



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Gesualdi, Mariana Gabriela

Ingreso universitario : estrategias institucionales desplegadas en dos universidades públicas nacionales de la zona sur del conurbano bonaerense (UNQ y UNAJ) entre 2006 y 2014



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Gesualdi, M. G. (2022). *Ingreso universitario: estrategias institucionales desplegadas en dos universidades públicas nacionales de la zona sur del conurbano bonaerense (UNQ y UNAJ) entre 2006 y 2014. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3963>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Ingreso universitario: estrategias institucionales desplegadas en dos universidades públicas nacionales de la zona sur del conurbano bonaerense (UNQ y UNAJ) entre 2006 y 2014

TESIS DE MAESTRÍA

Mariana G. Gesualdi

mariana_gesualdi@yahoo.com

Resumen

La creación de distintas universidades nacionales en el conurbano bonaerense en las últimas tres décadas ha posibilitado el acceso a la educación superior universitaria a poblaciones que por dificultades económicas e inequidades sociales y educativas estaban al margen de este nivel. Sin embargo, y a pesar de observarse un aumento de nuevos inscriptos en el sistema universitario, se continúa observando un bajo porcentaje de graduación y un alto porcentaje de abandono, en especial durante el ingreso y el primer año de estudios.

En este sentido, surgen interrogantes acerca de las estrategias que han desplegado las universidades de reciente creación en el conurbano bonaerense en el ingreso universitario para acompañar el ingreso de las nuevas poblaciones de estudiantes universitarios y garantizar su derecho a la educación. Con el objetivo de despejar estos interrogantes, en este trabajo se analizan las estrategias institucionales desplegadas en el ingreso a UNQ y UNAJ en el período 2006-2014.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES CON ORIENTACIÓN
EN SOCIOLOGÍA

**Ingreso universitario: estrategias institucionales desplegadas en dos
universidades públicas nacionales de la zona sur del conurbano
bonaerense (UNQ y UNAJ) entre 2006 y 2014**

Autora: Esp. Mariana G. Gesualdi

Directora: Dra. Andrea V. Perez

Fecha: 23 de agosto de 2021

Índice

[Resumen](#), 5

[Introducción](#), 5

[Universidades nacionales e ingreso de estudiantes al nivel superior](#)

, 9

[Orientaciones y objetivos de investigación](#)

, 10

[Materia y métodos](#), 14

[El ingreso a la universidad desde una perspectiva conceptual y normativa](#), 14

[La democratización del acceso a la educación](#), 15

[El ingreso en las nuevas universidades del conurbano bonaerense](#), 18

[Diseño general: investigación cualitativa y teoría fundamentada](#), 21

[Las fuentes: entrevistas semiestructuradas y documentos institucionales](#), 23

[Desarrollo de categorías de análisis a partir de datos](#), 26

Resultados y discusión

Políticas educativas en el nivel superior y derecho a la educación, 29

Nuevas universidades en el conurbano bonaerense, 30

Los y las estudiantes de UNQ y UNAJ: una lectura estadística, 32

Modalidades de admisión a universidades nacionales del conurbano bonaerense, 35

Modalidad de admisión en UNAJ: El Curso de Preparación Universitaria, 39

Modalidad de admisión en UNQ: El Curso de Ingreso, 40

Estrategias de acompañamiento socioeconómico y académico en la universidad, 44

Programas de Becas y Bienestar Estudiantil en UNQ y UNAJ, 47

Programas de Calidad Universitaria en UNQ y UNAJ, 51

Políticas y acciones institucionales sobre el ingreso universitario, 53

Lo que la universidad hace antes del ingreso: el perfil de los estudiantes ingresantes, 54

Lo que la universidad hace durante el ingreso: la orientación del curso de ingreso, 57

Lo que la universidad hace a través del ingreso: las estrategias de acompañamiento, 60

Las percepciones institucionales sobre la demanda social y educativa, 63

Conclusiones, 66

Modalidades de ingreso a la universidad, 66

Una categorización de las estrategias desplegadas en el ingreso universitario, 68

Estrategias orientadas por criterios socioeconómicos, 68

Estrategias de acompañamiento académico, 70

Los caminos institucionales del ingreso universitario, 74

La función social de las universidades en la nueva agenda de la educación superior, 77

Anexos

, 81

Bibliografía, 87

Corpus documental, 95

Agradecimientos

A Martín y Camila, por sostener los días y noches de lectura y escritura

A Alberto, por los comentarios de la primera lectura del trabajo final

A Andrea Pérez, por el acompañamiento necesario y la paciencia

A Ale Casarejos, por la conversación y el apoyo para seguir

Resumen

La creación de distintas universidades nacionales en el conurbano bonaerense en las últimas tres décadas ha posibilitado el acceso a la educación superior universitaria a poblaciones que por dificultades económicas e inequidades sociales y educativas estaban al margen de este nivel. Sin embargo, y a pesar de observarse un aumento de nuevos inscriptos en el sistema universitario¹, se continúa observando un bajo porcentaje de graduación y un alto porcentaje de abandono, en especial durante el ingreso y el primer año de estudios².

En este sentido, surgen interrogantes acerca de las estrategias que han desplegado las universidades de reciente creación en el conurbano bonaerense en el ingreso universitario para acompañar el ingreso de las nuevas poblaciones de estudiantes universitarios y garantizar su derecho a la educación. Con el objetivo de despejar estos interrogantes, en este trabajo se analizan las estrategias institucionales desplegadas en el ingreso a UNQ y UNAJ en el período 2006-2014.

Introducción

A veces, los intereses en temas de investigación se relacionan con experiencias y vivencias propias. Este estudio surge en ese contexto. Como estudiante recién egresada del secundario, hace más de veinte años en Palomar, la universidad era un lugar al que deseaba acceder pero que me parecía lejano e inalcanzable. Tal era mi temor e incertidumbre acerca de ese mundo nuevo y distinto al que conocía que decidí continuar mis estudios en otros contextos, más afines y cercanos a lo que conocía, por lo que seguí una carrera en un instituto superior no universitario. Pero mi deseo de estudiar en la universidad seguía vigente, por lo que al finalizar mis estudios terciarios me inscribí en una carrera universitaria en Ciencias Sociales.

¹ La tasa de crecimiento anual de estudiantes de pregrado y grado universitario ha sido del 1,8% en universidades nacionales públicas durante el período 2000-2010, mientras que la tasa de crecimiento anual de nuevos inscriptos para títulos de pregrado y grado ha sido del 0,8% para el mismo período (2010: AEU).

² A partir de un seguimiento de los Anuarios de Estadísticas Universitarias y Censos de Estudiantes de la UBA entre 1990 y 2006, S. Carli (2012:61) estima que los datos sobre deserción en primer año rondan entre el 50 y el 60%. Ezcurra (2013:27) señala que la deserción en educación superior se concentra en primer año y en capas sociales en desventaja, apoyándose en estudios de Crissman y Upcraft (2005), Tinto (2004) y Reason, Terenzini y Domingo (2006).

Estas experiencias me abrieron el camino, y la mirada, a conocer experiencias, recorridos y vivencias de estudiantes con miedos y expectativas similares y distintos a los míos. Y a preguntarme, también, qué se hacía desde la universidad para albergar a estos nuevos estudiantes que llegaban a la universidad desde otros lugares y recorridos.

Las universidades que seleccioné para este estudio tienen mucho en común con mis propias experiencias y recorridos; son universidades de reciente creación en el conurbano bonaerense, con situaciones y problemáticas particulares a su contexto, singulares en la complejidad del mundo universitario.

Las universidades, al igual que otras instituciones sociales y educativas, han atravesado diversas transformaciones; en los últimos años en particular, ha variado la conformación de la matrícula universitaria, abriéndose lugar a nuevos estudiantes con distintas trayectorias educativas. La investigación acerca del ingreso a la educación superior también se ha incrementado en relación con los debates nacionales e internacionales acerca de las reformas educativas que se orientan hacia garantizar la calidad educativa y la igualdad de oportunidades.

Desde una perspectiva “compensatoria”, se ha vinculado inclusión con igualdad de oportunidades para el acceso: las políticas de ingreso directo a las instituciones de educación superior pública se consideraron inclusivas mientras que otros programas, como los de becas universitarias, se consideraron complementarios (Chiroleu, 2009a: 6).

El Programa de Créditos para la Educación Superior y el Programa Nacional de Becas Universitarias, desarrollados a partir de 1996, resultaron paradigmáticos de este enfoque, en tanto se orientaron a resolver dificultades económicas coyunturales o estructurales de los estudiantes. A partir de 2000, estos programas ampliaron las líneas de asistencia incorporando otros grupos sociales, como indígenas y personas con discapacidad, o educativos, como alumnos destacados en olimpiadas internacionales y estudiantes de carreras de oferta única (Chiroleu, 2009a: 7).

Estos programas no sólo resultaron insuficientes para cubrir la demanda sino que consideraban que la inclusión se agotaba en el acceso a las instituciones, sin proponer otras formas de acompañamiento de los estudiantes y bajo la exigencia de un compromiso de los estudiantes en cuanto al desempeño y la

regularidad académica, lo que en muchos casos fue en detrimento de la continuidad de los estudios.

En este sentido, el Programa de Becas Bicentenario y el Programa de Becas para Carreras de Grado en áreas TICS, si bien estaba orientado por criterios económico-educativos similares orientados a estudiantes de bajos ingresos y aspirantes a carreras científico-técnicas o en áreas TICS, representaron un cambio en tanto insinuaron mecanismos orientados a una mayor equidad en términos de resultados, previendo mejorar el rendimiento académico de los becarios a través de acciones complementarias (cursos de nivelación, fortalecimiento de condiciones de base de los alumnos y acompañamiento de los becarios a lo largo de su trayectoria) (Chiroleu; 2009b: 14).

Desde una perspectiva de “acompañamiento”, se consideraba que los programas de tutorías universitarias y sistemas de apoyo académico que se proponían allanar las dificultades en el manejo de los estudiantes dentro de la universidad, la comunicación con los profesores y la eficacia de hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje pueden garantizar el acceso y la permanencia en la universidad desde una perspectiva inclusiva. La función de acompañamiento de los estudiantes era entendida, a su vez, desde distintos posicionamientos institucionales: desde la orientación psicopedagógica, desde el ejercicio de la docencia, desde la experiencia de estudiantes avanzados.

Este tipo de acompañamiento se realizó en distintas universidades en el marco del proyecto PACENI³. En la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad de Córdoba el sistema de apoyo implementado consistió en la detección de problemáticas y la gestión de acciones de mejora sobre procesos de enseñanza-aprendizaje por parte del gabinete psicopedagógico, que consideró las características de los aspirantes, la actuación académica y la detección de problemas especiales, el acompañamiento con tutorías, la capacitación de profesores, las mejoras en los planes de estudio y el estímulo a actividades curriculares (Cámara, Guzman y Zanazzi, 2009:3).

³ El objetivo de este proyecto, impulsado por la Secretaría de Políticas Universitarias, era fortalecer las condiciones institucionales, curriculares y pedagógicas para mejorar la inserción, promoción y rendimiento académico de los estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática. Se firmaron convenios con distintas universidades nacionales que implementaron el proyecto durante el período 2009-2011.

Por su parte, las tutorías desplegadas en carreras de pregrado, grado y posgrado de la UNSAM se orientaron en la misma dirección; estos dispositivos involucraron estrategias de acompañamiento de procesos educativos a través de acciones tutoriales por parte de docentes, talleres de escritura académica y un programa de pedagogía universitaria (Cambours de Donini, Iglesias y Muiños de Britos, 2008).

Las tutorías de pares desplegadas en el ingreso al Centro Universitario Regional Costa Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue, que involucraron tutorías en Métodos de Estudio y Lectura y Comprensión de Textos y en Introducción al Lenguaje Matemático, se asociaron al acompañamiento subjetivo del estudiante en la construcción de relaciones dentro de la institución y en el ingreso a la cultura universitaria a partir de la intervención en aspectos académicos y administrativos y la asistencia y contención de los alumnos (Vega Riveras, 2010).

En la Universidad de General Sarmiento, coexistieron espacios tutoriales diferenciados a partir de las diversas necesidades emergentes en distintos momentos históricos organizadas a partir de modalidades individuales y grupales a cargo de estudiantes avanzados y docentes (Curti et al, 2013). El Equipo de Orientación Educativa y Vocacional realizó acciones tutoriales a estudiantes de la escuela media y a estudiantes del ingreso, avanzados y graduados.

Por otra parte, desde una perspectiva “situacional”, se relacionó la experiencia educativa en el contexto institucional con los procesos de apropiación y resistencia de los estudiantes, considerando las modalidades de prácticas adecuadas al contexto universitario y las prácticas apropiadas o “hechas propias” por los estudiantes (Fernández, 2011: 6). En este sentido, las políticas de inclusión entraron en tensión con el ideal de excelencia, lo que podría acentuar la desigualdad y actuar como mecanismo de expulsión de quienes no se adecuaran a las normas de acción implícitas.

En esta línea, Torres (2013) señaló la influencia de las representaciones de sí mismos de los estudiantes en las trayectorias de abandono o permanencia en la Universidad Nacional de Quilmes. El autor destacó la importancia de los dispositivos institucionales y pedagógicos desplegados en la universidad en el marco de las políticas de inclusión social, calidad académica y democratización educativa.

Estas distintas perspectivas se diferenciaron entre sí en la manera en que abordaron la problemática del acceso, ya sea desde la perspectiva de las políticas nacionales y sus beneficiarios, las estrategias institucionales y sus destinatarios o las experiencias estudiantiles en los contextos institucionales. Sin embargo, se observó poco desarrollo empírico acerca de las estrategias institucionales desde la perspectiva de los actores institucionales que las promovieron y pusieron en práctica en el marco del ingreso universitario.

Universidades nacionales e ingreso de estudiantes al nivel superior

Las universidades llevan adelante la política educativa nacional e implementan estrategias institucionales para establecer el ingreso de estudiantes al nivel superior. En los últimos años, ha cobrado interés las dificultades en la permanencia y continuidad de los estudiantes después de los primeros años de carrera. De acuerdo a datos estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias, en el año 2015, se registraron 1.902.935 estudiantes y 458.565 nuevos inscriptos en el sistema universitario, pero 124.960 egresados. Por otra parte, si bien la tasa promedio de crecimiento de egresados de títulos de grado ha alcanzado un 4,6% en los últimos años, sigue manteniéndose en niveles bajos. Como señala Carli (2012:88), el abandono de muchos estudiantes durante el primer año en la universidad puede ser el resultado de una deliberación personal o de una decantación invisible como efecto indeseado de la complejidad institucional.

A partir de la indagación en la literatura, se advierte un incipiente desarrollo analítico sobre políticas nacionales y estrategias institucionales para favorecer el acceso de estudiantes en el ingreso universitario. La mayoría de los trabajos de este tipo se basan en análisis de los resultados académicos y las causas individuales que llevan a los estudiantes a abandonar los estudios universitarios. Diversos estudios sobre ingreso universitario de corte cuantitativo y estadístico vinculan el ingreso irrestricto con estrategias de selección implícita y sugieren democratizar el ingreso a partir de la definición de mecanismos abiertos de selección universitaria, cuestionando las posibilidades de acceso de poblaciones de bajos recursos y sectores populares y vinculando su bajo rendimiento con bajo capital cultural, enfoques sostenidos por organismos internacionales como el Banco Mundial para arancelar las universidades públicas (Ezcurra, 2007). Sin

embargo, la experiencia universitaria involucra un aspecto cultural que gira en torno a las condiciones institucionales, los contextos materiales y los procesos históricos que demanda un análisis dentro de los espacios institucionales y las dinámicas colectivas clásicas y recientes de la vida universitaria (Carli, 2012:30). Ante esta problemática, distintas universidades nacionales elaboraron estrategias institucionales para favorecer el acceso y promover el ingreso de estudiantes. Acerca de esta situación, surgen distintos interrogantes: ¿Qué tipo de dificultades se observan en las instituciones universitarias en el ingreso al nivel? ¿Qué tipo de estrategias se han propuesto en relación a esas dificultades? ¿Cuál ha sido el impacto y el alcance de estas propuestas? ¿Han resultado exitosas las estrategias implementadas? ¿Se ha favorecido el acceso de estudiantes de grupos tradicionalmente segregados de los contextos universitarios? ¿Se ha incrementado el ingreso efectivo de estudiantes? ¿Qué variaciones se han observado en la conformación socioeducativa de los estudiantes que ingresan al nivel universitario? ¿Qué propuestas se asumen desde las universidades en torno a la inclusión educativa y social?

Orientaciones y objetivos de investigación

La creación de universidades en centros urbanos alejados de los lugares tradicionales de formación superior a principios de los '90 y hacia el año 2000 posibilitó el acceso a poblaciones marginadas por el contexto geográfico, social y económico. A modo de objetivo general, en este trabajo se propone analizar de forma comparativa las estrategias institucionales desplegadas en dos universidades de la zona sur del conurbano bonaerense (UNQ y UNAJ) en el período 2006-2014 a partir de documentos oficiales y entrevistas a informantes clave del área de ingreso de cada universidad. Se consideran tanto los presupuestos y las concepciones que subyacen a las propuestas de ingreso universitario como su alcance desde la perspectiva de los actores institucionales que las ponen en marcha en el marco de las políticas nacionales de ingreso a la educación superior.

El período de análisis abarca ocho años desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en 2006 hasta la modificación de la Ley de Educación Superior N° 24.195 en 2015. Las instituciones seleccionadas son la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ),

ambas de reciente creación y representativas de la zona sudeste del Gran Buenos Aires, cuyas zonas de influencia involucran territorios y poblaciones tradicionalmente segregados del nivel.

A modo de objetivos específicos, en este trabajo se propone:

- Indagar los procesos de ingreso a la universidad en UNQ y UNAJ considerando la temporalidad, la normativa y la modalidad y los cambios observados durante el período 2006-2014 desde las perspectivas de los actores institucionales
- Elaborar una categorización de estrategias desplegadas en el ingreso universitario a UNQ y UNAJ durante el período 2006-2014
- Conocer los factores que en cada institución aparecen mayormente visibilizados como favorecedores u obstaculizadores de la permanencia de los estudiantes en la universidad y relacionarlos con las estrategias implementadas en el ingreso.

Este trabajo se propone indagar las estrategias desplegadas en el ingreso universitario desde la perspectiva de los actores institucionales, es decir, aquellos que están posicionados en lugares de gestión académica y participan directamente o indirectamente, ya sea desde la propuesta y realización de estrategias o la indagación y el análisis de las condiciones de ingreso y las características de los estudiantes, en el gobierno y en el desarrollo de estrategias institucionales dentro de la universidad, en particular en relación al ingreso.

En este sentido, el ingreso universitario se vincula con las condiciones y posibilidades de acceso. Como describe Castronovo, el “ingreso” se define como la admisión del aspirante en el sistema de educación superior acompañado por la universidad y lograr una mayor inclusión y permanencia (2006:2).

Resulta relevante para este plan de trabajo la definición del concepto de “ingreso”. Considero el ingreso como un concepto que involucra acciones realizadas en el marco de la institución universitaria para la captación de estudiantes del último año de estudios secundarios y la retención de estudiantes durante el primer año como alumnos universitarios. Se analizan tres variables involucradas en la definición del concepto de “ingreso”:

- temporalidad, que involucra el período de tiempo que se extiende desde la inscripción hasta la adquisición de la condición de “alumno” e involucra distintas denominaciones como aspirante, ingresante y alumno;
- normativa, que involucra los requisitos de adquisición de la condición de alumno, “aquel que está en condiciones reales y efectivas de estudiar en tanto está habilitado para cursar materias de su plan de estudios” (Duarte, 2009:29, 35), definida de acuerdo a las reglamentaciones de la institución universitaria;
- modalidad, que involucra los dispositivos de ingreso a la universidad, como cursos niveladores, instancias de evaluación y cursos a distancia (í.d.).

El análisis de las estrategias que despliegan las universidades desde la perspectiva de los actores institucionales implica pensar la institución como tejido intertextual, conjunto de prácticas y procesos de diverso tipo que pueden ser estudiados como lugares inestables de identificación en el que se articulan la historia vivida, la cultura institucional y la cultura experiencial (Remedi, 2006, como citado en Carli, 2012:39).

A partir de una reelaboración de los aportes de Carli (2012:43), propongo resignificar el ingreso a la universidad como el ingreso a una comunidad institucional que interviene con clasificaciones de diverso tipo, considerando la universidad como organización compleja en la que los actores institucionales participan en distinto modo.

Este trabajo se desarrolla a partir de los siguientes apartados, considerando los criterios estipulados para la presentación de la tesis por la Comisión Académica de la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades para el plan de estudios 245-05:

- El apartado “Materia y métodos” da cuenta de la indagación previa y el estado del arte en torno al ingreso a universidades nacionales de reciente creación y desarrolla el diseño de investigación a partir del abordaje de la teoría fundamentada, considerando el proceso de codificación de entrevistas semiestructuradas a informantes clave y documentos institucionales y la definición de categorías de análisis.

- El apartado “Resultados y discusión” desarrolla tanto el análisis de las entrevistas, documentos institucionales y documentos públicos vinculados a políticas universitarias como la discusión de los resultados de dicho análisis. Está organizado a partir de cuatro ejes:
 - “Políticas educativas en el nivel superior y derecho a la educación”, en el que se indagan los antecedentes históricos de creación de las nuevas universidades del conurbano (NUC);
 - “Modalidades de admisión a universidades nacionales del conurbano bonaerense”, en el que se propone describir las decisiones institucionales y los cambios en torno a las modalidades de ingreso a estas universidades;
 - “Estrategias de acompañamiento socioeconómico y académico en la universidad”, en el que se propone indagar dispositivos de apoyo socioeconómico y acompañamiento académico a los ingresantes a la universidad;
 - “Políticas y acciones institucionales sobre el ingreso universitario”, en el que se propone indagar y aportar a la reflexión sobre las decisiones institucionales que provocan y respaldan las modalidades de admisión y los dispositivos de apoyo.
- El apartado “Conclusiones” propone reflexionar sobre las políticas universitarias, los dispositivos de acompañamiento y el derecho a la educación y contribuir a profundizar el conocimiento científico sobre la educación superior y el ingreso universitario.

