy obvias pero que para los alumnos no son nada obvias. Otro referente es la Unidad Pedagógica. Por ahí uno dice ‘inscribirse en una materia’, para el alumno que ya viene de una tradición y una cultura universitaria es casi una cosa obvia, pero para otros alumnos esto tienen que aprenderlo casi de cero, y como esas un montón de cuestiones más específicas, relativas a especificidades que tiene el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en esta Institución, que se distancia bastante de la cultura de la educación secundaria”.

Podemos indicar que partir del Ingreso 2008, se llevaron a cabo acciones sistemáticas de tutoría para la orientación académica y en contenidos de Ciencias Básicas tendientes a contribuir a la inserción académica efectiva de los ingresantes. La incorporación del Programa de Tutorías en la Estrategia de Ingreso demostró una preocupación por el ingreso efectivo de los estudiantes a las carreras. Evidenció además, una concepción sobre el ingreso entendida en términos más amplios, que no se reduce al mes en el que se realizan los Cursos y el TAU, sino que se extiende a todo el primer año. Asimismo, el testimonio anterior expresa una visión compleja del ingreso a la vida universitaria que abarca no sólo el repaso de contenidos disciplinares específicos, sino también al desarrollo de estrategias de sociabilidad, de alfabetización académica y de un conjunto de saberes ligados a la construcción del oficio de estudiante universitario.

Desde el año 2004, el PINT formó parte de las acciones del PEOE planificadas por la UA. Previo a la implementación del Programa, la Facultad impulsó durante el período de nuestro estudio, diversas acciones para acompañar el tramo del primer año, entre ellas encontramos: clases de consulta y de apoyo adicionales, clases especiales, reedición de los cursos de nivelación (cursos flexibles), entre otros.

Los documentos institucionales indicaron que la Estrategia de Ingreso se diseñó teniendo en cuenta las políticas de la Universidad para este tramo, las líneas estratégicas establecidas en el Plan de Estudios vigente y las conclusiones emergentes de la evaluación de la estrategia de ingreso que se realizaba anualmente (FCAyF, 2014b). La concepción de ingreso que relevamos en la FCAyF, desde la perspectiva de los actores encargados de impulsarla, es consistente con las orientaciones estratégicas definidas a nivel central y esa coincidencia se expresa en los objetivos de la Estrategia de Ingreso, a saber:

“a) favorecer la integración efectiva de los alumnos a la Facultad y su aproximación progresiva a pautas de estudio y aprendizaje acordes a las exigencias del plan de estudios vigente; b) promover el conocimiento de la dinámica institucional general y de la enseñanza en particular, que permita al estudiante evaluar las distintas posibilidades de participación personal en la vida académica; c) propiciar la construcción de conocimientos y actitudes que ayuden al ingresante a afrontar con éxito los desafíos implicados en la transición entre el nivel medio y el primer año de la universidad; d) contribuir al conocimiento de los ámbitos productivos, actores sociales y actividades que constituyen la práctica profesional de los Ingenieros Agrónomos y Forestales, e) promover la orientación y seguimiento de los alumnos desde el tramo inicial de las carreras, a través de la consolidación del Programa Institucional de Tutores, e) desarrollar el seguimiento y apoyo compensatorio de aquellos alumnos que presenten dificultades de orden conceptual y metodológico” (FCAyF, 2014b).

Esta UA asumió que el Ingreso constituye un lapso de la formación que posee ciertas peculiaridades derivadas de su carácter de espacio curricular de transición entre niveles del Sistema Educativo, del perfil social, cultural y cognitivo de los sujetos que por el transitan, de los objetos de conocimiento que se abordan y de las estrategias pedagógicas que es necesario diseñar para atender a tal especificidad. Se planteó que el Ingreso a la universidad se perfila como un tramo extraordinariamente complejo, cruzado por un sinnúmero de situaciones dilemáticas que requieren la deliberación y reflexión permanente de los actores intervinientes (Fava y Garatte, 2011).

3. La propuesta de cambio en la Estrategia de Ingreso de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales: perspectivas en tensión

Durante el período que comprende nuestro estudio, la Estrategia de Ingreso de la FCAYF no sufrió cambios sustanciales en su enfoque o estructura, más allá de los promovidos por la evaluación que año a año se realizaba de la experiencia que derivaron en ajustes en la propuesta. Como resultado de esos diagnósticos, se decidió fortalecer la enseñanza de los contenidos en las disciplinas de Ciencias Básicas en las que se registraban las tasas de aprobación más bajas: Química y Matemática. Se introdujeron modificaciones significativas en lo atinente a la carga horaria y a la organización general del Ingreso. Se duplicaron las horas de los cursos de Nivelación de esas disciplinas; se suprimió la nivelación de Biología Vegetal y se realizó una integración curricular de dos cursos homónimos conformando el área de Física- Matemática, entre otros ajustes, como hemos visto en el apartado anterior.

No obstante, a través de los testimonios de los entrevistados, se registró “un intento de hacer una modificación más profunda de la estrategia de ingreso en su conjunto”. Desde el equipo de gestión de la Facultad, en 2013 se pretendió cambiar estructuralmente la propuesta del Ingreso. Esa iniciativa consistió en eliminar los exámenes de nivelación y reemplazar los Cursos de Nivelación por un Taller de Ambientación Universitaria con una serie de propuestas vinculadas a la alfabetización académica⁷³. Se propuso un Ingreso por competencias, con una extensión de treinta días como máximo. Dicho espacio incluiría tres núcleos temáticos: prácticas de escritura en la universidad; gestión de la información y metodología de estudio. En ese esquema, los cursos de primer año absorberían los contenidos del Ingreso y se implementarían estructuras de apoyo con rango curricular, que fueran capaces de “contener” a la población que presentara dificultades de aprendizaje. De este modo, el estudiante podría ingresar a la totalidad de los cursos de primer año pero tendría que, necesariamente, incluirse en espacios de apoyo paralelos a los cursos, en los casos en que mostraran una necesidad de mayor acompañamiento académico.

⁷³ En ese momento la Secretaria de Asuntos Académicos, Dra. Sandra Sharry, convocó a la Prof. Alejandra Valentino, quien era Coordinadora del Área de Prácticas de Lectura y Comprensión de textos académicos en el marco del Programa de Apoyo y Contención de la UNLP.

Esta propuesta no fue aceptada por el claustro de profesores, especialmente por los docentes del Departamento de Ciencias Exactas, quienes objetaron la ausencia de un tiempo suficiente para su análisis. Si bien, este intento de reforma del Ingreso impulsado por la gestión no fue retomado en 2014, instaló en la agenda institucional un tema que disparó polémicas, tensiones y visiones contrapuestas. Las diferencias puestas de manifiesto entre las posiciones de tres actores claves de la institución- miembros del equipo de gestión, integrantes de la Unidad Pedagógica y profesores de las materias básicas de primer año- abrieron una coyuntura que marcó la dinámica de las relaciones entre ellos y el trabajo acerca del ingreso (Garatte *et al*, 2015).

Desde la perspectiva del Coordinador del Curso de Nivelación de Química, la propuesta de reforma del Ingreso no fue “dialogada en su totalidad” con los actores intervinientes en el ingreso y en el primer año⁷⁴. Reconoció que se discutió la introducción de talleres de alfabetización académica y que el contenido relativo a la lectura y comprensión de texto en dicho taller era aceptado aunque, desde su visión, debía ser abordado desde los contenidos disciplinares específicos. Asimismo, manifestó su rechazo acerca de la idea de que estos talleres fuesen dictados por docentes externos a esa UA, tal como estaba propuesto. Para este actor, los docentes de la FCAYF requerirían de formación específica a fin de garantizar la continuidad de esos contenidos durante la cursada y a lo largo de toda la carrera. En la misma línea, en el documento “Propuesta de Ingreso a la FCAYF- Química”, presentado a la Comisión de Enseñanza por el Curso de Química General e Inorgánica (QGel), se señaló:

“Sería más productivo dar un taller para docentes de la Facultad que se enfoque en las herramientas (...) para transmitir al alumno técnicas de lectura, tanto de temas generales como de consignas de contenidos. Estos talleres podrían estar a cargo de docentes de la Facultad que tienen amplia experiencia en formación docente” (FCAYF, 2013b:4).

Encontramos en tales ideas, el supuesto de que el abordaje del contenido relativo a la alfabetización académica es un proceso más complejo y extenso, que demanda de un período de tiempo mayor y de una vinculación con los modos de conocer específicos de las disciplinas.

⁷⁴ Las palabras entrecomilladas en este párrafo y los siguientes corresponden a expresiones textuales del Coordinador de Química. Entrevista realizada el 11 de junio de 2015 en La Plata por Luciana Garatte y Maximiliano Fava.

Por su parte, ese Coordinador sostuvo que la propuesta de cambio les fue “comunicada” desde la Secretaría de Asuntos Académicos e indicó que, la elaboración final los “sorprendió”, en la medida en que lo consultado previamente “no tenían mucho que ver” con la versión final. Con respecto a la modificación sobre la eliminación del examen de ingreso, el entrevistado consideró que esa decisión “era la menos grave”. Desde su perspectiva, el problema estaba en los contenidos que abordaba el curso de ingreso, por lo que “no quedaron nunca muy claros dónde iban a quedar”. Si bien se propuso su incorporación a la cursada de primer año, manifestó que allí se produciría un problema de abordaje por razón de la carga horaria: “la cursada nuestra tiene ochenta horas y el ingreso tiene cuarenta horas (...)”. Para este docente, lo que se pretendía era incluir los contenidos del ingreso en la asignatura del primer año y por tanto, “dar menos química” y que el estudiante aprendiera lo “básico”. Desde su mirada, la idea que subyacía era que los contenidos del programa no debían “darlos cien por ciento”, cuestión que atentaba contra la calidad educativa. A su vez, este aspecto de reforma fue cuestionado por ese docente, por cuanto consideraba que los contenidos de las disciplinas básicas son andamiajes para los conocimientos que se enseñarían en materias que “vienen después”. Por esto, sostuvo que muchos profesores reaccionaron en contra de esta propuesta porque eran “conscientes” que los contenidos previos eran requeridos para materias de años más avanzados. Si bien la eliminación del examen no era visualizado como un problema central, el entrevistado consideró que tal propuesta no favorecía al “compromiso de los estudiantes”. Desde su perspectiva, la obligatoriedad del examen de ingreso funcionaba como motor para garantizar la asistencia al curso. De lo contrario, quedaría en la propia voluntad de los ingresantes incorporar los contenidos y habilidades demandadas para cursar las materias vinculantes al primer año. Por tanto, desde su posicionamiento, el Curso de Ingreso preparaba a los estudiantes para las exigencias de las materias de ese tramo aunque advirtió que “no te asegura que después vayas a tener éxito”. Así, sostuvo que “a quien no le va bien en el Ingreso no tiene ninguna posibilidad, mientras que al que le va bien, está capacitado pero eso no te asegura nada”. Estas afirmaciones son coincidentes con las sostenidas por los miembros de la Cátedra de Química en el documento ya señalado. En ese texto compararon los rendimientos de los estudiantes en el ingreso y en la asignatura de Química General e Inorgánica. Volviendo a la perspectiva del entrevistado, sostuvo que, “en general, (...) cuando mejor le iba en el ingreso, mejor le iba en la cursada. Y aquellos a los que aprobaban el ingreso con un puntaje ajustado, “gran número no aprobaba la cursada”.

Aquí, el mencionado docente contrapuso esta mirada con la perspectiva de ciertos actores del equipo de gestión, quienes sostenían la “nula correlación” entre el alumno que aprobaba el ingreso y el que después cursaba la materia, estableciendo una valoración que, de alguna manera, invalidaba al Ingreso. Desde la perspectiva del docente de Química, el Curso de Ingreso y los exámenes de nivelación desarrollados por la Facultad eran reivindicados por su claustro. Al respecto, refirió al Curso de Ingreso como una “pretemporada” que prepara para el “campeonato”:

“Si vos haces la pretemporada no te dicen que vas a salir campeón. Lo que te dicen es que estás preparado. Si les decís que vayan a jugar el primer día del campeonato probablemente los primeros partidos los van a perder todos. Después, capaz que en la cuarta o quinta fecha agarraste el ritmo pero ya perdiste para ganar el campeonato (...)”.

Una de las interpretaciones del entrevistado sobre los motivos que fundamentaban la propuesta de reforma en el ingreso, refería a una “cuestión ideológica”, en tanto sostuvo que para el equipo de gestión el ingreso era un “símbolo de represión”. Advirtió que las autoridades ven al Ingreso como una “traba”, un “filtro” y por tanto, “un ingreso restringido les molesta”. Entendía que lo “ideológico” se expresaba en la medida en que las autoridades no querían “quedar pegados a la idea de filtro”. Desde su posicionamiento, la propuesta de reforma no fue planteada desde cierta convicción política sino más bien como una necesidad, un discurso que pragmáticamente tenía efectos positivos y que el sentido que adquiría era “figurar como ingreso irrestringido”.

En la misma línea, un auxiliar del curso de Físico- Matemática expresó que este tipo de cambios tenía que ver con una “onda” más inclusiva. Sostuvo: “tratemos de que todos estén” y marcó una diferencia con relación a su punto de vista, indicando que la reforma que las autoridades intentaban llevar adelante respondía a una “presión externa”. Desde su perspectiva, en cambio, el resultado era una “baja en la exigencia académica”. Expresó que la Facultad tendría que tener un cierto “nivel” aun asumiendo que esa postura iría en contra “de las nuevas tendencias”, aunque esa idea podría ser tildada de “retrógrada y académica” por su visión acerca de la exigencia. Señaló que la postura de las autoridades buscaba el incremento de la cantidad de ingresantes: “queremos que ingresen más para que la Facultad esté mejor”⁷⁵.

⁷⁵ Las expresiones entrecomilladas en este párrafo fueron extractadas de la entrevista realizada a uno de los auxiliares docentes del curso de nivelación de Fisicomatemática el 12 de mayo de 2015 en La Plata, entrevista realizada por Jessica Montenegro, Luciana Garatte y Maximiliano Fava.

Para el anterior entrevistado, en la propuesta de reforma del Ingreso, subyacía una escasa preocupación por establecer reales condiciones de acceso y permanencia a la vida universitaria. Por tanto, consideró que esa iniciativa llevaría a “tener menos [estudiantes en primer año] porque se te van a ir más cantidad”.

Como hemos visto, el intento de reforma derivó en numerosas tensiones y conflictos entre los actores intervinientes en el Ingreso y los miembros de la gestión. La falta de acuerdo y consenso político obligó a las autoridades a suspender el proceso de cambio. Pasada la coyuntura, el docente afirmó que “no se habló nunca más”. Posterior a este debate, se produjo el cambio de las autoridades en la gestión y desde ese momento, el entrevistado indicó que no se volvió a conversar en ninguna instancia formal sobre el ingreso.

Llegados hasta aquí, hemos indagado acerca de las tensiones no resueltas sobre la modalidad que asumió el intento de cambio de la política de ingreso dando cuenta de las posiciones de algunos docentes como actores que resignifican, resisten y recrean los lineamientos que se definen institucionalmente.

4. Las Estrategias de Ingreso en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación durante los años '90

En el año 1991, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) diseñó un curso de ingreso “introductorio” para dos de las catorce carreras que brindaba esa UA en aquel momento, bajo la coordinación de la Prof. Susana Soutel. Las primeras carreras que optaron por establecer un curso de ingreso fueron Psicología⁷⁶ y Educación Física, cuyas matrículas superaban significativamente a los inscriptos de las demás disciplinas. En efecto, un documento institucional de la FaHCE advertía que entre fines de los años '80 y principio de los '90, se produjo un “aumento incesante de la matrícula”, que tradicionalmente había mantenido niveles reducidos de crecimiento en comparación con otras Facultades tales como Medicina, Ingeniería, Derecho y un bajo peso en el conjunto de la matrícula de la UNLP. Señalaron además, que la incorporación de carreras como Psicología y Educación Física fue cambiando paulatinamente aquel perfil.

⁷⁶ En aquellos años, la carrera de Psicología formaba parte de esa unidad académica, la cual se insertaba en el Departamento de Psicología. En el año 2006 se creó la Facultad de Psicología en la UNLP.

A partir de esta situación, la Facultad asumió que el cambio quedó consolidado desde el advenimiento democrático, especialmente por la reapertura de la carrera de Psicología en 1984, cerrada en el período 1978-1983. De este modo, las carreras de Psicología y Educación Física absorbían el mayor porcentaje de la matrícula. En efecto, representaban un 41 % y un 27 %, respectivamente del total durante el año 1992, es decir un 68% considerada en su conjunto (FaHCE, 1992a: 4-6). En el caso de la carrera de Educación Física, los documentos institucionales señalaron una tendencia de crecimiento desde el año 1984, registrándose entre 1986 y 1989 un pronunciado desarrollo, duplicando y casi triplicando sus ingresos: 357 inscriptos en 1984 a 700 en 1986 y 962 en 1989 (UNLP, 1994b). No obstante, se registró una variación entre la cantidad de inscriptos y de aquellos estudiantes que comenzaban a cursar las materias del primer año: 283 ingresantes en 1984, 593 en 1986 y 713 en 1989. Esta situación demostró que el momento inicial de los estudios (el que media entre su inscripción y el comienzo de las cursadas) constituía una primera instancia de selección. En el caso de la carrera de Psicología, el crecimiento matricular se dio en forma sostenida con dos “picos” de expansión, en 1986 con un 13 % y en 1990, con un 19,6%, alcanzando un total de inscriptos de 1023 y 1188, respectivamente. Al igual que en el caso de Educación Física, la cantidad de ingresantes disminuía considerablemente: 936 ingresantes en 1986 y 983 en 1990. Los documentos institucionales que analizaron los procesos de expansión y masificación en ambas carreras, indicaron que “el crecimiento evolutivo de la matrícula no [había] sido acompañado por un crecimiento similar en los egresos” (FaHCE, 1992a: 6). En este sentido, y a partir de un análisis de cohortes “estimativas” del año 1984, concluyeron que sólo 16 estudiantes que ingresaban a la FaHCE terminaban sus estudios en el período establecido por el término teórico de su currícula. De este modo, la FaHCE advirtió un “fenómeno de desgranamiento”, al indicar un bajo índice general en la relación ingresos-egresos.

