

Admisión a la universidad y selectividad social

Cuando la democratización es más que
un problema de "ingresos"

Nora Gluz
(editora)



ADMISIÓN A LA UNIVERSIDAD Y SELECTIVIDAD SOCIAL

Nora Gluz
(editora)

**Admisión a la universidad y
selectividad social**
Cuando la democratización es más que
un problema de “ingresos”

Ana María Ezcurra, Silvina Feeney,
María Eugenia Grandoli, Mónica Marquina,
Eduardo Pegasano, Miriam Rosica y Yesica Sosa



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Admisión a la universidad y selectividad social : cuando la democratización es más que un problema de “ingresos” / Ana María Ezcurra ... [et.al.] ; editado por Nora Gluz. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011.

240 p. ; 22x16 cm. - (Educación; 4)

ISBN 978-987-630-098-8

1. Educación Superior. 2. Universidad. I. Ezcurra, Ana María
II. Gluz, Nora, ed.
CDD 378

Este libro contó con el apoyo de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica a través del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT) en el marco de los PICTO-UNGS 2006

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7578

publicaciones@ungs.edu.ar

www.ungs.edu.ar/publicaciones

Diseño de colección: Andrés Espinosa - Departamento de Publicaciones

Corrección: Cynthia Cortés

Diagramación: Santángelo Diseño

Ilustración de tapa: “Pasará pasará pero el último quedará” de María Gil Araujo

ISBN: 978-987-630-098-8

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

Derechos reservados

Índice

Presentación	
Nora Gluz	11
Introducción	
Nora Gluz	15
Capítulo 1	
Abandono estudiantil en educación superior. <i>Hipótesis y conceptos</i>	
Ana María Ezcurra.....	23
1.1. Deserción y desigualdad social.....	23
1.2. Dificultades académicas: un factor condicionante clave	28
1.3. Masificación y perfil del alumnado. El peso de una desigualdad cultural socialmente condicionada.....	29
1.3.1. Preparación académica y <i>status</i> social	29
1.3.2. Capital cultural y ciclo medio	31
1.4. Instituciones universitarias y exclusión educativa	35
1.4.1. La enseñanza: un rol causal crítico	35
1.4.2. <i>Habitus</i> académico y construcción de fracaso educativo ..	38

1.5. Capital cultural y enseñanza	42
1.5.1. Dificultades cognitivas y metacognitivas	42
1.5.2. Imagen de sí mismos y validación académica	44
1.5.3. Implicación estudiantil. Un factor vital condicionado por la institución.....	46
1.6. Más allá de las innovaciones periféricas. Comentarios preliminares.....	47
1.7. Notas finales. A modo de síntesis y algunos hallazgos	49

Capítulo 2

El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90:
las nuevas universidades del conurbano bonaerense

Mónica Marquina	63
2.1. Introducción	63
2.2. El sistema de educación superior en Argentina: expansión y diversificación	64
2.3. La reforma de los '90 y la política de admisión a la universidad.....	67
2.4. Políticas institucionales actuales de admisión en las nuevas universidades	69
2.5. Evolución y resultados de las políticas de admisión de las nuevas universidades.....	72
2.5.1. Características de los cursos en relación con la población aspirante	73
2.5.2. Principales problemas.....	76
2.5.3. Respuestas institucionales para la resolución de problemas.....	80
2.5.4. Desafíos y proyecciones a futuro	82
2.6. Consideraciones finales	84

Capítulo 3

Génesis y desarrollo del Curso de Aprestamiento Universitario:
una política de la UNGS para fortalecer la inserción en la universidad

Miriam Rosica y Yesica Sosa.....	87
3.1. Período fundacional (1994-1996).....	89
3.2. Período de institucionalización (1997-1999).....	93

3.3. Período de preocupación por el desgranamiento (2000-2007)	96
3.4. El CAU en la actualidad (2007- 2010)	100
 Capítulo 4	
El análisis de los programas y materiales de apoyo a la enseñanza de las tres asignaturas del CAU	
Silvina Feeney y Yesica Sosa	105
4.1. Presentación del marco general	105
4.1.1. Unas palabras sobre los criterios utilizados para analizar los programas de enseñanza	108
4.2. Las propuestas de enseñanza de las tres asignaturas del CAU	109
4.2.1. La enseñanza en el Taller de Lectoescritura	110
4.2.2. La enseñanza en Matemática.....	114
4.2.3. La enseñanza en el Taller de Ciencia	120
4.3. Algunas conclusiones	124
 Capítulo 5	
¿Selectividad social o escolar? Fragmentación del sistema educativo y trayectoria en el CAU	
Nora Gluz y Miriam Rosica	127
5.1. Introducción	127
5.2. La UNGS y su contexto: características sociales y oferta cultural	131
5.2.1. Contexto socioeconómico	132
5.2.2. Oferta cultural	133
5.2.3. Oferta educativa de la zona	135
5.3. ¿Quiénes ingresan a la UNGS?	136
5.3.1. Características socioeconómicas de los ingresantes	137
5.3.2. El capital escolar familiar	142
5.3.3. Trayectoria educativa previa de los aspirantes al nivel superior.....	144
5.4. ¿Cómo les va a los aspirantes al CAU? Algunos condicionantes que influyen en el ingreso a la universidad	151
5.4.1. Rendimiento según perfil sociocultural.....	151
5.4.2. Rendimiento según perfil laboral y familiar	156

5.4.3. Rendimiento según trayectoria educativa previa.....	158
5.5. ¿Selectividad social o selectividad académica? Los factores sociales, culturales y escolares que inciden en la trayectoria en el CAU.....	164

Anexo metodológico	
Eduardo Pegasano.....	175

Capítulo 6

Aproximación al estudio de las dificultades académicas como condicionantes del desempeño y permanencia de los estudiantes ingresantes al CAU

María Eugenia Grandoli	203
6.1. Introducción	203
6.2. Dificultades académicas relativas al perfil del estudiante ingresante	206
6.3. El impacto de la dimensión institucional en las dificultades académicas de los estudiantes ingresantes	218
6.4. Consideraciones finales	227

Capítulo 7

Recapitulación: cuando la admisión es más que un problema de “ingresos”

Nora Gluz	231
-----------------	-----

Presentación

El presente libro constituye un producto del esfuerzo colectivo desarrollado en el marco del Proyecto “Admisión a la universidad y selectividad social: un estudio de caso”, que se ejecutó entre los años 2008 y 2010 en la Universidad Nacional de General Sarmiento con el apoyo de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica a través del FONCyT.

La investigación se centró en el estudio de los procesos de democratización-selectividad social que acontecen en la política de admisión a la universidad, tomando como caso a la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Partió de la hipótesis de que en la política de admisión a la universidad existe una tensión entre dinámicas tendientes a la democratización social del acceso y permanencia en la universidad y otras de corte selectivo, producto del origen elitista de la institución universitaria. La preponderancia de uno u otro polo de esta tensión se expresa en el grado en que las diferencias sociales operan como determinantes en el acceso.

La selección de la UNGS como caso de estudio se fundamenta en que se trata de una universidad que ha construido mecanismos de admisión sustentados en el reconocimiento de la heterogeneidad social de la población que aspira a ingresar. El carácter innovador de su política se vincula con la construcción de un mecanismo alternativo tanto al tradicional y

selectivo examen de ingreso de modelos elitistas, como al ingreso directo y sus consecuentes mecanismos implícitos de selectividad social a través del desgranamiento en el primer tramo universitario. En la UNGS se desarrolla un Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) el cual se propone la enseñanza de ciertas habilidades y competencias intelectuales que le permitan al estudiante afrontar las exigencias de los estudios superiores. De manera que a partir del mismo, y a través de las políticas institucionales que lo acompañan, la universidad se propone explícitamente facilitar y fortalecer el proceso de inserción de los estudiantes en la vida universitaria.

Puesto que esta política institucional no elimina la condición de selectividad en el ingreso, en tanto que sólo aquellos que lo aprueben podrán ingresar efectivamente al Primer Ciclo Universitario (PCU), la pregunta que ha orientado el trabajo que aquí presentamos ha sido en qué medida se sostienen y/o reconfiguran o, por el contrario, desaparecen los procesos de selectividad social que han atravesado históricamente el acceso a la universidad. Es decir, en qué medida la selección es sólo académica o por el contrario la misma se encuentra ligada a la condición social de los estudiantes. En este marco, la intención ha sido ahondar en el análisis de las dimensiones organizacionales –tanto académicas como administrativas– que podrían incidir en la selectividad social de los estudiantes.

El trabajo involucró a un equipo de docentes investigadores del Instituto del Desarrollo Humano, de distintas áreas y con diferentes especializaciones disciplinarias; y de la Secretaría Académica: Gustavo Carnelli como especialista en educación matemática, Ana María Ezcurra como especialista en estudios sobre ingreso al nivel superior, Silvina Feeney como especialista en didáctica, Nora Gluz en la dirección del proyecto como especialista en educación y selectividad social, Mónica Marquina como especialista en política educativa universitaria, Eduardo Pegasano en el procesamiento de bases de datos.

Participaron además como personal técnico especializado en momentos específicos del desarrollo de la investigación: Leandro Bottinelli en el diseño y procesamiento de la encuesta de nivel socioeconómico, Renzo Moyano como especialista en investigación cuantitativa en la consolidación y procesamiento de la base de datos de NSE y trayectoria escolar.

Alejandro Burgos y Mariel Karolinski realizaron entrevistas en profundidad y Martín Aiello junto a Alejandra Barale coordinaron los grupos focales con docentes.

El proyecto contó además con tres becarios, María Eugenia Grandoli como becaria doctoral por la Agencia Científica y Tecnológica y Miriam Rosica y Yesica Sosa como becarias del sistema interno de la UNGS para formación en investigación y docencia de estudiantes avanzados.

Un especial agradecimiento a los estudiantes del CAU que prestaron su tiempo y relataron sus experiencias en las entrevistas o se prestaron a las encuestas; en especial a aquellos que no siguieron estudiando en la institución y que, aún así, nos recibieron. También a los estudiantes de la Licenciatura en Educación de la UNGS que en distintos momentos y en articulación con diversas asignaturas, acompañaron en la realización de encuestas y entrevistas y con quienes compartimos parte de las discusiones de la investigación. Participaron: Nicolás Castillo, Mariela Ferreiro, Rocío Gigena, Carolina López, Sandra Luca, Ana Otaño, Lucila Pescio, Viviana Ramallo, Leticia Ríos y Mariana Villegas. Esperamos que su inclusión en este proceso les haya promovido el interés por la investigación educativa y el compromiso que ésta supone con la democratización del acceso al conocimiento como bien público y social.

Sobre todo queremos agradecerles a los coordinadores de las asignaturas y talleres del CAU que nos dedicaron su tiempo, se abrieron y opinaron libremente sobre temas por demás polémicos y que afectan a su posición institucional. También a los profesores de matemática que participaron de los grupos focales, que debatieron en tiempos extralaborales sobre cuestiones sensibles. Sin la apertura y la disposición reflexiva de estos actores, esta investigación no hubiera sido posible.

Por último, a las autoridades de la universidad, al Rector Silvio Feldman por el apoyo institucional a este tipo de proyectos; al Director del IDH Eduardo Rinesi por su apoyo y acompañamiento; a la Secretaría Académica –en especial a Lidia Amago– por abrirnos el camino a estas discusiones y facilitarnos el acceso a los materiales producidos en ese ámbito institucional; a quienes participaron en las entrevistas que nos permitieron reconstruir la historia del CAU y nos dedicaron su tiempo para entrevistarlos –Andreina Adelstein, José Luis Coraggio, Roberto Domecq, Alejandra Figliola, Marta Mata y José Pablo Martín.

Esperamos que los resultados de este arduo trabajo puedan contribuir con algunas de las reflexiones que de modo permanente e incesante –modificando continuamente los planes, programas, tiempos, materiales; evaluando sus propios resultados–, desarrollan quienes trabajan en el CAU para lograr su cometido. Creemos que objetivar los procesos socioculturales

que median la implementación de las políticas de admisión, es fundamental para diseñar estrategias cada vez más ajustadas a las actantes dinámicas sociales que son tanto condicionantes como efectos de dichas políticas.

Nora Gluz
Investigador responsable
PICTO-UNGS 36781

Introducción

Nora Gluz

El ingreso al nivel superior ha estado históricamente vinculado al nivel socioeconómico de los aspirantes. En principio, tamizado por el bajo grado de terminalidad del nivel medio. Con la masificación del sistema educativo y la explosión de la matrícula del nivel superior que se ha sostenido desde los años '50 (Sigal, 1993), tanto en el nivel internacional como regional de América Latina, comienza el ingreso de nuevos sectores sociales a la universidad aunque bajo una oferta educativa diversificada y segmentada que mantiene los patrones tradicionales de segmentación en función de la estratificación social (García Guadilla, 1996).

Este proceso se vio complejizado por el desarrollo de políticas de ajuste fiscal que generaron un desequilibrio entre masificación y recursos disponibles para afrontar la satisfacción de la creciente demanda por educación superior con calidad. Frente a ello, algunas políticas han fortalecido la selectividad social al establecer mecanismos restrictivos y meritocráticos de admisión en desmedro de la equidad social.

En el marco del proceso de recuperación democrática de nuestro país, esta relación ha sido cuestionada a través del establecimiento desde 1984 del ingreso irrestricto en gran parte de las universidades nacionales. No obstante, sobre esta resolución al problema, los estudios disponibles señalan la configuración

de mecanismos selectivos implícitos que se expresarían en una selección diferida que se manifiesta en el desgranamiento en el primer tramo universitario condicionado por la procedencia socioeconómica.

A partir de la Ley de Educación Superior que delega a las universidades la definición de su régimen de admisión, algunas universidades nacionales implementaron medidas para encarar los déficits educativos previos del nuevo perfil del estudiantado y para regular el flujo masivo de alumnos y atenuar el desgranamiento en el grado. En el caso de las nuevas universidades del conurbano bonaerense, se han implantado “*políticas de admisión selectivas a través de cursos preuniversitarios obligatorios y selectivos*”. Aunque contruidos como dispositivos para mejorar las disposiciones cognitivas de los ingresantes, en especial para aquellos procedentes de los circuitos de escolarización de menor calidad, es poco lo que se sabe respecto de su capacidad para contrarrestar la selectividad social (Ezcurra, 1999).

Para analizar estos procesos, realizamos un estudio de caso de lo que se ha dado en llamar estrategias innovadoras respecto de los procesos de admisión a la universidad (Trombetta, 1999). El caso de estudio fue el Curso de Aprestamiento Universitario como estrategia de admisión a la Universidad Nacional de General Sarmiento y su articulación con distintas políticas que la universidad pone en juego para apoyar la retención y promoción en el nivel superior.

Para conocer en qué medida continúan, desaparecen o se resignifican los procesos de selectividad social que caracterizaron al nivel, utilizamos distintas técnicas de la investigación social cuantitativa y cualitativa, para dimensionar y analizar la relación entre origen social y trayectoria escolar, así como explicar los factores condicionantes de la permanencia y el desgranamiento.

El trabajo asumió un carácter exploratorio ya que se trata de una problemática de reciente desarrollo. El estudio acerca de la problemática de los estudiantes de primer ingreso a la universidad se ha centrado en el análisis del abandono. Gran parte de este corpus está constituido por estudios que centran su atención en la definición del perfil de quienes desgranar, siendo más reciente el trabajo sobre los factores institucionales que actúan como condicionantes de dicho desgranamiento (Amago, 2004). Aquí se enrola la investigación.

Para enmarcar la problemática se recuperaron los debates académicos del ámbito nacional e internacional; así como las políticas y estrategias existentes en nuestro país y, en particular, en el conurbano bonaerense.

El caso de estudio fue seleccionado por el carácter innovador de la propuesta de admisión anteriormente expuesta y la explicitación del propósito

democratizante en la definición de la estrategia de admisión y las políticas que la acompañan respecto del ingreso universitario a sectores tradicionalmente excluidos. En este sentido, es un caso relevante en términos de las preocupaciones analíticas.

Asumimos los supuestos de la tradición comprensivista a través de un estudio “en” casos, lo que metodológicamente significa buscar explicaciones del fenómeno a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio, reconstruyendo en los procesos su contenido histórico y social.

La investigación comprendió distintas y complementarias líneas de trabajo.

Para el desarrollo del contexto, se procuró ubicar al tema de las políticas de admisión en el marco de los recientes procesos de reforma del sistema de educación superior en la Argentina, rescatando los debates en torno a las políticas restrictivas y de ingreso abierto, y las estrategias que las instituciones desplegaron desde entonces a la actualidad, con énfasis en las nuevas experiencias desarrolladas por las recientemente creadas universidades del conurbano bonaerense. Para ello, se utilizaron como principales fuentes las estadísticas y la normativa nacional, así como información primaria proveniente de entrevistas realizadas a los responsables de las áreas de admisión de las instituciones consideradas. Así, el capítulo respectivo se propone brindar un marco general sobre los cambios recientes del sistema universitario y los mecanismos institucionales de ingreso dentro del cual comprender el caso de la política de admisión de la UNGS.

Para particularizar en el caso de estudio se trabajó en dos direcciones. Por un lado, se desarrolló un estudio pormenorizado del origen y desarrollo histórico de la política de admisión a la universidad, para comprender su actual conformación. Se recurrió a fuentes documentales de la universidad tales como Memorias Anuales, dictámenes del Comité de Formación, Boletines Informativos, Informes de gestión e informes de comisiones específicas de análisis, evaluación o gestión del CAU. Por otro lado, se entrevistó a actores clave en el proceso de definición de las distintas etapas por las que atravesó el curso de admisión. Para el análisis de las actuales definiciones, se realizaron entrevistas abiertas con responsables de la propia universidad para reconstruir el sentido político y académico de la implementación del CAU, los principales debates que se fueron sucediendo y las transformaciones a las que condujeron. Este análisis de la dimensión organizacional se complementó con el estudio de la oferta formativa, centrándonos en las propuestas de enseñanza desde la perspectiva de docentes y coordinadores de las asignaturas del CAU, utilizando tres tipos de fuentes: material documental (especialmente los programas

de enseñanza de las tres asignaturas y los materiales didácticos de apoyo a la enseñanza como libros de texto para estudiantes y cuadernillos para el trabajo docente), entrevistas a coordinadores de áreas y grupos focales con docentes de matemática. En el análisis de los programas se priorizó la reconstrucción de las decisiones pedagógicas que éstos reflejan. En las entrevistas semiestructuradas a los coordinadores de las diferentes materias que componen actualmente el CAU se relevaron las percepciones de los coordinadores en relación a cuatro dimensiones: el CAU como sistema de admisión, la relevancia de la materia que coordina en relación a los propósitos del sistema de admisión, las representaciones sobre los estudiantes que ingresan y las características del trabajo docente. Los grupos focales con docentes de matemática del CAU priorizaron diferentes aspectos identificados como críticos a lo largo del proceso de investigación: las tensiones entre la formación en competencias y la formación en contenidos; entre la extensión y la profundidad de los mismos; los requerimientos de un CAU común y carreras diversas; la heterogeneidad del público estudiantil. Estos grupos fueron desarrollados durante el segundo semestre de 2009. Se trabajó con esa asignatura debido que allí es donde se concentran las dificultades académicas.

El análisis del perfil del estudiante se abordó a través de una metodología cuantitativa y cualitativa. En la fase cuantitativa fue preciso construir un índice de nivel socioeconómico que permitiese analizar la relación entre la posición económica y el rendimiento y permanencia en el CAU y, de esta forma, procurar una primera aproximación a la presencia o no de procesos de selectividad social en el ingreso a la universidad.

Para la medición del nivel socioeconómico (NSE) de los estudiantes inicialmente se procesó la cédula censal de la UNGS, consistente en un formulario de llenado obligatorio por todos los aspirantes al CAU al momento de su inscripción –de allí su carácter censal– y que recopila información sobre la situación del grupo conviviente y del estudiante, su situación laboral, el acceso a la salud y la situación económica y educativa de los padres. Sin embargo, al calcular el algoritmo resultante de la combinación de indicadores determinantes de la condición socioeconómica advertimos que una restricción operativa había condicionado el diseño del índice de nivel socioeconómico, en virtud de la presencia de ciertas inconsistencias y falta de respuesta producto, entre otras cuestiones, de la modalidad autoadministrada de registro por computadora. Para garantizar la calidad de este indicador central, se llevó a cabo un trabajo de campo adicional que incluyó el desarrollo de una encuesta a una muestra de estudiantes de la cohorte 2009.

La selección de la muestra se realizó sobre la base de comisiones de Matemática, en la medida que, del estudio de la cohorte 2008, se observó que quienes abandonan el Taller de Lectoescritura también abandonan Matemática, pero no viceversa; y que el bajo rendimiento también es mayor en Matemática resultando que quienes fracasan en el Taller de Lectoescritura también han corrido con la misma suerte en Matemática. El procesamiento de las encuestas y análisis de la información derivó en la construcción de un índice de NSE que contempló 4 niveles socioeconómicos: Bajo inferior, Bajo superior, Medibajo y Medioalto. La encuesta incluyó adicionalmente información sobre el capital escolar familiar, sobre una serie de consumos culturales y sobre su trayectoria educativa previa.

El relevamiento de la información sobre rendimiento y permanencia utilizó como registros de información tanto aquellos que compila el sector administrativo del CAU como aquel que se consolida en el Sistema de Información Universitaria.

Se analizó a partir de esta base de información, la relación entre permanencia, rendimiento y NSE y las principales variables condicionantes de la trayectoria en el CAU vinculadas a la posición social de los estudiantes.

La fase cualitativa del perfil del estudiante se desarrolló a través de un estudio en profundidad respecto de las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia durante el paso por el CAU, cuya fuente de recolección de información fueron entrevistas en profundidad a una muestra de estudiantes de la cohorte 2008. La muestra se construyó al azar, aunque guardando cierta proporción entre diferentes trayectorias y NSE (simplificado en dos niveles: medio y bajo). Para tipificar las trayectorias educativas en el CAU, se realizó un seguimiento pormenorizado del universo de estudiantes durante la cursada, a través de técnicas de registro de asistencia a las clases, a fin de detectar la continuidad o, caso contrario, el momento en que se producía el desgranamiento.

Del seguimiento de asistencia a clases y del análisis del rendimiento académico se establecieron las siguientes trayectorias educativas:

- Trayectoria Educativa 1 (T1), estudiantes que desgranaron antes del primer parcial;
- Trayectoria Educativa 2 (T2), desgranaron después del primer parcial, habiéndolo desaprobado;
- Trayectoria Educativa 3 (T3), desgranaron después del primer parcial, habiéndolo aprobado;

- Trayectoria Educativa 4 (T4), finalizaron la cursada y no la regularizaron;
- Trayectoria Educativa 5 (T5), aprobaron el CAU e ingresaron al PCU.

La muestra definitiva quedó conformada del siguiente modo:

Trayectoria	NSE bajo	NSE medio
T1	4	4
T2	6	1
T3	4	5
T4	6	2
T5	3	5
Total	23	17

Gran parte de las disparidades se debieron a las dificultades de obtener entrevistados en las trayectorias caracterizadas por el bajo rendimiento académico de sectores sociales más acomodados, ya que se acotaba el universo y por ende, los reemplazos cuando no se aceptaba la entrevista.

Estas entrevistas se llevaron adelante también para relevar información sobre las principales dificultades académicas de modo de analizar la relación entre el perfil del estudiante, las condiciones académicas y organizativas y la trayectoria en el CAU.

Este análisis fue triangulado con otras fuentes, como las entrevistas en profundidad a los coordinadores de las asignaturas del CAU y los grupos focales con docentes.

Los resultados de este trabajo se organizaron en 7 capítulos. El primer capítulo, a cargo de la Dra. Ana María Ezcurra, expone un conjunto teórico: hipótesis y conceptos, sobre abandono estudiantil en educación superior, fruto de un cuerpo de investigación documental e institucional llevado a cabo desde hace años en la UNGS bajo la dirección de la autora –sobre todo, respecto de primer año del grado¹. Luego, el texto contrasta aquel conjunto con algunos resultados clave del estudio de caso aquí reportado, que en cambio toma como objeto un nivel previo (Curso de Aprestamiento Universitario). El segundo capítulo, desarrollado por la Mg. Mónica Marquina, contextualiza estas cuestiones en la universidad argentina y en las peculiaridades que

¹ Secretaría Académica.

las preocupaciones por la selectividad/democratización del acceso al nivel universitario adquieren en el territorio del conurbano bonaerense. El tercer capítulo, abordado colectivamente por las Lics. Miriam Rosica y Yesica Sosa, presenta la génesis del Curso de Aprestamiento Universitario de la UNGS como su sistema de admisión, relevando algunos de sus debates político-educativos más significativos que permiten comprender su formato actual. El capítulo cuarto, a cargo de la Mg. Silvina Feeney y la Lic. Yesica Sosa, presenta un análisis de la oferta curricular y pedagógica para ofrecer una mirada integral sobre lo que se espera de los estudiantes en el trayecto de pregrado. El quinto capítulo, llevado adelante por la Mg. Nora Gluz y la Lic. Miriam Rosica y asistido metodológicamente por el Lic. Eduardo Pegasano, presenta un análisis de la información cuantitativa vinculada con la relación entre nivel socioeconómico, trayectorias educativas previas y condicionantes socioculturales del hogar, sometiendo a discusión la hipótesis de selectividad social en el proceso de admisión. El siguiente capítulo, a cargo de la Lic. María Eugenia Grandoli, avanza en el estudio en profundidad de las dificultades académicas, explicando los principales condicionantes en el éxito/fracaso en el CAU desde la perspectiva de los estudiantes. Por último y a modo de cierre, un recorrido de los principales hallazgos del estudio desarrollado por la dirección del proyecto.

Más allá de las responsabilidades de cada apartado, el libro expresa el resultado de un proceso colectivo de discusión sobre las evidencias empíricas de un debate teórico político vigente.

Bibliografía

- Amago, L. (2004) “Principales dificultades de los estudiantes de primer ingreso al grado. Estudio preliminar sobre el Estado del Conocimiento”, Secretaría Académica; Buenos Aires, Mimeo/UNGS.
- Ezcurra, A. (1999) *Políticas de admisión a nivel universitario. Notas preliminares*. Unidad Pedagógica Universitaria, Secretaría Académica, Buenos Aires, UNGS.
- García Guadilla, C. (1996) “Modelos de acceso y políticas de ingreso”, en *Conocimiento, Educación Superior y sociedad en América Latina*, Venezuela, CENDES-Nueva Sociedad.

Sigal, V. (2003) *La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina*, Documentos de Trabajo N°113; Buenos Aires, Universidad de Belgrano.

Trombetta, A. (1999) “El ingreso en las universidades nacionales argentinas”. En: *Sistemas de Admisión a la Universidad*. Buenos Aires, SPU-MEC.

Capítulo 1

Abandono estudiantil en educación superior. *Hipótesis y conceptos*¹

Ana María Ezcurra

1.1. Deserción y desigualdad social

En el último medio siglo, la educación superior atravesó un ciclo de cambio notable, con giros drásticos. Así, uno de los principales reportes de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009 (París) afirma, “sin riesgo de exageración”, que ha sobrevenido una “revolución académica”, un conjunto de transformaciones radicales que afectan casi todos los aspectos del tramo post-secundario a escala global (Altbach *et al*, 2009:1). A la vez, identifica un motor de cambio crucial: la irrupción de una masificación aguda, continua y sin precedentes de alcance internacional. En efecto, el alza de la matrícula a nivel mundial fue sustancial: se pasó de 28,6 millones de estudiantes en 1970 a 100,8 millones en 2000, y a 152,5 millones en 2007 (UNESCO, 2009)². Más aún, dicho reporte cataloga a la masificación

¹ Una versión previa fue presentada como Conferencia Inaugural de la autora en el Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, organizado por la Universidad Nacional de Río Cuarto (1-3 de octubre de 2008, Argentina).

² Empero, y en materia de distribución de inscripciones entre países, se observa que el progreso tuvo lugar, en especial, en los de ingresos medios, mientras que resultó marginal en los de

como la “realidad central”, la “fuerza principal” que modeló otros cambios críticos de la educación superior. Así, evalúa que “la respuesta a la demanda de masas ha dado lugar a la mayoría de las modificaciones clave de las últimas décadas” (Altbach *et al*, 2009:5,165). Entre otras, el surgimiento de sistemas académicos diferenciados, con una mayor variedad de instituciones, y el aumento del sector privado que absorbe una parte considerable de la nueva demanda.

Entonces, la masificación constituye una tendencia *estructural, intensa y global*, que además *persistirá*. Al respecto, y entre otros, Martin Trow (2005) advierte que el grueso de los países se encamina hacia una participación de masas o universal³.

En ese marco, una hipótesis es que aquel ciclo extraordinario de masificación, que abre el ingreso a franjas de población antes excluidas, comporta otra tendencia estructural, central: *altas tasas de deserción*. Otro fenómeno global, de gran alcance.

Por eso, últimamente la problemática de la deserción estudiantil en educación superior y, en ese contexto, el primer año del grado, un tramo crítico al respecto, concitan una atención creciente a escala internacional (Lotkowsky *et al*, 2004). En esa línea, Diane Nutt y Denis Calderón (2009) consignan que son muchas las instituciones del tramo a nivel mundial que jerarquizan el primer año, un movimiento global que comenzó en Estados Unidos y que se expande a numerosos países como Australia, el Reino Unido, Nueva Zelanda y Canadá, entre otros.

Además, un movimiento que hasta ahora dio lugar a cuatro conferencias internacionales periódicas: la inicial es la que desde 1986 convoca anualmente el *National Resource Center for the First Year Experience and Students in Transition*, de Estados Unidos. No obstante, luego se agregaron otras: en especial, resalta la *Pacific Rim Conference on the First Year in Higher Education*, organizada desde 1995 por la Queensland University of Technology, de

ingresos bajos –sobre todo, en el África Sub-Sahara. Por ende, una desigualdad internacional considerable.

³ Martin Trow, de la Universidad de California, es el autor que en 1973 propuso los denominados modelos de acceso, una propuesta muy influyente que distinguió tres etapas básicas acerca de la participación estudiantil en educación superior: de elite (absorbe menos del 15% del grupo de edad correspondiente), de masas (entre el 15% y el 35%) y universal (más del 35%).

Australia, que en 2010 tendrá su 13ª edición en la ciudad de Adelaida. También destaca la *European First Year Experience Conference*, lanzada en 2006 y preparada por la *First Year Experience Network*, que en 2010 desarrollará su 5º encuentro en la ciudad de Antwerp, Bélgica. Y más recientemente, en 2008, comenzó la *Southern African Conference on the First Year Experience*, reunida por la Stellenbosch University, de Sudáfrica.

En ese contexto, Estados Unidos es el país que posee una tradición más sólida y prolongada en la materia. En buena medida, ello deriva de una masificación temprana: ya en la década de 1960 el ingreso a los *colleges* y universidades exhibió una expansión notable, y así Estados Unidos fue el primer país que alcanzó una educación superior masiva. Después, ello abrió las puertas a un movimiento académico potente, que surgió a inicios de los años '80. Un movimiento integral, que abarca tanto estudios e investigaciones, con una producción muy amplia, en cuanto a dispositivos de intervención *ad hoc*, diseñados para primer año. Además, un movimiento apuntalado por un soporte institucional vigoroso, con ciertos *think tanks* de fuste como el mencionado *National Resource Center for the First Year Experience and Students in Transition*, de la Universidad de Carolina del Sur, fundado en 1981. También, y entre otros, el *Policy Center on the First Year of College*, de Carolina del Norte, creado en 1999, que en 2007 dio lugar al *John N. Gardner Institute for Excellence in Undergraduate Education*⁴. Por otro lado, un movimiento de alcance nacional, que además puso y todavía coloca un acento intenso en la deserción, al punto que la dupla persistencia y abandono fue y es eje del movimiento, con investigación empírica y construcción teórica de envergadura (Ezcurra, 2009b y 2007).

En cambio, en América Latina el interés por la problemática es reciente, si bien en alza. Empero, cabe recordar que la deserción ya cobró relieve en la agenda para la educación superior que el Banco Mundial impulsó durante los años '90 en la región. No obstante, ese realce se ligó con una perspectiva de

⁴ En 2005, el *Policy Center on the First Year of College* recibió financiamiento de la Fundación Lumina, por tres años, para dejar de ser una entidad subvencionada y convertirse en una organización auto-sostenida, aunque sin fines de lucro: el *John N. Gardner Institute for Excellence in Undergraduate Education*, por medio de una línea de trabajo que hoy lo distingue: el desarrollo de auto-estudios institucionales comprehensivos y voluntarios conocidos como *Foundations of Excellence in the First College Year*. En 2009 alrededor de 160 organizaciones de educación superior habían participado en ese proceso de auto-diagnóstico. Por otra parte, cabe señalar que John Gardner, que con Betsy Barefoot lidera aquel Instituto, fue el fundador en 1986 del *National Resource Center for the First Year Experience and Students in Transition*.

eficiencia, y más en general de mercado; con políticas como la restricción del acceso; con el estímulo de ingresos selectivos y la eliminación de la gratuidad; con el fomento del cobro de aranceles y de cotos a la inversión pública (Ezcurra, 1998). Una visión de mercado que actualmente perdura en la posición del Banco Mundial para el tramo, con un rol dominante –incluso más agudo que en la década de 1990 (Ezcurra, 2009a).

En nuestra óptica, una hipótesis clave, organizadora del esquema conceptual aquí propuesto, es que en aquel ciclo de masificación la deserción universitaria comporta una *desigualdad social intensa y creciente*. En América Latina, y también en Estados Unidos. Así pues, un proceso macrosocial, de alcance casi continental –posiblemente, global.

Entonces, y como se asentó en trabajos previos, en América Latina desde fines de los años '80 se registró un alza sustancial de la matrícula en educación superior, una tendencia que recrudeció a mediados de la década de 1990 (Rama, 2006). En esa línea, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), de la UNESCO, mantiene que entre 1994 y 2006 la matrícula tuvo una suba sobresaliente, del 125,6% –de aproximadamente 7.544.000 alumnos a 17.017.000 (Gazzola, 2008). Una matrícula que se concentró en el grado (95,8%) y en instituciones públicas (66,6%, sin considerar a Brasil).

Por ende, un ciclo de masificación extraordinario, que según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe favoreció a sectores sociales en desventaja –de ingresos más bajos (CEPAL, 2007)⁵. Sin embargo, la CEPAL también observa una deserción mucho mayor en esas franjas, y así apunta que en la educación terciaria los progresos en la graduación han involucrado a una escasa porción de los jóvenes de menores recursos, y han beneficiado casi exclusivamente a los de estratos altos y medios.

Sobre todo, la CEPAL subraya el caso de los alumnos de primera generación en educación superior –es decir, que ninguno de los padres tuvo experiencia en el nivel. Es que el porcentaje que logra graduarse es mínimo: sólo el 3,1% de los estudiantes cuyos padres tienen hasta primaria incompleta, el 5,9% cuando los padres consiguen hasta media incompleta y el 5,4% si concluyen el ciclo secundario, una proporción que sube enormemente: al 71,6%, en el caso de padres con estudios superiores completos (CEPAL, 2007).

⁵ Aun así, las oportunidades de ingreso a la educación superior continúan teniendo un marcado sesgo de clase. Es decir, siguen beneficiando a franjas socioeconómicas más favorecidas (Aponte-Hernández, 2008; CINDA, 2007).

Al respecto, cabe anotar que en Estados Unidos durante los años '90 surgió un *corpus* de evidencia sobre el tema. En especial, resaltan diagnósticos longitudinales de orden nacional a cargo del *National Center for Education Statistics*,⁶ que llevó a cabo análisis sobre persistencia y graduación en esos estudiantes, en contraste con aquellos cuyos padres alcanzaron alguna exposición a la educación superior o culminaron un grado. Así se constató que por lo regular los alumnos de primera generación padecen desventajas fuertes y variadas: una preparación académica más baja, mayores dudas sobre sí mismos y un menor conocimiento de la vida universitaria. Una experiencia difícil y hasta amenazante (Pascarella y Terenzini, 2005). En fin, un conjunto de obstáculos que vulneran la permanencia y terminación del grado (Choy, 2002). Gary Pike y George Kuh (2005) coinciden y apuntan que los alumnos de primera generación tienen menos probabilidad de persistir y egresar.

En síntesis, aquel ciclo de masificación de la educación superior en América Latina, que inició a fines de los años '80, entraña brechas severas en las tasas de graduación según *status* socioeconómico⁷. Entonces, conlleva una desigualdad social intensa. La CEPAL acuerda y concluye que en América Latina dichas tasas son muy afectadas por la desigualdad, más aún que en los niveles educativos previos (CEPAL, 2007). En definitiva, una *inclusión excluyente, socialmente condicionada*. Una tendencia estructural.

Una tendencia que también se da en Estados Unidos. Así, en los últimos veinte años siguió el alza en el ingreso, un proceso que benefició en especial a alumnos de bajos recursos, y en general de un *status* desfavorecido (Engstrom y Tinto, 2007; Choy, 2002). Sin embargo, Vincent Tinto, de la Universidad de Siracusa, uno de los teóricos más influyentes a escala global en materia de deserción universitaria (Tinto, 1993), recalca que dicho logro es sólo aparente, ya que el abandono en esos estratos es mucho mayor, y podría haber

⁶ Los diagnósticos longitudinales implican el seguimiento de una o más cohortes de estudiantes a lo largo de un período dado —una cohorte se define como un grupo de alumnos que se matricula en el primer grado o en un ciclo dado el mismo año escolar.

⁷ En la línea propuesta por Patrick Terenzini, Alberto Cabrera y Elena Bernal (2001) aquí utilizamos *status* socioeconómico como un concepto que abarca pero excede al ingreso familiar, y que también incorpora las nociones de capital cultural, con dimensiones como las credenciales educativas de los padres (un tema que se aborda más adelante), y de capital social, con dimensiones como redes sociales y relaciones interpersonales. En ese marco, *status* se aproxima a la categoría de posición social, propuesta por Pierre Bourdieu y usada en el estudio empírico aquí reportado (véase el capítulo 5).

aumentado en la última década (Tinto, 2004). Por ello, resalta que la presunta puerta abierta a la educación superior para aquellas franjas no es tal, sino que se trata de una puerta giratoria. Otros trabajos evidencian hallazgos semejantes (Astin y Oseguera, 2005; Choy, 2002). Así, un estudio longitudinal de orden nacional con una cohorte que concluyó la escuela media en 1982, encontró que en 1992 sólo se graduó el 13% de los alumnos de esos segmentos, en contraste con el 57% de los de mayor *status* (Cabrera *et al.*, 2001).

Por otro lado, y entre otros autores, Vincent Tinto afirma que buena parte de esas brechas en la graduación surge de disparidades en el primer año (Tinto, 2004). En efecto, el abandono se concentra allí (Crissman y Upcraft, 2005)⁸. El *American College Testing Program* (ACT, 2009) coincide y consigna que en Estados Unidos durante 2009, a nivel nacional y en total⁹, la retención entre primer y segundo año fue del 65,9%. Es decir, se perdió un 34,1% de los nuevos estudiantes –una proporción que sube en las franjas desfavorecidas (Reason *et al.*, 2006). En el mismo sentido, el programa *Parsing the First Year of College*, del *Center for the Study of Higher Education* (CSHE, Universidad del Estado de Pensilvania), estima que más del 60% de los alumnos de una cohorte dada que abandonan a lo largo de un lapso de cinco años, lo hará antes de iniciar el segundo año. Robert Reason, Patrick Terenzini y Robert Domingo (2006), en una investigación llevada adelante en treinta *campus*, agregan que el primer año del grado no sólo es crítico en materia de deserción, sino que además resulta vital en aprendizajes y desarrollo cognitivo –por ejemplo, se calcula que alrededor del 90% de los avances en pensamiento crítico ocurren durante los dos primeros años. Añaden que tales pérdidas, en aprendizajes y alumnos, padecidas por muchos individuos y por la mayoría de las instituciones, constituyen un desperdicio de talento y recursos inaceptable y a la vez innecesario.

1.2. Dificultades académicas: un factor condicionante clave

¿Por qué esa exclusión? Al respecto, otra hipótesis nodal es que en América Latina y Estados Unidos irrumpen *dificultades académicas*,¹⁰ serias, en

⁸ Aunque en América Latina hay problemas serios de información estadística sobre la educación superior, a nivel institucional y agregado (IESALC, 2006).

⁹ Abarcando todos los tipos de instituciones de educación superior.

¹⁰ Un concepto en construcción, que por eso requiere investigación empírica y trabajo teórico.

expansión y que afligen sobre todo a alumnos de *status* socioeconómico en desventaja. Adicionalmente, una hipótesis asociada, y también central, establece que esas dificultades son un *factor dominante*, si bien no exclusivo, de deserción en dichas franjas. Por ende, se sostiene el carácter por lo regular *educativo* del abandono en la educación superior (Tinto, 1997).

Entonces, aquellas dificultades, socialmente condicionadas, por su parte condicionan, producen efectos. Es decir, provocan impactos, adversos y serios. Deserción, pero también reprobación, abandono de materias y rezago, entre otros.

Sin embargo, y como ya se apuntó, la hipótesis es que las dificultades académicas usualmente son un factor prevalente, si bien no único. En otros términos, opera en *convergencia* con otros. Así, se da un *conjunto de obstáculos concurrentes*, propio de ese *status*, que afecta el desempeño y puede desencadenar abandono (Amago, 2007, 2006; Ezcurra, 2005, 2003).

En esa línea, Patrick Terenzini, Alberto Cabrera y Elena Bernal (2001) acuñan una metáfora sugerente: nadar contra la corriente. Y postulan que la imagen es la de una gran masa de nadadores luchando contra una marea poderosa, encarando fuerzas mucho más potentes que las propias y a las que comprenden poco. Por lo general, pierden terreno, y el final es predecible.

Al respecto, en Estados Unidos un cuerpo de investigación identifica algunos de esos escollos. Entre otros, resalta la condición de actividad, y sobre todo el trabajo. Así, los efectos de la ocupación en la permanencia y la graduación han sido muy estudiados, y con frecuencia resultan desfavorables, en particular cuando el trabajo comporta una carga horaria alta (Terenzini *et al.*, 2001). En el mismo sentido, Susan Choy (2002), del *National Center for Education Statistics*, en un material que expone análisis longitudinales de tipo nacional, verifica que el dedicar más de quince horas a una ocupación rentada suele perjudicar el desempeño académico y puede lesionar la permanencia.

1.3. Masificación y perfil del alumnado. El peso de una desigualdad cultural socialmente condicionada

1.3.1. Preparación académica y *status* social

¿Por qué esas dificultades académicas? Desde una perspectiva causal, ellas devienen, por un lado, de aquellos cambios en el perfil del alumnado, propios de la masificación. En particular, el ingreso de franjas antes excluidas.

En ese contexto, otra hipótesis básica es que se propaga una *preparación académica insuficiente* en contingentes de población estudiantil vastos y en alza y, sobre todo, en alumnos de esos estratos. Entonces, la preparación para los estudios superiores se asocia férreamente con el *status* socioeconómico y, por lo tanto, implica una *desigualdad fuerte*, con disparidades de preparación rotundas entre segmentos sociales.

En Estados Unidos, ello fue corroborado por varias investigaciones. Así, Patrick Terenzini, Alberto Cabrera y Elena Bernal (2001) constatan que la relación es directa y lineal: a menor *status*, menor preparación. Otro ejemplo es un estudio de Alberto Cabrera, Steven La Nasa y Kurt Burkum (2001), que efectuó el seguimiento de una cohorte que egresó de la escuela media en 1982, y que también encontró que los recursos académicos¹¹ exhiben una distribución singularmente disímil según condición social. En efecto, sólo el 23% de los alumnos de *status* más bajo dispone de recursos altos, un porcentaje que se eleva al 66% en las franjas superiores. Entonces, y nuevamente, una desigualdad, sí, pero contundente, con diferencias sustantivas.