Materia y métodos

El ingreso a la universidad desde una perspectiva conceptual y normativa

En los últimos quince años, la política educativa nacional en Argentina empezó a orientarse hacia el reconocimiento del derecho a la educación y la inclusión de grupos sociales que por distintas razones se encontraban al margen de este derecho social. En la Constitución Nacional de la República Argentina, el artículo 14 establece el derecho a enseñar y aprender para todos los habitantes de la Nación Argentina, mientras que el artículo 75 en su inciso 19 establece que corresponde al Congreso sancionar leyes de organización y de base de la educación que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales, lo que garantiza el derecho a acceder al conocimiento y la obligación del Estado a asegurarlo.

La Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN), sancionada en el 2006, y Ley de Educación Superior 24.521 (LES), sancionada en 1995 y actualizada en 2002, 2006 y 2015, junto con distintos programas y acciones desarrollados por organismos nacionales, podrían considerarse avances en la garantía al derecho a la educación en el nivel universitario en tanto promovieron la inclusión de grupos desfavorecidos a través de políticas universales y estrategias pedagógicas y de asignación de recursos.

En el marco de esta normativa y de la política nacional de inclusión que caracterizó el período 2006-2014, en este trabajo se analizan reflexivamente las estrategias institucionales desplegadas por dos universidades nacionales públicas del conurbano bonaerense en el ingreso universitario. Este recorte temporal se posiciona entre la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206 en 2005 como parte de la política de inclusión y ampliación de derechos y la última actualización a la Ley de Educación Superior 24195 en 2015, que resultó significativa en relación con el ingreso universitario al establecer el ingreso irrestricto a las universidades nacionales.

A partir de un análisis documental y entrevistas a informantes clave de dos universidades nacionales de la zona sur del conurbano bonaerense (Universidad Nacional de Quilmes [UNQ] y Universidad Nacional Arturo Jauretche [UNAJ]), se

describen y analizan las políticas y estrategias desplegadas en el ingreso universitario, centrando particularmente el análisis en estrategias de acompañamiento y apoyo a los estudiantes.

La democratización del acceso a la educación superior

Los sentidos atribuidos al acceso a la educación superior, es decir, el lugar que ha ocupado la idea de acceso en los discursos sobre educación superior y sus efectos, han cambiado a lo largo de la historia, acompañando las distintas reformas educativas. Distintos autores vincularon el ingreso universitario con las condiciones y posibilidades de acceso (Kisilevsky, 2002; Gessaghi y Llinás, 2005; García de Fanelli, 2005a, Ezcurra, 2007; Tinto, 2007, 2009; Pierella, 2015; Cambours de Donini, 2018; Freytes Frey, 2018). Chiroleu (2009) señaló que, si bien a inicios del siglo XX y en el marco de la Reforma Universitaria de 1918, la demanda se centraba en la ampliación del acceso a la universidad contemplando una ampliación de las bases sociales, la noción de inclusión, presente particularmente en la última década, supuso el derecho al aprendizaje por parte de todos, más allá de sus diferencias individuales.

La cuestión del acceso a la universidad recobró fuerza en el debate público con el retorno de la democracia, aunque, como expresaron Chiroleu, Suasnábar y Rovelli (2012), se circunscribió en esta etapa al acceso formal a las instituciones sin acompañarse de la generación de las condiciones adecuadas para que distintos grupos sociales pudieran acceder al conocimiento y al diploma universitario. Los autores indicaron que en la última década se comenzó a contemplar tanto el reconocimiento de la diversidad social en el acceso a la universidad como la permanencia y el egreso de los estudiantes; en particular, se focalizó en garantizar la equidad en el acceso, la permanencia y la titulación. Ramallo y Sigal (2010) indagaron los sistemas de admisión de las universidades argentinas y describieron las modalidades de acceso a partir de una clasificación de acuerdo a niveles de exigencia en el ingreso universitario. Consideraron que el sistema de ingreso durante 2006 y 2007 fue heterogéneo, en el que se destacaron los sistemas de admisión con carácter eliminatorio, predominantemente presencial y obligatorio, de duración variable entre 4 y 15 semanas y que apuntaban a las aptitudes académicas.

Arias, Mihal, Lastra y Gorostiaga (2015) relacionaron el acceso a la universidad con el concepto de equidad educativa, que, según los autores, debía considerar el acceso efectivo, la compensación de las desigualdades étnicas, sociales y económicas de la población, la permanencia y los resultados significativos. Por otro lado, Tinto (2009) destacó que la retención de estudiantes en el primer año se relacionó con el reconocimiento del carácter general de la vida universitaria y de los espacios y condiciones educativas que promovieran la retención de todos los estudiantes, además de la implicación de los profesores en el aprendizaje de los estudiantes.

En el marco del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, se definió el derecho a la educación como un derecho fundamental de las personas, desde una concepción amplia e integral que lo consideró tanto derecho individual como derecho social e incluso de incidencia colectiva, cuyo fin era la plena realización de la persona en toda su potencialidad (Álvarez y Ruiz, 2014).

Gentili (2011) planteó que la universalización de la escuela no fue acompañada de la extensión o democratización de su condición de pública, ampliando su estatus de bien común, de derecho social desmercantilizado. Este autor expresó que la existencia de más oportunidades de acceso a la escuela fue acompañada de formas de exclusión educativa más complejas y difusas y de la restricción de las oportunidades escolares para aquellos a quienes, aun dentro del sistema, se les continuaba vulnerando el derecho a la educación.

En este sentido, Pagano y Finnegan (2007) distinguieron el derecho a aprender o el derecho a la educación durante el período 1940-1985, asociado al acceso y permanencia en establecimientos de enseñanza para todos los habitantes del país, de su concepción en la reforma de 1994, vinculado con la responsabilidad del Estado en el cumplimiento del derecho mediante una oferta educativa en condiciones de igualdad, garantizando los principios de gratuidad y equidad.

Donini (2018) concluyó que los procesos de democratización de las universidades, asociados a diversos factores, se canalizaron a través de políticas institucionales que no siempre lograron concretarse, por la complejidad y dificultad de producir cambios en estructuras y mentalidades tradicionalmente selectivas, y que una manera eficaz de facilitar estos procesos fue visibilizar de una manera sistemática supuestos y logros en áreas clave de una vida universitaria en permanente transformación. Destacó que los cursos de ingreso

se propusieron, principalmente, preparar a los ingresantes a la vida universitaria y reforzar habilidades y conocimientos necesarios para el inicio de los estudios universitarios.

Como sostuvo Curti (2013), para la universidad la inclusión representó un desafío e involucró un proceso que conllevó hacerse cargo de una historia, un espacio que apuntaba a un propósito y una política que expresaba un deseo de incluir, es decir, un “estar ahí” físico y un “estar disponible” simbólico frente a las demandas sociales, formativas y productivas de una población situada en un territorio y una política institucional que sostuviera un “ser y hacer posible”. En definitiva, todo discurso sobre la inclusión debía contener los propósitos y consecuencias políticas y las acciones y estrategias de inclusión para no resultar excluyente en el plano de la acción concreta.

Ezcurra (como citado en Fernández Lamarra y Costa de Paula, 2011) señaló que la masificación de la enseñanza superior supuso una “inclusión excluyente” en tanto fue acompañada de tendencias estructurales como la deserción universitaria y la desigualdad social, lo que implicó que la democratización de la educación superior no superó el plano discursivo y normativo.

López, Montenegro y Condenanza (2011) describieron mecanismos de selección explícita en el momento de la admisión o implícita en la formación universitaria con mayor concentración en los primeros años, que condujo a que el ingreso universitario fuera un acceso ilusorio para los estudiantes que no tenían las condiciones necesarias para apropiarse del conocimiento producido y reproducido por la universidad.

En este sentido, Pierella (2015:5) relacionó, siguiendo a Dubet, las decisiones políticas para favorecer mecanismos de inclusión con el principio de igualdad de oportunidades, ligadas a políticas focalizadas centradas sobre públicos, riesgos y oportunidades específicas, a diferencia de la igualdad de posiciones, creadoras de un sistema de derechos y obligaciones en torno a lo común. Esto habría implicado un corrimiento del peso de las obligaciones de las instituciones hacia el individuo, que debía asumir la responsabilidad de su trayectoria.

En torno a la inclusión, Mato expresó que involucraría algo más que cupos para sectores sociales o grupos y/o pueblos étnica o racialmente definidos, debía incluir asuntos relativos a contenidos de los procesos de enseñanza/aprendizaje, modalidades de enseñanza/aprendizaje y formas de relación entre las

instituciones y experiencias educativas y en otros casos a sus contextos sociales (2009:266).

En este sentido, la definición de las modalidades de ingreso a la universidad y las formas en que se concreta forma parte de la definición de políticas universitarias inclusivas.

El ingreso en las nuevas universidades del conurbano bonaerense

García de Fanelli (1997) indagó la creación de las nuevas universidades en el conurbano bonaerense en la década de 1990. En torno a los mecanismos de admisión, señaló que en sus inicios compartían la aprobación de un curso de ingreso de un cuatrimestre de duración como condición para obtener la condición de alumno de la institución. Esos cursos de ingreso tenían como objetivo la nivelación de conocimientos o la selección o ambos, acompañado por el establecimiento de un cupo por carrera.

Gorostiaga (2017) indicó que se plantearon propuestas a los problemas de deserción y rezago estudiantil, en particular desde las nuevas universidades del conurbano, como la introducción de cursos preuniversitarios, en los que entraron en tensión los objetivos de nivelar conocimientos y aptitudes de los aspirantes e introducirlos a la vida universitaria, con los procesos selectivos. En este sentido, se implementaron experiencias orientadas a favorecer la adaptación a la cultura universitaria de los ingresantes y a brindar apoyos pedagógicos para mejorar la retención, en particular en el primer año de estudios y, en algunos casos, con apoyo de programas de la SPU⁴ (Gorostiaga, Lastra y Muiño de Britos, 2017).

En este sentido, Mundt, Curti y Tommasi (2011) propusieron concebir el ingreso a la universidad pública como un “ingreso responsable” que involucró hacerse cargo desde la universidad de que los aspirantes egresaron de un nivel secundario avalado por el Estado y que la universidad debería asegurar el ingreso a sus aulas y lógicas institucionales. Definieron el ingreso como una cuestión académica, un proceso de transición a un horizonte cognitivo amplio, diverso, socialmente situado e institucionalmente organizado.

Otras autoras destacaron que los cursos de ingreso se proponían, principalmente, preparar a los ingresantes a la vida universitaria y reforzar

⁴ Secretaría de Políticas Universitarias

habilidades y conocimientos necesarios para el inicio de los estudios universitarios, lo cual se orientaba hacia un horizonte de democratización del acceso (Juarros, 2006; Gluz, 2011).

Pogré et al (2018) señalaron que, aunque algunos docentes indicaron que las unidades curriculares propiciaban el espacio para la incorporación del estudiante a la vida universitaria, en su mayoría también las concebían como un ingreso a una disciplina particular, focalizando sus prácticas en la enseñanza de contenidos específicos de una única disciplina. De esta forma, no se priorizaba el ingreso del estudiante a la vida universitaria, sino que se multiplicaba el ingreso en muchos “ingresos disciplinares” simultáneos que atravesaba la misma persona, desdibujando la dimensión institucional del fenómeno. El riesgo que representaba este ingreso atomizado por disciplina era perder de vista la importancia de la enseñanza en aquellas lógicas institucionales y simbólicas que legitimaban la relación con el conocimiento en la universidad.

Morandi y Ungaro (2014) expresaron a su vez que la función social de la universidad se resignificó en su capacidad para generar estrategias de inclusión y permanencia de estudiantes con recorridos y experiencias educativas diversas. A partir de un estudio sobre transformaciones institucionales en la Universidad Nacional de La Plata, describieron una nueva conformación del estudiantado, con identificaciones compartidas entre el vínculo con la carrera y los estudios y otros proyectos de vida, que requirió la implementación de dispositivos vinculados a la elaboración de proyectos, normativas e innovaciones curriculares tendientes a dar respuesta a la nueva configuración de los sujetos con los que trabajaban, entre los que señalaron la redefinición de regímenes de enseñanza, la incorporación de nuevas tecnologías, la formación docente, la flexibilidad en las cargas horarias y la oferta horaria de los cursos, entre otros.

Ezcurra (2007) recuperó investigaciones de Gardner para afirmar que los establecimientos tenían la responsabilidad de asegurar que los alumnos de nuevo ingreso tuvieran la oportunidad de desarrollar los conocimientos y habilidades suficientes para las demandas académicas de la institución. La autora señaló que las instituciones eran responsables de desarrollar una enseñanza crítica y de atenuar u obturar la brecha entre el capital cultural de los alumnos y las demandas académicas del establecimiento a partir de la existencia de una desigualdad cultural socialmente condicionada. En particular, en alumnos

que trabajaban, de tiempo parcial, que tenían responsabilidades familiares y poco tiempo disponible para el estudio. Para ellos, el aula era casi el único lugar donde se encontraban entre sí, con pares, y con los docentes. Por lo tanto, concluía que el aula resultaba decisiva.

Al respecto, Vélez (como citada en López, Montenegro y Condenanza, 2011) señaló que ingresar a la universidad involucraba un encuentro o desencuentro con los conocimientos científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida pero también con una cultura particular que requería la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares, que llevaba un tiempo en el que el sujeto iba conociendo y reconociendo esa nueva cultura y se iba pensando a sí mismo como partícipe o no de ella. Fernández Lamarra y Costa de Paula (2011) advirtieron que la visión que prevalecía en torno a las dificultades que encontraban los estudiantes en el sostenimiento de sus trayectorias universitarias recaía sobre ellos mismos, influyendo en las políticas públicas diseñadas desde las instituciones educativas para planificar con frecuencia intervenciones destinadas a los estudiantes como actividades de apoyo y tutorías y dejando de lado procesos de reformas institucionales y pedagógicas requeridas.

Diseño general: investigación cualitativa y teoría fundamentada

El desarrollo de la investigación se fundó en un modelo cualitativo flexible. Como señala Vasilachis de Gialdino (2006) la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa y permite indagar situaciones naturales intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan en situaciones, acciones, procesos concretos para captarlos en toda su complejidad y como realmente ocurren sin controlarlos, modificarlos o alterarlos, para particularizar los rasgos distintivos de lo que se quiere comprender.

La autora describe la investigación cualitativa como una posición interpretativa fundada en el interés por la forma en que el mundo social se interpreta, comprende, experimenta y produce, se basa en la generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen y se sostiene en métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

La investigación cualitativa supone la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos y considerar la investigación descriptiva y analítica que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento como datos primarios (Vasilachis de Gialdino, 2006). Siguiendo a Flick, la autora caracteriza el método cualitativo como aquél que:

- Adecua métodos y teorías para descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente;
- Analiza el conocimiento de los actores sociales y sus prácticas y considera que los puntos de vista y prácticas son distintos en el terreno debido a las diferentes perspectivas subjetivas y los disímiles conocimientos sociales vinculados con ellas;
- Considera las subjetividades del investigador y de los actores implicados en el campo como parte explícita del proceso de investigación y de producción de conocimiento.

Siguiendo a Strauss y Corbin (como citados en Vasilachis de Gialdino, 2006), los componentes más importantes de la investigación cualitativa son los datos, como las entrevistas y las fuentes documentales recolectadas en situaciones

naturales, los procedimientos analíticos e interpretativos y los informes escritos o verbales. La recolección y análisis de datos supone que estén guiadas por interpretaciones sucesivas realizadas durante la investigación, que la teoría sea conceptualmente densa y que el examen de los datos sea detallado e intensivo para dar cuenta de la complejidad, utilizando diversos métodos de recolección que permitan reflejar la idiosincrasia y complejidad del contexto que se estudia. Como señala Vasilachis de Gialdino, el paradigma interpretativo en la investigación cualitativa se orienta hacia la comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes. El lenguaje es recurso y creación, forma de reproducción y producción del mundo social. La función del investigador intérprete es hacer explícita la significación dada por los participantes a través de la creación de conceptos de segundo grado que permitan reinterpretar esa situación y su significación para los individuos.

Para analizar y comprender las preguntas que orientan la investigación en torno a dificultades, estrategias y propuestas desplegadas en el acceso e ingreso a la universidad considerando las perspectivas de los actores institucionales resultó necesario indagar en el campo de acción de los referentes institucionales del ingreso a las universidades. Para ello, se consultó documentación normativa e institucional relativa al ingreso (resoluciones, acuerdos entre áreas, memorias y balances de gestión, análisis institucionales y estadísticos) y se realizaron entrevistas semiestructuradas en relación con políticas y estrategias relativas al ingreso universitario.

El trabajo de campo se desarrolló durante el período 2014-2020 en dos etapas: en primer momento se desplegó en la Universidad de Quilmes en diciembre de 2014 y consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas a actores institucionales que se desempeñaban en funciones relacionadas con el ingreso a la universidad y la recopilación de documentos institucionales (informes y resoluciones); un segundo momento se desplegó en la Universidad Nacional Arturo Jauretche en agosto de 2020 y consistió en entrevistas semiestructuradas a actores institucionales que se desempeñaban o habían desempeñado en el período de análisis en funciones relacionadas con el ingreso a la universidad y

recopilación de documentos institucionales (estadísticas, informes y resoluciones).⁵

Durante el período de investigación, se continuó actualizando y profundizando el estado del arte a partir de la ampliación de los datos obtenidos en la investigación, y se incorporó una nueva línea de investigación en torno a las nuevas universidades del conurbano bonaerense y las características socioeconómicas y educativas de la población local. Esta decisión se fundó en la necesidad de explorar una línea tangencial en torno a las particularidades de las universidades estudiadas en términos territoriales y poblacionales, es decir, considerando el contexto en el que se insertan.

El diseño de investigación se orientó por el marco teórico y metodológico de la teoría fundamentada, que deriva inductivamente del estudio del fenómeno que representa a través de la recolección y análisis sistemáticos de datos pertenecientes al fenómeno (Strauss y Corbin como traducido y citado en Mendizabal, 2006). Durante el proceso de investigación, se organizaron los momentos de producción de teoría de acuerdo al método comparativo constante de la teoría fundamentada:

- la descripción del objeto de indagación y la exploración del estado del arte,
- el análisis del objeto de indagación, que involucró detallar tanto las características del ingreso en las universidades nacionales y las particularidades de las universidades seleccionadas para la investigación como las estrategias desplegadas en el acompañamiento a los estudiantes,
- la interpretación de los datos obtenidos a partir del trabajo de campo, que forma parte por un lado del marco descriptivo referido y por otro lado de la conceptualización de las categorías empíricas surgidas a partir del análisis de los datos obtenidos a partir del trabajo de campo,
- y, finalmente, un avance teórico incipiente en torno al tema de investigación.

⁵ Cabe señalar que este segundo momento se realizó a través de medios virtuales dadas las condiciones de aislamiento social y preventivo obligatorio debido a la pandemia de Covid 19.

Cabe señalar que en este trabajo se organizó el análisis de datos junto a su interpretación dentro del apartado “Resultados y discusión”, agrupado a partir de cuatro ejes de análisis: universidades del conurbano bonaerense, modalidades de admisión, estrategias de acompañamiento y políticas institucionales.

Las fuentes: entrevistas semiestructuradas y documentos institucionales

Los datos se obtuvieron a partir del análisis de entrevistas semiestructuradas no directivas y documentos institucionales (resoluciones, informes institucionales y estadísticos, memorias y balances de gestión).

La entrevista requiere establecer una relación con “el otro” que se constituye en el soporte fundamental sobre el que se genera un diálogo amistoso sostenido en una capacidad de escucha que permite estar atento a lo que el otro expresa y sugiere, en la que el investigador introduce lentamente nuevos elementos para ayudar a los informantes a que respondan como tales (Ameigeiras, 2006). Como señala Hammersley y Atkinson, los investigadores “no deciden de antemano las cuestiones que ellos quieren preguntar, aunque suelen entrar a la entrevista con una lista de temas de los que hay que hablar” (como citados en Ameigeiras, 2006). La preocupación está dada por comprender el punto de vista del otro, sus palabras, silencios, gestos y movimientos, y mantener el interés y la atención en lo que el entrevistado plantea.

La entrevista semiestructurada se desarrolló en torno a seis temas referidos a políticas de ingreso, cambios en las modalidades de ingreso, dificultades en el ingreso, apoyos institucionales, estrategias de articulación, variación en la matrícula y sistemas de relevamiento estadístico. Las preguntas sirvieron de apoyo para orientar la conversación, con la intención de focalizar aspectos no desarrollados durante la misma, que se inició a partir de la explicitación del objetivo de indagación en torno a las estrategias institucionales desplegadas en el ingreso a la universidad.

Se realizaron seis entrevistas a informantes clave del ingreso a las universidades, las tres primeras durante diciembre de 2014 y las restantes en agosto de 2020:

- GT, coordinador del programa de tutorías para el curso de ingreso (CI) en UNQ
- SS, referente del área de tutorías en UNQ
- SD, coordinadora del CI en UNQ
- PC, coordinadora del curso de preparación universitaria (CPU) en UNAJ
- VC, ex coordinadora de Asuntos Académicos del Centro de Políticas Educativas (CPE) en UNAJ
- SI, responsable del área de estadísticas en UNAJ

Se indagaron documentos institucionales a partir de un relevamiento de normativas vinculadas al ingreso:

- Documentos institucionales de ingreso a la universidad y resoluciones de ingreso. UNQ: RCS 214/05 y anexo CI 2006, RCS 742/05, RCS 265/07, RCS 316/08, RCS 414/09, RCS 521/10, RCS 55/11, RCS 691/11, RCS 460/12, RCS 408/13. UNAJ: Res. 1-13, Res. 43-14, Res. 8715, Res. 086-16
- Informes institucionales de autoevaluación institucional y memorias. UNQ: Lineamientos generales sobre el curso de ingreso a la Universidad Nacional de Quilmes (2013), Balance de gestión 2004-2008, 2008-2012 y 2012-2016, Memoria anual 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014. UNAJ: Memoria fundacional 2010-2013, Informe de gestión 2014, Primera autoevaluación institucional 2010-2015, Informe especial CPU UNAJ (2016).