Antes del año 1991, esta UA tenía en el primer año de cada carrera, dos asignaturas de carácter propedéutico, y como tal, “eran preparatorias para el desarrollo posterior de las demás asignaturas” (UNLP, 1994b: 4). Se argumentaba que un porcentaje importante de la población que lograba ingresar a las diferentes carreras no aprobaba esas asignaturas. Para el año lectivo de 1989, ese porcentaje de desaprobación alcanzó el 61% para Psicología y el 66% para Educación Física.

A partir de la situación descrita y a fin de dar una alternativa destinada a solucionar esta problemática, la FaHCE instrumentó en el año 1991 un curso introductorio de dos semanas, que se extendió a un mes a partir del ciclo lectivo 1992. Se establecieron como requisitos el 85 % de asistencia y la presentación de la totalidad de trabajos de aplicación, informes, etc. Los documentos indicaron además que los estudiantes que no cumplieren con esos requisitos, no podrían ingresar a la Facultad en el período lectivo de referencia (FaHCE, 1992a: 13). Por su parte, estos cursos se complementaron con actividades de información y orientación. Según señalaron los actores que impulsaron estas estrategias, se partió de la hipótesis de que,

“en el desgranamiento, en forma concomitante a los factores externos –sobre los que la Universidad no puede actuar en forma directa- indican factores internos que atañen a los actores básicos de la interacción educativa, alumno institución (...) (FaHCE, 1994: 8).

Las acciones en el ingreso fueron dirigidas a las carreras de Psicología y Educación Física, precisamente, porque aquella interacción en esas carreras de grado era considerada “más compleja” por sus “características y dimensiones de la matrícula”. La iniciativa de establecer los cursos introductorios se gestó a partir de la combinación de los proyectos impulsados por los Departamentos docentes de ambas carreras y por la gestión de la Facultad, lo que derivó en un alto nivel de consenso entre los actores institucionales.

Los procesos de masificación en las carreras citadas fueron mencionados también por la Secretaria de Asuntos Académicos, Ana Julia Ramírez y por el Prosecretario de la misma área, Hernán Sorgentini⁷⁷, como problemas que dieron origen a las políticas de ingreso en esa UA. Según relataron los entrevistados:

“Las políticas de ingreso empezaron más vinculadas a problemas específicos de algunas carreras, que tenían que ver con la masividad [y] también [con las] aptitudes específicas (...) esos dos componentes: aptitudes específicas y la cuestión de la masividad ante los recursos limitados”.

Los entrevistados hicieron hincapié en que, en los orígenes de los cursos introductorios de esa UA, hubo una preocupación por dos cuestiones centrales. Por un lado, la “masividad”, en un contexto de “fuerte limitaciones de los recursos” y por el otro, un análisis de la necesidad de ciertas aptitudes específicas. Relacionaron este último aspecto con el caso de la carrera de Inglés, que retomaremos más adelante. Ambos entrevistados coincidieron en señalar que este incremento de la matrícula se produjo en

⁷⁷ Ambos fueron entrevistados el 29 de mayo de 2015 en la Ciudad de La Plata.

un contexto de “muchísima rigidez” y de “limitadísimos recursos”, en una “crisis económica y presupuestaria de las universidades”. En el caso de la FaHCE, indicaron que había una “planta estancada”, “congelada”, lo cual significaba “poca calidad de atención a los alumnos”. Ante este escenario, Sorgentini afirmó que se establecieron “estrategias de parche”, es decir, medidas para “mantener con recursos limitados una matrícula”. Consideró que la cuestión de la masividad se convertía en un problema para la gestión de la Facultad:

“Yo lo que te destacaría de ese momento, es que en algún sentido la masividad era un problema para la gestión, porque vos piensa: qué es masividad en ese contexto: cargos ad-honorem, insuficiencia de docentes; docentes menos calificados a cargo de estudiantes, aulas numerosas (...) Es decir, es una cosa que podía surgir de la problemática específica de una carrera, pero que, necesariamente se revertía en un problema para la gestión, porque contener una Facultad tan heterogénea en el ingreso, implica un montón de decisiones respecto a cómo conducir departamentos, disciplinas, cátedras, formación de recursos (...) era muy distinta la situación de la Universidad en las primeras dos décadas posterior al retorno a la democracia, donde no era la Universidad de la investigación, donde no había mayores dedicaciones a los docentes, donde la mayor parte de los que sí tenían un perfil docente, que no eran todos, se sustentaba con el trabajo fuera del sistema universitario”.

A partir de este testimonio, se explicitó que la cuestión del Ingreso a comienzos de los años '90, no podía desligarse del contexto que lo definía como problema el cual era vinculado a la masividad y a la falta de recursos financieros.

A fines del año 1992 en sesiones del Consejo Académico de la FaHCE, los consejeros académicos consideraron oportuno extender la propuesta del Ingreso a las demás carreras de la Facultad, aunque reconocían que estos cursos intentaban dar respuesta a los “problemas” que estaban “concentrados” en dos carreras, en la medida en que la “presión” de ingresar a Educación Física y Psicología era “mayor”. Sin embargo, explicitaban la necesidad de establecer un ingreso en las carreras “chicas”, como por ejemplo Geografía, Letras, etc. debido a que la demanda decrecía cada año (FaHCE, 1992b: 2). Como veremos más adelante, estas propuestas, se viabilizarán recién en los primeros años del nuevo milenio, a partir de nuevas conceptualizaciones sobre el ingreso, en un contexto político específico.

Una de las razones fundamentales que impidieron la extensión de los cursos de ingreso en las otras carreras ofrecidas por la FaHCE, refirió a cuestiones vinculadas a la

infraestructura y a problemas presupuestarios. Según el Informe de 1993, las condiciones de infraestructura eran limitadas, y se aconsejó “acotar” en esta etapa el dictado de cursos introductorios a la carrera de Educación Física y Psicología (FaHCE, 1993a: 4). A partir del análisis de documentos institucionales, se evidenció que en varias oportunidades, se planteó en el Consejo Académico la necesidad de promover cursos introductorios en el conjunto de las carreras de la Facultad, lo que parecía contar con un consenso unánime, al menos entre los consejeros académicos. Desde la perspectiva de la gestión, se indicó:

“es indudable que si esto se realizara, esa compleja trama de actividades, profesores, espacios, infraestructura, recursos, que se puso en marcha todos los años para el 50% de los alumnos de la Facultad, debería duplicarse. Antes de decidirnos a afrontar este incremento de la actividad, será necesario relevar la factibilidad concreta de este ambicioso emprendimiento” (FaHCE, 1995: 48).

Desde la perspectiva institucional, se reconocía que históricamente la FaHCE reclamó ante la Universidad la situación “desventajosa” que le había correspondido en la distribución del presupuesto, como por ejemplo, estar dentro del primer puesto entre las UA en las dedicaciones simples y en el noveno puesto en mayores dedicaciones. Según señalaron los actores institucionales, “los lugares privilegiados de otras Facultades que ostentaban una masa considerable de puntos en dedicaciones exclusivas (Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Agronomía e incluso Ingeniería y Medicina), aparecían como extremadamente difícil de lograr” (FaHCE, 1995: 37). La situación de haber poseído la proporción más baja de mayores dedicaciones sobre las simples de toda la UNLP, se debió a la acumulación de múltiples factores que debió atravesar la Facultad desde la normalización democrática. Entre ellos, se señaló la existencia de casi veinte carreras de muy desigual matrícula, la absorción de los escasos recursos por parte de las carreras masivas, la demanda de las cátedras para ampliar sus plantas funcionales, entre otros.

En el contexto descrito, y según indicaron los documentos institucionales, los objetivos del curso introductorio estuvieron vinculados a:

“orientar el alumno para su iniciación en la vida universitaria poniéndolos en contacto con los contenidos fundamentales de la carrera elegida, las exigencias propias de sus disciplinas de base y la actividad sistemática que implica la adquisición de los respectivos conocimientos con un enfoque básicamente interdisciplinario; y propiciar el conocimiento de la institución universitaria y la reflexión sobre sus características, inserción y transformación” (FaHCE, 1992a: 13).

Los docentes que participaron de los cursos de ingreso “respaldaron ampliamente” la propuesta general. Asimismo, la encuesta de opinión de carácter anónimo que se aplicó a los estudiantes al finalizar el Curso, estableció que el 70% lo consideró “muy valioso” (FaHCE, 1992a: 8).

Fue a partir del desarrollo de los cursos introductorios y de las evaluaciones respectivas de los mismos que se creó una Comisión destinada a coordinar y evaluar las Estrategias de Ingreso para las carreras mencionadas. En el año 1994, el Consejo Académico decidió en su sesión del 16-06-92, formar una Comisión de Ingreso integrada por la Prof. Ana María Barletta (Secretaria de Asuntos Académicos), Susana Sautel (Coordinadora de Área de Ingreso), Prof. Laura Agratti (Responsable del Área de Asuntos Estudiantiles), Prof. Susana Saltalamacchia (Representante del Departamento de Ciencias de la Educación), Psic. Jorge Singuellini (Director del Departamento de Psicología), Prof. Ricardo Crisorio (Director del Departamento de Educación Física), Prof. Osvaldo Ron (Representante por el Claustro de Graduados), Carolina Petersen y Marcelo Costes (Representantes por el Claustro Estudiantil) (FaHCE, 1993c: 2). La Comisión fue designada a fin de cumplir con tareas de diseño y evaluación de los Cursos Introductorios, específicamente para las carreras de Psicología y Educación Física. De esta manera, se institucionalizó la labor de los asuntos del ingreso, a través del funcionamiento de una comisión *ad hoc*, en la que estaban representados todos los claustros intervinientes.

Recapitulando, la instrumentalización de estos cursos en la FaHCE, comprendió dos “sub-etapas”. La primera abarcó las experiencias piloto realizadas en el ingreso de 1991 y 1992. La segunda institucionalizó el trabajo del ingreso en una Comisión *ad hoc*. Por tanto, el ingreso de 1993 y en adelante, formó parte de la segunda sub-etapa, la cual incluyó el diseño y desarrollo de un Plan de Seguimiento y Orientación (POS) (FaHCE, 1993a: 4). El POS se diseñó para aquellos estudiantes que no alcanzaban los objetivos mínimos previstos en las instancias evaluativas del curso de ingreso. No obstante, fueron habilitados a cursar las materias del primer año, debiendo cumplir de forma simultánea y obligatoria con el Plan durante el primer semestre del ciclo. Su no cumplimiento, en cambio, implicaba la pérdida del carácter de alumno regular (FaHCE, 1993b: 1). El POS se estructuraba de manera “flexible” y se articulaba sobre la base de entrevistas individuales, a fin de “detectar las dificultades y demandas del estudiante”. Las acciones de orientación y seguimiento que se realizaron fueron diversas: grupos de reflexión, trabajo con técnicas de estudio, talleres de apoyo, etc. destinadas a “orientar al estudiante

respecto de sus dificultades, posibles soluciones y alternativas, y a suministrarle instrumentos básicos para el desarrollo de la labor académica” (FaHCE, 1993: 14). Desde la perspectiva de Sorgentini, el curso de ingreso permitía “plantear un requisito” a los estudiantes pero sin rasgos selectivos, sino que su sentido estaba vinculado a la idea de “clarificar” la opción de la carrera elegida.

A pesar de los cambios introducidos, a fines del año 1993 los miembros de la Comisión de Ingreso recomendaron al Consejo Académico,

“proceder a estudiar la conveniencia de incluir en la eventual reformulación de los planes de estudio un semestre articulador o ciclo de nivelación con una modalidad operativa semejante a los cursos introductorios y el desarrollo de actividades similares a las del plan de orientación y seguimiento” (FaHCE, 1993: 8).

Esta propuesta de cambio manifestaba una preocupación institucional por extender el tramo del ingreso a un período más extenso, desarrollado dentro de un marco curricular propio de las carreras de grado de esa UA. Cabe señalar que finalmente esta propuesta no logró materializarse. Esto se vinculó nuevamente con los recursos limitados que disponía la Facultad para establecer este tipo de cambios. Según relató Sorgentini, las discusiones que se daban en ese escenario eran: “se puede cambiar un plan de estudio si no se va a agregar un cargo más, si no se va a agregar una materia más”.

En relación con el nivel central, los actores institucionales señalaron que desde fines de 1992, el área Académica de la Facultad desarrolló un trabajo “muy estrecho” con la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad, participando en jornadas de trabajo sobre el tema de la transición entre la enseñanza media y universitaria, con el propósito de “articular estrategias similares en todas las unidades académicas” (FaHCE, 1995: 47). La FaHCE participó de los Encuentros de Secretarios Académicos para discutir y consensuar los criterios de distribución de recursos para implementar los cursos de ingreso en todas las Facultades. De esta manera, a partir de 1994 la FaHCE accedió a un presupuesto mayor que permitió ofrecer a los docentes mejores condiciones de trabajo que en años anteriores.

Con respecto a los cargos docentes para los cursos introductorios, es posible identificar una fuerte demanda por ocupar dichos cargos de carácter “interino y transitorio” acotado al término de dos meses. Para dar tratamiento a la cobertura de cargos docentes para los cursos introductorios, se tomó como referencia general el Reglamento interno para designar docentes interinos en esa Facultad. La alta demanda de postulantes se

visualizó a partir de la cantidad de inscriptos a la convocatoria del Ingreso 1994, año en el que esa UA participaba de los fondos obtenidos por parte del nivel central. En aquel momento, el número de docentes inscriptos ascendió a un total de 121 para 30 cargos requeridos (FaHCE, 1994: 3). Esto demostró que los cursos se transformaron en un atractivo puesto laboral.

Por otro lado, en el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, la Estrategia de Ingreso no estaba incluida dentro de las tareas de la Comisión de Ingreso, sino que era el propio Departamento docente el que regulaba las instancias de exámenes y de cursos. Los alumnos debían presentar una Prueba de Ubicación lingüística correspondiente al idioma respectivo (inglés o francés), tanto escrita como oral. Para los ingresantes a las carreras de Profesorado o Traductorado de Inglés, la calificación era “aprobado” o “desaprobado”. Quienes obtuvieran “aprobado” estaban en condiciones de cursar todas las asignaturas de primer año, mientras que quienes “desaprobaban” debían inscribirse en el “Curso de Consolidación de Inglés”. Así, el estudiante de esta carrera no podía cursar las materias específicas de la disciplina sin antes aprobar el Curso, aunque sí podía cursar las materias en castellano. Según señaló Ana Julia Ramírez, en la carrera de Inglés existió una “impronta muy fuerte” acerca de la necesidad de “conocimiento” y “nivel de la lengua”. Para los entrevistados, esta connotación ha sido mantenida durante el período de nuestra investigación. Por su parte, los documentos institucionales precisaron que el financiamiento que recibió este Curso fue otorgado por la propia UA y no fue incluido en el financiamiento del PEOE, impulsado por la Presidencia de la Universidad.

5. Las Estrategias de Ingreso en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación a comienzos del nuevo milenio

Como hemos señalado en el apartado anterior, el problema del ingreso en la FaHCE a comienzos de los años '90, no podía desligarse del contexto que lo “definía” como problema. Para los entrevistados, la cuestión del ingreso en la primera etapa, estaba “teñida” por la discusión política universitaria más general. El ingreso se “unía” a ciertas formas de intervención del Estado en las universidades y a las políticas dirigidas al sector: arancelamiento, cambios en los planes de estudio, la creación de la CONEAU, el Programa de Incentivos, entre otros. Al respecto, Ramírez señaló que en la FaHCE, “los estudiantes en ese momento iban a interpretar cualquier política de ingreso como limitacionista o como un paso hacia la limitación”.

La cuestión del ingreso durante la década del '90, y más específicamente, a partir de la sanción de la LES, era percibida por los actores institucionales como parte del entramado de políticas de reformas impulsadas por el Estado. En este contexto privatizador y conservador, se puso en cuestión el sentido social, la prioridad y la naturaleza de la inversión en educación superior. De esta manera, a nivel de la FaHCE, el ingreso comenzó a interpretarse con rasgos "limitacionistas" propio del clima de época.

Por esta razón, veremos que los cambios introducidos en materia de acceso en esta UA, se produjeron en un nuevo contexto social y político. En efecto, Ramírez señaló que la nueva perspectiva sobre el ingreso, se produjo a partir de las nuevas condiciones en las que las instituciones universitarias podían "pensar y resolver los problemas". Ambos entrevistados consideraron que, la configuración de un nuevo escenario político general y universitario en particular, permitió repensar a nivel institucional la perspectiva sobre el ingreso a las carreras de grado. Ramírez y Sorgentini situaron a comienzos del año 2000, al segundo período en el que se redefinió el sentido acerca del ingreso, ya no vinculado al problema de la masividad y a la falta de recursos, sino a un área en la que era posible diseñar una "política educativa" específica. Al respecto, Ramírez consideró que el ingreso comenzó a ser pensado como

"un lugar complejo o de un tránsito entre dos instituciones muy distintas, en donde la Institución podía tener una política proactiva, en el sentido de amortiguar los obstáculos que se le presentaban a los alumnos para pasar del universo escolar medio al universitario".

En este sentido, la política institucional comenzó a conceptualizar la cuestión del ingreso a partir de nuevas coordenadas vinculadas a una "política de ampliación y contención" de los estudiantes. Desde el relato de los actores, la construcción de esa perspectiva estuvo vehiculizada en parte por las iniciativas que impulsaron los Departamentos de Letras y Ciencias de la Educación, quienes instalaron nuevas perspectivas para pensar el ingreso, desde un análisis de las trayectorias estudiantiles y de los procesos de pasaje o "salto" entre la escuela secundaria y la universidad.