En definitiva, se da un volumen abultado y en alza de estudiantes que ingresan al ciclo con habilidades académicas limitadas, que usualmente tampoco logran desarrollar después aunque existan programas de apoyo (Engstrom y Tinto, 2007). Una situación que en algunas instituciones abarca a la mayoría del alumnado, establecimientos que enfrentan un desafío peculiarmente severo.

Por otro lado, esa limitación tiene impactos. Así, un *corpus* de investigación sólido funda la hipótesis de que la preparación académica en el punto de partida es un *factor decisivo* en la permanencia y la deserción. Más aún, y siempre en la esfera del perfil del alumnado, constituye el *condicionante prevalente*, el más eficaz para la terminación del grado (Kuh *et al*, 2006; Gladieux y Swail, 1998).

Esta hipótesis fue corroborada por Clifford Adelman, del Departamento de Educación de Estados Unidos, en dos investigaciones muy influyentes (2006, 1999). Así, en ambos trabajos el autor llevó a cabo el seguimiento de una cohorte nacional de egresados del secundario que ingresaron al ciclo superior. En el primer estudio, el análisis longitudinal comenzó cuando los alumnos cursaban décimo grado, en 1980, y fueron examinados hasta 1993. Por su

¹¹ El concepto es utilizado por los autores según la construcción de Clifford Adelman (2006, 1999), tema que se aborda enseguida.

lado, el segundo estudio lo inició en 1988, con los educandos en octavo grado, luego seguidos hasta el año 2000. En los dos casos, C. Adelman buscó identificar qué factores resultan decisivos para la graduación. Y observó que el más importante son, justamente, los recursos académicos que los estudiantes poseen al entrar al tramo –*Academic Resources* (ACRES), una medida agregada, un índice propuesto por el autor¹².

A la vez, la preparación académica opera como factor causal, sí, pero también configura un resultado –de condiciones sociales de producción. En esa línea, aquel *corpus* detecta que es producto, sobre todo, de la *escuela media*, de su intensidad y calidad, que a su turno se liga firmemente con el *status* social (Kuh *et al*, 2006; Astin y Oseguera, 2005; Choy, 2002; Cabrera *et al*, 2001)¹³.

1.3.2. Capital cultural y ciclo medio

En primer término, cabe advertir que aquella masificación del ciclo superior deviene, en buena medida, de progresos en el tramo medio. Por un lado, avances en la matrícula. Así, y según el *Global Education Digest 2009*, de la UNESCO, la Tasa Bruta de Matrícula¹⁴ en la secundaria superior, a escala mundial, subió del 45,5% en 1999 al 54,3% en 2007 –un adelanto de casi 9% en pocos años. Incluso, en ciertas regiones el alza fue todavía más intensa. Por ejemplo, en América Latina y el Caribe, que aumentó del 61,6% al 73,5% (+11,9%), y en el Este de Asia y el Pacífico, que creció del 46,3% al 62,9% (+16,6%). Por lo tanto, ambas regiones, al igual que Asia Central (89,2% en 2007) y Europa Central y Oriental (85,4% en 2007), se acercan a América del Norte y Europa Occidental, que exhiben una inscripción altísima (97,7% en 2007).

¹² La noción incluye el currículo de la escuela media, así como ciertas habilidades cognitivas y las notas logradas en el ciclo secundario (promedio y ranking).

¹³ Así, y dentro del concepto de recursos académicos, Clifford Adelman halló que el currículo del tramo medio constituye la determinación prevalente, la variable crítica.

¹⁴ La UNESCO define a la Tasa Bruta de Matrícula (*Gross Enrolment Ratio*, *GER*) como el número de alumnos matriculados de un determinado nivel educativo, independientemente de la edad, expresado como porcentaje de la población del grupo de edad teórica correspondiente a ese tramo de enseñanza. Para la educación superior, la población incluye al grupo de cinco años que sigue a la edad teórica de salida del ciclo secundario.

Por otra parte, y en vistas a la demanda potencial de educación superior, la UNESCO evalúa que las tasas de graduación¹⁵ en el secundario dan mejor información que la matrícula. Empero, el dato no se recaba globalmente, aunque sí en algunos países. En ese contexto, América del Norte y Europa Occidental alcanzan tasas prominentes, que exceden el 70% en casi todos los países incluidos –y en nueve sobrepasan el 90%. También resultan elevadas en Europa Central y Oriental –alrededor de la mitad de los diecisiete países considerados rebasan el 80%.

En cambio, un “patrón muy diferente” se observa en América Latina y el Caribe, donde la mitad de los países cae por debajo del 50% (UNESCO, 2009:20). Por lo tanto, la región todavía sobrelleva un abandono escolar serio. A pesar de ello, se dieron avances. Así, y por un lado, la CEPAL (2007) verifica que entre 1990 y 2005 irrumpió una suba firme en el ingreso: del 53,3% en el primer ciclo (o “baja secundaria”), y del 74,5% en el segundo (o “alta secundaria”). Asimismo, registra un alza aún más aguda en el egreso: del 83%, con la consiguiente merma en la deserción. Una mejora que benefició, en especial, a franjas sociales en desventaja. En efecto, en aquel lapso el ascenso en la graduación que se dio en el estrato más bajo de recursos monetarios, el Quintil 1,¹⁶ fue sustancial: del 159,4%, mucho mayor que el promedio (83%).

Por consiguiente, se alcanzó una mayor inclusión escolar. Sin embargo, una hipótesis clave es que en la década de 1990 se robusteció la *segmentación de la oferta educativa* y, en particular, del *ciclo medio*. O sea, se reforzó la división en *circuitos de calidad muy dispar*, según *condición social* (CEPAL, 2002). Así, clases y sectores en desventaja entran (al) y concluyen el tramo en *trayectos también en desventaja, de menor y baja calidad*.

Según la CEPAL, se produce una segregación escolar (CEPAL, 2007). Actualmente, el Banco Mundial coincide. En efecto, a partir de los años 2000 el Banco da prioridad al nivel secundario, ahora calificado como piedra angular de los sistemas educativos en el siglo XXI (Ezcurra, 2009a). Un acento que encierra un viraje radical. Así, el propio Banco acepta que en las últimas dos décadas el ciclo medio fue el eslabón más débil en su estrategia, que en cambio hacía hincapié en la educación primaria y terciaria. Por ello, recién en

¹⁵ La Tasa Bruta de Graduación es calculada por la UNESCO como el número de egresados de un determinado nivel educativo, independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la población en edad teórica de graduación en ese nivel.

¹⁶ Corresponde al 20% de los hogares con menor ingreso per cápita, los más pobres.

2005 publicó el primer informe sobre el tramo: *Ampliar oportunidades y construir competencias entre los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria* (Banco Mundial, 2007). ¿Por qué el giro? Sobre todo, en virtud del peso que el nivel cobra en la estrategia distributiva del Banco, con foco en la educación, calificada como máxima prioridad y herramienta principal para la merma de la desigualdad y la pobreza. Entonces, el Banco Mundial ahora juzga que en una economía de orden global se requiere un mínimo de escolaridad secundaria para competir por arriba de salarios de subsistencia (Perry *et al*, 2006). Por lo tanto, y en la esfera de los ingresos monetarios, el ciclo medio escaló a la categoría de piso. A la vez, un piso difícil de lograr. Es que además el tramo es visto como cuello de botella, como traba que obstruye la distribución de oportunidades. Por ende, el secundario como mínimo y también como escollo crucial. ¿Por qué? Por la desigualdad del nivel, ahora admitida y ponderada como severa. Justamente, el Banco remarca esas brechas de calidad, que en su óptica no sólo gestan un déficit de conocimientos y habilidades, sino que por añadidura perjudican la graduación, dado que ocasionan abandono –provocan fracaso escolar, alientan desinterés en permanecer (di Gropello, 2006).

Entonces, últimamente cobra consenso la tesis de que en el ciclo secundario se afianza la escisión en circuitos educativos dispares, según condición social. Por eso, y respecto del tramo superior, la hipótesis es que se extiende una preparación académica y, más en general, un *capital cultural insuficiente en el punto de partida*, de cara a las demandas usuales en las universidades –un obstáculo esencial para la permanencia y la graduación (Berger, 2000; Aponte-Hernández, 2008). Por consiguiente, una *desigualdad cultural socialmente condicionada*.

Así pues, aquí se resalta la noción de capital cultural, postulada por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, un autor clave en el esquema teórico aquí propuesto, pero que hasta ahora ha estado prácticamente ausente en los estudios sobre educación superior –como indica José Brunner (2008).

En efecto, a inicios de los años ‘60, Pierre Bourdieu planteó dicho concepto como una “hipótesis teórica” (Bourdieu, 1986:3) que busca dar cuenta de un problema empírico: el hecho de que las carencias económicas no resultan suficientes para explicar las disparidades en el logro educacional de niños de diversas clases sociales (Bourdieu y Passeron, 2003). En ese marco, P. Bourdieu da a la noción una envergadura notable. Así, el capital cultural es jerarquizado como un eje cimero, organizador de las sociedades. En particular, es sopesado como un principio de diferenciación social potente, casi

tanto como el capital económico, y por eso como constituyente primario de clases sociales.

A la vez, un concepto en construcción, que como aprecia Audrey Devine - Eller (2005:14) aún es ambiguo, ya que tiende a ser muy amplio y abarcar una “increíble variedad de asuntos”, desde conocimientos a preferencias (como gustos estéticos) y prácticas (como habilidades verbales). Por otro lado, una noción que ha sido criticada por su falta de claridad causal: o sea, cómo es que esos recursos culturales dan lugar a ventajas educativas (Devine - Eller, 2005). Es posible que tal imprecisión se ligue al hecho de que la categoría sólo puede ser construida con rigor en contextos dados. En términos más exactos, y como afirma Erin Horvart (2003), el capital solamente cobra sentido y valor en campos específicos –en este caso, la educación superior¹⁷. P. Bourdieu así lo señala, taxativamente: “un capital no existe ni funciona salvo en relación con un campo” (Bourdieu y Wacquant, 2005:155). Por ende, y según Bourdieu, qué es el capital cultural en un campo determinado demanda investigación. También en el ciclo superior. Al respecto, y en base a un cuerpo de indagación inicial, hemos empezado a demarcar ciertos conceptos, de manera muy preliminar¹⁸.

Por último, cabe apuntar que Joseph Berger (2000), de la Universidad de Massachussets, también recobra la teoría de Pierre Bourdieu sobre capital cultural, y su función en la reproducción social, como un aporte vital para el estudio de la persistencia en educación superior. En ese marco, y por una parte, explora el papel del capital cultural a nivel individual, y concluye que la literatura sugiere que la acumulación personal de ese capital, muy vinculada

¹⁷ La noción de campo también es crucial en el sistema teórico de Pierre Bourdieu. Por lo tanto, la idea es que la categoría de capital cultural no puede ser usada sin referencia a la de campo. En ese marco, Erin Horvart objeta el uso selectivo y truncado de conceptos individuales sin ubicarlos en ese sistema más amplio. ¿Qué se entiende por campo? Al respecto, Bourdieu sostiene que “pensar en términos de campo es pensar *relacionalmente* (...) lo *real es lo relacional*: lo que existe en el mundo social son las relaciones. No interacciones entre agentes o lazos intersubjetivos entre individuos, sino relaciones objetivas que existen ‘independientemente de la conciencia o voluntad individual’, como afirmó Marx. En términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas (...) por su situación presente y potencial en la estructura de distribución de especies de poder (o capital) (...), así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera)” (Bourdieu y Wacquant, 2005:149,150).

¹⁸ Véase el apartado 5.

a las trayectorias educativas previas, no sólo incide en las posibilidades de ingreso y en qué institución estudiar, sino que además desempeña un rol nodal en las oportunidades de éxito que los alumnos tienen en el grado –también en la permanencia y el abandono. Un condicionante primario, pues, que el autor formula como una proposición: a mayor capital cultural, mayor probabilidad de persistencia, con autonomía del tipo de institución.

En síntesis, y como postula Emilio Tenti (2007), una hipótesis central es que en América Latina durante los años ‘90 se refuerza un sistema de inclusión escolar y exclusión cultural, que a su turno promueve la reproducción ampliada de una desigualdad cultural socialmente condicionada (Ezcurra, 2009b, 2007). Reproducción ampliada que aquí es resaltada como un componente estructural de la denominada nueva cuestión social latinoamericana, fruto de la consolidación del paradigma neoliberal en la década de 1990 (Ezcurra, 1998).

1.4. Instituciones universitarias y exclusión educativa

1.4.1. La enseñanza: un rol causal crítico

Entonces, aquellas dificultades académicas, ligadas con la masificación, por un lado provienen del perfil del alumnado, y en especial de escollos en el capital cultural al ingreso. Un factor condicionante, sí, pero no único. Sin embargo, la óptica causal prevalente recae en los alumnos: así, fallan los estudiantes, no los establecimientos (Tinto, 2005). Por lo tanto, las instituciones son descartadas como condicionantes de peso (Barefoot *et al*, 2005). En esa línea, Bette LaSere y Diane Strommer (2005) indican que si se interroga a profesores veteranos sobre cuáles son los desafíos de enseñar en los cursos de primer año, lo más probable es que señalen a los alumnos, e incluso a su diferencia con algún mítico tiempo pasado –y así se lamentarán de que los estudiantes no se encuentran tan bien preparados como alguna vez lo estuvieron. El *American College Testing Program* coincide, y anota que en una encuesta que llevó adelante en 2003, aplicada a 807 establecimientos, la mayoría de las organizaciones participantes atribuyó la deserción sobre todo a características estudiantiles, y no a rasgos institucionales (Habley y McClanahan, 2004).

Una perspectiva que por lo regular es dominante en los docentes, pero también en los establecimientos y, en general, en las políticas públicas. Por

ello, las intervenciones más usuales se orientan a los alumnos, y consisten en actividades de apoyo, como tutorías individuales o grupales. Intervenciones en los márgenes (Barefoot *et al.*, 2005). ¿Por qué? Es que se trata de una visión causal encubridora, que resguarda el *status quo* institucional. En efecto, enmascara el papel decisivo de las organizaciones. Un rol que, en cambio, es muy realzado por aquel movimiento estadounidense, que coloca un foco muy fuerte en las instituciones.

Así, una hipótesis básica es que los establecimientos no sólo son otro factor causal, sino que además conforman un *condicionante primario*, poderoso, concluyente para el desempeño académico y la persistencia. Una hipótesis asociada, también vital, es que ese *status* primario recae, sobre todo, en la *enseñanza*, en un sentido amplio, y en particular en las aulas, en las *experiencias académicas cotidianas* (Braxton y Hirschy, 2005; La Sere y Strommer, 2005; Gerken y Volkwein, 2000). En el mismo sentido, Robert Reason, Patrick Terenzini y Robert Domingo (2006) constataron que la vasta mayoría de las variaciones registradas en la competencia académica¹⁹ de los alumnos es atribuible a tales experiencias, y no a los rasgos que esos estudiantes traían consigo al ingreso.

Un *status* primario, entonces. Un *status* que es corroborado por un cuerpo de investigación sólido, que tomó como objeto ciertas mejoras de la enseñanza, de alcance institucional, y detectó sus impactos favorables y a la vez críticos en los alumnos –en el rendimiento y la persistencia.

Por un lado, es el caso de las llamadas Comunidades de Aprendizaje. Así, desde inicios de los años ‘90 Vincent Tinto llevó a cabo diversos estudios sobre esas comunidades en la Universidad de Washington (Tinto y Goodsell, 1993), en *La Guardia Community College* (Tinto y Goodsell, 1995; Tinto, 1998), en el *Seattle Central Community College* (Tinto, 1997) y en el proyecto *Pathways to College Success*, co-dirigido con Catherine Engstrom, que efectuó un análisis longitudinal en diecinueve *colleges* y universidades que desarrollan Comunidades de Aprendizaje de primer año adaptadas a alumnos con preparación académica insuficiente (Engstrom y Tinto, 2007). En su conjunto, esos

¹⁹ La competencia académica, concebida como variable dependiente del estudio, fue definida en base a seis ítem del *National Survey of Student Engagement* (NSSE): “escribir clara y eficazmente”, “pensar crítica y analíticamente”, “hablar clara y eficazmente”, “analizar problemas cuantitativos”, “usar tecnología de computación e información” y “adquirir una educación general amplia”, con una escala de cuatro rangos.

estudios revelan impactos muy positivos en la permanencia y la implicación (*engagement*),²⁰ mejores que en los grupos de control²¹.

También es el caso de otro proyecto, *Documenting Effective Educational Practice*, DEEP, encabezado por George Kuh, de la Universidad de Indiana, que examinó veinte establecimientos escogidos por el alto récord académico del alumnado,²² y que además abarcan una gama amplia de tipos institucionales, disímiles en rubros como selectividad, tamaño, control público o privado, ubicación y perfil de los educandos (Kuh *et al.*, 2005b). Se trata, pues, de *colleges* y universidades eficaces en el desempeño de los alumnos. El resultado fue que, justamente, se detectaron condiciones de enseñanza y prácticas educativas que resultaron ser el origen de esa eficacia. Entonces las organizaciones, y sobre todo la enseñanza, son catalogadas como condicionantes primarios.

Finalmente, otro ejemplo es el proyecto *Institutions of Excellence in the First College Year*, que el *Policy Center on the First Year of College* emprendió a fines de 2001, y que buscó ubicar y elegir *colleges* y universidades con programas muy destacados en primer año del grado, y describirlos (Barefoot *et al.*, 2005). Así, seleccionó y realizó estudios a fondo en trece establecimientos, calificados como “ejemplos de excelencia”, también en materia de resultados estudiantiles. Otra vez, la conclusión fue que ello es corolario de ciertos rasgos institucionales, y en especial de la enseñanza.

Ese acento en el rol causal de las instituciones también se da en Australia, país que es escenario de un movimiento académico vigoroso y en crecimiento en torno al primer año del grado. Entre otros trabajos, el informe final de un programa *ad hoc* (*Senior Fellowship Program*), respaldado por el *Australian Learning & Teaching Council*,²³ subraya la presencia de una fuerte “diversidad en la preparación y el capital cultural de los alumnos al ingreso, ahora endémica en nuestro sistema de masas” (Kift, 2009a:9). Ante ello, realza el papel de la enseñanza y, sobre todo, del *currículo*, altamente jerarquizado y ubicado como el “dispositivo organizador” clave, académico y social, como el

²⁰ El concepto de implicación se retoma más adelante.

²¹ Alumnos de los establecimientos, también de primer año, que no participaban de las comunidades en cuestión.

²² En dos áreas: tasas de graduación e implicación de los alumnos, medida según un cuestionario, el *National Survey of Student Engagement*.

²³ Una iniciativa del Departamento de Educación, Empleo y Relaciones Laborales del gobierno australiano.

“pegamento que une el conocimiento y la experiencia estudiantil más amplia” (McInnis, 2001). En ese marco, se propone y recalca el rol de una “pedagogía de transición”, un concepto acuñado, precisamente, para expresar ese enfoque curricular en primer año del grado (Kift, 2009b; 2009c; Kift y Nelson, 2005). Entonces, y de modo expreso, se apunta a superar intervenciones periféricas, que ignoran la enseñanza y que son categorizadas como aproximaciones tradicionales de primera generación, y en cambio se busca desarrollar una llamada estrategia de segunda generación, con eje en el currículo (Kift, 2009a).

En suma, y en contraste con la óptica causal dominante, las organizaciones de educación superior desempeñan un rol prevalente en la construcción de fracaso o éxito académico de los alumnos. Sin embargo, a pesar de ello y tal como acentúa Vincent Tinto (1997), la enseñanza y el aula usualmente han ocupado un lugar marginal en las teorías sobre la permanencia estudiantil, así como en las acciones en el rubro.

En ese sentido, V. Tinto argumenta que es asombroso que el salón de clase haya sido virtualmente ignorado en los estudios empíricos y en las teorías sobre deserción. Por eso, plantea que resulta imprescindible rectificar los modelos teóricos e incorporar al aula, sí, pero también a los docentes y la pedagogía (Tinto, 2000). Por consiguiente, propone una revisión sustancial.

Por último, y siempre en la esfera institucional, cabe consignar que desde comienzos de la década de 1990 varias investigaciones fundan otra hipótesis: que los *docentes en el aula* detentan un rol vital. Más aún, que son el *factor institucional dominante*, mayor que cualquier otro en materia de resultados estudiantiles (Evenbeck y Jackson, 2005; Umbach y Wawrzynski, 2005; Astin, 1993). Por ello, ningún esfuerzo en torno a la deserción, y a los alumnos de primer ingreso, puede conseguir impactos relevantes, y menos a largo plazo, sin el compromiso de los profesores (Siegel, 2005).

1.4.2. *Habitus* académico y construcción de fracaso educativo

Así, la enseñanza es un condicionante primordial. Un *status* que resulta aún más contundente en franjas desfavorecidas. ¿Por qué? Por esos obstáculos de capital cultural²⁴. Entonces, una cuestión nodal es si la enseñanza en el ciclo superior toma

²⁴ También porque para alumnos trabajadores, y debido al escaso tiempo disponible, el aula se convierte en el espacio esencial, si no único, para el encuentro con pares y docentes (Tinto, 2000, 1997).

en cuenta el capital cultural de los alumnos en el punto de partida, o si en cambio se abre una brecha de perfil. Una brecha entre el alumno real y el esperado.

Un concepto, el de alumno esperado, que ya hemos propuesto, y que refiere a supuestos institucionales, a *formaciones de sentido colectivas, latentes* y además *eficaces*—que suscitan efectos, que condicionan la enseñanza. Formaciones que pueden ser más o menos homogéneas o heterogéneas en el establecimiento. En otros términos, no hay un único sentido. Más todavía, pueden darse sentidos diversos e incluso contradictorios.

Por lo tanto, se trata de plataformas implícitas. El alumno esperado es una, central. Hay más. Otra es la llamada aproximación “hundirse o nadar”, por lo regular dominante en las universidades, que atribuye a los estudiantes la responsabilidad primaria, si no exclusiva, de su desempeño. Nadan o se hunden. Una visión causal, ya aludida, que excluye a las instituciones como condicionantes de fuste. Otra es la “ideología carismática” (Bourdieu y Passeron, 2003). En ella, las desigualdades sociales aparecen como disparidad de talentos individuales. El privilegio es transmutado en mérito. Una visión que además permea a alumnos de clases desfavorecidas, que ante dificultades académicas suelen inculparse a sí mismos.

Para estas formaciones en su conjunto hemos sugerido la categoría de *habitus*, también postulada por Pierre Bourdieu, que aquí reformulamos desde algunas nociones de la teoría del discurso.

Pierre Bourdieu concibe al *habitus* como una estructura que funciona como matriz o principio generador de prácticas (percepciones, apreciaciones, acciones). Es decir, una estructura estructurante, con poder causal. Además, una estructura que a su turno es fruto de condiciones sociales de producción. O sea, una estructura estructurada.

Por ende, aquí se recupera el concepto de *habitus* por su doble registro causal, como estructura estructurante: con efectos sociales, y a la vez estructurada: socialmente condicionada. Empero, la noción de *habitus* también es revisada, aunque de modo muy inicial, desde la teoría del discurso. Por ello, en lugar de estructura se acude a las categorías de formación o configuración discursiva.²⁵

²⁵ Parafraseando a Michel Foucault (1972) diremos que en el caso de que entre ciertos enunciados se pudiera describir un sistema de dispersión, un orden, correlaciones, transformaciones,

Por su parte, Patricia McDonough (1997), de la Universidad de California, también retomó el concepto de *habitus*, pero además lo amplió. Lo aplicó a las instituciones: un *habitus organizativo*. En esa línea, y a partir de dicha autora, hemos propuesto la noción de *habitus académico* –nuevamente, de modo inicial. En un sentido similar, Joseph Berger (2000) acuerda y sostiene que dimensiones como el currículo, las estrategias y prácticas pedagógicas, el vínculo de los docentes con los alumnos y el tipo de apoyo académico, son modelados por el *habitus* más general de la institución. Por su lado, a inicios de los ‘80 Emilio Tenti (*et al*, 1984) postuló la noción de *habitus pedagógico*, aunque con sentidos relativamente diversos²⁶.

En síntesis, la categoría *habitus* brinda, de manera muy preliminar, un concepto único que engloba ese conjunto complejo de formaciones de sentido, con poder causal –que ocasiona impactos, de orden colectivo, en la enseñanza, y que requiere mayor investigación empírica y construcción teórica.

Un tipo de formaciones de sentido: colectivas, latentes, condicionadas y eficaces, que originalmente detectamos y conceptualizamos en otros agentes educativos: alfabetizadores, a inicios de los años ‘80 (De Lella y Ezcurra, 1984)²⁷. Y que al concluir la década observamos en el ciclo superior y que incluso fundamentó una estrategia de formación de docentes universitarios –reflexión crítica grupal de la propia práctica, y en especial de esas latencias colectivas (Ezcurra *et al*, 1990).

En ese contexto, otra hipótesis es que en las universidades por lo general se configura un *habitus dominante*. Un *habitus* que usualmente privilegia a algunos estudiantes, con mayor capital cultural: el alumno esperado,

se dirá por convención que se trata de una formación o configuración discursiva. Categorías que son empleadas indistintamente, en tanto se subrayan tanto los aspectos sistémicos como los transformacionales. Es decir, por una parte se realza la presencia de fijaciones de sentido, y entonces hay sistema y configuración, y por otra la posibilidad de movilidad y cambio, y es ahí cuando resulta más propio el término formación.

²⁶ En efecto, y como ya se anotó, aquí la noción se retoma para el nivel superior, y en ese marco se subraya tanto el componente institucional: un *habitus* organizativo, como la presencia de sentidos colectivos estructurados en formaciones.

²⁷ Se trata de una investigación cualitativa desarrollada durante 1982 en México, en varios estados, con alfabetizadores del Programa Nacional de Alfabetización de la República Mexicana (PRONALF). Allí la autora ya aplicó las nociones de formación o configuración de sentido.

mientras margina a otros, con menor dotación (Berger, 2000). Por lo tanto, un *habitus* que sí comporta una brecha con el capital cultural de estudiantes de franjas en desventaja –en el punto de partida. Una *brecha de clase*.

Así pues, el *habitus* dominante sigue una lógica de clase. Según Patricia McDonough, éste es precisamente el aporte del concepto de *habitus* organizativo, por ella propuesto. Es que la autora se pregunta cuál es esa contribución, y cómo la noción de *habitus* se coteja con las de cultura o clima institucional. Y responde que la categoría *habitus* empalma esa cultura o clima con el entorno socioeconómico más amplio. Entonces, el concepto incorpora a la clase social en el análisis de las organizaciones, y por ello es una vía para entender el rol de los establecimientos en la reproducción de las desigualdades.

Una hipótesis vinculada, también básica, es que aquella brecha es *causa de dificultades académicas* serias. Por eso da lugar a exclusión. O sea, tiende a excluir a los alumnos sin el capital cultural esperado (Berger, 2000). Y así plasma la eficacia de las instituciones, de dichas formaciones de sentido, de aquel *habitus*, en la *construcción de fracaso académico*. En definitiva, y según las hipótesis expuestas, la enseñanza usualmente dominante entraña una lógica de *reproducción de esa desigualdad cultural socialmente condicionada* propia de la nueva cuestión social latinoamericana.

En la misma línea, Laura Rendon, de la Universidad Estatal de Arizona, ya a inicios de los años '90 advirtió que en Estados Unidos los *colleges* y universidades, originalmente diseñados por y para los privilegiados, en buena medida aún funcionan así. Añadió que “no es difícil ver por qué los estudiantes que no encajan con el perfil tradicional se sienten tan alienados e intimidados por la cultura institucional. Cuando estos alumnos ingresan, se sienten como extranjeros en tierra extraña” (Rendon, 1993:2). Así pues, alumno real vs. alumno esperado.

Finalmente, y desde una lectura causal, cabe agregar que tales dificultades académicas también derivan del advenimiento de una transición (Ezcurra, 2009b; 2007). Es que en el punto de partida los alumnos son novatos, inexpertos, que por lo general tienen poca idea de qué esperar, y que por añadidura deben afrontar una auto-dirección aguda, por lo regular sin precedentes (Banning, 1989; Dwyer, 1989). Por ello sobreviene una transición, un proceso de ajuste. Un ajuste social, sí, ya que los estudiantes suelen sufrir algún aislamiento inicial, pero sobre todo académico, el más desafiante para la población de *status* desfavorecido (Terenzini *et al*, 1994). Un ajuste que ciertos

autores han conceptualizado como el aprendizaje de un oficio, el oficio de estudiante (Cols, 2008).

Empero, otra hipótesis es que en tal población en desventaja hay una transición, sí, pero específica, mucho más difícil, incluso intimidante, dramáticamente diferente (Terenzini *et al*, 1994). Una transición moldeada por aquella brecha académica, entre capital cultural real y esperado. Una brecha que, por lo tanto, es el factor causal decisivo, primario –más que la transición o el aprendizaje de un oficio *per se*.

1.5. Capital cultural y enseñanza

1.5.1. Dificultades cognitivas y metacognitivas

Como ya se anotó, a partir de un *corpus* de investigación inicial, empírico y documental, empezamos a demarcar la noción de capital cultural en el campo que nos ocupa, el de la educación superior, aunque de modo muy preliminar –y respecto de lo que Pierre Bourdieu denomina capital cultural “encarnado”²⁸.

Así, en primer término, y en los alumnos, el concepto refiere en especial, si bien no sólo, a ciertas *habilidades cognitivas*²⁹ y *hábitos académicos*

²⁸ En efecto, Pierre Bourdieu (1986) distinguió tres formas de capital cultural: a) “encarnado”, que remite a competencias o habilidades, “disposiciones duraderas de la mente y el cuerpo” y que supone la inversión de tiempo dedicado a aprendizajes o entrenamientos; b) “objetivado”, “en la forma de bienes culturales” como pinturas, libros, diccionarios, instrumentos o máquinas, entre otros, en tanto su uso o consumo requiere y presupone un cierto monto de capital cultural “encarnado”; c) y finalmente, y en las sociedades con sistemas de educación formales, el capital cultural “institucionalizado”, una modalidad de objetivación que según P. Bourdieu ha de ser considerada aparte y que remite a las credenciales educativas conseguidas (Bourdieu, 1986:3).

²⁹ Una noción todavía en construcción. En efecto, existe una considerable diversidad de enfoques. Más aún, se suelen emplear términos diversos, como habilidades, competencias y procedimientos. En una investigación empírica, que tuvo lugar en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS, Argentina) y que diagnosticó el punto de partida de alumnos del Curso de Aprestamiento Universitario en habilidades de comprensión lectora y expresión escrita, así como en matemática, se llevó a cabo una revisión preliminar de esas categorías y una propuesta conceptual, también inicial (Ezcurra *et al*, 1996).

críticos. Entre otros, *saber estudiar y saber aprender*. Un saber que, por un lado, abarca un conjunto que Pierre Bourdieu (2005) llama *técnicas del trabajo intelectual y arte de organizar el aprendizaje*, y que engloba conocimientos como hacer una ficha, utilizar el diccionario, estructurar el trabajo y el tiempo, efectuar una búsqueda documental, crear un índice, usar la biblioteca y herramientas informáticas, y leer cuadros estadísticos y gráficos, entre otros.

Un saber que sólo algunos poseen, un privilegio cultural, un patrimonio de clases cultivadas (Bourdieu, 2005; Bourdieu y Passeron, 2003). Entonces, un saber que sigue patrones de clase. A pesar de ello, y por lo general, no es objeto de enseñanza. En efecto, se lo presupone. Y así se abre aquella brecha académica, entre capital cultural esperado y real. Por eso sobrevienen dificultades por desconocimiento, agudas³⁰. De ahí que esos alumnos, si finalmente logran aprendizajes al respecto, con frecuencia lo hacen solos, por ensayo y error (Ezcurra, 2007; 2003). Ciertas investigaciones confirman el papel clave de la ausencia o debilidad de esa “tecnología de trabajo intelectual” (Bourdieu, 2005:170) como fuente de dificultades académicas serias –por ejemplo, cómo estudiar mucha bibliografía y comprenderla, cómo tomar apuntes en clase, cómo preparar exámenes (Cols, 2008; Ezcurra, 2003).

Por lo tanto, y por lo regular, se perfila una enseñanza omitida, en los programas de las asignaturas, sí, pero también en los planes de estudio, que usualmente no prevén unidades *ad hoc*, orientadas al desarrollo progresivo de esas habilidades y hábitos críticos. No obstante, ello no ocurre en Estados Unidos, donde se propagan los llamados Seminarios de Primer Año, un dispositivo dirigido a ese desarrollo (Cols, 2007a y 2007b; Ezcurra, 2007). Por consiguiente, se trata de enseñar lo omitido. En palabras de Pierre Bourdieu “hay que velar porque la enseñanza no deje lagunas inadmisibles” (2005:170).

Por otro lado, aquella suposición de saberes, y las dificultades por desconocimiento consiguientes, no sólo remiten a esa tecnología. Además, suelen abarcar *otros problemas de orden cognitivo y metacognitivo*.³¹

³⁰ Dificultades que no suelen darse en estudiantes con alguna experiencia a nivel superior. Ello es corroborado por el estudio de caso aquí expuesto. En efecto, los alumnos con otros estudios superiores tienen más probabilidad de aprobar (Anexo II).

³¹ La metacognición es un conocimiento de segundo orden, un conocimiento acerca del conocimiento, y refiere a la capacidad para pensar acerca del propio aprendizaje y monitorear la comprensión, entre otros procesos (Cols, 2008).

Por ejemplo, y en la esfera cognitiva, obstáculos de comprensión debidos a que la enseñanza presupone no ya habilidades, sino contenidos –informaciones, conceptos, marcos de interpretación, que los alumnos no manejan (Cols, 2008). Otro caso son dificultades en habilidades cognitivas avanzadas, tales como analizar, sintetizar, relacionar, juzgar y aplicar información (Cols, 2008). Por eso, Robert Reason, Patrick Terenzini y Robert Domingo (2006) señalan el valor de ofrecer a los alumnos de primer año oportunidades de involucrarse (en) y practicar actividades que apunten al desarrollo de esas competencias.

Además, y en lo metacognitivo, sobresalen problemas en el monitoreo de los propios aprendizajes –el auto-monitoreo. Es decir, el no saber si se aprendió –por ejemplo, si se entendió bien, si se resolvieron problemas o ejercicios correctamente. Ello se asocia con una retroalimentación insuficiente (Cols, 2008). Una dimensión crucial, muy subrayada por varios autores. Así, Vincent Tinto (2009:4) asienta que “la retroalimentación es condición del éxito estudiantil”. Una retroalimentación temprana, a tiempo, a nivel del aula. Un tema que suscita una atención alta y creciente, y que ensambla con la evaluación de los aprendizajes. En esa línea, Sally Kift y Kim Moody (2009) apuntan que la mayoría de los estudiantes, al ingreso, carece de familiaridad con las prácticas de evaluación en educación superior. Por eso, postulan que un objetivo fundamental del currículo de primer año debería consistir en brindar asistencia a los alumnos para que logren una transición exitosa a la evaluación en el tramo.

1.5.2. Imagen de sí mismos y validación académica

Por otra parte, el capital cultural también abarca la imagen sobre el capital cultural del que se dispone (Perrenoud, 1995). Sobre todo, y en alumnos universitarios, comprende las expectativas sobre el propio desempeño, que siguen patrones de clase social. Así, estudiantes de primera generación, de entornos desfavorecidos, con frecuencia poseen poca confianza en sí mismos, en sus aptitudes académicas. Es decir, tienen una imagen negativa y expectativas bajas. Domina el temor al fracaso.

Ello fue corroborado ya hace años por Patrick Terenzini, de la Universidad Estatal de Pensilvania, quien con un equipo llevó a cabo una investigación cualitativa con alumnos al ingreso en cuatro establecimientos de características variadas (Terenzini *et al*, 1994). El estudio buscó examinar la

transición de la escuela media o el trabajo al *college* o universidad, y un aporte, entre otros, es su distinción entre alumnos tradicionales y de primera generación, que daría lugar a procesos de transición enteramente distintos. Así, los estudiantes tradicionales no recelaban de sus aptitudes académicas y, por ello, sus preocupaciones se asociaban, más bien, con retos de orden social, como hacer nuevos amigos. Por el contrario, los alumnos de primera generación no se creían preparados, sufrían una autoestima baja, con intensas dudas sobre sí mismos y, por eso, la dimensión académica, más que la social, resultaba muy desafiante. A la vez, un déficit de preparación que los estudiantes suelen atribuir a la educación media. Ello fue convalidado por el proyecto *Pathways to College Success*, antes citado, sobre comunidades de aprendizaje dirigidas precisamente a alumnos con baja preparación. En efecto, los jóvenes allí entrevistados objetan con fuerza a sus escuelas secundarias, opinan que tuvieron experiencias irrelevantes, que aprendieron poco y perdieron el tiempo, y que dedicaron muy pocas horas al estudio.

Por su lado, Laura Rendon (1993), de la Universidad Estatal de Arizona, llega a conclusiones similares en otra investigación cualitativa que acudió a entrevistas grupales (*focus group*) con 132 alumnos de primer año, también en cuatro establecimientos de diverso tipo. El trabajo confirma el peso crítico de aquellas expectativas, e indica que los estudiantes no tradicionales entran consumidos por las dudas sobre su habilidad para tener éxito, y que por eso son altamente vulnerables a experiencias dentro y fuera del aula que resulten humillantes o refuercen esas dudas.

Por ello, dada esa imagen adversa, varios autores resaltan el valor de la llamada validación académica —además, temprana—; un componente vital para una transición exitosa, sobre todo en población de *status* desfavorecido (Braxton y Hirschy, 2005). En definitiva, se trata de que los alumnos reciban señales que confirmen que pueden ser capaces de aprender y lograr un buen desempeño en la universidad, que merecen un lugar allí, y que los docentes y la institución están para ayudar (Kuh *et al*, 2005b; Terenzini *et al*, 1994).

Al respecto, el estudio de Laura Rendon (1993) es peculiarmente revelador. Así, estima que los educadores por lo regular no advierten que el miedo puede resultar el mayor obstáculo para el aprendizaje y crecimiento estudiantil, y que por eso es esencial que desde el ingreso los profesores expresen una creencia sincera en que los alumnos pueden aprender. Entonces, hace hincapié en el peso de aquella validación —en particular, en primer año. En efecto, y según la autora, uno de los hallazgos más prometedores del estudio es que si esa validación tiene lugar incluso los alumnos más vulnerables pueden

transformarse en aprendices poderosos. Sobre todo, realza el papel de la validación académica en clase –en especial, temprana, en los primeros meses. De ahí que el rol de los docentes sea clave; por ejemplo, armar experiencias que muestren a los alumnos que sí pueden, brindar retroalimentación significativa, y trabajar con los estudiantes que requieren apoyo adicional.

1.5.3. Implicación estudiantil. Un factor vital condicionado por la institución

Desde hace años, diversos teóricos ponen de relieve la noción de involucimiento estudiantil (*involvement*), que luego dio lugar a la de compromiso o implicación (*engagement*), que ahora es la más usada. Al respecto, un cuerpo de investigación vasto muestra que ese compromiso es uno de los factores más decisivos para el aprendizaje y la permanencia, un condicionante crítico –comprobado en un amplio espectro de alumnos e instituciones en Estados Unidos (Astin y Oseguera, 2005; Pascarella y Terenzini, 2005). Por eso, el concepto cobra cada vez más relieve, también a nivel internacional. En esa línea, Sally Kift y Rachael Field (2009), de la *Queensland University of Technology*, de Australia, recalcan que esa implicación es crecientemente juzgada como crucial, sobre todo en primer año, donde no sólo resulta vital para los resultados de aprendizaje sino también para la retención.

En 1984, Alexander Astin, de la Universidad de California, sugiere la categoría de involucimiento, y sostiene que atañe al monto de energía física y psíquica que los alumnos aplican a la experiencia académica (Astin, 1999). El autor añade que la noción se aproxima a la de “catexis”, propuesta por la teoría psicoanalítica –energía psíquica que se invierte fuera de uno mismo. Agrega que también se acerca al concepto de “tiempo en tarea” (*time on task*), planteado por teorías del aprendizaje, y al de esfuerzo –si bien éste sería más estrecho. Así, observa tanto aspectos cuantitativos como cualitativos. Es decir, la implicación podría ser ponderada cuantitativamente (cuántas horas se estudia) y cualitativamente (por ejemplo, y según ese autor, si el alumno se concentra y comprende una tarea asignada de lectura o si más bien mira fijamente el texto y sueña despierto). En definitiva, la noción alude, centralmente, al tiempo y al esfuerzo que los alumnos dedican al estudio y a otras actividades educativas, su cantidad y calidad (Kuh *et al*, 2005b).

En ese marco, el “tiempo en tarea” es clave; en particular, fuera del aula (Kuh *et al*, 2006). Así, Arthur Chickering y Zelda Gamson, en un trabajo

muy influyente publicado en 1987 por la *American Association for Higher Education*, identificaron siete “principios” de “buena práctica” en la enseñanza superior, respaldados por más de cincuenta años de investigación. Entre ellos, precisamente, el “tiempo en tarea”. En efecto, mantienen que tiempo más energía es igual a aprendizaje, y que los educandos necesitan ayuda para aprender un manejo efectivo del tiempo.

Asimismo, otras indagaciones constatan que los estudiantes al ingreso dedican un tiempo escaso. Según Vincent Tinto, “perturbadoramente bajo”, “simplemente, no estudian lo suficiente” (Tinto, 2005:321). Además, hay dificultades en la gestión del tiempo –por ejemplo, tropiezos para definir prioridades, o desconcentración y poco aprovechamiento (Cols, 2008). Un problema que se agrava en población de franjas en desventaja, ya sea porque se trata de trabajadores con poco tiempo disponible, o porque cuentan con tiempo, pero carecen de ese hábito crítico, propio del saber estudiar –un déficit de capital cultural, como vimos. Por lo tanto, la implicación tiene un condicionamiento social, de clase.

No obstante, también hay influencia institucional (Reason *et al*, 2007). George Kuh, de la Universidad de Indiana, coincide y señala que ese compromiso conlleva dos componentes: uno, propio del alumno; y otro, del establecimiento y, sobre todo, de la enseñanza. Así, una implicación estudiantil alta habitualmente se une con ciertas prácticas educativas, como pedagogías activas y en colaboración, una interacción intensa entre docentes y alumnos, entornos institucionales percibidos por los estudiantes como incluyentes y afirmadores, y en los que las expectativas en materia de desempeño son claramente comunicadas y ubicadas en niveles razonables (Kuh *et al*, 2006; 2005a). En la misma línea, Alexander Astin (1999) argumenta que la eficacia de cualquier política o práctica educativa se liga directamente con su capacidad de animar el involucramiento del alumno que, por consiguiente, también depende de la enseñanza y no sólo del estudiante. Sally Kift y Rachael Field (2009) acuerdan y anotan que el currículo de primer año, y sus principios pedagógicos subyacentes, detentan una influencia primordial en esa implicación.

1.6. Más allá de las innovaciones periféricas. Comentarios preliminares

Como ya se apuntó, un rasgo distintivo de aquel movimiento en Estados Unidos es el montaje de dispositivos específicos, diseñados para primer año

y muy generalizados. El más común son los llamados Seminarios de Primer Año, singularmente extendidos (Cols, 2007; Ezcurra, 2007). Por otra parte, un *corpus* de estudios sólido revela que poseen influjos muy favorables en la permanencia y el desempeño (Pascarella y Terenzini, 2005). Entonces, los Seminarios de Primer Año son el dispositivo más frecuente. Sin embargo, hay otros, como la Instrucción Suplementaria, que consiste en programas de apoyo a cursos tradicionalmente difíciles, así como servicios de información y programas de orientación, tutorías y seminarios de escritura (Cols, 2007a y 2007b). Recientemente, en Estados Unidos se lleva adelante un balance de esos dispositivos en conjunto (Ezcurra, 2007). La conclusión es que por lo general logran un impacto limitado. En especial, en la retención, y sobre todo a escala nacional, dado que en los últimos veinte años las tasas de permanencia agregadas no avanzaron (Seidman, 2005).