A su vez se recurrió a fuentes provenientes de unidades académicas, centros de investigación, organismos públicos, organizaciones no gubernamentales y medios de comunicación y documentos normativos de políticas universitarias nacionales:

- Datos estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), anuarios 2006 al 2013 e informes “Competencias de ingreso a la educación superior” (CPRES PROA, 2007), Relevamiento sobre

modalidades de ingreso a universidades nacionales (2013) y “Datos básicos para la educación superior. Aportes para discursos debates y propuestas” (Marquina y Straw, 2002):

- Informes y documentos de evaluación y análisis del nivel del Consejo interuniversitario nacional (CIN): anuario 2011-2012 y 2014-2015 Universidades nacionales.
- Estadísticas y legislación nacional: LES 24521 (1995) y modificaciones Ley 25573 (2002), Ley 26002 (2004) y Ley 27204 (2015), LEN 26206 (2006) y Censo Nacional de Población. Hogares y viviendas. Censo del Bicentenario (2010)

Desarrollo de categorías de análisis a partir de los datos

La codificación de los datos se desarrolló en distintos momentos, orientados por la recolección de datos (entrevistas a actores institucionales y documentos institucionales), el avance en el estado del arte y la transcripción e interpretación de las entrevistas y los documentos.

En un primer momento exploratorio se definieron tres dimensiones del concepto de ingreso, que orientaron la búsqueda documental:

- Temporal: en relación con la duración, frecuencia, ubicación, modalidad
- Normativa: en relación con la fundamentación político-pedagógica del curso de ingreso, su función y la denominación de los estudiantes⁶
- Modalidad: formato del ingreso, dispositivos desplegados, selectividad, currículo, contenidos (asignaturas y carga horaria), condiciones de aprobación.

En un segundo momento, se profundizó el análisis en torno a la categoría de estudiante en el ingreso: *aspirante*, en relación con quien cumplió los requisitos de inscripción, *ingresante*, en relación con quien se encuentra realizando los

⁶ La SPU utiliza las siguientes categorías: inscripto, quien se inscribe en la universidad, estudiante, quien cumple con las condiciones de regularidad de la universidad, y egresado, graduado de la universidad. Podrían agregarse dos categorías a esta clasificación: aspirante e ingresante, a partir de las resoluciones de ingreso a las universidades.

dispositivos desplegados en el ingreso a la universidad, y *estudiante*, quien cumplió con los dispositivos desplegados por la universidad y se lo considera efectivamente parte de la universidad. Esta distinción tiene a lo largo de la investigación efectos particulares en tanto deriva en distintas posibilidades y estrategias de intervención institucional a partir del recorrido académico y el grado de pertenencia percibido por la institución.

Un tercer momento consistió en la categorización de las investigaciones en torno al ingreso universitario, en el que aparecieron conceptos como “derecho a la educación”, “inclusión”, “equidad”, “ingreso”, “acceso”, “inicios”, “admisión”, “articulación”, ampliando y profundizando las categorías iniciales. En este período surgió también la categoría “nuevas universidades del conurbano bonaerense” en vinculación con el objeto de indagación. En el transcurso de la indagación se desecharon otras categorías como “afiliación”, “permanencia”, “ampliación de oportunidades”, “masificación” y “expansión de la oferta y la demanda”, ya que, aunque relacionadas con el objeto de estudio, responden a otras miradas respecto a la problemática o a otras escalas o niveles de análisis del sistema universitario.

Algunas categorías resultaron intermedias y provisorias para el avance en la investigación: “políticas compensatorias”, “inclusión con calidad”, “nivelación y preparación”, “ingreso irrestricto” y “ampliación de la base social”. Permitieron nuevas lecturas del fenómeno de estudio y permitieron resignificar el sentido del ingreso desde una perspectiva institucional para analizar las estrategias desplegadas por las universidades.

En un cuarto momento, y a partir de la codificación de las entrevistas y documentos institucionales, se arribó a conceptos que se agruparon en categorías empíricas: “percepciones y decisiones institucionales y políticas públicas”, “estrategias institucionales”, “proyecto político institucional y trayectorias académicas”, “perfil del estudiantado y relaciones con la universidad”, “sentidos y especificidad del ingreso” (véase Tabla 1).

Estas categorías se analizaron en profundidad y dieron lugar a la definición de dos grandes categorías en torno a las decisiones, estrategias y políticas institucionales: “centradas en las acciones institucionales” y “orientadas por percepciones institucionales”. A su vez, estas categorías se enmarcaron en una temporalidad relativa que estableció la universidad respecto del sujeto de

referencia (la población estudiantil), que coincide parcialmente en este aspecto con la definición de las categorías de aspirante, ingresante y alumno. Nombré esta categoría como “Lo que la universidad hace en relación con el ingreso” y señalé tres momentos de acción: antes, durante y a través. La segunda categoría tiene características vinculares con el sujeto de referencia (la población estudiantil) en relación con las percepciones de demandas sociales y educativas. Finalmente, con el fin de establecer las limitaciones del estudio en torno al análisis de un fenómeno particular, la investigación se circunscribe al ingreso a la universidad como comunidad productora de saber académico y profesional en un contexto local particular situado en un área del conurbano bonaerense de la zona sur, durante un período temporal en el que se sucedieron cambios normativos nacionales e institucionales en los sentidos del ingreso a la universidad. El análisis y los resultados presentes en este estudio se comprenden en la coyuntura particular en la que se desarrollaron: un tiempo, un lugar, un contexto social y político y una institución universitaria atravesada por nuevas demandas y cambios en sus configuraciones. En este sentido, esta investigación puede aportar a entender esos cambios y ensayar algunas interpretaciones posibles a las nuevas configuraciones socioinstitucionales.

Resultados y discusión

Políticas educativas en el nivel superior y derecho a la educación

En los últimos años, la tendencia en la política educativa se orientó hacia el reconocimiento del derecho a la educación a grupos sociales que por distintas razones se encontraban al margen de este derecho social. En este sentido, la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) de 2008 estableció en su Declaración Final la Educación Superior como derecho humano y bien público social y determinó el deber de los Estados de garantizarlo y de los Estados, sociedades nacionales y comunidades académicas de definir los principios básicos en los que se fundamentó la formación pertinente y de calidad de los ciudadanos y ciudadanas.

La declaración también apuntó el acceso real a la Educación Superior como reafirmación de su carácter de bien público y el establecimiento de políticas educacionales nacionales que favorecieran el acceso y la permanencia en condiciones equitativas y de calidad para todos y todas mediante estrategias y acciones consecuentes como condición necesaria e imprescindible para la integración de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes vivían en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad, y otras poblaciones carenciadas o vulnerables (Declaración Final CRES 2008, C2). En particular destacaron la profundización de las políticas de equidad para el ingreso y la instrumentación de nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes (becas, residencias estudiantiles, servicios de salud y alimentación, tanto como el acompañamiento académico), destinados a permitir su permanencia y buen desempeño en los sistemas (Declaración Final CRES 2008., C4).

Mato (2018) señaló que el reto no era sólo incluir la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas sino transformar las instituciones para que fueran más pertinentes con la diversidad cultural, incorporando el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

En los últimos diez años, la política educativa nacional en Argentina se orientó hacia el reconocimiento del derecho a la educación y la inclusión de grupos sociales que por distintas razones se encontraban al margen de este derecho social. En la Constitución Nacional de la República Argentina, el artículo 14 estableció el derecho a enseñar y aprender para todos los habitantes de la Nación Argentina, mientras que el artículo 75 en su inciso 19 estableció que corresponde al Congreso sancionar leyes de organización y de base de la educación que aseguran la responsabilidad indelegable del Estado, la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación y que garantizaran los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales, lo que garantizaba el derecho a acceder al conocimiento y la obligación del Estado a asegurarlo.

La Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN), sancionada en el 2006, y Ley de Educación Superior 24.521 (LES), sancionada en 1995 y actualizada en 2002, 2006 y 2015, junto con distintos programas y acciones desarrollados por organismos nacionales, podrían considerarse avances en la garantía al derecho a la educación en el nivel universitario en tanto promovieron la inclusión de grupos desfavorecidos a través de políticas universales y estrategias pedagógicas y de asignación de recursos.

Gessaghi y Llinás (2005) señalaron que una política educativa orientada a la democratización del acceso a la educación superior debía contribuir a recrear vínculos colectivos, introduciendo el principio de igualdad en el acceso a la educación superior y contribuyendo de ese modo a reestablecer un derecho basado en la ciudadanía. Esta perspectiva implicó superar la contradicción de la búsqueda de la calidad, el mérito y la excelencia, resultando fundamental para la universidad la búsqueda de alternativas que permitieran trascender esta tensión. El reconocimiento de la diferencia como rasgo fundante de las sociedades promovió una efectiva ampliación de las bases de reclutamiento universitario que debió operar sobre las posibilidades concretas de completar los estudios, más allá del acceso formal (Chiroleu, 2009).

Nuevas universidades en el conurbano bonaerense

El sistema público universitario se desarrolló en Argentina a lo largo del siglo XX y principios del siglo XXI. En el contexto de la Reforma universitaria de 1918

existían cinco universidades públicas en Argentina. Pueden señalarse tres momentos importantes de creación de instituciones universitarias y expansión del sistema universitario. Como describió García de Fanelli (2019) la primera ocurrió entre 1971-1973 durante el gobierno de facto de Lanusse; en este período se crearon doce universidades estatales dentro del denominado Plan Tarquini, sólo una en el conurbano bonaerense⁷, la Universidad Nacional de Lomas de Zamora creada en 1972.

El segundo momento transcurrió en la década de 1990 durante el gobierno de Carlos Menem, período en el que se incorporan nueve universidades nacionales, seis en el conurbano bonaerense, entre ellas la Universidad Nacional de Quilmes. El tercer momento tuvo lugar entre 2008 y 2015 durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, cuando se crearon 17 universidades estatales, ocho en el conurbano bonaerense, entre ellas la Universidad Nacional Arturo Jauretche. En los últimos dos períodos la creación de universidades estatales se concentró en el conurbano bonaerense, una región con alta densidad poblacional y con una alta proporción de sectores de menor ingreso en Argentina.

En el primer período de expansión el objetivo era descentralizar la matrícula, concentrada en las grandes ciudades, y estimular el aporte de las universidades al desarrollo local a través de la investigación científica y tecnológica. En el segundo período se buscó una diversificación de las instituciones universitarias para atender una demanda creciente y diferenciada. García de Fanelli (1997) señaló en este período la fuerte vinculación local como resultado de iniciativas de políticos locales y en respuesta a la presión de las comunidades, que abarcaría tanto a egresados recientes del nivel medio como a quienes reingresarían después de abandonar alguna carrera. Durante el último período involucró un mandato inclusivo: generar condiciones de acceso y permanencia en la universidad para grupos tradicionalmente excluidos por razones de origen socioeconómico, género y discapacidad (Freytes Frey, 2018; [Gaviglio, Pérez, Fernández, Camún, 2019](#)). Este mandato significó para las universidades

⁷ El conurbano bonaerense es un espacio geográfico que rodea la ciudad de Buenos Aires y se visualiza como tres anillos concéntricos. Es la región más densamente poblada de Argentina y una de las que experimentó los cambios más profundos de las últimas décadas, como consecuencia de la desocupación, la marginación, la pobreza, la violencia y el deterioro del medio ambiente (Curti, 2013)

enfrentar los dilemas planteados por la necesidad de modificar formatos académicos y dinámicas de selección implícitas para dar respuesta a la generación de condiciones de inclusión para poblaciones heterogéneas y con predominio de sectores sociales desaventajados y mejorar la calidad de los procesos académicos y la preparación de los estudiantes para las obligaciones académicas de cada carrera (Gorostiaga, Lastra y Muiño de Britos, 2017).

La apertura de nuevas universidades públicas en el conurbano bonaerense tendió a ampliar la cobertura del nivel superior, promoviendo el acceso y la permanencia a sectores sociales que estaban excluidos. Feeney, Marquina y Rinesi señalaron tanto la ubicación de las nuevas universidades del conurbano en zonas de la periferia de la ciudad de Buenos Aires como la orientación hacia una población estudiantil relegada en sus posibilidades de acceso a estudios superiores como factores efectivos de democratización de la educación de calidad en contextos muy desfavorecidos (2011:203).

Esta política se fortaleció durante la primera década de 2000 con la creación de nuevas universidades en diálogo con los avances en inclusión social, ampliación de derechos y construcción de ciudadanía (Informe de gestión UNAJ, 2013). Estas universidades de reciente creación compartieron la orientación hacia la inserción territorial y el diálogo con las comunidades que las rodeaban (Mónaco y Herrera, 2015). La cercanía geográfica y la proximidad afectiva se plantearon como variables, como señalaron Mónaco y Herrera (2015) y plantearon también la necesidad de renovar esfuerzos y recursos pedagógicos para incluir a muchos estudiantes que quedaban fuera de las universidades tradicionales.

La ubicación de UNQ y UNAJ en la zona sur del conurbano bonaerense (partidos de Florencio Varela y Quilmes, respectivamente) permite establecer tanto relaciones con el contexto socioeconómico y cultural como diferencias y cambios en las políticas implementadas durante los diferentes momentos de creación.

Los y las estudiantes de UNAJ y UNQ: una lectura estadística

Durante la década de 1990, se impulsaron reformas educativas que significaron una expansión del nivel medio que no fue acompañada por una calidad educativa homogénea, lo que derivó en una profunda segmentación social y educativa. La apertura de nuevas universidades públicas en el conurbano bonaerense durante la década de 1990 tendió a ampliar la cobertura del nivel superior, promoviendo

el acceso y la permanencia a sectores sociales que estaban excluidos y posibilitó el acceso a poblaciones marginadas por el contexto geográfico, social y económico. Como expresó Villanueva (2014), se privilegió su ubicación en municipios con desarrollo económico y consolidación urbana incipientes, en los cuales los estudiantes atravesaban dificultades de acceso a la educación superior unidas a dificultades económicas que implicaban desplazarse a los centros tradicionales universitarios junto con la necesidad de armonizar los estudios con los tiempos de trabajo.

Curti (2013) señaló que los estudiantes y aspirantes a estas universidades provenían de familias en las que eran la primera generación en acceder a estudios superiores, asistieron a una escuela media atravesada por reformas educativas y pertenecían en general a sectores con problemas de empleo. Desde los proyectos institucionales de las universidades del conurbano, se enfrentó este desafío implementando políticas explícitas de ingreso y considerando que el pasaje de la escuela media a la universidad dependía de una preparación especial.

En los últimos años, se observó un crecimiento significativo de la matrícula en las universidades seleccionadas (véase Tabla 2). En el año 2014, la distribución por sexo de nuevos inscriptos no presentó diferencias en el análisis comparativo, mostrando un porcentaje levemente mayor de estudiantes mujeres tanto en la Universidad Nacional de Quilmes (63,81%) como en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (64,89%).

En cuanto a la distribución por grupos de edad, en el análisis comparativo se encontraron poblaciones estudiantiles similares durante el año 2012, los nuevos inscriptos a la Universidad Nacional de Quilmes eran predominantemente mayores de 30 años (53,2%), al igual que en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (33,2%), aunque seguido levemente por estudiantes entre los 20 y 24 años (36,1%) (véase Tabla 3).

Como se observa en la Tabla 2, en UNAJ se multiplicó la cantidad de inscriptos en los últimos años. En sus inicios en 2011, el perfil de estudiantes era mayoritariamente de mayores de 28 años, en general primera generación de estudiantes universitarios, que se inscribían en la universidad para continuar o complementar estudios o acreditar saberes prácticos. Desde 2014 esta tendencia cambió y si bien siguieron siendo primera generación de universitarios

se observó un incremento en estudiantes más jóvenes, y con referencias intrafamiliares o vecinos que estudiaban en la universidad (Informe especial nro. 2, UNAJ).

Respecto a las particularidades de UNAJ, análisis estadísticos institucionales señalaron que se mantuvo constante el perfil de estudiantes que eran primera generación de universitarios en el grupo familiar (considerando a la madre con hasta secundario completo), aunque la tendencia era a la baja (Véase Tabla 4); y destacaron el porcentaje de estudiantes regulares cuya madre solo había concluido los estudios primarios como un dato asociado a perfiles que requerían apoyo. Otra particularidad residió en el porcentaje de inscriptos que ingresan en la universidad, que ronda el 80%: “hay un promedio nacional que indica que el estudiante que se inscribe en octubre de un año, al año siguiente ingresan el 70%, el otro 30% no arranca no se sabe bien por qué, se inscriben en varias universidades, deciden no ingresar. En Jauretche en general ingresan un 80%, eso lo seguimos varios años, entonces ya teníamos la expectativa de que si se inscribían 7800 teníamos que calcular el 80%” (VC, UNAJ, 2020) (véase Tabla 6).

Con relación al lugar de residencia de los estudiantes, observaron que casi la totalidad eran residentes de localidades del sur del conurbano bonaerense; considerando que desde la cohorte 2011, el mayor porcentaje de ingresantes pertenecía a residentes de Florencio Varela (7814% en 2011), aunque la tendencia fue disminuyendo y se observó una mayor diversificación de los estudiantes según lugar de residencia, con el incremento de estudiantes provenientes de distritos de la región como Quilmes, Berazategui y Almirante Brown. En lo que respecta a su condición de actividad, un alto porcentaje de los ingresantes trabajaba (más de 45% entre 2012 y 2014) y la mayoría de los que no trabajan buscaba trabajo (entre 34% y 27% entre 2012 y 2014) (véase Tabla 5) (1er Informe Institucional UNAJ, 2016).

Modalidades de admisión a universidades nacionales del conurbano bonaerense

Tradicionalmente las exigencias para la admisión a la universidad eran el título de egresado de la educación media y la aprobación de un examen de ingreso establecido por cada universidad y sus facultades. En 1973 se estableció el ingreso irrestricto sin pruebas de admisión, reemplazado entre 1976 y 1982 por el examen de ingreso con cupos durante la última dictadura militar. Desde finales del siglo XX, los sistemas de admisión y las políticas de ingreso se diversificaron en el marco de un proceso de expansión de la matrícula fundamentalmente por el aumento de las demandas sociales de educación superior (Sigal, 2003).

En este sentido, la modalidad de admisión a la universidad podría involucrar una manera de democratizar el ingreso universitario. En Argentina, cada institución establece los sistemas de ingreso a la universidad bajo la modalidad de autonomía y autarquía en el gobierno universitario. Como señala Rama (2006), los sistemas de admisión se dieron en un contexto de expansión de la matrícula debido principalmente al aumento de las demandas sociales de educación. El crecimiento de la demanda estudiantil y el aumento de la matrícula elevó el financiamiento sin corresponderse con un aumento del financiamiento público.

Según este autor, las variables socioeconómicas que condicionaron la demanda y la oferta educativa, a su vez condicionada por los sistemas de financiación de las universidades, definieron el nivel de ingreso y permanencia en la educación superior, asociando acceso, calidad, deserción y egreso al patrón de iniquidad en perjuicio de los sectores de menores ingresos. El esquema parecería depender de un conjunto de variables asociadas al financiamiento, la existencia de becas, la estructura social, los niveles de educación media, los mercados laborales o la distribución del ingreso.

Sigal (2003) categorizó las siguientes modalidades de acceso en Argentina:

1. Con ingreso irrestricto

1.1. Sin preingreso

- sin curso de apoyo y nivelación
- con ciclos introductorios que forman parte de la carrera

1.2. Con cursos de apoyo y nivelación con aprobación presencial (sin examen), generalmente de orientación y reflexión

- de tipo cognitivo
 - de transmisión de técnicas de estudio y habilidades de pensamiento
 - con etapas de confrontación vocacional
- 1.3. Con cursos y exámenes no eliminatorios pero vinculantes con el plan de estudios.
- las notas se consideran un parcial o un trabajo práctico de materias del plan de estudios
 - las notas afectan el cursado de las materias correlativas
 - las notas afectan rendir materias correlativas
2. Con ingreso mediante pruebas de examen, sin cupo
- 2.1. con ciclo de nivelación o preingreso con examen final
- 2.2. con ciclo de nivelación con exámenes parciales y/o final
- 2.3. con curso de habilidades del pensamiento (prueba de aptitud) agregándose exámenes cognitivos en carreras específicas
- 2.4. ciclos con pruebas de aptitud específicas
3. Ingreso mediante prueba y cupo: curso preparatorio con examen final

Duarte (2009) profundizó esta clasificación e incorporó la clasificación de las modalidades de admisión universitaria, el conjunto de requisitos administrativos (inscripción) y académicos (exámenes, cursos) que cada universidad exigía fueran cumplidos para permitirle al estudiante comenzar a cursar materias del plan de carrera. Considerando esas variables estableció la siguiente tipología de admisión:

- Admisión con requisitos movibles: oferta limitada por cupos, aspirantes seleccionados por méritos en exámenes de ingreso y/o otros. También “admisión por competencia” en tanto compara aptitud entre conjunto de aspirantes
- Admisión por requisitos fijos: cumplimiento de ciertos requisitos académicos mínimos que establecía la institución. También “admisión por calificación” porque evidenciaba la construcción de estándares por parte de la universidad como requisito de ingreso. Podía ser:
 - Externa, presentadas como parte de un ciclo de articulación a realizarse en condición de aspirantes.

- Interna: cursado y aprobación de materias que no pertenecían al plan de estudios para cursar la carrera, en algunos casos con superposiciones entre el período de articulación y la aprobación de algunas materias que habilitaba para cursar las propias de la carrera. El aspirante es alumno.
- Mixta: oferta de curso de ingreso considerando al alumno como aspirante, considerando alumno a quienes culminan más allá de su aprobación, en cuyo caso pasan a instancia remedial donde cursan materias que no están en su plan de estudios hasta cumplir con las condiciones que la institución exige.
- Admisión sin requisitos: solo requiere formación previa concluida. También admisión libre, sin cursos o con la posibilidad de asistir a cursos opcionales, obligatorios.

Entre las categorías propuestas, la autora propuso la categoría “admisión con requisitos fijos” o “admisión por calificación”, que involucraba que todos aquellos que demostraban cumplir ciertos requisitos académicos mínimos que establecía la institución tenían derecho a obtener la condición de “alumno” de la institución, lo que ponía en evidencia la construcción de estándares por parte de la universidad como requisitos de ingreso.

Las universidades seleccionadas para este estudio presentaron en el período analizado (2006-2014) modalidades de ingreso compatibles con las categorías “admisión con requisitos móviles” y “admisión por requisitos fijos”, ya que implicaban la realización de un curso de ingreso de cuya aprobación (ya fuera mediante exámenes o asistencia a cursos) dependía el ingreso a la carrera universitaria y el cursado de las materias del plan de estudios.