En la reconstrucción realizada, los entrevistados señalaron que, entre 2005 y 2006, el Departamento de Letras generó diversos ámbitos de discusión dentro de la Facultad, que derivaron en una propuesta consensuada dentro de aquel Departamento para establecer un curso de ingreso específico en esa carrera. Según explicó Ramírez, en aquella propuesta de ingreso predominaba una perspectiva proveniente de las didácticas

específicas de la enseñanza de la Literatura. Al mismo tiempo, la entrevistada reconoció a otro grupo de trabajo de la misma carrera que participó en el diseño de un curso de ingreso para la carrera de Derecho, aunque desde una perspectiva disímil. La realización de ambas experiencias, derivó posteriormente en la realización de una Jornada a nivel de la Facultad en la que se discutieron aspectos acerca de las concepciones de ingreso y las experiencias desarrolladas. Según Ramírez, a partir de esa Jornada comenzó a producirse una “reflexión institucional”, en la que participaron diversos actores pertenecientes a los Departamentos docentes, acerca de las diversas perspectivas desde donde abordar y conceptualizar el ingreso.

Paralelamente, los diversos Departamentos docentes retomaron las discusiones y experiencias previas para pensar sus propios ingresos, a partir de las especificidades disciplinarias. Según señaló Ramírez, este proceso permitió arribar a un consenso sobre criterios generales acerca del ingreso a nivel de la Facultad y entre los distintos actores de las diversas disciplinas. Cabe destacar que, en este proceso de construcción de políticas para el ingreso, la Facultad otorgó a cada Departamento docente la autonomía para definir en “comisiones interclaustró” sus propias estrategias aunque, como veremos más adelante, esas propuestas fueron conformándose en tiempos diversos, según cada carrera. Por tanto, encontramos que en la definición de las Estrategias de Ingreso, los departamentos tomaron las decisiones de manera autónoma, a través de un jefe de departamento y de una Comisión de Ingreso *ad hoc*, en la que estaban representados los tres estamentos: profesores, graduados y estudiantes.

Cabe señalar que las estrategias elaboradas por las carreras eran, a su vez, analizadas en la Comisión General de Ingreso, y las carreras que diseñaron los cursos tuvieron posibilidad de acceder a un financiamiento específico por parte de la Universidad. Según los entrevistados, esta Comisión desde el año 2006, se constituyó en un espacio de discusión y de elaboración de políticas de ingreso coordinado por la Secretaría de Asuntos Académicos de la Facultad, en el que participaban diversos representantes: directores de los Departamentos docentes, coordinadores y miembros de las comisiones de ingreso (docentes, graduados, estudiantes). Esta área comenzó a funcionar con las carreras que ya tenían un curso de ingreso y el propósito era integrar a los Departamentos que tenían intención de elaborar una propuesta, a partir del consenso de criterios generales. Los entrevistados señalaron que desde el área Académica de la FaHCE, se promovió la

incorporación de las carreras que aún no habían elaborado una estrategia con la intención de compartir “discusiones que otros las tenían saldadas” y “para despejar resquemores”.

Las carreras “vanguardistas” en este proceso de cambio fueron Letras y Ciencias de la Educación, aunque desde “modelos distintos”, pero con una perspectiva general compartida. Por su parte, los entrevistados señalaron que el caso de la carrera de Educación Física fue integrándose a esa visión consensuada. Sorgentini señaló que, si bien lo específico de Educación Física son las aptitudes físicas, en el curso de ingreso ese aspecto ahora tiene un “peso relativamente menor” y se encuentra “mucho más diluido”, dado que se establecieron nuevas estrategias vinculadas a la “contención” de los estudiantes.

Uno de los aspectos más discutidos, aunque con matices según las carreras, refirió a la cuestión de la obligatoriedad en la asistencia de los cursos. El caso más polémico fue en la carrera de Historia, por lo que el curso tuvo carácter optativo al igual que en Geografía. A medida en que fueron estableciéndose discusiones y acuerdos, los diversos cursos fueron adoptando rasgos diversos en su carácter, tanto obligatorios como optativos. Según relató Sorgentini:

“Hoy hay muchos estudiantes que han participado en el ingreso que piensan que los ingresos debieran ser obligatorios porque se dan cuenta que son muy buenas estrategias y que, en general, muchas veces al no ser obligatorios no las cumplen por diversas circunstancias, quizás aquellos que más lo necesitan”.

Algunas estrategias de ingreso comenzaron siendo de carácter obligatorio pero no eliminatorio. Según explicaron los entrevistados, a partir de las lógicas disciplinares y de la historia de los Departamentos, la discusión sobre el tipo de carácter del curso estuvo vinculada a pensar que podrían ser “potencialmente restrictivos”. Por esto, algunas carreras tomaron el modelo optativo como “posibilidad de hacerlo”.

Según afirmaron los entrevistados, en esta segunda etapa, se arribó a un consenso entre los actores institucionales acerca de la implementación y desarrollo de estrategias de ingreso en esta UA. En efecto, la última carrera en integrarse a la política de la Facultad, fue Bibliotecología en 2014. Por su parte, Sorgentini sostuvo que actualmente, los estudiantes no “discuten” en el Consejo Directivo sobre la política de ingreso. Por el contrario, señaló que el sector estudiantil se encuentra representado en las Comisiones de Ingreso donde participan activamente junto con los docentes. En contraste, indicó que en

los años '90 al cuestión del ingreso era un tema de “si aprueba o no”, manifestando así el disenso y las tensiones que se producían entre los miembros de esa comunidad académica.

En la segunda etapa analizada, el Curso de Ingreso en la Carrera de Ingles no fue modificado. Desde la perspectiva del nivel central, esa Estrategia de Ingreso se estableció con “características restrictivas” y se distinguió en su concepción de las demás carreras que pertenecen a la misma UA. Por su parte, Sorgentini manifestó que el caso de esa carrera “sigue teniendo algunas particularidades” y sostuvo que existe una “diferencia” en el “énfasis” y en la “impronta” pero, al mismo tiempo, consideró que la perspectiva general consensuada acerca del Ingreso en esa UA, se puede encontrar un “poco” en aquella Estrategia. Según relataron los entrevistados, el objetivo del Curso no estuvo vinculado con “reponer contenidos que faltan”, pero sí propuso exigir “el manejo del idioma”. Según indicó Ramírez, el Curso apuntó a ofrecerles a los ingresantes “instancias de aprendizaje de un nivel de lengua, que es pensado como una necesidad, para iniciar con éxito una carrera”. La entrevistada se preguntó, “¿uno puede acceder a una carrera de cinco años donde salís Traductor o Profesor o Licenciado en Ingles sin saber una palabra de inglés? Entonces, el diagnóstico es que no”. De este modo, explicó que el Curso, a partir de distintas estrategias e instancias de evaluación no eliminatorias, pretendió identificar un nivel básico de idioma requerido para comenzar a cursar algunas materias del primer año. No obstante, señaló que no sólo se caracterizó por la evaluación de los estudiantes para diagnosticar el nivel de dominio que poseían de esa lengua, sino que además, estableció la posibilidad de que aquellos que no lo tuvieran, lo adquiriesen en el mismo Curso. Por tanto, explicó que la duración de este proceso podría llegar a extenderse hasta un año. Por su parte, los ingresantes a la Carrera son considerados alumnos de la Facultad desde el momento de su inscripción dado que “los habilita a cursar las materias en castellano, que están básicamente en el primer año, y a rendir examen”. La entrevistada advirtió que, “en todo caso, limita en términos de tiempo; puede llegar a limitar el ingreso de los alumnos a cursos de los primeros niveles de la lengua específica”. Puntualmente, refirió a dos materias (Lengua I y Fonética I) que pueden convertirse en asignaturas que “los alumnos que ingresan al año, empiezan a cursar al segundo año”.

“En Inglés quizás por esto que es una estructura muy grande, muy compleja, porque está el requerimiento de (...) un piso básico de manejo en sus distintas dimensiones de la lengua específica y hay un universo muy grande de actores involucrados; quizás, ahí a veces es más difícil que los actores internalicen un

poco también el sentido general de la contención que tiene el ingreso. En general yo creo que lo hacen los coordinadores, el departamento a ese nivel lo piensa desde ese lugar pero quizás en algunos casos, hay cierta dificultad para transformar las prácticas en un universo tan grande de docentes y con una carrera que está orientada a la profesión.”

El testimonio anterior incorpora entre las variables a considerar en la definición de una política de ingreso, la incidencia que tiene, por un lado, la complejidad del objeto de estudio específico de una carrera, que puede traer aparejada la exigencia de algún dominio previo de un conocimiento, en este caso, de una lengua extranjera. Aquí, el Ingreso vendría a reponer la insuficiente formación previa en el idioma Inglés de los estudiantes. Por otra parte, incorpora al análisis, la dimensión organizacional (la cantidad de docentes) y profesional (el campo de inserción predominante de los graduados). Desde nuestra perspectiva, estas variables introducen nuevas tensiones en el proceso de definición de una política: la inserción profesional plantea determinadas exigencias a la formación que pueden acompañar, aunque no necesariamente sucede, como en este caso, la orientación general de una política institucional. En otras palabras, el mercado laboral demandaría profesionales con alto nivel de dominio de una lengua extranjera que podría quedar asociado a una política de ingreso selectiva y restrictiva; mientras que, la Facultad se está planteando estrategias y modalidades que permitan el ingreso a ese tipo de carreras, aún para aquellos estudiantes que no hubieran alcanzado la suficiente formación previa del idioma, con antelación a su ingreso a la carrera de grado.

En lo que sigue, analizamos los rasgos de asumió la Estrategia de Ingreso en una de las carreras “vanguardistas”, a fin de localizar los elementos que caracterizaron a esa propuesta. Al mismo tiempo, retomamos los testimonios de los entrevistados, con la intención de reconocer los rasgos que prevalecieron y caracterizaron a las estrategias en esa UA, y que alcanzaron amplios niveles de consenso entre los actores institucionales.

La Comisión de Ingreso de la carrera de Ciencias de la Educación sostuvo que la Estrategia⁷⁸ adoptó “un enfoque sustentado en una verdadera democratización del acceso a la universidad, aquel que permite el ingreso a los estudios y se pre-ocupa por la

⁷⁸ La creación de esta Estrategia de Ingreso se sitúa a partir de los años 2007-2008 como resultado de un proceso de intercambio, debate y planificación colectiva realizado en el marco de la Comisión de Ingreso integrada por docentes, graduados y estudiantes. Sin embargo, se registraron las primeras iniciativas que datan de fines de los años '90, las cuales formaban parte de los antecedentes que sirvieron para la institucionalización del Curso. Estas experiencias previas referían a “charlas introductorias” e “informativas” promovidas y organizadas por la Comisión de estudiantes de Ciencias de la Educación. Para profundizar acerca de estos antecedentes ver Alfonso *et al*, 2011; Marano *et al*, 2012, Montenegro y Garatte, 2014.

sostenibilidad de las trayectorias estudiantiles” (Marano *et al*, 2012: 6). Dentro de este marco conceptual, plantearon algunas definiciones sobre el modo de concebir el ingreso a los estudios universitarios:

“1) La definición del proyecto de ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación en el marco del proyecto institucional de la Facultad, basado en una concepción democrática del ingreso a la universidad; 2) La definición del ingreso a los estudios universitarios como un tiempo de pasaje en la constitución de las trayectorias educativas de los sujetos; 3) La necesidad de desarrollar mejores condiciones para la incorporación de los estudiantes en el nivel universitario y contribuir así a la conformación del oficio de estudiante universitario; 4) La articulación de las acciones planificadas para el ingreso con las actividades propias de la estructura curricular de la carrera (...); 5) La institucionalización de la estrategia de ingreso a la carrera como trabajo académico” (Marano *et al*, 2012: 7).

Desde tal concepción, el ingreso a los estudios universitarios se concibió formalmente desde el momento de inscripción a la Facultad, abarcó el Curso Introductorio y se extendió durante todo el primer año (Alfonso *et al*, 2011). De esta manera, la Estrategia de Ingreso se desarrolló en tres tiempos o momentos: acciones previas, simultáneas y posteriores a ese Curso, extendiéndose hasta el segundo semestre del año lectivo (Marano *et al*, 2012). Así, se concibió al tramo de ingreso como un período más abarcativo que no se reducía a la duración de un mes, sino que abarcaba todo el primer año. Las acciones desarrolladas con posterioridad al Curso eran centralmente tutorías no obligatorias. El espacio tuvo como objetivo fundamental acompañar a los alumnos en su trayecto formativo durante el primer cuatrimestre de la carrera. Por su parte, esas acciones tutoriales se desarrollaron a partir de las necesidades de los estudiantes acerca de su tránsito por las primeras materias de la carrera, y fueron diseñadas para un período acotado. Los documentos institucionales manifestaron que la asistencia de los destinatarios a ese espacio fue muy baja (Marano *et al*, 2009; 2012).

Por su parte, la Estrategia de Ingreso en esta carrera estableció los siguientes objetivos generales:

“Presentar a los ingresantes lineamientos generales, introductorios e incumbencias profesionales correspondientes a la carrera de Ciencias de la Educación; establecer vínculos consistentes entre los ingresantes, la carrera elegida y la institución universitaria, facilitando su permanencia en la misma; posibilitar la conformación de lazos sociales y afiliación universitaria al interior de la institución (Marano *et al*, 2012: 8).

De este modo, la Estrategia se asentó sobre tres ejes conceptuales, que a la vez se tornaron ejes estructurantes: ambientación universitaria, alfabetización académica y contenidos disciplinares. Con relación a este último, se recuperaron selectivamente algunos contenidos propios de la estructura curricular de la carrera, a fin de introducir a los estudiantes al campo de estudios de las Ciencias de la Educación.

De este modo, la mayoría de las estrategias de ingreso en esa UA se configuraron con carácter introductorio y por tanto, se diseñaron a partir de la “especificidad” y el “lenguaje disciplinar”. Al respecto, Ramírez y Sorgentini sostuvieron que, si bien en los Cursos de Ingreso se abordaron algunos contenidos específicos, no se plantearon desde la “falta” o de reponer lo que “no saben”. Más bien, se trató de desarrollar competencias de lectura y escritura “que son las que se van a requerir en la carrera”. Así, las estrategias de ingreso adoptaron no sólo un rasgo introductorio, sino que además vincularon este aspecto con la “alfabetización académica”. Según explicó Ramírez, las estrategias didácticas implementadas en los cursos apuntaban a trabajar con el “nuevo lenguaje”, con los “nuevos conceptos”. Los documentos institucionales de la Estrategia analizada indicaron que, la alfabetización académica fue concebida como el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en las culturas discursivas de las disciplinas, así como, en la producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apuntó, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior” (Marano *et al*, 2009: 7).

En esta misma línea, Sorgentini señaló que los estudiantes son “capaces” y poseen las “competencias”. Asimismo, indicó que la intencionalidad de los cursos es “canalizar” esas “competencias” y “habilidades”, en la medida en que reconoció que son “muy distintas simplemente”. Desde esta perspectiva, sostuvo que el estudiante no viene con una “falta” o carencia, si no, más bien, la universidad debe enseñar o “adecuar” los saberes que poseen los estudiantes a lo que la institución plantea, dado que se consideran “nuevos” y “distintos”. En este sentido, se estableció como rasgo común a las estrategias de ingreso, contribuir a la formación del oficio de estudiante universitario. Sorgentini afirmó que la Facultad tuvo una mirada sobre el ingreso y el estudiante “muy optimista”, y al mismo tiempo, “muy crítica” a la visión de la Facultad de Ciencias Médicas y al tratamiento que los medios de comunicación le dieron a la temática, a partir de responsabilizar a los sujetos y al nivel educativo anterior de los “déficit estudiantiles”.

Con relación al eje de la ambientación universitaria, Ramírez y Sorgentini sostuvieron que se trató de otro rasgo compartido entre las estrategias de ingreso en esa UA. Al respecto, señalaron que pretendieron establecer un “acercamiento e integración institucional”, a partir del conocimiento de sus reglas. En esta misma línea, en los documentos institucionales de la Estrategia de la carrera de Ciencias de la Educación, se indicó que este eje abarcó el análisis del marco normativo, gobierno, aspectos burocrático-administrativos y factores, tanto políticos como operativos respecto de la Universidad, la comprensión de las instancias de aprendizaje, el conocimiento de la investigación y la extensión, como los otros pilares de la formación de grado y la promoción de los canales de participación, formación y compromiso colectivo del estudiante (Marano *et al*, 2009).

Por último, los entrevistados manifestaron otro rasgo vinculado a la idea de la “sociabilidad” entre pares y docentes. Según señaló Sorgentini, “la vida universitaria es más que cursar una materia, entonces es la parte que más se pone en marcha desde el primer día, se arma el grupo con los pares donde trabajan todos los días”. Sostuvo, además, que los docentes del ingreso se constituyeron en una primera referencia institucional, dado que “los ven todos los días”, como así también, los colaboradores que son estudiantes avanzados. Asimismo, identificó que el ingresante “va viendo dónde está la fotocopiadora; el Departamento de Alumnos, el Departamento docente, a quién hay que preguntarle cada una de las cosas, las becas, la Secretaria de Asuntos Estudiantiles, hay muchas cosas que se van transitando en la práctica”. Desde su perspectiva, en el espacio del Curso de Ingreso se generan otros “referentes” y “vínculos”, otras “prácticas” y “maneras de habitar la Institución”, que favorecen la integración del estudiante a la vida universitaria.

Con relación a la vinculación entre el nivel central y la Facultad respecto del ingreso, Ramírez sostuvo que el “universo común”, es decir los consensos alcanzados entre las UA y la UNLP en materia de ingreso, se explican a partir del conflicto con Ciencias Médicas:

“Yo creo que hoy habitamos un universo común y que parte de ese universo común que habitamos con la UNLP, no parte tanto de que la UNLP haya sido una institución que desde su Secretaria Académica centralizada haya generado discusiones o estrategias, sino que eso lo generó el conflicto con Medicina. Para mí fue la usina para poner en discusión y que surja un consenso muy generalizado a nivel de la UNLP, sobre los criterios generales

de cómo pensar el ingreso. Pero esa discusión más generalizada la pone en el centro de la Universidad la Facultad de Medicina”.

Asimismo, los entrevistados sostuvieron que la reforma del Estatuto en 2008, permitió establecer un criterio básico sobre un sistema de ingreso libre e irrestricto que fue “reforzado” por esa reforma. Al mismo tiempo, coincidieron en que esa discusión en la agenda institucional de la UNLP, se estableció a partir del conflicto con la Facultad de Ciencias Médicas. En palabras de Ramírez:

“Hay un criterio básico que está en el Estatuto, que fue reforzado [con la reforma del 2008]: un ingreso irrestricto. Eso lo puso en discusión Medicina (...) se consolidó mucho más como criterio, universo compartido sobre el ingreso, sobre la universidad en conflicto”.