En ese sentido, Patrick Terenzini y Robert Reason (2005), del *Center for the Study of Higher Education* (Universidad Estatal de Pensilvania), verifican que durante los años '90 las tasas de graduación cambiaron muy poco a pesar de los esfuerzos concertados de muchos *colleges* y universidades por mejorar sus índices de retención. Al respecto, agregan que la cohorte de alumnos inscripta en el año académico 1995-1996,³² después de cinco años no logró completar el grado en mayor proporción que aquella que ingresó en 1989-1990. Por su lado, el *American College Testing Program* (2009b) ratifica el diagnóstico para el lapso 1989-2009. Así, observa que en 1989, a nivel nacional y en total,³³ el 55,1% de los alumnos había concluido el grado en cinco años o menos, una tasa que en 2009 incluso bajó al 52,7%. A la vez, esa falta de mejoras se da, asimismo, a escala institucional, ya que si bien ciertas organizaciones alcanzaron progresos en la persistencia y el egreso, muchas no lo consiguieron (Tinto, 2005).

¿Por qué? ¿A qué se debe ese bajo impacto? Al respecto, Vincent Tinto (2009) comenta que son muchas las universidades que en Estados Unidos hablan sobre la retención, y que incluso muchas invierten en ello recursos sustanciales. Sin embargo, añade que la mayoría de los establecimientos no toma el asunto seriamente. En efecto, por lo regular se limita a agregar cursos o servicios, que además se dirigen sólo a los alumnos y sobre todo a aquellos considerados en riesgo: por ejemplo, programas de orientación o tutorías. Una estrategia que no involucra a la enseñanza (Ezcurra, 2007). Así pues, una

³² En el caso de establecimientos con planes de estudio de cuatro años de duración.

³³ También en el caso de instituciones de educación superior con un currículo de cuatro años.

estrategia en los márgenes, innovaciones periféricas –un diagnóstico compartido por otros autores (Barefoot *et al*, 2005). Como resultado, el grueso de los esfuerzos por fortalecer la retención, aunque pueden lograr éxito en algún grado, exhiben un impacto mucho más exiguo del que podrían o deberían.

1.7. Notas finales. A modo de síntesis y algunos hallazgos

La investigación institucional reportada en el presente libro *ratifica algunas hipótesis básicas y el valor de ciertas nociones* del conjunto teórico antes propuesto, hallazgos y esquema conceptual que a continuación recapitularemos *a modo de síntesis*.

I) *Un abandono elevado*

Una hipótesis clave es, como vimos, que en el marco de una masificación intensa y persistente del ciclo superior a escala mundial irrumpe una tendencia estructural, central y global: altas tasas de deserción. Aquella investigación así lo constata. En efecto, el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) registra un *abandono elevado*,³⁴ de aproximadamente un 43%, a lo que se añade una reprobación³⁵ considerable, de alrededor del 21%.

II) *Una desigualdad social*

Asimismo, otra hipótesis básica, antes expuesta, es que esa deserción en el ciclo superior entraña una desigualdad social aguda, ya que afecta sobre todo a alumnos de *status* socioeconómico en desventaja.

Al respecto, y por un lado, la investigación que nos ocupa muestra que el grueso de la población (CAU) se inserta precisamente en esas franjas desfavorecidas. Ello se evidencia, por una parte, en el nivel socioeconómico: el 60,7% del alumnado tiene un nivel bajo³⁶. Además, una mayoría abrumadora (81,2%) son estudiantes de primera generación en el ciclo

³⁴ Estos datos provienen de la encuesta que en 2009 se aplicó a una muestra de estudiantes, tal como se anotó en la Introducción.

³⁵ Refiere a alumnos que terminaron pero reprobaron el curso.

³⁶ Como se apuntó en dicha Introducción, el índice contempló cuatro niveles: Bajo-Inferior, Bajo-Superior, Medio-Medio y Medio-Alto. Y remite a ingresos monetarios, entre otras variables (véase el Anexo Metodológico, capítulo 5).

superior que, como vimos, sufren desventajas fuertes y variadas, un conjunto de escollos que afecta la permanencia³⁷. Un perfil que también se da en el grado (UNGS). Por ejemplo, un estudio en primer año con la cohorte 2003 exhibió resultados similares (Gentile y Merlinsky, 2003)³⁸.

Cuadro 1.1

Nivel educativo de la madre. En %

Nivel	Cohorte 2003 Primer año	Cohorte 2009 CAU
Primaria incompleta o completa	55,0	45,7
Media incompleta	17,9	17,4
Subtotal	72,9	63,1
Media completa	13,0	18,1
Subtotal	85,9	81,2
Superior incompleta o completa	14,1	16,2
No sabe	--	0,9
Total	100	98,3

Entonces, el nivel educativo es sumamente bajo, con una tasa muy alta de alumnos cuyos padres sólo consiguen hasta educación media incompleta. Empero, cabe recordar que la CEPAL (2007) encontró que el porcentaje de estudiantes que logra graduarse también resulta mínimo cuando los padres concluyen el ciclo medio (5,4%, frente al 5,9% si alcanzan hasta secundaria incompleta).

En ese marco, y en consonancia con la hipótesis general, el estudio de caso institucional confirmó un mayor abandono y reprobación en esos segmentos desfavorecidos³⁹. Es decir, se dan *brechas de éxito, de conclusión*

³⁷ En rigor, la investigación reporta el nivel educativo de la madre.

³⁸ El estudio formó parte de una investigación institucional sobre dificultades de los alumnos de primer año, dirigida por la Dra. Ana María Ezcurra (2005, 2003). Cabe añadir que en este trabajo se analizó el nivel educativo de madre y padre.

³⁹ En el caso del nivel socioeconómico, un índice que en la presente investigación, como ya se anotó, refiere a ingresos monetarios, entre otras variables, la relación se observa en los extremos de la escala. Es decir, los estudiantes que provienen del nivel más bajo (Bajo-Inferior)

y aprobación, según status socioeconómico. Así pues, se configura una *desigualdad social*⁴⁰.

III) *¿Por qué esa exclusión? Dificultades académicas y status social*

En el esquema teórico hemos propuesto una hipótesis clave: la irrupción de dificultades académicas serias, que afligen sobre todo a alumnos de *status* en desventaja y que son un factor dominante de deserción. Entonces, se afirma el carácter usualmente educativo del abandono en educación superior.

La investigación que nos ocupa, y en particular el estudio cualitativo, así lo corrobora. Es un resultado relevante. En efecto, una cantidad muy alta de estudiantes reporta dificultades académicas, especialmente en Matemática. Dificultades que conforman *un componente principal de abandono y bajo rendimiento académico*, y que afectan más a *población de nivel socioeconómico bajo*.

No obstante, y como ya se consignó, la hipótesis general es que aquellas dificultades académicas usualmente son un factor prevalente, sí, pero no exclusivo. O sea, que operan en convergencia con otros. Al respecto, la literatura resalta la condición de actividad y, en especial, el trabajo. Otra vez, ello es confirmado por el estudio de caso: *la ocupación registra un impacto desfavorable en la permanencia y la aprobación*.

IV) *Capital cultural y habitus académico*

¿Por qué esas dificultades? Al respecto, hemos sugerido un conjunto de hipótesis y conceptos, que resumimos a continuación. a) Que la preparación académica en el punto de partida, que a su turno empalma firmemente con el *status* socioeconómico, es un factor vital, preponderante para la terminación del grado. b) Que esa preparación es producto, sobre todo, de la escuela media, que se liga férreamente con el *status* social. c) Más en general, la hipótesis es que se propaga un capital cultural insuficiente al ingreso al ciclo superior, una desigualdad cultural socialmente condicionada. d) Entonces, se hace hincapié en el capital cultural como una noción clave

no aprueban y abandonan en mayor proporción, una situación que se invierte en aquellos de nivel más alto (Medio-Alto) (Anexo II).

⁴⁰ Ello resulta claro en el nivel educativo de la madre, con una relación directa (a menor nivel, peor desempeño). Una desigualdad que también fue constatada en el estudio cualitativo, como se verá a continuación.

para el estudio de la permanencia en el tramo. e) Además, en el campo de la educación *superior*, y en los alumnos, hemos propuesto que el concepto de capital cultural remite, en especial, al perfil cognitivo: habilidades y hábitos académicos críticos, así como conocimientos, que por lo regular se dan por supuestos. f) En ese marco, una hipótesis básica es que la enseñanza constituye un condicionante crítico para el desempeño, sobre todo en esas franjas en desventaja. g) Así, hemos sugerido y subrayado la categoría de *habitus* académico. En particular, si el *habitus* dominante abre una brecha entre el alumno esperado y el real, brecha que es causa de dificultades académicas y que tiende a excluir a los estudiantes sin el capital cultural demandado.

Al respecto, la investigación que nos ocupa convalida buena parte de ese conjunto teórico. a) En efecto, y por un lado, advierte que aquellas dificultades derivan, centralmente, del *perfil cognitivo* del alumnado. b) Es decir, estudiantes y docentes reportan una *preparación académica insuficiente* dadas las *demandas prevalentes* –sobre todo, en Matemática. c) Un déficit que asocian precisamente con la *escuela media*⁴¹. d) Por lo tanto, resalta de hecho el rol de la *enseñanza* (CAU). O sea, se perfila un *habitus académico* con una *brecha entre el alumno real y el esperado*, entre el capital cultural en el punto de partida y las exigencias dominantes. Una brecha que se asocia con el nivel socioeconómico y que es el *factor condicionante central del desempeño*. Al respecto, en Matemática también se esbozan obstáculos de orden curricular. Por un lado, el ritmo: muchos contenidos para el tiempo disponible, por lo que según diversos estudiantes y docentes no se destina tiempo suficiente para la ejercitación y corrección de ejercicios en clase. Por otra parte, ello se asocia con una tensión relevante en materia de objetivos. Así, se apunta a un contenido disciplinar extenso, que a su turno desdibuja un propósito central declarado: el desarrollo de ciertas habilidades (capítulo 4). Ello remite al papel del currículo como dispositivo organizador clave en el ingreso, un enfoque últimamente subrayado por la producción académica australiana. e) Además, el estudio de caso aporta un hallazgo relevante: la importancia de la “pérdida de ritmo académico”. En otros términos, el tiempo transcurrido desde la finalización del ciclo medio, con una relación directa: a mayor tiempo, más dificultades académicas y posibilidades de abandono.

⁴¹ Cabe anotar que el estudio cuantitativo también encontró que el tipo de escuela secundaria es un factor condicionante, con un peor desempeño (abandono, reprobación) por parte de los alumnos que provienen de ciertos circuitos del sector estatal (capítulo 5).

Finalmente, la investigación reafirma el *valor del concepto de capital cultural* para el análisis de la *deserción en el tramo superior*, un abandono que aquí es entendido como fruto de la reproducción de una desigualdad cultural socialmente condicionada⁴².

Bibliografía

- Adelman, Clifford (2006). *The toolbox revisited: paths to degree completion from high school through college*. Washington: U.S. Department of Education.
- (1999). *Answers in the toolbox. Academic intensity, attendance patterns and bachelor's degree attainment*. Washington: U.S. Department of Education.
- Altbach, Philip; Reisberg, Liz y Rumbley, Laura (2009). *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*. París: UNESCO – World Conference on Higher Education 2009.
- Amago, Lidia (2007). *Desgranamiento en el primer año de la universidad. Cohorte 2005. Informe de resultados*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2006). *Desgranamiento temprano en la universidad. Cohorte 2005. Informe de resultados*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- American College Testing Program, ACT (2009a). *National Collegiate Retention and Persistence to Degree Rates 2009*. Iowa: Autor.
- (2009b). *Retention / Completion Summary Tables*. Iowa: Autor.
- Aponte - Hernández, Eduardo (2008). “Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021”. En Gazzola, Ana Lúcia

⁴² Corresponde señalar que el estudio de caso, en su aproximación cuantitativa, consideró algunos indicadores asociados con la noción de capital cultural, tales como el nivel educativo de la madre, el número de libros en el hogar (capital cultural objetivado) y el conocimiento del idioma inglés. Y todos ellos mostraron incidencia en el desempeño académico de los alumnos del CAU.

- y Didriksson, Axel (ed.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Astin, Alexander (1999). "Student involvement: a developmental theory for higher education". *Journal of College Student Development*, 40 (5). Publicado originalmente en 1984.
- (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, Alexander y Oseguera, Leticia (2005). "Pre-college and institutional influences on degree attainment". En Seidman, Alan (ed.), *College student retention. Formula for student success*. Westport: Praeger Publishers.
- Banco Mundial (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria*. Washington: Autor.
- Banning, James (1989). "Impact of college environments on freshman students". En Upcraft, M. Lee; Gardner, John & Associates, *The freshman year experience*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barefoot, Betsy; Gardner, John; Cutright, Marc; Morris, Libby; Schroeder, Charles; Schwartz, Stephen; Siegel, Michael y Swing, Randy (2005). *Achieving and sustaining institutional excellence for the first year of college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berger, Joseph B. (2000). "Optimizing capital, social reproduction and undergraduate persistence". En Braxton, John M. (ed.), *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bourdieu, Pierre (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (1986). "The forms of capital". En Richardson, John (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Nueva York: Greenwood.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Braxton, John (ed.) (2000). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Braxton, John y Hirschy, Amy (2005). “Theoretical developments in the study of college student departure”. En Seidman, Alan (ed.), *College student retention. Formula for student success*. Westport: Praeger Publishers.
- Brunner, José (2008). “Sociología crítica y políticas públicas (A propósito de algunos textos de Bourdieu)”. En Seminario Internacional *Vigencia y urgencia del pensamiento de Pierre Bourdieu*, Santiago de Chile: Universidad Diego Portales (paper).
- Cabrera, Alberto; La Nasa, Steven y Burkum, Kurt (2001). *On the right path: the higher education story of one generation*. Pensilvania: The Pennsylvania State University.
- Centro Universitario de Desarrollo. CINDA (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Santiago de Chile: Autor.
- Cols, Estela (2008). *Saber aprender y estudiar en la universidad: una indagación desde la perspectiva de los estudiantes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2007a). *El primer año del grado: estrategias y dispositivos de apoyo y mejora*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2007b). “El primer año en la universidad: una revisión de experiencias de apoyo al estudiante y mejora pedagógica”. En Coloquio *La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI*, México D.F. (paper).
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. CEPAL (2007). *Panorama social de América Latina 2007*. Santiago de Chile: Autor.
- (2002). *Panorama social de América Latina 2001-2002*. Santiago de Chile: Autor.
- Crissman, Jennifer y Upcraft, M. Lee (2005). “The keys to first-year student persistence”. En Upcraft, M. Lee; Gardner, John N.; Barefoot, Betsy O. & Associates.

- Chickering, Arthur y Gamson, Zelda (1987). *Seven principles for good practice in undergraduate education*. Estados Unidos: American Association of Higher Education.
- Choy, Susan (2002). *Access & persistence: findings from 10 years of longitudinal research on students*. Washington: American Council on Education.
- De Lella, Cayetano y Ezcurra, Ana María (1984). “El Programa Nacional de Alfabetización. Una aproximación diagnóstica desde los alfabetizadores”. *Revista Mexicana de Sociología*, XLVI (1).
- Devine-Eller, Audrey (2005). *Rethinking Bourdieu on race: a critical review of cultural capital and habitus in the sociology of education qualitative literature*. Nueva Jersey: Rutgers University.
- Di Gropello, Emanuela (ed.) (2006). *Meeting the challenges of secondary education in Latin America and East Asia*. Washington: Banco Mundial.
- Dwyer, John (1989). “A historical look of the freshman year experience”. En Upcraft, M. Lee; Gardner, John & Associates, *The freshman year experience*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Engstrom, Catherine y Tinto, Vincent (2007). *Pathways to student success: the impact of learning communities on the success of academically under-prepared college students*. Siracusa: Syracuse University.
- Evenbeck, Scott E. y Jackson, Barbara (2005). “Faculty development and the first year”. En Upcraft, M. Lee; Gardner, John N.; Barefoot, Betsy O. & Associates.
- Ezcurra, Ana María (2009a). “Modelo neoliberal de política social y educación. Focalización y enseñanza superior”. En Primer Workshop Internacional *Particularismo y universalismo en las políticas sociales: el caso de la educación*, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. En prensa.
- (2009b). “Os Estudandes Recém-ingressados: Democratizacáo e Responsabilidades das Instituicoes Universitárias”. En Garrido Pimenta, Selma y de Almeida, Maria Isabel (orgs.), *Pedagogia Universitária*. San Pablo: Editora da Universidade de Sao Pablo.

- (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Universidad de San Pablo: Cuadernos de Pedagogía Universitaria.
 - (2005). “Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la Educación Superior”. *Perfiles Educativos*, XXVII (107).
 - (2003). *Principales dificultades de los alumnos de primer ingreso al grado*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
 - (1998). *Qué es el neoliberalismo. Evolución y límites de un modelo excluyente*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Ezcurra, Ana María (dir.); Nogueira, Sylvia; Pereyra, Cecilia y Zorzoli, Gustavo (1996). *Habilidades de pensamiento de los alumnos de primer ingreso*. San Miguel: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, Ana María; De Lella, Cayetano y Krotsch, Pedro (1990). *Formación docente e innovación educativa*. Buenos Aires: Rei Argentina – IDEAS – Aique Grupo Editor.
- Foucault, Michel (1972). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Gazzola, Ana Lúcia (2008). *Panorama de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias: Conferencia Regional de Educación Superior 2008.
- Gentile, Florencia y Merlinsky, Gabriela (2003). *Perfil de los ingresantes al Primer Ciclo Universitario. Cohorte 2003*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gerken, Lawrence y Volkwein, Fredericks (2000). *Pre-college characteristics and freshman year experiences as predictors of 8-year college outcomes*. Cincinnati: Annual Forum of the Association for Institutional Research.
- Gladieux, Lawrence y Swail, Watson (1998). “Financial aid is not enough. Improving the odds of college success”. *The College Board Review*, (185).

- Habley, Wesley y McClanahan, Randy (2004). *What works in student retention? All survey colleges*. Iowa: American College Testing Program.
- Horvat, Erin (2003). “The interactive effects of race and class in educational research: theoretical insights from the work of Pierre Bourdieu”. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 2 (1).
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000 – 2005. La metamorfosis de la Educación Superior*. Venezuela: Autor.
- Kift, Sally (2009a). *Articulating a transition pedagogy to scaffold and to enhance the first year learning experience in Australian higher education*. Brisbane: Queensland University of Technology.
- (2009b). *A transition pedagogy for first year curriculum design and renewal*. Brisbane: Queensland University of Technology.
- (2009c). “A transition pedagogy: the First Year Experience Curriculum Design Symposium 2009”. En *HERDSA News*, 31 (1).
- Kift, Sally y Field, Rachael (2009). “Intentional first year curriculum design as a means of facilitating student engagement: some exemplars”. En *12th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference Preparing for Tomorrow Today: the First Year Experience as Foundation*, Townsville (paper).
- Kift, Sally y Moody, Kim (2009). “Harnessing assessment and feedback in the first year to support learning success, engagement and retention”. En *ATN Assessment Conference 2009 Proceedings*, Melbourne (paper).
- Kift, Sally y Nelson, Karen (2005). *Beyond curriculum reform: embedding the transition experience*. Brisbane: Queensland University of Technology.
- Kuh, George; Kinzie, Jillian; Buckley, Jennifer; Bridges, Brian y Hayec, John (2006). *What matters to student success: a review of the literature*. National Postsecondary Education Cooperative (s/l).
- Kuh, George; Kinzie, Jillian; Schuh, John y Whitt, Elizabeth (2005). *Assessing conditions to enhance educational effectiveness. The Inventory for Student Engagement and Success*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Kuh, George; Kinzie, Jillian; Schuh, John; Whitt, Elizabeth & Associates (2005b). *Student success in college. Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- La Sere Erickson, Bette y Strommer, Diane (2005). "Inside the first-year classroom: challenges and constraints". En Upcraft, M. Lee; Gardner, John N.; Barefoot, Betsy O. & Associates.
- Lotkowski, Veronica; Robbins, Steven y Noeth, Richard (2004). *The role of academic and non-academic factors in improving college retention*. IOWA: American College Testing Program.
- Malnarich, Gillies y Decker Lardner, Emily (2003). "Designing integrated learning for students: a heuristic for teaching, assessment and curriculum design". *Washington Center Occasional Paper*, 1.
- McDonough, Patricia (1997). *Choosing colleges. How social class and schools structure opportunity*. Nueva York: State University of New York Press.
- McInnis, Craig (2001). *Signs of disengagement? The changing undergraduate experience in Australian universities*. Melbourne: Center for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- Nutt, Diane y Calderon, Denis (2009). *The first-year experience: an international perspective*. Monografía N° 52. Carolina del Sur: National Resource Center for the First Year Experience and Students in Transition y Teesside University (excerpt).
- Pascarella, Ernest y Terenzini, Patrick (2005). *How college affects students. A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perrenoud, Philippe (1995). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Perry, Guillermo; Arias, Omar; López, Humberto; Maloney, William y Servén, Luis (2006). *Poverty reduction and growth: virtuous and vicious circles*. Washington: Banco Mundial.
- Pike, Gary y Kuh, George (2005). "First and second generation college students: a comparison of their engagement and intellectual development". En *The Journal of Higher Education*, 76 (3).

- Rama, Claudio (2006). “La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización”. En Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Reason, Robert; Terenzini, Patrick y Domingo, Robert (2007). “Developing social and personal competence in the first year of college”. *The Review of Higher Education*, 30 (3).
- (2006). “First things first: developing academic competence in the first year of college”. *Research in Higher Education*, 47 (2).
- Rendon, Laura (1993). *Validating culturally diverse students: toward a new model of learning and student development*. Pensilvania: University Park.
- Seidman, Alan (2005), “Where we go from here: a retention formula for student success”. En Seidman, Alan (ed.), *College student retention. Formula for student success*. Westport: Praeger Publishers.
- Siegel, Betty (2005). “Inviting first-year student success: a president’s perspective”. En Upcraft, M. Lee; Gardner, John N.; Barefoot, Betsy O. & Associates.
- Tenti, Emilio (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tenti, Emilio; Cervini Iturre, Rubén y Corenstein, Martha (1984). *Expectativa del maestro y práctica escolar*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Terenzini, Patrick y Reason, Robert (2005). *Parsing the first year of college: a conceptual framework for studying college impact*. Pensilvania: Center for the Study of Higher Education.
- Terenzini, Patrick; Cabrera, Alberto y Bernal, Elena (2001). *Swimming against the tide: the poor in American higher education*. Nueva York: College Entrance Examination Board.
- Terenzini, Patrick; Rendon, Laura; Upcraft, M. Lee; Millar, Susan; Allison, Kevin; Gregg, Patricia y Jalomo, Romero (1994). “The transition to college: diverse students, diverse stories”. *Research in Higher Education*, 35 (1).

- Tinto, Vincent (2009). "Taking student retention seriously: rethinking the first year of university". En *ALTC FYE Curriculum Design Symposium*, Brisbane: Queensland University of Technology.
- (2005). "Epilogue. Moving from theory to action". En Seidman, Alan (ed.), *College student retention. Formula for student success*. Westport: Praeger Publishers.
- (2004). "Access without support is not opportunity: rethinking the first year of college for low-income students". En *Annual Conference of the American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers*, Las Vegas.
- (2003). "Promoting student retention through classroom practice". En *International Conference Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice*, Amsterdam.
- (2003b). *Learning better together: the impact of learning communities on student success*. Syracuse: Higher Education Monograph Series, Syracuse University.
- (2000). "Linking learning and leaving. Exploring the role of the college classroom in student departure". En Braxton, John M. (ed.), *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- (1998). *Learning communities and the reconstruction of remedial education in higher education*. California: Stanford University.
- (1997). "Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence". *The Journal of Higher Education*, 68 (6).
- (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, Vincent y Pusser, Brian (2006). *Moving from theory to action: building a model for institutional action for student success*. Washington: National Postsecondary Education Cooperative.
- Tinto, Vincent y Goodsell Love, Anne (1995). *A longitudinal study of learning communities at La Guardia Community College*. Washington: National Center for Postsecondary Teaching, Learning and Assessment.

- (1993). *A longitudinal study of Freshman Interest Groups at the University of Washington*. Washington: National Center for Postsecondary Teaching, Learning and Assessment.
- Trow, Martin (2005). *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. Berkeley: University of California.
- Umbach, Paul y Wawrzynski, Matthew (2005). “Faculty do matter: the role of college faculty in student learning and engagement”. *Research in Higher Education*, 46 (2).
- UNESCO (2009). *Global Education Digest 2009. Comparing education statistics across the world*. Montreal: Autor.
- Upcraft, M. Lee; Gardner, John N.; Barefoot, Betsy O. & Associates (2005). *Challenging & supporting the first year student. A handbook for improving the first year in college*. San Francisco: Jossey-Bass.

Capítulo 2

El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense

Mónica Marquina

2.1. Introducción

Este capítulo tiene como propósito caracterizar las políticas nacionales e institucionales de admisión a la universidad a partir de las reformas recientes. Para ello, luego de una breve caracterización del sistema de educación superior argentino, se analizan los mecanismos institucionales de admisión generados a partir de las profundas reformas introducidas durante los años '90, que pusieron en cuestión tanto los modelos de políticas restrictivas como la supuesta democratización implícita en las políticas de ingreso abierto¹. En este marco, se analizan las actuales políticas de admisión de las nuevas universidades del conurbano bonaerense, tomando como fuentes de información los testimonios de responsables de las áreas de admisión de las instituciones consideradas². De esta manera, el capítulo se propone brindar un marco general sobre los cambios recientes del sistema universitario y los

¹ Estos puntos toman como base el trabajo realizado por Chiroleu y Marquina (2009).

² Esta sección se realiza tomando como base el trabajo de campo realizado por Mariela Ferreiro, Rocío Gigena, Lucila Pescio y Viviana Ramallo en el marco del Seminario Específico de la Licenciatura en Educación de la UNGS.

mecanismos institucionales de ingreso dentro del cual comprender el caso de la política de admisión de la UNGS.

2.2. El sistema de educación superior en Argentina: expansión y diversificación

El sistema de educación superior argentino, de carácter binario, está compuesto por un sector universitario y otro de instituciones terciarias, orientadas principalmente a la formación de docentes y técnicos. Su desarrollo fue relativamente sostenido durante el siglo XX, con una expansión dada casi exclusivamente por el crecimiento del sector público de universidades, a partir de la fuerte impronta dejada por la Reforma Universitaria de 1918 cuya articulación en torno a la autonomía constituye el sello distintivo de estas instituciones. Por su parte, el sector no universitario de la educación superior adquiere características muy particulares y claramente diferenciadas del universitario. Dedicadas a la formación de docentes y de técnicos de nivel superior, estas instituciones concentran menos de un tercio de la matrícula total de educación superior y se presentan en el imaginario social como opciones devaluadas frente a la posibilidad que brinda la universidad, gratuita y con laxas exigencias de admisión.

El crecimiento de la matrícula universitaria argentina comienza a mediados de siglo, con picos expansivos que coinciden con períodos de apertura política y respeto por la autonomía, y períodos de retracción en el contexto de gobiernos militares. Entre 1955 y 1966 crece un 75% y en 1973 se expande un 66% más, por el efecto de la creación de nuevas universidades. Luego de una reducción de la matrícula durante la dictadura militar de 1976, entre 1984 y 1990 la apertura democrática marca una duplicación de la matrícula universitaria (107%). En esta histórica configuración peculiar del sistema, las facilidades de acceso a las universidades públicas presentan como contracara altas tasas de deserción –especialmente en los primeros años– lo que ha inducido a las instituciones a buscar soluciones que superen la clásica antinomia “políticas restrictivas vs. políticas de ingreso abierto”.

El mapa actual de la educación superior en Argentina, luego de las reformas, muestra una marcada diversificación institucional, con una presencia dominante de la oferta estatal que cubre el 70% de la matrícula en educación superior y el 80% de la universitaria. Hoy, los estudiantes de educación

superior se distribuyen de manera desigual entre los dos subsistemas, y entre el sector público y privado. Tal como puede advertirse en el siguiente cuadro, es el sistema de universidades públicas el que concentra la mayor cantidad de los estudiantes, situación que debe ligarse a la predominancia del ingreso abierto y gratuito de estas instituciones.

Cuadro 2.1

Cantidad de estudiantes e instituciones de educación superior según dependencia

	Pública		Privada	
	Institución	Matrícula	Institución	Matrícula
Universitario(*)	48	1.283.482	57	317.040
No universitario	913	433.826	1.139	412.375
Totales(**)	961	1.717.308	1.196	729.415

Fuente: Anuario 2008 de Estadísticas Universitarias, *Buenos Aires, SPU* y Anuario Estadístico Educativo 2008, *Buenos Aires, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa*.

* Incluye universidades e institutos universitarios.

** A este total hay que agregar una universidad extranjera y una universidad internacional, sumando así, 107 instituciones. Además, durante 2009 se crearon siete nuevas universidades que aún están en proceso de constitución institucional.

Es posible afirmar que en los últimos quince años se pasó de un marco institucional de relativa homogeneidad en ambos subsistemas a un escenario de crecimiento cuantitativo y diversificación de los tipos de instituciones. En poco más de una década se duplicó la cantidad de universidades nacionales y privadas, creció el número de instituciones no universitarias, nuevas carreras de grado, tecnicaturas superiores y cursos de posgrado³.

Si tomamos estos datos en relación con la región, observamos que Argentina es el país en América Latina con mayor Tasa Bruta de Escolarización Superior (TBES), la cual –según dato de 2007– supera el 65% del grupo entre 20 y 24 años (parámetros OCDE). Esta elevada cobertura, sin embargo, no se distribuye de manera homogénea ni entre jurisdicciones ni entre

³ También se han expandido las carreras a distancia, dictadas por universidades nacionales e instituciones extranjeras.

grupos socioeconómicos. Vinculada con el ingreso directo a las universidades públicas, esta importante magnitud da cuenta del acceso al nivel superior de jóvenes cuya característica común es la heterogeneidad de sus orígenes sociales y por consiguiente de sus capitales culturales, las formaciones académicas previamente recibidas y las habilidades desarrolladas, sus expectativas, conductas e intereses.

Según un estudio reciente de la Secretaría de Políticas Universitarias, la tasa de deserción en el conjunto del sistema universitario en 2007 alcanzó el 60% y la tasa de graduación es sumamente baja, cercana al 20%. Por otra parte, García de Fanelli (2005) señala que las mayores diferencias entre los grupos socioeconómicos más y menos favorecidos no se observan de manera tan pronunciada en el acceso como en la graduación. De esta forma, es posible vincular las tasas de abandono en el primer año de estudios universitarios a un no adecuado procesamiento del efecto conjunto de estas variables (Miranda y Otero, 2005).

A los fines de este estudio, el peso del sector público es clave en el acceso al ámbito universitario al menos por dos motivos estrechamente vinculados entre sí: las instituciones públicas son las que han albergado al grueso de la matrícula pues las universidades públicas más grandes (que coinciden con las instituciones más tradicionales) tienen predominantemente mecanismos de acceso directo⁴ y los estudios son gratuitos, factores ambos que redundan según los casos, en el mantenimiento y/o la expansión de la demanda.

De aquí que nos interesa analizar en este capítulo las diferentes formas en que las instituciones universitarias públicas de reciente creación han resuelto enfrentar este aumento de la demanda, a partir de fórmulas alternativas a las del ingreso abierto, y cómo estas estrategias impactan en la apertura del nivel superior universitario a nuevos sectores sociales. Para ello, y antes de pasar a los casos específicos, se realiza a continuación una breve descripción de las reformas recientes de la educación superior, las cuales dieron el marco general al desarrollo de dichas estrategias.

⁴ Esta afirmación debe relativizarse si se consideran de manera particular algunas unidades académicas, como las facultades de medicina, por ejemplo. Asimismo, incluso estas instituciones han introducido en los últimos años distintos mecanismos en el momento del ingreso, con fines muy diversos. No obstante, en la mirada general es posible afirmar que sus políticas de admisión son más abiertas que en el resto de las instituciones.

2.3. La reforma de los '90 y la política de admisión a la universidad

El acceso a la universidad en la historia del sistema universitario argentino ha estado ligado a las características de la estructura social, especialmente en vinculación con las presiones y demandas de los sectores de ingresos medios. También, en los últimos cincuenta años, la admisión a la universidad –especialmente en su segmento público– atravesó por vaivenes muy notorios, en íntima vinculación con las características del sistema político. Así como se eliminan las restricciones al acceso universitario durante el primer gobierno peronista (1945-1955), en 1955 se vuelven a establecer distintas formas de restricción del ingreso, las que hasta 1966 estuvieron ligadas a procesos de selección según criterios meritocráticos. En el transcurso del gobierno de facto de 1966 a 1973, estos criterios adoptaron un fuerte sesgo de selección social y durante el último gobierno militar que transcurrió desde 1976 hasta 1983 se combinaron con un estricto control ideológico. En el breve lapso que media entre estos dos gobiernos militares (1973-1976) el segundo gobierno peronista restableció el ingreso directo a la universidad.

En 1983, con el retorno a la democracia, la política de ingreso abierto se restableció como reacción a las políticas restrictivas de la dictadura, ahora en el contexto de una amplia participación política y social general. En estos años, si bien el ingreso directo no quedó plasmado en ninguna ley específica, los lineamientos alentados por el gobierno nacional fueron aceptados e implementados por las universidades en un marco de movilización y efervescencia estudiantil. Sin embargo, la aplicación del ingreso directo generó problemas operativos por la necesidad de absorber la enorme demanda insatisfecha de los años del gobierno militar⁵. Ya en ese período, algunas universidades elaboraron reglamentaciones que aún reconociendo el principio general, de acceso directo trataron de limitarlo ya sea para toda la universidad o en algunas facultades.

En los años '90, en el contexto de un gobierno de corte neoliberal, el programa de transformación del sistema universitario implementado en aquella década tuvo como uno de sus objetivos centrales su diversificación. La estructura vinculada con la educación superior se volvió, entonces, más compleja y más heterogénea. Esto se debió a la creación de nuevas universidades públicas con formas de organización distintas a las de las universidades tradicionales, y

⁵ La matrícula en universidades nacionales pasa de 338 mil alumnos en 1983, a 525 mil en 1985.

de nuevas universidades privadas. Las nuevas políticas y las normativas expresadas sobre todo en la sanción de la *Ley de Educación Superior* de 1995 (LES), contribuyeron entonces a acentuar la heterogeneidad del sistema.

En este marco, y pese a que desde el discurso oficial se propiciaba la necesidad de restringir el ingreso como estrategia para mejorar la eficiencia del sistema, no se introdujeron cambios significativos en la política nacional de admisión. La LES dejó a cada institución el establecimiento de los criterios para el acceso universitario que superaran la exigencia mínima de obtención del diploma del segundo nivel. Es en estos años cuando, en un contexto social crecientemente excluyente, comenzó a desdibujarse el sesgo ideológico de los mecanismos de admisión asociados a la restricción en el ingreso a la universidad y algunas instituciones públicas –especialmente las recientemente fundadas– comenzaron a implementar mecanismos selectivos con diversos fines.

En un marco de fuerte oposición al gobierno nacional por parte de las universidades tradicionales, que son las que alojan a la mayor cantidad de estudiantes, la política gubernamental orientada a introducir cambios en la organización institucional de las universidades se realizó mediante la creación de nuevas instituciones universitarias, organizadas con modelos más flexibles, en una escala menor, y en general con conducciones afines al gobierno. Estas instituciones se ubicaron mayoritariamente en el conurbano bonaerense, con ofertas académicas innovadoras tendientes tanto a captar nueva demanda de educación superior como a absorber parte de la demanda hasta entonces captada por la mega universidad del sistema: la Universidad de Buenos Aires. Por otro lado, la ampliación del sistema a partir de la creación de esas nuevas universidades nacionales posibilitó al gobierno obtener mayoría en el órgano de coordinación del sistema, el Consejo de Universidades, y desde allí también facilitar los cambios (Buchbinder y Marquina, 2009).

Como se verá más adelante, estas instituciones nuevas se alejaron de la política de admisión abierta, sin restricciones, sostenida por las universidades más tradicionales. Incluso, algunas de ellas, introdujeron aranceles a los estudios de grado, ya que la nueva ley permitía esta posibilidad hasta entonces vedada. Por su parte, la Ley de Educación Superior estableció una cláusula que complicó en las universidades grandes –las más tradicionales– el vínculo entre el nivel central y las facultades, al establecer que en las instituciones con más de 50.000 estudiantes serían las unidades académicas menores las encargadas de decidir el mecanismo de ingreso respectivo. A partir de esta regulación, se produjeron conflictos especialmente entre las facultades de medicina de las universidades más grandes y los respectivos gobiernos universitarios, ya

que algunos decanos impulsaron mecanismos de selección para el ingreso a sus carreras que resultaban contradictorios con la política de acceso abierto propiciada por las propias universidades⁶.

Por otra parte, la importante reforma del sistema universitario desarrollada por el gobierno incluyó la instalación de nuevos mecanismos de evaluación a partir de la creación por primera vez de una agencia nacional de evaluación universitaria (CONEAU). Estas nuevas reglas de juego de la evaluación colaboraron también con la necesidad de reflexionar al interior de las instituciones universitarias acerca de los altos indicadores de deserción y rezago de los estudiantes. En muchos casos, estos análisis dieron como resultados el replanteo de los tradicionales mecanismos de acceso abierto y la introducción de instancias niveladoras o selectivas como condiciones previas al ingreso.

2.4. Políticas institucionales actuales de admisión en las nuevas universidades

Como era de esperar, a partir de los nuevos lineamientos políticos desarrollados sobre la base del nuevo marco legal, la diversificación del sistema descripta anteriormente tuvo su correlato en los mecanismos de admisión instaurados por las distintas instituciones universitarias.

Tanto en las instituciones públicas como en las privadas actualmente existe una variedad de situaciones en torno al ingreso que incluyen mecanismos alternativos para acoger a los ingresantes. En las instituciones privadas es usual la existencia de cursos de nivelación (también denominados de introducción a la universidad); menos frecuente, en cambio, es la existencia de mecanismos de admisión estrictos, los cuales tienen lugar sólo en las instituciones privadas que procuran ubicarse en el recientemente constituido segmento de excelencia del sistema.

En este capítulo, y a los fines de la ubicación contextual del caso de la UNGS, interesa centrarnos en las instituciones públicas creadas recientemente

⁶ Estas situaciones generaron la apertura de causas judiciales por parte de las universidades, alegando que al dar prerrogativas a unidades institucionales menores por sobre los gobiernos universitarios se violaba el principio de autonomía universitaria. Estas situaciones se resolvieron en los últimos dos años cuando, en un contexto político diferente, se reconoció la autoridad de las universidades –y no de las facultades– para establecer el mecanismo de admisión.

en la región el conurbano bonaerense. Estas instituciones, diferenciándose de las tradicionales y masivas que vienen sosteniendo políticas de ingreso abierto desde la apertura democrática, establecen mecanismos de ingreso restringido a través de procedimientos centralizados en la mayoría de los casos.

Por ejemplo, la Universidad Nacional de Quilmes fija como requisito de ingreso a todas las carreras la aprobación de un Curso de Ingreso, el cual cuenta con un eje común (Lengua) y dos ejes disciplinares orientados a cada departamento: en el caso del Departamento de Ciencias Sociales se deben aprobar dos asignaturas: “Conocimiento lógico matemático para Ciencias Sociales” y “Comprensión y producción de textos” y, en el caso del Departamento de Ciencia y Tecnología, “Conocimiento lógico matemático para Ciencias y Tecnología” y “Física y Química”. Se establece también como requisito obligatorio la asistencia a un taller de vida universitaria. En todos los casos, los cursos requieren la asistencia del 75%, y se aprueban con exámenes parciales y diferentes alternativas para quienes no aprueben esos exámenes. Tienen una duración cuatrimestral, y son de carácter selectivo, es decir que se requieren su aprobación completa para el ingreso al grado.

Por su parte, el curso de ingreso de la Universidad Nacional de Lanús tiene una estructura común a todas las carreras. Está compuesto por tres asignaturas: “La Universidad en la Argentina”, “Métodos y Técnicas de Estudios Universitarios” y una materia introductoria a la carrera específica, debiendo los alumnos cumplir con un 80% de asistencia y aprobar los exámenes correspondientes. El curso es obligatorio y para poder ingresar a las carreras los aspirantes deben aprobar los exámenes finales con 4 (cuatro) puntos. En tres carreras hay disponibilidad limitada de vacantes. La UNLA modificó a partir de 2006 su “Curso de Ingreso” para atender especialmente el problema del fracaso en los exámenes de admisión, que ese año había dejado fuera de la institución al 44% de los aspirantes. En este marco, las materias pueden ser cursadas en diferentes modalidades: en un curso cuatrimestral de tres veces por semana; a través de un examen libre (con excepción de la materia de métodos de estudios); y un curso intensivo de un mes y medio de duración con una frecuencia de cursada de cuatro veces por semana.

La Universidad Nacional de San Martín establece su mecanismo de admisión a las carreras de manera descentralizada, por lo que los cursos de admisión varían según la unidad académica tanto respecto de su duración como de su contenido y eventual costo. No obstante, en todos los casos se trata de tres materias de las cuales dos deben aprobarse al finalizar el curso, mientras

que la tercera puede aprobarse durante el primer año de la carrera elegida. En todos los casos existe una asignatura común denominada Introducción a los Estudios Universitarios (IEU), y en todas las unidades académicas existe un espacio de lengua o taller de lectura y escritura. La duración del curso varía entre seis semanas y un cuatrimestre.

Por su parte, la Universidad Nacional de La Matanza ofrece dos modalidades de cursado de su curso de ingreso: una semestral, de 16 semanas, y otra intensiva durante el verano, de siete semanas. El curso consta de tres materias que varían según la carrera elegida, manteniéndose como asignatura común un Seminario de Producción y Comprensión de Textos. Están eximidos de realizar el curso los alumnos que provienen de escuelas medias cuyos promedios sean los más altos de su respectivo establecimiento.

Finalmente, la Universidad Nacional de General Sarmiento, caso en el que este libro se concentra y cuyo mecanismo de admisión se analizará en profundidad posteriormente, establece un curso introductorio común a todos los estudiantes que aspiran a cualquiera de las carreras compuesto por tres asignaturas: Matemática, Lectoescritura y Taller de Ciencias. Los estudiantes tienen diferentes modalidades de cursada, más o menos intensivas, y deben aprobar los exámenes parciales y finales de las tres asignaturas que llevan a la aprobación del curso completo respectivo, a partir del cual pueden iniciar las diferentes carreras.

La fijación de restricciones al acceso en instituciones de origen y tamaño tan diverso supone la intervención de variados factores y en última instancia el rechazo de aquella asociación lineal entre mecanismos restrictivos y gobiernos autoritarios que primara durante mucho tiempo. Sin embargo, y de acuerdo con Chiroleu y Marquina (2009), el hecho de que la mayoría de las nuevas instituciones creadas hayan adoptado el esquema selectivo centralizado merece relacionarse, por una parte, con la ausencia –por su carácter de instituciones de reciente creación– de un movimiento estudiantil activo que demande el establecimiento de reglas abiertas de acceso; por la otra, muchas de estas instituciones desarrollan procesos vinculados con el perfil de los estudiantes de sus zonas de influencia, mayoritariamente de bajos recursos y con debilidades en la formación secundaria, ofreciendo cursos de nivelación concentrados en el desarrollo de habilidades básicas, en lengua y matemática, que procuran disminuir el peso de las variables socioeconómicas en las trayectorias estudiantiles.

En el siguiente cuadro se presenta información sobre los estudiantes de estas instituciones, distinguiendo la matrícula total, los nuevos inscriptos y

los egresados para el año 2008, con el fin de evidenciar las particularidades de cada institución más allá de los aspectos comunes enunciados.