Cada universidad presentó distintas modalidades de ingreso, reunidas en torno a la aprobación de un curso con distintas características (véase Tabla 7). Como punto común, se plantearon las Prácticas del Lenguaje, fundamentalmente la lectoescritura, como medio de conocimiento y aprendizaje en la universidad y la socialización con el medio universitario, considerada tanto desde el aprendizaje de métodos de estudio como del conocimiento de la vida universitaria.

El curso de ingreso, en sus distintas variantes, se planteó también como espacio de mediación entre el sujeto que ingresaba en la universidad como un entorno social y cultural nuevo.

Entre las representaciones más frecuentes respecto al curso de ingreso a la universidad encontramos “nivelación”, “transición” y “socialización”, más allá de las propuestas de fortalecimiento de conocimientos considerados básicos para el acceso al conocimiento en la educación superior y que se vinculaban con disciplinas de alguna manera “transversales” (Matemática y Lectoescritura), que respondían a su vez a la manera en que las universidades se presentaban (y representaban) a los estudiantes reales y potenciales. El curso de ingreso se proponía también como espacio de formación de competencias básicas (hábitos, conocimientos, organización), introducción y orientación en la vida universitaria y los métodos de estudio en la universidad, como proceso de inclusión, enseñanza y afiliación institucional.

González Velasco (2018) señaló que ingresar en la universidad implicaba un proceso que incluía instancias administrativas pero también aspectos subjetivos que convertían a los aspirantes en estudiantes universitarios. Otro aspecto a considerar desde lo institucional se relacionó con la oferta de horarios y comisiones de cursada, la organización de los cursos según cantidad de estudiantes, el trabajo personalizado con docentes y los sistemas de apoyo económico (becas) y de conocimientos (clases de apoyo) para algunas materias, e incluso las tutorías como espacio de encuentro socioacadémico y afiliación institucional (véase Tabla 8).

La diversidad en las políticas de ingreso configuró hasta 2015 un sistema complejo originado en la autonomía de las universidades para dictar sus propias normas de acceso bajo el supuesto de que el ingreso irrestricto aseguraría la democratización de los estudios superiores. En 2015 se sancionó la Ley 27204, actualización de la Ley de Educación Superior 24521, que estableció el ingreso libre e irrestricto, complementado por procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional en las instituciones de educación superior y estableció la responsabilidad del Estado nacional y provinciales de garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones de acceso y promover políticas de inclusión educativa.

Modalidad de admisión en UNAJ: El Curso de Preparación Universitaria (CPU)

En UNAJ se comenzó a dictar el Curso de Preparación Universitaria (CPU) al iniciar el ciclo lectivo 2012 como instancia de formación previa que fortaleciera el inicio de los cursos regulares para favorecer la nivelación y preparación de los estudiantes para los estudios universitarios. Era obligatorio, pero no eliminatorio, “atento a las dificultades de las trayectorias previas de los ingresantes y a la necesidad de dotarlos de competencias mínimas para el inicio de los estudios superiores” (Primera Evaluación Institucional UNAJ, 2016:21).

Con una duración de cuatro semanas durante febrero de 2012, estaba integrado por un encuentro de Taller de Vida Universitaria, destinado a brindar orientación en las dinámicas institucionales y el mundo universitario y propiciar elementos para el “oficio de estudiante”, y dos cursos: Lengua y Matemática, en encuentros de dos veces por semana de dos horas cada uno, que se proponían reforzar contenidos considerados básicos para formación académica. Los requisitos de aprobación eran la asistencia al 75% de las clases y la presentación a las instancias de evaluación, definidas principalmente como diagnósticas y que, en caso de desaprobación, se derivaban a talleres complementarios de la materia (obligatorios desde 2013), una vez por semana a lo largo del cuatrimestre y correlativos a las materias del Curso de Ingreso del área disciplinar, que se complementaron con talleres de tutorías.

A partir de 2013 se extendió la duración del CPU a siete semanas, con una carga horaria semanal de 4 horas dos veces por semana para Lengua y Matemática, y dos horas una vez por semana para el TVU, que incorporó a sus contenidos aportes de las materias Problemas de Historia Argentina y Prácticas Culturales. Se consideró estudiante regular de la universidad a quienes cumplían esos requisitos. El CPU se presentó como instancia de preparación para el ingreso a la vida universitaria y para el pasaje de la escuela secundaria a la educación superior, considerando la masividad del ingreso en la universidad y la problemática de los conocimientos de base de los aspirantes, evidenciados en el ciclo lectivo 2011, al igual que la condición de primera generación de universitarios de más del 90% de estudiantes. Según Gonzáles Velasco esto significaba que “no contaban con experiencias familiares cercanas que los guiaran, los contuvieran o simplemente les contaran cómo se participa de los

estudios universitarios” (2018:29-30), lo que conllevó a ofrecer a los aspirantes las herramientas para transitar la universidad y para aprehenderla para convertirse en estudiantes universitarios.

El CPU se planteó en articulación con un Ciclo Inicial común a todas las carreras formado por cuatro materias: Matemática, Taller de Lectura y Escritura, Prácticas Culturales y Problemas de Historia Argentina, que se cursaban conjuntamente con materias específicas de las carreras. La aprobación de esas materias condicionaba el avance de las materias del Ciclo Inicial: “en Jauretche se pensó desde el principio, está en el proyecto institucional, que hubiera cuatro materias que fueran comunes a todas las carreras, en algún caso se pensó como materias propedéuticas, que eran el Taller de Lectura y Escritura, Matemática, Problemas de Historia Argentina y Prácticas Culturales. Esas cuatro materias eran pensadas como para ambientar” (VC, UNAJ, 2020)

En 2011 este trayecto curricular estaba a cargo de la Coordinación de Asuntos Académicos del Centro de Política Educativa; a partir de 2012 se creó el Instituto de Estudios Iniciales (IEI) y se le encargó gestionar las propuestas del ingreso y las materias comunes del primer año de las carreras. La creación del IEI supuso para la universidad la reafirmación de un eje de política educativa de inclusión, dando estatus institucional a los estudios iniciales a través del fortalecimiento de los ejes de contenidos y competencias necesarios e imprescindibles para que los estudiantes pudieran tener un buen desempeño en su trayectoria educativa, “con la finalidad de consolidar habilidades, crear un sentido de pertenencia institucional y una identidad como estudiantes universitarios” (1° Informe Institucional UNAJ, 2016:81).

Modalidad de admisión en UNQ: el Curso de Ingreso (CI)

Desde sus inicios, el ingreso a la Universidad Nacional de Quilmes involucraba la aprobación de un curso de ingreso cuatrimestral en dos ejes: Lengua y Matemática, con la posibilidad de rendir los ejes en forma libre en febrero en una prueba de suficiencia. El ingreso se regía por un sistema de cupos de admisión y se establecía un orden de mérito definido por las mejores calificaciones en las evaluaciones. Desde entonces, el Curso de Ingreso (CI) atravesó tres grandes momentos de cambio que implicaron su reformulación.

En 2005 se creó una Comisión de diagnóstico y propuesta de Ingreso a la Universidad para redefinir contenidos y la organización del Curso de Ingreso 2006 con la finalidad de convertir el tramo del ingreso en una herramienta válida para construir y acreditar los conocimientos básicos, saberes y competencias necesarias para el buen acceso y desempeño en la vida universitaria. Por resolución 214/05 se definió el CI como un proceso formativo, tomando como punto de partida los rasgos que presentaban los egresados del nivel medio de enseñanza de la zona de influencia de UNQ y garantizando en su estructura y planificación mejores y mayores instancias de apoyo pedagógico así como oportunidades de recuperación.

El CI se transformó en un espacio curricular preuniversitario en lugar de un curso supletorio de deficiencias de formación en el nivel medio. Se redefinieron los ejes del ingreso para abordar contenidos específicos de los campos de formación propios de cada departamento. En los siguientes cinco años (2007-2012) se adoptaron medidas orientadas a dar apoyo y generar condiciones institucionales y pedagógicas necesarias para garantizar la posibilidad de superar el curso de ingreso a la mayor cantidad de estudiantes manteniendo y mejorando la calidad de los procesos de enseñanza.

En 2008 se habilitó la cursada de un eje pendiente del CI en el segundo semestre, anualizando la propuesta (Balance de gestión 2004-2008, UNQ, pág. 34-36). En 2012 por resolución 235/12 se abrió la inscripción para el CI en julio y noviembre. Ese mismo año se creó por resolución 137/12 una comisión asesora al curso de ingreso a la universidad para responder a la problemática del CI. Se enmarcó en las políticas de articulación de la universidad con el nivel medio de enseñanza por un lado y el curso de ingreso con los contenidos que se impartían en los cursos básicos obligatorios de los diplomas y de las carreras de tronco único de la universidad por el otro, con el objetivo de diseñar estrategias de contención y seguimiento de los ingresantes, complementarias a los contenidos de los ejes obligatorios para definir el ingreso a la universidad.

En 2011 se modificaron los ejes a cursar por carrera, a partir de un trabajo conjunto entre la Secretaría Académica y los Directores de Carrera y de Diplomaturas. En 2012 por resolución 068/12 se implementó un Programa piloto integral de Tutorías para el Curso de Ingreso, con la finalidad de reducir el nivel de abandono, aumentar la tasa de aprobación del curso a partir del

fortalecimiento de técnicas de estudio y adaptación a la vida universitaria, y recabar información sobre los obstáculos principales que enfrentan los aspirantes.

En 2013 se introdujo el sistema de tutoría como parte del TVU por resolución 012/13 como orientación educativa por tutoría de pares con el objetivo de introducir a los aspirantes en el habitar y transitar la vida universitaria, profundizando prácticas y organización del tiempo de estudio y fortaleciendo los procesos de afiliación social e institucional (Balance de gestión 2008-2012 UNQ, pág. 42-45). Se desarrolló a través de encuentros pautados al inicio y al cierre de cada cuatrimestre a cargo de autoridades de la Universidad, y una serie de encuentros grupales con tutores a lo largo del cuatrimestre.

Para 2013 se establecieron lineamientos generales del Curso de ingreso por resolución 519/12 que implicaron una reformulación de algunos aspectos, proponiéndose como parte de la política institucional como espacio de transición y aprendizaje entre el nivel secundario y superior para nivelar saberes y competencias de los estudiantes y proporcionar el medio para acceder a la educación superior. El CI se propuso como espacio de inclusión, enseñanza y afiliación institucional, articulando los ejes de cada departamento con el ciclo inicial en términos disciplinares.

Se implementó el Taller de Vida Universitaria como eje transversal de Curso de Ingreso con el objetivo de brindar asesoramiento e información sobre la organización del sistema universitario, la cultura universitaria y las normativas de la universidad, organizado en seis módulos y a cargo de distintos actores institucionales (docentes, graduados, estudiantes avanzados del Ciclo Superior de los Departamentos).

El propósito del TVU (por resolución 691/11) era aproximar a los estudiantes al marco institucional y el estatuto de la universidad y las normas sustantivas. En 2012 se incorporó la participación de las autoridades superiores de la universidad para comenzar el proceso de integración e inserción a la vida universitaria (Memoria UNQ 2006, pág. 15). A partir del segundo cuatrimestre de 2013 se dispuso que los estudiantes que aprobaran dos ejes del CI podrían cursar una materia del grado en simultáneo con el eje pendiente.

Con el objetivo de sostener el curso de ingreso como espacio de inclusión, transición y nivelación de la formación de los estudiantes, en 2010 comenzó a

funcionar una sede del CI en La Florida en el primer y segundo cuatrimestre para nuevos inscriptos y para quienes tenían que cursar o recurrir algún eje (Balance de gestión 2008-2012). En 2011 se abrió otra sede del CI en San Fernando para el Departamento de Ciencia y Tecnología. En 2013 se sumaron otras dos sedes, una en Berazategui en el turno noche para el CI y otra en San Antonio de Areco para las carreras a término de Enfermería Universitaria y Técnico Laboratorista Universitario. En Bernal, también se cursó el turno noche en la E.E.T N°2, "Paula Albarracín de Sarmiento".

A partir de 2015 se resolvió modificar las condiciones de acceso e ingreso a la universidad, modificando el CI e implementando por resolución 311/15 un Ciclo Introductorio por departamento formado por tres materias (con una carga horaria total de 270 horas) orientadas por departamento que se incorporaron a los planes de estudio de las carreras. Además, se estipuló el cursado obligatorio de un taller previo vestibular similar al TVU como dispositivo de acompañamiento pedagógico basado en el trabajo de tutores pares (estudiantes avanzados o egresados) como primer vínculo con la universidad como institución (Balance de gestión 2012-2016 UNQ, pág. 26-27).

Estrategias de acompañamiento socioeconómico y académico en la universidad

En el marco de las normativas vigentes para la educación superior y la política nacional de inclusión que caracterizó el período 2006-2014, las universidades nacionales desplegaron distintas estrategias institucionales tendientes a garantizar el acceso y la permanencia de distintos grupos sociales.

A finales de 2008 y a partir de datos de la EPH, García de Fanelli (2005a) destacó la proporción de jóvenes de 18 a 30 años que accedían al nivel superior de los quintiles de ingreso más bajo (41% y el 57% para el primer y segundo quintil, respectivamente) frente a los de quintiles de ingreso más alto (67% y 79% para el cuarto y quinto quintil, respectivamente). La autora señaló que el 40% de los jóvenes con menor ingreso familiar per cápita abandonaron la educación superior. Entre los rasgos sociodemográficos y laborales que podrían incidir en este fenómeno, destacó el estado civil, la tasa de actividad y la precariedad laboral.

Considerando esta problemática, la Secretaría de Políticas Universitarias, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, desarrolló programas de apoyo universitario (Bienestar Universitario y Calidad Universitaria) para favorecer el acceso y la continuidad académica y garantizar la igualdad de oportunidades en materia educativa y la inclusión socioeducativa de estudiantes en el marco de la política nacional de educación. En 1996, creó el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), que promovió la igualdad de oportunidades 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 2010, incorporó el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) para estudiantes de ciencias aplicadas, ciencias naturales, ciencias exactas y ciencias básicas.

Por otra parte, en el marco del Programa de Apoyo a Políticas de Bienestar Universitario, promovió la articulación en red y cooperación entre las universidades y temas de interés del Ministerio como promoción de la salud (nutrición, actividad física y universidades libres de humo, salud sexual, etc.), discapacidad y turismo; en lo que respecta a los Programas de Calidad Universitaria, y como complemento a los programas de evaluación de la calidad, propuso proyectos de cambio y reforma universitaria dentro de cada contexto

regional (proyectos de mejoramiento de la enseñanza, apoyo institucional y estratégico, articulación con el nivel secundario).

En el marco de estos programas se desarrollaron distintas líneas de acción relacionadas con el trabajo, la salud, el deporte, la discapacidad, los jardines maternales, los comedores universitarios, el mejoramiento de la enseñanza y el apoyo universitario. Entre ellas, UNQ y UNAJ desarrollaron distintas propuestas institucionales. En este apartado se analizaron en particular las estrategias desplegadas en el marco de las políticas de bienestar estudiantil, entre las que se encuentran los programas de becas de apoyo económico y las comisiones que trabajan sobre integración y discapacidad, y las políticas de calidad educativa, entre las que se encuentran las tutorías universitarias y la orientación vocacional.

Los procesos de acompañamiento a los estudiantes a través del fortalecimiento de las trayectorias en el ingreso universitario involucraron estrategias institucionales tendientes a realizar acciones colaterales de apoyo al ingresante, como tutorías y clases de apoyo, sumadas al fortalecimiento del vínculo entre docentes y estudiantes, los procesos de enseñanza y las prácticas pedagógicas y didácticas.

Las universidades propusieron espacios de acompañamiento y apoyo a los estudiantes organizados como espacios complementarios o de “tutorías” en el ingreso universitario. Entre 2007 y 2013, representantes de distintas universidades del conurbano bonaerense, reunidos en la Red de las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (Runcob), reseñaron y divulgaron las experiencias de tutorías académicas desarrolladas en las instituciones participantes de la red.

Señalaron que los objetivos de la acción tutorial consistieron en acompañar y apoyar la inserción universitaria y la adaptación de los alumnos ingresantes durante el primer período de integración a la vida académica, articulando con la necesidad de comprender las necesidades, capacidades y preocupaciones de los nuevos públicos y desarrollar instancias de apoyo y acompañamiento para la integración de los estudiantes a la vida universitaria (Curti, 2013).

Ambas universidades desarrollaron durante el período de análisis estrategias vinculadas a la implementación de dispositivos periféricos de acompañamiento a las trayectorias. En la Universidad Nacional de Quilmes, se organizaron

acciones tutoriales en el ingreso 2012 como experiencia piloto. Consistieron en encuentros tutoriales complementarios al curso de ingreso organizados al inicio y finales de cada cuatrimestre. A partir de 2013 se incorporaron al “Taller de Vida Universitaria”, dependiente de la Secretaría Académica, que se constituyó en eje transversal del Curso de Ingreso. Se diseñó su estructura para que el estudiante se familiarizara con la organización curricular, la estructura departamental y la forma de gobierno, los servicios y las actividades que se desarrollaban, entre otras temáticas. Los tutores eran estudiantes avanzados y graduados de distintos departamentos académicos de la universidad. En los registros que elaboraron los tutores acerca de sus experiencias en los talleres, destacaron el posicionamiento del tutor desde un lugar de acompañamiento y consejo y las expectativas de los estudiantes respecto de los docentes y las formas de enseñar, señalando que esperaban del curso el aprender “fórmulas” y respuestas correctas para aprobar, más que la socialización e interiorización de las formas de conocer y dinámicas de trabajo más autónomo y reflexivo de la universidad. Durante el año 2014, por resolución 312/14 se disolvió la Dirección de Tutorías, derivándose las tareas de becas de grado y apoyo a estudiantes con necesidades específicas a la Secretaría de Extensión Universitaria, que se encargó a partir de la convocatoria 2015 de las tutorías relacionadas con las unidades académicas, con el Taller de Vida Universitaria y con las actividades complementarias de apoyo al Programa Nacional de Becas Bicentenario.

El Programa de Tutorías Universitarias de UNAJ inició en 2011, dependiente del Departamento de Orientación Educativa (DOE, Unidad de Asuntos Estudiantiles del CPE). A partir de 2012, y en sintonía con otros dispositivos de acompañamiento y preparación como el CPU, la propuesta se dividió en dos etapas: una destinada a los estudiantes que ingresaban a la Universidad, entendiendo la etapa del ingreso como todo el primer año de cursada de la carrera, y otra a partir del segundo año de cursada. En términos generales, las tutorías durante el ingreso realizaban un acompañamiento y contención personalizada y trabajaban simultáneamente cuestiones vinculadas a lo académico y vocacional, así como lo relativo a dificultades para el inicio en el tránsito de la vida académica.

Las tutorías en el ingreso realizaron un acompañamiento y contención centrado en problemáticas individuales relacionadas con la adaptación a la vida

universitaria (Informe de gestión UNAJ 2013). En 2013 se aprobó el reglamento de Tutorías por resolución 271/13, dentro del Departamento de Orientación Educativa (DOE) del Centro de Política Educativa (CPE) y como parte de las políticas de acompañamiento y orientación educativa complementadas con diseños curriculares pensados desde las estrategias de enseñanza. Las Tutorías comprendieron tutorías individuales, a cargo de profesores de UNAJ, por carrera, y Clases de apoyo, talleres gratuitos no obligatorios con la finalidad de revisar o fortalecer conceptos de la cursada, a cargo de docentes de las materias de UNAJ y organizadas conjuntamente por los Institutos y el DOE en articulación con los coordinadores de las materias.

También se promovió la creación de un Programa de Tutores Pares, a cargo de estudiantes avanzados que acompañaban a los ingresantes en sus primeros pasos por la Universidad, y el Taller de Apoyo a la Producción de Textos Académicos (TAPTA), que dependía del Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura con la finalidad de abordar las dificultades inherentes al leer y escribir en el nivel superior y que se implementó a demanda de los coordinadores de materias, en asignaturas correspondientes a la oferta académica de los Institutos de Estudios Iniciales, de Ciencias de la Salud, de Ciencias Sociales y Administración y de Ingeniería y Ciencias Agrarias, con modalidades correspondientes a cada materia requirente y en relación, también, con la ubicación de esta última en la carrera.

Programas de Becas y Bienestar Estudiantil en UNQ y UNAJ

En el marco de la política educativa nacional de becas universitarias para el nivel superior, las universidades desarrollaron en el período seleccionado para el estudio distintas propuestas y estrategias de inclusión y fortalecimiento de aspectos socioeconómicos.

La UNQ propuso programas de becas de ayuda económica con distintas finalidades: solventar gastos de guardería para el cuidado de menores a cargo, obtener apoyo económico durante los estudios de pregrado y grado, adquirir material bibliográfico, realizar cursos de extensión, solventar gastos de comedor universitario. Estos programas dependían del Programa de Asuntos Estudiantiles y Bienestar, que dependía de la Secretaría de Asuntos Académicos. En la mayoría de los programas, se requirió acreditar necesidad

socioeconómica y un mínimo de materias del ciclo inicial aprobadas con un promedio mínimo superior a la media de la carrera de grado correspondiente, aunque también se ofrecieron becas extraordinarias para ingresantes (cuyos requisitos fueron similares).

En 2011 fue aprobado por Resolución del Consejo Superior N°55/11 un nuevo reglamento que reunió bajo una misma normativa los distintos programas de becas destinados a los alumnos de grado y pregrado, contemplando las tipologías de modalidad de enseñanza presencial y virtual, y catalogando las becas en cuatro tipos:

- Becas de apoyo a los estudios de grado y Pre-grado (modalidad presencial);
- Becas de apoyo económico a los estudios de grado y pre-grado (modalidad virtual);
- Becas para necesidades específicas;
- Becas de apoyo económico excepcional.

También se contempló como aspirante a beca todo aquel estudiante que se hubiera inscripto a los estudios de grado o pre-grado en la Universidad Nacional de Quilmes.

Por otro lado, se implementó anualmente la Ayuda Económica Excepcional, cuyo otorgamiento era evaluado con entrevistas personales en casos de alumnos con necesidad de asistencia urgente, por cuestiones que les impedían la continuación de los estudios. A esto se sumaron:

- Becas Sociales de Residencia, destinada a alumnos que viven a más de 100 Km. de la Universidad;
- Becas de Guardería (desde 2007), destinadas a los alumnos que tienen hijos desde los 45 días hasta los 4 años;
- Becas de Material Bibliográfico; y
- otros programas, como las becas BAPRO.