Por otra parte, consideró que la incorporación de Unidades Pedagógicas en las algunas UA, permitió la construcción de “universos compartidos” para la elaboración de las estrategias de ingreso:

“Ahora uno puede pensar que en muchas Facultades, las estrategias de ingreso no tiene que ver con un pensamiento común necesariamente mágico, sino que mucho tiene que ver con la participación de gente de Ciencias de la Educación en los gabinetes pedagógicos, con universos compartidos y discusiones de otra índole”.

Al mismo tiempo, Ramírez consideró que, en los últimos años, la UNLP impulsó una política del ingreso más activa. Específicamente, refirió a la realización de diversas jornadas sobre inclusión educativa desarrolladas por la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad, dando cuenta de que el tema del ingreso se constituyó en un eje central de la agenda institucional. Según la entrevistada, esto permitió generar espacios de discusión que permitieron construir consensos entre las UA y el nivel central.

“El año pasado y en los años anteriores, la Universidad hizo jornadas generales. El 2014 hizo una jornada muy importante sobre inclusión educativa, donde el tema de los ingresos fue una pata central de la Secretaría Académica. Digo, ha habido una política más activa en los últimos tiempos de generar espacios de discusión, de creación de pisos de consenso, de compartir experiencias”.

Respecto a la vinculación del ingreso con las materias del primer año, los entrevistados sostuvieron que las Estrategias fueron pensadas como “un arco” que permitiese alcanzar a todo el primer año. No obstante, consideraron que la articulación

efectiva de las prácticas del primer año con el ingreso es un objetivo “muy ambicioso”. No obstante, señalaron que la Facultad desarrolló algunas estrategias con los equipos docentes de las cátedras del primer año, vinculadas al abordaje de la permanencia de los estudiantes. Al respecto, Ramírez señaló:

“El año pasado hicimos un trabajo con los distintos equipos docentes de todas las cátedras de primer año de la Facultad para pensar esa problemática [la deserción], para pensar estrategias, para recuperar la idea del primer año específico y con una tarea de enseñanza específica que quizás tiene sus particularidades, más allá de contenidos puntuales”.

En este sentido, desde la gestión de la Facultad se planteó la necesidad de “jerarquizar” y “reivindicar” el rol docente de primer año. Además, señalaron el desarrollo de diversas estrategias que impulsaron junto a los equipos de cátedra, vinculadas al análisis de las evaluaciones, las estrategias didácticas, de compensación y de acompañamiento. La perspectiva asumida acerca de la articulación entre el acceso y la permanencia, la encontramos también expresada en el pronunciamiento público que realizó el actual Decano de la FaHCE, Aníbal Viguera:

“En la UNLP existe un amplio consenso respecto a que el ingreso a la Universidad debe ser gratuito, libre e irrestricto tal como lo establece nuestro Estatuto. Pero este consenso es sólo el punto de partida para encarar un desafío más amplio que ubica al ingreso en la convergencia de dos aspectos centrales de una política incluyente: el acceso y la articulación. Se trata en efecto de lograr que cada vez más personas puedan acceder a los estudios universitarios, y a la vez superar las dificultades que conlleva el tránsito de la escuela media a la universidad; desafío que no depende sólo de lo que podamos hacer desde la propia universidad, pero que requiere de ella un esfuerzo sostenido (...) En este sentido es preciso cuestionar las posturas que se limitan a culpabilizar a la escuela por las dificultades que presentan los ingresantes; en los medios, en el sentido común, y a veces en la propia universidad, este tema está muy frecuentemente atravesado por un discurso descalificador –“los chicos llegan sin saber nada”, se escucha demasiado a menudo- y suele ser el sistema educativo quien carga con esa culpa. Tenemos el desafío y la responsabilidad de desmontar estas visiones y trabajar mancomunadamente el problema pensando el último tramo de la escuela secundaria y el primero de las universidades de manera realmente articulada, como un camino compartido entre dos partes de un mismo sistema (...) [La universidad] puede y debe pensarse como un trayecto escalonado, con niveles de madurez crecientes, donde las materias iniciales combinen el necesario nivel académico con mecanismos de apoyo y contención” (Viguera, 2012).

En estas expresiones identificamos un reconocimiento acerca de que el ingreso libre e irrestricto pronunciado por la UNLP tuvo un “amplio consenso” entre los actores de la Institución. Pero al mismo tiempo, consideró que el ingreso irrestricto es un “punto de partida” dado que, desde esta concepción, el ingreso involucra tanto el “acceso” como la “permanencia” de los estudiantes a la vida universitaria. En este sentido, reconoció que la Institución debe acompañar a los estudiantes en el “tránsito” de la escuela secundaria a la universidad, identificando que se trata de un nuevo tiempo de pasaje, de aprendizajes que los ingresantes deben construir, y que es necesario que la Universidad asuma un “esfuerzo sostenido” por facilitar ese tránsito. En este aspecto, consideró que las materias de los primeros años deben acompañar ese “trayecto escalonado”, combinando el nivel académico con mecanismos de apoyo y contención. Respecto a esta visión, se estableció un fuerte énfasis en impulsar cambios en las estructuras curriculares y en las prácticas de enseñanza, en particular, en las asignaturas del primer año, a fin de conmovir la matriz tradicional de la universidad.

Con relación al financiamiento del Ingreso, los entrevistados señalaron que, hasta el año 2010, las UA diseñaban un presupuesto para el ingreso, y la Universidad aprobaba cada año las propuestas, a partir de una partida específica. Indicaron que esa modalidad de financiamiento fue modificada por el nivel central dado que la Universidad estableció que esa partida presupuestaria se incorporase a los presupuestos generales de las UA. Para los entrevistados, el cambio permitió que las Facultades tuvieran mayor autonomía para el uso de los recursos y para “pensar” el presupuesto del ingreso. No obstante, consideraron que esa reforma pudo haber sido para “bien” o para “mal”, en la medida en que si los recursos financieros hubieran disminuido, podría haberse “ahogado” el presupuesto para el ingreso. Sin embargo, Sorgentini destacó que el cambio se produjo en un contexto de recomposición de los gastos de funcionamiento, dado que “fueron años relativamente buenos para la universidad”.

Por último, indagamos acerca del sentido que tuvo el ingreso como espacio de oportunidad laboral. Para los entrevistados, en el contexto de los ‘90, el ingreso pudo haber sido considerado por los docentes como un “trabajo más”. Sin embargo, coincidieron en señalar que, durante la segunda etapa, hubo “mucho expectativa” por ingresar a trabajar en el ingreso, de manera especial, en los graduados jóvenes. Específicamente, consideraron que los ingresos funcionaron como una forma de “integración” de graduados jóvenes y estudiantes avanzados a una experiencia de

práctica docente, que se consideró “muy valiosa”. En este sentido, Ramírez sostuvo que se trató de una salida laboral para los graduados aunque destacó que en las carreras chicas, el número de vacantes de cargos docentes fue limitado.

6. Conclusiones

En este capítulo estudiamos las Estrategias de Ingreso en dos UA disímiles: Facultades de Ciencias Agrarias y Forestales y de Humanidades y Ciencias de la Educación. Desde la perspectiva de los actores entrevistados, la cuestión del ingreso se caracterizó como “problema” en un contexto específico de la política universitaria impulsada en los años ‘90. En un escenario de profundas reformas y redefiniciones entre el Estado y la universidad, se instaló el modelo del “Estado evaluador”, vinculado a la rendición de cuentas por parte de las instituciones universitarias. Las universidades se convirtieron en blanco de una serie de disputas entre las cuales el Ingreso a sus aulas ocupó un lugar de importancia. De este modo, los entrevistados ubicaron a la rendición de cuentas como parte de un “clima de época” en el que la cuestión del acceso tuvo centralidad y fue definido como un “problema”. Durante la década del ‘90, y más específicamente, a partir de la sanción de la LES, el acceso fue percibido por los actores institucionales como parte del entramado de políticas de reformas impulsadas por el Estado. En este contexto político, se cuestionaba la legitimidad del sistema universitario abierto, signado por el ingreso irrestricto y la gratuidad, en el marco de las ideas neoliberales sobre la eficacia del gasto en educación. En este marco de interpretaciones, los altos índices de “desgranamiento” generaron preocupación al interior de las instituciones, por lo que el Ingreso formó parte de la construcción de una estrategia que se orientó a dar respuesta a ese problema. En contraposición a esas visiones, el sector estudiantil consideraba que el ingreso tenía rasgos “limitacionistas”, es decir, una estrategia que pretendía restringir el acceso a la universidad.

En ambas UA se mencionó a la masividad como un problema que demandó la implementación de los cursos de ingreso. En los testimonios recogidos se expresaron que la política de ingreso irrestricto a la universidad pública, recuperada en la inmediata post-dictadura, consolidó un modelo institucional masivo y diverso en la composición matricular, no exento de dificultades para concretar la democratización efectiva del conocimiento a las carreras. A la preocupación por los altos índices de “desgranamiento” en los primeros años, se sumó el bajo índice general en la relación ingreso- egreso.

Para la perspectiva de los actores que impulsaron la Estrategia de Ingreso en la FCAYF en 1992, ese problema era identificado a partir del grado de apropiación de los conocimientos del nivel educativo anterior, específicamente en las asignaturas de Ciencias Básicas. Encontramos que la cuestión de los saberes previos se centró en el reconocimiento de la existencia de una población estudiantil que se caracterizaba por la diversidad social, cultural y por trayectorias educativas disímiles y desiguales, producto de un sistema educativo fragmentado y estratificado. En este sentido, el acento no estuvo puesto en la responsabilidad del sujeto sobre su rendimiento académico y la carencia tampoco era pensada desde un punto de vista individual y exclusivamente atribuible al estudiante. Más bien, la “falta” era reconocida como producto de un sistema educativo fragmentado y desigual. Por tanto, el Curso de Ingreso estuvo centrado en el “repaso” de los conocimientos disciplinares necesarios para cursar las materias de primer año. A partir de este reconocimiento, se establecieron los Cursos de Nivelación como parte de la Estrategia de Ingreso que tuvieron como propósito “repasar” los contenidos de materias básicas del nivel educativo anterior y, a su vez, acreditar esos conocimientos. Los saberes previos eran considerados “andamiajes” necesarios para la apropiación y construcción de los nuevos saberes disciplinares. Vimos que para cursar algunas asignaturas de primer año (Matemática, Química General e Inorgánica y Física Aplicada) era necesario que los estudiantes aprobaran los exámenes de nivelación de conocimientos en Ciencias Básicas. Al mismo tiempo, señalamos que la política de admisión establecida en esta Facultad consideraba al aspirante como alumno en el mismo momento de la inscripción, pudiendo cursar automáticamente dos de las asignaturas específicas de la carrera de primer año (Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales y Morfología Vegetal). Así, los estudiantes podían cursar sin ningún tipo de restricción materias de la carrera elegida.

Por su parte, el fenómeno del desgranamiento también fue vinculado con el pasaje de la escuela secundaria a la universidad. En ese sentido, se asumió que el ingreso implicaba un tiempo de pasaje, de tránsito en el cual el sujeto debía construir el oficio de estudiante universitario. Así, como parte de la Estrategia de Ingreso se incorporó el Taller de Ambientación Universitaria (TAU) dado que se asumió que el estudiante ingresaba a una institución “nueva”, desconocida y que por tanto, debía facilitarle una orientación para que pueda transitar ese pasaje. De esta manera, el TAU estuvo dirigido a introducir a los estudiantes en aspectos organizativos y académicos de las carreras y relativos a la dinámica peculiar de la institución universitaria. Observamos que este Taller formó parte de la propuesta que dio origen a comienzos de los años ‘90 a la Estrategia de Ingreso.

Asimismo, durante el período que comprende nuestro estudio, vimos que este espacio constituyó un requisito de admisión contemplado entre las estrategias institucionales con obligatoriedad de asistencia.

Observamos que la Estrategia de Ingreso de la FCAYF no sufrió cambios sustanciales en su enfoque o estructura, más allá de algunos ajustes en la propuesta. Analizamos que se decidió fortalecer la enseñanza de los contenidos en las disciplinas de Ciencias Básicas en las que se registraban las tasas de aprobación más bajas: Química y Matemática. Por este motivo se introdujeron modificaciones significativas en lo atinente a la carga horaria y a la organización general del Ingreso con el propósito de establecer una mayor concentración en el desarrollo de contenidos específicos, considerados indispensables para determinadas materias de primer año.

Otro de los cambios recientes en la Estrategia de Ingreso fue la reedición de los Cursos de Nivelación, superpuestos al tramo de primer año. De esta manera, la Facultad otorgó “otra chance” a aquellos estudiantes que no los aprobaban. Esta “nivelación intensiva” o “ingreso flexible”, otorgó una nueva oportunidad y pretendió “incrementar” la actividad académica en el primer semestre. En este sentido, el ingreso flexible era considerado por los actores institucionales que impulsaron este cambio, como parte de una política de inclusión, a fin de favorecer una inserción “más fuerte” en el primer año. Vimos además, que el cambio introducido partía de comprender que los circuitos educativos previos de los estudiantes son diversos y dispares y que, en algunos casos, la duración del curso (un mes) no resultaba suficiente para repasar y acreditar determinados conocimientos requeridos para las materias de Ciencias Básicas del primer año.

Analizamos que, como parte de la Estrategia de Ingreso, se institucionalizó en 2007 un Programa de Tutores que se implementó con el objeto de mejorar las oportunidades de integración efectiva de los ingresantes a la Facultad y su ejecución se entramaba con las acciones del Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas (PEOE). Vimos también, que esta iniciativa propuso consolidar un programa institucional que se venía desarrollando en la UA desde 2004 y que surgió porque, si bien en la Estrategia de Ingreso se desarrollaban acciones de acompañamiento, la experiencia había puesto en evidencia un bajo aprovechamiento de esos espacios. Este Programa obtuvo financiamiento en 2007, a partir de los Programas de Calidad impulsados por las políticas nacionales de mejoramiento de la educación universitaria, implementadas para carreras acreditadas a nivel nacional. Consideramos que el Programa de Tutores

comenzó a partir de una decisión política de la propia Institución pero que no contaba con los recursos financieros específicos para desarrollarla. Al mismo tiempo, entendemos que los procesos de evaluación institucional promovidos por la CONEAU incidieron en la necesidad de evaluar los índices de deserción y establecer mejoras en las políticas de ingreso y de permanencia de los estudiantes a las carreras de grado en esa UA, como fue la institucionalización del Programa de Tutores. Consideramos que la incorporación de ese Programa a la Estrategia demostró una preocupación por el ingreso efectivo de los estudiantes a las carreras. Evidenció además, una concepción de esa política entendida en términos más amplios, que no reducía el problema del acceso al mes en el que se realizaban los Cursos y el TAU, sino que se extendía a todo el primer año. Al mismo tiempo, el Programa expresó una visión compleja del ingreso a la vida universitaria que abarcaba no sólo el repaso de contenidos disciplinares específicos, sino también al desarrollo de estrategias de sociabilidad, de alfabetización académica y de un conjunto de saberes ligados a la construcción del oficio de estudiante universitario. Sin embargo, advertimos que se trató de un programa co-curricular, de primera generación, en tanto no logró insertarse en la estructura curricular de las carreras de grado ofrecidas por esa UA y, específicamente, en la enseñanza de las materias de los primeros años (Ezcurra, 2011a).

Lo hasta aquí analizado permite sostener que la FCyF se encargó de planificar y efectuar diversas estrategias tendientes a promover la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes de las carreras de grado en esa UA. La concepción de ingreso que relevamos en esa Facultad, desde la perspectiva de los actores encargados de impulsarla, es consistente con las orientaciones estratégicas definidas a nivel central y esa coincidencia, como vimos, se expresó además en los objetivos de la Estrategia de Ingreso. En este sentido, observamos que tanto la Universidad como la Facultad suscriben políticas de ingreso coherentes en cuanto a la inclusión de los ingresantes a la vida universitaria.

No obstante, en esa UA encontramos algunas tensiones producidas en relación con las concepciones docentes acerca del estudiante universitario. Desde la perspectiva relevada, los profesores de los primeros años portan sentidos acerca de un alumno “estándar” que generan tensiones y problemas, en tanto “ensancha” la diferencia entre la formación previa del estudiante y la oferta de repaso de contenidos, junto con el despliegue de estrategias de enseñanza que atiendan a la diversidad en las aulas. Desde

esta mirada, algunos docentes no tendrían un “saber de primera mano” acerca de los cambios sucedidos en la escuela secundaria ni de los problemas de calidad educativa según sector social o procedencia socio-geográfica. Ese desconocimiento produciría un núcleo de tensión porque habría una distancia entre las expectativas de desempeño que porta el docente y el resultado de aprendizaje efectivamente alcanzado, ligado a los “andamiajes diversos” propios de las trayectorias formativas previas de los estudiantes. Entendemos que estas expresiones manifestaron que, al interior de las prácticas docentes, existen dificultades de índole pedagógico- didáctico para albergar las diferencias académicas y para descentrar la responsabilidad del desempeño académico en los propios sujetos de aprendizaje.

En otro orden, focalizamos en las dinámicas de cambio y continuidad que han ido desarrollándose con relación a la Estrategia de Ingreso y el primer año. Analizamos los conflictos y tensiones en la construcción de consensos respecto de estas políticas en los últimos años. Profundizamos específicamente en el intento de reforma del año 2013, la reacción y oposición del claustro de profesores y el escenario de polémicas, tensiones y visiones contrapuestas, aún no saldadas que se instaló en la agenda institucional a partir de ese momento. Desde nuestra perspectiva, consideramos que la propuesta de cambio no fue consensuada por los actores que intervinieron de manera directa en el Ingreso, esto es, coordinadores, docentes, graduados y estudiantes. Más bien, se trató de una iniciativa que, desde sus orígenes, resistió el debate y la construcción de acuerdos entre los actores intervinientes.