Cuadro 2.2:

Cantidad de nuevos inscriptos, estudiantes y egresados en las universidades consideradas

Institución	Nuevos inscriptos de carreras de pregrado y grado	Estudiantes de carreras de pregrado y grado	Egresados de carreras de pregrado y grado
San Martín	2.772	9.959	671
Gral. Sarmiento	872	4.265	94
La Matanza	11.314	32.378	813
Lanús	2.235	9.156	406
Quilmes	3.889	13.311	1.066

Fuente: Anuario 2008 de Estadísticas Universitarias, Buenos Aires, SPU.

Si observamos la cantidad de estudiantes, las cinco universidades analizadas tienen tamaños distintos, siendo la universidad de La Matanza la que registra mayor población total y también de ingresantes. Sin embargo, observamos que la universidad de Quilmes (de menor población respecto de la universidad de la Matanza) registra una mayor proporción de egresados, respecto de las otras instituciones. Sin dudas estas variaciones responden a diferentes proyectos institucionales, los que a la vez incluyen diferentes políticas de admisión con variados resultados.

2.5. Evolución y resultados de las políticas de admisión de las nuevas universidades

A continuación analizaremos, desde las propias percepciones de los encargados de las áreas de admisión, las características, evolución y resultados de estas políticas en las nuevas universidades del conurbano. Se ha seleccionado este grupo de instituciones como marco obligado de referencia al caso particular estudiado en este libro, el de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Interesa destacar que todas estas instituciones fueron creadas en el mismo

momento histórico; comparten la existencia de un mecanismo de admisión explícito, que es un curso de ingreso; se ubican en el conurbano bonaerense y atienden a un público con similares características.

La información se obtuvo a partir de entrevistas realizadas de manera personal a los coordinadores de los cursos de ingreso de las universidades tomadas para el análisis⁷. El instrumento de recolección para estos datos fue una guía de entrevista organizada en tres principales ejes:

1. Características de la población. Se indagó sobre las características del curso en relación con las características de los aspirantes, el perfil de los mismos, las escuelas de procedencia, el desempeño a lo largo del curso, las dificultades, la cantidad de alumnos que abandonaron, las estrategias universitarias para con los estudiantes, las demandas de los estudiantes, la cantidad de aspirantes aprobados, los cambios en la población que ingresa, entre otros.
2. Principales problemas enfrentados. En esta parte se hizo hincapié en las dificultades por las que atraviesa la institución en vinculación con el mecanismo de admisión instalado, sus causas y los principales debates en función de esos cambios y de problemas generales de la universidad. A los fines analíticos los problemas se han ubicado en tres aspectos: alumnos, docentes e instituciones.
3. Respuestas institucionales para la resolución de los problemas. Aquí se consideraron los ajustes a los mecanismos de admisión y acciones complementarias que tienen como propósito enfrentar los problemas reconocidos.
4. Por último, se preguntó acerca de cuestiones no resueltas en relación con el mecanismo de admisión y sobre las proyecciones a futuro.

2.5.1. Características de los cursos en relación con la población aspirante

Las universidades investigadas presentan una organización que, según Trombetta (1999), se clasifica como moderna. Están organizadas en escuelas, departamentos o institutos. Con respecto a la modalidad de ingreso, en cuatro de los casos analizados se trata de cursos preuniversitarios admi-

⁷ Estas entrevistas fueron realizadas y sistematizadas por estudiantes del Seminario Específico de la Lic. en Educación de la UNGS, año 2009.

nistrados centralmente, con excepción de la Universidad Nacional de San Martín, cuyo mecanismo de admisión está descentralizado, a cargo de las diferentes escuelas⁸.

Los cursos, en todos los casos, se ofrecen en dos turnos, con mayor oferta horaria en verano, por disponer de mayor cantidad de aulas. La asistencia a clase es obligatoria y el desempeño de los estudiantes en cada una de las asignaturas se evalúa mediante exámenes. En algunas pocas carreras se establecen plazas límite disponibles. Es decir que el modo de ingreso en las universidades analizadas corresponde a la clasificación de “selectivo con y sin cupo”, ya que para ingresar se requiere de la aprobación de exámenes, y en algunos pocos casos existe un límite de vacantes en el ingreso de alumnos a la universidad (Trombetta, 1999).

Algunos de los cursos de ingreso de las universidades analizadas tienen un costo. En las Universidades Nacionales de Lanús y de La Matanza se debe abonar un arancel en el momento de la inscripción al curso de \$15 y \$60 respectivamente⁹, que incluye los materiales de estudio. En la Universidad Nacional de San Martín, la existencia del costo y su valor se define por unidad académica. Para el caso de la Escuela de Economía y Negocios, el curso es gratuito¹⁰.

En cuanto al modo de organizar el curriculum de los cursos de ingreso se observan algunas diferencias y muchas similitudes. Hay cierto equilibrio en la existencia de materias que abarcan tanto contenidos generales como contenidos específicos de cada una de las carreras, a excepción de la UNGS en donde las asignaturas son comunes a todas las carreras. Del mismo modo, en tres instituciones los cursos ofrecen materias que tienen la función de socialización de los alumnos con la vida universitaria (UNQ, Lanús y San Martín), y todas incluyen materias orientadas a la adquisición de aptitudes necesarias para el desempeño como alumno universitario, tales como lectocomprensión, técnicas de estudio, lógica o matemática.

Hay aspectos comunes que nos interesa resaltar a partir de los testimonios recogidos. Desde las propias universidades se intenta generar un mayor

⁸ Razón por la cual para el presente análisis se tomó como referencia una de las escuelas: *Economía y Negocios*.

⁹ El costo de la Canasta Básica Alimentaria por adulto –que determina la línea de indigencia– para la Ciudad de Buenos Aires alcanzó en el mes de junio de 2009 los \$241,9, en tanto que el de la Canasta Básica Total –que determina la línea de pobreza– ascendió a \$507,0.

¹⁰ En el caso de la UNGS los libros y guías no son gratuitos, aunque los mismos pueden ser obtenidos en la biblioteca.

compromiso respecto de la población aspirante a ingresar. Existe un intento de democratización del ingreso, ya que se asume que la admisión directa a la universidad no garantiza la permanencia en la misma; a partir de ello se establecen estrategias de acompañamiento y apoyo al estudiante para que pueda transitar con éxito su trayectoria académica.

La decisión de establecer una instancia de ingreso, mediante un curso, en todos los casos se vincula con el reconocimiento de distintos factores. Uno de ellos es el de asumir que se trabaja con una población que en su gran mayoría constituye la primera generación universitaria dentro de sus respectivos grupos familiares, que posee un capital cultural distinto del que espera la universidad. Es decir que, en general, los padres de la población ingresante, en el mejor de los casos, sólo pudieron concluir el nivel medio del sistema educativo. Algunos testimonios expresan esta característica de la siguiente manera:

“Y si uno compara las características de los aspirantes, contra las características de los ingresantes, hay una pequeña diferencia. Por ejemplo, vamos a suponer que en los aspirantes había un 80% de alumnos cuyos padres no habían pasado por la universidad, y uno hace lo mismo con los ingresantes, ve que esa cifra baja, o sea ese indicador termina siendo, no muy significativo, pero sí un 70% o 65%” (Responsable UNLaM).

“Y la otra cuestión es que tenemos un 65%, 70% de primera generación universitaria, que también es bastante compartido con el resto de las otras universidades. Es decir que el grueso de los padres de los estudiantes ha terminado el primario, o ni siquiera han terminado el secundario. Y [los estudiantes] con padres universitarios son mínimos, es decir, eso también significa que hay que ayudarlos a que se instalen en lo que es una comunidad universitaria” (Responsable UNLa).

Por otro lado, la mayoría de los aspirantes de estas universidades trabaja, situación que parecería influir en su rendimiento académico en la medida que la carga horaria destinada a las obligaciones laborales colisiona con el tiempo requerido para cumplir con los requerimientos de los cursos:

“Tenemos un 80% o más de alumnos que trabajan, y trabajan muchas horas por semana. Y esto lo relacionamos con la cantidad de horas que ellos le dedican al estudio por fuera de la cursada, problema que también es significativo, porque tienen pocas horas para estudiar” (Responsable UNLa).

“En la franja de la noche, los alumnos que ingresan al CPU trabajan, tienen poco tiempo para estudiar y hace mucho tiempo que terminaron la secundaria (...). La gente que abandonó este año lo ha hecho por situaciones económicas muy complicadas” (Responsable UNSaM).

Además, los entrevistados consideran que los aspirantes vienen de escuelas de nivel medio cuyas condiciones y zonas en las que se insertan se corresponden con las características socioeconómicas anteriormente mencionadas.

“En general vienen de escuelas de la zona, de Quilmes, Berazategui y Varela. La mitad, un poquito más... un 60% de escuelas públicas, después el resto de privadas, pero en general no de las privadas caras, sino de las privadas no tan caras. Pero básicamente son de la zona” (Responsable UNQ).

“Nuestros alumnos (un 80%) vienen de San Martín y vienen de escuelas de zonas muy desfavorables y estamos rodeados de zonas vulnerables” (Responsable UNSaM).

2.5.2. Principales problemas

Existen coincidencias sobre los principales problemas que enfrentan las universidades analizadas al momento del ingreso de sus estudiantes. Los mismos pueden ser clasificados en los tres aspectos considerados; alumnos, docentes e instituciones. Respecto de los alumnos, se resalta en todas las entrevistas realizadas la falta de conocimientos básicos y estrategias de estudio por parte de los estudiantes que aspiran a ingresar a la universidad. De los testimonios surgen explicaciones cuyas causas se encuentran tanto en las condiciones individuales de los estudiantes como en las falencias de las instituciones medias de las que provienen. Por otra parte, aparece cierto desconcierto por parte de las instituciones universitarias sobre qué hacer con esta situación desde un curso de ingreso cuyas limitaciones en tiempo y profundidad difícilmente pueden paliar esas deficiencias de entrada:

“Hay distintos tipos de alumnos, la mayoría de los alumnos tienen muchas falencias para empezar la carrera. El objetivo del CPU es un poco cubrir las falencias que tienen, donde el tiempo es mínimo” (Responsable UNSaM).

“[...] la mitad o más vienen de sectores bajos, o medios-bajos, y...no son los alumnos que esperan los docentes en general. [...]Por eso hay mucha demanda de los departamentos, de...bueno...qué hace el curso de ingreso...porque no saben que los chicos que empiezan no saben leer, no saben escribir...” (Responsable UNQ).

“Recibimos alumnos con bastantes dificultades intelectuales, no porque no tengan la capacidad pero bueno, han recibido una formación que no está acorde a lo que espera la universidad.[...] no tienen hábitos de estudio, como que a veces les cuesta estar las dos horas atendiendo...o que no tienen ganas...” (Responsable UNQ).

“Nosotros vimos una falencia, hace ya 2 o 3 años, en la capacidad de los alumnos para interpretar y producir textos, claramente. Entonces le pusimos mucho énfasis a la materia seminario que es la primera materia que cursan todos...” (Responsable UNLaM).

En estos problemas reconocidos por los entrevistados, indudablemente la variable socioeconómica influye sobre diferentes características de la condición de los estudiantes. Una de las que, en este marco, sobresale de los testimonios, se vincula con el lugar de residencia de los aspirantes.

“...es verdad la zona de la que provienen, y eso tiene que ver con el contexto económico. O sea, un chico de González Catán, de cada 10 alumnos aspirantes que provienen de González Catán ingresan dos, y de cada 10 alumnos de Ramos Mejía, ingresan 4. Tiene que ver con el contexto socioeconómico” (Responsable UNLaM).

“Los docentes me han comentado que los alumnos que tienen son de algunas villas de la zona...y muchas veces vienen con...justamente no se dan cuenta que están en otro lado y vienen con sus lenguajes...” (Responsable UNQ).

“La otra dificultad, en algún porcentaje de la población, podría tener que ver con un tema económico. Quizás algunos chicos no puedan solventarse los viáticos, para llegar hasta acá. Y algunos, creo que en realidad se inscriben por una cuestión de acompañamiento a otros compañeros o por la familia. Esos son los motivos por los cuales para mí ese 30% no llega al final” (Responsable UNLaM).

En síntesis, las principales dificultades aparecen relacionadas en su origen con factores de índole económico, sociodemográfico y sociocultural. Las trayectorias educativas previas al ingreso, vinculadas a esos factores, condicionan el rendimiento académico de los estudiantes; pese a que todos ingresan con la misma certificación otorgada por la escuela media, quienes provienen de colegios de más alto nivel, están en mejores condiciones para transitar con éxito su paso por la universidad.

El segundo aspecto tomado para el análisis de problemas es el del docente. Desde esta mirada es posible despejar el cúmulo de causas atribuidas al estudiante y, a igualdad de condicionantes sociales, colocar el foco en las posibilidades de hacer frente a los problemas con que llega el aspirante desde una estrategia de mejoramiento de las condiciones del trabajo de los docentes. Un aspecto reiterado en este punto es el poco compromiso que tienen los docentes respecto de la universidad, así como del curso de ingreso y para con los estudiantes. En las entrevistas se advirtieron las siguientes afirmaciones:

“También lo que vemos es que todos los docentes vienen de la UBA y es un ‘toco y me voy, toco y me voy’. Lo que nosotros empezamos a trabajar es que los

docentes sean de acá". "A los docentes les ofrecemos más dedicación y de esa manera vamos construyendo nuestra identidad" (Responsable UNSaM).

"[...] este año recién algunos docentes pasaron a planta, pero si no la mayoría de los docentes eran contratados, o sea que había un problema de otro tipo... que tiene que ver con el origen de los docentes, que ha generado conflicto y ciertas dificultades, que muchas veces en el aula no se refleja pero a veces sí. Por ejemplo, si alguien no está contento con la institución (más allá de que tenga razón o no para estar enojado), lo ves en que quizás el profesor empieza a faltar..." (Responsable UNQ).

En algunos casos, este problema tiene que ver con la forma de contratación que tienen los docentes del curso de ingreso. En todos los casos, con excepción de la UNGS¹¹, el contrato es a término y no son docentes de planta de la universidad. No obstante, advertido este problema, algunas instituciones de manera incipiente han comenzado a modificar este vínculo.

Otro de los problemas vinculados con los docentes se relaciona con el desajuste de los métodos de enseñanza. El vínculo que se presenta entre los estudiantes y los docentes es fundamental debido a que condiciona el rendimiento de los primeros. Asimismo, las estrategias desplegadas por los profesores, especialmente en los primeros años de la carrera universitaria, son factores cruciales en los casos de deserción. Uno de los testimonios destaca que los docentes desarrollan técnicas de enseñanza que no son acordes con la formación que traen los alumnos de la escuela media.

"A nosotros nos cuesta mucho cambiar la mentalidad de los docentes, sobre todo de los que trabajan acá y ese es nuestro objetivo. Queremos que nuestros docentes cambien de estrategias porque no queremos ser expulsivos, tampoco queremos regalar nada pero es evidente que tenemos que cambiar la estrategia porque la realidad del alumno es otra" (Responsable UNSaM).

El tercer y último aspecto es el institucional. Uno de los problemas que apareció en todos los casos, con cierta excepción de la UNGS, es que los estudiantes de los cursos de admisión no son incluidos dentro de la categoría "alumnos", a los fines reglamentarios, y en consecuencia no pueden acceder a becas ni a tutorías, beneficios que están disponibles para el resto de los estudiantes.

"... acá tenemos dirección de tutorías pero no para el ingreso... es a partir del grado. Tal vez habría que implementar algún mecanismo o dispositivo de intervención en aquellos alumnos que los docentes inmediatamente detecten algún tipo de dificultad."

¹¹ En el caso de la UNGS la política de contratación de los docentes del CAU fue reduciéndose y la tendencia actual es que los docentes del curso sean de la planta permanente de la universidad.

[...] También está el tema presupuestario, que los cursos de ingreso de nuestras universidades se financian con recursos propios, no las financia el Estado. Así que bueno, ahí tendría que ver la comunidad de esta universidad hasta qué punto le interesa invertir allí” (Entrevista UNQ).

Otro problema institucional que apareció en los testimonios de dos universidades es la escasez de opciones de cursada de la oferta académica del ingreso, probablemente vinculada a las dificultades de coordinar ésta con la oferta de grado.

“Y lo otro, obviamente la falta, en nuestro caso por el volumen de aspirantes, la imposibilidad de tener capacidad áulica para brindar el curso de ingreso a la noche. Hoy estamos saturados por las carreras de grado. Nuestra principal dificultad tiene que ver con la falta de recursos” (Entrevista UNLaM).

“Cuando tenemos aulas y docentes disponibles es en el verano y son seis semanas, hasta que empieza la cursada de las carreras. Entonces por ahora no tenemos otra opción que darlo en ese momento cuando sabemos que es una maratón. Los que damos el cuatrimestral es una gloria, porque tenés 16 semanas y podés trabajar con los pibes de una manera espectacular, pero no tenemos aulas para dar a la noche, hay que hacer malabares para conseguir aulas y los docentes están todos dando sus materias, entonces es más complicado conseguir docentes para esa fecha. Ese es el gran tema a resolver” (Entrevista UNLa).

También aparece como problema las dificultades de integración del estudiante con el nuevo modelo organizativo. Tal como han analizado diferentes autores que se consideran en otros capítulos, existen dificultades de adaptación del estudiante con el nuevo ambiente institucional, y otras vinculadas a las escasas posibilidades de contacto entre el estudiante y sus pares, y con otros actores universitarios, todas dificultades que condicionan el inicio del tránsito por la universidad. De esta manera, la modalidad organizativa que presenta la universidad es otra variable que puede influir en el rendimiento de los estudiantes debido a la distancia que hay respecto de la del nivel previo.

“[...] tardan un poco en darse cuenta que están en una institución distinta, con códigos distintos, con formas de manejarse distintas, con formas de comunicarse distintas. Esta es una de las primeras cosas con las que tienen dificultades y a veces pierden de rendir examen por este tipo de cuestiones” (Entrevista UNQ).

“Los alumnos no tienen la menor idea de la ubicación dentro de su nuevo espacio, no saben cuándo se tienen que anotar y eso que se concurre aula por aula y les decimos que lo tienen que hacer y ellos dicen a veces que no se enteraron.” “[...] no aceptamos trámites con papel” (Entrevista UNSaM).

2.5.3. Respuestas institucionales para la resolución de problemas

A partir de estos problemas reconocidos las instituciones despliegan diferentes acciones a fin de encontrar caminos de solución. En el caso de las Universidades de la Matanza y Quilmes se propuso la extensión del curso de ingreso, para poder trabajar los contenidos de las materias en un tiempo más prolongado.

Asimismo, en Lanús se implementó la aprobación con 4 (cuatro), en vez de 6 (seis) de las asignaturas, ya que luego de un seguimiento de los ingresantes en el primer año se comprobó que los que aprobaron con 4 (cuatro) no tenían mayores dificultades que aquellos que habían aprobado con 6 (seis). En La Matanza las materias del curso de ingreso fueron organizadas en materias secuenciales, de forma tal que los alumnos rindan una materia por vez y no las tres al mismo tiempo.

“El haber hecho en forma sucesiva el cursado de las materias con la toma de los exámenes en la primera instancia dio resultado (...). Sabemos cuál es la crítica que se nos hizo y es que en la vida universitaria un alumno no cursa una materia por vez. La respuesta nuestra es que estamos tratando de achicar una brecha muy grande entre el nivel medio y el nivel superior” (Responsable UNLaM).

Por otro lado, existen estrategias para mantener una relación entre la forma de enseñanza del curso de ingreso y la de los primeros años de la carrera. Por ejemplo, la Universidad de Lanús intenta que los profesores que dictan clases en el ingreso sean aquellos que dan clase durante los primeros años de la carrera.

“...del plantel de todos los concursados y de todos los interinos nosotros seleccionamos los que tengan un perfil más adecuado al curso de ingreso, porque a un docente que está en un cuarto año de la carrera le cuesta mucho poder hablar en términos que la gente del ingreso le entienda, no dar por obvio conceptos teóricos que no conocen. Reforzar o sugerir la lectura cuando hay algo que no se entiende” (Responsable UNLa).

Además, se desarrollan estrategias orientadas a mejorar el desempeño de los estudiantes. En las universidades de Quilmes y La Matanza existen clases de apoyo extracurriculares para los alumnos con dificultades en los temas de las materias propias del curso.

“Hay clases de apoyo en cada eje, además de las clases normales. Esas son las estrategias que hay además del curso en sí” (Responsable UNQ).

“Con respecto a las respuestas o estrategias que se implementan desde la universidad podrían mencionarse las clases de apoyo que se ofrecen optativamente para quienes lo soliciten” (Responsable UNLaM).

En el mismo sentido, en General Sarmiento se intenta introducir instrumentos de cambio que apunten de manera integrada a la resolución de problemas detectados:

“Cada instrumento en sí mismo pensado concretamente tiene varios objetivos y en un punto distintas complejidades. (...) La colección de libros básicos. Uno tiene que lograr que estos estudiantes que nunca han visto un libro, la mitad no fue nunca al cine, no ha visto películas, tengan contacto con el texto, que es parte de una política universal, una beca. La colección de textos básicos de materias masivas tiene muchos otros objetivos. Permite que el estudiante que no tiene tiempo, no lo pierda en acceder a la fotocopidora antes de entrar a la clase. Tiene el objetivo adicional que los equipos docentes tengan que trabajar entre sí para pensar un texto y después ver si lo tienen que cambiar y seguir trabajándolo, si no lo van haciendo sobre la marcha. En esta estrategia llamada integral cada herramienta tiene objetivos de impacto muy valioso, tienen sinergia entre sí. Una palabra muy nueva. Si uno lo quiere hacer bien y quiere acompañar el armado y la articulación de herramientas” (Responsable UNGS).

Por último, hay estrategias tendientes a establecer un vínculo entre la escuela media y la universidad. Todas las instituciones trabajadas tienen relación con las escuelas de nivel medio de la zona desplegando distintos mecanismos de relación con ellas.

En la Universidad de San Martín se organizan olimpiadas para poder entrar en contacto con los alumnos de las escuelas medias. Asimismo en las universidades de La Matanza y Lanús se establecen vínculos con las escuelas técnicas de la zona. La Universidad de La Matanza descentraliza el curso de admisión en algunas de las escuelas técnicas, mientras que la Universidad de Lanús está inmersa en un proyecto aprobado por el Ministerio de Educación de la Nación para poder otorgar becas a alumnos de escuelas medias que deciden estudiar carreras tecnológicas.

“...desde el año 2009 tienen un convenio con las escuelas técnicas, donde están descentralizando el curso de ingreso y dando el curso en las escuelas técnicas que tienen jornada completa en Laferrere y en Isidro Casanova” (Responsable UNLa).

“Presentamos un programa al ministerio por el tema de las becas bicentenario que apunta a las carreras tecnológicas y estamos trabajando con todas las escuelas técnicas de Lanús, Quilmes y Avellaneda, porque son el perfil de estudiantes que vendrían a esas carreras tecnológicas” (Responsable UNLaM).

“...tenemos una vinculación con los colegios secundarios de la zona, de la provincia de Buenos Aires y de Capital Federal también nosotros hace 5 años que venimos desarrollando las olimpiadas en las escuelas que es para el 1º, 2º y 3º

polimodal”(…). “Después venimos trabajando con los colegios y los docentes orientándolos y capacitándolos. Nos dio resultados extraordinarios en cuanto al aumento de la matrícula y difusión de la universidad” (Responsable UNSAM).

Todas ellas, incluida la UNGS, han participado o participan de los programas desarrollados por el Ministerio de Educación de articulación con las escuelas medias. En el caso de la UNGS, la participación en el Programa Apoyo al último año del nivel medio, del Ministerio de Educación de la Nación, que vincula a los chicos del último año del secundario con la universidad continúa hasta la actualidad. No obstante, cabe mencionar cómo es visto por las autoridades universitarias al curso de admisión en tanto objetivo específico de articulación con la escuela media:

“He visto como una propuesta muy virtuosa la modificación del CAU, en esta propuesta de versión corta de seis meses. No obstante, ¿por qué mantener la versión larga? Hay un doble objetivo. Primero, para ganar tiempo y llevarlo todo lo que se pueda al quinto año de la escuela. Pero hay otro objetivo: mejorar la escuela teniendo un grupo de cuatro o cinco chicos en contacto con la universidad en la escuela. Mantener la versión larga para que los chicos de quinto tengan la oportunidad de hacer el CAU, porque están próximos a las escuelas, queremos trabajar con las escuelas. Eso nos plantea otro desafío que se ha cubierto poco y mal. A esos chicos hay que asegurarles la experiencia de que vengan algunas veces acá, que vayan a la biblioteca, que se familiaricen con el campus...” (Responsable UNGS).

2.5.4. Desafíos y proyecciones a futuro

Los responsables de los cursos de ingreso manifestaron las proyecciones a futuro que tienen las universidades respecto de las cuestiones analizadas. Uno de los desafíos se vincula con la estabilización del cuerpo docente. En la misma línea en que lo ha venido haciendo la UNGS, las universidades de Quilmes y San Martín tienen como meta continuar el pase a planta de los profesores contratados para que éstos puedan tener una mayor pertenencia a la universidad.

“Lo que nosotros empezamos a trabajar es que los docentes sean de acá”. “A los docentes les ofrecemos más dedicación y de esa manera vamos construyendo nuestra identidad” (Responsable UNSaM).

“Con el curso de ingreso hay ciertas cosas que yo creo que para el año que viene se van a ir trabajando como esto del pasaje a planta, como también hay una nueva gestión, entonces con ganas de hacer cambios, seguramente muchos

van a estar bien y supongo que le están buscando la vuelta para el pasaje a planta. Porque también el tema era el estatuto de la universidad, como que el perfil del docente de ingreso no encaja con los requisitos que tiene que tener un docente en la universidad, entonces también ahí hay varias cuestiones que arreglar para que estos docentes puedan pasar a planta” (Responsable UNQ).

Otro de los desafíos se basa en fortalecer el vínculo entre docentes y alumnos. La Matanza se plantea ofrecer al alumno la posibilidad de que pueda hacer consultas a través de una plataforma virtual. Asimismo los entrevistados manifiestan la necesidad de que la universidad brinde becas, orientación vocacional. Esto se da en el caso de las universidades de Quilmes y La Matanza.

“...acá tenemos dirección de tutorías pero no para el ingreso...es a partir del grado. Tal vez habría que implementar algún mecanismo o dispositivo de intervención en aquellos alumnos que los docentes inmediatamente detecten algún tipo de dificultad” (Responsable UNQ).

“El curso de ingreso, aislado sin tener en cuenta otras instancias, no da los resultados que uno pretende, tendríamos que hablar de becas, de orientación vocacional, que tenemos pero sólo para quienes están en la carrera y no es financiado” (Responsable UNLaM).

Por otro lado, existen proyecciones relacionadas con brindar mayores posibilidades de cursada. Las universidades de Lanús y La Matanza se proponen la ampliación de la oferta académica, para la modalidad cuatrimestral, al turno noche, o incluso brindar la posibilidad a los estudiantes de cursar los días sábados, de manera tal que aquellos que trabajan puedan inscribirse y cursar durante cuatro meses, en donde poseen una mayor cantidad de tiempo para asimilar los contenidos y no en la instancia de verano que consta de sólo seis semanas:

“...nosotros pensamos que el mejor curso es el cuatrimestral, pero es el más pequeño, porque tuvimos 600 inscriptos y vamos a tener 4000 en el verano. Coincidimos en que es el mejor pero al mismo tiempo tampoco podemos difundirlo ni masificarlo, porque no tenemos aulas, y porque los docentes están dando clase. [...]Ese es el gran tema a resolver. Porque todos somos conscientes de que es mejor el cuatrimestral pero no lo podemos fortalecer más todavía” (Responsable UNLa).

“El resto del año estamos buscando la manera de que el formato tenga una extensión tal que posibilite cursar una vez por semana y podamos ofrecer el sábado. La intención es que haya una nueva instancia, para que se curse una sola vez por semana y se pueda cursar los sábados para aquellos que trabajan” (Responsable UNLaM).

Por último, las universidades proyectan hacer cambios en los contenidos del curso. En Lanús, La Matanza y Quilmes proponen una revisión de los contenidos que conforman las materias del curso de ingreso, como así también, en algunos casos como en la UNQ, una mayor articulación de los mismos con los que brindan las materias del primer año de las carreras, para mejorar de esta manera el nivel de la cursada en los primeros años. En los relatos se observa:

“La diplomatura de ciencias sociales se dividió: está la diplomatura en ciencias sociales y la diplomatura de economía y administración. Entonces yo supongo que va a haber, no este año ya, no sé si llegará para el año que viene, alguna modificación en el curso de ingreso. Porque la lógica del departamento de ciencia y tecnología quizás le sirve más a la de economía y administración que las lógicas que tienen para sociales o tal vez otra, yo supongo que va a haber alguna otra diferenciación respecto a las diplomaturas, pero todavía no” (Responsable UNQ).

“Pienso que nosotros tenemos que analizar constantemente qué es lo que el curso de ingreso le está otorgando a los alumnos, es dinámico claramente, tenemos que revisar los contenidos, revisar la forma en que damos el curso de ingreso...” (Responsable UNLaM).

“Precisamente vengo de una reunión en donde estamos preparando, actualizando un cuadernillo de introducción a la vida universitaria que tiene que ver con el manejo de cuestiones de las que ellos nunca escucharon hablar” (Responsable UNLa).

2.6. Consideraciones finales

En función de lo desarrollado a lo largo del capítulo podemos concluir que efectivamente la diversidad institucional producto de la diversificación del sistema universitario sucedida en las últimas décadas se plasma en los modos de admisión de cada una de las instituciones. Las universidades aquí analizadas son producto de una época, la de la reforma de los '90, que buscó resolver los problemas del sistema con nuevas opciones institucionales en términos organizacionales, de oferta académica y de escala.

En este grupo de instituciones aparece un reconocimiento unánime respecto de las características del nuevo público aspirante a la universidad. Se reconocen las variables que inciden en la trayectoria de los estudiantes, las cuales están principalmente relacionadas con el perfil socioeconómico, sociodemográfico y sociocultural de las familias de los estudiantes. De los testimonios de los entrevistados, responsables de los mecanismos de admisión, se pudo ver el

valor dado al impacto de estos factores en la trayectoria previa de los aspirantes y en el rendimiento de los mismos en el curso de ingreso.

Discutir los mecanismos de acceso a la universidad implica, en gran parte, poner en debate en qué medida los responsables gubernamentales e institucionales están dispuestos a aceptar la expansión del nivel superior mediante el acceso de nuevos sectores sociales. En este marco, algunas universidades públicas parecen haber superado el lineal debate “ingreso abierto - selectividad meritocrática”, para tratar de comprender y afrontar más a fondo las causas de los altos niveles de deserción y rezago, y diseñar políticas institucionales tendientes a contenerlos.

Las nuevas instituciones analizadas buscan resolver la cuestión a través de iniciativas variadas. Cursos nivelatorios de diferentes duraciones, programas de tutorías, becas de ayuda económica, mejoramiento de los métodos de enseñanza, mayor compromiso de los docentes con la institución, aparecen como medidas ensayadas para atender a estos problemas.

Parecería que ha comenzado a reconocerse que una discusión respecto de los alcances de una verdadera democratización de la educación superior significa incorporar el mecanismo de ingreso a la política global de la universidad y otorgarle una atención particular. Sus características y su vinculación con la estructura curricular de las carreras, los métodos de enseñanza, la capacitación de los profesores, la infraestructura, el equipamiento, son aspectos que inciden en términos de sus posibilidades de atender y contener a una masa estudiantil cuyo rasgo actual dominante es la heterogeneidad social.

Bibliografía

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI de Argentina.
- Buchbinder y Marquina (2009). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*. Los Polvorines: UNGS.
- Chiroleu, Adriana (2007). “Los contextos que enmarcan la reforma de la Ley de Educación Superior. Entre desafíos y oportunidades”. En M. Marquina y G. Soprano (coord), *Ideas sobre la cuestión universitaria. Aportes de la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la Educación Superior*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Chiroleu, A. y Marquina, M. (2010). Argentina. En: B. Vlaardingerbroek and N. Taylor (Eds.) *Getting into varsity – Comparability, convergence and congruence*. New York: Cambria Press Inc.
- Dubet, Francois (1994). Los estudiantes. CPU-e.
- Ferreiro, M.; Gigena, R.; Pescio, L. y Ramallo, V. (2009). “Entre la selección y la democratización: Un proceso en construcción de las universidades de los ‘90”. Trabajo presentado en el marco del Seminario Específico. IDH – UNGS. (Mimeo).
- García de Fanelli, Ana (2005). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*, SITEAL, UNESCO, ILPE, OEI, Debates 5.
- Miranda, Ana y Otero, Analía (2005). “Diversidad y desigualdad en el tránsito de los egresados de escuelas secundarias”. En Revista Mexicana de Investigaciones Educativas Vol. 10, N° 25. Disponible en Internet: <http://www.proyectojuventud.com.ar/docs/Miranda-Otero.pdf> (consultado el 22/03/2010).
- Trombetta, A. “El Ingreso en las universidades nacionales argentinas”. En: Sistemas de admisión a la universidad, MCyE. Secretaría de Políticas Universitarias.

Capítulo 3

Génesis y desarrollo del Curso de Aprestamiento Universitario: una política de la UNGS para fortalecer la inserción en la universidad

Miriam Rosica y Yesica Sosa

En este capítulo analizaremos los aspectos más relevantes de la historia del CAU desde sus orígenes hasta la actualidad. El sentido de reconstruir la historia del CAU como mecanismo de admisión, radica en el propósito de desnaturalizar las opciones y definiciones que se fueron sucediendo desde sus inicios hasta la actualidad; para evitar que lo conocido nos imponga sus propias categorías y poder, y permitir de este modo, recuperar las tensiones y debates que estuvieron presentes a lo largo de su desarrollo.

Las discusiones en torno a cómo definir la admisión, como vimos en los capítulos anteriores, estuvieron arraigadas desde los orígenes en una preocupación más amplia por los procesos de democratización de los estudios universitarios en un contexto de ampliación del acceso a las universidades y de diversificación de las instituciones.

En el caso que nos ocupa, se definió el denominado Curso de Aprestamiento Universitario (en adelante CAU). Esta modalidad de admisión puede clasificarse por su carácter, por su modo de ingreso, por su currículum y por el nivel de aplicación¹.

¹ La tipología utilizada para la clasificación del CAU se realizó en base a Trombetta (1999) quien considera que a partir de la Ley Superior de Educación pueden distinguirse diferentes

Según su *carácter*, es un ingreso pre-universitario ya que sus estudiantes no pertenecen aún al sistema superior. Por su *currículum*, se constituye en un curso general ya que no se corresponde con la carrera a elegir por el estudiante. Por sus *funciones*, es general y propedéutico ya que su objetivo es el logro de aptitudes que serán indispensables en el futuro como estudiantes del nivel superior. Los documentos sostienen que el CAU tiene como objetivo “*aprestar a los futuros alumnos del PCU para el trabajo académico. Se trata de avanzar de manera firme y tanto como sea posible, en el desarrollo de destrezas, capacidades, conocimientos, motivaciones y actitudes conducentes a un buen trabajo universitario*”². Respecto del *modo de ingreso*, el CAU es selectivo sin cupo. Selectivo en tanto debe aprobarse para poder ingresar a la universidad, pero construido de modo tal de evitar mecanismos de exclusión social, ya que “*se recomienda renunciar al mecanismo de filtros académicos que excluyan a los individuos con un perfil divergente del estudiante ideal y que por el contrario la universidad diversifique los ritmos y métodos de enseñanza para prevenir el fracaso y la deserción*”³. Con respecto al nivel de *aplicación* es institucional y en tanto curso de ingreso, pueden acceder los egresados del polimodal o escuela media y aquellos que aún estén cursando el último año de dicho nivel.

Sin embargo, estas definiciones no han estado exentas de debates y tensiones a lo largo de su desarrollo y sus resoluciones fueron dando lugar a modificaciones en distintas dimensiones de la propuesta.

A pesar de su corta trayectoria, es posible reconstruir su desarrollo considerando cuatro etapas caracterizadas por preocupaciones y transformaciones en la estructuración del curso que intentaron dar respuestas a las mismas. La primera etapa es la fundacional, momento en que se crea la universidad y con ella el CAU (1994-1996); la segunda es el período de institucionalización de la universidad y de su sistema de admisión (1997-1999); la tercera está marcada por la relevancia que adquiere la preocupación por el desgranamiento

modos de admisión: *Según carácter*: La división puede establecerse a partir de su ubicación, es decir puede ser preuniversitario o curricular; por su currículo, puede ser general, orientado o específico; y por último por sus funciones, es decir puede ser orientador, nivelador o articulador. *Según modo de ingreso*: puede ser irrestricto o directo; selectivo sin cupo; o selectivo con cupo. *Según nivel de aplicación*: aplicado por la institución; aplicado por cada facultad.

² Informe presentado por la Coordinadora del ICI y la Responsable de la Unidad Pedagógica Universitaria.

³ Ezcurra, A. (1995) Análisis de la estructura del CAU.

(2000-2007); y por último, nos detendremos en el CAU actual cuya principal característica es la “semestralización” del curso (2007- 2010).

Es de destacar que el CAU, en la actualidad, está compuesto por tres materias: Taller de Lectoescritura, Matemática y Taller de Ciencia. Sus objetivos son iniciar al estudiante en la formación básica integral, fomentar el pensamiento crítico, consolidar metodologías de aprendizaje y adaptación a las exigencias universitarias y fortalecer la cultura democrática.

3.1. Período fundacional (1994-1996)

La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) está situada en el segundo cordón urbano de la Provincia de Buenos Aires, en el Distrito de Malvinas Argentinas, localidad de Los Polvorines.

La UNGS fue creada a partir de la ley 24.082, sancionada en mayo de 1992. Su Rector Organizador fue puesto en funciones en 1993. Desde los inicios pretendió ser una institución capaz de combinar la igualdad de oportunidades y la inclusión de todos los sectores sociales con la excelencia académica, en territorios donde estudiar una carrera en el nivel superior estaba lejos de ser considerada una opción. Por lo tanto, el objetivo central de esta institución fue promover el acceso a la universidad de los sectores más postergados y ofrecer una educación de calidad para todos.

En los principios generales formulados en su origen, se establece que *“se quiere una universidad que no refuerce las asimetrías. Los recursos de las familias no pueden ser el factor que determine la realización de las inteligencias. En la igualdad de oportunidades se centra el dinamismo de las sociedades avanzadas”*⁴.

Para garantizar este objetivo, como parte de la política de admisión de la UNGS se estableció como mecanismo un Curso de Aprestamiento Universitario (CAU), cuya razón de ser quedó documentada de la siguiente manera:

“El estudiante ingresa a la universidad una vez aprobado el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU). Este tiene por objeto introducir a los estudiantes en el estilo de trabajo y conceptualización que deseamos para la universidad mejorando sus competencias lingüísticas y cognitivas.

⁴ Proyecto General de la Universidad de General Sarmiento. Propuesta de Estructura Científico-Académica. San Miguel, 1994.

No consiste, por ello, en un curso de complementación o de sustitución de contenidos, vistos o no en el nivel medio, sino en un entrenamiento en las habilidades intelectuales adecuadas para introducirse en la vida universitaria” (Memoria Anual 1995:17).

De lo expuesto se deduce que desde su concepción se visualizó al CAU como una instancia de adquisición de competencias y actitudes necesarias en el nivel superior. Sin embargo, esta primera definición planteó, al poco tiempo, las primeras tensiones que perdurarán hasta la actualidad. Por un lado, quienes sostuvieron que debía pensarse como curso propedéutico centrado en el futuro desempeño, tal como se expresó en los documentos fundadores y, por otro lado, aquellos que lo pensaban como una instancia de aprendizaje compensatoria y remedial de las falencias observadas en el nivel medio.

La institución contaba en sus inicios con distintas unidades de apoyo de gestión académica, entre las que se encontraba la Unidad Pedagógica Universitaria (UPU)⁵. Esta Unidad tenía tres ejes de trabajo: evaluación, capacitación docente y orientación y apoyo académico a los estudiantes. Las numerosas investigaciones realizadas en la universidad en general, y a cargo de la UPU en particular, tenían como objetivo la mejora de la educación brindada. En síntesis, se trataba de producir conocimiento potencialmente útil para la evaluación académica⁶.

El Curso de Aprestamiento fue diseñado con un fuerte protagonismo de la Unidad Pedagógica Universitaria (UPU), en base a un estudio exploratorio realizado en el año 1994 en la zona de influencia de la UNGS, el cual tuvo como objeto conocer las competencias cognitivas de los estudiantes del cuarto año del nivel medio de escuelas aledañas, a fin de sondear el perfil de los alumnos potenciales del CAU⁷ del año siguiente. Se esperaba que el CAU fuera cursado sobre todo por estudiantes del último año de la escuela media, por ello el estudio se basó en la aplicación de pruebas estandarizadas a una muestra de alumnos en las áreas de Lengua y Matemática. Este conocimiento sería una base sobre la cual erigir la propuesta

⁵ Proyecto General de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Propuesta de Estructura Científico-Académica. San Miguel, 1994.

⁶ Proyecto General de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Propuesta de Estructura Científico-Académica. San Miguel, 1994.

⁷ De Lella, Cayetano y Ana María Ezcurra (coord.), “Competencias cognitivas de los alumnos de penúltimo año de educación media”, en *Documentos de Trabajo N° 2*, UNGS, 1995.

académica del CAU, para intentar, desde allí, brindar una educación superior de calidad a vastos sectores de la población cuyas expectativas no habían sido aún consideradas: *“Adecuar la enseñanza a las características específicas de los alumnos de la zona exigió efectuar estudios socioeconómicos del área de influencia de la universidad, analizar en grupos sociales de la zona sus motivaciones en torno a la educación superior y con respecto a la nueva universidad, analizar en una muestra de 16 escuelas secundarias el nivel y la capacidad cognitiva de los estudiantes y preparar a los profesores en base a toda esta información para el dictado del Curso de Aprestamiento Universitario”* (Memoria Anual 1995:34).

El objetivo era obtener un diagnóstico de capacidades, no realizar una evaluación de conocimientos, para transformar esta información en objeto de reflexión pedagógica y de discusión sistemática y revisar desde allí tanto el “qué” como el “cómo” enseñar.

Iniciado el CAU en el año 1995, la UPU realizó un nuevo estudio sobre las competencias cognitivas pero en este caso, con los alumnos del primer ingreso. Esta investigación permitió conocer la situación real en relación con el conocimiento en que se encontraban los estudiantes del CAU y a partir de allí, realizar las intervenciones necesarias, ya sea a nivel curricular o de capacitación docente⁸.

El Curso de Aprestamiento tuvo desde sus orígenes una característica reflexiva respecto de sus prácticas, estrategias, logros y dificultades y una estrecha vinculación con la UPU, a través de dos dispositivos. Uno de ellos fue el Cuestionario de Evaluación para alumnos aplicado anualmente desde la primera cursada del CAU hasta el año 2001, que tuvo como objetivo recolectar información pertinente para mejorar la enseñanza. El otro fue la Evaluación Curricular con los docentes, sumativa y final, a partir de la cual se elaboraban propuestas de mejoramiento.

El primer curso del CAU se dictó en el año 1995, ofertando dos modalidades de cursada: el CAU *regular*, con una exigencia de 12 hs. semanales distribuidas en dos días a la semana, la cual se iniciaba en el mes de junio y finalizaba en noviembre; y el CAU Complementario *de verano* que se dictaba durante los meses de enero y febrero, cuya población destinataria eran los egresados de las escuelas técnicas, y estudiantes del CAU regular que no hubieren aprobado algunas de las materias del CAU regular.

⁸ Ezcurra, A.(coord.), Nogueira, S., Pereyra C., Zorzoli, G., *Habilidades de pensamiento de los alumnos de primer ingreso*, San Miguel, UNGS, 1996.