Paralelamente, la Secretaría, a través de la Dirección de Información Académica, realizaba tareas de apoyo técnico para el seguimiento de las becas Bicentenario (PNBB) y PNBUE del Ministerio de Educación de la Nación.

Respecto a acciones en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidades, se creó la comisión de discapacidad⁸ en 2009 por resolución 270/09, a cargo de acciones de difusión y capacitación. Durante el ingreso 2011 se firmó un convenio con INADI para responder a las necesidades particulares de aspirantes ciegos y aspirantes sordos e hipoacúsicos a través de acciones de apoyo técnico y profesional, la selección de intérpretes de Lengua de Señas Argentinas para acompañar las cursadas, el diseño de un Taller de Lectura y Escritura extracurricular en conjunto entre un docente de Lengua y las intérpretes de LSA. Se facilitó material de estudio de Lógica en formato digital para tres estudiantes ciegos, para quienes se ofreció una cursada paralela además de la regular.

Por otra parte, en 2013 se creó el Observatorio de la Discapacidad como espacio de producción de conocimientos, debate y análisis de políticas públicas en relación a la discapacidad, ofreciendo charlas y seminarios acerca de la temática. En UNAJ se creó en 2011 la Unidad de Asuntos Estudiantiles (UAE) en el Centro de Política Educativa (CPE) que entre otras acciones se encargaba de la adaptación y tutoría e integración académica de los estudiantes, la orientación y apoyo académico a los estudiantes y el diseño, implementación, administración y monitoreo de los programas de bienestar estudiantil (1er Informe institucional UNAJ, 2016).

La UAE organizó sus actividades en cuatro dependencias: Alumnos (inscripciones, licencias y administración del aula), Orientación Educativa (DOE) (tutorías, acompañamiento al estudio y orientación vocacional) Bienestar Estudiantil (BE) (becas, voluntariado universitario, pasantías) y, desde 2014, Discapacidad (atención de situaciones particulares, acompañamiento y capacitación docente, tutorías especializadas, accesibilidad académica).

El área de Bienestar Estudiantil desarrolló y promovió diversos programas de becas de ayuda económica para los estudiantes, encuadrados en Programas Nacionales o financiados con recursos propios (González Velasco, 2018). El

⁸ Dicha comisión fue atravesando distintos procesos y hoy la UNQ cuenta con la División de Salud y Discapacidad dentro de la Secretaría de Extensión Universitaria:
<http://www.unq.edu.ar/secciones/83-salud-y-discapacidad/>

Programa de Becas de Ayuda Económica y Becas Formativas, aprobado por resolución 273/13, se orientó a favorecer la retención y promoción de estudiantes con vocación y empeño académico en situación vulnerable y riesgo de abandonar los estudios. Este programa se dejó sin efecto por resolución 33/15 y se amplió a becas de ayuda económica (BAE), destinadas a estudiantes con algún tipo de necesidad socioeconómica y buen rendimiento académico. Estas becas consistieron en:

- Becas de Ayuda Económica para Madres y Padres de niños menores de 3 años (desde 2011);
- Becas de Ayuda Económica;
- Becas de Material Bibliográfico editado por la UNAJ, que consistió en la exención del pago de los textos de materias editados por la universidad y encuadrados en beneficiarios de Asignación Universal por Hijo (AUH), Asignación Universal por Embarazo, Monotributo Social, pensiones por discapacidad, pensiones no contributivas nacionales o provinciales, Plan Más Vida (provincia de Bs. As);
- Becas de Comedor, y
- Becas formativas (BeFAT) o de asistencia técnica para fortalecer la formación de los estudiantes vinculándolos a tareas *Programa Nacional de Becas Universitarias*.

A su vez y a partir del 2014, la UNAJ participó de los programas nacionales de *Becas de Estímulo a la Vinculación*, que depende del Centro de Política y Territorio para la realización de actividades que conectan a las carreras con el entramado socioproductivo, y *Becas de estímulo a la investigación*, como parte del programa de

Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

En 2013, se organizó la Comisión de Integración de las Personas con Discapacidad, integrada por representantes de los cuatro institutos que conformaban la Universidad y representantes de los Departamentos de Bienestar estudiantil y Orientación Educativa del CPE, y del Centro de Política y Territorio. En su primera reunión se acordó que la tarea de trabajo en el tema

Discapacidad fuera llevada a cabo por el DOE: orientación a coordinadores de carrera, seguimiento de alumnos, orientación a docentes y a tutores. Hacia 2014, se conformó el Área de Discapacidad dependiente de la Unidad de Asuntos Estudiantiles (CPE) “como espacio desde el que se implementan estrategias que propician la adaptación de los sujetos a situaciones que pueden obstaculizar la concreción de sus proyectos académicos” (PC, UNAJ, 2020).

Programas de Calidad Universitaria en UNQ y UNAJ

UNQ ofrecía talleres de orientación educacional y ocupacional para estudiantes secundarios, ingresantes y público en general y un Curso de Ingreso cuatrimestral, cuyas características fueron redefiniéndose en el período de análisis seleccionado.

Desde 2003 se llevaron a cabo actividades de articulación con la escuela media desde Secretaría Académica con instituciones de nivel medio del distrito, desde 2004 como parte del equipo técnico del proyecto “Apoyo al último año del nivel medio/polimodal para la articulación con el nivel superior”⁹ para brindar capacitación extracurricular en Lectura, Escritura y Matemática a jóvenes que cursaban el último año del nivel medio, con quienes se realizaron actividades de orientación vocacional en la universidad.

Desde 2008, se implementó el proyecto “*La Universidad más cerca de la escuela*” como espacio de intercambio entre ambos niveles educativos y facilitó información a los alumnos sobre la oferta de la UNQ, y la realización de visitas guiadas en la universidad. El equipo de la Dirección de Tutorías visitaba anualmente alrededor de 200 escuelas de los distritos de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela difundiendo el programa de Becas para alumnos destacados de nivel medio y las carreras de la UNQ.

El Consejo Superior creó en el año 2013 la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la UNQ (ESET-UNQ), que comenzó a funcionar el 5 de marzo de 2014, enmarcada en la línea de acción de creación de Nuevas Escuelas

⁹ Coordinado por un equipo técnico integrado por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación; la Secretaría de Educación/Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente; la Secretaría de Políticas Universitarias–Coordinación de Investigaciones e Información Estadística y Programa de Articulación; once Universidades Nacionales; la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires; y la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Secundarias del Ministerio de Educación de la Nación, en articulación con Universidades Nacionales y gobiernos provinciales, con el objetivo de crear escuelas en zonas de barrios marginales, sectores populares y rurales para garantizar las mejores condiciones pedagógicas, didácticas y materiales a los jóvenes en estas zonas y achicar la brecha de las desigualdades sociales.

UNAJ se destacó la calidad a través de la capacitación docente, la producción de material específico para cada carrera, el trato personalizado entre estudiantes y docentes y el seguimiento intensivo del recorrido de los estudiantes (Informe especial UNAJ nro.2, 2016). Desde el año 2012, se ofrecieron diversas propuestas de actividades de orientación vocacional, entre ellas: talleres grupales abiertos a la comunidad, entrevistas individuales de orientación y reorientación, jornadas intensivas para las escuelas y para aspirantes, así como también para acompañar en el ingreso a la Universidad. Estas propuestas se fueron intensificando con el transcurso de los años ante el aumento en la matrícula.

Cada inicio de año, se realizaron en febrero dos acciones: por un lado, las Jornadas “Acompañando tu ingreso”, y por otro, las jornadas convocadas por cada instituto para presentar la oferta académica y perfiles profesionales de cada una de las carreras, ambas acciones destinadas a los ingresantes mientras cursaban el Curso de Preparación Universitaria (CPU).

En 2014 se comienza a desarrollar el proyecto de obra y los documentos pedagógicos para la Escuela Secundaria Técnica de la UNAJ en articulación con el Ministerio de Educación de la Nación, que financiaría la obra, y que funcionaría en el barrio San Francisco de Florencio Varela a partir de 2016 (Informe de gestión UNAJ 2014)¹⁰.

¹⁰ Este proyecto quedó inconcluso debido a las restricciones presupuestarias que atravesaron las universidades después de 2015.

Políticas y acciones institucionales sobre el ingreso universitario

El ingreso universitario adquiere características propias de acuerdo a la configuración de cada universidad, las decisiones institucionales y las políticas públicas nacionales. Dentro de ella se ponen en juego los objetivos institucionales en el contexto local, nacional e internacional, la formación y el lugar que ocupan los y las docentes, las necesidades institucionales percibidas, la estructura académica y organización administrativa y, desde los últimos años, las trayectorias académicas de los y las estudiantes e ingresantes. También se articulan los sentidos que los actores institucionales construyen en torno a las políticas institucionales y los modos en que se implementan. Siguiendo a Mariani, entendemos que “las políticas institucionales se configuran como situación práctica en la cual los sujetos se constituyen en su radical historicidad” (2013:110). En estos dos niveles íntimamente vinculados, el de las prácticas concretas y condiciones sociohistóricas en las que se desarrollan y el de las representaciones y producciones de sentido que los sujetos construyen sobre la realidad, se configura la situación histórico cultural que enmarca las transformaciones al interior de las instituciones.

En esta configuración, el lugar particular que ocupa el ingreso y los sentidos que se le otorgan aparecen reflejados en los discursos de los actores institucionales que llevan adelante la implementación de la política institucional a través de los espacios institucionales vinculados al ingreso. Estas “políticas de ingreso” institucionales dan cuenta a su vez de las políticas públicas nacionales y de los debates en el plano internacional sobre los cambios en el sentido y el lugar de la universidad como espacio de formación académica, investigación, y extensión y vinculación territorial.

En las entrevistas a actores institucionales clave del ingreso a UNQ y UNAJ, aparecen discursos relacionados con esta problemática. Se analizaron tres momentos clave en la definición de políticas y acciones institucionales: el perfil de los y las estudiantes ingresantes, la modalidad y características del curso de ingreso y las estrategias de acompañamiento institucional a los y las estudiantes. A su vez, se consideró para el análisis las percepciones de los actores institucionales sobre las decisiones en relación con la demanda social y educativa sobre la universidad.

Lo que la universidad hace antes del ingreso: el perfil de los y las estudiantes ingresantes

En los últimos años, ha cobrado interés el cambio en el perfil de estudiantes que ingresan en la universidad para la definición de políticas de ingreso que contemplen las nuevas poblaciones universitarias. En relación con el contexto sociodemográfico particular en las que se insertan las nuevas universidades del conurbano bonaerense, GT señaló: “la población que estamos recibiendo es totalmente diferente y hay que tramitar de algún modo eso (...). [estudiantes que son primera generación de universitarios] es lo característico del conurbano y lo están entendiendo las grandes universidades. Entonces hay que reforzar la apuesta institucional por ese lado, es algo que estamos laburando con esta gente que no sabe de qué se trata la universidad y que lo va a ir descubriendo en el camino porque no tiene nadie cercano que le haya contado de que se trata la universidad (...). Eso es particular, repensar cual es la población de la que estamos hablando” (UNQ, 2014).

Una forma de repensarlo fue considerar las estadísticas de los ingresantes para las propuestas de cada unidad curricular: “hemos hecho todos los cruces que se te ocurran, hay datos de lugar de procedencia, por género, por nivel educativo de la familia y distintos cruces que hemos hecho a lo largo de todos los años que son propios de la universidad, datos que se le brindan a las unidades académicas para que puedan planificar y para que puedan pensar distintas estrategias” (VC, UNAJ, 2020).

Otra forma de hacer lugar a las diferencias en los recorridos previos de las poblaciones que ingresan fue reconocer las dificultades para insertarse en el medio universitario en el plano académico y social. PC describe las dificultades que aparecieron en el ingreso en relación con “la heterogeneidad de los trayectos formativos anteriores, la desigualdad en el acceso a los bienes culturales que impactan directamente en la apropiación de la cultura académica en los primeros tramos del ingreso sumado a los trabajos remunerados y no-remunerados que desempeñan los y las estudiantes (que en una matrícula mayoritariamente femenina impacta aún en mayor medida), las tareas de cuidado sobre personas que tiene a cargo, etc.” (PC, UNAJ, 2020). En particular, se señalaron dificultades en áreas específicas, consideradas habilidades básicas para el desempeño académico: “principalmente en el tema de comprensión de textos, escritura

académica, los problemas que son comunes a todas las universidades, y algún rudimento de matemática” (VC, UNAJ, 2020).

En el plano social destacaron que gran parte de la población de estudiantes que ingresaron a la universidad en el conurbano eran primera generación de universitarios en su medio familiar o social. Como expresó GT “se dieron cuenta que están laburando con otro público que no va a ser el mismo público, hijos de profesionales o hijos de gente que tenía un secundario medio que era un estándar mucho más alto de lo que es ahora. Estamos laburando con otro público, el 80% de los estudiantes que se anota a la universidad son primera generación de universitarios” (UNQ, 2014).

La proyección de la universidad sobre los estudiantes que ingresan consideró también los espacios de articulación y vinculación previos al ingreso a la universidad: jornadas de difusión académica, trabajo conjunto con escuelas medias, fueron parte de las estrategias que desplegaron las universidades tanto para difusión de la oferta académica como para establecer un contacto previo con futuros ingresantes: “[hay] visitas a escuelas y de escuelas a la universidad.(...) hay proyectos de mucho trabajo con el sistema provincial de las distintas carreras en todos los sentidos, no solamente capacitación sino trabajo articulado, (...) en particular con les estudiantes hay charlas de las distintas carreras, vienen colegios y hacen visitas guiadas a la universidad” (VC, UNAJ, 2020).

En ocasiones, estos dispositivos y estrategias se concibieron también como espacios de desarrollo ya fuera en conjunto con el sistema educativo provincial y las escuelas participantes o al margen de ellas, como propuestas llevadas adelante por la universidad: “la forma de articulación en esta universidad se concibió por los dispositivos que se emplearon, eran una serie de estrategias que se proponían sin que la escuela secundaria mediase, se proponía a la escuela media y la escuela media aceptaba o no, abría sus puertas o no. No eran estrategias convenidas, en todo caso en los últimos años fueron más convenidas con las instancias de supervisión del sistema, pero no con las propias instituciones” (SS, UNQ, 2014).

Otras veces, se articularon con espacios de extensión y vinculación de la universidad: “[en 2013] trabajamos con un programa de la Secretaría de Políticas Universitarias que se llama “La Universidad en los barrios, los barrios en la

Universidad” y que la propuesta desde el ministerio era precisamente vincular actores territoriales con la universidad, (...) con proyectos de extensión que estuvieran laburando con escuelas secundarias .(...) Lo importante era traer a los pibes acá, que nosotros fuéramos a las escuelas y (...) y mostrarles la universidad como un horizonte posible. Porque estos proyectos laburan en escuelas marginales en la periferia de Quilmes y que no necesariamente pueden pensar en la universidad como algo cercano” (GT, UNQ, 2014).

En UNQ, estos talleres desarrollados en conjunto con el sistema educativo desplegaron estrategias más orientadas a la orientación vocacional: “en lo concreto se hicieron una serie de actividades que la universidad le proponía a la escuela media en los últimos años convenida con los órganos de supervisión escolar. (...) Lo que propusimos fue un espacio de información y de reflexión con la modalidad taller, en el aula con un grupo de chicos, acotado y demás, dado por una serie de profesionales de la propia área (...) e inclusive asistidos por graduados, por estudiantes avanzados que estaban recibéndose en carreras afines” (SS, UNQ, 2014).

La difusión de la propuesta académica de la universidad buscaba también dar a conocer a la institución como espacio social y cultural local: “Esas actividades consistían en por un lado divulgar las actividades, los servicios, las prestaciones que la universidad ofrece en términos de que es una conformación cultural más amplia, o sea el estudiante o la persona de la comunidad puede venir a la universidad no solamente a estudiar una carrera. Entonces se proponía divulgar las actividades de manera más amplia como una institución de la cultura en la zona” (SS, UNQ, 2014).

Esta vinculación de la universidad con lo territorial ha formado parte de las discusiones y propuestas institucionales en los últimos años, proyectándose sobre los espacios en que se insertan y con las demandas de las poblaciones. Un impacto directo fue el aumento de la matrícula, especialmente en UNAJ, una universidad de reciente creación con una gran demanda de inscripción: “la matrícula fue creciendo de una manera exponencial. Al principio se esperaban 700 estudiantes y se escribieron 3 mil y pico. Y después llegamos a un punto creo que a partir de 2013-2014, un promedio entre 8 mil y 10 mil, hemos tenido 12 mil (...) Y después otra particularidad de la UNAJ es la cantidad de gente que se reinscribe. (...) Entonces siempre tuvimos un promedio de entre mil y pico y

dos mil inscritos que habían pedido la regularidad y vuelven, eso también se convirtió en una constante” (VC, UNAJ, 2020).

Sobre las causas posibles sobre este incremento en la matrícula, VC señala lo territorial y la demanda histórica: “lo territorial es decisivo, evidentemente hacía falta una universidad en Varela. Me parece que la necesidad territorial, las carreras y en los dos, tres primeros años evidentemente la demanda histórica (...) Nosotros tuvimos un promedio de edad de ingresantes muy alto, en un principio era gente grande la que venía a estudiar, era gente que no había tenido posibilidad de estudiar y siempre había querido hacerlo, (...) toda gente de promedio de edad de 28 años. Y después al tercer año eso empezó a variar, en 2013 empezaron a aparecer las “netbook”, decíamos, (...) empezaron a venir los pibes chicos recién graduados y se empezó a ampliar la zona de influencia. Los ingresantes de los primeros años eran un 60% de Varela y 20% y 20% de Berazategui y Quilmes, y después se empieza a ampliar hacia otros sectores del conurbano, (...) empezó a aparecer gente de La Plata y para el lado de Capital” (VC, UNAJ, 2020).

Los jóvenes recién graduados de la escuela media comienzan a traccionar la matrícula del ingreso a las universidades del conurbano bonaerense en los últimos años: “(...) mayoritariamente y para hacer el recorte de género las ingenierías desde 2011 te diría son las que siempre tienen el promedio de edad más bajo y mayoría varones” (VC, UNAJ, 2020). Como factor determinante aparece el lugar que ocupan estas universidades para dar respuesta a la demanda histórica territorial, “a la necesidad de los habitantes de un territorio que no podrían continuar con sus estudios universitarios si la oferta universitaria continuara concentrada en las universidades tradicionales” (PC, UNAJ, 2020).

Lo que la universidad hace durante el ingreso: la orientación del curso de ingreso

En el marco de las políticas de definición del ingreso a la universidad y de las características del curso introductorio, la discusión sobre contenidos generalistas y/o disciplinares necesarios para la trayectoria académica ocupó un lugar central. UNAJ orientó su propuesta a recuperar y validar saberes considerados esenciales para la formación académica, mientras que UNQ atravesó un proceso de cambios durante el período seleccionado, en expansión de la oferta

académica y la reconfiguración de algunos aspectos del CI: “algunos hitos en la historia de la UNQ en cuanto a ingreso fueron en 1989 la creación, en 2005 hubo una crisis institucional, en 2009 la creación del segundo cuatrimestre del ingreso, en 2012 la creación del TVU. Se abrieron también otras sedes del ingreso en Berazategui y Solano ese año” (SD, UNQ, 2014).

La crisis institucional se vinculó en el ingreso con cambios relacionados con la orientación de los contenidos y las necesidades formativas de las carreras, organizadas a partir de los departamentos que las nucleaban: “un cambio fundamental en esa transición [fue] dejar de pensar que todos hacen los dos ejes, Lengua y Matemática, y empezar a pensar algo más específico en función de cada departamento. Incluso después del 2013 el departamento de Economía y Administración pidió hacer un cambio (...) porque veían una falencia en cómo los estudiantes estaban abordando los textos en las materias” (GT, UNQ, 2014). En UNAJ se concibió el ingreso como una unidad comprendida por un curso introductorio y un conjunto de materias comunes a las carreras como parte del ciclo inicial, “ambas instancias constituyen un diseño institucional y académico que ofrece a los ingresantes conocimientos y herramientas básicas, pero indispensables para su plena incorporación a la vida universitaria” (PC, UNAJ, 2020). Se privilegió revisar contenidos de materias del secundario: Lengua y Matemática, y afianzar el vínculo con los docentes durante el ciclo inicial: “con lo que más se trabajó fue con los contenidos del último año del secundario y lo trabajaron los mismos equipos docentes que daban Matemática y Taller de Lectura en el ciclo inicial porque la idea era que esto fuera un continuo, que no fuera algo desarmado. (...) Era importante que quienes recibieran a los pibes (...) fueran los mismos docentes de la casa” (VC, UNAJ, 2020).

Esta vinculación entre curso introductorio y primeras materias del ciclo inicial continuó a través de la definición de contenidos que “se fueron reactualizando, pero siempre fue una base entre pensar lo del último año del secundario y los contenidos de Matemática y de Taller de Lectura y de Escritura que acompañaban parte de esas cuatro materias comunes a todas las carreras. Lo marco todo como un continuo porque fue siempre una gran preocupación en Jauretche que todo esto tuviera cierta armonía y que pudiera ser un acompañamiento y no una tematización aparte” (VC, UNAJ, 2020). El énfasis en el vínculo con los docentes del ciclo inicial se sostuvo en los talleres

complementarios: “Estos mismos docentes [de Taller de Lectura y Escritura y de Matemática] están en el ingreso y esos mismos docentes dan los talleres de acompañamiento para la gente que no aprueba en el ingreso” (VC, UNAJ, 2020). En UNAJ, los cambios operados en el curso introductorio respondieron también a previsiones y reformulaciones a partir de la demanda y las características observadas en las primeras cohortes que cursaban las materias: “el primer año en Jauretche fue un ingreso directo, directamente ingresaban los estudiantes a las materias. Durante ese primer año se empezó a pensar en alguna estrategia de ingreso. (...) Pensamos en un ingreso que estuviese articulado en ese entramado del primer año que para nosotras era fundamental. Los últimos meses del primer año en 2011 pensamos en un ingreso que en esta primera edición fue una suerte de diagnóstico, porque fue pensado en tres, cuatro semanas, y era Matemática y Lengua de alguna manera” (VC, UNAJ, 2020).