Podemos afirmar que la etapa que refirió a la construcción de la propuesta de cambio en la agenda institucional, fue producida a partir de un interés de los miembros de la gestión, que pretendían “bajar” definiciones o lineamientos acerca del ingreso desde las estructuras organizativas. En este sentido, desde la perspectiva de los actores entrevistados, la propuesta de reforma les fue “comunicada” y no fue “dialogada en su totalidad”. De este modo, la elección de la alternativa de reforma no fue construida en diálogo con las bases operativas del sistema, por lo cual, la propuesta de cambio fue resistida desde ese sector, en la medida en que no logró consenso para la elaboración de una propuesta compartida.

Podemos afirmar que en la definición de la agenda y en la construcción de políticas de ingreso, se conjugan y tensionan una serie de factores que orientan y motorizan políticas institucionales concretas. Estas tensiones nos permiten comprender

las acciones de los actores desde un plano que involucra las múltiples valoraciones arraigadas en las creencias, representaciones o marcos referenciales, enmarcadas en un complejo entramado institucional.

La propuesta de cambio fue resistida por los profesores en la medida en que consideraron que impulsar un ingreso irrestricto, es decir, procurar sólo el acceso formal a la Institución, no permitiría una verdadera inclusión a la vida universitaria. En este sentido, plantearon que los contenidos de las disciplinas básicas abordados en los Cursos de Nivelación eran andamiajes fundamentales para los conocimientos que se enseñarían en materias que “vienen después”. Por esto, muchos profesores reaccionaron en contra de esta propuesta porque eran “conscientes” que los contenidos previos eran requeridos para materias de años más avanzados. En este sentido, la principal crítica que encontramos refirió a que el ingreso irrestricto, por sí sólo, no garantizaba que el estudiante permaneciera en el sistema y culminara exitosamente sus estudios.

Asimismo, hemos visto que las diferentes interpretaciones acerca de la finalidad del ingreso produjeron tensiones y conflictos. Identificamos nociones como las de “filtro”, “paracaídas” o “entrenamiento” que dan cuenta de metáforas utilizadas por los actores para fundamentar su posición acerca de la función que a su juicio debía cumplir el ingreso. Por lo demás, consideramos que esas formas de significar el ingreso pueden percibirse como indicadores de las estrategias que los docentes despliegan al enseñar. Quienes percibieron al ingreso como “entrenamiento” y “paracaídas” manifestaron que su presencia permitía advertir al ingresante qué es lo que tiene que hacer para poder permanecer en los estudios o no decaer. Quienes mencionaron la idea de “filtro” manifestaron la intención de sostener, en la enseñanza, un nivel de calidad que sienta las bases para una formación de excelencia. Entre nivelar, exigir o funcionar como “paracaídas” -otra imagen del ingreso-, la idea de exigencia se vinculó con la de excelencia académica. Si el profesor bajara la exigencia, bajaría la calidad de la formación. Por lo tanto, el examen de ingreso operaría distinguiendo jerarquías necesarias de sostener en pos de cierto nivel académico. Pareciera, en este caso, que el nivel se lograría con la exigencia depositada en el estudiante.

Por otro lado, consideramos que los frenos al cambio también podrían interpretarse a partir de la variable antigüedad de la Estrategia de Ingreso, que en este caso posee más de veinte años de implementación. Se trata de una Estrategia que cuenta con una estructura de trabajo consolidada, una cultura propia, creencias y presupuestos

que construyeron a su vez, tradiciones y racionalidades (Clark, 1983). En este caso, la Estrategia posee mayor estabilidad de carácter, y por tanto de respuestas, por lo que impuso numerosos frenos al cambio.

Llegados hasta aquí, podemos afirmar que las concepciones sobre el ingreso entran en tensión al momento de definir cuál es la mejor estrategia para favorecer el ingreso efectivo de los estudiantes a las carreras elegidas. Asimismo, encontramos perspectivas disímiles que circulan en prácticas y discursos universitarios y conviven, no sin conflictos y resistencias, dentro de un mismo “paisaje” institucional.

Con relación a las estrategias de ingreso en la FaHCE analizamos la configuración de dos momentos que se desarrollaron en escenarios disímiles de la política universitaria: los años ‘90 y a comienzos del nuevo milenio.

Respecto de la primera etapa, analizamos que a partir de los procesos de masificación ocurridos en dos carreras específicas y los altos índices de desgranamiento, la Facultad instrumentó un curso introductorio para esas carreras: Psicología y Educación Física, en el año 1991. Desde la perspectiva institucional, la masificación de las carreras mencionadas quedó consolidada desde el advenimiento democrático, especialmente por la reapertura de la carrera de Psicología en 1984.

La cuestión del Ingreso no pudo desligarse del contexto que lo definía como problema, el cual se vinculaba a la masividad y a la falta de recursos financieros. Sobre este último aspecto, los entrevistados coincidieron en señalar que el incremento de la matrícula se produjo en un contexto de crisis económica y presupuestaria de las universidades. En el caso de la FaHCE, indicaron que había una “planta congelada”, lo cual se traducía en “poca calidad de atención a los alumnos”. Desde la perspectiva de los actores, la masividad se convirtió en un “problema” para la Institución. Observamos que esa situación financiera “desventajosa” no había impactado de la misma manera en otras Facultades de la UNLP, de manera especial, en aquellas que abarcaban las disciplinas “duras puras” o “duras aplicables”. En esta clave, la razón que impidió la extensión de los cursos de ingreso a otras carreras ofrecidas por la FaHCE refirió a la cuestión presupuestaria. Así, la Facultad estableció una Estrategia de Ingreso para las carreras en las que había una mayor “presión” por ingresar.

Los actores que impulsaron esa Estrategia partieron del reconocimiento de que los aspectos institucionales incidían en el desempeño académico de los estudiantes. En este sentido, manifestaron que el desgranamiento no sólo se explicaba por los factores

externos sobre los que la Universidad no podía actuar de manera directa, sino también a partir de los factores internos. Por tanto, la Estrategia impulsada por la Facultad, estuvo centrada en favorecer la integración del estudiante a la vida universitaria, haciendo especial hincapié, por un lado, en los contenidos fundamentales de la carrera elegida y las exigencias propias de sus disciplinas de base y, por el otro, en el conocimiento de la institución universitaria y la reflexión sobre sus características, inserción y transformación. A partir de esta concepción, se diseñaron cursos introductorios asumiendo que los estudiantes debían construir en ese tránsito, diversos saberes que son propios de la disciplina elegida y de la institución universitaria y que, por tanto, requería de un tiempo de aprendizaje específico, que no se demandaba al nivel educativo anterior. Asimismo, establecieron un Plan de Orientación y Seguimiento para aquellos estudiantes que no hubieran alcanzado los objetivos del Curso, a fin de brindarles una nueva instancia de acompañamiento y orientación académica, evidenciando así los primeros signos de una política de ingreso que no se agotaba en la duración del Curso, sino que se extendía al tramo del primer año.

Señalamos, además, que los consejeros académicos de la Facultad habían sugerido ante una eventual reforma de planes de estudio, incluir un semestre articulador o ciclo de nivelación con una modalidad operativa semejante a los cursos introductorios y el desarrollo de actividades similares a las del Plan de Orientación y Seguimiento. Esta propuesta de cambio manifestaba una preocupación institucional por extender el tramo del ingreso a un período más extenso, desarrollado dentro de un marco curricular propio de las carreras de grado de esa UA. Sin embargo, dimos cuenta que esta propuesta no logró materializarse porque la Facultad no contaba con los recursos financieros para establecer este tipo de cambios.

Con relación al financiamiento de los Cursos, vimos que un primer momento la UA los financiaba, aunque con escasos recursos. A partir de 1994, la Facultad presentó la propuesta del Ingreso en la convocatoria al PEOE impulsado por el nivel central. Así, la FaHCE accedió a un presupuesto mayor que permitió ofrecer a los docentes mejores condiciones de trabajo que en años anteriores. Identificamos que en esta primera etapa, hubo una fuerte demanda por ocupar los cargos docentes, lo cual demostró que los cursos se transformaron en un atractivo puesto laboral.

Analizamos que en el caso del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, el Ingreso era diseñado e implementado por el propio Departamento docente y financiado

por la Facultad. El Ingreso en ese Departamento se alejaba de los objetivos planteados en los anteriores casos, dado que los estudiantes debían acreditar un nivel de dominio de la lengua para poder cursar las materias específicas, aunque podían cursar algunas materias en castellano. Por su parte, el Curso de Consolidación de Inglés estaba destinado a los estudiantes que no podían acreditar esos saberes. De esta manera, durante el período de nuestro estudio, ese Curso apuntó a ofrecerles a los ingresantes instancias de aprendizaje de un nivel de lengua, que era considerado como una “necesidad” para iniciar con éxito la carrera.

Consideramos que, en una Institución de tamaño grande como es la FaHCE, algunas decisiones se tomaron de manera descentralizada y con un alto nivel de autonomía por parte de los Departamentos docentes. Esta variable explicaría la convivencia dentro de una misma institución de estrategias de ingreso con propósitos no necesariamente coincidentes. Asimismo, la cuestión de la exigencia de un nivel del idioma también daría cuenta de las formas en que la disciplina contribuye a la formación requerida para el desempeño profesional. Desde nuestra perspectiva, esta variable introduce nuevas tensiones en el proceso de definición de una política: el mercado laboral demandaría profesionales con alto nivel de dominio de una lengua extranjera que podría quedar asociado a una política de ingreso selectiva y restrictiva; mientras que, la Facultad plantea estrategias y modalidades que permitan el ingreso a ese tipo de carreras, aún para aquellos estudiantes que no hubieran alcanzado la suficiente formación previa del idioma, con antelación a su ingreso a la carrera de grado.

Analizamos la segunda etapa de construcción de nuevas estrategias de ingreso en la FaHCE que se impulsó a mediados de la primera década del 2000. La configuración de un nuevo escenario político en general y universitario en particular, permitió repensar a nivel institucional la perspectiva sobre el ingreso a las carreras de grado. Estas visiones son compartidas con el nivel central, considerando que a partir de la primera década del 2000, el Ingreso se amplió y vinculó con otros lineamientos de la política académica y de bienestar estudiantil orientados a mejorar la integración plena de los estudiantes a la vida universitaria. Asimismo, estos procesos de cambio coincidieron con la decisión política de la Universidad y el aumento presupuestario impulsados durante los últimos doce años.

A partir de la reconstrucción realizada, visualizamos cómo el proceso de cambio se inició desde una propuesta y sector específico, en este caso desde las bases operativas del sistema, que lograron ampliar e institucionalizar la discusión en la agenda a través de

mecanismos o espacios institucionales. Este proceso permitió arribar a un consenso sobre criterios generales acerca del ingreso a nivel de la política de la Facultad y entre los distintos actores de las diversas disciplinas. Cabe destacar que, en este proceso de construcción de políticas, la Facultad otorgó a cada Departamento docente la autonomía para definir en “comisiones interclaustró” su propia estrategia de ingreso aunque, como vimos, esas propuestas fueron conformándose en tiempos diversos, según cada carrera. En este sentido, los rasgos organizacionales de la FaHCE, de tamaño grande y complejo, permiten explicar un alto nivel de libertad en los departamentos disciplinarios y la descentralización de la toma de decisiones en esa UA. Por su parte, entendemos que el liderazgo departamental fuerte también explicaría la descentralización del trabajo dentro de la estructura compleja de una institución grande.

Como hemos mencionado, los espacios de discusión institucional acerca del ingreso fueron impulsados por la base operativa del sistema, generaron ideas que adquirieron consenso político a nivel institucional. A partir de la construcción de acuerdos compartidos, las estrategias de ingreso fueron diseñadas en el marco de cada Departamento docente, en el seno de comisiones *ad hoc* con representación de todos los claustros intervinientes. No obstante, si bien cada Departamento elaboraba su propuesta, la Facultad estableció una Comisión General de Ingreso a fin de analizar y evaluar las propuestas y gestionar el financiamiento desde el nivel central.

Una de las discusiones generadas en esta segunda etapa refirió a la cuestión de la obligatoriedad en la asistencia de los cursos, aunque con matices según las carreras. A partir de las lógicas disciplinares, de la historia y cultura de los Departamentos, la discusión sobre el tipo de carácter del curso estuvo vinculada a la idea de evitar que fueran “potencialmente restrictivos”. Por estas razones, los diversos cursos según las discusiones y acuerdos construidos en cada carrera, fueron adoptando rasgos diversos en su carácter, tanto obligatorios como optativos.

Analizamos las características que prevalecieron en las estrategias de ingreso en esa UA como parte de los consensos construidos. La mayoría fueron de carácter introductorio y se diseñaron a partir de la especificidad disciplinar. Al respecto, desde la perspectiva de los actores, si bien en los Cursos de Ingreso se abordaron algunos contenidos específicos, no se plantearon desde la carencia, de aquello que no “sabían” los estudiantes. Más bien, se propuso desarrollar competencias de lectura y escritura requeridas para participar en las culturas discursivas de las disciplinas. Así, las

estrategias de ingreso se abocaron a trabajar la alfabetización académica, en tanto se concibió que la universidad debe enseñar lo que la institución exige, dado que esos conocimientos se consideraban “nuevos” y “distintos”. En este sentido, se planteó como rasgo común, contribuir a la formación del oficio de estudiante universitario. Desde este marco, la Facultad asumió una mirada muy crítica acerca de las perspectivas que responsabilizan a los sujetos y al nivel educativo anterior de los “déficit estudiantiles”. Por su parte, otra de las características refirió a la ambientación universitaria, a fin favorecer la integración institucional, a partir del conocimiento de sus reglas. Al mismo tiempo, se asumió que las estrategias también permitían fomentar la sociabilidad entre pares y docentes, construir vínculos y maneras de habitar la Institución, aspectos que son considerados por los actores institucionales, como variables que intervienen en la integración del estudiante a la vida universitaria. Estos rasgos de las estrategias se fundamentaron a partir de la noción de que las problemáticas que tienen los estudiantes durante el ingreso y en los primeros años, están relacionadas con las nuevas responsabilidades y saberes específicos y con los vínculos entre docentes y pares.

Llegados hasta aquí, podemos afirmar que la configuración de las nuevas estrategias de ingreso en esta segunda etapa, se expresaron como una forma básica del cambio, por no contar con una antigüedad mayor en su implementación. En este sentido, las nuevas estrategias elaboradas por las carreras que no tenían cursos de ingreso, contaron con poca estructura y culturas propias para conducir la interacción y el cambio. Pero, en la medida en que fueron desarrollándose, los procesos de diálogo y de construcción de consenso, favorecieron que esas estrategias tuvieran su propia identidad y fueran sustentadas por concepciones y racionalidades compartidas por los actores que participan y operan en ese marco institucional.

Con relación a la vinculación de la Facultad con el nivel central, vimos que los actores señalaron que la construcción de consensos acerca del ingreso entre las UA y la Universidad se alcanzó a partir del conflicto con Ciencias Médicas. Al mismo tiempo, la reforma del Estatuto en 2008 permitió establecer y “reforzar” un criterio básico sobre un sistema de ingreso en la UNLP, a partir de su pronunciamiento como “libre e irrestricto”. Podemos afirmar que la reforma en el Estatuto refirió a cambios en las normas jurídicas que organizan a esta Universidad. Cabe señalar que el anterior Estatuto de la UNLP había sido adecuado a la sanción de la LES, en 1996. En lo que refiere a principios, esta norma reformada indicó el establecimiento explícito de la gratuidad de los estudios de

grado (art. 56 inc. 26). Además, estableció “el ingreso irrestricto de carácter libre” (art. 20). Consideramos que la introducción de principios de gratuidad, ingreso irrestricto y derecho a la educación superior, puede entenderse como una forma de clausurar las pretensiones de arancelamiento y selección que la LES había dejado abiertas.

Es posible afirmar que en ambas UA, más allá de las diferencias descritas en términos organizacionales y disciplinares, se configuraron estrategias de ingreso orientadas a mejorar la inserción plena y el acceso efectivo a los estudios universitarios en el período estudiado. Más allá de estos rasgos comunes, advertimos matices, tensiones y conflictos entre las orientaciones institucionales propias de cada Facultad y el procesamiento de esas políticas, expresados en las diferentes concepciones relevadas entre docentes y autoridades. En ambos casos, la manera de resolver estas diferencias aparece asociada a la posibilidad de construir consensos respecto de las prácticas de enseñanza y de tratamiento de las diferencias, no sólo en el tramo del ingreso sino en el transcurso de los primeros años.

Conclusiones finales

En esta tesis nos propusimos analizar y comprender las políticas de acceso a la UNLP y sus formas de procesamiento en diferentes UA por medio de las estrategias de ingreso desarrolladas *ad hoc*, desde el análisis de las relaciones de poder -que incluyen tensiones, resistencias, negociaciones, estrategias-, entre los actores intervinientes en cada caso, para el período 1995-2015. El recorte temporal efectuado obedeció al interés por indagar qué cambios introdujo la aprobación de una nueva normativa nacional: la LES, sancionada en 1995 y que no sufrió modificaciones hasta el período que estudiamos.

Los hallazgos de nuestra investigación nos posibilitaron revisar el supuesto de partida, en el que asumíamos que la modificación del marco normativo nacional en 1995 nos permitiría comprender la incidencia que tuvieron las nuevas regulaciones en las políticas elaboradas a nivel local, con respecto al acceso en la UNLP y su expresión en las estrategias institucionales de distintas UA. El análisis realizado mostró que los cambios introducidos a nivel local en materia de ingreso fueron previos a la sanción de la LES. Así, vimos que, el nivel central y las UA analizadas, coincidieron en señalar que los procesos de masificación en las carreras de grado tras la reapertura a la democracia en nuestro país, y los altos índices de desgranamiento, constituyeron “problemas” y contrariedades que ingresaron en la agenda institucional y que demandaron el establecimiento de los cursos de ingreso. En efecto, las cuatro UA estudiadas establecieron estrategias de ingreso: la Facultad de Ciencias Exactas fue una de las primeras en 1984, las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación en 1991, de Ciencias Médicas y de Ciencias Agronómicas y Forestales, ambas en 1992. Estos resultados son coincidentes con los estudios sobre los procesos de masificación ocurridos en la educación universitaria de nuestro país, tras la reapertura democrática de 1983. Esas investigaciones, como vimos, dieron cuenta que las políticas de ingreso irrestricto trajeron como consecuencia, por un lado, un incremento exponencial de las matrículas y, por otro, obligaron a las instituciones universitarias a resolver financiera y académicamente el problema de la masificación, con el fin de democratizar el acceso a la educación superior. Estos resultados pueden ser explicados también, por los procesos de cambio que a nivel nacional se impulsaron en las universidades públicas en el período de

la post-dictadura. En ese escenario, retomando los aportes del enfoque histórico estructuralista, podemos afirmar que el juego político que se desarrolló entre el Estado Nacional y las universidades marcó una redefinición en la orientación de las políticas nacionales de acceso a la Educación Superior, que habilitó la apertura y consiguiente masificación universitaria, tras un período de restricciones y achicamiento del sistema.