Durante este primer año, el CAU regular tuvo una matrícula de 743 estudiantes, lo que permitió un seguimiento muy pormenorizado y un trabajo articulado dada la escala acotada del curso. Estaba compuesto por cuatro asignaturas que los estudiantes debían aprobar para ingresar a la carrera: Taller de Lectoescritura, Matemática, Física y Ciencias Sociales.

La cursada se desarrollaba en predios alquilados por la UNGS ya que ésta no contaba aún con un edificio propio, entre ellos la quinta “Los Plátanos”, la Universidad Luterana de Bella Vista, el Colegio Monseñor Terrero y el Colegio Almafuerde, todos edificios ubicados en la zona de San Miguel.

La planta docente inicial estaba constituida por 20 profesores que cubrían las cuatro asignaturas. Varios docentes pertenecían al Instituto de Ciencias, y otros eran docentes contratados, es decir, debían cumplir las horas de cursada, no tenían tareas de investigación a cargo y, por lo tanto, no participaban en la toma de decisiones. Durante el segundo año de implementación del CAU, y dado que por primera vez se iniciaban también los cursos de las carreras de la universidad con los estudiantes que habían aprobado el primer CAU, varios de los profesores estarían afectados a estos cursos y se hizo necesaria la contratación de nuevos docentes. Para ello se procedía a una selección a partir de entrevistas y concursos.

La evaluación de los primeros pasos en el dictado del CAU dio lugar a una serie de debates y ajustes. Una primera discusión refirió a la planta docente; entendiéndose que eran necesarios contratos anuales o cargos interinos: “*para evitar la constante renovación de docentes, lo cual perjudica la acumulación de experiencia, y exige por parte de la UPU mayor trabajo y un mayor gasto a la UNGS*”⁹. Otro debate fue acerca de la modificación de la propuesta curricular del CAU a raíz de los distintos resultados arrojados en las evaluaciones del desarrollo curricular del curso durante el año 1995, CAU Complementario de verano 1996 y CAU regular 1996, llevadas a cabo por los profesores de los cursos con la coordinación de la UPU.

En relación al aspecto curricular, se discutieron varias propuestas de modificación que hacían hincapié en la reducción de materias, requiriendo algunos suprimir Física y Ciencias Sociales, y otros sólo la supresión de Física. Entre los argumentos, se esgrimió que la población estudiantil esperada no se correspondía con la que efectivamente se presentó a cursar. Se evidenciaba un distanciamiento entre la propuesta de la universidad y el bagaje con el cual los estudiantes llegaban a esa instancia. En distintos documentos de discusión

⁹ Propuestas de reformas para el CAU 1997. A. Adelstein, 1996.

del Comité de Formación de este período, se observa una preocupación por este desfasaje entre la población real del CAU y aquella que se esperaba recibir, cuya manifestación evidente eran las “dificultades académicas” que los estudiantes traían.

Se discutieron distintas alternativas para atender la diversidad de los estudiantes que cursaban el CAU. Entre ellas, existieron argumentos que sostenían la necesidad de una reforma curricular del CAU que atendiera a los déficits propios de la escuela media, para de esta forma subsanar las dificultades académicas encontradas; y por otra parte, argumentos que respondían a los principios fundacionales del CAU como aquella instancia que permite “aprestar al estudiante” para un estudio universitario. Entre algunas de las propuestas se sugirió la creación de diversas modalidades de CAU que den cuenta de las necesidades propias de cada grupo.

Finalmente se optó por dos modalidades de cursada, un CAU Complementario de verano (CAUC) y otro, el CAU Regular, el cual se cursaría a lo largo del año, iniciando en mayo y terminando en noviembre, cuidando de no superponer el cierre del curso con el mes de diciembre en que los estudiantes de 5º año realizan sus viajes de egresados y rinden sus materias finales. Se definió, además, un curriculum compuesto por dos asignaturas: Lectoescritura y Matemática, y una carga horaria de tres horas por asignatura en lugar de cuatro, pues se argumentó que las cuatro horas establecidas en el reglamento anterior implicaban mucho tiempo y que además, no era posible mantener la concentración de los estudiantes durante un período tan prolongado.

En síntesis, la particularidad del proyecto académico de la UNGS residió en la relevancia de la discusión sobre la pedagogía universitaria y, en ese contexto, la realización de investigaciones y estudios pertinentes y oportunos para la reformulación de las actividades educativas en este tramo.

3.2. Período de institucionalización (1997-1999)

Denominamos a este período de institucionalización, debido a que en esta etapa se sucede una serie de cambios que terminan afianzando la estructura del curso de admisión, en paralelo a la propia consolidación de la universidad que obtiene edificio propio.

En 1997 la cursada del CAU se realizó en un ex convento de la localidad de San Miguel, (predio que actualmente pertenece a la institución) el cual es

conocido como “la Sede Roca” y en el año 1998 se muda al nuevo campus universitario donde funciona actualmente y en el que se dictan las carreras de grado, aunque algunas comisiones siguieron funcionando en las sedes de Roca y Almafuerde.

El primer cambio significativo es la modificación de la estructura curricular, que si bien se produce durante el año 1996, se aplica en el CAU regular del año 1997. Tal como se venía discutiendo en los informes, y a sólo dos años de iniciado el curso, existía un consenso general en la necesidad de introducir ajustes al CAU, en especial, a partir de ciertas dificultades de los estudiantes, expresadas en distintas instancias por los profesores, y en los Informes de Resultados correspondientes a los Cuestionarios de Evaluación para alumnos elaborados por la UPU.

Un conjunto mayor de dificultades se centró en el área de Matemática. Entre las distintas observaciones realizadas en los documentos pueden mencionarse *“la diferencia entre el diagnóstico original sobre el tipo de estudiante que cursaría el CAU y el tipo promedio de estudiante que efectivamente lo cursaba; las dificultades encontradas en la Matemática de la carrera de grado debido al trabajo limitado realizado por el CAU dada la falta de tiempo suficiente y la preparación de los estudiantes; y el tiempo que demanda el cursado de cuatro materias ya sea para los que trabajan, como para los que cursan el último año de la escuela media”*¹⁰. Además, los profesores de Física consideraban que era *“preferible mejorar la formación en Matemática del curso de admisión, como prerrequisito para trabajar en Física en la carrera de grado, para lo que sugerían aumentar la carga horaria de Matemática y erradicar Física del CAU”*¹¹.

Estos debates culminaron en la reformulación curricular que reduce de cuatro a dos las asignaturas, quedando Taller de Lectoescritura y Matemática. Adicionalmente se incorpora un Taller Propedéutico del CAU¹². Esta reducción curricular resulta significativa pues estaría mostrando la intención de la UNGS de considerar las necesidades de los estudiantes y evitar el desgranamiento mediante esta modificación.

En palabras de la actual coordinadora de Matemática del CAU¹³:

¹⁰ Informe de Secretaría Académica. Propuesta de Nuevo Diseño Curricular del CAU.

¹¹ Ídem.

¹² Proyecto de Resolución. para la Reforma del CAU. Artículos 2º 3º. Año 1997.

¹³ La actual coordinadora de Matemática del CAU integró el grupo de docentes y autoridades de la universidad que en los inicios diseñaron el curso.

“Pero después los físicos se dieron cuenta que sin una buena base de Matemática no podían hacer mucho, entonces decidieron ceder sus horas para que se diera más y mejor Matemática, se supone, y los de Problemas Socioeconómicos Contemporáneos pensaron lo mismo. Lo que hicieron fue ceder las horas al principio, para tener a los alumnos mejor preparados más adelante. Y entonces quedó el CAU con sólo dos asignaturas.” (Entrevista a la coordinadora de Matemática del CAU)

En el marco de esta decisión se priorizó proporcionar al estudiante un *“entrenamiento en lenguaje y cálculo que son dos habilidades que cualquier estudiante universitario tiene que tener, y se vio que en ese momento, esa especie de programa enciclopédico que habíamos hecho en la que tenían un poco de ciencias, de todas las ciencias, que era un objetivo muy bueno pero que no se podía cumplir. Todos los objetivos no se podían cumplir, entonces había que apuntar a estas dos cosas que son, que eran absolutamente necesarias”*¹⁴.

Las dos asignaturas eliminadas del CAU se incorporaron a las distintas carreras de grado ubicándolas en la estructura curricular y según las menciones que ofrece la UNGS. De este modo, Ciencias Sociales pasó a llamarse Problemas Socioeconómicos Contemporáneos I, y es obligatoria para todas las menciones; y Física, en cambio, quedó como asignatura sólo para las menciones de Exactas y Tecnología pasando a denominarse Física General.

El Taller Propedéutico, también conocido con el nombre de Taller Informativo, ubicado al inicio del CAU regular, estaba destinado a todos los estudiantes. El mismo tenía como función brindar información que permitiera conocer la universidad, sus características básicas y la formación que ofrecía. El Taller se inició en el año 1997 y suponía que permitiría a los estudiantes disponer no sólo de elementos para la elección de la carrera, sino también de una visión globalizadora atendiendo a los fines y valores que orientan el proyecto institucional. Los documentos analizados revelan la poca aceptación de este taller por parte de los estudiantes¹⁵ lo que probablemente condujo a la supresión en el año 2000.

Pero los cambios sucedidos durante este período no sólo fueron curriculares, también los hubo en relación con la dependencia administrativa. En el año 1998, el CAU se radica definitivamente en el Instituto del Desarrollo Humano (IDH); instituto que se crea a los fines de cumplir funciones ligadas al campo de la educación, la política, la cultura, la comunicación y la formación

¹⁴ Entrevista a J. P. Martín, primer Secretario Académico de la UNGS.

¹⁵ Informe de resultados CAU regular 1997.

de profesorados. De esta forma, se pensó que el IDH sería el instituto de la universidad encargado de iniciar un proceso de formación de los aspirantes, en articulación con las escuelas medias de la zona.

3.3. Período de preocupación por el desgranamiento (2000-2007)

Consolidada la estructura del CAU, se inicia una nueva etapa caracterizada por las siguientes cuestiones: el aumento de la matrícula y la preocupación por el desgranamiento.

En relación con el aumento de la matrícula, puede decirse que es un hecho que coincide con la crisis económica sucedida en nuestro país, durante los años 2000 y 2001; la cual generó un alto porcentaje de desempleo, principalmente en los jóvenes. Podría decirse entonces que ante la falta de trabajo y la devaluación de las credenciales educativas, estos jóvenes desocupados optaron por seguir estudios superiores. Esta hipótesis de la relación entre desempleo e incremento de la matrícula se confirma luego en el período de recuperación económica, en el cual la matrícula decae notoriamente, y esa caída se prolonga hasta el año 2006.

Cuadro 3.1

Total de inscriptos al CAU y total de aprobados

Año	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Inscr.	743	1.052	1.228	1.903	2.789	2.798	3.659	4.654	4.624	3.847	3.143	3.078
Ingres.	169	212	--	--	--	824	918	1.132	820	773	692	601

La masificación observada en los estudios superiores, tal como ya fue explicada en el capítulo 1, trajo consigo altos porcentajes de deserción y desaprobación; y el CAU no fue la excepción.

Frente a estas evidencias, la UNGS inicia una serie de acciones a través de las cuales se propone hacer frente a esta problemática. Entre las más relevantes se encuentran: la creación de una comisión extraordinaria para el análisis del CAU, la instauración de espacios de trabajo con estudiantes que requieran recuperar contenidos o profundizar en aquellos que generaran más dificultades, nuevas revisiones a los programas de las asignaturas y la apertura de un nuevo espacio curricular.

La creación de una Comisión Extraordinaria para el análisis del CAU (CEAC) en el año 2001 fue a pedido del Consejo Superior, con el propósito de analizar las distintas propuestas de reforma al CAU y generar recomendaciones para su concreción. En el año 2002, la CEAC presentó un informe con recomendaciones entre las que se destacan la necesidad de garantizar un mayor grado de articulación entre los distintos tramos de formación, el CAU y el Primer Ciclo Universitario (que conforma el primer trayecto formativo de las carreras de grado), *para facilitar el fortalecimiento del proceso de inserción de los estudiantes a la universidad*¹⁶ y *para evitar que el CAU se considere auto-referenciado o una etapa cerrada en sí misma, desarticulada del resto de la universidad.*

Adicionalmente, propuso instancias de información académica e institucional, que favorecieran la formación de competencias básicas para el trabajo universitario y un incremento de la carga horaria de Lectoescritura y Matemática. Esta comisión sostenía que existía una brecha entre las capacidades iniciales de los estudiantes y las demandas de la universidad, que si bien obedecía a “*múltiples factores, adquiere particular interés el análisis de las prácticas docentes frente a una población aspirante con significativos déficits en habilidades elementales que deben ser adquiridas en el nivel previo*”. Para subsanar esta brecha, la comisión propone la reubicación de investigadores docentes de las asignaturas del grado, en asignaturas del CAU, para garantizar mayor articulación entre equipos docentes de la universidad. Sin embargo, y dado que no puede cubrirse la totalidad de la planta docente requerida por el CAU, la comisión sugiere la contratación de recursos externos atentos a los perfiles docentes propuestos por ella.

Asimismo, la CEAC recomendó la realización de actividades de formación para los docentes, reorganización y articulación de equipos docentes del CAU, la implementación de un Taller de Ciencias Fáticas, y la extensión de la duración y la intensificación de la frecuencia de la cursada del CAU¹⁷.

Para evitar la deserción y facilitar los aprendizajes de los estudiantes, se crearon dos instancias. Una, denominada *Cuarto Módulo* destinada a *ofrecer a los estudiantes que mostraran dificultades para seguir el ritmo regular del CAU, una instancia que les permitiera recuperar dicho ritmo y alcanzar así las etapas finales del Curso*¹⁸. Eran comisiones pequeñas a cargo de un profesor que, debido a la reducción de estudiantes en las comisiones por desgranamiento y previo agrupamiento

¹⁶ Informe preliminar 2002.

¹⁷ Ídem.

¹⁸ Informe de gestión sobre la implementación del Módulo 4, CAU 2002. C.E.A.C.

de las mismas, quedaban con horas libres. En estas comisiones entonces, se dictaban clases de apoyo y/o refuerzo de contenidos para alumnos que mostraran dificultades en su trayectoria en el CAU. Estas clases se abrían después del segundo parcial y eran de asistencia voluntaria. Con similares propósitos y también de modo voluntario, se crearon los aún existentes *Espacios Complementarios*, para proporcionar apoyo a los estudiantes con dificultades de adaptación al nivel superior con tareas que apuntalaban la cursada de cada materia. La implementación de estos espacios tanto para Lectoescritura como Matemática, a los que los estudiantes asisten voluntariamente, se concibieron como instancias en las que se profundiza el trabajo con aquellos contenidos que ofrecen dificultades y que el estudiante debe manejar para continuar exitosamente el curso.

Luego de varios debates que sostenían la necesidad de implementar un Taller de Ciencias Fáticas, debido a las falencias encontradas en los estudiantes que ingresaban a la carrera de grado, la Comisión Extraordinaria para el Análisis del CAU presentó en el Consejo Superior un Informe Preliminar en el cual propone su implementación. Su aporte contribuiría a delinear estrategias en la formación del espíritu científico, más que comprometer a los estudiantes en el conocimiento de los contenidos de las disciplinas de ciencias sociales. La concreción de esta propuesta se plasmó en una prueba piloto durante el año 2004 con estudiantes voluntarios y se consolidó en el año 2005, cuando el CAU asume su actual conformación en tres asignaturas: Taller de Lectoescritura, Matemática y Taller de Ciencia.

También se produjeron cambios significativos en la estructura del CAU. En el año 2000 se produce un cambio en las modalidades de cursada del CAU Complementario de verano que intentó responder al deterioro de la escuela media, producto de la Reforma Educativa. En esta modificación, el CAUC pasó a llamarse CAU Intensivo de verano, en el cual se modifica el curriculum de ambas asignaturas y se modifica también la frecuencia de cursada, volviéndola más intensiva.

Luego, en el año 2003 el IDH realizó una nueva presentación de reforma al CAU Intensivo de verano. Los argumentos que justificaron esta propuesta fueron similares a las reformas anteriores y en este caso hicieron hincapié en el cambio significativo en las características de la población estudiantil y en los déficits encontrados en resultados: en el año 1999 aprobaba el 60% de los aspirantes del CAUC, esta cifra fue decayendo años tras año, hasta alcanzar el 36% en el 2003¹⁹. La propuesta se basó en la implementación de un CAU

¹⁹ Informe de gestión sobre la implementación del Módulo 4, CAU 2002. C.E.A.C.

Intensivo que sea de corta duración pero que se estructure de modo tal de asegurar la aprobación, aumentando las horas de cursada pero disminuyendo la frecuencia semanal. El mismo se iniciaría en el mes de febrero y terminaría en abril. Esta propuesta fue rechazada por la Comisión Extraordinaria por considerar débil los argumentos propuestos en relación al cambio de la población, y por la existencia de “un tiempo muerto” entre la finalización de el CAUC propuesto y el inicio del primer semestre de las carreras de grado.

Ante este rechazo, el IDH presentó una nueva propuesta en la que el CAU Intensivo se iniciaba en marzo y finalizaba el junio, permitiendo de esta forma ingresar al PCU en el segundo semestre. Para ello, se tomaría una evaluación al promediar la cursada del CAU Intensivo, la cual obligaría a los aplazados a inscribirse en el CAU regular recién iniciado. Esta propuesta no fue aceptada pero se constituyó en un antecedente del CAU semestral que se dicta en la actualidad y del cual hablaremos más adelante.

Frente a algunas inquietudes expresadas en el año 2004 respecto de la extensa duración del CAU para ciertos estudiantes que consideraban que el CAU Regular, con una duración de ocho meses, obstaculizaba un ingreso rápido a la carrera elegida, se decidió realizar un diagnóstico para detectar a aquellos estudiantes que estuviesen en condiciones de realizar un CAU en un período menor de tiempo. El estudio se inició en el año 2005, y concluye con la presentación de una propuesta de reducción del CAU para Alumnos de Alto Rendimiento detectados por los profesores a partir de la aprobación de una serie de instancias evaluatorias y un examen libre de ambas materias. Esta propuesta no se desarrollaría del modo previsto, sino que se convertiría en antecedente más del CAU Semestral que se terminará implementando en el año 2008.

Por otra parte, se producen dos nuevas modificaciones: una en el Reglamento del CAU y otra en la composición de la planta docente. En lo que respecta al reglamento, se estableció que aquellos estudiantes que obtuvieran un aplazo en un parcial no estarían en condiciones de promocionar. Con respecto a la planta docente, se amplió con profesores exclusivos del CAU. Los profesores contratados que sólo se integraban al trabajo institucional durante el dictado de los cursos, pasaron a la Modalidad Cíclica Continua bajo el supuesto de que este cambio en la situación laboral mejoraría las condiciones de trabajo de los docentes y permitiría estabilizar un cuerpo docente especializado en temas de ingreso universitario. Esta modalidad brindó estabilidad laboral y continuidad durante los recesos vacacionales, ya que la modalidad anterior abarcaba sólo los meses del curso, debiendo realizar una nueva selección a cada inicio de cursada.

Otra modificación significativa fue la reducción del número de alumnos por comisión a 60; la incorporación de estudiantes del Profesorado de Matemática en función de apoyo y orientación y la producción de un nuevo material para Lectoescritura, el libro *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores*. Asimismo, se realizaron charlas informativas con los estudiantes del CAU y se puso en marcha un taller optativo llamado “Estudiar en la UNGS” con el objetivo de fortalecer las competencias para el estudio universitario.

Sin embargo, y a pesar de las distintas estrategias implementadas, durante el año 2006 las cifras resultaron muy inquietantes, los alumnos inscriptos se reducen aún más que en años anteriores así como también los ingresantes a las carreras de grado se mantenían constantes: de un total de 2750 inscriptos, ingresan al grado 752.

Frente a esta situación se incluye a los estudiantes del CAU en acciones que existían para los estudiantes del grado, como la participación en el programa interno de becas, “Subprograma de becas CAU” o los préstamos domiciliarios de libros de la biblioteca.

3.4. El CAU en la actualidad (2007- 2010)

En los últimos años hubo un cambio muy significativo, ya anticipado en varias propuestas provenientes de distintas coordinaciones del CAU. Finalmente, en el año 2006, la Coordinación del CAU presenta la propuesta de semestralizar el curso. Esta propuesta fue considerada, evaluada y discutida en varias reuniones, en las que se introdujeron diversos cambios y perfeccionamientos hasta que a fines del año 2007 fue aprobada por el Consejo Superior. De esta forma, la semestralización del curso permitió ofrecer un curso que tiene una duración de marzo a junio y aquellos estudiantes que alcanzaran satisfactoriamente los objetivos propuestos para un semestre, pudieran inscribirse en el segundo semestre en la carrera elegida; a su vez, los estudiantes que no cumplieran con los requisitos de aprobación del curso en el primer semestre, puedan inscribirse en una nueva opción de CAU Complementario con una duración de agosto a noviembre.

Lo interesante para destacar es que “la semestralización” coexistió con el resto de las modalidades ya existentes para el CAU. Así, a partir del año 2008 y hasta el 2009 inclusive, el CAU podía cursarse en cualquiera de sus cinco modalidades²⁰.

²⁰ En el año 2010 se produce, en plena etapa de investigación, una nueva reforma del CAU, suprimiendo la modalidad complementaria y estableciendo dos CAU semestrales.

CAU Semestral: se constituyó en la modalidad estándar de ingreso a la universidad. Los estudiantes que aprobaran el CAU en esta instancia obtenían el beneficio de ingresar en el segundo semestre a la carrera de grado. Se cursaba tres veces por semana, con 90 horas totales para Matemática y Taller de Lectoescritura y 34 horas para el Taller de Ciencia. Esta modalidad intentó intensificar el ritmo de estudio aumentando la frecuencia de los encuentros y, a diferencia del CAU extendido anual, buscaba agilizar el trabajo en clase y ofrecer una meta más cercana de finalización del curso, lo cual generaría una motivación en sí misma repercutiendo en el ritmo y compromiso que el alumno le imprimía a su cursada. Pretendió además ajustar el trabajo en el CAU al trabajo del grado, y supuso disminuir el promedio de duración de las carreras, haciendo de esta modalidad un dispositivo más atractivo.

CAU Complementario: la población destino de esta modalidad eran los estudiantes que no aprobaron o abandonaron no tempranamente el CAU Semestral, aunque también podían cursarla aquellos estudiantes externos que cumplieran con ciertos requisitos adicionales, se cursaba en el segundo semestre del año, y se desarrollaba con una frecuencia de dos veces por semana, con 60 horas totales para Matemática y Taller de Lectoescritura y 34 horas para el Taller de Ciencia. La reducción de la carga horaria en relación con el CAU Semestral, se fundamentó como consecuencia del perfil de los destinatarios ya que es de esperar que asistan estudiantes con una formación previa o con un recorrido anterior en la universidad.

CAU Extendido: fue concebida para estudiantes con mayores dificultades, para aquellos que no tuvieran disponibilidad para asistir a la frecuencia del semestral y era la única opción para los estudiantes del último año de la escuela media. Mantiene la lógica del CAU anual, y se dicta entre los meses de abril y noviembre, dos días por semana, con 92 horas totales para Matemática y Taller de Lectoescritura y 34 horas para el Taller de Ciencia.

CAU Intensivo de verano: destinada a los estudiantes que no aprobaron o abandonaron no tempranamente en alguna de las otras modalidades y estudiantes externos que cumplan ciertos requisitos especiales. Se trata de una cursada intensiva, se desarrolla durante seis semanas en el verano, entre los meses de enero y febrero. La carga horaria para Matemática y el Taller de Lectoescritura es de 60 horas y la del Taller de Ciencia, de 34.

CAU Libre: Los estudiantes egresados de escuelas técnicas o aquellos aspirantes que hayan cursado y aprobado 3 materias en una carrera terciaria o 5 de una carrera universitaria tienen la posibilidad de rendir un examen libre

que consta de una parte teórica y una práctica, si lo aprueban pueden ingresar a las carreras de grado.

En el año 2010 se realizó una nueva reforma al CAU. Se fortalece la modalidad semestral y se elimina la complementaria del segundo semestre, reemplazándola por una nueva oferta de cursada semestral. De esta forma el CAU se constituye en su modalidad semestral, libre e intensivo de verano. Algunos de los argumentos que avalan esta apuesta por la semestralización son los siguientes: *Bajar el promedio de duración de las carreras*, para aquellos estudiantes que puedan hacer el curso en un semestre; *favorecer aspectos actitudinales*, ya que la meta –el ingreso a la carrera– se ve demasiado distante durante el CAU extendido anual; *sincronizar con el resto de los cursos universitarios*, ya que desde el punto de vista de la organización, la cursada del CAU se articularía con la del resto de la universidad²¹.

En pos de avanzar en el proceso de evaluación permanente del CAU, en el año 2008 se crea un área de investigación dentro del CAU con un doble propósito: producir información útil para la gestión académica del mismo, y generar conocimiento nuevo sobre la problemática del ingreso, la retención y el progreso en los primeros años de la trayectoria estudiantil en la UNGS a partir del desarrollo de investigaciones.

Por último, para fortalecer el radio de influencia, se abre una nueva sede para el CAU en la localidad de San Fernando, partido de Tigre.

En síntesis, analizar los aspectos más relevantes de la historia del CAU desde sus orígenes hasta la actualidad posibilita romper con el sentido común naturalizado, acerca de lo que “es”, a partir de instalar la duda radical y evitar que lo conocido nos imponga sus propias categorías para problematizar la admisión.

Como se observa a lo largo del capítulo, el CAU ha sido un espacio dinámico de transformaciones incesantes y sometido a reordenamientos permanentes en un intento de responder a las tensiones que lo recorren: generar propuestas formativas adecuadas a los nuevos públicos ingresantes, formarlos en competencias para poder sostener las demandas a futuro de los estudios universitarios pero sin desconsiderar los requerimientos de saberes para insertarse en el primer ciclo, garantizar tiempos extensos para fortalecer los procesos de aprendizaje pero a la vez no extender los años de estudio, entre otras cuestiones.

²¹ Ídem.

Documentos

- Boletín Informativo UNGS Año 2, N° 3.
- Dictamen de la Comisión Extraordinaria para el Análisis del CAU
- Documentos de trabajo 1 y 2. (1995) *Estudios de apoyo a la organización de la Universidad Nacional de General Sarmiento*. San Miguel.
- Estatuto general de la UNGS
- Informe anual 1997
- Informe anual de actividades 2003
- Informe de gestión UNGS 1998
- Informe de gestión UNGS 2002
- Informe de gestión UNGS 2005
- Informe de gestión UNGS 2006
- Informe de gestión UNGS 2008
- Informe general CAU 2004
- Informe general CAU 2005
- Informe general CAU 2006
- Informe IDH Anual 2007
- Informe sobre el Cuestionario de evaluación para alumnos CAU 1995
- Informe sobre el Cuestionario de evaluación para alumnos (CAU intensivo 1996)
- Informe sobre el Cuestionario de evaluación para alumnos CAU 1997
- Informe sobre el Cuestionario de evaluación para alumnos CAU 1998
- Informe sobre el Cuestionario de evaluación para alumnos CAU 1999
- Informe sobre el Cuestionario de evaluación para alumnos CAU 2000
- Informe sobre reforma del CAU (Febrero de 2009)
- Memo de Alejandra Figliola y Mabel Rodríguez al Consejo IDH
- Memo de Alejandra Figliola y Mabel Rodríguez al Director del IDH y Consejeros
- Memo de Svampa y Coraggio a M. Matta. 11/04/95
- Memo de Secretaría Académica al Rector y CS del 09/10/03
- Memorandum 351/03 (IDH al Rectorado)
- Memorial 1995 UNGS
- Memorial 1996 UNGS

Entrevistas

- José Pablo Martín. Primer Secretario Académico de la UNGS
- Marta Mata. Integrante de la Unidad de Pedagogía Universitaria
- Andreína Adelstein. Primera Coordinadora General del CAU
- Alejandra Figliola. Coordinadora General del CAU del período 2004-2007
- Roberto Domecq. Rector fundador de la UNGS
- José Luis Coraggio. Primer Rector electo

Bibliografía

- Ezcurra, Ana. (2000) “Investigación institucional y evaluación académica. Principales políticas y dispositivos”. En Primera Jornada Anual de Investigación *Comunicación y formación*. Los Polvorines, UNGS.
- Ezcurra, A. (coord.), Nogueira, S., Pereyra C., Zorzoli, G., (1996) *Habilidades de pensamiento de los alumnos de primer ingreso*, San Miguel, UNGS.

Capítulo 4

El análisis de los programas y materiales de apoyo a la enseñanza de las tres asignaturas del CAU

Silvina Feeney y Yesica Sosa

4.1. Presentación del marco general

El presente capítulo se propone acercar una mirada sobre las decisiones pedagógicas y didácticas que se toman en las tres asignaturas que conforman el CAU. Decisiones que –en principio– debieran estar en correspondencia con los propósitos del CAU y las funciones que el curso declara cumplir como instancia de admisión. Para ello, se han considerado dos tipos de fuentes: material documental (especialmente los programas de enseñanza de las tres asignaturas y los materiales didácticos de apoyo a la enseñanza), y entrevistas a coordinadores de áreas (en el caso de Matemática, se incluye también la opinión de docentes recogida a través de un *focus group*).

Los materiales didácticos del CAU son elaborados por el equipo de coordinación y un grupo pequeño de profesores que colaboran más directamente con los coordinadores de cada una de las áreas. Si bien es cierto que estos materiales son consensuados en distintas reuniones que sistemáticamente sostienen las coordinaciones y el total de los docentes, el armado final de los textos queda a cargo de un grupo reducido.

El análisis de los materiales didácticos, las entrevistas y el *focus group* persiguieron los siguientes propósitos:

- Describir los rasgos centrales que presentan las propuestas de enseñanza de las asignaturas del CAU.
- Identificar los aspectos críticos y los aspectos favorecedores de las actuales propuestas de enseñanza de las asignaturas del CAU, en relación a los propósitos definidos en el Régimen General de Estudios.
- Ofrecer una mirada integral sobre lo que se espera de los estudiantes en el trayecto de pregrado.

Los planes de estudios y programas de enseñanza representan lo que se ha denominado *currículum preactivo* –para diferenciarlo de su realización interactiva en las instancias de enseñanza. El programa expresa una aproximación general que se especifica y se concreta en las diferentes facetas que componen el trabajo académico de profesores y estudiantes a lo largo de un curso: las clases, los trabajos prácticos, la bibliografía, las instancias de evaluación, los criterios tenidos en cuenta para la calificación, entre los más importantes. Por eso, los programas no determinan por sí solos el valor formativo de la experiencia de un grupo de estudiantes en una materia (Cols, 2004).

Podemos afirmar que *los programas constituyen el marco o punto de partida* de procesos de enseñanza y aprendizaje específicos en tanto definen los propósitos, cursos de acción y pautas de trabajo de profesores y estudiantes.

Siguiendo con esta línea de pensamiento, podemos decir que la programación de la enseñanza articula tres funciones básicas en relación con los procesos de enseñanza: una función de *regulación y orientación de la acción*, en la medida en que se traza un curso de acción y se define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea; una función de *justificación, análisis y legitimación de la acción*, en la medida en que permite otorgar racionalidad a la tarea y dar cuenta de los principios que orientan las decisiones; y una función de *representación y comunicación*, en la medida en que permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto –que puede presentar grados de formalización variable.

A la vez –desde una perspectiva teórica–, un programa representa el *punto de llegada o el resultado* de un complejo proceso de reflexión y deliberación por parte del profesor, que supone, entre otras cosas: un análisis del sentido formativo de su materia en el plan de estudios y de sus propósitos, la definición de objetivos de aprendizaje, la selección y estructuración del contenido de acuerdo a determinados criterios de organización y secuencia, la elección de una estrategia de enseñanza –que incluye actividades, patrones de trabajo y

de interacción, distribución de tareas en el tiempo, textos y otros materiales de enseñanza– y la toma de decisiones con respecto a la evaluación y promoción de los estudiantes.

En efecto, entre el plan de estudios y la enseñanza se estructura un intenso proceso de selección, organización y establecimiento de secuencias tendiente a definir de un modo más concreto aquello que un grupo de estudiantes recibirá como posibilidad de formación. Sin embargo, estas instancias del trabajo del profesor adquiere –en el CAU– características diferenciales, ya que es un grupo reducido de profesores quienes tienen a cargo la tarea de elaboración y revisión de la propuesta de enseñanza que sólo se va ajustando en reuniones ampliadas con el conjunto de los equipos docentes, a posteriori de las diferentes cursadas. El programa de enseñanza es el mismo para todos los docentes, sin distinción de la modalidad y el horario de la cursada.

Desde estos dos puntos de vista, el programa de enseñanza así como permite establecer cierta homogeneidad curricular entre distintas cursadas y la movilidad del estudiante sin complicaciones; a su vez, imprime un importante patrón de regulación sobre la enseñanza en clase y los procesos de evaluación. En el marco de la investigación, se ha constatado que dicha regulación opera más allá de los programas de enseñanza, por vía de los libros de texto y los cuadernillos para los docentes.

Los libros de texto son los materiales de guía y apoyo que los estudiantes utilizan durante toda la cursada. Proveen al alumno de contenido teórico y conceptual y el aporte más importante lo constituyen las propuestas de actividades, que fueron diseñadas específicamente para la cursada del CAU.

Por su parte, los cuadernillos para los docentes son materiales que se usan como base para armar el guión de clase. Allí los docentes encuentran aclaraciones sobre algún aspecto del contenido, especificaciones, sugerencias e indicaciones que hacen al desarrollo y la organización de la clase. Los cuadernillos docentes de Matemática y Taller de Ciencia están acompañados por un cronograma que distribuye contenidos y actividades para cada una de las clases e indica qué objetivos se quieren alcanzar en cada ocasión.

La lógica de elaboración, circulación y uso de programas de enseñanza, libros de texto y cuadernillo para el docente, como ya dijimos, imprimen a los cursos una fuerte homogeneidad que, si bien puede resultar conveniente en cursos masivos, resulta difícil delinear la figura del profesor como responsable de las decisiones didácticas de sus cursos.

Por último, contamos con las opiniones recogidas a través de entrevistas a los coordinadores de las distintas asignaturas y los resultados del *focus group*

con docentes de Matemática del CAU. Estos insumos permitieron complementar el análisis de los materiales didácticos enriqueciendo las lecturas con distintas perspectivas.

4.1.1. Unas palabras sobre los criterios utilizados para analizar los programas de enseñanza

En el análisis de los programas se priorizó una lectura de tipo general, centrada en la reconstrucción de las decisiones pedagógicas que éstos reflejan. Se analizaron los programas de las tres asignaturas que componen el CAU –el Taller de Lectoescritura, el Taller de Ciencia y Matemática– tomando en cuenta lo expresado en cada uno de sus elementos componentes:

- La *fundamentación y/o presentación*, que define el sentido formativo de la asignatura y los propósitos, hace explícito el lugar que ocupa la materia dentro de la estructura curricular del pregrado, y la contribución específica que ésta realiza al aprestamiento del estudiante. Es mucho el debate respecto a qué asignaturas deben formar parte de un curso de ingreso así como también es importante conocer en forma general las características que va a tener el curso.
- La determinación de *objetivos de aprendizaje*, es decir, la formulación del tipo de capacidades a desarrollar por los estudiantes a lo largo del curso, que puedan operar como criterios de la evaluación de sus aprendizajes.
- El tratamiento del *contenido*, en especial, se analizaron los criterios de selección (disciplinar, extradisciplinar o mixto) y el tipo de elementos que se consideran contenido (informaciones, conceptos, principios o teorías; metodologías, procedimientos, técnicas y habilidades, competencias, prácticas o experiencias, actitudes o disposiciones).
- Las *decisiones metodológicas*, es decir, la forma que tomará la cursada y la metodología de trabajo en cada clase, en cada aula. Esto que debería incluirse en el programa ya que especifica las estrategias utilizadas para llevar a cabo los objetivos.
- Las formas de *evaluación y los criterios de calificación*, es decir, la cantidad y tipo de instancias de evaluación y sus relaciones, el lugar de cada instancia desde el punto de vista de la acreditación, los requisitos establecidos para regularizar y promover la asignatura. La estrategia

de evaluación permite, por un lado, tomar decisiones respecto de la enseñanza y el proceso de aprendizaje porque funciona como retroalimentación, y por el otro lado, permite la acreditación de saberes.

Con el fin de complementar la información recogida por el análisis de los programas de enseñanza, se incluyeron también los *materiales de estudio*, que nos permitieron analizar cuáles son los modos de presentar los contenidos de los cursos para llevar a cabo una experiencia determinada. Su importancia para la enseñanza radica en que constituyen verdaderos instrumentos de mediación semiótica, que soportan la tarea y estructuran el pensamiento del alumno.

A su vez, el análisis de los textos y los cuadernillos docentes permitieron realizar afirmaciones más contundentes sobre las relaciones tiempo de enseñanza–cantidad de contenidos por día de cursada, tipo y cantidad de actividades, complejidad de las actividades, complejidad de las evaluaciones, ritmo de las evaluaciones, entre otras.

4.2. Las propuestas de enseñanza de las tres asignaturas del CAU

Desde el punto de vista del plan de estudio, la oferta que provee la UNGS para el ingreso a los estudios superiores contempla dos formatos diferentes: por un lado está Matemática, como asignatura y, por el otro lado, los Talleres de Lectoescritura y Ciencia. Esta diferencia de formatos imprime unas características particulares a los cursos de una y otras instancias del curriculum.

¿Qué constituye esa diferencia? Las asignaturas son definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Se caracterizan por brindar conocimiento y, principalmente, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional. La Matemática del CAU se encuadra en el formato de asignatura de estricto corte disciplinar. En este sentido, se corresponde con las funciones que los cuerpos de conocimiento disciplinario han cumplido a lo largo de la historia; esto es, introducir a los estudiantes a una determinada forma de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, a la vez que provocan el desarrollo de modos de pensamiento, de métodos sistematizados de búsqueda e indagación.

Los talleres, por su parte, resultan espacios curriculares de entrenamiento concreto en competencias, orientados a la instrumentación requerida para

la acción. Como tales, son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones. Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Para ello los talleres del CAU ofrecen el espacio para la elaboración de producciones por parte de los estudiantes y supone la ejercitación en capacidades para elegir entre cursos de acción posible y pertinente. También favorecen el desarrollo de habilidades para la selección de metodologías, medios y recursos.

Esta variedad de los formatos curriculares marca diferencias importantes no sólo en lo que respecta a la organización de la clase, sino también a las modalidades de trabajo, el tratamiento del contenido y el diseño de la evaluación.

4.2.1. La enseñanza en el Taller de Lectoescritura

El Taller de Lectoescritura se define como una instancia más en el proceso de enseñanza sistemática de la lectura y escritura. Se destaca que el estudiante aspirante a ingresar en la universidad presenta una experiencia previa con la lectura y la escritura que marca una base que permite ampliar el conocimiento y adquirir una cantidad determinada de habilidades que faciliten el desempeño en el ámbito universitario. También se especifica la estructura y organización del Taller constituido por dos grandes ejes estructurantes, los saberes lingüísticos y los saberes culturales:

“Tales habilidades consisten básicamente en poner en juego diversos conocimientos sobre la lengua y la clase de textos a la que responda –en cada caso– el texto objeto de la práctica (en términos muy generales, saberes lingüísticos) y una serie de conocimientos sobre el mundo (saberes culturales), a los que el texto hace referencia” (Programa Taller de Lectoescritura 2009).

Los *objetivos generales* expresados en el Taller de Lectoescritura evidencian la necesidad de que el alumno pueda desempeñarse de manera eficaz frente a las prácticas comunicativas universitarias. Se define una serie de objetivos específicos para cada unidad de contenido que funcionan como criterios de evaluación. Por ejemplo:

“(que el alumno) desarrolle habilidades de control de su comprensión y de su producción escrita”.

“(que el alumno) logre un buen desempeño en la lectura de textos expositivos y argumentativos y en la escritura de textos expositivos complejos” (Programa Taller de Lectoescritura 2009).

En la entrevista, la coordinadora del Taller de Lectoescritura destaca la función que éste cumple como preparación de los estudiantes para desempeñarse en el ámbito académico. Ella habla de “nivelación” en el sentido de brindarle herramientas para desenvolverse en un ámbito con nuevas reglas y características.

“La función es nivelar a los alumnos hacia arriba, como para que puedan acceder a las exigencias de lectura y escritura académicas en la universidad, y esto significa dar herramientas para que puedan acceder a eso (...). Sí, el objetivo sería ese, dar herramientas para que puedan quedarse. No solamente quedarse en el curso de ingreso, quedarse y sostener la carrera” (Entrevista a la coordinadora del Taller de Lectoescritura del CAU).

Sin embargo, en la entrevista también se destacan algunas dificultades en el cumplimiento de esos propósitos. Entre ellas, las grandes dificultades que presentan los estudiantes en la lectura y escritura de textos, falta de un hábito de estudio, y el desconocimiento respecto de lo que implica estudiar una carrera universitaria.

En relación con el *contenido*, el Taller de Lectoescritura combina un criterio de selección disciplinar y otro extradisciplinar que resulta de la elección del corpus de textos con los cuales se trabaja. Como ya dijimos, el curso pone en juego diversos conocimientos sobre la lengua y la clase de textos a la que responde en cada caso. Los contenidos están organizados en cinco unidades temáticas:

- Unidad 1. Tipos textuales y género discursivo
- Unidad 2. Textos explicativos
- Unidad 3. El texto argumentativo y su resumen
- Unidad 4. Complementación y confrontación de fuentes
- Unidad 5. Informe de Lectura y Monografía

La organización y estructuración de las unidades temáticas refleja una programación lineal de los contenidos (se necesitan los primeros para poder avanzar

en los siguientes). La organización de las clases pone énfasis en el trabajo del alumno que concluye con la elaboración de un texto argumentativo que se va armando con el apoyo y supervisión del docente, lo que resulta propio del trabajo en modalidad taller.

En el año 2007, el equipo de coordinación organizó un material (publicado finalmente como libro de texto en el año 2009) en el que se consolida un trabajo de varios años y que representa la actual propuesta de enseñanza. El libro se titula *Los textos y el mundo*. Consiste en una propuesta integral para talleres de lectura y escritura, y allí aparece claramente secuenciada una serie de actividades de lectura y de escritura que derivan del abordaje de los temas (respecto de los saberes culturales con los que se ha elegido trabajar) y de las habilidades lingüístico-discursivas que cada uno de los capítulos desarrolla. Este dispositivo le permite al docente seleccionar las actividades que abordará con cada grupo de acuerdo a las necesidades, dificultades, etc., que el curso manifieste. En cada capítulo encontramos una sección destinada a presentar los aspectos teóricos, un texto o fragmento ejemplificador y una sugerencia de las actividades para trabajar con dicho texto. Las actividades no especifican el tiempo ni el número de participantes. Son, en su gran mayoría, actividades de comprensión ya que buscan que el alumno elabore nuevas versiones de una información y la aplicación de procedimientos a situaciones nuevas.

Por tal motivo, la coordinadora del Taller de Lectoescritura elabora, para cada edición del taller, un cronograma en el que se indica cuántas clases se destina a cada una de las unidades del programa y, dentro de ellas, a cada tema central. El docente, a partir del material diseñado, opta por el recorrido y las actividades que propondrá en sus cursos.

En lo que respecta a la *evaluación de los aprendizajes* alcanzados por los estudiantes, el Taller de Lectoescritura establece que los alumnos regulares serán evaluados por medio de evaluaciones de proceso, exámenes parciales y finales. La evaluación de proceso contempla la presentación de trabajos prácticos escritos en las distintas unidades. En las dos últimas unidades se aborda la puesta en relación de fuentes bibliográficas para la elaboración de un informe de lectura y de una monografía. A esto se le sumarán tres evaluaciones parciales de carácter individual y escrito. Dos serán presenciales y una domiciliaria.