En UNQ los cambios en el ingreso se vincularon con cambios en el plano institucional y definiciones de la propuesta académica de la universidad con orientación hacia las políticas educativas nacionales. SS reflexiona sobre estos cambios: “[en 2014 se decidió] que no exista más el ingreso. Tiene que ver con un proceso, no se pensó de un día para otro. Lo que me pregunto es si estuvo bueno que hubiera cambios sin sentarse a pensar, replantear una cosa general del ingreso. Pero eso tiene que ver con el apuro de la gestión de todos los días, sacamos el curso de ingreso, y qué podemos cambiar. Porque es un riesgo ponerse a cambiar todo el curso de ingreso y que no lo aprueben los consejeros” (SS, UNQ, 2014).

Otro aspecto importante al diseñar el ingreso se vinculó con las modalidades de vinculación con los estudiantes a través de estrategias pedagógicas y didácticas de acompañamiento: “se podría hacer un ingreso irrestricto, pero si dejás entrar a todos y no acompañás, no operas todos los acompañamientos institucionales entonces ese ingreso irrestricto no tiene ningún sentido porque al año siguiente todos esos pibes salen espantados de la universidad, porque tiene que ver con pensar de qué modo la universidad tramita su vínculo con esta población que no sabe de qué se trata la universidad y manteniendo su fuerza en calidad con inclusión” (GT, UNQ, 2014). Se consideró también “como primera instancia de formación que atraviesan los y las estudiantes, momento clave para la iniciación de un trayecto formativo que pretende ser transformador no sólo de la

experiencia del estudiante sino también de sus docentes. Para los primeros se proponen generar instancias de afiliación disciplinar e institucionales, para los segundos el desafío implica trabajar en relación a una práctica docente activa donde se dé cuenta del registro de la realidad de cada estudiante en su situación y trayectoria particulares” (PC, UNAJ, 2020).

Lo que la universidad hace a través del ingreso: las estrategias de acompañamiento

El ingreso a la universidad estuvo ligado a estrategias de acompañamiento y fortalecimiento de conocimientos básicos, generales u orientados por disciplinas, resignificadas por un modelo pedagógico universitario: “[cuando] en la cursada aparecían dificultades, lo veíamos con la gente de la cátedra para que organicen algún taller complementario y luego eso se articulaba con tutorías, un fortalecimiento principalmente con las materias de primer año, pero luego se extendía a lo largo de la carrera. Tiene que ver con una lógica de modelo pedagógico (...), una formación articulada. (...) Se ha podido pensar siempre que el ingreso formara parte del acompañamiento durante el primer año porque el ingreso es de diagnóstico y autodiagnóstico para el estudiante. (...) La idea nuestra era que esto fuera simultáneo y que pudieran los talleres complementarios oficiar como un apoyo a esos temas que eran los más importantes para nosotros” (VC, UNAJ, 2020).

Ese diagnóstico del ingreso se acompañó con estadísticas, que permitió tomar decisiones acerca de la oferta académica en UNQ: “la universidad todos los años calcula en base [al araucano¹¹] las ofertas de cursos, la cantidad de docentes que tiene que contratar, la cantidad de cursos que tiene que abrir, tiene información sobre cuántos alumnos... Mediante el análisis de esa información se hacen algunos dispositivos en algunos casos, cuáles son los ejes que más aprueban, cuáles son los ejes que tienen más dificultades, en qué instancia se aprueban, cuándo dejan, si dejan la primera semana de curso, si dejan después del primer parcial” (SS, UNQ, 2014). Mientras que en UNAJ el trabajo con estadísticas permitió la implementación de dispositivos específicos: “estos

¹¹ El SIU Araucano contiene información estadística de alumnos de carreras de pregrado, grado y posgrado de universidades públicas y privadas argentinas que permite informar estadísticas de ingreso, regularidad y egreso de los estudiantes.

talleres complementarios además se complementaban con otros talleres que desde el área de tutorías se fueron organizando como apoyo, sobre todo en el primer año en lo que íbamos trabajando con el área de estadística” (VC, UNAJ, 2020).

Sin embargo, en UNQ las propuestas inclusivas dentro del CI fueron sucediéndose a medida que se redefinían las condiciones del ingreso: “no sé si hubo un tiempo, un momento, en el que la universidad se pare y se siente a reflexionar, que sea un espacio y un tiempo que pueda dar cuenta de un dispositivo que promueva la inclusión. La propia actividad llevó a que se promuevan otras actividades que tiendan a incluir porque los estudiantes lo estaban demandando con sus resultados. (...) Hay una cantidad de cosas que hacen que desde los últimos años todos los años el curso de ingreso se empieza a revisar (...) porque ya no da respuesta a lo que la gente demanda y a lo que la universidad piensa” (SS, UNQ, 2014).

En UNAJ se propuso dar continuidad y profundizar aspectos de escritura académica durante las carreras a partir de la creación del Programa de Fortalecimiento de la Lectura y Escritura “que se creó para el desarrollo y consolidación de competencias metadiscursivas en los diferentes trayectos formativos, en la medida que se fue observando que las problemáticas que presentan muchos estudiantes en relación a la lecto-escritura persiste aún después de aprobar materias que específicamente se ocupan del tema. Es una experiencia implementada que por cierto demuestra resultados relevantes en tanto contempla la variable temporal en relación con la apropiación de las formas de producción y validación de conocimientos” (PC, UNAJ, 2020).

En los últimos años las estrategias de acompañamiento trascendieron los aspectos académicos y se resignificaron como la pertenencia a un espacio social y cultural con características particulares, un espacio en el que la “bienvenida” formó parte de dispositivos de tutorías de docentes y pares graduados o estudiantes avanzados: “el laburo de tutores está genial, está bueno que haya graduados circulando en la universidad desde ese lugar, que los estudiantes puedan tener esa figura de referencia cercana y de recorrido en la universidad. (...) Un poco la figura del tutor tiene que ver con eso, construir conocimiento sobre la vida institucional desde su lugar de gente que ya lo hizo, que ya lo recorrió de que se trata” (GT, UNQ, 2014).

Pero también cumple una función de sostenimiento del vínculo con la universidad: “hay un 30% de deserción en el curso de ingreso, lo puedo ver desde mi lugar, desde conocer el laburo de los tutores y esa minucia del uno a uno, de poder conocer alguna historia de alguien que tuvo que abandonar por tal cuestión personal. Me parece que el valor del programa de Tutorías [en el ingreso] tiene que ver con que se puede laburar en esa minucia del uno a uno y poder identificar la historia de tal persona, tal nombre y apellido con tal cara y lo bueno de todo eso es cuando mediante un llamado, una palabra, el laburo en el aula logran convencer a esa persona que tenía pensado dejar la universidad, sino es este cuatrimestre será el que viene” (GT, UNQ, 2020).

Parte de esa bienvenida al espacio universitario involucró contar la propia historia en la construcción de una institucionalidad, y habilitar una iniciación en las lógicas universitarias: “el ingreso no era solamente Matemática y Lengua sino también un Taller de Vida Universitaria. Hubo distintas ediciones a partir del 2013 también se daba Historia de la Universidad Argentina además de las cosas típicas de un taller de vida universitaria, se cuenta un poco de la universidad, la forma de gobierno” (VC, UNAJ. 2020). En UNQ el TVU se propuso en sus inicios “socializar aspectos de la vida de la universidad, normativa, brindar información, conocimiento de las oficinas, por los circuitos por los que los chicos se tienen que mover cuando entran en la universidad” (SS, UNQ, 2014).

En UNQ el TVU atravesó cambios en sintonía con las perspectivas institucionales, de presentación y primer acercamiento a la institución a hacer lugar y formar parte de la institución: “ha pasado por diferentes nombres y objetivos, ha sido un taller propedéutico, ha sido un taller vestibular, después paso a taller de vida universitaria que tenía esos encuentros al inicio y al final y desde 2013 se definió esta modalidad de trabajo, se trata de incluirlo como un eje más del curso de ingreso, hacer más encuentros por cuatrimestre, incluir la figura de los tutores como responsables de ese espacio, que sean estudiantes avanzados o graduados recientes” (GT, UNQ, 2020).

En el proceso de cambios se orientó hacia un dispositivo de acompañamiento con inclusión, a cargo de un actor institucional con conocimiento particular de cada estudiante: “después del 2012 es distinto, ese dispositivo de socialización y de información se piensa en una estrategia de acompañamiento (...) pero en la primera versión (...) cada uno de los encuentros estaba dado por gente

diferente, no había un actor institucional que tuviese conocimiento de ese estudiante. Sí en 2013 cuando [se une] un dispositivo de seguimiento con una actividad, un dispositivo de seguimiento de manera casi voluntaria por fuera de los ejes y de los espacios institucionales que la universidad le proponía al estudiante. Entonces cuando en 2013 se logra unir esas dos cosas, un espacio institucional, un reconocimiento de ese espacio-tiempo en el curso de ingreso y un actor que se torna referente de un grupo ya ahí toma otro cariz, y se hace explícita por otra parte la función, en términos de inclusión, de hacer que los pibes se queden” (SS, UNQ, 2014).

En ese “hacer que se queden” el tutor cumple un rol importante como actor institucional en sostener el vínculo, “en relación con el derecho, se piensa como espacio de asistencia a un sujeto de derecho, como minorías, discapacidad” (SD, UNQ, 2014).

Las percepciones institucionales sobre la demanda social y educativa

Los sentidos sobre ser y hacer universidad fueron cambiando, incorporándose valores de vinculación territorial en particular en las universidades del conurbano bonaerense. Ese “hacer lugar” en la universidad, considerado desde la perspectiva de alojar al otro para que construya sus propias trayectorias académicas, atraviesa el discurso de los actores institucionales, que perciben la universidad como horizonte de proyecto de vida posible: “hay un montón de gente que en otra universidad ni siquiera se anota a una carrera, se anota a la universidad, y después va tanteando su camino y va construyendo su trayectoria de ese modo. Hay un montón de esas historias, que es parte de que la universidad está abierta a todos (...) y recibir en el segundo cuatrimestre la mayoría de estudiantes o la mitad de estudiantes que vienen de otra universidad habla de lo mismo, gente que está circulando dentro del sistema. No hay gente que quede expulsada del sistema” (GT, UNQ, 2014).

Los discursos quedaron atravesados por la influencia de las políticas nacionales como parte de la reconfiguración de decisiones institucionales. El impacto sobre las políticas institucionales pudo ser percibido como directo: “en 2003 hubo una política de inclusión nacional, en UNQ hubo un quiebre en la política nacional e institucional, como parte de un proyecto político muy distinto que fue pensar sobre nuevas trayectorias inclusivas” (SD, UNQ, 2014); o indirecto, como parte

de un movimiento de cambio sistémico en los sentidos de las políticas públicas: “luego apareció la Ley Puiggrós [en 2015] que a nosotras no nos afectó, no tuvimos que editar ni reformular nada porque nuestro ingreso sigue siendo irrestricto sólo que teníamos estas ‘condiciones’ que tenían que cumplimentar todas las personas que ingresaran” (VC, UNQ, 2020).

Las percepciones sobre las decisiones institucionales involucraron también fundamentar el origen de algunas decisiones y propuestas, vinculado a una definición de la identidad institucional: “la función del ingreso implica saber cuántos cursos tiene que abrir, cuánta gente tiene que contratar, cuántos pibes van a entrar en el aula, y la información de los años anteriores le permite hacer estimaciones respecto al futuro. Simplemente porque la universidad cuida mucho de que no haya más de los pibes que tiene que haber en el aula ni aulas con pocos pibes” (SS, UNQ, 2014).

Los actores institucionales dieron cuenta de las distintas formas en que cada universidad tramitó la preocupación por los inscriptos e ingresantes. En UNQ parecía centrarse en una percepción de disminución de la matrícula: “había menos estudiantes, cada vez menos estudiantes, en comparación con años anteriores. Y eso era una preocupación (...) [que] tendrá que ver con por qué no eligen esta universidad, o por qué eligen otra, o si la eligen los que históricamente la eligieron o resulta que esos estudiantes en tramos de edad o lo que fuera son menos. Digamos no se tenía información, lo que sí sabemos que fue diferente en los últimos años es que la oferta de formación terciaria universitaria en la zona se incrementó (...) y que eso probablemente lo que provoque sea la reorientación de la población de la matrícula en otras instituciones. (...) Entonces si hay una oferta más cercana a su domicilio en la misma carrera y bueno probablemente eso reoriente la población” (SS, UNQ, 2014).

En UNAJ, la preocupación se orientó en torno a la demanda creciente de inscriptos, que crecía a la par de la universidad, tanto en términos de servicios e instalaciones, como de personal docente y no docente necesario: “en el conurbano es de las que mayor matrícula presencial de grado tienen, tenemos cerca de 30 mil estudiantes y es joven. (...) Fue una explosión impresionante y comparada con las otras del Bicentenario también. Por eso muchas veces se complicaron otras ideas que aparecían y se complicaban por cuestiones presupuestarias, (...) cosas que pensamos para el ingreso muchas veces y el

tema de aulas porque vos imagináte que no llegábamos a recuperar el edificio que ya el aluvión de estudiantes hacía que terminábamos las aulas y no nos alcanzaba, se estuvo trabajando con colegios y eso tiene también su correlato con cantidad de docentes” (VC, UNAJ, 2020).

En las dos situaciones, la respuesta institucional giró en torno a pensar en los estudiantes que ingresaban efectivamente: “lo que hace pensar a la universidad es que hacemos para que los que están se queden y ahí viene el tema de la inclusión. ¿Es tan importante que vengan más o los mismos estudiantes? ¿O es más importante que los que nos eligieron se queden y terminen? Me parece que ahí viene el tema con la inclusión” (SS, UNQ, 2014). En este sentido se consideraron también las posibilidades de mejoras a futuro en términos de acompañamiento pedagógico como “el fortalecimiento de las estrategias institucionales fuera del aula que apuntalan como las del DOE, pero también hacia adentro del aula profundizando la pedagogía de los inicios” (PC, UNAJ, 2020).

Conclusiones

Modalidades de ingreso a la universidad

A modo de conclusión, podemos vincular el ingreso universitario con las condiciones y modalidades de acceso de distintos grupos sociales en la población estudiantil, que involucra el establecimiento de condiciones institucionales que garanticen la permanencia y el egreso de los estudiantes junto con la calidad académica, pero considerando también las formas en que se produce la inclusión y los efectos que genera. En este sentido, el establecimiento de diferentes modalidades de admisión que involucren una reflexión sobre las formas de aprender en la universidad, la estructura y las dinámicas universitarias y el trabajo sobre la grupalidad puede favorecer la transición de los y las estudiantes hacia la educación superior.

Dentro de los objetivos específicos en este trabajo se indagaron los procesos de ingreso a Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) durante el período 2006-2014 considerando tres ejes: la temporalidad, la normativa y la modalidad.

Dentro del eje de temporalidad, se observó que el recorrido propuesto en UNAJ para el ingreso abarcaba, por un lado, un período previo al inicio de la cursada de materias de la carrera de cuatro semanas, el Curso de Preparación Universitaria (CPU), que a partir de 2013 se extendió a siete semanas, de carácter obligatorio pero no eliminatorio, y un período cuatrimestral de acompañamiento durante el inicio en el caso de que los y las estudiantes no acreditaran ese período inicial. Por otro lado, abarcó un ciclo inicial cuatrimestral de cuatro materias (Matemática, Taller de Lectura y Escritura, Prácticas Culturales y Problemas de Historia Argentina), de cursado simultáneo con las materias de la carrera, a modo de ambientación. En UNQ, este recorrido se trató de un curso de ingreso obligatorio de tres materias según carrera (Matemática, Lógica, Taller de Comprensión y Producción de Textos, Lengua y/o Físico-Química) (véase Tabla 7), de duración cuatrimestral con la posibilidad de extender su cursada en el segundo cuatrimestre a partir de 2008.

En este sentido, la discusión sobre contenidos generalistas y/o disciplinares necesarios para la trayectoria académica en el curso introductorio ocupó un lugar central. UNAJ orientó su propuesta a recuperar y validar saberes considerados

esenciales para la formación académica, mientras que UNQ atravesó un proceso de cambios durante el período seleccionado, de expansión de la oferta académica y reconfiguración de algunos aspectos del Curso de Ingreso (CI), como los ejes a cursar según la carrera y la oferta de sedes y horarios de cursada.

Dentro del eje de modalidad, el curso se propuso como preparación para el ingreso a la universidad en UNAJ y como curso de ingreso en UNQ, como espacio de transición y aprendizaje y como requisito previo al ingreso a la carrera. El curso de ingreso, en sus distintas variantes, se planteó también como espacio de mediación entre el sujeto que ingresaba en la universidad como un entorno social y cultural nuevo.

Entre las representaciones más frecuentes respecto al curso de ingreso a la universidad encontramos “nivelación”, “transición” y “socialización”. Se propuso como fortalecimiento de conocimientos considerados básicos para el acceso al conocimiento en la educación superior, vinculados con disciplinas de alguna manera “transversales” (Matemática y Lectoescritura), en consonancia con la manera en que las universidades se presentaban (y re-presentaban) a los estudiantes reales y potenciales. El curso de ingreso se proponía también como espacio de formación de competencias básicas (hábitos, conocimientos, organización), de introducción y orientación en la vida universitaria y los métodos de estudio en la universidad, y como proceso de inclusión, enseñanza y afiliación institucional.

El eje más significativo es el de la normativa, que permite indagar los cambios producidos en el marco del ingreso y las decisiones institucionales desplegadas. En UNQ el CI supuso cambios hacia su interior en términos de estructura general y espacios requeridos según cada departamento, a pesar de mantener cierta generalidad como etapa vestibular de transición y de preparación previa al ingreso a la carrera. Se observó una coincidencia entre la apertura hacia las demandas y características de la población estudiantil y la oferta de más sedes de cursada en otras localidades dentro de la jurisdicción, como la sede de Solano, la extensión en la duración de la cursada hacia un segundo cuatrimestre e incluso con la superposición de la cursada de un eje en simultáneo con las materias de la carrera.

Una categorización de las estrategias desplegadas en el ingreso universitario

Podemos clasificar las estrategias de acompañamiento en las universidades seleccionadas en dos grandes categorías: **estrategias orientadas por criterios socioeconómicos**, entre las que se encuentran diversos programas de becas de apoyo económico, de comedor, de guardería y de material bibliográfico y comisiones de discapacidad, y **estrategias de acompañamiento académico**, entre las que se encuentran propuestas de orientación vocacional, tutorías y clases de apoyo, y formación y actualización docente. A su vez, las estrategias pueden estar enmarcadas en políticas universitarias nacionales o políticas institucionales en el marco de la gestión universitaria. Podemos señalar dentro de las políticas nacionales el Programa Nacional de Becas Universitarias y el Programa Nacional de Becas Bicentenario y las políticas de apoyo de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) a través de mejora de la enseñanza, articulación y creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales.

Dentro de las políticas institucionales podemos asociar las estrategias orientadas por criterios socioeconómicos con políticas de bienestar estudiantil y las estrategias de acompañamiento académico con políticas de calidad académica, más allá de las unidades académicas o departamentos que se encargaran de llevar adelante dichas políticas, que en algunos casos llegaban a superponerse debido a cambios y reorganizaciones internas de procesos y tareas. Estas políticas se enmarcaron en el derecho social a la educación, orientadas al bienestar estudiantil y a la calidad educativa, aunque sin cuestionar las bases políticas, económicas y sociales sobre las que se sostuvieron las diferencias.

Estrategias orientadas por criterios socioeconómicos

La Universidad Nacional de Quilmes propuso programas de becas de ayuda económica con distintas finalidades: solventar gastos de guardería para el cuidado de menores a cargo, obtener apoyo económico durante los estudios de pregrado y grado, adquirir material bibliográfico, realizar cursos de extensión, solventar gastos de comedor universitario. También se contempló como aspirante a beca todo aquel estudiante que se hubiera inscripto a los estudios de grado o pre-grado en la Universidad Nacional de Quilmes. Por otro lado, se

implementó anualmente la Ayuda Económica Excepcional. En 2011 se contaba con diversos programas de becas de apoyo económico de grado y pregrado, modalidad presencial y virtual, sociales de residencia, guardería material bibliográfico y para necesidades específicas, paralelamente al apoyo a Becas Bicentenario (PNBB) y Becas Universitarias (PNBU) del Ministerio de Educación de la Nación. Respecto a acciones en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidades, se creó la comisión de discapacidad en 2009 como espacio de difusión y capacitación y en 2013 se creó el Observatorio de la Discapacidad como espacio de producción de conocimientos.

En la Universidad Nacional Arturo Jauretche el Programa de Becas de Ayuda Económica y Becas Formativas, aprobado por resolución 273/13, se orientó a favorecer la retención y promoción de estudiantes con vocación y empeño académico en situación vulnerable y riesgo de abandonar los estudios. Este programa se dejó sin efecto por resolución 33/15 y se amplió a Becas de Ayuda Económica (BAE), de comedor y material bibliográfico y becas formativas de asistencia técnica. A su vez y a partir del 2014, la UNAJ participó de los programas nacionales de *Becas de Estímulo a la Vinculación* y *Becas de estímulo a la investigación*. En 2013, se organizó la Comisión de Integración de las Personas con Discapacidad y en 2014 el Área de Discapacidad.

Siguiendo estos planteos, nos preguntamos si las restricciones de acceso que presuponen las becas de apoyo económico (niveles de ingresos familiares, promedios académicos) no podrían dificultar la permanencia de estudiantes que, dentro del sistema universitario, no pueden continuar sus estudios por cuestiones coyunturales.

Como han planteado Feldfeber y Gluz (2005), las políticas asistenciales y compensatorias se orientan a “compensar” las desigualdades a través de propuestas socioeducativas, lo que implica un cambio en los modelos de prestación de aspiración universal basados en la reciprocidad que supone la educación como derecho. Thisted (2012) ha señalado, en este sentido, que los proyectos y programas de carácter focalizado y compensatorio que tienden a la atención de poblaciones definidas como en situación de riesgo convertían simbólicamente en víctimas a los destinatarios al considerarlos carentes, invisibilizando la participación del lugar del Estado y la sociedad en conjunto

tanto en el contexto social, político y económico que atravesaba esas situaciones como en las formas en que se proponía la escolarización.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, Tomé (2010) propuso que la inclusión educativa se orientó a eliminar o minimizar las barreras que limitaban el aprendizaje y la participación de todo el alumnado y, en este sentido, se ligó la inclusión “a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros” (como citado en Sinisi, 2012: 63). Las acciones tomadas por las comisiones de discapacidad en las universidades analizadas parecerían un avance hacia el cumplimiento del derecho de participación en la educación de todos y todas los y las estudiantes. El acceso a la educación se convirtió en un primer paso hacia la inclusión educativa y al cumplimiento del derecho a la educación. Sin embargo, como advirtió Sinisi (2012), el uso generalizado del concepto de inclusión en las políticas sociales y educativas, que apuntaba a generar “prácticas inclusivas” así como a conformar “instituciones inclusoras”, con frecuencia presupuso que la sola enunciación aseguraría un cambio en las situaciones cotidianas, sin profundizar en las formas en que se produjo esa inclusión y los efectos que generó.