La reconstrucción realizada nos permitió comprender que las UA analizadas establecieron sus cursos de ingreso, previo a la creación de Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas (PEOE) impulsado por el nivel central de la Universidad. Fue a partir de 1994 que la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP a través del PEOE, buscó enmarcar y nuclear las propuestas de cada una de las Facultades en una política institucional más amplia, a fin de regular y establecer criterios comunes en las estrategias de ingreso desarrolladas por las UA.

La heterogeneidad de modalidades de estrategias de ingreso se produjo dado que, en la estructura normativo-institucional de la UNLP, las Facultades contaban con un principio de autonomía insoslayable, lo que demandó desde el nivel central, construir consensos acerca de la política de ingreso en esa Universidad. Al mismo tiempo, las características disciplinares y académicas de las UA, reclamaron actividades iniciales de diferente índole, y el nivel central aceptó que cada Facultad elaborase su propia propuesta en el ingreso. Consideramos que el PEOE financiado desde la Presidencia de la UNLP, no fue producto de la decisión de implementar una política de alcance universal, sino que, más bien intentó responder a la demanda de manera focalizada, según los problemas relevados e identificados por determinadas UA. Por tanto, la autonomía que gozaban las diversas Facultades tuvo su antecedente anterior a la sanción de la LES, siendo esto una cuestión de hecho.

Estos resultados son consistentes con los planteos de las perspectivas organizacionales y de la sociología de la cultura, en el sentido que se evidencia el nivel de autonomía relativa que tuvieron los actores institucionales para la elaboración de cursos de ingreso, con antelación a la definición de una política, tanto a nivel nacional, como en el ámbito de la UNLP. De esta manera, estudiamos las dinámicas específicas que se dieron en las cuatro instituciones analizadas, la intervención de actores académicos que localmente modelaron su ambiente de trabajo dentro de un entramado institucional específico, que incidieron en la definición de esas políticas de ingreso.

Consideramos que la sanción de la LES, específicamente el artículo 50, imprimió una novedad a nivel nacional, estableciendo la autonomía de las UA para establecer sus propias políticas de ingreso. Sin embargo, entendemos que en el caso de la UNLP no resultó novedoso este lineamiento, aunque sí reglamentó la modalidad descentralizada que había asumido la política de ingreso en la UNLP en el período que estudiamos. Por tanto, la autonomía que gozaban las UA para establecer sus propuestas condujo a la configuración de una política de ingreso descentralizada y derivó en que la mayoría de las Facultades desarrollaran estrategias de ingreso con características particulares y con diversas direccionalidades, generando posicionamientos políticos e ideológicos disímiles. Así, desde el inicio de esta política encontramos en la UNLP diversos tipos de estrategias de ingreso con rasgos socializador, nivelador y eliminatorio.

Uno de los objetivos de nuestra investigación fue analizar las características de las políticas de ingreso plasmadas en las estrategias de ingreso institucionales en el período 1995-2015 en las UA elegidas. Identificamos una primera etapa en la cual se asumió que los cursos de ingreso debían funcionar como instancias articuladoras entre niveles del sistema educativo. En este sentido, las actividades de ingreso tenían como propósito “subsana” las inconsistencias de los niveles educativos anteriores, en la medida en que se consideraba la existencia de “circuitos diferenciales” que conjugaban niveles educativos desiguales con posiciones socio-económicas y culturales. Por tanto, esto derivaba en devaluaciones de certificaciones, que se traducían en altos índices de fracaso en los primeros años. De esta manera, el sentido otorgado al ingreso en esta primera etapa refirió a “repasar” los conocimientos del nivel educativo anterior, a fin de lograr una “equiparación cierta” en las instancias iniciales de cada carrera, dado que había un énfasis puesto en lo que al estudiante le “faltaba”, es decir en la carencia de saberes del nivel educativo anterior.

El análisis realizado permitió reconocer otros sentidos que fueron redefiniendo progresivamente esas concepciones iniciales acerca del ingreso. Centralmente, identificamos la construcción de una mirada más integral y compleja acerca del ingreso, como un momento peculiar dado que el estudiante debe construir saberes específicos que son propios del oficio del estudiante universitario. Así, se fue configurando una tendencia que pasó de concebir al ingreso como un período acotado de un mes a entenderlo como parte de la dinámica misma del primer año, con propuestas niveladoras, compensatorias e instancias de orientación y tutoría que se desplegaron a lo largo del ciclo académico, aunque como instancias alternativas. En menor medida, relevamos perspectivas que

asumieron que, además de una temporalidad más extendida, las estrategias de ingreso deben articularse con cambios que, a nivel curricular es preciso introducir, sobre todo, en las materias del primer año. Esas propuestas se distancian de aquellas que optan por desarrollar intervenciones periféricas. Como vimos, en esta mirada se registra un énfasis puesto en introducir cambios en la enseñanza, y sobre todo en el currículo, pero que además incluye analizar los discursos y acciones de alcance institucional que inciden en el desempeño de los estudiantes. En este sentido, el ingreso pasaría a ser entendido como un “problema de todos”, acercando esta perspectiva a los enfoques de “tercera generación”, desarrollados por la literatura de referencia.

Encontramos que tres de las estrategias de ingreso analizadas (Ciencias Exactas, Agrarias y Forestales, Humanidades) se identificaron por un tipo de acompañamiento en las trayectorias estudiantiles caracterizado por la existencia de espacios de tutoría que abrieron una modalidad más personalizada de orientación académica y en contenidos específicos. Si bien, observamos que esas actividades se extendieron a todo el primer año, se trató de propuestas co-curriculares que no modificaron sustancialmente la matriz de enseñanza de los espacios curriculares obligatorios del primer año. Aun así, esta modalidad significó el reconocimiento de que el tramo del ingreso constituye un momento con una temporalidad que puede ser flexible y variable de acuerdo con las necesidades educativas de los destinatarios. El supuesto que subyace a estas iniciativas sería que la “filiación” a la vida universitaria constituye un proceso lento, complejo y con diversos ritmos y características de acuerdo a los rasgos que asumen las carreras y también los propios sujetos que por ellas transitan. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, advertimos que se trató de iniciativas co-curriculares, de primera generación, en tanto no lograron insertarse en la estructura curricular de las carreras de grado ofrecidas por las UA y, específicamente, en la enseñanza de las materias de los primeros años (Ezcurra, 2011a).

Nuestra indagación mostró que el Ingreso en Ciencias Médicas se alejó de aquella concepción más compleja e integral que venimos describiendo, dado que concibieron al tramo inicial como la instancia que permitía clasificar y “elegir” a los aspirantes de acuerdo a su nivel de desempeño, a partir de una escala de evaluación que discriminaba con precisión quienes eran los “mejores”, respecto de aquellos que no reunían las condiciones de exigencia y excelencia que la institución planteaba. El proceso selectivo se fundamentó a partir de argumentos que oscilaban entre la meritocracia y la conveniencia económica o institucional de seleccionar a los “mejores”. Por otro lado, argumentaron que la demanda

social por ese tipo de carreras se comportaba de manera inelástica con respecto a las posibilidades concretas de absorción de graduados por parte del mercado laboral. Asimismo, esa demanda se insertaba en un contexto de recursos financieros y también didácticos (la falta de docentes, “camas” o “pacientes pobres”) que eran insuficientes para encauzarla adecuadamente. Por este motivo, el ingreso directo de todos los aspirantes traería aparejado una disminución en la calidad académica.

Asimismo, encontramos que el déficit de la formación previa funcionaría como argumento para explicar “todos los males” y el consecuente no-ingreso de muchos “aspirantes”, dado que en realidad esas competencias no se construyen en la práctica educativa universitaria, sino que deben provenir del nivel educativo anterior. En contraste con esta interpretación, Coulon (1995) analiza cómo la construcción del oficio del estudiante debe ser entendida en tres tiempos que transcurren en la experiencia misma de transitar la institución universitaria: el tiempo de extrañamiento, de aprendizaje y de la afiliación. El mencionado autor refutaría la idea de que el estudiante “llega con una carencia” y que el extrañamiento no es una “falta” del sujeto que el ingreso debe suplir, sino que es parte constitutiva de la construcción del mencionado oficio. Entendemos que las perspectivas que sostienen una visión restrictiva sobre el ingreso a la universidad asumen que el éxito o el fracaso educativo de los estudiantes son consistentes con las capacidades individuales y por los propios méritos de los sujetos. Por lo cual, la responsabilidad sobre el rendimiento académico termina siendo individual y exclusivamente atribuible al sujeto que aprende, in-visibilizando las trayectorias educativas como así también, la incidencia de las instituciones universitarias en esos rendimientos. En esta perspectiva, se aduce que los problemas sobre el desempeño estarían vinculados a nuevas tendencias socio-culturales que inciden en que los estudiantes no tengan “deseos de aprender” o de remontar una deficiente formación previa. Sobre este último aspecto, subyace una idea simplificadora en la cual se le atribuyen al nivel educativo anterior “todos los males”. De esta manera, se espera que la “homogeneización” de las expectativas y los saberes de los alumnos así como la “igualdad de oportunidades” se logre antes del ingreso a la universidad. Desde las perspectivas que ponen el énfasis en la inclusión educativa, la visión meritocrática del conocimiento es elitista y des-responsabiliza a las instituciones sobre los resultados del desempeño estudiantil.

El conflicto en Ciencias Médicas, producido a partir de su política de ingreso, puede ser interpretado desde las categorías que nos aporta el nuevo institucionalismo, al poner en evidencia a las organizaciones como arenas de relaciones de poder, en las cuales se producen luchas y tensiones entre grupos localizados en distintos ámbitos (la UA, el nivel central, los colegios profesionales, la Federación Estudiantil, el Consejo Superior, el Poder Judicial, etc.), para modelar las estructuras, las políticas y sus transformaciones. Vimos que estos actores o grupos intervinieron a través de relaciones de competencia y conflicto, que se estructuró en términos de una disputa específica (ingreso restringido – ingreso libre), a partir de intereses propios de cada sector.

El enfoque neoinstitucionalista nos permite comprender los modos en que los actores y los grupos son influidos por el “paisaje” institucional en el que se desenvuelven (mapas de creencias y valores desde los cuales se definen los problemas y dan soluciones, prácticas y estrategias que definen identidades y proyectos). En Ciencias Médicas, analizamos los elementos que permiten explicar ese entramado institucional que logró limitar el cambio en la política de ingreso que se impulsaba desde el nivel central de la Universidad.

Otro de los objetivos de nuestra investigación refirió a comparar la normativa que regula las estrategias de ingreso en las UA con los lineamientos generales de la propia institución a nivel central. Nuestra indagación mostró que tres UA (Humanidades, Ciencias Exactas y Agrarias y Forestales) efectuaron diversas estrategias inclusivas tendientes a promover la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes de las carreras de grado. La concepción de ingreso que relevamos en esas Facultades es consistente con las orientaciones estratégicas definidas a nivel central y esa coincidencia, como vimos, se expresó además en los objetivos de las estrategias de ingreso. En este sentido, observamos que tanto la Universidad como las Facultades mencionadas suscriben políticas de ingreso coherentes en cuanto a la inclusión de los ingresantes a la vida universitaria. Registramos niveles de consenso en la orientación (inclusiva) de la política de ingreso pero, al mismo tiempo, observamos que las estrategias de ingreso asumieron rasgos específicos en cada una de las UA. Retomando los aportes de los enfoque neoinstitucionalistas y organizacionales, esas diferencias podrían ser explicadas a partir de los rasgos de autonomía que poseen las unidades organizacionales básicas mediante la legitimidad que les otorga la producción de conocimientos especializados y por la

influencia del entramado institucional de referencia (valores, creencias, identidades, proyectos).

Uno de los hallazgos sustantivos de nuestro estudio fue la identificación de perspectivas disímiles que coexisten dentro de una misma institución universitaria. En este sentido, desde el nivel central se sostuvo el acceso abierto como parte de una política de justicia social, en contraposición a la selectividad, entendida como un mecanismo que preserva la calidad de la educación de este nivel. Se abogó por la democratización del acceso a la universidad, ofreciendo en principio, la misma oportunidad para toda la población. Pero al mismo tiempo, como vimos, impulsó políticas inclusivas tendientes a ir más allá del acceso formal a la Institución que permitiesen generar condiciones de permanencia y egreso de los estudiantes a las carreras de grado. Como caso extremo, la Facultad de Ciencias Médicas esgrimió a favor de la selectividad argumentando la asociación positiva cantidad-calidad y reservando la excelencia intelectual para “los mejores”. Es posible sostener que estas perspectivas -inclusivas y selectivas-, circulan en prácticas y discursos universitarios y conviven, no sin conflictos, disputas y resistencias, dentro de un mismo marco institucional, no sólo entre el nivel central y las UA, sino también dentro de cada una de las Facultades estudiadas.

Analizamos que la reforma del Estatuto en 2008 permitió establecer y “reforzar” un criterio básico sobre un sistema de ingreso en la UNLP, a partir de su pronunciamiento como “libre e irrestricto”. Consideramos que la introducción de principios de gratuidad, ingreso irrestricto y derecho a la educación superior, puede entenderse como una forma de clausurar las pretensiones de arancelamiento y selección que la LES había dejado abiertas. Aunque esta introducción también es posible interpretarla como un modo de instituir una modalidad histórica propia del sistema universitario argentino, de apertura en el ingreso, que se remonta a mediados del peronismo de los años ‘50 y que se consolida durante el ciclo democrático (Carli, 2011). Podemos señalar que si bien el Estatuto fue modificado, el análisis realizado en el capítulo dos sobre la Facultad de Medicina, mostró que la nueva norma jurídica no transformó sustantivamente la cultura institucional de esta megauniversidad de larga tradición. En este caso, podemos afirmar que la modificación del Estatuto por sí mismo no generó cambios sustantivos en una institución de notable complejidad, tanto por la dimensión de la misma como por las dificultades de orden estructural que el Estatuto no logró sortear fácilmente. No obstante, la reforma estatutaria sí permitió establecer acuerdos compartidos respecto de criterios básicos sobre el ingreso

entre la mayoría de las UA y el nivel central. Ahora bien, podemos preguntarnos si el cambio en la normativa nacional en 2015 que forzó la supresión de los exámenes selectivos en la Facultad de Ciencias Médicas, logró efectivamente democratizar el acceso a las carreras de esa UA. La literatura de referencia nos indica que pueden operar mecanismos de selección implícitos que cumplan esas funciones de selectividad aun cuando no existan pruebas de admisión.

Con relación al análisis de los cambios que sufrieron las estrategias de ingreso en las UA, los resultados son consistentes con los planteos de los enfoques organizacionales en cuanto a que permiten distinguir los sistemas que gozan de una menor antigüedad como una forma básica del cambio y la alteración de un sistema una vez instalado, es decir, con mayor antigüedad (Clark, 1983). Como vimos, para el caso de las estrategias de ingreso de menor antigüedad, esos sistemas al principio, cuentan con poca estructura y culturas propias para conducir la interacción y el cambio (Humanidades). Pero, en la medida en que las políticas se desarrollan, se vuelven más complejas, van adquiriendo estructuras de trabajo (en nuestro caso, comisiones de ingreso) con sentidos y liderazgo que, en ocasiones, disputan el poder por la definición de lineamientos. Para el caso de los sistemas de mayor antigüedad, encontramos que tienen mayor estabilidad de carácter, y por tanto de respuestas y son mucho menos dependientes, por lo que imponen numerosos frenos al cambio (Ciencias Exactas, Ciencias Médicas, Agrarias y Forestales). Para los actores entrevistados, los cambios en el sistema de acceso fueron resistidos en contextos institucionales en los que el ingreso tiene una larga tradición y a su vez cuenta con una estructura de trabajo consolidada.

Otra de las variables que analizamos y que retoman los criterios de los enfoques organizacionales, se refiere al tamaño de las instituciones como una variable interviniente en el procesamiento de los cambios. En nuestro caso, observamos que en la UA de tamaño grande de la muestra (Humanidades), algunas decisiones relativas al Ingreso se tomaron de manera descentralizada y con un alto nivel de autonomía por parte de los Departamentos docentes. Esta variable explicaría la convivencia dentro de esa institución de estrategias de ingreso con propósitos no necesariamente coincidentes. En contraposición, en las restantes UA (las de tamaño mediano y pequeño), la definición de estrategias de ingreso se realizó de manera centralizada y cada Facultad contó con una única estrategia de ingreso común a todas las carreras que en ella se dictaban.

Las caracterizaciones realizadas pusieron en evidencia la complejidad que asumen los procesos de cambio en las políticas y estrategias de ingreso de las universidades como organizaciones de base pesada y con una cierta renuencia a las transformaciones profundas. Nuestros hallazgos mostraron que, más que definiciones que “bajan” desde las estructuras organizativas, aún dentro de una misma UA, los cambios se terminan gestando “desde abajo”. En este sentido, vimos que las propuestas de cambio que pretendían “bajar” desde la gestión académica de las Facultades fueron resistidas, en las circunstancias en las que no se construyó en diálogo con las bases operativas del sistema (docentes, graduados y estudiantes implicados en la política de ingreso) y, por tanto, no lograron consenso para la elaboración de una propuesta compartida. Además los resultados evidenciaron que, más allá de las resistencias al cambio, es posible impulsarlos si se los asume como un trabajo de largo aliento. Tal como ha demostrado la literatura ya citada, muchas veces los procesos de cambio resultan sustentables cuando los impulsan grupos académicos particulares, con intereses que confluyen en una decisión compartida. Son aquellos grupos proactivos, “cátedras que quieren”, “docentes más abiertos” los que terminan, finalmente, impulsando transformaciones lentas pero duraderas. En efecto, vimos que en una de las UA estudiadas, el proceso de cambio se inició desde un sector específico en la base operativa del sistema, que logró ampliar e institucionalizar la discusión en la agenda a través de mecanismos o espacios institucionales. Este proceso permitió arribar a consensos sobre los criterios generales acerca del ingreso a nivel de la política de la Facultad y entre los distintos actores de las diversas disciplinas. De esta manera, los aportes neoinstitucionalistas permiten mostrar que más allá de las variables organizacionales como la antigüedad, el tamaño, etc. los actores universitarios tienen autonomía relativa para negociar, resistir, adecuarse, acordar entre sí y con otros sectores de las UA o de la Universidad, al momento de definir sus estrategias de ingreso, en un marco institucional en el que los individuos operan.