Sin embargo, la coordinadora del taller, en la entrevista, destaca la dificultad del manejo de la modalidad taller cuando la cantidad de estudiantes excede el número de 40:

“Yo siempre peleé esto, para mí el tope tiene que ser mucho menor, porque desde mi punto de vista es más fácil retener cuando hay menos estudiantes desde el inicio del curso. Creo que muchos de los estudiantes que se van, se van porque son muchos alumnos desde el principio en el curso...” (Entrevista a la coordinadora del Taller de Lectoescritura del CAU).

Analizando los materiales didácticos, encontramos que el dispositivo de la evaluación se diseña bajo el supuesto de que la lectura como la escritura de distintas clases de textos requieren habilidades particulares que pueden desarrollarse con orientación, ejercitación y evaluación específicas. En esta línea de trabajo, se considera formativa una práctica de evaluación continua, si las actividades propuestas por el profesor tienen la intención de contribuir con las tareas de aprendizaje en curso y mejorarlas, cualquiera sea el grado en que diferencie la enseñanza (Perrenoud, 1999). El carácter formativo de la evaluación queda, entonces, asociado con el propósito de participar en la regulación del aprendizaje¹.

El proceso de evaluación formativa es acompañado a nivel institucional por la implementación de **Espacios Complementarios** tanto para Lectoescritura como Matemática, a los que los estudiantes asisten voluntariamente². Estos espacios se conciben como instancias en las que se profundiza el trabajo con aquellos contenidos que ofrecen dificultades y el estudiante debe manejar para continuar exitosamente el curso.

En general, podemos inferir que el Taller de Lectoescritura cumple y contempla la heterogeneidad de los estudiantes si se tiene en cuenta que se trabaja con el seguimiento individual de las producciones escritas y con la intención de formar en habilidades generales de lectura y escritura, posicionando mejor a los estudiantes para que sigan estudios superiores.

¹ Es interesante destacar que desde el año 2007 en adelante, año en que se profundiza una nueva propuesta didáctica ya iniciada en el año 2005, los índices de aprobación del Taller de Lectoescritura mejoraron considerablemente. Una hipótesis posible es que el cambio en la modalidad de evaluación ha impactado positivamente en el nivel de aprobación del curso.

² Sin embargo, la concurrencia de los estudiantes a estos espacios es muy baja.

4.2.2. La enseñanza en Matemática³

El programa de Matemática del CAU comienza con una definición de la disciplina que toma posición por un modo de ver la Matemática y su enseñanza:

“Acordamos con los principios del National Council of Teaching Mathematics Standards que establecen: La Matemática es un tema viviente que intenta entender patrones que atañen tanto al mundo circundante como la mente dentro nuestro. Aunque el lenguaje de la Matemática está basado en reglas que deben ser aprendidas, es importante para la motivación que los estudiantes se muevan más allá de las reglas para ser capaces de expresar cosas en el lenguaje de la Matemática” (Programa de Matemática 2009).

A esa definición le sigue la enumeración de los *propósitos del curso* que completan la visión sobre la función que cumple esta asignatura en el CAU:

“Enunciamos dos propósitos centrales del curso, por un lado favorecer la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje de la Matemática y por otro facilitar la apropiación de herramientas de trabajo matemático y adquisición de recursos de aprendizaje. Para atender al primero es que centramos la propuesta en el trabajo del alumno y, de manera conjunta, en el tipo de actividad que estará puesto a hacer, no sólo algorítmico, sino interpretativo, explicativo, deductivo, etc. Estas últimas acciones se ven favorecidas bajo la tarea de la ‘modelización matemática’ y la resolución de problemas. Con respecto al segundo propósito la propuesta tiene un eje central, vertebrador en la ‘argumentación y validación matemática’, aspectos que son transversales a los contenidos específicos de los distintos cursos de Matemática” (Programa de Matemática 2009).

En la entrevista a la coordinadora del área, se puede comprender mejor el sentido formativo que para la coordinación hoy cumple esta asignatura en el CAU. La coordinadora expuso tres razones que ameritan un curso de Matemática en el ingreso universitario: en primer lugar, la Matemática da la idea de un esfuerzo intelectual que otras asignaturas no evidencian; en segundo lugar, y aunque no

³ El análisis de la propuesta de Matemática contiene además de los insumos provenientes de los documentos y la entrevista a la coordinadora del área, la información recogida a través del *focus group* con docentes del área. Esto nos llevó a incluir otro tipo de análisis para algunas de las dimensiones de la propuesta de enseñanza.

es la única asignatura que lo permite, la Matemática hace posible la abstracción y agiliza la argumentación lógica; y por último, sostiene que durante todo el trayecto escolar obligatorio de los alumnos se ha tenido contacto con la Matemática, en mayor o menor medida, han tenido una práctica ya sea buena o mala; y esa base se considera un punto de partida para trabajar en el ingreso.

“El CAU tiene un sentido de admisión desde estas dos visiones; no solamente preparar para lo que va a venir desde el punto de vista académico, sino situar dentro de un ámbito diferente, al que ellos no están acostumbrados; enseñar a estudiar. Es justamente de aprestamiento universitario, ya que en la universidad se utilizan distintos tipos de instrumentos, una cantidad de materiales mayor de la que tienen habituados, tiempos, ritmos. Bueno, a eso apunta el CAU. Además, a fortalecer ciertas habilidades y dar información” (Entrevista a la coordinadora de Matemática del CAU).

Sin embargo, en la misma entrevista, la coordinadora deja ver una dificultad que aún hoy se expresa en la propuesta de enseñanza de la Matemática ya que el programa fue diseñado originalmente por un equipo de físicos y matemáticos que tenían entre sus preocupaciones la de preparar a los estudiantes para continuar con éxito aquellas carreras en las cuales la Matemática juega un rol principal (como las ingenierías y los profesorados universitarios en Física y Matemática). Esta situación hizo que la selección de contenidos se hiciera desde un criterio estrictamente disciplinar —a diferencia de lo que ya vimos que ocurrió con el Taller de Lectoescritura. El criterio disciplinar en la selección del contenido del curso tal vez ponga en tensión el propósito de “facilitar la apropiación de herramientas de trabajo matemático y adquisición de recursos de aprendizaje” (Programa de Matemática 2009). Esta tensión es comentada por algunos de los docentes del CAU:

“Supuestamente Matemática del CAU está pensada para que sea funcional a Matemática I (asignatura de las menciones en Ciencias Exactas y Tecnología del Primer Ciclo Universitario), pero hay gente que no va a seguir Matemática I y además, Matemática I recrimina a Matemática del CAU que no los prepara a los estudiantes lo suficiente. Así que tenemos una contradicción, que no tiene sentido lo que estamos haciendo. A los que no necesitan Matemática esto les hace no demasiado bien y a los que hacen Matemática tampoco le serviría” (focus group con docentes de Matemática del CAU).

“Tengo la sospecha de que no preparamos a nadie, ni a los de historia ni a los de sociales” (focus group con docentes de Matemática del CAU).

Por su parte, el programa de la asignatura define una serie de *objetivos de aprendizaje* en estrecha relación con los distintos contenidos de las unidades temáticas. Según la coordinadora del área, esta forma de presentación resulta conveniente ya que los objetivos fácilmente se convierten en criterios de evaluación.

Cuadro 4.1

Presentación de contenidos y objetivos en el programa de Matemática 2009

Contenido	Objetivos
- Orden en la recta - Relación orden /operación	- Comparar números - Ubicar en la recta distintos números

Se evidencia un interés porque el estudiante haga uso de la información, utilice métodos, conceptos y teorías, en situaciones nuevas; así como también se espera que pueda organizar las partes de un todo, reconocer significados ocultos e identificar componentes. Por ejemplo:

“Interpretar y traducir problemas orales o escritos al lenguaje simbólico.”

“Construir la fórmula de la función a partir de datos dados.”

Además de los objetivos específicos estrechamente relacionados con cada uno de los contenidos del curso, se definen objetivos transversales que aluden, en general, a la adquisición de ciertas habilidades por parte del estudiante, tales como: “Ejemplificar”, “Justificar”, “Responsabilizarse de su trabajo”, entre otros (Programa de Matemática 2009).

Con respecto a los *contenidos*, podemos ver que el curso se organizó en dos grandes módulos. El módulo I, “*Números reales, álgebra y geometría*”, que como el título lo anticipa contiene tres temas centrales y el módulo II “*Estudio de funciones y modelización*” que está organizado por el tipo de función matemática que desarrolla. El cronograma de distribución de contenidos por clase muestra una rutina que lleva a enseñar un contenido por clase (excepto en muy pocos casos donde se enseña un tema en dos clases).

Propuesta para el desarrollo de Función Polinómica de Matemática CAU 2009

Clase 1:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de funciones polinómicas. Factorización y su “contracara”: la propiedad distributiva. - Armado de funciones polinómicas. Escribir la función polinómica en forma completa, en forma factorizada haciendo uso de lo aprendido con cuadráticas.
Clases 2 y 3:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Repasar algoritmo de la división. Divisibilidad entre polinomios a partir del algoritmo de la división. - Factorización de funciones polinómicas mediante el uso del Teorema del resto. - Teorema de Bolzano: Enunciado y aplicación para realizar un gráfico aproximado de una función polinómica en forma factorizada.
Clase 4:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamiento en el infinito de las funciones polinómicas y en las cercanías de las raíces múltiples. - Resolución de inecuaciones. - Cálculo de raíces en forma aproximada mediante aplicación del Teorema de Bolzano.
Clase 5:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Usar para repasar los temas e insistir con ejercicios que integren todo lo visto, como por ejemplo los ejercicios: 145, 148, 149 de los ejercicios adicionales de la pág.115

Se puede inferir aquí que, en Matemática, existe una tensión importante. Por un lado, se considera que el sentido del CAU es generar un espacio de transición donde los estudiantes pueden adaptarse a nuevos códigos y adquirir por medio de la Matemática determinadas habilidades que le permitirán resolver problemas y desenvolverse mejor en los estudios superiores. Pero, por el otro lado, las decisiones didácticas han determinado una selección de contenido de corte disciplinar y una secuenciación muy rígida que termina desdibujando el objetivo central. El exceso de contenido resulta ser el punto que ha concentrado las mayores críticas desde la coordinación y desde los docentes:

“Los contenidos son exigentes y son muchos.”

“Muchas veces me encuentro en una contradicción. Porque yo conozco bien el espíritu del CAU que tiene estas ideas de fomentar las capacidades de estudio, fomentar el pensamiento matemático, pero por el otro lado, tenés tanto

contenido que ya no tenés tiempo de aprender todo y corrés tras el contenido”
(focus group con docentes de Matemática del CAU).

El libro de estudio que los alumnos utilizan para esta asignatura, *Matemática para el Aprestamiento Universitario*, contiene en una primera parte todas las actividades posibles de ser realizadas divididas por temas y organizada en forma jerárquica. Es decir, se comienza por trabajos prácticos introductorios y luego las actividades van adquiriendo mayor complejidad. Y, en una segunda parte, se presentan desarrollos teóricos sobre los distintos temas a los que los estudiantes pueden acceder frente a alguna duda. Las actividades que predominan en el libro son las de ejercitación de los procedimientos algorítmicos.

En el material elaborado como *Guía para el Docente* se realiza una serie exhaustiva de especificaciones para el trabajo en la clase. Las clases están estructuradas por contenido temático. Cada eje temático posee una cantidad determinada de clases y a su vez cada clase está determinada por el contenido a trabajar, los objetivos de esa clase y las sugerencias para la clase. La metodología de clases, las actividades y las evaluaciones están previstas para todos los cursos del mismo modo y sin margen de modificaciones posibles. A continuación citamos el tipo de sugerencias que contienen los cuadernillos para el docente:

“No invertir tanto tiempo y esfuerzo en los números con parte decimal periódica con cifra 9. Hacer lo necesario.”

“En el ejercicio 4, no se pretende resolver inecuaciones, sino solo señalar las condiciones que deben considerarse para comparar fracciones con el mismo numerador o denominador, haciendo notar que es importante tener en cuenta los signos y no sólo el valor absoluto del número.”

En este sentido, la voz de los docentes del área plantea:

“Sentimos la falta de flexibilidad de la propuesta de enseñanza que está altamente estandarizada para todos los cursos y permite poca decisión de cambios a los docentes a cargo de cada una de las comisiones” (focus group, docentes de Matemática).

En cuanto a la *evaluación*, es importante destacar que el dispositivo de evaluación es diseñado enteramente por los docentes y supervisado por la coordinación. El dispositivo está constituido por instancias de exámenes presenciales a las que se agrega una instancia de evaluación que consiste en la resolución

de trabajos prácticos domiciliarios. Esta última instancia es considerada como “evaluación en proceso”, si bien tiene características diferentes a lo que ocurre en el Taller de Lectoescritura en donde el proceso de elaboración del informe final se va monitoreando con la posibilidad de corregir errores y rehacer lo escrito. En el caso de los cursos de Matemática, la evaluación de proceso o “formativa” se traduce en la resolución de trabajos domiciliarios que son corregidos por los docentes y no está claro si esa información se usa para revisar las intervenciones pedagógicas en cursos donde la variable de ajuste es el tiempo que se dedica al tratamiento de cada tema.

Como ya dijimos, también en Matemática existe una oferta de **Espacios Complementarios**, a los que los estudiantes asisten voluntariamente con dudas específicas y son recibidos por un docente a cargo. Igual que en el Taller de Lectoescritura, estos espacios tienen muy baja asistencia por parte de los estudiantes.

Un aspecto interesante de la entrevista a la coordinadora del área fue su opinión sobre las dificultades que debe enfrentar este curso y destaca tres: la cuestión actitudinal de los estudiantes, la falta de estrategias de estudio y el desconocimiento sobre lo que es acceder a un conocimiento sistematizado. Destaca, además, que los estudiantes de ahora no están “erotizados por el conocimiento”, no existe el gusto o acercamiento sea hacia la Matemática o a cualquier otra disciplina. Y estas dificultades se las atribuye a prácticas degradadas en la escuela y en la sociedad en general, ya que en la sociedad misma no se valora el conocimiento. Pero la mayor dificultad que deben enfrentar en Matemática refiere a los déficits con los que llegan los estudiantes. Además, reconoce que los estudiantes no logran llevar el ritmo y terminan la cursada “*solo un poco mejor*” y que a pesar de los esfuerzos que ellos realizan, los estudiantes no llegan a anclar el conocimiento y resulta temporario, no logran afianzarlo debido a que el tiempo de cursada es poco.

En Matemática se busca enfrentar esas dificultades afianzando el lazo entre docente y alumno, buscando que el profesor se acerque a los grupos cuando trabajan y puedan recopilar en la puesta en común en el pizarrón todos los aspectos que fueron trabajando. Además, la coordinadora de Matemática expresa la intención de alentar una dinámica de trabajo donde el alumno pueda comprender que es responsabilidad suya también aprender y no sólo la tarea del docente. Para alentar esta actitud existen los ya mencionados **Espacios Complementarios**.

4.2.3. La enseñanza en el Taller de Ciencia

La inclusión del *Taller de Ciencia* en el año 2005 al CAU recae principalmente sobre un diagnóstico desarrollado por la UNGS donde se evidenció la carencia formativa de los estudiantes que aspiran a ingresar en la universidad, en lo que refiere a la comprensión de la naturaleza propia de la ciencia y a los procesos de elaboración del conocimiento científico. El Taller de Ciencia es el espacio curricular de menor carga horaria en el plan de estudios del CAU (34 hs. frente a 90 hs. de Matemática y Taller de Lectoescritura). Se estructura en dos áreas de conocimiento: las ciencias sociales y las ciencias naturales y se dicta dos veces por semana durante un solo mes, durante cinco semanas ubicadas al finalizar el semestre. Cada clase dura 3 horas, haciendo un total de 8 clases, más una clase final dedicada a la evaluación.

La menor carga horaria y la falta de tradición de este espacio curricular en el CAU, pone al Taller de Ciencia en una situación de precariedad en relación con las otras asignaturas. Son conocidos los desarrollos teóricos provenientes de la sociología de la educación que destacan cómo el *status* curricular de una materia (más allá de la forma de asignatura, taller, seminario, etc.), está estrechamente ligado a la carga horaria y su presencia en el plan de estudios⁴. Señalamos esta situación puesto que se irá reflejando en distintos aspectos del análisis.

Entre los *propósitos* del Taller de Ciencia se destaca la necesidad de vincular el conocimiento científico con el mundo que nos rodea.

“El punto fuerte de este Taller es trabajar en particular competencias de índole procedimental y actitudinal que posibiliten aproximar a los estudiantes a ingresar a la UNGS, a nociones y prácticas elementales del trabajo científico. Su aporte contribuye a delinear las grandes estrategias en la formación del espíritu científico, más que comprometer a los estudiantes en el conocimiento de los contenidos de las disciplinas.

La ciencia es una forma disciplinada de la curiosidad humana, es decir una forma estructurada de formular preguntas y proponer acciones para hallar respuestas. Acercarse al conocimiento científico tiene que ver con la

⁴ Un caso paradigmático es la situación de asignaturas como Historia o Matemática en los planes de estudio del nivel secundario. La presencia sostenida de estas materias a lo largo de los cinco años de formación en el nivel medio y la elevada carga horaria las ubican en una situación de privilegio en términos de status curricular (Bernstein, 1985).

comprensión profunda de las características y leyes básicas del mundo que nos rodea, y con el desarrollo de ciertas capacidades relacionadas con el ‘modo de hacer’ de la ciencia: el pensamiento crítico y autónomo, la formulación de preguntas, la interpretación de evidencias, la construcción de modelos explicativos y la argumentación, la contrastación y el debate como herramientas para la búsqueda de consensos”. (Programa del Taller de Ciencia 2009)

En general, en el Taller de Ciencia los *objetivos* a lograr están formulados de forma clara y son consecuentes con los propósitos. Algunos de ellos son:

“Conocer las características específicas del conocimiento científico.”

“Reconocer la importancia del contexto social en la producción del conocimiento científico.”

“Realizar e interpretar tablas y gráficos sencillos” (Programa del Taller de Ciencia 2009).

Se expresa también el objetivo compartido con el resto de las asignaturas del CAU de promover en los estudiantes el desarrollo de aptitudes que posibiliten lograr condiciones necesarias para el inicio de los estudios superiores. Se destaca el trabajo con competencias de índole procedimental y actitudinal que permitan a los estudiantes aproximarse a nociones y prácticas del trabajo científico.

En lo que respecta a la *selección y organización del contenido*, el Taller de Ciencia define los siguientes temas para cada una de sus unidades: 1. Ciencia y magia; 2. Observación y teoría; 3. La hipótesis; 4. La medición; 5. Análisis e interpretación de datos; y 6. Ciencia y sociedad. Esta selección de temas refleja un recorte en una doble dimensión: las nociones y prácticas propias del método científico (puntos 2 a 5) y los problemas epistemológicos y sociológicos ligados a la reflexión sobre la producción científica (puntos 1 y 6).

El cronograma de distribución de contenidos por clase (8 clases) que aparece en el cuadernillo para los docentes y el tipo de actividades del libro de texto diseñado para los estudiantes del taller, refleja al menos dos tensiones de la propuesta de enseñanza. En primer lugar, las unidades 1 y 6 expresan un criterio de selección del contenido por temas de orden epistemológico –“Ciencia y magia” y “Ciencia y sociedad”–, mientras que el resto de las unidades muestra un criterio de selección del contenido que responde a los aspectos ligados a una metodología de la investigación científica –que va desde la “observación” hasta la “interpretación de datos”. Según el cronograma de trabajo

de los docentes, la unidad 1 tiene asignada una clase, igual que la unidad 6 (la clase final). En el medio de la cursada, durante el desarrollo de las unidades 2 a 5, los estudiantes van definiendo un tema para hacer un “simulacro” de proyecto de investigación que resulta ser el trabajo con el cual son evaluados para acreditar la materia.

De la situación descripta encontramos que la coexistencia de dos criterios de selección de contenidos en el mismo programa, más la desigualdad en la distribución de ambos tipos de contenidos por clases –contenidos de corte epistemológico y metodológico– podría ser una dificultad para encontrar unidad de sentido al Taller de Ciencia.

La segunda dificultad está directamente relacionada con la distribución de actividades y lecturas que están previstas para cada unidad temática. En el cuadernillo del docente se propone una serie de actividades por clase que, si bien no es obligación hacerlas todas con los estudiantes, exige un ritmo acelerado de cursada para poder cumplimentar el tratamiento de una buena cantidad de actividades y textos a lo largo de cada una de las clases. El cronograma que se entrega a los docentes también estipula el tiempo destinado a cada actividad. Las actividades que más predominan son las de comprensión de textos y la resolución de ejercicios prácticos ligados a la formulación de hipótesis, elaboración de encuestas y procesamiento de resultados. También es posible identificar algunas actividades de opinión.

Desde la clase 4 en adelante se suma –en paralelo a la cursada– la elaboración del proyecto de investigación que los estudiantes deben entregar al final del curso para aprobar la materia.

El coordinador del área de Ciencias Naturales explica que el actual equipo de coordinación del Taller de Ciencia heredó el programa de enseñanza que fue diseñado por otro grupo de docentes. Esta situación derivó en importantes reformulaciones del programa que actualmente está en vigencia y que explica el giro hacia los aspectos más “metodológicos” de la propuesta original. Se reformula el programa con el fin de que los estudiantes hagan un proyecto de investigación que se considera valioso como actividad; sin dejar de señalar el problema que representa didácticamente el diseñar un proyecto de una investigación con una base disciplinar inexistente, ya que los estudiantes aún no han cursado ninguna materia de grado.

El coordinador del área de Ciencias Sociales del taller expresa cómo se reformuló el programa desde su versión original, del 2005, a la edición actual del año 2009:

“Se discutía cómo armar un programa de Taller de Ciencia con los actuales profesores. Se discutía desde los contenidos de la materia específicamente hasta qué es lo que se quiere hacer con el taller. Entonces tomamos la decisión de pasar de una materia en la que se pensaba en ofrecer algo similar a lo que es Conocimiento Científico en la UBA, a una perspectiva más bien de taller, que es lo que se pretende actualmente” (Entrevista al coordinador de Ciencias Sociales del Taller de Ciencia).

En el apartado dedicado a los *lineamientos metodológicos* se aclara que las clases estarán a cargo de dos docentes, uno del área de las ciencias sociales y humanas y el otro del área de las ciencias naturales, a fin de dar respuesta al carácter interdisciplinario del taller. En algunos casos, esto agrega una dificultad adicional a la relación tiempo-tratamiento del contenido, ya que el espacio es compartido por dos docentes quienes deben sincronizar muy bien los tiempos de trabajo en el aula. Sobre esta situación los coordinadores del Taller de Ciencia valoran positivamente el trabajo interdisciplinario como un aporte propio de esta instancia del plan de estudios del CAU, pero no dejan de señalar la dificultad de coordinar un trabajo en conjunto de dos docentes que provienen de áreas distintas.

Además, los docentes del Taller de Ciencia, a diferencia de las otras dos materias, son docentes cuyo cargo como docente e investigador está ubicado en alguno de los trayectos del grado y no en el curso de admisión. Son docentes e investigadores que pertenecen a distintas carreras de grado y su participación en el Taller de Ciencia es más circunstancial. Esta situación podría significar algún tipo de dificultad en relación al arraigo y la pertenencia de ellos en el CAU.

Para completar la caracterización de la enseñanza en el taller, diremos que se ha seleccionado como estrategia de evaluación, la elaboración de trabajos prácticos individuales y grupales, y la presentación de un trabajo final grupal. Este último consiste en la elaboración de un informe que consiste en un proyecto de investigación. La nota final se elabora con el promedio entre la nota de los trabajos individuales, la nota de los trabajos grupales y la nota del informe final.

Haciendo una lectura general de la propuesta de enseñanza del Taller de Ciencia, se observa una serie de diferencias con las otras dos materias del CAU: en la dimensión del plan de estudios, la menor carga horaria podría generar un efecto de “bajo *status* curricular”; en la dimensión didáctica, la coexistencia de dos docentes que comparten una misma comisión y que provienen de

tradiciones disciplinares distintas; y en la dimensión institucional, la inclusión tardía del taller en el plan de estudios y el diseño de la propuesta de enseñanza por un equipo de docentes que no son quienes finalmente se hicieron cargo de la materia, trajo dificultades para que docentes y estudiantes se apropien del sentido formativo de este tercer espacio curricular en el CAU.

4.3. Algunas conclusiones

En primer lugar, algo a destacar que comparten las tres materias es el carácter de “homogeneidad” de todos los cursos y el limitado margen de decisión que tienen los docentes al frente de los cursos. Si bien es cierto que son cursadas masivas, lo que requiere pautas de generalidad que aseguren una homogeneidad más allá de la modalidad, el turno o el profesor que la dicte. Esta situación marca cierta rigidez de la programación que deja poco espacio para la flexibilidad de la propuesta en el aula.

En lo que respecta a propósitos, las materias del CAU comparten la intención de brindarle al estudiante herramientas para desempeñarse de manera más eficaz en el mundo académico. El Curso de Aprestamiento Universitario, como su nombre lo indica, intenta limar asperezas en los estudiantes y prepararlos para el inicio de los estudios superiores.

A partir de lo que hemos señalado, podemos afirmar que el ingreso en el nivel superior de estudios implica nuevos desafíos no solo para los estudiantes. Facilitar la inserción de quienes aspiran a iniciar su formación académica obliga a la UNGS y, en general, a las instituciones de nivel superior, a pensarse como instituciones dinámicas, capaces de dar respuestas, en el marco de las políticas educativas consensuadas, a las necesidades de las poblaciones estudiantiles de sus áreas de referencia.

Creemos que para la discusión sobre tales propuestas resulta central que nos detengamos en el modo como se definen esas instancias: ¿se las piensa como remediales de deficiencias en la formación anterior de los estudiantes? ¿Se las concibe como un espacio en el que se desarrollan habilidades y estrategias propias de un nuevo ámbito? ¿Deben ser propedéuticas para la carrera que ha elegido cada estudiante?

En el caso específico del CAU se observa una tensión entre el propósito general de atender a toda la población que se acerque a la universidad interesada en formar parte de ella, lo que implicaría reconocer la heterogeneidad de los estudiantes que vienen de trayectos formativos y recorridos de vida de muy

distinto tipo; y ofrecer cursos muy estructurados o altamente estandarizados que suponen puntos de partida homogéneos.

En estrecha relación con lo anterior, el diseño del curso afronta la resolución de dos tensiones que pueden pensarse como correlatos de las cuestiones mencionadas recientemente: decidir si el curso asumirá un carácter remedial o si, por el contrario, tendrá una finalidad formativa y si, finalmente, se pondrá a operar como una instancia de selección o propedéutica para los estudios superiores.

En la definición de un curso de ingreso, formular estrategias para comenzar a resolver sobre todo las tensiones que atraviesan estas instancias formativas resulta nodal. En el caso del CAU, y después del trabajo de análisis de documentos y entrevistas, tenemos la idea de que el éxito del curso de ingreso se vincula fuertemente con los propósitos de enseñanza y con el trabajo que se hace al interior de cada una de las instancias que componen su plan de estudios.

Documentos

Programa de Matemática. CAU/UNGS. (2009)

Programa del Taller de Ciencias. CAU/UNGS. (2009)

Programa del Taller de Lectoescritura. CAU/UNGS. (2009)

Cuadernillo del docente. Taller de Ciencias. (2009)

Guía Docente. Matemática CAU. Módulo I. (2008)

Guía Docente. Matemática CAU. Funciones racionales y funciones exponencial y logarítmica. (2008)

Guía Docente. Matemática CAU. Funciones cuadrática y funciones polinómicas. (2008)

Bibliografía

Area Moreira, H. (1999) “Los materiales curriculares en el proceso de diseminación y desarrollo del curriculum”. En De Escudero, J. *Diseño, desarrollo e innovación del Curriculum*. Madrid, Editorial Síntesis.

- Basabe, L.; Cols, E. y Feeney, S. (2007) “Los componentes del contenido escolar”. Ficha de la cátedra de Didáctica I. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Bernstein, B. (1990) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, El Roure Editorial.
- Camilloni, A. (1998) “Sistemas de calificación y regímenes de promoción”. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.
- Camilloni, A. (2006) “Notas sobre la historia de la teoría curricular”, Ficha de la cátedra de Didáctica I. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Carnelli, G., Falsetti, M., Formica, A., y Rodríguez, M., (2007) *Matemática para el Aprestamiento Universitario*. Colección Textos Básicos. Los Polvorines, UNGS.
- Coll, C. (1994) *Psicología y Currículum*. Barcelona, Paidós.
- Cols, E. (2004) “La programación de la enseñanza”, Ficha de la cátedra de Didáctica I. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Cols, E. y otros. (2001) “Los contenidos de enseñanza: perspectivas de análisis y enfoques teóricos”. Ficha de la cátedra de Didáctica I. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Egan, K. (2000) *Mentes educadas*. Buenos Aires, Paidós.
- Ezcurra A. (2005) “Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la Educación Superior”. *Perfiles Educativos*, XXVII.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001) *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Los Polvorines, UNGS.
- López Casanova, M. (coord.) (2009) *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura*. Los Polvorines, UNGS.
- Zabalza, M. A. (1995) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.

Capítulo 5

¿Selectividad social o escolar? Fragmentación del sistema educativo y trayectoria en el CAU

Nora Gluz y Miriam Rosica

5.1. Introducción

El presente capítulo tiene como propósito analizar la relación entre el nivel socioeconómico y el capital cultural de los estudiantes, con las posibilidades de transitar con éxito el CAU. Interesa en especial comprender cómo se sobredeterminan estas dimensiones en un momento clave de la trayectoria educativa que condiciona la democratización del acceso y permanencia en el nivel superior: el proceso de admisión a la universidad.

Estudiar el proceso de admisión a la universidad implica situarse en un momento que la investigación socioeducativa ha mostrado como clave para visualizar la selectividad social en la educación; se trata de los hitos de pasaje entre uno y otro nivel, con sus ritos y estrategias.

Partimos del supuesto de que las disposiciones y saberes con que los aspirantes llegan al nivel superior inciden en su permanencia y rendimiento ya que el trabajo académico en la universidad requiere de los estudiantes ciertas habilidades que aunque resultan centrales para sortear con éxito el proceso de admisión, se dan por supuestas y por ende no son objeto explícito de enseñanza. Algunos sectores sociales adquieren estas disposiciones en el seno de sus familias o en el nivel precedente, de allí la relevancia de indagar las

trayectorias escolares previas, en especial, en contextos de fuerte diferenciación escolar; así como el capital escolar de las familias y sus consumos culturales. Tal como fue tratado en el primer capítulo, la literatura en el campo ha mostrado cómo los actuales procesos de exclusión en el nivel superior se deben entre otros factores a las “dificultades académicas” que afectan principalmente a los alumnos de *status* socioeconómico más desventajado, que se presentan a raíz de cambios en el perfil del alumnado, debido a la masificación y a una preparación insuficiente para los estudios superiores (Ezcurra, 2009).

Distintos estudios muestran las dificultades existentes en el pasaje de uno a otro nivel educativo y la creciente desigualdad existente entre escuelas. Ya en la década del ‘80, Braslvasky (1985) y Filmus (1988) revelaban la existencia de un sistema educativo desarticulado por la presencia de circuitos paralelos y diferenciados, por los cuales transitaban los alumnos según su origen socioeconómico. Establecen que la tradicional escisión entre escuelas estatales y privadas ya no explica por sí sola la diferencia en la oferta escolar, mostrando los nuevos modos de diferenciación de la oferta al interior mismo del circuito estatal y privado, en función del origen social de la matrícula. Se trata de un proceso de mercantilización del sistema escolar gestado por las dinámicas de lucha entre sectores sociales por la distinción escolar y social, que fue profundizado por las políticas neoliberales (Dubet, 2004; Van Zanten, 2008).

Trabajos recientes en nuestro país (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002) incorporan al análisis la profunda transformación que ha sufrido la sociedad argentina a partir de la década del ‘90 y la reforma del sistema educativo que desestructuró las bases de funcionamiento preexistentes, resaltando que estos cambios han producido una fragmentación del sistema escolar. El concepto de fragmentación del sistema educativo explica la pérdida de referencia a una totalidad que le sea común (Tiramonti, 2004) y, consecuentemente, la construcción de experiencias escolares heterogéneas. Como señala Kessler (2002) esta experiencia difiere según las instituciones aunque en cada institución, cada colegio en su interior mantiene cierta homogeneidad de “clase”. Por ello, es posible hablar de colegios que responden a cierto estrato, puesto que los estudiantes comparten un sector social de referencia.

Esta experiencia según Kessler (2002) va desde las escuelas “burbuja”, no atravesadas por la crisis social, para los estratos más acomodados que apuestan al conocimiento de excelencia; hasta las “*escuelas en los márgenes*” en las que prima “*el intento de retención escolar con menor acento en la calidad; donde la cuestión social está omnipresente, tanto en los docentes como en los alumnos: como*

*realidad, como límite estructural, como problemática central a ser trabajada*¹ y cuyos alumnos se caracterizan por ser primera generación que ingresa al secundario. O como las estudia Tiramonti (2004); desde escuelas como espacio de conservación de las posiciones ya adquiridas, cuya meta es fijar a los alumnos en la posición de privilegio que gozan sus familias; escuelas que apuestan al conocimiento y la excelencia, las cuales se centran en el saber y la excelencia intelectual para generar estrategias de ascenso social; hasta escuelas para anclar en el mundo desorganizado, o escuelas para resistir el derrumbe, al margen de la sociedad, en las que se condensan y potencian todos los efectos de la desintegración de un modelo societal.

Sintetizando, la experiencia escolar está atravesada por la situación socioeconómica de la matrícula, las expectativas puestas en la educación y el sentido que se le otorgue a la misma en el marco de las instituciones educativas que van conformando proyectos educativos para poblaciones específicas. Por lo tanto entre las escuelas que apuesten a la adquisición del conocimiento y la excelencia, entre las que persisten en la formación en valores sociales reconocidos y la adquisición de conocimientos como forma de incorporarse a los estudios superiores y aquellas que desde la marginalidad sólo esperan resistir el derrumbe, existe una marcada diferencia en los saberes y competencias que ofertan, las relaciones sociales que se tejen, los procesos de subjetivación y la construcción del sentido de los estudios que habilitan a sus estudiantes.

Como ya expresaban los estudios de los años '80, los certificados obtenidos en el nivel primario y medio dejaron de ser garantía de continuidad de estudios, ya no constituyen "ascensores sociales"; cada vez más ello depende del tipo de escuela de la cual se egresó y las competencias adquiridas constituyen el verdadero pasaporte a los estudios superiores. Ya hace más de dos décadas que se afirma que la verdadera crisis del sistema educativo reside en que ciertos sectores sociales no se benefician con él, en tanto no adquieren las habilidades, aptitudes y conocimientos que se requieren para acceder al nivel superior (Filmus, 1988).

Las experiencias escolares dependen por ende del nivel socioeconómico de los estudiantes, del capital cultural familiar, del tipo de escuelas a las que han asistido y la zona de residencia, entre otras cuestiones que condicionan las luchas en el campo escolar. Esta preparación académica diferencial posiciona a ciertos grupos de estudiantes con un capital cultural insuficiente, en un punto de partida desventajoso, en relación con las demandas usuales del nivel superior tal como se expresó en el primer capítulo.

¹ Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada*. IIPE-UNESCO. Bs As. Argentina.

Analizar la problemática de la admisión desde esta perspectiva permite desplazar la mirada de las concepciones dominantes que culpabilizan a los individuos, hacia las condiciones sociales de producción de las trayectorias escolares. Para ello, se requiere dar cuenta si el modo en que la escuela y el capital cultural que transmiten distintas instituciones contribuyen a legitimar y desde allí a reproducir la posición social de sujetos y grupos, o por el contrario, permiten que las diferencias de origen no se consagren como diferencias de resultados.

Recuperamos en el análisis el concepto de posición social de Pierre Bourdieu (1979) que permite complejizar la perspectiva marxista sobre las desigualdades de clase considerando no sólo la posición en el mundo productivo sino también el acceso a diversos bienes sociales legítimos en cada campo social en cuestión. El concepto de “capital cultural” será central para comprender la trayectoria escolar previa de los estudiantes y la adquisición en el seno de la familia y el entorno inmediato de diferentes competencias culturales necesarias para integrarse a la vida universitaria. La desigualdad en la escuela no se produce sólo porque ésta brinde conocimientos diferenciados, sino que además los sectores populares tienen desventajas en términos de acceso a bienes culturales y la escuela fortalece estas desigualdades al desconocer las inversiones previas y procesarlas como diferencias de dotes, talentos, etc. De este modo, se trata (como expresa el capítulo 1) de una desigualdad socialmente condicionada, una de cuyas expresiones son las dificultades académicas que estos estudiantes comienzan a padecer y que obstaculizan el tránsito exitoso en los estudios superiores.

Los estudiantes *“más favorecidos poseen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven en sus tareas académicas, pero también heredan saberes y un saber-hacer, gustos y un buen gusto”* (Bourdieu y Passeron, 2003). Los estudiantes provenientes de los sectores más desfavorecidos por el contrario, se encuentran en desigualdad de condiciones, aptitudes y habilidades respecto a los primeros; y es la propia educación quien se encarga de consagrar las desigualdades iniciales, dado que las instituciones educativas ignoran tales diferencias. En palabras de los autores *“el creer que se da a todos iguales posibilidades de acceder a la enseñanza más alta y a la cultura más elevada, es quedarse a mitad del camino en el análisis de los obstáculos e ignorar que las aptitudes medidas con el criterio educativo se deben, más que a los ‘dotes naturales’, a la mayor o menor afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza.”* (Bourdieu y Passeron, 2003)

Discutiremos estas cuestiones a partir del análisis de la información recopilada a través de una encuesta aplicada a una muestra de estudiantes de

Matemática del CAU semestral 2009, que releva datos socioeconómicos, de capital cultural –en especial respecto de su trayectoria escolar previa y la de su entorno familiar–, así como datos de consumos culturales².

5.2. La UNGS y su contexto: características sociales y oferta cultural

La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) se encuentra ubicada en la localidad de Los Polvorines, del distrito de Malvinas Argentinas. Su zona de influencia abarca además los distritos de San Miguel, José C. Paz, San Fernando, Tigre, Hurlingham, Pilar, Morón y Moreno; distritos que, por su ubicación geográfica, se encuentran dentro de lo que se conoce como “segundo cordón” del conurbano bonaerense. Las particularidades de su zona de influencia no son tanto físicas cuanto sociales.

Comprender el espacio físico como un espacio social es concebirlo como territorio en el que se materializa y se ejerce el poder. De allí que, como afirma Bourdieu (2000), hay una relación entre “*la estructura espacial de la distribución de los agentes y la distribución espacial de los bienes o servicios*”. El espacio social objetivado en un espacio físico reificado expresa el valor de diferentes regiones sociales en relación con la distribución de los agentes y de los bienes. Es en este sentido que comprender el contexto de la UNGS es dar cuenta de los recursos materiales y simbólicos disponibles que estructuran las condiciones prácticas de existencia de los estudiantes que se proponen acceder a los estudios universitarios, sus oportunidades para apropiarse de bienes culturales valorados socialmente y los beneficios que otorga vivir y moverse en determinados territorios.

La proximidad en términos de espacios físicos facilita las apropiaciones, los encuentros fortuitos y el aprovechamiento de las diferentes especies de

² El nivel socioeconómico fue tipificado en cuatro categorías: bajo inferior, bajo superior, medio-medio y medio-alto (ver introducción y anexo metodológico). La información fue complementada por aquella vertida en la Cédula Censal que completan los aspirantes al Curso de Aprestamiento Universitario al momento de la inscripción, tales como las escuelas de procedencia; y la información respecto del desempeño en Matemática que compila el CAU -rendimiento y permanencia- y el Departamento de alumnos. Dada la complejidad de las definiciones metodológicas, las mismas serán explicitadas en un anexo específico al final del capítulo.

capital en él disponibles. “*El habitat contribuye a formar el habitus*” (Bourdieu, 2000) y viceversa; la posesión de cierto habitus posibilita el aprovechamiento de aquello que se encuentra disponible en el territorio. Para poder analizar estas probabilidades, nos centraremos en aquellas dimensiones que inciden en el proceso de escolarización: la fragmentación del espacio en función del nivel socioeconómico de la población y las características que le imprimen las condiciones habitacionales, la oferta de bienes culturales típicos y, en particular, la oferta educativa.

5.2.1. Contexto socioeconómico

El segundo cordón presenta una alta polarización social: sectores de clase media y alta instalados en barrios cerrados, sectores de clase media y clase media empobrecida, y sectores vulnerables con altas tasas de desempleo y subocupación. Los datos revelan que los distritos ubicados en el segundo cordón concentran las mayores disparidades. Existen partidos de la zona de influencia de la UNGS cuyos niveles de NBI (necesidades básicas insatisfechas) se acercan a los de las provincias más pobres del país (como Formosa, Santiago del Estero, Jujuy, Chaco y Misiones). Tal es el caso de José C. Paz 23%, Moreno 22%, Malvinas Argentinas 20%, San Miguel 15% y San Fernando 14% (Veleda, 2005). En el polo opuesto, para el año 1999 las urbanizaciones cerradas distribuidas en la zona de influencia de la UNGS alcanzaban a un total de 76³. Estudios más recientes revelan que actualmente existen aproximadamente 98 barrios cerrados distribuidos en los distritos cercanos a la universidad, en contraste con la pervivencia de altos índices de NBI en los mismos territorios.

La situación educativa de la región también muestra grandes inequidades. Mientras que en partidos del primer cordón la tasa de analfabetismo oscila entre el 0,5% y el 0,8%; en los distritos de influencia de esta universidad, ubicados en segundo cordón, la tasa alcanza a 2,3% en José C. Paz; 2,2% en Moreno; 2% en Malvinas Argentinas; 1,5% en San Miguel y 1,4% en San Fernando (Veleda, 2005).

Entre quienes asisten al sistema educativo estatal, en el nivel primario se observa la concentración de estudiantes en condición de pobreza en ciertos

³ Los datos observados en la investigación de Veleda (2005) indican que en el distrito de San Miguel para el año 1999 existían 12 barrios cerrados, 9 en San Fernando, 8 en Moreno, 7 en Malvinas Argentinas y 40 en Tigre.

distritos, dando cuenta de la segregación geográfica. En la provincia de Buenos Aires el 43% de los alumnos de nivel primario y EGB, pertenecientes a escuelas estatales, asisten al comedor escolar en San Fernando; el 40% en José C. Paz; el 31% en Moreno; el 27% en San Miguel⁴ (Veleda, 2005), lo que da cuenta de la incidencia de los estudiantes en condición de pobreza en la matrícula de las escuelas estatales de la región en comparación con otros distritos de la provincia de Buenos Aires donde los porcentajes descienden significativamente, como en el caso de San Isidro (16%), Ituzaingó (15%) o Lanús (3%).

5.2.2. Oferta cultural

La polarización social se expresa no sólo en los recursos económicos sino en la presencia de bienes culturales objetivados que condicionan las probabilidades de acceso y consumo. La proximidad a bienes culturales legítimos constituye un indicador de aproximación a la denominada “cultura culta” que valora y transmite la escuela, tales como cines, museos, teatros y bibliotecas, sobre los que existe información disponible.