Estrategias de acompañamiento académico

En la Universidad Nacional de Quilmes, se organizaron acciones tutoriales en el ingreso 2012 que luego se incorporaron al “Taller de Vida Universitaria” (TVU) como eje transversal del Curso de Ingreso. En términos de articulación con nivel medio, se llevaron a cabo actividades en el distrito desde 2003 y en 2013 se creó la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la UNQ (ESET-UNQ).

En la Universidad Nacional Arturo Jauretche se creó el Programa de Tutorías Universitarias en 2011, destinado a ingresantes y estudiantes de la Universidad, que involucró tutorías individuales y clases de apoyo a cargo de docentes de UNAJ. También se promovió la creación de un Programa de Tutores Pares y el Taller de Apoyo a la Producción de Textos Académicos (TAPTA). Se realizaron

actividades de capacitación docente y producción de material específico y, desde el año 2012, se ofrecieron diversas propuestas de actividades de orientación vocacional abiertas a la comunidad. En 2014 inició el proyecto de obra y los documentos pedagógicos para la Escuela Secundaria Técnica de UNAJ, que quedó inconcluso por razones presupuestarias.

Considerando las estrategias orientadas a la calidad educativa, retomamos el aporte de Serra (2009), quien propuso que considerar la educación como derecho humano iba más allá de garantizar el acceso a los estudios, implicaba asumir su carácter universal, indivisible y exigible. Señaló que las estrategias de articulación implicaron el acompañamiento a través de prácticas que también tomaron en cuenta las habilidades y necesidades de los estudiantes y no solo las expectativas que la universidad como institución ponía en ellos. En este sentido, las estrategias desplegadas en las instituciones en torno a las tutorías parecieron orientarse a acompañar a los estudiantes durante el ingreso universitario y favorecer su permanencia y continuidad académica. Las propuestas analizadas involucraron distintos tipos y grados de acompañamiento de los estudiantes durante el ingreso a la universidad.

Vale la pena reflexionar sobre el lugar en el que se coloca al sujeto en este tipo de políticas públicas, convertidos en “sujetos asistidos” sin considerar las razones estructurales que han llevado a esta situación ni proponer políticas de intervención sobre la realidad social. De esta manera, se ubica a los sectores vulnerables en una posición pasiva, restándoles capacidad de acción y transformación como sujetos políticos. Tanto la perspectiva compensatoria como la de acompañamiento suponen un “sujeto en falta” de los apoyos necesarios para sostener una trayectoria académica, en términos de capital económico y/o sociocultural. El despliegue de dispositivos complementarios como las becas de apoyo económico y las tutorías académicas apuntan a “allanar dificultades” en las posibilidades de acceso, sin profundizar en las razones por las cuales se presentan.

Por otro lado, y retomando palabras de Krichesky (2012), este tipo de acciones institucionales resultan “dispositivos periféricos” en tanto acciones o propuestas que se implementan en los espacios educativos sin que los mismos espacios cambien. Constituyen un conjunto de propuestas y estrategias que exigen a las administraciones universitarias una logística administrativa, pedagógica e

institucional y permiten en cierta medida que un grupo de sujetos mejoren su capacidad de asistencia y permanencia en la medida en que estos procedimientos tengan continuidad en el tiempo, y resultan efectivos si se considera la unidad-sujeto, pero la institución no necesariamente se modifica ni transforma con estas propuestas.

En este sentido, numerosos estudios señalaron la importancia de acompañar a los estudiantes durante la etapa inicial para permitir la permanencia y buen desempeño en los ciclos posteriores (Parrino, 2004; García de Fanelli, 2005a; Montero Rojas, Villalobos Palma y Valverde Vermúdez, 2007; Tinto, 2007, 2009; Gorostiaga y Lastra, 2017; Arias, Mihal, Lastra y Gorostiaga, 2015; Cambours de Donini, 2018; González Velasco, 2018). Se destacaron dos tipos de estrategias implementadas por las instituciones:

- Asociadas al perfil de los ingresantes: políticas compensatorias centradas en estudiantes y destinadas a disminuir las posibilidades de abandono general y en el primer año en particular: instancias de ingreso, becas, tutorías, clases de apoyo. Este tipo de estrategias se orientaron a desarrollar dispositivos periféricos a las trayectorias académicas de los estudiantes.
- Asociadas a condicionantes institucionales y académicos: estrategias de segunda generación¹² basadas en la enseñanza como política de inclusión, tomando en cuenta la experiencia del estudiante en el aula más allá del perfil y analizando los efectos de la implementación de nuevos dispositivos de enseñanza. Estas estrategias se basaron en la hipótesis de que las instituciones configuraron un condicionante fundamental en el desempeño académico y la permanencia de los estudiantes, en particular considerando las instancias de ingreso y del primer año: diseño, duración, contenidos, modalidad de ingreso (propedéutico, integrado) y las estrategias de acompañamiento

¹² Wehmeyer (2009) definió las prácticas de inclusión de primera generación centradas en cambiar estudiantes de situaciones gregarias a clases de inclusión. Las prácticas de inclusión de segunda generación se centraron en desarrollar y validar estrategias para apoyar a estudiantes con discapacidades en clases de inclusión. Las prácticas de inclusión de tercera generación cambiaron su enfoque, del lugar donde un estudiante es educado a lo que aprende el estudiante.

pedagógico: asesoramiento y apoyo pedagógico en unidades académicas y áreas puntuales.

Si bien las políticas tradicionales de acompañamiento (dispositivos de apoyo al recorrido académicos como tutorías y becas económicas) permitirían una más rápida implementación y expansión, estas dependerían de fuentes de financiamiento limitadas y sujetas a los vaivenes de los proyectos gubernamentales y las políticas públicas, sin considerar la necesidad de evaluarlas en relación con el impacto en la retención. Ello permitiría definir políticas educativas que involucraran el sistema educativo en la relación estudiante-institución, ampliando el foco del plano individual propio del estudiante al plano institucional, sin reducirlas a dispositivos periféricos de acompañamiento o apoyo a las situaciones de vida de los estudiantes. A su vez, el ingreso focalizado en el desarrollo de conocimientos generales o específicos desdibujaría la dimensión institucional y simbólica de la enseñanza situada que legitima la relación con el conocimiento en la universidad.

Este tipo de políticas vinculadas a la enseñanza plantearían otro camino en torno a revisar y repensar las tradiciones universitarias, las poblaciones estudiantiles esperadas, el trabajo cooperativo dentro de las cátedras, el análisis y la revisión de los resultados obtenidos en cada período, con cada cohorte, el fortalecimiento de las pedagogías iniciales en las unidades académicas para acompañar estos cambios.

Las transformaciones en las prácticas académicas y la reconfiguración de los saberes y las lógicas de apropiación podrían ayudar a entender las diferencias en las formas de habitar la institución universitaria, entre el sujeto supuesto y producido por la institución a través de sus prácticas y el que efectivamente llega, muchas veces de otros ámbitos y que opera con sentidos ajenos a ella (Mariani, 2013).

Por otro lado, las universidades han comenzado a revisar sus estrategias de acompañamiento y apoyo económico y académico de sus estudiantes, lo que implicaría asumir su responsabilidad como institución formadora para lograr mejores niveles de acceso y retención de sus aspirantes y mayores niveles de graduación.

Los caminos institucionales del ingreso universitario

Las universidades analizadas reflejan procesos de revisión de las estrategias de acompañamiento y vinculación con los y las estudiantes durante el período de estudio, en parte por procesos de maduración institucional que implicaron tanto revisar sus bases fundamentales en torno al proyecto político educativo como volver sobre su propia historia y la relación con el territorio.

La crisis de 2001 en Argentina provocó de forma imprevista una suerte de refundación de la legitimidad de la universidad y obligó a poner en agenda diversas preocupaciones como la democratización del acceso a sectores tradicionalmente excluidos de la formación universitaria, la articulación de la investigación y la transferencia con las políticas de estado, la profundización y el fortalecimiento de las políticas de extensión basadas en la acción conjunta y la participación de las organizaciones sociales en la dinámica interna de las universidades, la definición de agendas de investigación que articularan de manera pertinente con la búsqueda de solución a problemáticas diversas, locales y mundiales, la readecuación de los planes de estudio de las prácticas docentes a las nuevas realidades de los estudiantes, entre otras (Morandi y Ungaro, 2013). En este escenario, cobró interés el cambio en el perfil de estudiantes que ingresaban en la universidad para la definición de políticas de ingreso que contemplaran las nuevas poblaciones universitarias. Una forma de repensarlo fue considerar las estadísticas de los y las ingresantes para las propuestas de cada unidad curricular. Otra forma de hacer lugar a las diferencias en los recorridos previos de las poblaciones que ingresaban fue reconocer las dificultades para insertarse en el medio universitario en el plano académico y social. En particular, se señalaron dificultades en áreas específicas, consideradas habilidades básicas para el desempeño académico. En el plano social destacaron que gran parte de la población de estudiantes que ingresaron a la universidad en el conurbano eran primera generación de universitarios en su medio familiar o social.

En UNAJ la política de creación de la universidad estuvo fuertemente ligada a una mirada inclusiva de estudiantes no tradicionales, no inscriptos en procesos de socialización en el nivel superior o que los hubieran abandonado, y vinculada con el territorio, sus características y las posibilidades de producción de saber.

En UNQ se produjeron, desde sus inicios y hasta el período de análisis, distintos momentos de cambio en las orientaciones de las políticas institucionales.

En relación con el ingreso, los dos momentos de cambio que atraviesan el recorte temporal de investigación se relacionaron con una mirada distinta sobre los sentidos formativos de la universidad, que involucraron pensar una trayectoria formativa de los estudiantes en la universidad en un primer momento y una inclusión desde el hacer lugar a la población local y sus características en un segundo momento.

Al respecto, Rama (2006) señala la existencia de múltiples factores intrínsecos e internos de las instituciones, en particular en torno al ambiente monocultural y los mecanismos de acceso, retención y egreso de los y las estudiantes, que contribuyeron a reproducir las desigualdades existentes en las sociedades latinoamericanas y la importancia de desarrollar e implementar políticas institucionales de seguimiento y atención particular a estudiantes con dificultades en estas instancias que contrarrestaran los procesos de iniquidad previos. Esto se enmarcaría en el viraje de las políticas nacionales y regionales que en este período y desde inicios del siglo XX han marcado una nueva problematización de los sentidos de la educación universitaria, a partir de la consideración de sus funciones, los contextos de acompañamiento, el estudiantado, no limitado la mirada a sectores populares o desfavorecidos sino incluyendo también a minorías, discapacidades, afrodescendientes y pueblos originarios.

Si recorremos los contextos y momentos de desarrollo del sistema universitario argentino, podemos describir tres momentos de expansión:

- un primer período de expansión del sistema universitario durante la década de 1970 que se centró en descentralizar la matrícula y estimular el desarrollo local en investigación científica y tecnológica;
- un segundo período durante la década de 1990 en el que se buscó una diversificación de las instituciones universitarias para atender una demanda creciente y diferenciada vinculada con las comunidades locales a partir de iniciativas políticas, y
- un tercer período a principios del siglo XXI en el que se propuso generar condiciones de acceso y permanencia en la universidad en pos de dar respuesta a la generación de condiciones de inclusión para grupos

tradicionalmente excluidos por razones de origen socioeconómico, género y discapacidad sin perder calidad y preparación académica. Estas universidades compartieron la orientación hacia la inserción territorial y el diálogo con las comunidades que las rodeaban.

Si ampliamos la perspectiva al escenario regional y mundial, resulta interesante recuperar el análisis de Trow (2005) en torno a las fases de transformación de la educación superior y los modos de acceso a la universidad en las sociedades modernas. El autor retoma los tipos ideales de Weber como abstracciones de la realidad empírica y señala tres fases en el desarrollo de los sistemas¹³: una primera fase de instituciones de elite, en el que las instituciones forman las representaciones y el carácter de las clases dominantes; una segunda fase de instituciones de masas, en el que se transmiten las habilidades y la preparación necesaria para una mayor variedad de puestos técnicos y económicos de elite, y una tercer fase de instituciones universales, en el que la población general se adapta a cambios sociales y tecnológicos rápidos.

Como señala Rama, “las transformaciones ocurridas en las universidades latinoamericanas se hicieron visibles gracias a un proceso de masificación, feminización, privatización, regionalización, diferenciación y segmentación, que se sumó a los propios cambios de esas sociedades, transformadas por la urbanización, la revolución productiva y la apertura económica que variaron sustancialmente el rol y las características de los estudiantes” (2006:43). A partir de la segunda mitad del siglo XX se alcanzaron niveles considerables de expansión de la matrícula universitaria en las sociedades latinoamericanas, debido al aumento de la demanda social de educación superior, ampliando las bases de acceso e incorporando estudiantes de grupos sociales diversos con menor capital cultural y con mayor presencia en el mundo del trabajo y distintos intereses y objetivos, reduciendo a su vez la inequidad en el acceso. Por su parte, el aumento de la demanda estudiantil elevó el costo de financiamiento, que no siempre fue cubierto por políticas nacionales, lo que derivó en luchas políticas

¹³ El autor destaca que las relaciones funcionales entre distintos elementos de un sistema de instituciones son comunes a las sociedades industriales avanzadas y que no podría considerarse completa ni adecuada la descripción de una fase particular en relación con algún sistema.

para obtener mayor presupuesto para cubrir los programas y proyectos institucionales.

Rama (2006) sostuvo que no se ha producido el acceso de masas en educación superior en la región latinoamericana, en parte debido a diversas inequidades particulares de las sociedades, y señaló que en la región se observó el pasaje de sistemas de elites a sistemas de minorías¹⁴, lo que ubicaría a América Latina en el porcentaje de cobertura de masas alrededor de 2005. Según este autor, para pasar al acceso universal se deberían abordar los problemas de inequidad y establecer políticas proactivas y compensatorias.

En este sentido, podemos considerar que en el período seleccionado la expansión del sistema universitario se dirigía hacia la fase de masas en términos de acceso a la educación superior y avanzaría hacia una fase de universalidad, atravesada por tensiones y contradicciones hacia el interior del sistema educativo en general y del sistema universitario en particular, sin considerar las particularidades del sistema de gestión pública y privada.

La función social de las universidades en la nueva agenda de la educación superior

Uno de los temas centrales en educación superior en el inicio del siglo XXI fue la nueva agenda o tercera reforma, es decir, el surgimiento de nuevos imperativos políticos, académicos e institucionales que se materializaron en transformaciones y cambios en las universidades y en el sistema universitario. En este escenario, los cambios se dieron con el surgimiento de nuevas universidades públicas y privadas, la descentralización y regionalización del sistema y el surgimiento de nuevos formatos de educación superior como la modalidad virtual y a distancia. Estas cuestiones atravesaron de distinto modo a las universidades analizadas, en particular en torno al contexto histórico de creación, las funciones académicas, educativas y sociales y la relación con el entorno local.

Estos cambios influyeron también en las lógicas de acción e intervención sobre el sistema universitario. Ello incluyó el cambio en los roles del Estado, desde la

¹⁴ Rama considera que una cobertura de hasta el 15% es de elites, de minorías hasta el 30%, de masas hasta el 60% y universal a partir de allí.

financiación hacia la evaluación y acreditación de las instituciones (que a su vez derivó en la búsqueda institucional de financiamiento externo); la definición de nuevos objetivos orientados hacia el mercado y el desarrollo y la transmisión de competencias y habilidades de desempeño profesional; y una concepción de la universidad como servicio público en tensión con los ideales tradicionales de bien público, colocando a la educación superior en el mercado transnacional de la educación.

Como señaló de Souza Santos (2005), estos procesos se configuraron como desinversión estatal en la universidad pública y globalización mercantil de la universidad en tanto valorización del capitalismo educativo. Se tradujeron en agendas compartidas en el ámbito universitario en torno al desarrollo y el fortalecimiento de convenios y alianzas estratégicas de cooperación y participación en programas de vinculación y fuentes diversificadas de financiamiento, en la incorporación de sistemas de calidad y comparabilidad para el reconocimiento de titulaciones, empleabilidad y períodos de estudios, en la diversificación para atender la expansión de la matrícula y en el aprovechamiento de tics en educación, entre otros.

Por otro lado, se modificaron las relaciones entre Universidad y Estado al introducirse una serie de programas vinculados a políticas específicas. Esto implicó de alguna manera la reducción de la autonomía universitaria en la definición de procesos de desarrollo e innovación y el impulso de nuevas políticas y mecanismos de financiamiento y planes de mejora institucional en el marco de procesos de evaluación y acreditación como mecanismos de “control remoto” de intervención del Estado (Fanelli, 2005b). En este escenario particular, las universidades analizadas se vieron atravesadas por la expansión y diversificación de la matrícula y, en mayor o menor medida, por la búsqueda de financiamiento a través de programas nacionales universitarios.

Una nueva conceptualización y redefinición de la identidad de la universidad fue surgiendo en el contexto global, en la articulación de discursos que buscaron definir responsabilidades y reformular misiones en un contexto en el que se cuestionaron los perfiles y funciones propias de la universidad pública. Mientras se intentaba refundar su legitimidad, se enfrentaban los desafíos de la recuperación del Estado en América Latina y se proponían modelos de sociedades más justas e igualitarias. Como desarrollaron Ros y Mariani (2013),

emergieron nuevos sentidos que confrontaron y/o silenciaron otros que remitían a debates históricos, como la democratización del acceso al conocimiento y el papel de la universidad en el mejoramiento de la vida humana, la promoción de sujetos críticos y activos comprometidos con ello y la concreción de sociedades justas e igualitarias, base del ideario histórico de la universidad como espacio de construcción de ciudadanía. En este sentido, la pregunta por las estrategias institucionales desplegadas en el ingreso resulta relevante en tanto hace lugar a pensar nuevamente la función social de la universidad como espacio de formación académica y profesional.

Un cambio percibido como emergente de estas transformaciones sociohistóricas recientes se produjo entre las lógicas de vinculación y funcionamiento tradicionales hacia el interior de las instituciones y los modos de ser y estar del sujeto estudiante actual. Se resignificó la capacidad de la universidad para generar estrategias de inclusión y permanencia de estudiantes con recorridos y experiencias educativas diversas, en relación con las cuales se desarrollaron estrategias institucionales referidas también al bienestar estudiantil, reconfigurando así la función de la universidad. Esto generó el surgimiento de dispositivos vinculados con la elaboración de proyectos, normativas e innovaciones curriculares para dar respuesta a los nuevos estudiantes universitarios, como la redefinición de regímenes de enseñanza, la incorporación de nuevas tecnologías, la formación docente, la flexibilidad de las cargas horarias y la ampliación de la oferta horaria de cursos, entre otros. En las universidades analizadas, se observaron estos cambios en la definición e implementación de estrategias de ingreso que consideraron los nuevos sujetos estudiantiles y sus necesidades socioeconómicas y académicas.

Retomando la propuesta de Curti (2013), y considerando las particularidades de las nuevas universidades del conurbano bonaerense, el ingreso se presentó como un estar, una disponibilidad física y simbólica, y un hacer posible, un alojar dentro de la comunidad universitaria a los nuevos sujetos sociales, asegurando el ingreso a las aulas y a las lógicas institucionales a través de nuevos proyectos e innovaciones curriculares, repensando la importancia del aula como espacio-tiempo de conversación y entramado colectivo para los nuevos estudiantes universitarios. Requerirá continuar profundizando las reflexiones dentro del

sistema universitario y hacia el interior de las instituciones, particularmente en torno a las reformas institucionales y pedagógicas necesarias.

A su vez los sentidos sobre ser y hacer universidad fueron cambiando, incorporándose valores de vinculación territorial en particular en las universidades del conurbano bonaerense. Ese “hacer lugar” en la universidad, considerado desde la perspectiva de alojar al otro para que construya sus propias trayectorias académicas, atravesó el discurso de los actores institucionales entrevistados, que percibieron la universidad como horizonte de proyecto de vida posible.

En este sentido, se identificaron tres tensiones que atravesaron a las universidades:

- En la relación con su entorno, tensionaron los modos de vinculación e inserción territorial y las formas de relacionarse con la población, desde posiciones aperturistas que dejaron entrar a los individuos a su suerte a posiciones integradoras que alojaron la diversidad;
- En el plano académico, como institución de formación de profesionales, tensionaron los objetivos con las finalidades de la formación, ligados a los propósitos de la formación de profesionales y a las necesidades sociales y económicas a las que respondían;
- En su función formativa, como institución que enseñaba modos de interpretar y procesos para actuar sobre la realidad, tensionaron el ideal de excelencia y calidad, ligado al mérito individual, con el principio de acceso abierto y derecho a la educación, ligado al entramado y el hacer colectivo.

Estas tensiones no se resuelven hacia el interior de las universidades y conviven como posiciones contradictorias que han sido parte de los procesos de cambio y reconfiguraciones que atravesaron tanto a las instituciones como al sistema universitario. En consecuencia, es necesario repensar el ingreso como la entrada a una comunidad institucional con una función social particular y que interviene en distintas clasificaciones, en la que el sujeto se encuentra con prácticas sociales y culturales propias, no siempre explícitas y muchas veces ajenas a sus propios recorridos.

Anexos

Tabla 1. Conceptos y categorías empíricas. Primer nivel de análisis de datos.