Como vimos, las universidades desarrollan dinámicas específicas por la intervención de los actores académicos que modelan su ambiente de trabajo e inciden en el procesamiento de los cambios. Asimismo, la perspectiva analítica de Bourdieu (1983; 2008) nos permitió complejizar la mirada acerca de la intervención de los actores en el campo universitario. Como vimos, ese campo funciona como un sistema de fuerzas con una dinámica y estructura propia, en función de las relaciones de posición, oposición, o combinación que se producen entre esas fuerzas. Desde esta perspectiva, el conflicto

resultó un componente central en el análisis de la intervención de los actores en ese campo.

El conflicto analizado dentro de una UA (Ciencias Exactas), podemos interpretarlo a partir de la literatura de referencia que describe a la organización académica como un sistema político con acoplamiento laxo en el que se producen situaciones de basurero, campos de acción o tecnologías de la tontería, por tratarse de un sistema oscuro y negociado, lejano de la racionalidad lineal (Krotsch, 2001). En nuestro caso, la inconsistencia se puso de manifiesto en el momento en el que las autoridades decidieron discontinuar la Estrategia de Ingreso que había alcanzado consenso desde lo académico en todos los sectores de la Institución. Sin embargo, al momento de explicar la interrupción de la Estrategia, los actores involucrados esgrimieron razones de tipo político: el problema no estaba localizado en la estrategia en sí, sino en el poder que había logrado acumular el grupo encargado de conducirla. Esa circunstancia había sido interpretada por la gestión como un conflicto político que justificaba esa decisión. Otra evidencia de esa inconsistencia la observamos en la persistencia de ciertos lineamientos de aquella Estrategia en las ediciones subsiguientes. Aquí vemos actualizadas las metáforas que aludían a cierta indefinición o incongruencia entre los propósitos y las acciones, a la ausencia de fines que precedan a las decisiones o bien a circunstancias en las que las definiciones parecen estar informadas por la intuición, la tradición y las creencias. Así, las instituciones de educación superior son percibidas como ejemplos preeminentes de organizaciones débilmente cohesionadas en las que la ambigüedad se deriva de tecnologías suaves, de tareas fragmentadas y de la continua entrada y salida de sus participantes.

Los hallazgos de nuestro estudio mostraron que la cuestión del ingreso se caracterizó como “problema” en un contexto específico de la política universitaria impulsada en los años ‘90. Como vimos en el capítulo uno, en un escenario de profundas reformas y redefiniciones entre el Estado y la universidad, se instaló el modelo del “Estado evaluador”, vinculado a la rendición de cuentas por parte de las instituciones universitarias. A partir de una racionalidad instrumental y eficientista que caracterizó la política universitaria en esos años, las universidades se convirtieron en blanco de una serie de disputas, entre las cuales el ingreso a sus aulas ocupó un lugar de importancia (Chiroleu, 1999). De este modo, la rendición de cuentas apareció como parte de un “clima de época” en el que la cuestión del acceso ganó centralidad. Asimismo, a partir de la

sanción de la LES, el ingreso formó parte del entramado de políticas de reformas impulsadas por el Estado. En este contexto político, se cuestionaba la legitimidad del sistema universitario abierto, signado por el ingreso irrestricto y la gratuidad, en el marco de las ideas neoliberales sobre la eficacia del gasto en educación. En este marco de interpretaciones, los altos índices de “desgranamiento” generaron preocupación al interior de las instituciones, por lo que el Ingreso formó parte de la construcción de una estrategia que se orientó a dar respuesta a ese problema.

Analizamos que, a partir del nuevo milenio, se registraron cambios en la orientación de las políticas de ingreso impulsadas desde el estado nacional. Hemos visto que se incorporaron a la agenda universitaria, diversas estrategias para abordar la problemática de ingreso y la permanencia a través de iniciativas dirigidas al conjunto de los estudiantes, junto con otras específicas que focalizan carreras y/o grupos estudiantiles singulares, impulsadas desde ámbitos centrales y locales de formulación de políticas. Entre ellas, encontramos los programas nacionales generados por la SPU y por el Ministerio de Educación de la Nación, orientados a mejorar la transición entre la escuela secundaria y los ciclos básicos de carreras universitarias.

Estos procesos de cambio acontecidos fueron señalados, por un lado, como parte de una decisión política impulsada por la Universidad, que databa de mayor tiempo atrás pero que hasta ese momento no había contado con los recursos financieros para llevarlo adelante, y por otro lado, a partir del aumento presupuestario en el nivel universitario producido en los últimos doce años por parte del gobierno nacional. En este sentido, la redefinición de la política de ingreso a nivel nacional desde el año 2003 fue acompañada de un incremento sustantivo de los recursos financieros que posibilitaron la concreción de líneas de acción que ampliaron y complejizaron la conceptualización de las políticas de ingreso. De esta manera, registramos un cambio en la orientación de la política impulsada por el Estado nacional en los años '90, que había estado focalizada en la rendición de cuentas y que asociaba al ingreso con la mejora en los indicadores de eficiencia interna del sistema.

Como vimos, la literatura de referencia señala que durante los gobiernos kirchneristas, la política universitaria no logró instalar una agenda de cambios para el sector que estuviera orientada a revisar el legado proveniente de los años '90, y a elaborar una política universitaria integral. Sin embargo, nuestros resultados muestran que el desarrollo de programas nacionales de orientación y tutoría, de bienestar

estudiantil, entre otros, articulados a los programas de ingreso en la Universidad que estudiamos, contribuyeron a redefinir el sentido de la política de ingreso implementada en la UNLP. Esto significó un cambio en las perspectivas caracterizado por el pasaje de una demanda de ampliación del acceso a una política de ingreso que contemple además la permanencia y el egreso. En efecto, el incremento presupuestario permitió desarrollar programas vinculados al ingreso efectivo y a la inclusión plena de los sujetos a los estudios universitarios, como parte de una decisión política en la que la Institución reconoció que el acceso es un problema de la universidad en su conjunto y no del sujeto que aspira a ingresar a ella.

Al mismo tiempo, consideramos que las políticas y los programas impulsados por la SPU, no favorecieron al desarrollo de estrategias de segunda o de tercera generación. Se trataron de políticas y de programas tendientes a desarrollarse como esquemas co-curriculares con ausencia de propuestas que estuvieran dirigidas a incidir en lo curricular y específicamente, en la enseñanza de las materias de los primeros años. La literatura de referencia y los hallazgos de nuestro estudio muestran que los procesos de cambio, en nuestro caso, vinculados a introducir modificaciones en el currículum y en la enseñanza, resultan sustentables cuando los impulsan grupos académicos particulares, con intereses que confluyen en una decisión compartida. Así, los procesos de cambio en la universidad, entendida como un sistema complejo de toma de decisiones y arreglos de poder, difícilmente puedan ser impuestos o generados desde la cúpula universitaria sin persuadir o generar coaliciones en los grupos localizados en las unidades operativas (Krotsch, 2000).

Nuestra pesquisa asumió una perspectiva de análisis que consideró los aspectos internos y externos para analizar los cambios en materia de acceso a la universidad. Entendemos que la política de ingreso a los estudios universitarios es una construcción histórica, y tiene vinculación con las políticas sociales nacionales, las cuales se orientan a dar respuesta a las demandas de sectores sociales movilizados. En ese sentido, el componente político resulta de gran relevancia dado que se inserta en las formas históricas de articulación entre sociedad, Estado y universidades (Chiroleu, 1999). Por tanto, los cambios en materia de acceso del nivel universitario no se dan en el vacío sino que obedecen a una cierta lógica y a los límites establecidos por las formas históricas de relacionamiento de los agentes intervinientes. Así, la adopción de una determinada política de ingreso a la universidad es un proceso complejo en cuya configuración

intervienen los factores tanto internos como externos.

Por último, señalamos que la cuestión del acceso a los estudios universitarios en nuestro país, tras los cambios acontecidos en la normativa nacional a fines del año 2015, volvió a instalarse en el centro de las agendas institucionales y actualizó discusiones de orden político e ideológico. Como vimos, la nueva reglamentación nacional estableció que las instituciones del Nivel Superior desarrollen mecanismos para asegurar la igualdad de oportunidades para el cursado de las carreras mediante estrategias de nivelación de conocimientos y la orientación para la elección de la formación superior, pero no pueden impedir el acceso a estos estudios sino, por el contrario, efectivizarlos con mayor precisión. Si bien el recorte de nuestro estudio permitió dar cuenta de las modificaciones que se introdujeron en la normativa nacional a fines del 2015, la indagación acerca de las formas de procesamiento de esos cambios a nivel de la UNLP, formará parte de una futura línea de investigación que será retomada en la tesis doctoral.

Llegados hasta aquí, consideramos necesario continuar con estudios de caso capaces de captar las complejidades de las instituciones universitarias concretas, en el procesamiento de las políticas que se definen para el sector a nivel nacional. La línea de investigación iniciada en esta tesis, será ampliada a partir del estudio y comparación con otras universidades nacionales disímiles, que posibilitará la construcción de enunciados razonablemente extrapolables al conjunto del sistema.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, Malena; Marchese, Elisa; Montenegro, Jesica; Vicente, María Eugenia (mayo, 2011). El ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (2008 -2010): relato de una experiencia. Ponencia presentada al Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Araujo, Sonia y Trotta, Lucía (2009). La institucionalización de las prácticas de acreditación de carreras de grado. El caso de las Ingenierías. Ponencia presentada en el VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”, Universidad Nacional de Córdoba, noviembre.
- (2011). La acreditación de las Ingenierías: configuración compleja en la institucionalización de la política, en *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 4ª Época, 5(5). La Plata.
- Balán, Jorge (1990). Las universidades nacionales y la reforma del sistema de educación superior: temas para la agenda de los 90. Documento CEDES/56. Serie Educación Superior.
- Balgridge, J. V.; Curtis, D.; Ecker, G.; Riley, G. (1973) “The impact of institutional size and complexity on Faculty Autonomy”. *The Journal of Higher Education*, Vol. 44, No. 7, pp. 532-547.
- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bertoni, María Luz y Cano, Daniel (1990). “La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas”, en *Revista Propuesta Educativa* N° 2.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1977). *La reproducción* (2ª ed.). Barcelona: Laia.
- (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XIX Editores.
- Bourdieu, Pierre (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios.
- (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bracchi, Claudia (2005). Los “recién llegados” y el intento para convertirse en “herederos”: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios. Tesis de Maestría. FLACSO.
- Bracchi, Claudia y Marano, María Gabriela (2010). “El ingreso de los estudiantes en la Universidad: perspectivas, estrategias y actores. Lectura sobre las tensiones y desafíos a partir de una experiencia en curso”. IV Encuentro nacional sobre ingreso a la universidad pública. Tandil.
- Bracchi, Claudia; Sannuto, Julia; Mendy, Marili (2002). “Políticas de Educación Superior: el ingreso a los estudios universitarios en la UNLP”. En Krotsch, P. (organizador) (2002). *La universidad cautiva: Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Al Margen.

- Braslavsky, Cecilia (1980). "La educación argentina (1955-1980)", *Primera Historia Integral*, Bs. As, CEAL.
- (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO- Miño y Dávila.
- Brint, Steve y Karabel, Jerome (1991). "Los orígenes y las transformaciones institucionales: el caso de las escuelas locales de los Estados Unidos. En Powel, Walter y Paul DiMaggio (eds). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Fondo de la Cultura.
- Brunner, José Joaquín (1990). *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Santiago de Chile: FCE.
- (1994). Educación superior en América Latina: cambios y desafíos. En G. Neave, & F. Van Vught, *Prometeo encadenado. Estado y Educación Superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.
- (2012). "La idea de universidad en tiempos de masificación", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, México, UNAM-IISUE/Universidad, Vol. III, núm. 7.
- Buchbinder, Pablo (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Buchbinder, Pablo y Marquina, Mónica (2008). *Pasividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Buchbinder, Pablo (2008). *¿Revolución en los claustros? La Reforma universitaria de 1918*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Burke, Luján (2012). "Políticas de evaluación: rupturas y continuidades" En: Chiroleu, A.; Marquina, M. y Rinesi, E. (comps.) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner. Continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Camou, Antonio (2007). "Los 'juegos' de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones entre Estado y universidad. En Krotsch, Pedro; Camou, Antonio; Prati, Marcelo (coord.) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Canelo, Paula (2008). *El proceso en su laberinto. La interna militar de Videla a Bignone*. Buenos Aires: Prometeo.
- Carli, Sandra (2011). "La cuestión universitaria en la Argentina (2006-2011)". Debates, dilemas e hipótesis históricas. En *Revista Sociedad*. Buenos Aires, Prometeo N°29/30.
- Chama, Mauricio (2002). "Práctica profesional y política en los sesenta-setenta, o el pasaje del profesional 'modernizador' al 'comprometido'. Experiencias de psicólogos y abogados, en Pedro Krotsch (org.), *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Chiroleu, Adriana (1998). Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Pensamiento Universitario*. Año 6. Núm. 7.

- (1999). *El ingreso a la Universidad: las experiencias de Argentina y Brasil*. Rosario: UNR Editora.
- (2000). “La reforma Universitaria”. En *Democracia, conflicto social y renovación de ideas: 1916-1930*. Buenos Aires. Editorial Sudamérica.
- (2004). La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia. En *Fundamento en Humanidades*, Universidad Nacional de San Luis. Año v, N°1 (9).
- (2006). Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: de los '90 y sus continuidades. *Revista SAAP*, Buenos Aires, v. 2, n. 3.
- (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI.
- (2012). “Expansión de las oportunidades, inclusión y democratización universitaria” En Chiroleu, A.; Suasnábar, C.; Rovelli, L. *Política universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: UNGS.
- (2013). “Usos y alcances de la democratización en Argentina y Brasil” En Unzué Martín y Emiliozzi Sergio (comps.). *Universidad y políticas públicas ¿En búsqueda del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.
- Chiroleu, Adriana y Iazzetta, Osvaldo (2005). La reforma de la educación superior como capítulo de la reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes. En E. Rinesi, G. Soprano y C. Suasnábar (comps.) *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la Educación Superior en la Argentina y el Brasil*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-Prometeo Libros
- (2012). “La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner”, en A. Chiroleu; M. Marquina y E. Rinesi, (comps.) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Chiroleu, Adriana y Marquina, Mónica (2012). “Tiempos interesantes: complejidades, contradicciones e incertidumbres de la política universitaria actual.”, en A. Chiroleu; M. Marquina y E. Rinesi, (comps.) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Clark, Burton (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- (2011). *Cambio sustentable en la universidad*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Cohen, Michael y March, James (1974). *Leadership and ambiguity*. Nueva York: McGraw Hill.
- Costa de Paula, María de Fátima (2011). “Educación superior e inclusión social en América Latina: un estudio comparativo entre Brasil y Argentina”. En *La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Fernández Lamarra y Costa De Paula. Bs. As: Eduntref.

- Coulon, Alain (1995). *Etnometodología y Educación*. Editorial Paidós: Buenos Aires, Argentina.
- Cox, Cristian (1993). "Políticas de educación superior: categorías para su análisis" En Courard, H. (edit.). *Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Del Bello, Juan Carlos, Barsky Osvaldo y Giménez, Graciela (2007). *La Universidad Privada Argentina*. Buenos Aires: Editorial del Zorzal.
- Del Castillo Alemán, Gloria (2006). Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de educación superior. En *Perfiles Educativos vol. XXVIII, núm. 111, pp. 37-70*.
- Del Mazo, Gabriel (1957). "Tercera conferencia: de la universidad medieval europea a la universidad argentina y sudamericana" en *La Reforma universitaria*. Buenos Aires: Coepla.
- Dias Sobrinho, José y De Brito, Marcia Regina (2008). La Educación Superior en Brasil. Principales tendencias y desafíos. En: *Avaliação, vol. 13, nº 2*. Campinas.
- Duarte, Betina (2005). El Acceso a la Educación Superior: Sistemas de Admisión a las Universidades Nacionales de Argentina En: Primer Congreso de SAECE.
- (2009). "De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación a las universidades nacionales de la Argentina" En Gvirtz, Silvina y Camou, Antonio *La universidad Argentina en discusión: sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-Estado*. Buenos Aires: Granica
- Eisenhardt, K.M. (1989). "Building Theories from Case Study Research" en *Academy of management Review, vol. 14, no. 4*.
- Ezcurra, Ana María (2011a). "Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos" En Gluz, N. (ed.) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democracia es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2011b). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fava, Maximiliano y Garatte, Luciana (2011). ¿Nivelar o exigir? Proyectos y experiencias de ingreso en Ciencias Agrarias y Forestales en la UNLP. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre ingreso a la universidad pública, realizado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, del 4 al 6 de mayo de 2011.
- Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo", *Educ. Soc.* Campinas, v.32, n. 115.
- Fernández Lamarra, Norberto y Costa De Paula, María Fátima (comp.) (2011). *La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Bs. As: Eduntref.