Como en otras zonas de la provincia de Buenos Aires, los distritos cercanos a la UNGS poseían en sus localidades centrales algunas salas tradicionales de cines, las cuales se caracterizaban por ser de tipo barrial. Sin embargo a raíz de las sucesivas crisis económicas acaecidas en la Argentina hacia fines de los ‘80 y las políticas neoliberales implementadas a partir de los ‘90, estas salas se cerraron por completo, transformándose tan clásico edificio en amplios comercios o locales destinados a eventos religiosos. Años más tarde aparecieron en la zona grandes centros comerciales en los distintos distritos y grandes supermercados que completaron sus servicios con la creación de salas cinematográficas, con amplias capacidades y variedad de películas. Tal es el caso del ex Gral. Sarmiento, partido que abarca los actuales San Miguel, Malvinas Argentinas y José C. Paz, los cuales son los partidos de mayor influencia en la UNGS. La historia del partido revela que existían en la zona dos cines ubicados en el centro comercial más importante del distrito, la ciudad de San Miguel, cabecera entonces del partido; y cuatro más en zonas periféricas. Finalizada la década de los ‘80 estas salas habían cerrado y sus locales

⁴ Existe una correlación entre la presencia de comedores escolares y el nivel de pobreza. Según un estudio del CIPPEC (2004) en la provincia de Buenos Aires, dicha correlación en EGB era significativa y se situaba por encima de la media nacional.

vendidos o alquilados. Hubo que esperar más de 10 años para que la zona volviera a contar con salas de cine. De hecho, a mediados del año 2000, bajo la inversión de grandes empresas multinacionales, se construyó en el distrito de Malvinas Argentinas, en el predio de un importante hipermercado, un complejo de cines.

En relación con los teatros, la oferta cultural es escasa. Al realizar un relevamiento de las salas teatrales en la región, se observa la existencia de cuatro teatros en todos los distritos de influencia, uno ubicado en el partido de San Miguel, uno en el partido de Moreno, otro en el partido de Morón y el último en el partido de San Fernando. Además del teatro mencionado en Morón, funcionan tres espacios de teatro no convencionales, uno ubicado en la Universidad de Morón, otro en el Shopping Plaza Oeste y otro en la Sociedad Italiana. En el resto de los partidos no se hallaron salas de teatro propiamente dichas, aunque algunos centros culturales ofician de teatro al exponer obras en las cuales participan estudiantes de cursos de teatro que se dictan en esos espacios.

Otros aspectos que podrían mencionarse dentro de la oferta cultural son las bibliotecas y los museos. Sobre un total de 8 distritos de influencia, el partido de Tigre concentra 6 museos, Moreno 5, Morón 4 y Malvinas Argentinas, San Miguel, Pilar y San Fernando, un museo. El resto de los partidos, José C. Paz y Hurlingham, no poseen instituciones de este tipo. En cuanto a las bibliotecas populares, puede decirse en líneas generales, que cada distrito posee una biblioteca municipal ubicada en la cabecera del partido.

Lo expuesto anteriormente muestra la escasa oferta cultural de estos distritos en comparación con otras localidades o distritos. Si se observan los mismos bienes objetivados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por ejemplo, se detecta que la ciudad cuenta con un total de 42 teatros, 34 cines, 81 museos y 26 bibliotecas. Si consideramos que el espacio geográfico expresa el espacio social, se evidencia una distancia de estos sectores sociales respecto de distintas formas de capital cultural objetivado considerado legítimo. La ubicación de las salas de cine, museos, bibliotecas y teatros –si los hubiere– en zonas céntricas deja sin posibilidades de apropiación de este capital a un amplio sector social residente en barrios periféricos, con escasos recursos económicos y de movilidad; a diferencia de quienes aunque lejanos en el espacio, tienen las condiciones sociales y materiales para movilizarse en pos de la apropiación de estos bienes.

5.2.3. Oferta educativa de la zona

La disparidad de contextos socioeconómicos y la distancia física en el acceso a bienes culturales se acompaña adicionalmente por una oferta educativa diversa y desigual, compuesta por escuelas estatales y una alta proporción de escuelas privadas subvencionadas y no subvencionadas.

Numerosas investigaciones muestran una heterogeneización cada vez más potente entre las instituciones escolares difícil de abordar en una investigación de este tipo. No obstante, mostraremos los procesos de diferenciación a partir de la condición estatal o privada de las instituciones y, en este último caso, de los requisitos económicos para el acceso. De este modo, las escuelas que la ley de educación denomina públicas de gestión estatal fueron clasificadas en estatales provinciales, estatales ex nacionales, técnicas y CENS⁵; las denominadas públicas de gestión privada, por su parte, fueron tipificadas en función de la subvención ya que ésta determina topes para las cuotas mensuales pasibles de ser cobradas a los estudiantes. De este modo se clasificaron en subvencionadas con más del 80%, subvencionadas con menos del 80% y sin subvención.

En los distritos de influencia existen un total de 151 instituciones estatales distribuidas en 19 CENS y 103 escuelas medias (provinciales y ex nacionales), 29 escuelas técnicas y 261 escuelas medias privadas, de las cuales 9 son técnicas⁶.

Como puede observarse existe una gran cantidad de escuelas privadas en la zona, en comparación con la cantidad de escuelas de gestión estatal. Al analizar hacia el interior de los distritos, resulta más llamativa la diferencia: el distrito de San Miguel posee un total de 41 escuelas medias privadas contra 8 estatales; el distrito de Pilar posee un total de 43 escuelas medias privadas y sólo 11 estatales; Malvinas Argentinas posee 27 instituciones privadas y 8 estatales, Morón 34 frente a 16⁷. Más de la mitad de estos establecimientos son subvencionados (148 escuelas) y en su mayoría dicha subvención oscila entre el 80% (56 escuelas) y el 100% (57 escuelas). Estas cifras dan cuenta de

⁵ Los CENS son Centros Educativos de Nivel Secundario para Adultos, que dictan carreras de tres años de duración con una organización curricular específica (no son bachilleratos acelerados) y diversas orientaciones.

⁶ Datos extraídos de www.abc.gov.ar

⁷ Ídem.

la relevancia relativa de un sector privado no elitista en términos de requerimientos económicos.

Además de la diversificación de la oferta del sector privado, es preciso dar cuenta de la presencia de una heterogénea oferta estatal. Los datos accesibles en este tipo de investigaciones sólo nos permiten distinguir entre las escuelas que desde sus orígenes fueron provinciales de las ex nacionales que gozaban en su época de gran prestigio; no sólo por sus imponentes edificios, tradición y antigüedad en la zona, sino por la calidad de la enseñanza impartida y por la composición del plantel docente, el cual se caracterizaba por ser de amplia trayectoria. Pese al deterioro general que ha sufrido la educación estatal en las últimas décadas a raíz de las sucesivas reformas educativas y el descenso del gasto público por alumno, conservan aún parte del prestigio que gozaran. No fue posible determinar la cantidad de escuelas ex nacionales en todos los distritos de influencia, pero se sabe que el ex partido de Gral. Sarmiento, integrado por los actuales Malvinas Argentinas, José C. Paz y San Miguel cuenta con un total de 6 escuelas medias ex nacionales, incluyendo técnicas, que hoy forman parte de la administración provincial.

La cantidad de establecimientos no expresa la distribución de la matrícula. Del total de alumnos pertenecientes a la región analizada, casi el 73,6% pertenece al sector estatal y el resto, el 26,4%, al sector privado.

Aunque tal vez con excepciones, lo que queda claro es que las escuelas del sector estatal son de mayor tamaño que las pertenecientes al sector privado y que concentran más matrícula en una menor cantidad de establecimientos. Esto genera diferencias en términos de condiciones de trabajo pedagógico ya que el tamaño del establecimiento ha sido considerado un factor crítico por la investigación educativa.

5.3. ¿Quiénes ingresan a la UNGS?

El mecanismo de admisión propuesto por la UNGS pretende, tal como se trató en los capítulos anteriores, democratizar el acceso a la universidad desarrollando en los estudiantes destrezas, capacidades y actitudes que faciliten la transición de la escuela media al nivel superior. Para lograrlo, postulan un mecanismo de admisión que ha sido caracterizado como innovador en tanto da cuenta –o se propone hacerlo– de la heterogeneidad estudiantil. En este apartado nos proponemos caracterizar el perfil de los estudiantes, que tal como lo adelantó Ezcurra, ha sufrido cambios a lo largo de las últimas décadas debido

a un proceso de masificación que habilitó el acceso a franjas antes excluidas, las cuales poseen una preparación académica insuficiente frente a los requerimientos institucionales producto del capital cultural familiar y la diferencial preparación académica en el nivel precedente.

5.3.1. Características socioeconómicas de los ingresantes

Según el índice de nivel socioeconómico, la primera peculiaridad observada reside en que el 61% de la población estudiantil del CAU posee nivel socioeconómico bajo inferior y bajo superior, mientras que apenas el 27% estaría representando al sector medio. Del éxito de estos sectores sociales depende la democratización del nivel ya que las investigaciones señalan que aunque estudiantes de los sectores bajos acceden al nivel, no puede garantizarse su permanencia. Tal como lo plantean esos estudios los beneficiarios de la educación universitaria se sitúan en los grupos de ingresos medios y altos dejando afuera un amplio porcentaje de estudiantes provenientes del NSE bajo, aún en sistemas con ingreso libre y gratuito, el cual supone democratización en el ingreso (Juarros, 2006; González Fiegehen, 2005; García de Fanelli, 2005).

De hecho, si bien existe un ciclo de masificación extraordinaria que favoreció a los sectores sociales en desventaja, también se observa una deserción mucho mayor en esas franjas (Ezcurra, 2010).

No obstante, tal como lo explica Kisilevsky (2002), *“la necesidad económica per se no parece explicar del todo las causas por las cuales los individuos (especialmente los de bajos ingresos) no permanecen en el nivel superior”*. La autora sostiene que además del entorno socioeconómico de los estudiantes, existen varios factores que afectan al ingreso o permanencia en este nivel. Entre ellos, pueden mencionarse el nivel educativo de los padres, el apoyo y el estímulo de la familia, amigos y docentes del nivel medio, las aspiraciones ocupacionales, las experiencias en la escuela secundaria, los recursos académicos que brinda la misma, el conocer aquello que ofrecen las universidades, entre otros aspectos. Es por ello que si bien el nivel socioeconómico es un elemento importante a tener en cuenta en el análisis de la problemática, en esta investigación serán contemplados, además, los efectos *simultáneos* de una cantidad de factores identificados como críticos en el proceso, ya que *“cuando el efecto conjunto de estos factores se incluye en el análisis, disminuyen substancialmente las vastas diferencias atribuibles al nivel socioeconómico”* (Kisilevsky, 2002).

Cuadro 5.1

Estudiantes según NSE

NSE	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo inferior	26,6	26,6
Bajo superior	34,1	60,8
Medio bajo	26,9	87,6
Medio alto	12,4	100,0
Total	100,0	

Al analizar hacia el interior de cada categoría de NSE se observa que, en general, los estudiantes con NSE más bajo son los más jóvenes: el 64,6% de los aspirantes con NSE bajo (superior e inferior) tiene menos de 21 años y apenas el 13,1% es mayor de 25, mientras que entre los estudiantes con NSE medibajo el 43% tiene 21 años o menos y el 36% es mayor de 25 años. Esta tendencia se mantiene aunque de modo menos pronunciado para los sectores medioaltos.

Cuadro 5.2

Estudiantes según NSE y grupos de edad

		NSE				Total
		Bajo inferior	Bajo superior	Medio bajo	Medio alto	
Edad	Menores de 21	64	65	43	14	186
		64,6%	51,6%	43,0%	30,4%	50,1%
	Entre 21 y 25	22	33	21	17	93
		22,2%	26,2%	21,0%	37,0%	25,1%
	Mayores de 25	13	28	36	15	92
		13,1%	22,2%	36,0%	32,6%	24,8%
Total		99	126	100	46	371
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Otro dato observado es que más de la mitad de los ingresantes trabaja: el 53,7%, mientras que apenas el 12,9% de la población no trabaja ni busca trabajo, es decir son inactivos y el 33,3% de la población está desocupada.

Si se comparan estos datos con los de universidades tradicionales como la UBA, se observa que, a diferencia de la UNGS, allí hay una mayor proporción

de estudiantes inactivos (23,5%), a la vez que se observa un decrecimiento de los que trabajan –el 45%–, manteniendo una proporción similar de estudiantes desocupados.

Cuadro 5.3

Población estudiantil UBA y UNGS según condición de actividad⁸

	C.B.C. (%)	C.A.U. (muestra) (%)
Trabaja	45,3	53,7
Desocupado	31,2	33,3
Inactivo	23,5	12,9
Total	100,0	100,0

La importante proporción de estudiantes que trabajan está acorde a la tradición en nuestro país, caracterizada por un estudiante universitario a “tiempo parcial”, debido a que la mayoría estudia y simultáneamente trabaja (Kisilevsky, 2002). Sin embargo, esta situación es más potente en el caso de la UNGS respecto de universidades como la UBA. Investigaciones francesas discuten estas cuestiones cuando analizan el nuevo perfil de estudiantes que acceden a la universidad, tanto por la ampliación del acceso como por la creación de nuevas universidades en zonas periféricas. Dubet (1994) afirma que los estudiantes trabajadores de los años sesenta eran sobre todo los más humildes, hoy en día los porcentajes se acercan, lo que indica no tanto que haya menos desigualdades económicas, sino que se está imponiendo un estilo de vida juvenil en el que los trabajos precarios e informales ocupan un lugar cada vez más importante en el modelo cultural de la juventud francesa. Aunque es imposible estimar estas condiciones en el caso de estudio, lo que se observa es que los estudiantes de la UNGS que trabajan son quienes se encuentran en mejor posición socioeconómica, de hecho, el 76% de los estudiantes del sector medio alto trabaja contra un 36% del NSE bajo inferior. En el sector medibajo y medio alto el porcentaje de inactivos no supera el 9% mientras que en el caso del sector bajo inferior se duplica; a la vez que se eleva la proporción de estudiantes desocupados. Es probable que la edad de los estudiantes de sectores medios y las dificultades de los jóvenes de sectores más vulnerables para ingresar al mercado laboral expliquen también parte de esta situación en la que los mejor posicionados sean en menor medida inactivos.

⁸ www.uba.ar - Censo 2000 UBA.

Cuadro 5.4

Estudiantes según su condición de actividad por NSE

	NSE				Total
	Bajo inferior	Bajo superior	Medio bajo	Medio alto	
Trabaja	35,6%	44,1%	72,6%	75,6%	53,7%
Desocupado	45,6%	41,5%	18,9%	17,8%	33,3%
Inactivo	18,9%	14,4%	8,4%	6,7%	12,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pero la inserción en el mercado de trabajo no es la misma en los diferentes medios sociales. En Francia, según la investigación reseñada, para los estudiantes que proceden de familias humildes el trabajo temporario es una necesidad que forma parte de un contrato familiar que implica aprobar los exámenes. En la clase media, la actividad profesional forma parte de un estilo de vida estudiantil, y está separada de una actividad escolar que tiene como primer objetivo la inserción profesional. Entre las clases acomodadas, los trabajos temporarios tienen un carácter práctico y una finalidad profesional que los inscriben de manera muy fuerte en un contrato escolar implícito.

En nuestro país, estas cuestiones se evidencian en el acceso a un mercado laboral fragmentado que genera distintas condiciones para el estudio, ya sea por los horarios fijos o rotativos, la cantidad de horas de trabajo, la estabilidad en el mismo o el salario. Es posible suponer que peores condiciones de trabajo dificultan la disponibilidad de recursos materiales –como tiempo y dinero– para continuar los estudios. En el caso de los sectores medibajo y medioalto, alrededor del 45% de los estudiantes que trabajan lo hacen en relación de dependencia –o sea, con mayor estabilidad y con protección social. En cambio, los estudiantes de los sectores más vulnerables son los que representan el porcentaje más alto de desocupados (entre el 40 y el 44%).

Cuadro 5.5

Condición de actividad según NSE

Trabajo	NSE				Total
	Bajo inferior	Bajo superior	Medio bajo	Medio alto	
Relación de dependencia	14,1%	21,7%	44,9%	46,7%	29,3%

Cuadro 5.5 (cont.)

Trabajo	NSE				Total
	Bajo inferior	Bajo superior	Medio bajo	Medio alto	
Contrato tiempo determinado	1,1%	2,5%	3,1%	0,0%	2,0%
Sin contrato	13,0%	9,2%	15,3%	20,0%	13,2%
Independiente con empleados	0,0%	1,7%	1,0%	4,4%	1,4%
Independiente sin empleados	2,2%	4,2%	3,1%	4,4%	3,4%
Con mi familia sin sueldo	4,3%	4,2%	3,1%	0,0%	3,4%
Desocupado / Busca trabajo	44,6%	40,8%	18,4%	17,8%	32,7%
No trabajo ni busco	18,5%	14,2%	8,2%	6,7%	12,7%
Plan social	2,2%	0,8%	2,0%	0,0%	1,4%
Otra situación	0,0%	0,8%	1,0%	0,0%	0,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Según la problemática que nos ocupa, el alto porcentaje de desocupados resulta preocupante, ya que una elevadísima proporción de éstos podría abandonar los estudios si consiguiera trabajo. Esta hipótesis se refuerza cuando observamos que fue en los años de mayor desempleo cuando la universidad tuvo un incremento matricular sin precedentes, retomando los valores históricos una vez superada la fase más crítica de la crisis económica a través de la recuperación del nivel de empleo (ver capítulo 3).

Otra cuestión que afecta a los sectores más vulnerables es la superposición horaria entre trabajo y cursada. Más de la mitad de los estudiantes del sector bajo inferior posee esta problemática (54%), descendiendo 10 puntos en el caso del sector medio alto. La no superposición de horarios aumenta a medida que se incrementa el nivel socioeconómico, lo que garantiza mejores condiciones de organización de los tiempos de estudio y trabajo.

Cuadro 5.6

Superposición de trabajo con horario de cursada según NSE

		NSE				Total
		Bajo inferior	Bajo superior	Medio bajo	Medio alto	
Superposición	Frecuentemente	5,4%	16,1%	8,6%	14,7%	11,2%
	A veces	48,6%	37,5%	42,9%	29,4%	40,1%
	Nunca	45,9%	46,4%	48,6%	55,9%	48,7%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En síntesis, mientras la inserción en el mercado laboral no depende del nivel socioeconómico, el recorrido por distintas dimensiones de la posición en el mismo da cuenta de que los requerimientos del campo laboral resultan más desfavorables para el estudio en el caso de los sectores más vulnerables: son quienes sufren los mayores niveles de desempleo, presentan menor protección social cuando están integrados al trabajo y sus horarios tienden a superponerse en mayor medida con los horarios de cursada.

5.3.2. El capital escolar familiar

Otra peculiaridad de la población que ingresa al CAU es que se trata en su mayoría de la primera generación de universitarios, ya que sólo el 2% de la población tiene madre con título universitario. Asimismo, el capital escolar familiar es escaso: el 14% no cuenta con la escolarización primaria completa y apenas el 18% ha logrado culminar el nivel medio. Por ende, son estudiantes cuyas familias no sólo no accedieron a la universidad, sino que no contaron siquiera con las condiciones formales para intentarlo: la finalización del nivel precedente. La ampliación de estas oportunidades para la generación ingrese se debe probablemente a la extensión de la obligatoriedad escolar, primero a partir de la Ley Federal de Educación (1993), a lo que antiguamente eran los dos primeros años de la escuela media, y luego su extensión a la totalidad del nivel con la Ley de Educación Nacional 13 años después. Para el objetivo de esta investigación, analizar el capital escolar de las familias se vuelve fundamental ya que tal como lo ha demostrado la investigación educativa, el nivel educativo fundamentalmente de las madres, incide en la probabilidad de graduarse en contextos de masificación del ingreso.

Retomando la comparación con la UBA⁹, se observan marcadas diferencias en esta variable: los ingresantes a la UNGS son en un 64% primera generación que accede al nivel medio, y en la UBA esta situación se reduce al 40%. Si consideramos el máximo nivel educativo alcanzado por la madre; sólo el 6,3% de las madres de los aspirantes de la UBA posee la primaria incompleta contra un 14,1% de la UNGS. La diferencia entre estas instituciones se hace aún más notoria si comparamos los estudios alcanzados en el nivel superior: en la UBA el 14% posee el nivel universitario completo contra sólo un 2% de la UNGS.

Cuadro 5.7

Estudiantes CAU y CBC UBA según nivel educativo de la madre

	CAU (muestra)		UBA	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Primario incompleto	64	14,1	4.824	6,3
Primario completo	143	31,6	13.409	17,5
Secundario incompleto	79	17,4	12.539	16,3
Secundario completo	82	18,1	16.410	21,4
Terciario incompleto	14	3,1	2.207	2,9
Terciario completo	23	5,1	9.901	12,9
Universitario incompleto	27	6	7.030	9,2
Universitario completo	9	2	10.468	13,6
No sabe	4	0,9		
Total	445	98,3	76.788	100

Esta situación reviste especial relevancia ya que como muestra la investigación en el campo, (Gessagi y Llinás, 2005; Kisilevsky, 2002; Cabrera, 2001) el clima educativo del hogar es un factor condicionante para trayectorias exitosas. El entorno familiar se convierte en un factor importante para el ingreso o permanencia en el nivel superior. El nivel educativo de los padres, el estímulo y apoyo que éstos puedan ofrecer a sus hijos, serán generadores de un ambiente que favorece una trayectoria exitosa. Evidentemente esta situación

⁹ www.uba.ar

plantea desafíos singulares a instituciones que, como la UNGS, tienen nuevos públicos escolares que se caracterizan por tener una población con escaso capital escolar familiar acumulado.

5.3.3. Trayectoria educativa previa de los aspirantes al nivel superior

Los recorridos escolares realizados por los estudiantes indican la acumulación de capital escolar que favorecen o no la adquisición de las habilidades necesarias para insertarse en el nivel superior. De la muestra trabajada, se observa que los 453 estudiantes proceden de 172 escuelas secundarias, lo que estaría demostrando una baja concentración de estudiantes por escuela y una proliferación de experiencias previas que intentaremos aprehender en relación con los diferentes circuitos educativos por los que los estudiantes transitan.

La matrícula que absorbe la gestión privada en los distritos de influencia es del 26,4% contra un 73,6% de escuelas estatales. Entre quienes aspiran al CAU, aunque se sostiene la predominancia del sector estatal en tanto el 55,4% proviene de una escuela estatal, hay una mayor afluencia desde las escuelas privadas que la que se observa en la distribución matricular de la zona: el 44,6%.

La mitad de estos estudiantes ha culminado recientemente la escuela media ya que tienen menos de 20 años. El resto son mayores de 21 años, dividiéndose proporcionalmente los que tienen entre 21 y 25 años y los que superan los 26 años. Estos últimos estudiantes o han realizado otros estudios previos, o cuentan con trayectorias no lineales: han dejado y retomado los estudios o han repetido reiteradamente la escuela media.

Además del tránsito por la escuela media, alrededor del 36% de los estudiantes ha transitado por otras instituciones educativas entre la finalización de la escuela secundaria y el ingreso a la universidad; por lo que llegan a la UNGS con estudios universitarios o terciarios completos o incompletos, o cursos de ingreso a universidades sin llegar a iniciar carreras. Más de la mitad de los estudiantes de entre 21 y 25 años han iniciado otros estudios, y el 39% en los mayores de 25 años.

Cuadro 5.8

Estudiantes según otros estudios superiores por edad

Otro estudio	Edad			Total
	Menores de 21	Entre 21 y 25	Mayores de 25	
Completo	0,5%	3,8%	8,1%	3,3%
Incompleto	21,0%	50,9%	38,7%	33,0%
No posee	78,6%	45,3%	53,2%	63,7%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En relación con las escuelas en las que han cursado sus estudios secundarios, del total de los estudiantes mayores de 25 años el 69,4% proviene de escuelas de gestión estatal y en los menores de 25 las diferencias entre sectores tienden a igualarse. Es probable que estas diferencias se expliquen por el incremento y la diversificación del sector privado en el contexto de la reforma educativa de los '90, paralelo a la progresiva masificación de la escuela secundaria y la incorporación de nuevos públicos escolares fundamentalmente en el sector estatal¹⁰ con la consecuente estigmatización de dicha población, la cual fue concentrándose poco a poco en las escuelas medias periféricas.

Cuadro 5.9

Estudiantes según edad e institución de procedencia

		Edad			Total
		Menores de 21	Entre 21 y 25	Mayores de 25	
Estatal/ Privado	Estatal	104	50	68	222
		51,2%	50,0%	69,4%	55,4%
	Privado	99	50	30	179
		48,8%	50,0%	30,6%	44,6%
Total		211	203	100	401

¹⁰ En el año 1993 se produce la reforma educativa a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación que extiende la obligatoriedad hasta los dos primeros años de la escuela media. En el año 2006 se deroga esta ley con la sanción de la Ley Nacional de Educación, estableciéndose la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Si profundizamos el análisis del tipo de establecimiento escolar de procedencia, en función del NSE, lo que puede verse es que un alto porcentaje de estudiantes de los sectores socioeconómicamente más vulnerables concurren a escuelas estatales, el 65,6%. En el sector bajo superior se observa un incremento en el sector privado, pero en el sector medibajo este sector disminuye y aumenta significativamente el sector estatal, 55,3%. Para el caso del sector medio alto, las cifras tienden a igualarse con los sectores bajos superiores.

Cuadro 5.10

Estudiantes según institución de procedencia y NSE

		NSE				Total
		Bajo inferior	Bajo superior	Medio bajo	Medio alto	
Estatal/ Privado	Estatal	59	61	47	16	183
		65,6%	52,1%	55,3%	40,0%	55,1%
	Privado	31	56	38	24	149
		34,4%	47,9%	44,7%	60,0%	44,9%
Total		90	117	85	40	332
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La pregunta entonces es si se trata de las mismas instituciones estatales o privadas las que convocan a los estudiantes; o si tienen características distintivas. La investigación muestra que al realizar un cruce entre el tipo de institución¹¹ y el NSE, se observa que el NSE no condiciona linealmente la elección del tipo de establecimiento. Casi el 40% de la población estudiantil proviene de la escuela estatal provincial, y casi el 35% proviene de escuelas privadas subvencionadas. Aunque todos los sectores sociales cuentan con una mayor proporción de estudiantes procedentes de las escuelas estatales, son los más vulnerables quienes concentran más de la mitad de los estudiantes de la muestra, el 51%, en las escuelas estatales provinciales, mientras que sólo el 12% proviene de escuelas estatales ex nacionales. Los sectores medioaltos en cambio, tienen una menor

¹¹ En este caso la codificación se realizó en función de ser estatal común, 1; estatal ex nacional, 2; CENS, 3; privada con más de 80% de subvención, 4; privada con menos del 80% de subvención, 5; y por último, privadas sin subvención, 6.

participación en el sector estatal (40%), pero sólo el 22,5% asiste a escuelas estatales provinciales y son los que más elevada participación tienen en las estatales ex nacionales (17,5%), lo que indica que cuando optan por el sector estatal, se apropian de las instituciones de mayor prestigio.

Es llamativo también que el porcentaje más alto de estudiantes provenientes de escuelas que poseen más del 80% de subvención sean del sector medio alto, el 37,5%, mostrando una vez más su capacidad de apropiarse de los recursos estatales. Si bien, como se dijo, el nivel medio alto es quien más asiste a las escuelas con mayor subvención, también es cierto que estas escuelas tienen una población heterogénea en cuanto al NSE, ya que los porcentajes en todos los sectores se encuentran próximos al 30%. Esto estaría mostrando que el porcentaje de subvención permite a distintos sectores acceder a este tipo de educación, posibilidad que es aprovechada no sólo por los sectores vulnerables, sino también por los sectores de mejor poder adquisitivo. Sólo los sectores medios superan el 10% de los estudiantes que asistieron a escuelas privadas no subvencionadas. De este modo, no es posible establecer una asociación directa entre tipo de establecimiento en que cursaron los estudios secundarios y el NSE, aunque se evidencian algunas tendencias más propias de cada estrato social.

Cuadro 5.11

Estudiantes según tipo de colegios y NSE

Colegios		NSE				Total
		Bajo inferior	Bajo superior	Medio bajo	Medio alto	
Estatales	Est. provinciales	51,1%	35,0%	42,4%	22,5%	39,8%
	Est. ex nac.	12,2%	16,2%	10,6%	17,5%	13,9%
	CENS	2,2%	0,9%	2,4%	0,0%	1,5%
Privadas	Privada +80%	30,0%	34,2%	27,1%	37,5%	31,6%
	Privada -80%	0,0%	4,3%	3,5%	7,5%	3,3%
	Privada sin subvención	4,4%	9,4%	14,1%	15,0%	9,9%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pero experiencia educativa previa implica no sólo los datos objetivos de la trayectoria sino también el sentido de los estudios, las percepciones respecto del

paso por las instituciones y la valoración de lo aprendido. Según las encuestas los estudiantes cuentan con trayectorias relativamente exitosas en tanto manifiestan en un 80% no haber repetido ningún año de la escuela secundaria y el 86% dice no haber abandonado temporariamente la escuela media en ninguna instancia de su trayectoria. Asimismo, consideran que tuvieron un buen desempeño en el nivel anterior.

Cuadro 5.12

Estudiantes según repitencia en el nivel medio

	Porcentaje
Nunca	80,4
Una vez	16,0
Dos o más veces	3,6
Total	100,0

Cuadro 5.13

Apreciación sobre rendimiento en el nivel medio

	Porcentaje
Muy bien	24,5
Bien	65,1
Regular	10,4
Total	100,0

Cuadro 5.14

Estudiantes según abandono temporario en el nivel medio

	Porcentaje
Abandoné	14,0
No abandoné	86,0
Total	100,0

Al mirar esa apreciación según NSE se observa que los valores son similares para aquellos que consideran que les fue muy bien o bien, sólo supera el 10% en los NSE bajo inferior y bajo superior en un rendimiento regular.

Cuadro 5.15

Apreciación sobre rendimiento según NSE

		NSE				Total
		Bajo inferior	Bajo superior	Medio bajo	Medio alto	
Apreciación trayectoria en el nivel medio	Muy bien	23	32	27	12	94
		23,2%	25,2%	27,0%	26,1%	25,3%
	Bien	66	77	67	31	241
		66,7%	60,6%	67,0%	67,4%	64,8%
	Regular	10	18	6	3	37
		10,1%	14,2%	6,0%	6,5%	9,9%
Total		99	127	100	46	372
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

De los estudiantes que no han repetido en el nivel medio, el porcentaje más bajo corresponde al nivel socioeconómico bajo inferior, mientras que el más alto es del NSE medio alto. Esto está mostrando que en el sector bajo inferior se encuentra el porcentaje más alto de repitencia, el 22,4%, mientras que en el resto de los NSE las cifras se mantienen similares. Los sectores medios que se postulan a la UNGS son los que revelan mayores proporciones de repitencia reiteradas respecto de los otros sectores sociales, a los que duplica o triplica en términos porcentuales.

Cuadro 5.16

Repitencia en el nivel medio según NSE

Repitencia	NSE				Total
	Bajo inferior	Bajo superior	Medio bajo	Medio alto	
Nunca	74,5%	84,1%	79,0%	84,8%	80,3%
Una vez	22,4%	13,5%	15,0%	13,0%	16,2%
Dos o más	3,1%	2,4%	6,0%	2,2%	3,5%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El abandono temporario de la escuela secundaria se da con marcada diferencia en el NSE bajo inferior, el cual alcanza el 15,6%, frente al 4,4% del sector medio alto.

Cuadro 5.17

Abandono temporario en el nivel medio según NSE

Abandono	NSE				Total
	Bajo inferior	Bajo superior	Medio bajo	Medio alto	
Abandoné	15,6%	12,8%	14,1%	4,4%	12,9%
No abandoné	84,4%	87,2%	85,9%	95,6%	87,1%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

De todo lo expuesto hasta aquí, puede observarse que los ingresantes al CAU son jóvenes procedentes de zonas con altos índices de pobreza, con una oferta cultural escasa que probablemente dificulte el acceso a diferentes expresiones artísticas y culturales y con familias cuyo capital escolar es comparativamente bajo respecto de las instituciones universitarias tradicionales, sin experiencia familiar tanto de finalización del nivel medio como de acceso al nivel superior. A diferencia de lo que se observa para la zona en su conjunto, en la cual la población del nivel medio es mayor para el sector estatal, el 73,6%; para el caso que nos ocupa, los porcentajes del sector privado se intensifican: el 44,6% proviene de escuelas privadas, lo que evidenciaría una preocupación por la inversión escolar. En una amplia proporción trabajan, independientemente del NSE; pero aquellos socioeconómicamente más vulnerables trabajan en condiciones más precarias, en tanto no cuentan con una relación de dependencia que signifique estabilidad en el horario, en el puesto, aportes sociales y servicios de salud; y con horarios que en muchos casos interfieren con los de la cursada. Asimismo, excepto los sectores medio altos, cuentan con trayectorias discontinuas, donde el 13% promedio ha abandonado temporariamente los estudios en alguna instancia de su trayectoria por el nivel medio. Es de destacar que los sectores de NSE medio bajo de la institución cuentan con niveles de repitencia reiterada superiores a los otros estratos sociales que cursan la admisión y proceden asimismo de los circuitos educativos más devaluados (escuelas estatales provinciales).

5.4. ¿Cómo les va a los aspirantes al CAU? Algunos condicionantes que influyen en el ingreso a la universidad

5.4.1. Rendimiento según perfil sociocultural

Como explicitáramos, la posición social de los estudiantes no se explica sólo por los indicadores de nivel socioeconómico de los hogares, sino también por el acceso a diversos bienes sociales así como la construcción del valor y legitimidad de dichos bienes.

Según Bourdieu, los individuos reunidos en una clase llevan consigo además de las propiedades pertinentes con las que constituyen el origen de su enclavamiento, unas propiedades secundarias. Para el autor, una clase o fracción de clase se define no sólo por su posición en las relaciones de producción, sino además por otros indicadores como el ingreso, la profesión, nivel de instrucción, por la posición en el espacio geográfico y ciertas características auxiliares que pueden funcionar como principios de selección o de exclusión. Es por ello que la clase social no se define por una propiedad ni por una suma de propiedades, sino por la estructura de las relaciones entre todas estas propiedades y la sobredeterminación entre ellas.

Siguiendo esta perspectiva, las diferencias que distinguen las grandes clases de condiciones de existencia, encuentran su principio en el volumen global del capital como conjuntos de recursos y poderes efectivamente utilizables, capital económico, capital cultural y capital social: las diferentes clases se distribuyen así desde las que están más provistas simultáneamente de capital económico y de capital cultural hasta las que están desprovistas de ambos. Los dos principios, estructurantes del espacio social, posicionan a los estudiantes, según su mayor o menor volumen en diferentes puntos de partida frente a la construcción del conocimiento, en un sistema que se presenta como “igual para todos”. La escuela opera sobre estas desigualdades: selecciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase, al presentar valores y normas culturales de un grupo social como si fueran universales, contribuyendo de este modo a la reproducción de las estructuras sociales (Bourdieu, 2008).

La noción de capital cultural resulta central para explicar las condiciones sociales de tránsito por el CAU. Los estudiantes pertenecientes a sectores socioeconómicos bajos, “sufren mayores dificultades académicas” (Ezcurra, 2007) y son más vulnerables al rezago y la deserción, debido a que existe una

brecha entre su capital cultural y los “saberes” necesarios para transitar con éxito las instituciones educativas, ya que a menor capital cultural mayores serán las dificultades. Estos saberes se consideran incorporados y por lo tanto se dan por sentados en las actividades académicas. Como explica Bourdieu, (1989) las variaciones del capital escolar están ligadas con variaciones pertenecientes a campos donde la institución no controla ni enseña, de esta forma puede poseerse un capital escolar equivalente, y existir notorias diferencias de origen social que están asociadas a una especie de familiaridad con la cultura más que una competencia estricta.

La familiaridad con esta cultura depende no sólo de las capacidades materiales y culturales de apropiación, sino también de la antigua pertenencia a un universo social. Es por ello que Bourdieu sostiene que las diferencias que el capital escolar no puede explicar, y que se manifiestan en el origen social, provienen de las diferencias en el modo de adquirir el capital cultural y en el grado en que ese capital es reconocido y garantizado por el título académico. De hecho el valor de la acreditación es relacional, depende de los momentos y de los actores sociales. La escuela se va ajustando a aquello que los distintos actores de la cultura dominante aportan reconociendo más o menos valor a otras especies de capital cultural.

Es menos probable que los poseedores de un capital escolar familiar y con un capital cultural heredado legítimo tengan dificultades académicas en su ingreso al nivel superior. De modo similar, es probable que se encuentren en condiciones similares frente a la escuela –aunque peor respecto de los anteriores– los que con un capital cultural heredado equivalente obtuvieron un capital escolar inferior y a aquellos que dotados de un capital escolar semejante, no disponían en su origen un capital cultural importante, sino que se lo deben más a la escuela que a la familia.

Así lo evidencia el estudio, ya que a mayor nivel educativo de la madre, mejor rendimiento en el CAU y a la inversa, menor nivel educativo, mayores posibilidades de desgranamiento. En este punto es preciso recalcar que aunque algún otro integrante de la familia de su misma generación esté en la universidad, no hay diferencia en los resultados obtenidos, excepto que sean los adultos, es decir, que el otro universitario no sea expresión de la primera generación de ingresantes.

Cuadro 5.18

Trayectoria en el CAU según presencia de adultos en el hogar que accedieron a la universidad

		Adulto		Total
		No accedió	Accedió	
Trayectoria	Desgrana	160	26	186
		46,0%	29,2%	42,6%
	Insuficiente	75	18	93
		21,6%	20,2%	21,3%
	Aprueba	113	45	158
		32,5%	50,6%	36,2%
Total		348	89	437
		100,0%	100,0%	100,0%

Tal es así que el 54% de los hijos de madres con estudios universitarios completos o incompletos aprueba frente a un 33% de aquellos en los cuales el nivel educativo de su madre no supera el secundario incompleto. Cabe aclarar que, como mostramos anteriormente, quienes tienen madres universitarias constituyen una población de escaso peso relativo en el universo de ingresantes. Inversamente, las probabilidades de desgranar aumentan a medida que disminuye el capital escolar de las madres.

Cuadro 5.19

Trayectoria en el CAU según máximo nivel educativo de la madre

Trayectoria CAU	Máximo nivel educativo de la madre			Total
	Hasta sec. incomp.	Sec. comp. o terciario	Univ. inc. o comp.	
Desgrana	47,3%	35,0%	31,4%	42,6%
Insuficiente	20,1%	23,9%	14,3%	20,7%
Aprueba	32,6%	41,0%	54,3%	36,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La presencia de capital cultural objetivado, como los libros en el hogar que expresa también parte del capital cultural “heredado” de los estudiantes, se relaciona

con el rendimiento y la permanencia. El 59% de la población tiene menos de 50 libros en su casa y la cantidad de libros tiene una relación significativa con el rendimiento y permanencia. De hecho, el 74% de los estudiantes que tienen menos de 10 libros en sus hogares abandonan o desaprovechan el CAU y en los hogares donde hay más de 50 libros la probabilidad de aprobar supera el 45%.

Cuadro 5.20

Trayectoria en el CAU según cantidad de libros en el hogar

	Menos de 10	Entre 10 y 49	Entre 50 y 99	Más de 99	Total
Desgrana	55,3%	49,4%	33,7%	27,6%	42,8%
Insuficiente	18,4%	20,0%	18,5%	27,6%	20,9%
Aprueba	26,3%	30,6%	47,8%	44,8%	36,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Aunque la cantidad de libros en el hogar no es muy elevada en las familias de los ingresantes, entre quienes tienen menos de 10 libros se concentran las madres que tienen como máximo nivel educativo hasta secundario incompleto (84%). Esta situación va disminuyendo a medida que se eleva el nivel educativo de la madre, aunque es de destacar que en algo más de la mitad de los hogares con más de 100 libros, sus madres tienen el mismo nivel educativo.

Cuadro 5.21

Cantidad de libros en el hogar según nivel educativo de la madre

Cantidad de libros en el hogar	Nivel educativo de la madre			Total
	Hasta sec. incomp.	Sec. comp. o terciario	Univ. inc. o comp.	
Menos de 10	84,0%	12,3%	3,7%	100,0%
Entre 10 y 49	68,4%	23,7%	7,9%	100,0%
Entre 50 y 100	53,3%	35,9%	10,9%	100,0%
Total	65,0%	27,0%	8,0%	100,0%

La incorporación de capital cultural vía actividades desarrolladas de manera sistemática también se vincula con el rendimiento y la permanencia. Tal es el caso del dominio del idioma inglés. El 46% de los estudiantes que desconocen

dicho idioma desgrana, contra el 13% de aquellos que respondieron tener un muy buen dominio del mismo. Además se observa que aquellos que poseen este nivel de conocimiento incrementan sustantivamente los niveles de aprobación, alcanzando un 68%.

Cuadro 5.22

Trayectoria en el CAU según nivel de conocimiento de inglés

	Desconoce	Básico	Bueno	Muy Bueno	Total
Desgrana	45,7%	44,5%	38,1%	13,6%	42,1%
Insuficiente	29,6%	19,2%	20,6%	18,2%	21,4%
Aprueba	24,7%	36,3%	41,3%	68,2%	36,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Una vez más, los factores socioculturales actúan de modo interdependiente. A medida que asciende el capital escolar de las madres, mejora el dominio del idioma inglés. Así, aunque la mayoría de los estudiantes tienen un nivel básico de inglés, quienes cuentan con mejores conocimientos de lengua extranjera son quienes tienen madres universitarias. Es de destacar la no linealidad en la relación entre las variables, ya que también hay quienes teniendo alto capital escolar familiar, desconocen el idioma.

Cuadro 5.23

Nivel de conocimiento de inglés según nivel educativo de la madre

		Inglés				Total
		Desconoce	Básico	Bueno	Muy bueno	
Nivel educativo de la madre	Hasta sec. incomp.	59	164	34	10	267
		22,10%	61,42%	12,73%	3,75%	100%
	Sec. comp. o terciario	15	63	24	7	109
		13,76%	57,80%	22,02%	6,42%	100%
	Univer. inc. o comp.	7	17	5	5	34
		20,59%	50,00%	14,71%	14,71%	100%
Total		81	244	63	22	410
		19,76%	59,51%	15,37%	5,37%	100%

En síntesis, las probabilidades de tener una trayectoria exitosa en el CAU expresan el carácter acumulativo de la apropiación de diferentes bienes culturales. Obtienen mejores rendimientos los estudiantes cuyas familias presentan mayor capital escolar previo, mayor acceso a ciertos bienes culturales como libros y que han transitado por espacios sistemáticos de adquisición de idiomas.

5.4.2. Rendimiento según perfil laboral

El rendimiento en el nivel superior podría verse afectado por la situación laboral del estudiante. Investigaciones anteriores (García de Fanelli, 2005) sostienen que la necesidad de ingresar al mercado laboral podría ser una de las causas de desgranamiento en el nivel superior, ya que la probabilidad de no aprobar aumenta, según la autora, entre los que trabajan.

Estas afirmaciones coinciden con los datos de nuestra investigación. La probabilidad de desgranar disminuye conforme a la distancia del vínculo con el mundo del trabajo: a mayor inserción, mayor desgranamiento. Algo similar sucede con la aprobación, ya que aumenta a medida que se distancian del mercado laboral. La proporción de los estudiantes que culminan la cursada pero de modo insuficiente no tiene grandes variaciones entre categorías, aunque es algo más elevada entre quienes trabajan, lo que podría indicar que ante dificultades académicas quienes tienen inserción laboral tendrían una mayor propensión a no continuar cursando.

Esto verifica la hipótesis inicial vertida en el capítulo 1, que expresa que la condición de actividad constituye un escollo en los estudios, en especial cuando se vincula con requerimientos horarios elevados o que interfieren con los horarios de estudio, situación que como se trabajó anteriormente, afecta en mayor medida a los estudiantes de sectores socioeconómicos más vulnerables.

Cuadro 5.24

Rendimiento en el CAU según condición laboral

		Trabajo del alumno			Total
		Trabaja	Desocupado	Inactivo	
Desgrana		109	46	16	171
		48,7%	35,9%	30,8%	42,3%
Insuficiente		39	29	11	79
		17,4%	22,7%	21,2%	19,6%
Aprueba		76	53	25	154
		33,9%	41,4%	48,1%	38,1%
Total		224	128	52	404
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Otro factor que parece afectar la dedicación a los estudios es la situación familiar. Entre los que tienen tres o más hijos menores de 18 años a su cargo viviendo en el hogar, la mayoría desgrana (68,8%). Sólo el 6,3% de los que tienen más de 3 hijos aprueba. También incide en la aprobación, ya que sólo los que no tienen hijos cuentan con una ventaja significativa (aunque en esta categoría también hay una elevada proporción de estudiantes que desgranar).