Conceptos	Categorías
Acompañamiento Articulación Estrategias Seguimiento Talleres complementarios Tutorías	Estrategias institucionales
Articulación Contenidos Diagnostico Especificidad Información Introductorio Propedéutico Sentidos Socialización Trasversalidad	Sentido y especificidad del ingreso
Cambios Crecimiento Demanda Dificultades Horizonte de posibilidad Modelo pedagógico Proceso Vinculo Reconocimiento Circulación estudiantes	Percepciones y decisiones institucionales
Divulgación Inclusión Políticas Trayectorias	Proyecto político-institucional y trayectorias académicas
Desgranamiento Estadística	Perfil del estudiantado y relaciones con la universidad

Población conurbana Primera generación estudiantes universitarios	
---	--

Tabla de elaboración propia a partir del proceso de investigación

Tabla 2. Nuevos inscriptos de grado y pregrado en universidades seleccionadas. Período 2006-2014									
Universidades seleccionadas	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
UNAJ	NC	NC	NC	NC	NC	3049	3882	3982	5190
UNQ	3574	3353	3889	3819	5064	4300	6433	5654	5737

Elaboración propia a partir de Anuarios de Estadísticas Universitarias, 2014, SPU

Tabla 3. Nuevos inscriptos por grupos de edad y porcentajes. Año 2014				
Universidades seleccionadas	Hasta 19 años	20-24 años	25 a 29	30 y más
UNAJ	11,1%	36,1%	19,5%	33,2%
UNQ	1,1%	20,8%	24,8%	53,2%

Elaboración propia a partir de Anuario de Estadísticas Universitarias, 2014, SPU

Tabla 4

Porcentaje de ingresantes a la Universidad Nacional Arturo Jauretche, según estudios de la madre. 2011-2014				
Estudios madre	2011	2012	2013	2014
Hasta primario incompleto	21,50%	17,70%	17,00%	17,40%
Primario completo	35,80%	32,20%	30,40%	27,10%
Secundario incompleto	15,50%	15,90%	18,50%	19,30%
Secundario completo	16,10%	16,40%	17,80%	18,90%
Terciario o Universitario incompleto	3,30%	4,30%	3,60%	4,80%
Terciario o Universitario completo	7,80%	8,30%	9,10%	9,60%
Desconoce	0,00%	5,20%	3,60%	2,90%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Fuente: Área de Estadística, Centro de Política Educativa. UNAJ				

Tabla 5

Porcentaje de ingresantes a la Universidad Nacional Arturo Jauretche, según condición de actividad. 2011-2014				
Condición de actividad	2011	2012	2013	2014
Trabaja	50,50%	45,70%	50,10%	45,30%
No trabaja	49,50%	54,30%	49,90%	54,00%
Ns/Nc	0,00%	0,00%	0,00%	0,70%
Fuente: Área de Estadística, Centro de Política Educativa. UNAJ				

Tabla 6

Cantidad de inscriptas/os e ingresantes a la UNAJ según año lectivo				
Año	2011	2012	2013	2014
Inscriptas/os	3049	5265	5179	6987
Ingresantes	1683	4260	4051	5014

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Área de Estadística, CPE, UNAJ

Tabla 7: Modalidades de admisión a UNQ y UNAJ

	UNQ	UNAJ
Función	Adquirir y construir competencias, destrezas, conocimientos y saberes necesarios para garantizar adecuación a requerimientos académicos del tramo inicial de la vida universitaria. Nivelar saberes y competencias para proporcionar medio acceso educación superior (a partir de 2007)	Nivelar conocimientos y preparar para estudios superiores
Fundamentación	Garantizar desde el proceso de enseñanza el desarrollo de contenidos, metodologías de estudio y propuestas de actividades que estimulen la construcción de procesos de aprendizaje atendiendo a la articulación con las exigencias de conocimientos previos en las asignaturas obligatorias básicas que configuran el comienzo de la formación de grado	Responde a demandas de sectores sociales sin conocimiento ni capital cultural de universidad, cambios en la cultura contemporánea, y nuevos métodos y estrategias enseñanza para estudios superiores

Curriculo y carga horaria	TVU, Lengua y Conocimiento Lógico-Matemático para DCS y DCT (5 hs semanales cada una); Comprensión y Producción de Textos para DCS (4 hs semanales); Físico-Química para DCT (4 hs semanales) hasta 2009. ¹⁵ A partir de 2010 el Eje de Conocimiento Lógico-Matemático se reconvirtió en Lógica para DCS y Matemática para DCT. Se agrega el DEA con Lengua, Matemática y Lógica (5 hs semanales cada uno). A partir de 2013 el DEA cambia el eje de Lógica por el de Comprensión y Producción de Textos	TVU (2 hs semanales), Lengua y Matemática (4 hs semanales cada uno)
Obligaciones	Asistencia y aprobar evaluaciones. Si desaprueba rinde examen integrador, recuperatorio de integrador o recursa eje. Ingreso por orden de mérito hasta cubrir oferta académica hasta 2011	Asistencia y aprobar evaluaciones. Si desaprueba cursa talleres complementarios del eje durante el cuatrimestre en simultáneo con materias de la carrera. Oferta académica definida según inscripción

Elaboración propia a partir de categorías indagadas por la DIU SPU (2014)

Tabla 8: Análisis de variables en la definición del ingreso

Variables	UNQ	UNAJ
Temporalidad	Cuatrimstral (primer cuatrimestre; segundo cuatrimestre a partir de 2007) o examen de suficiencia en febrero	Bimestral 7 semanas (en febrero)
Normativa	Aprobación CI, un eje común (Lengua) y dos	Aprobación CPU, dos ejes comunes

¹⁵ A partir de 2008 se establece una prueba de admisión de comprensión audioperceptiva y teoría de la música para la Carrera de Composición con Medios Electroacústicos y a partir de 2013 para la carrera de Música y Tecnología. Durante 2009 se establece una prueba de admisión para la carrera de Enfermería Universitaria.

	ejes específicos por departamento. Depende de Secretaría Académica	transversales más TVU. CPE, IEI (desde 2012)
Modalidad	Curso de ingreso eliminatorio (con cupos de ingreso hasta 2011)	Curso de ingreso no eliminatorio

Bibliografía

- Ameigeiras, R. (2006). "El abordaje etnográfico en la investigación social" en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Arellano, K., Pérez, A. y Rapanelli, A. (2021) "Las tramas de la (in)accesibilidad. Experiencias universitarias en torno a la discapacidad" en *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)* publicada por la Red Argentina de Postgrados en Educación Superior (REDAPES). Año 13. Nro. 22. Noviembre 2020; mayo 2021. ISSN 1852-8171. Pp. 104-125. <http://www.revistaraes.net/revistas/raes22.pd>
- Arias, M.F.; Mihal, I.; Lastra, K. y Gorostiaga, J. (2015). "El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina. Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención" en RMIE, 2015, VOL. 20, NÚM. 64, PP. 47-69.
- Cámara, M. C.; Guzmán, C. y Zanazzi, J. L. (2008). *"Una facultad de Universidad Nacional de Córdoba, con modalidades de gestión tendientes a impulsar la mejora en la calidad educativa"* en VIII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Asunción, Paraguay.
- Cambours de Donini, A. M.; Iglesias, A. y Muiños de Britos, S. (2008). "La tutoría en la universidad: una estrategia para la retención de los estudiantes" en VIII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Asunción, Paraguay.
- Cambours de Donini, A.M. (2018). "Políticas institucionales para favorecer la retención en los primeros años de la vida universitaria" en P. Pogré, A. De Gatica, A.L. García y G. Krichesky, *Los inicios de la vida universitaria. Políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Buenos Aires: Teseo.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Eds.
- Castronovo, A. (2006). "Políticas de inclusión en el ingreso a la universidad: el caso de la Universidad Nacional de Lanús" en II Encuentro Nacional de Ingreso UNER. "Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad en las carreras de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte". Entre Ríos, 19 al 21 de octubre de 2006.

Chiroleu, A. (2009a). "La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión" en A. Chiroleu y M. Marquina (comp.), *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. RIEPESAL. San Miguel: Coedición UNGS-Prometeo Libros.

Chiroleu, A. (2009b). "Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil" en *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 141-166, maio/ago. 2009.

Chiroleu, A.; Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. UNGS, IEC-Conadu: Buenos Aires.

Curti, C. et al. (2013). *Tutorías universitarias: la experiencia de la Comisión de Tutorías de la Red de las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (Runcob)*. Sanz Peña: Eduntref.

De Souza Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Parte I. Buenos Aires: Miño y Dávila

Duarte, B. (2009). "De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación a las universidades nacionales de la Argentina" en Gvirtz, S. y Camou, A., *La universidad argentina en discusión: sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-Estado*. Granica: Buenos Aires.

Ezcurra, A.M. (2007). "Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias". Conferencia Inaugural del Coloquio Internacional "La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI". Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), México DF, 17-19 de abril de 2007.

Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. UNGS, IEC-Conadu: Buenos Aires.

Feeney, S.; Marquina, M. y Rinesi, E. (2011). "Democratizar la universidad: un ensayo permanente" en N. Fernández Lamarra y M. Costa de Paula (comp.), *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Sáenz Peña: Eduntref.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). "Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'" en *Educ. Soc.*,

Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011. Disponible en www.cedes.unicamp.br

Freytes Frey, A. (2018). "El ingreso en dos universidades del Bicentenario: dispositivos institucionales para la inclusión y experiencias estudiantiles" en C. Schneider y A. Roca (comp.), *El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano: inclusión, democracia, conocimiento*. Avellaneda: Undav Eds-UNPaz-UNM-UnaHur -UNAJ.

García de Fanelli, A. (1997). *Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico*. Documento CEDES 117. Serie Educación Superior

García de Fanelli, A. (2005a). "Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina", SITEAL. Disponible en: http://www.siteal.iipeoei.org/modulos/DebatesV1/upload//deb_40/art_78/SITEAL_Debate_5_Fanelli_Art%EDculo.pdf

García de Fanelli, A. (2005b). *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, A. (2014). "Inclusión social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación" en *Pág. Educ.* [online]. 2014, vol.7, n.2, pp.124-151.

García de Fanelli, A., y Adrogué, C. (2019). "Equidad en el acceso y la graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(96). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3843> Este artículo forma parte del número especial, *La Construcción de Conocimiento en Educación Superior: Una Perspectiva del Sur*, editado por José Joaquín Brunner y Carolina Guzmán-Valenzuela.

Gaviglio, A.; Pérez, A.; Fernández, M. E.; Camún, A. (2019) "Discapacidad y educación universitaria: experiencias, narraciones, indagaciones", en Yarza de los Ríos, A.; Sosa, L. M.; Pérez Ramírez, B. (Coordinadores) *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. Buenos Aires: CLACSO. ISBN 978-987-722-553-2. Pp.: 157-181. Total: 254 páginas. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20200618021514/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>

Gentili, P. (2011). "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión en América Latina" en *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Gentili, P.; Frigotto, G.; Leher, R. y Stubrin, F. (comp.) (2009). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Clacso-Homo Sapiens.

Gessaghi, P. y Llinás, V. (2005). *Democratizar el acceso a la educación superior*. Buenos Aires: CIPPEC. Disponible en: [http://www.cippec.org/files/documents/Otras%20Publicaciones/democratizarela cceso_EDU.pdf](http://www.cippec.org/files/documents/Otras%20Publicaciones/democratizarela%20acceso_EDU.pdf)

Gesualdi, M. (2016a). "El ingreso universitario y las prácticas de acompañamiento: el caso del TVU y el CIS en la Universidad Nacional de Quilmes". *Revista Sociales y Virtuales*, nro 2, UNQ.

Gesualdi, M. (2016b). "Inclusión en el ingreso universitario desde una perspectiva de acompañamiento a los estudiantes" en *Las Ciencias de la Educación en el proceso de formación profesional*, Colectivo de autores, REED. Cao y otros (comp.). Lima: REDEM

Gluz, N. y Grandoli, M.E. (2009). "Los procesos de admisión a la universidad ¿Democratización o postergación de la selección?" En XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

González Velasco, C. (2018). "La Universidad Nacional Arturo Jauretche" en A. Didriksson, *Inclusión y Calidad: La experiencia de las nuevas universidades en América Latina*. Azogues: UNAE-UNAJ

Gorostiaga, J.; Lastra, K. y Muiños de Britos, S. (2017). "Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense" en *Revista Páginas de Educación*. Vol. 10, Núm. 1 (2017).

Guarga, R. (2004). "París + 5 ¿Seguimiento o revisión de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO, París, 1998?" En *Revista Universidades*, 27, junio de 2004. México: UDUAL.

Guber, R. (2001). *La Etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma.

- Gvirtz, S. y Camou, A. (coord.) (2009). *La universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación Universidad-Estado*. Buenos Aires: Granica.
- Juarros, M. F. (2006). "¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región" en *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 3, núm. 5, diciembre, 2006, pp. 69-90. DF Mexico: UNAM.
- Kisilevsky, M. (2002) "Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la Argentina" en M. Kisilevsky y C. Veleda, *Dos estudios sobre el acceso la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO
- Krichesky, M. (2012). "La inclusión como imperativo de las políticas para el siglo XXI. Aportes para el debate en A. Latina" en Congreso Internacional Grancolombiano de Educación Inclusiva, 19 y 20 de septiembre de 2012, Universidad de Gran Colombia, seccional Armenia.
- Llomovate, S.; Juarrós, F. y Kantarovich, G. (comp.) (2014). *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública*. CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- López, M.; Montenegro, J. y Condenanza, L. (2011). "Políticas de acceso a la universidad pública: un estudio comparado" en *IV Congreso Nacional/III Congreso Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires, 16 y 17 de junio de 2011.
- Mariani, E. (2013). "Nuevas subjetividades y transformaciones en las prácticas cotidianas en la universidad" en M. Ros, G. Morandi y E. Mariani (coord.), *Universidad y transformaciones. Imaginarios, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Edulp.
- Mato, D. (2009). "Interculturalidad e inclusión en las universidades. Diferencias culturales, de modos de producción de conocimiento y de modalidades de aprendizaje" en P. Gentili, G. Frigotto, R. Leher y F. Stubrin (comp.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Clacso-Homo Sapiens.
- Mato, D. (2018). "Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad" en P- Henríquez Guajardo (coord.), *Resúmenes ejecutivos. Conferencia Regional*

de Educación Superior de América Latina y el Caribe. UNC, Córdoba, 2018 • Caracas UNESCO-IESALC

McGhie, V. (2017). "Entering university studies: identifying enabling factors for transition from school to university". *Higher Education*, 73: 407 – 422

Méndizabal, N. (2006). "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa" en I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Mollis, M. (2003). "Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: Identidades alteradas" en M. Mollis (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: Clacso.

Mónaco, J. y Herrera, D. (2015). "¿Quiénes son los nuevos estudiantes universitarios?" en *La educación en debate*, nro 30. Suplemento Le Monde Diplomatique. UNIFE: mayo de 2015

Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J. y Valverde Bermúdez, A. (2007). "Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel". *RELIEVE*, v. 13, n. 2.

Morandi, G.; Ros, M. y Mariani, E. (2013). "Hacia la construcción de una perspectiva para el análisis de la Universidad en un escenario de transformaciones" en M. Ros, G. Morandi y E. Mariani (coord.), *Universidad y transformaciones. Imaginarios, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Edulp.

Morandi, G. y Ungaro, A. (2013). "Los actores de la gestión académica: entre los imperativos de la agenda y los desafíos institucionales" en M. Ros, G. Morandi y E. Mariani (coord.), *Universidad y transformaciones. Imaginarios, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Edulp.

Mundt, C.; Curti, c. y Tommasi, C. (2011). "Inclusión en los estudios universitarios en el conurbano bonaerense: la construcción de una concepción integral desde una perspectiva de gestión" en en N. Fernández Lamarra y M. Costa de Paula (comp.), *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Sáenz Peña: Eduntref.

Pagano, A. y Finnegan, F. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

- Parrino, M.C. (2004). "De la reflexión a la acción. Políticas para disminuir los procesos de deserción universitaria" en *IV Coloquio internacional sobre gestión universitaria en América del Sud*. Florianópolis, diciembre de 2004.
- Pierella, M. (2015). "El ingreso a la universidad pública en Argentina. Los profesores de primer año como actores claves en el diseño de políticas inclusivas" en *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*, S. Lago Martínez y N. Correa (coord.). ALAS, UBA Sociales y Teseo Eds.
- Pini, M. (comp.) (2009). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. San Martín: Unsam Edita de Universidad Nacional de Gral. San Martín.
- Pogré, P.; De Gatica, A.; García, A.L.; Krichesky, G.; Poliak, N.; Romero, M.M. y Charovsky, M.M. (2018). "Repensando los dispositivos y estrategias para acompañar el inicio de la educación superior" en P. Pogré, A. De Gatica, A.L. García y G. Krichesky (coords.), *Los inicios de la vida universitaria. Políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Buenos Aires: Teseo.
- Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: CFE.
- Ramallo, V. y Sigal, M. (2010). "Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina". Documento de Trabajo N° 255, Universidad de Belgrano.
- Ros, M. y Mariani, E. (2013). "La reinención de la Universidad: los sentidos hegemónicos heredados de la agenda de fin de siglo" en M. Ros, G. Morandi y E. Mariani (coord.), *Universidad y transformaciones. Imaginarios, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Edulp.
- Ros, M.; Morandi, G. y Mariani, E. (coord). *Universidad y transformaciones. Imaginarios, instituciones y prácticas*. La Plata: Edulp.
- Serra, J. C. (2009). "¿Cómo nos interpela el derecho a la educación? Algunas reflexiones desde la docencia en la escuela secundaria y la universidad". Disponible en: <http://redinclusioneducativa.wordpress.com/catedra-itinerante/>
- Sigal, V. (2003). "La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina". Documento de Trabajo N° 113, Universidad de Belgrano. Disponible en la red: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/113_sigal.pdf

- Soneira, A. (2006). "La 'teoría fundamentada en los datos' (Grounded Theory) de Glaser y Strauss" en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Tarquini (h), A. (2010). *Nuevas universidades para un nuevo país y la educación superior: 1968-2010*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Thisted, S. (2012). "Desigualdades sociales y diferencias en los procesos de escolarización" en *Revista Espacios de crítica y producción*. Nº 49. Diciembre de 2012. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Tinto, V. (2007). "Research and practice of student retention: what next? En *J. College Student Retention*, Vol. 8(1) 1-19, 2006-2007.
- Tinto, V. (2009). "Taking student retention seriously: Rethinking the first year of university" discurso inaugural en ALTC FYE Curriculum Design Symposium, Queensland University of Technology. Brisbane, Australia, 5 de febrero de 2009.
- Trow, M. (2005). "Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII". Working Papers. UC Berkeley. Publicado el 5/8/2005 en <https://escholarship.org/uc/item/96p3s213>
- Torres, G. (2013). "Trayectorias de abandono y permanencia en el curso de ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes" en *Revista Argentina de Educación Superior*, año 5, nro. 6, junio 2013.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). "La investigación cualitativa" en I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Vega Riveras, D. (2010). "Tutores de pares: acompañando el ingreso en la cultura universitaria". *1er Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías*, 16 y 17 de Sep 2010, Oberá, Misiones.
- Villanueva, E. (2014). "Las nuevas universidades en el conurbano bonaerense" en *Voces en el fénix*, nro. 33, abril de 2014
- Wehmeyer, M. (2009). "Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas" en *Revista de Educación*, 349. Mayo-agosto 2009.

Corpus documental

Acuerdo Plenario 109. Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior, Región Bonaerense (6-12-2009)

Anuario 2011-2012. Consejo Interuniversitario Nacional.

Anuario de Estadísticas Universitarias (AEU) (2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014). Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación.

Articulación Universidad-Escuela Media. Política para la definición de competencias para el acceso a la educación superior. Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior, Región Bonaerense

Balance de gestión 2004-2008. Universidad Nacional de Quilmes/Universidad Virtual de Quilmes.

Balance de gestión 2008-2012. Universidad Nacional de Quilmes/Universidad Virtual de Quilmes.

Balance de gestión 2012-2016. Universidad Nacional de Quilmes/Universidad Virtual de Quilmes.

Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. Conferencia Regional de Educación Superior 2008, 4 a 6 de junio de 2008. Cartagena de Indias, Colombia.

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2014, Censo del Bicentenario. Resultados definitivos (2012). Buenos Aires: Indec.

Datos básicos sobre la Educación Superior. Aportes para discursos, debates y propuestas. M. Marquina y C. Straw. Secretaría de Políticas Universitarias. Junio de 2002.

Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe, Conferencia Regional de Educación Superior 2008

Decreto 576/96. Reglamentación de la Ley N° 24.521. DNGU. Buenos Aires, 30/5/96.

Informe especial UNAJ nro. 2, inicio ciclo lectivo 2016. Disponible en <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2016/03/002-informe-UNAJ-CPU.pdf>

Informe de gestión UNAJ, 2013. Disponible en <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2016/08/Informe-de-Gestion-UNAJ-2013.pdf>

Ley de Educación Nacional 26.206 (2006)

Ley de Educación Superior 24.521 (1995, actualizada 2002, 2005 y 2015)

Ley de Educación Superior 25.573 (2002, mod. LES 24.521).

Ley de Educación Superior 26.002 (2004, mod. LES 24521).

Ley de Educación Superior 27.206 (2015, mod. LES 24521)

Memoria anual Universidad Nacional de Quilmes/ Universidad Virtual de Quilmes
2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014

Página web de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (www.unaj.edu.ar).
Último acceso diciembre 2014

Página web de la Universidad Nacional de Quilmes (www.unq.edu.ar). Último
acceso diciembre 2014.

Primera autoevaluación institucional, 2010-2015. UNAJ, Septiembre 2016.
Disponible en [https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/09/informe-
autoevaluacion-04-09-17.pdf](https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/09/informe-autoevaluacion-04-09-17.pdf)

Propuesta de Documento para el relevamiento de sistemas de ingreso en las
Universidades Nacionales. María Catalina Nosiglia. Secretaria de Asuntos
Académicos, Universidad de Buenos Aires. 9-12-2013

Propuesta de Informe de la Comisión de Asuntos Académicos del CIN. Borrador
para la discusión. Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad de Buenos
Aires. 28-11-14?

Relevamiento sobre modalidades de Ingreso a las Universidades Nacionales –
Año 2013. Reunión anual 2014. Responsables de Araucano. Secretaría de
Políticas Universitarias.

Res. 1368-12. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Res. 1618-93. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Res. 602-95. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Res. 84-09. Consejo Federal de Educación.

Resolución CS 408/13, Universidad Nacional de Quilmes. Quilmes, 25-9-2013.

Resolución CS 4621, Universidad Nacional de General Sarmiento. Los
Polvorines, 13-3-2013