- Finocchiaro, Alejandro (2004). *UBA c/ Estado Nacional. Un estudio sobre autonomía universitaria*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Finocchio, Silvia (coord.) (2001). *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Garatte, Luciana (2008). Grupos académicos y cambios curriculares durante la normalización universitaria en Argentina. Tesis de maestría FLACSO- Argentina.
- (2012). Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966 - 1986). Tesis doctoral Universidad de San Andrés- Argentina.
- Garatte, Luciana; Fava, Maximiliano; Montenegro, Jesica; Alcoba, Julieta (2015) "Tensiones en la construcción de políticas de inclusión en el ingreso y primer año de carreras de Ingeniería en la UNLP. Perspectivas e implicancias para el trabajo docente". III Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina: Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UNLP Ensenada, 2 al 4 de septiembre de 2015.
- García, Susana (2010). Formación científica e investigación académica: el Museo de La Plata en el contexto universitario de principios del siglo XX. En Prego y Vallejos, *La construcción de la ciencia académica*. Buenos Aires: Biblos.
- García de Fanelli, Ana María (2005). *Universidad, organización e incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires: Miño y Dávila/ Fundación OSDE.
- García de Fanelli, Ana María (2010). *Acceso, abandono y graduación en la Educación Superior Argentina*. Debate 5. Siteal.
- García Guadilla, Carmen (1996). *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad.
- González, Giselle y Claverie Julieta (2007). El acceso al sistema de educación superior en Argentina. En V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. UNCPBA.
- Gordon, Ariel (2011) Las políticas de ciencia, tecnología y educación superior en el período 2003-2010 en Argentina: continuidades y rupturas con el legado de los noventa. En *Sociedad Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires* nº 29/30.
- Jara Holliday, O. (2010). "Educación popular y cambio social en América Latina" Oxford University press and community Development Journal.
- Kessler, Gabriel (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Krotsch, Pedro (1998). Gobierno de la Educación Superior en Argentina. La política pública en la coyuntura. En: Catani Mendes, A (org). *Novas Perspectivas nas Políticas de Educacao Superior na América Latina no Liminar do Século XXI*. Editora Autores Associados.

- (2001). *Educación Superior y Reformas Comparadas*. Cuadernos Universitarios N° 6. Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de Quilmes.
- (2003). Las miradas de la universidad. *III Encuentro Nacional La universidad como objeto de investigación*. La Plata: Al Margen.
- Krotsch, Pedro y Prati, Marcelo (organizador) (2002). *La universidad cautiva: Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Al Margen.
- Korsunsky, Lionel y Campero, Agustín (2012) La actividad científica en la Universidad: 2003–2009, entre el financiamiento y el *laissez faire*. En En Chiroleu, A.; Suasnábar, C.; Rovelli, L. *Política universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: UNGS.
- Lizzio, A. (2009). “Ensuring a successful transition to first year”. *Communique*, (2), 14.
- Llach, Juan José y Schumacher, Francisco (2002). “Escuelas ricas para los pobres. La discriminación social en la educación primaria argentina, sus efectos en los aprendizajes y propuestas para superarla” en *Anales de la AAEP*, Tucumán: Asociación Argentina de Economía Política.
- Marquina, Mónica y Habersfeld, Leandro (1997). El presupuesto educativo: entre el discurso y la práctica política. En: *Rev. Escenarios Alternativos*. Año I, N° 1.
- Marquina, Mónica (2012). “¿Hay una política universitaria k? Posibles respuestas a partir del análisis del financiamiento” en A. Chiroleu; M. Marquina y E. Rinesi, (comps.) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Maxwell, Joseph (1996). “Un modelo para el diseño de investigación cualitativo” y “¿Qué Hará Para Conducir La Investigación?, *Qualitative Research Design. An interactive Approach*. Traducción: María Luisa Graffigna. SAGE Publications.
- Mazzola, Carlos (2007). La evaluación y la autonomía universitaria, en Marquina, M. y Soprano, G. (comp.) *Ideas sobre la cuestión universitaria. Aportes de la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la Educación Superior*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Mignone, Emilio (1998). *Política y universidad: el estado legislador*. Buenos Aires: Lugar Editorial, Instituto de Estudios y Acción Social.
- Mollis, Marcela (1999). “El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía”, en *Perfiles Educativos*, N° 84, México.
- (2001). *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Montenegro, Jesica y Garatte, Luciana (2014). “La formación pedagógica en el tramo inicial de Ciencias de la Educación de la UNLP” En: Paso, M; Elías, M. E. y Barcia, M. (coords.) *Perspectivas en la formación de pedagogos y profesores: historia, teoría y políticas en la Universidad Nacional de La Plata y en la Provincia de Buenos Aires*. La Plata: Al Margen.

- Naishtat, Francisco (2004) "La democracia universitaria hoy: en busca de la comunidad perdida", en *Pensamiento Universitario*, Año 11, No. 11, Buenos Aires.
- Neave, Guy (2001). *Educación superior: historia y política*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Neiburg, Federico y Plotkin, Mariano (comp.) (2004). *Intelectuales y expertos*. Bs. As: Paidós.
- Nosiglia, María Catalina (2007). El proceso de sanción y el contenido de las Ley de Educación Nacional N° 26.206: continuidades y rupturas. En *Praxis Educativa*, N° 11, Universidad Nacional de La Pampa.
- Oteiza, Enrique (1993). La universidad argentina, investigación y creación de conocimientos, en *Sociedad. Facultad de Ciencias Sociales (UBA)*, (3), 45–75.
- Palamidessi, Mariano (2007). "Nociones introductorias", en Mariano Palamidessi, Claudio Suasnábar y Daniel Galarza (comps.). *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires, Manantial.
- Paso, Mónica Luisa (2012). Políticas, elites intelectuales y discursos en la construcción de la universidad excluyente: el caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata: 1976 - 1983. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Paso, Monica; Garatte, Luciana; Fava, Maximiliano (2012). "Programa institucional de tutores", ¿una alternativa a la problemática del ingreso?, en Lucarelli, E. y Finkelstein (Ed.) *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Paso, Mónica; Carrera, Cecilia; Felipe, Celeste; Anthonioz Blanc, Leticia (septiembre, 2015) "Políticas de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata: modalidades, actitudes y estrategias de trabajo para albergar las diferencias". Ponencia presentada en III Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina: Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UNLP, Ensenada.
- Neiburg, Federico (1988). *Los intelectuales y la invención del peronismo*. Buenos Aires: Alianza.
- Pérez Lindo, Augusto (1985). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Pérez Rasetti, Carlos (2012). "La expansión de la educación universitaria: Políticas y lógicas". En A. Chioleu; M. Marquina y E. Rinesi (comps.). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Perrenoud, Philippe (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata Ediciones.
- Peterson, Marvin (2007). "The study of colleges and universities as organizations", en Patricia Gumpert (comp). *Sociology of Higher Education. Contributions and their contextos*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press,
- Pineau, Pablo (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación" y la escuela respondió: "yo me ocupo". En Pineau, P; Dussel, I.,

- Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Portantiero, Juan Carlos (1978). *Estudiantes y política en América Latina. 1918-1938 .El proceso de la reforma universitaria*. México. Editorial Siglo XIX.
- Peters, Guy (2003). *El nuevo institucionalismo. Teoría institucional en ciencia política*. España: Editorial Gedisa.
- Puiggrós, Adriana (1983). *Imperialismo y educación en América Latina*. Buenos Aires: Nueva Imagen.
- (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- Ramallo, Milena y Sigal, Victor (2010). Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina. Documento de Trabajo N° 255, Universidad de Belgrano.
- Rigal, Luis (2008). "Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales", en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, n° 3, septiembre de 2008, pp. 22-42.
- Rinesi, Eduardo y Soprano, German (2007). "Universidad, Estado y sociedad. Los sentidos de la autonomía y la heteronomía en la experiencia de la universidad pública argentina". En M. Marquina y G. Soprano (coord.) *Ideas sobre la cuestión universitaria. Aportes de la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la Educación Superior*. Los Polvorines: UNGS.
- Rodríguez, Laura Graciela y Soprano, Germán (2009a). "Las políticas de acceso a la universidad durante el proceso de reorganización nacional, 1976-1983. El caso de la Universidad Nacional de La Plata" en *Revista Especializada en Periodismo y Comunicación Vol. I Núm. 24*.
- (2009b). "La política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior (1976-1983)" en *Nuevo mundo nuevos mundos. Cuestiones del tiempo presente [En línea]*. Consultado el 10 de abril de 2015 desde <http://nuevomundo.revues.org/56023>.
- Romero, José Luis (1996). *Breve Historia de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rossi, Alejandro (2009). "La política de las reformas kirchneristas" en *Revista Debates Latinoamericanos*, año 7, N° 12, Centro Latinoamericano de Estudios Avanzados, Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria.
- Rovelli, Laura (2006) "La universidad para el desarrollo: un recorrido por la idea de creación de nuevas universidades nacionales en los años '70". *Historia de la Educación, Anuario*, vol.7, Buenos Aires.
- (2009). "Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en la Argentina: la expansión institucional en los años 70 revisitada. En Temas y debates. *Revista Universitaria de Ciencias Sociales*. Año13. N°17. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

- (2012). "Dinámicas históricas y lógicas de expansión universitaria en la Argentina". En Chiroleu, A.; Suasnábar, C.; Rovelli, L. *Política universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: UNGS.
- Stake, Robert (1995). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata: Madrid.
- Stubrin, Adolfo (2010). "CONEAU: la institucionalización de la evaluación y acreditación universitaria en la Argentina", en Stubrin, A. *Calidad universitaria. Evaluación y acreditación en la educación superior latinoamericana*. Eudeba: Buenos Aires.
- Suasnábar, Claudio (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: FLACSO. Manantial.
- (2005). Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda política: las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner. *Temas y Debates*, Buenos Aires, v.9, n. 10.
- (2009). Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar. Tesis de doctoral, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, Argentina.
- (2012). "El marco normativo de las universidades y el debate sobre la autonomía: una lectura desde la producción académica" En Chiroleu, A.; Suasnábar, C.; Rovelli, L. *Política universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: UNGS.
- Tedesco, Juan Carlos; Aberbuj, Claudia; Zacarias, Ivana (2014). *Pedagogía y democratización de la universidad*. Buenos Aires: Aique.
- Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia; Carciofi, Ricardo (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.
- Tiramonti, Guillermina (2001). *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: FLACSO – Temas Grupo Editorial.
- (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, Carlos (2001). "Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX". En: Torres, Carlos (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el Siglo XXI*. CLACSO, Buenos Aires.
- Trombetta, Alberto (1999). "El Ingreso a las Universidades Nacionales en Argentina" en Sistemas de Admisión a la Universidad. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Serie Nuevas Tendencias. Buenos Aires.
- Tünnermann, Carlos (2003). "La universidad en la historia" en *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: UDUAL.
- Vaccarezza, Leonardo Silvio (2009). "Autonomía universitaria, reformas y transformación social", en *Pensamiento Universitario*, Año 12, Nro. 12, Buenos Aires.

- Varela, Sebastian (2007). "Las dinámicas del cambio en las universidades estatales. Una aproximación desde el neoinstitucionalismo a la experiencia reciente de la UNICEN". En Krotsch, Pedro; Camou, Antonio; Prati, Marcelo (coord.) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Viguera, Aníbal (2012). "El Ingreso a la Universidad: entre el acceso y la articulación". En *Revista La Palabra universitaria*. Nov, 2012: Universidad Nacional de La Plata. Disponible en http://unlp.edu.ar/la_palabra
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.

Fuentes consultadas

- Bilmes, Gabriel (2006). Programa de Ingreso, Trayecto Inicial y Articulación con la Escuela Media, ITEM. La Plata. Mimeo.
- Expte. S.C. F. 787, L. XLII. Fecha: 21 de octubre de 2008.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, FCAyF-UNLP (2000). Informe Curso de Ingreso 1997. La Plata, mayo de 1997. Mimeo.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, FCAyF-UNLP (2000). Informe del Curso de Ingreso 2000. La Plata, agosto de 2000. Mimeo.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, FCAyF-UNLP (2002). Estrategias de Ingreso a las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, noviembre de 2001. Mimeo.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, FCAyF-UNLP (2004). Estrategias de Ingreso a las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, noviembre de 2003. Mimeo.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, FCAyF-UNLP (2005). Estrategias de Ingreso a las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, noviembre de 2004. Mimeo.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, FCAyF-UNLP (2006). Estrategias de Ingreso a las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, noviembre de 2005. Mimeo.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, FCAyF-UNLP (2008). Estrategias de Ingreso a las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, noviembre de 2007. Mimeo.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, FCAyF-UNLP (2009). Estrategias de Ingreso a las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, noviembre de 2008. Mimeo.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, FCAyF-UNLP (2013a). Estrategias de Ingreso a las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, noviembre de 2014. Mimeo.

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, FCAyF-UNLP (2014a). Informe de autoevaluación para la acreditación nacional de la carrera de Ingeniería Agronómica. Segundo Ciclo. La Plata, octubre de 2014. Mimeo.

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, FCAyF-UNLP (2014b). Estrategias de Ingreso a las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, noviembre de 2013. Mimeo.

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, FCAyF-UNLP. Curso de Química General e Inorgánica (2013b). Propuesta de Ingreso a la FCAyF- Química. Mimeo.

Facultad de Ciencias Exactas, FCE-UNLP (2006). Curso de Nivelación 2006. Secretaria de Asuntos Estudiantiles. La Plata. Mimeo.

Facultad de Ciencias Exactas, FCE-UNLP (2007). Informe General Curso de Nivelación 2007. ITEM. La Plata. Mimeo.

Facultad de Ciencias Exactas, FCE-UNLP (2008a). Informe General Curso de Ingreso Introductorio 2008. ITEM. La Plata. Mimeo.

Facultad de Ciencias Exactas, FCE-UNLP (2009). Resumen de la actividad desarrollada por el Programa de Ingreso, Trayecto Inicial y Articulación con la Escuela Media (ITEM), durante el periodo 2006-2009. Propuesta a futuro, ITEM. La Plata. Mimeo.

Facultad de Ciencias Exactas, FCE-UNLP (2010). ITEM: Breve balance y propuesta a futuro. La Plata. Mimeo.

Facultad de Ciencias Exactas, FCE-UNLP. (2008b) ITEM: Breve Balance set 2006- set 2008. La Plata. Mimeo.

Facultad de Ciencias Exactas, FCE-UNLP. (2013) Estrategias de Ingreso. La Plata, noviembre de 2012. Mimeo.

Facultad de Ciencias Médicas, FCM-UNLP. (2013) Estrategias de Ingreso. La Plata, noviembre de 2012. Mimeo.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP (1992a). Aproximaciones a una reflexión sobre el ingreso a la Universidad desde la perspectiva de articulación entre el nivel secundario y el terciario. La Plata. Mimeo.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP (1992b). Honorable Consejo Académico. Acta n°112, 06/08/1992. Mimeo

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP (1993a). Evaluación Ingreso 1993 a la FaHCE de la UNLP y Proyecto Ingreso 1994. Presentado al Honorable Consejo Académico el día 4 de noviembre de 1993. La Plata, Mimeo.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP (1993b). Plan de Orientación y Seguimiento. Consejo Académico. Acta ° 123, 12/05/1993. Mimeo.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP (1993c). Honorable Consejo Académico. Acta n°129, 07/10/1993. Mimeo.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP (1994). Honorable Consejo Académico. Acta s/n, 22/02/1994. Mimeo.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP (1995). *Memoria de Gestión (1992-1995)*. La Plata. Mimeo.

- Informe de evaluación de la Estrategia de Ingreso a la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP (2015). Universidad Nacional de La Plata. Mimeo.
- Ley de Educación Superior N° 24.521. Sancionada el 20 de julio de 1995. Promulgada el 7 de agosto de 1995 (Decreto 268/95). Publicada el 10 de agosto de 1995, Boletín Oficial n° 28204.
- Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior n° 27.204. Sancionada el 28 de Octubre de 2015. Promulgada 9 de noviembre de 2015. Publicada el 11 de noviembre de 2015, Boletín Oficial n° 33254.
- Marano, María Gabriela; Bracchi, Claudia; Alfonso, Malena; Montenegro Jesica (2009). Estrategia de Ingreso a Ciencias de la Educación. Informe Bianual 2007 – 2009. Dpto. de Ciencias de la Educación, FAHCE, UNLP. Recuperado del Repositorio de la Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Disponible en www.fahce.unlp.edu.ar
- Marano, María Gabriela; Vicente, María Eugenia; Montenegro, Jesica y otros. (2012). Estrategia de Ingreso a Ciencias de la Educación. Informe Bianual 2010 - 2011. Dpto. de Ciencias de la Educación, FAHCE, UNLP. Recuperado del Repositorio de la Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Disponible en www.fahce.unlp.edu.ar
- Universidad Nacional de La Plata (1994a). Secretaria de Asuntos Académicos. Origen socioeducativo de los ingresantes y rendimiento académico. La Plata, mimeo.
- Universidad Nacional de La Plata (1995). Secretaría de Asuntos Académicos. Programa de cofinanciamiento de las acciones de ingreso 1996. La Plata, octubre de 1995. Mimeo.
- Universidad Nacional de La Plata (1995). Secretaría de Asuntos Académicos. Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas. La Plata, octubre de 1995. Mimeo.
- Universidad Nacional de La Plata (1996). Secretaria de Asuntos Académicos. Informe Final Ingreso 1996. La Plata, Septiembre de 1996. Mimeo.
- Universidad Nacional de La Plata (2014) *Plan Estratégico de Gestión 2010-2014*. La Plata. http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/plan_estrategico_2014_2018.pdf, último acceso 1/11/2015.
- Universidad Nacional de La Plata (2014). *Anuario Estadístico 2013/2014/2015: Indicadores Comparados*, La Plata. <http://www.unlp.edu.ar/indicadores>, último acceso 13/04/2016.
- Universidad Nacional de La Plata (2015). Guía completa Cursos de Ingreso 2015. Disponible en http://unlp.edu.ar/articulo/2014/12/29/guia_completa_cursos_de_ingreso_2015 último acceso 22/06/2016.
- Universidad Nacional de La Plata (UNLP, 1994b) Secretaría Académica. Caracterización de las estrategias de ingreso en cada Facultad. ¿Cursos de nivelación, cursos introductorios o cursos de ingreso? La Plata, mimeo.
- Universidad Nacional de La Plata. Informe Final de Evaluación Externa (2010), CONEAU. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, marzo de 2010. Mimeo.

Universidad Nacional de La Plata. Ordenanza 271/05. "Condiciones generales del ingreso a las facultades y escuelas superiores de la UNLP". La Plata, 2005. http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/ordenanza_n_271.pdf, último acceso: 1/11/2015.