Cuadro 5.25

Rendimiento en el CAU según condición familiar

		Total	Trayectoria en el CAU			
			Desgrana	Insuficiente	Aprueba	Sin categorizar
Tenencia de hijos mayores de 18 años que vivan en el hogar	1/2 Hijos	83	37	20	24	2
		100,0%	44,6%	24,1%	28,9%	2,4%
		18,3%	19,9%	21,5%	15,2%	12,5%
	3 o + hijos	16	11	3	1	1
		100,0%	68,8%	18,8%	6,3%	6,3%
		3,5%	5,9%	3,2%	,6%	6,3%
	Sin hijos	343	131	66	133	13
		100,0%	38,2%	19,2%	38,8%	3,8%
		75,7%	70,4%	71,0%	84,2%	81,3%
	Ns/nc	11	7	4	0	0
		100,0%	63,6%	36,4%	0%	0%
		2,4%	3,8%	4,3%	0%	0%
	Total	453	186	93	158	16
		100,0%	41,1%	20,5%	34,9%	3,5%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

5.4.3. Rendimiento según trayectoria educativa previa

De todos los condicionantes mencionados para el análisis del desgranamiento en el CAU, el problema de la articulación entre la escuela media y el nivel superior aparece con fuerza cuando se compara la trayectoria en el CAU con la trayectoria escolar previa. Aquí es donde pueden verse reflejadas las consecuencias de la fragmentación del sistema educativo.

Investigaciones realizadas respecto a esta cuestión revelan que las expectativas de continuar estudios superiores se encuentran ligadas a los resultados obtenidos en la escuela media. Los jóvenes que nunca repitieron durante su paso por el nivel medio tienen mayores expectativas de ingreso a la universidad que aquellos que sí repitieron. Tal como lo muestra Kisilevsky (2002), la población que nunca repitió ningún año en la secundaria expresa “intencionalidad de continuar los estudios de nivel superior” en mayor proporción que aquellos que sí lo hicieron. Asimismo, estudios de seguimiento de egresados de nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires dieron cuenta que el circuito educativo de procedencia es un factor crucial en la continuidad en los estudios superiores, lo que pone de relieve el valor diferencial de títulos supuestamente análogos (Miranda y Otero, 2004). Ese valor diferencial se expresa por la variedad de experiencias y aprendizajes que adquieren los estudiantes en distintos fragmentos del sistema educativo. Los resultados de las evaluaciones de calidad educativa en nuestro país, aunque metodológicamente cuestionadas, revelan también fuertes discrepancias en los logros de los estudiantes según el nivel socioeconómico predominante en la matrícula de cada institución. *“Al igual que sucede con la repitencia escolar, el nivel económico familiar, una variable definida a nivel alumno, explica principalmente las desigualdades institucionales en las habilidades promedio, expresando un alto grado de ‘selectividad económica’ institucional: las escuelas tienden a conformarse con alumnos de orígenes sociales similares, es decir, son socio-económicamente homogéneas”* (DINIECE, 2007).

En el caso que nos ocupa, entre los que han repetido al menos una vez, la proporción de desaprobados asciende al 83% de los estudiantes. Sin embargo, un alto porcentaje de los estudiantes que nunca repitieron, el 59%, también desapruueba el CAU. Es decir, si como muestran otras investigaciones no haber repetido parece incidir en aspirar a ingresar, entre quienes ingresan al CAU esta condición genera mayores posibilidades de aprobar (41% frente al 17,2% entre quienes sí han repetido), pero no garantiza el éxito en este tramo de estudio.

Cuadro 5.26

Trayectoria en el CAU según repitencia en el nivel medio

	No aprueba	Aprueba	Total
Nunca repitió	59,0%	41,0%	100,0%
Repitió uno o más años	82,8%	17,2%	100,0%
Total	63,7%	36,3%	100,0%

Esta situación varía según el tipo de escuela de procedencia. El tipo de escuela en la que cursaron los estudios expresa una relación significativa con la trayectoria en el CAU. Los datos revelan que el 73% de los estudiantes provenientes de establecimientos de gestión estatal desaprueban el CAU (ya sea por su rendimiento o porque dejan de cursar). Una de las primeras conclusiones que se deducen de los datos arrojados es que los estudiantes provenientes de escuelas estatales son los que menos posibilidades de aprobar el CAU tienen, sin embargo, provenir de escuelas privadas no garantiza la aprobación: el 47,8% de los aspirantes tampoco lo logra.

Cuadro 5.27

Trayectoria en el CAU según institución de procedencia

	Estatal	Privado	
No aprueba	157	85	242
	73,0%	47,8%	61,6%
Aprueba	58	93	151
	27,0%	52,2%	38,4%
Total	215	178	393
	100,0%	100,0%	100,0%

Si nos concentramos en la permanencia, la situación también presenta disparidades: el 50,2% de los estudiantes que proviene del sector estatal desgrana contra el 30,3% de los que provienen del sector privado.

Cuadro 5.28

Trayectoria en el CAU según institución de procedencia

		Estatal/Privado		Total
		Estatal	Privada	
	Desgrana	108	54	162
		50,2%	30,3%	41,2%
	Insuficiente	49	31	80
		22,8%	17,4%	20,4%
	Aprueba	58	93	151
		27,0%	52,2%	38,4%
Total		215	178	393
		100,0%	100,0%	100,0%

El desgranamiento se relaciona con el éxito/fracaso durante la cursada de la escuela secundaria. Cuando han repetido al menos una vez en su tránsito por la escuela media, se agravan los indicadores de fracaso en el CAU. El 63% de los estudiantes que provienen del sector estatal y han repetido al menos una vez desgranar y el 24,1% de ellos culmina la cursada de manera insuficiente. Al mirar el sector privado se observa que también el 63,6% de los estudiantes que han repetido alguna vez desgranar, pero el porcentaje de quienes tuvieron una trayectoria insuficiente en el CAU es menor que en el sector estatal. La diferencia entre sectores se observa claramente al mirar la variable “Nunca repitió”, donde se detecta que el 55,5% de estudiantes provenientes del sector privado aprueba el CAU contra un 31,6% del sector estatal, mostrando una relación más ajustada entre las experiencias de rendimiento en la escuela media y en el CAU entre quienes proceden de escuelas privadas.

Cuadro 5.29

Trayectoria en el CAU según repitencia en el nivel medio e institución de procedencia

Repite secundario		Estatal/Privado		Total
		Estatal	Privado	
Nunca repitió	Desgrana	73	39	112
		46,2%	25,2%	35,8%
	Insuficiente	35	30	65
		22,2%	19,4%	20,8%
	Aprueba	50	86	136
		31,6%	55,5%	43,5%
Total	193	158	155	
	100,0%	100,0%	100,0%	
Repitió uno o más años	Desgrana	34	14	48
		63,0%	63,6%	63,2%
	Insuficiente	13	1	14
		24,1%	4,5%	18,4%
	Aprueba	7	7	14
		13,0%	31,8%	18,4%
Total	54	22	76	
	100,0%	100,0%	100,0%	

En estrecha vinculación con la repitencia, la edad es otra variable adicional a la escuela de procedencia que puede vincularse con el éxito. En el caso de los estudiantes procedentes de escuelas estatales, a mayor edad, menor aprobación. El 87,7% de los estudiantes mayores de 25 años que provienen de escuelas estatales desapruueba el CAU. En el caso de los estudiantes procedentes de escuelas de gestión privada, si bien el porcentaje de desaprobación se aproxima al 50%, la variable edad no modifica significativamente los guarismos.

Cuadro 5.30

Trayectoria en el CAU según edad y tipo de gestión

		Estatal/Privado		Total
		Estatal	Privado	
Menores de 21	No aprueba	65	43	108
		64,4%	43,9%	54,3%
	Aprueba	36	55	91
		35,6%	56,1%	45,7%
	Total	101	98	199
		100,0%	100,0%	100,0%
Entre 21 y 25	No aprueba	34	27	61
		70,8%	54,0%	62,2%
	Aprueba	14	23	37
		29,2%	46,0%	37,8%
	Total	48	50	98
		100,0%	100,0%	100,0%
Mayores de 25	No aprueba	57	15	72
		87,7%	50,0%	75,8%
	Aprueba	8	15	23
		12,3%	50,0%	24,2%
	Total	65	30	95
		100,0%	100,0%	100,0%

Existen investigaciones que señalan que cuando transcurren períodos extensos de un año o más sin concurrir a instituciones educativas, los estudiantes se distancian de las actividades académicas y esto genera “la pérdida del ritmo académico”, lo que podría llegar a ser un factor condicionante de la deserción en el nivel superior (Chain Revuelta y Jácome Avila, 2007).

El caso de estudio confirma esta hipótesis en tanto se observa que la cantidad de años transcurridos desde la finalización de la escuela media es sumamente importante: a medida que transcurren más años, disminuyen las posibilidades de aprobar el CAU. Para el caso de aquellos estudiantes que tienen más de 4 años en la finalización de su escuela media y no realizaron otros estudios en ese período, las posibilidades de aprobar no llegan

al 19%. Sin embargo, en aquellos casos donde han transcurrido más de dos años desde la finalización de la secundaria pero han realizado otros estudios, las posibilidades aumentan considerablemente, aproximadamente el 47% de ellos están en condiciones de aprobar, llegando al 87,5% si se han mantenido estudiando, es decir, si terminaron hace un año y han tenido otros estudios en ese período, que les permitieran sostener el ritmo académico.

Asimismo, desciende el desgranamiento en aquellos estudiantes que han realizado otros estudios, aunque no de modo tan marcado como en el caso de la aprobación/desaprobación. De lo que se desprende que el ritmo académico es un factor de relevancia para una trayectoria exitosa.

Cuadro 5.31

Trayectoria en el CAU según edad y otros estudios

Otro estudio		Egresó			Total
		Hace 1 año	Hace entre 2 y 3 años	Hace 4 años o más	
No tiene otros estudios	No aprueba	67	41	39	147
		57,3%	71,9%	81,3%	66,2%
	Aprueba	50	16	9	75
		42,7%	28,1%	18,8%	33,8%
	Total	117	57	48	222
100,0%		100,0%	100,0%	100,0%	
Tiene otros estudios	No aprueba	1	18	52	71
		12,5%	52,9%	53,6%	51,1%
	Aprueba	7	16	45	68
		87,5%	47,1%	46,4%	48,9%
	Total	8	34	97	139
100,0%		100,0%	100,0%	100,0%	

5.5. ¿Selectividad social o selectividad académica? Los factores sociales, culturales y escolares que inciden en la trayectoria en el CAU

El recorrido por las distintas dimensiones que permiten aproximarnos a la posición social de los actores pone de relieve que la relación entre el éxito/fracaso escolar y la posición social de los estudiantes es compleja y convergen en ella múltiples factores.

Una primera evidencia es que a menor nivel socioeconómico, menores probabilidades de aprobar el CAU: el 74% de los aspirantes que provienen del NSE bajo no aprueba el CAU, contra el 44% del sector medio alto.

Cuadro 5.32

Trayectoria en el CAU según el NSE

		NSE				Total
		Bajo inferior	Bajo superior	Medio bajo	Medio alto	
	No aprueba	72	69	59	19	219
		74,2%	56,6%	62,1%	44,2%	61,3%
	Aprueba	25	53	36	24	138
		25,8%	43,4%	37,9%	55,8%	38,7%
Total		97	122	95	43	357
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El desgranamiento desciende a medida que aumenta el NSE, exceptuando el sector mediobajo, en el cual las probabilidades de desgranar son similares a las del sector bajo inferior.

Cuadro 5.33

Trayectoria en el CAU desagregada según NSE

	NSE				Total
	Bajo inferior	Bajo superior	Medio bajo	Medio alto	
Desgrana	45,4%	35,2%	43,2%	20,9%	38,4%
Insuficiente	28,9%	21,3%	18,9%	23,3%	23,0%

Cuadro 5.33 (cont.)

	NSE				Total
	Bajo inferior	Bajo superior	Medio bajo	Medio alto	
Aprueba	25,8%	43,4%	37,9%	55,8%	38,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Lo mismo sucede con el rendimiento: las probabilidades de promocionar aumentan a medida que aumenta el NSE; exceptuando el nivel medio bajo, aunque éstos se encuentran en mejores condiciones que el sector bajo inferior. A su vez, los estudiantes del sector medio bajo tienen mayores probabilidades que los estudiantes de NSE bajo superior de aprobar con derecho a examen final (con nota entre 4 y 6 puntos) y entre quienes permanecen, tienen menos probabilidades de obtener resultados insuficientes. Un análisis más pormenorizado muestra que entre quienes no aprueban, el sector medio bajo opta por abandonar los estudios y son pocos quienes permanecen hasta el final sin aprobar. Queda como interrogante entonces si desgranar debido al bajo rendimiento o si en realidad están optando por otros espacios institucionales.

Cuadro 5.34

Rendimiento en el CAU según trayectoria en el CAU desagregada

		NSE				Total
		Bajo inferior	Bajo superior	Medio bajo	Medio alto	
TRAYECTORIA	Abandonó antes del primer parcial	22	21	18	5	66
		22,7%	17,2%	18,9%	11,6%	18,5%
	Abandonó después del primer parcial	22	22	23	4	71
		22,7%	18,0%	24,2%	9,3%	19,9%
	Insuficiente	28	26	18	10	82
		28,9%	21,3%	18,9%	23,3%	23,0%
	Aprobó con menos de 7 de promedio	6	17	16	9	48
		6,2%	13,9%	16,8%	20,9%	13,4%
	Promovió	19	36	20	15	90
		19,6%	29,5%	21,1%	34,9%	25,2%
Total		97	122	95	43	357
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La asociación entre el NSE y la aprobación es baja. De hecho, el sector medio bajo obtiene peores resultados que el NSE bajo superior. Sin embargo, esta asociación se vuelve más significativa al considerar los niveles socioeconómicos extremos y en conjunción con la edad, la escuela de procedencia y las experiencias previas de fracaso escolar. Estas variables condicionan el rendimiento y la permanencia.

Cuadro 5.35

Rendimiento y permanencia en el CAU según NSE, escuela de procedencia, abandono y repitencia en la escuela secundaria y edad

		Aprueba		Total
		No aprueba/ desgrana	Aprueba	
NSE	Bajo inferior	72	25	97
		32,9%	18,1%	27,2%
	Bajo superior	69	53	122
		31,5%	38,4%	34,2%
	Medio bajo	59	36	95
		26,9%	26,1%	26,6%
Medio alto	19	24	43	
	8,7%	17,4%	12,0%	
Total		219	138	357
		100,0%	100,0%	100,0%
Escuela de procedencia	Pública	157	58	215
		64,9%	38,4%	54,7%
	Privada	85	93	178
		35,1%	61,6%	45,3%
Total		242	151	393
		100,0%	100,0%	100,0%
Abandono escuela secundaria	Abandoné	52	7	59
		19,1%	4,5%	13,8%
	No abandoné	220	147	367
		80,9%	95,5%	86,2%
Total		272	154	426
		100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro 5.35 (cont.)

		Aprueba		Total
		No aprueba/ desgrana	Aprueba	
Repitencia escuela secundaria	Nunca	204	142	346
		73,9%	90,4%	79,9%
	Alguna vez	72	15	87
		26,1%	9,6%	20,1%
Total		276	157	433
		100,0%	100,0%	100,0%
Edad	Menores de 21	115	91	206
		41,4%	57,6%	47,2%
	Entre 21 y 25	71	38	109
		25,5%	24,1%	25,0%
	Mayores de 25	92	29	121
		33,1%	18,4%	27,8%
Total		278	158	436
		100,0%	100,0%	100,0%

Viéndolo detalladamente, se observa que las probabilidades de aprobar son mayores entre quienes proceden de instituciones de gestión privada que entre quienes proceden de instituciones estatales, manteniendo la gradación de peor a mejor a medida que se mejora el NSE.

Excepto el sector medio alto donde aprueba el 48% de los estudiantes que proceden de escuelas estatales, en los otros NSE la aprobación por establecimientos estatales se mantiene por debajo de las probabilidades de aprobación de los sectores más bajos procedentes de escuelas privadas (41%). Sin embargo, es de destacar que los estudiantes del sector medio alto son los que menos condicionados se encuentran con sus instituciones de procedencia, manteniendo elevados niveles de aprobación tanto si han transitado por escuelas estatales como por escuelas privadas. Probablemente aquí incidan factores tales como el nivel educativo de los padres, variable crítica en la investigación socioeducativa. De hecho, los estudios de rendimiento en la escuela media muestran que a mayor nivel educativo de los padres, más altas son las habilidades obtenidas por el alumno en la escuela media (DINIECE, 2007), lo que implica una mejor preparación para los estudios universitarios.

El desgranamiento está menos linealmente ligado al NSE, aunque vinculado a la escuela de procedencia. Es elevado en todos los NSE del sector estatal excepto para los sectores medio altos que se posicionan por debajo incluso que sus pares procedentes de instituciones privadas. Es de destacar que el sector mediobajo tiene indicadores de desgranamiento similares a los sectores más vulnerables. Se trata de un sector social procedente mayoritariamente de escuelas estatales provinciales y que ha abandonado temporariamente los estudios en la misma proporción que los sectores más vulnerables y son los que cuentan con mayores porcentajes de repitencia reiterada en la escuela media (dos o más veces).

En el sector privado, en cambio, la aprobación por NSE es similar para todos excepto en el caso de los sectores más vulnerables, lo que tal vez se asocie al tipo de instituciones privadas de procedencia.

Cuadro 5.36

Trayectoria en el CAU según tipo de establecimiento y NSE

		NSE				Total
		Bajo inferior	Bajo superior	Medio bajo	Medio alto	
PÚBLICO	Desgrana	28	25	23	2	78
		48,3%	43,9%	51,1%	13,3%	44,6%
	Insuficiente	18	15	7	5	45
		31,0%	26,3%	15,6%	33,3%	25,7%
	Aprueba	12	17	15	8	52
		20,7%	29,8%	33,3%	53,3%	29,7%
Total		66	66	58	57	45
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
PRIVADO	Desgrana	10	14	12	7	43
		32,3%	25,0%	31,6%	30,4%	29,1%
	Insuficiente	9	8	6	2	25
		29,0%	14,3%	15,8%	8,7%	16,9%
	Aprueba	12	34	20	14	80
		38,7%	60,7%	52,6%	60,9%	54,1%
Total		31	56	38	23	148
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

De hecho, las instituciones del sector estatal y privado de la Argentina son sumamente heterogéneas entre sí aunque tiendan a concentrar internamente un público homogéneo tal como lo ha mostrado la investigación del último tiempo.

En relación con los distintos circuitos educativos existentes en la zona, puede verse que en el sector estatal las probabilidades de aprobación son mayores en caso de haber cursado en las ex nacionales, que en las provinciales: un 40,4% contra un 23,9%, aunque menor aún que en el circuito privado. En el circuito privado por su parte, esta distinción se da entre los porcentajes de subvención, son los estudiantes procedentes de escuelas que cuentan con más de un 80% de subvención los que tienen mayores probabilidades de aprobar, junto con aquellos que proceden de escuelas privadas de sectores más acomodados que no cuentan con subvención y que, por ende, tienden a establecer cuotas más elevadas. Otro dato significativo en términos cualitativos ya que representa una proporción muy menor del estudiantado, es que la totalidad de los estudiantes que provienen de los CENS no aprueban el CAU.

De igual manera, la probabilidad de desgranar se liga a la escuela de procedencia, pero las escuelas privadas sin subvención y las estatales ex nacionales son las que cuentan con las proporciones más bajas (alrededor de la cuarta parte de los estudiantes). En el caso del resto de las escuelas estatales provinciales, el desgrane supera el 50% de los estudiantes.

Se observa entonces que las escuelas estatales que pertenecieron a la administración nacional constituyen una oferta específica cuyo comportamiento se asemeja más al sector privado que a las estatales provinciales respecto de los condicionamientos para el tránsito en el CAU.

Cuadro 5.37

Trayectoria en el CAU según tipo de establecimiento

	Estatal provincial	Estatal ex nac.	CENS	Priv+80%	Priv-80%	Priv. s/subv.	Total
Desgrana	56,1%	26,9%	87,5%	29,8%	45,0%	24,3%	41,2%
Insuficiente	20,0%	32,7%	12,5%	16,5%	10,0%	24,3%	20,4%
Aprueba	23,9%	40,4%	0,0%	53,7%	45,0%	51,4%	38,4%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los circuitos educativos de los que proceden los estudiantes se vinculan con el nivel educativo de las madres, lo que da cuenta de la sobredeterminación del clima educativo del hogar y las trayectorias educativas previas. Las habilidades adquiridas en la escuela media según el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad dependen más de las diferencias sociales, económicas y culturales que de la característica estatal o privada de las instituciones (DINIECE, 2007). Sin embargo, es posible ver diferencias según el tipo de institución. Los estudiantes cuyas madres cuentan con hasta secundario completo se concentran en las escuelas estatales provinciales, mientras que a partir de allí se concentran en las escuelas privadas o en las ex nacionales¹².

Cuadro 5.38

Nivel educativo de la madre y tipo de establecimiento

								Total
		Estatal	Estatal ex nac.	CENS	Priv +80%	Priv -80%	Priv. s/subv.	
Nivel educativo de la madre	Primaria incomp.	52,8%	9,4%	7,5%	20,8%	5,7%	3,8%	100,0%
	Primaria comp.	45,7%	13,4%		32,3%	3,1%	5,5%	100,0%
	Secundaria incomp.	38,9%	12,5%	1,4%	30,6%	6,9%	9,7%	100,0%
	Secundaria comp.	39,0%	10,4%	2,6%	28,6%	3,9%	15,6%	100,0%
	Terciario incomp.	40,0%	30,0%		20,0%	10,0%		100,0%
	Terciario comp.	22,7%	13,6%		36,4%	9,1%	18,2%	100,0%
	Universitario incomp.	12,5%	25,0%		50,0%	4,2%	8,3%	100,0%
	Universitario comp.	25,0%	12,5%		12,5%	12,5%	37,5%	100,0%
	No sabe	50,0%			50,0%			100,0%
Total		40,3%	13,1%	1,8%	30,5%	5,0%	9,3%	100,0%

¹² Según los datos del ONE 2007 de finalización de los estudios secundarios, los “resultados indican que los tres indicadores considerados (bienes, hacinamiento y educación familiar) inciden sobre los niveles de habilidad en Matemática, aún cuando estén siendo considerados conjuntamente, comportamiento que ya había sido verificado en el ONE 2005. En Lengua, en cambio, los bienes en el hogar pierden significación” (DINIECE, 2007).

En síntesis, las evidencias muestran una baja asociación entre el nivel socioeconómico y el rendimiento en el CAU. Las probabilidades de éxito o fracaso se encuentran mediadas por la escuela media de procedencia, la que, en un contexto de fragmentación escolar, depende asimismo del capital cultural que las familias pueden movilizar, tales como el nivel educativo de las madres, el acceso a estudios de idioma o la tenencia de libros en el hogar; la segregación geográfica, etc. En este punto es preciso establecer, entonces, que el NSE en sí mismo no es determinante de la trayectoria en el CAU sino bajo la mediación de otras variables.

Entonces, la selectividad en el ingreso expresada en las mayores dificultades de los sectores vulnerables en la aprobación del CAU, está mediada por una complejidad de factores que posicionan a algunos estudiantes en mejores condiciones que otros. La trayectoria educativa previa, la cual estará determinada por el tipo de institución y el desempeño obtenido en la misma, se constituye en un condicionante potente para el análisis del desgranamiento y permanencia como para el estudio de la aprobación o no del CAU. Los estudiantes procedentes de escuelas estatales son quienes mayores dificultades manifiestan en el CAU. Esto podría explicarse por el deterioro de las instituciones estatales, generado por un período de reformas neoliberales y corrimiento del Estado que afectó negativamente la calidad de la enseñanza. Sin embargo, algunas escuelas, como las ex nacionales, parecieran haberse encontrado en mejores condiciones que otras (las estatales provinciales, que ya venían sufriendo con anterioridad la falta de apoyo del Estado) para afrontar este período de crisis educativa y poder brindar, a pesar de todo, mejores condiciones de aprendizaje. A ello se suma la polarización social y su expresión en la fragmentación escolar: los estudiantes se congregan en instituciones en función de su posición en el espacio social, lo que se evidencia en la relación entre el nivel educativo de las madres y la escuela en la que desarrollan los estudios secundarios. Probablemente, la oferta educativa traccione estas decisiones, cuestión que supera las posibilidades analíticas de este estudio pero que ha sido verificada en otras investigaciones (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002).

Luego de lo expuesto, podríamos decir que si nos concentramos en la trayectoria escolar previa, los estudiantes provenientes de escuelas estatales provinciales tienen menores probabilidades de aprobar el CAU, situación que se exagera si provienen de sectores sociales en condición de pobreza y de familias con menor capital escolar.

En síntesis, lo que se trata de mostrar es que el tipo de institución de procedencia al cual asisten los aspirantes, está mediada por el volumen de capital

cultural y social del cual disponen las familias que asisten a dichas instituciones. Dicho capital otorga a los grupos familiares distintas posibilidades y recursos para acceder a la oferta educativa, y posiciona a los estudiantes desde el inicio de sus actividades escolares en desigualdad de condiciones para la apropiación del conocimiento y de las habilidades necesarias para el ingreso y la permanencia en el nivel superior. Como quedó demostrado, el capital escolar familiar y la institución de procedencia son dos de los factores que con más fuerza influyen en este pasaje, ya que permiten que el estudiante se apropie de los saberes legitimados por la escuela, propicie el clima adecuado y el apoyo necesario para transitar con éxito al nivel superior; pero como se mostró en el capítulo 4, se ponen en juego en las definiciones sobre las habilidades requeridas por el proceso de admisión.

Las desigualdades en el aprendizaje se encuentran mediadas, entonces, por la transmisión intergeneracional de las habilidades cognitivas, por las adquisiciones escolares y por su actualización en prácticas en contextos específicos como el CAU que pueden considerar o no estas disposiciones adquiridas previamente y condicionadas socialmente. Es decir, hay un condicionamiento social que opera en el campo institucional de la educación superior y sobre el cual nos detendremos en el próximo capítulo.

Bibliografía

- Amago, L. (2004) “Principales dificultades de los estudiantes de primer ingreso al grado. Estudio preliminar sobre el estado del conocimiento”, Secretaría Académica; Mimeo/UNGS, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981) *La reproducción*. Barcelona, Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1979) “Los tres estados del capital cultural” En *Actes de la Recherche de Sciences Sociales*. París. (Traducción al castellano de Emilio Tenti).
- Bourdieu, P. (1991) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.

- Bourdieu, P. (2008) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y otros (2000) *La miseria del mundo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, FLACSO-GEL.
- Cabrera, A.; La Nasa, S. y Burkum, K. (2001) *Pathways to a four-year degree: the higher education story of one generation*. S/D
- DINIECE (2007) Estudio Nacional de Evaluación y Consideraciones Conceptuales. Operativo Nacional de Evaluación 2007. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Chain Revuelta, R., y Jácome Avila, N. (2007) *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la universidad*. Veracruz, Universidad.
- Chiroleu, A. (1998) “Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias” en *Pensamiento Universitario No 7*.
- Dubet, F. (1994) “Los Estudiantes”. En Dubet, F.; Filâtre, D.; Merrien, F.; Sauvage, A. & Vince, A. *Universités et Villes*. París, L'Harmattan.
- Dubet, François. (2004) “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?” En Tenti Fanfani, E. (org.); *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires, IPE/UNESCO.
- Ezcurra, A. (2005) “Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior”. En *Perfiles Educativos*, XXVII (107).
- Ezcurra, A. M. (2007) *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Buenos Aires, UNGS.
- Filmus, D. (1988) “Primer año del colegio secundario y discriminación educativa” En Filmus y Braslavsky, *Respuestas a la crisis educativa*. Buenos Aires, Cántaro-FLACSO.
- García de Fanelli, A. M. (2005) *Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media*, Debate N°5; Buenos Aires, SITEAL IPE-UNESCO.

- Gessagi y Llinás (2005) *Democratizar el acceso a la educación superior*. Buenos Aires, CIPPEC.
- González Fiegehen, L. E. (2006) “Repitencia y deserción universitaria en América Latina”, en *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas, IESALC-UNESCO.
- Juarros, M. (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 *Rev. Andamios*, Vol. 3 No. 5.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Kisilevsky, M. (2002) Estudio: Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la Argentina. En: Kisilevsky y Veleda (2002) *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Miranda, A. y Otero, A. (2004) Un camino de múltiples senderos: la transición entre la escuela media y el mundo del trabajo. Ponencia presentada en el 4° Congreso Internacional de Sociología de la Educación.
- Sigal, V. (2003) *La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina*, Documentos de Trabajo N°113. Buenos Aires, Universidad de Belgrano.
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- Van Zanten, A. (2008) “¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social”. En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos tiempos y nuevos temas de la agenda de política educativa*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO Buenos Aires y Siglo XXI Editores.
- Veleda, (2005) *Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del conurbano bonaerense*. Buenos Aires, CIIPEC.

Anexo Metodológico¹

Eduardo Pegasano

En el presente anexo presentaremos la metodología de la fase cuantitativa de la investigación cuya fuente de datos fue la cohorte del CAU Semestral 2009 (1º cuatrimestre). Se trabajó con una muestra probabilística de estudiantes de la asignatura Matemática.

1. La muestra

Para el diseño muestral, se procedió mediante un muestreo estratificado con probabilidad de selección proporcional al tamaño (cantidad de alumnos) de las comisiones de Matemática.

Se escogieron solo comisiones de Matemática, ya que para la cohorte 2008 se observó que a quienes les iba bien en esta materia en general les iba bien en el Taller de Lectoescritura y que los que abandonaron el Taller de Lectoescritura fracasaban en Matemática. Como se ingresa al primer ciclo aprobando

¹ El presente apartado incluye los aportes que realizaron Renzo Moyano y Leandro Botinelli en distintas etapas del desarrollo metodológico.

todas las materias del CAU y prácticamente nadie desaprueba el Taller de Ciencias basta con estudiar la trayectoria del alumno en Matemática.

A partir del conocimiento de las diferencias que existen entre cursantes de distintos turnos y sedes, se definieron estratos en función de la combinación de estas variables. Los estratos definidos fueron los siguientes:

Estrato	Detalle	Tamaño (alumnos)	Proporción	Comisiones	Comisiones a seleccionar
1	Sede de San Miguel Turno mañana y tarde	948	46%	14	4
2	Sede de San Miguel Turno noche	891	43%	13	3
3	Sede Moreno y San Fernando	230	11%	3	1
Total		2.069	100%	30	8

El marco muestral utilizado fue el listado de 2.069 alumnos inscriptos en la materia Matemática del CAU Semestral 2009. El tamaño final de la muestra fue de 453 casos, siendo la fracción de muestreo de 0,22.

El diseño de la encuesta, de carácter auto-administrada, incluyó 40 preguntas (en su mayoría cerradas) orientadas al relevamiento de información pertinente para la construcción de un índice de nivel socioeconómico y, por otro lado, información sobre capital cultural incorporado, vía trayectoria educativa previa, y objetivado en la posesión de ciertos bienes culturales.

El diseño del cuestionario y de la muestra tuvo como objetivo central caracterizar a la población de ingresantes a la universidad a partir de su nivel socioeconómico para poder conocer luego la forma en que se distribuyen otras variables en las categorías de este índice. En función de este objetivo, se establecieron márgenes de error para el diseño muestral a partir de los valores que asume el NSE 2006 en la muestra de la EPH-INDEC de los partidos del Gran Buenos Aires en el primer trimestre de 2005. Se seleccionó la categoría intermedia² de las que contiene este índice y que para estos datos era del 22,1%.

² La distribución de los datos en las categorías de este índice es la siguiente: ABC1: 3,2%; C2: 9,1%; **C3: 22,1%**; D1: 35,8%; D2: 23,4%; E: 6,3%. Se escogió la categoría intermedia C3 en la búsqueda de una categoría de baja frecuencia que permitiera definir márgenes de error todavía menores para categoría de mayor frecuencia dentro del índice.

Sobre este valor se definió un error relativo máximo esperado del 5% (22,1% +/- 1,11 pp). Trabajando con un 95% de confianza ($z = 1,96$) y con una estimación de máxima varianza (0,50) se llegó a un tamaño muestral mínimo de 385 casos. Se consideró el impacto del efecto diseño (deff) y se estableció un tamaño muestral superior, que para el caso fue un 18% mayor (453/385).

Los aspectos relevados en la encuesta se volcaron en una matriz de datos, cuyas unidades de análisis fueron los 453 alumnos de la muestra. La matriz fue engrosada por datos provenientes de la cédula censal del CAU Semestral 2009; de planillas docentes; de un sistema informático donde constan las notas del alumno y de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

2. El índice de nivel socioeconómico

De las variables socioeconómicas el índice es la que suscita mayores inquietudes ya que su construcción se trata de un proceso complejo, donde se estratifica a una población, en este caso los alumnos del CAU 2009. Para realizarla, se ha elegido trabajar con el índice de Nivel Socioeconómico 2006 (en adelante NSE 2006). Este índice fue diseñado por una Comisión de Enlace de instituciones dedicadas a estudios de opinión pública e investigación de mercado y su elaboración se realizó en base a datos de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC. La elección del NSE 2006 para la estratificación de los alumnos del CAU se fundamenta en lo siguiente:

1. Se trata de un índice y, por tanto, resume información de muchas variables, atenuando los problemas surgidos de la falta de respuesta a una pregunta y los errores de declaración, fenómenos frecuentes en las encuestas auto-administradas.
2. Incluye información sobre variables de inserción laboral y credenciales educativas del principal sostén del hogar, así como de la cantidad de miembros del hogar y aportantes de ingresos. Las más reconocidas corrientes teóricas sobre estratificación social (desde las marxistas, pasando por las del capital social y hasta las teorías de la acción social weberianas) incluyen este tipo de variables para el análisis de la estructura social.
3. La presentación del índice se realiza a través de una escala relativa con 7 niveles, lo que permite agrupar las categorías de acuerdo a la realidad de los datos de la población de estudiantes que asiste a la UNGS.

4. Fue elaborado y testeado a partir de datos de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC, una fuente de información oficial con más de 30 años de trayectoria que está basada en un sólido marco conceptual y que hasta comienzos de 2007 producía datos de reconocida calidad³.
5. Los datos empíricos de la EPH sobre los que se basó la construcción del NSE 2006, son relativamente recientes (año 2005) y por lo tanto válidos para el análisis actual de la estratificación social en nuestro país.
6. Su elaboración consideró la opinión que sobre la materia tienen reconocidos especialistas en el análisis de la estratificación social en Argentina como Gabriel Kessler, Manuel Mora y Araujo o Susana Torrado, entre otros⁴.

Por último, es importante mencionar que el índice se ha mostrado eficaz para diferenciar a los alumnos ingresantes a la UNGS según el nivel socioeconómico de su hogar de proveniencia.

Las categorías en las que se ha agrupado el índice de nivel socioeconómico (NSE) son “Bajo inferior”, “Bajo superior”, “Medio bajo” y “Medio alto”.

La secuencia de los ítems de la encuesta que figura en el anexo II utilizadas para el relevamiento de las variables que componen el índice fue la siguiente: 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 34 y 38.

Aunque no fue incluida en forma directa como variable para la construcción del NSE, se preguntó por el trabajo del alumno, por su importancia tanto en la posición social como por el tiempo disponible para el estudio. A la variable Trabajo, ítem 9 de la encuesta, se la redefine agrupando en tres categorías: “Trabaja”, donde se encuentra todo tipo de trabajo, precario o no, (categorías del 1 al 6). La categoría “Desocupado” considera a las categorías 7, 10 y 11. Por último se consideró para la categoría “Inactivo” a los alumnos que no trabajan y no buscan trabajo junto con los jubilados. Si bien puede tratarse de dos poblaciones diferentes ya que las reformas laborales de las últimas décadas permiten el trabajo de los jubilados, se trata de un porcentaje poco significativo (0,2%), por lo que se prefirió mantener los cánones tradicionales.

³ Instituto Nacional de Estadística y Censos; “La nueva Encuesta Permanente de Hogares de Argentina”. Año 2003. http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/ Metodologia_EPHContinua.pdf

⁴ Comisión de Enlace Institucional: Asociación Argentina de Marketing, Sociedad Argentina de Investigadores de Marketing y Opinión; “Nivel socioeconómico 2006”. Diciembre de 2006.

3. Variables sobre la trayectoria educativa previa

Para el tema de la trayectoria escolar previa, se relevaron tanto datos provenientes de estimaciones perceptuales por parte del alumno como otros más objetivos.

Para los últimos, se clasificaron las escuelas secundarias de procedencia, distinguiendo las escuelas públicas y privadas y especificando en particular dos categorías que presentan peculiaridades: la formación técnica que –como se vio en los capítulos anteriores– en los orígenes del CAU presentaba mejores rendimientos que otras categorías; y las escuelas de adultos, por tratarse de estudiantes con trayectorias diferentes y con planes de estudio menos extensos en el tiempo. Además, se preguntó por repitencia, abandono y otros estudios de nivel superior. Para poder dar cuenta del ritmo académico, se consideró el año de egreso de la escuela media que alude a la cantidad de años que pasaron desde su egreso hasta el año 2009, en su cruce con la realización de “otros estudios” para analizar la cantidad de tiempo transcurrido entre la trayectoria educativa previa y el ingreso al CAU. Se categorizó a la variable “Egreso” en “1 año”; “2 o 3 años” y “4 o más años”.

Para captar la diversidad de procedencias estudiantiles, se avanzó en la distinción no sólo del tipo de escuela, sino que adicionalmente se procedió a discriminar en tipos de instituciones que suelen congregarse públicos estudiantiles de diferentes estratos sociales. Mediante el nombre de la escuela de procedencia, que figura en la cédula censal, y datos provenientes de la Dirección General de Cultura y Educación, se definió una nueva variable con categorías “Estatad provincial”, “Estatad ex nacional”, “CENS”, “Privadas con 80% o más de subvención”, “Privadas con menos del 80% de subvención” y “Privadas sin subvención”.

Entre las percepciones del alumno sobre la trayectoria previa, se consultó sobre su rendimiento y los motivos atribuidos al mismo.

4. Otras variables vinculadas al capital cultural del estudiante

Algunas variables incluidas en el índice de NSE fueron utilizadas también por fuera del índice para analizar su relación con el rendimiento en el CAU, la trayectoria educativa previa y el NSE. Tal es el caso del nivel educativo de la

madre, que permite comprender el capital escolar familiar como componente del capital cultural del estudiante. La misma fue categorizada para este uso en “Hasta secundario incompleto”; “Secundario completo o terciario” y “Universitario incompleto o completo”.

Otras variables ligadas al capital cultural que se mostraron fértiles para el análisis fueron:

- “Cantidad de libros”, ítem 37 de la encuesta, determina cuántos libros hay en su casa, sin contar revistas, diarios ni textos escolares.
- “Inglés”, que mide en forma perceptual el dominio de este idioma por parte del estudiante.

Las otras variables presentes en la encuesta fueron excluidas por su escaso aporte a la explicación de la trayectoria en el CAU.

5. La trayectoria en el CAU

A partir de las variables anteriormente descriptas lo que se pretendió es analizar en qué medida constituyen variables condicionantes de la trayectoria en el CAU, objeto de estudio de esta investigación.

Para ello, se procedió a clasificar la trayectoria en el CAU a partir del rendimiento académico de los estudiantes, la permanencia y el desgranamiento.

Esta variable fue construida a partir del sistema inter-universitario unificado Guaraní, en el cual queda constancia institucional de la nota final del alumno y la condición académica (Abandonó, Libre, Regular) por materia. Además se consultaron las planillas usadas por los docentes de los cursos de Matemática encuestados, con el doble fin de probar la consistencia de los datos y determinar si el alumno asistió hasta el final de la cursada o desgranó en algún momento. De esta forma se definieron las siguientes categorías:

1. Desgrana antes del primer parcial.
2. Desgrana después del primer parcial.
3. Insuficiente.
4. Aprobó la cursada con promedio menor que siete.
5. Promovió.

Estas categorías fueron utilizadas de manera desagregada, o agregadas en las siguientes formas:

1. Desgrana (1+2)
2. Insuficiente (3)
3. Aprobó (4+5)

O sumando las primeras tres categorías por un lado y las dos últimas por el otro, en Aprueba y Desaprueba.

Perfil de los estudiantes del CAU

Tabla de contingencia EDAD * SEXO * NSE 1

NSE			Sexo		Total
			Varón	Mujer	
Bajo inferior	Edad	Menores de 21	20	44	64
		Entre 21 y 25	7	15	22
		Mayores de 25	4	9	13
	Total		31	68	99
Bajo superior	Edad	Menores de 21	26	39	65
		Entre 21 y 25	15	18	33
		Mayores de 25	10	18	28
	Total		51	75	126
Medio bajo	Edad	Menores de 21	24	19	43
		Entre 21 y 25	12	9	21
		Mayores de 25	18	18	36
	Total		54	46	100
Medio alto	Edad	Menores de 21	6	8	14
		Entre 21 y 25	10	7	17
		Mayores de 25	8	7	15
	Total		24	22	46

Las pruebas de chi-cuadrado no dan en ningún caso significativas.

Tabla de contingencia SEXO * EDAD 2

		EDAD			Total
		Menores de 21	Entre 21 y 25	Mayores de 25	
SEXO	Varón	90	54	61	205
		42,1%	48,6%	48,0%	45,4%
	Mujer	124	57	66	247
		57,9%	51,4%	52,0%	54,6%
Total		214	111	127	452
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado no son significativas.

EL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES MUJERES SUPERA LEVEMENTE AL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES VARONES, SOBRE TODO EN EL GRUPO DE MENORES DE 21 AÑOS.

Tabla de contingencia NSE * EDAD 3

		EDAD			Total
		Menores de 21	Entre 21 y 25	Mayores de 25	
NSE	Bajo inferior	64	22	13	99
		34,4%	23,7%	14,1%	26,7%
	Bajo superior	65	33	28	126
		34,9%	35,5%	30,4%	34,0%
	Medio bajo	43	21	36	100
		23,1%	22,6%	39,1%	27,0%
	Medio alto	14	17	15	46
		7,5%	18,3%	16,3%	12,4%
Total		186	93	92	371
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado son significativas.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,388(a)	6	,000

Tabla de contingencia NSEB * EDAD 3

		EDAD			Total
		Menores de 21	Entre 21 y 25	Mayores de 25	
NSEB	Bajo	129	55	41	225
		69,4%	59,1%	44,6%	60,6%
	Alto	57	38	51	146
		30,6%	40,9%	55,4%	39,4%
Total		186	93	92	371
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado son significativas.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,967(a)	2	,000

ENTRE LOS ESTUDIANTES MÁS JÓVENES AUMENTA EL PORCENTAJE DE NSE BAJO.

Tabla de contingencia NSE * SEXO 4

		SEXO		Total
		Varón	Mujer	
NSE	Bajo inferior	31	68	99
		19,4%	32,1%	26,6%
	Bajo superior	51	76	127
		31,9%	35,8%	34,1%
	Medio bajo	54	46	100
		33,8%	21,7%	26,9%
	Medio alto	24	22	46
		15,0%	10,4%	12,4%
Total		160	212	372
		100,0%	100,0%	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado son significativas.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,451(a)	3	,006

Tabla de contingencia NSEB * SEXO 4

		SEXO		Total
		Varón	Mujer	
NSEB	Bajo	82	144	226
		51,3%	67,9%	60,8%
	Alto	78	68	146
		48,8%	32,1%	39,2%
Total		160	212	372
		100,0%	100,0%	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado son significativas.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,633(b)	1	,001

LA PRESENCIA DE MUJERES ES MAYOR EN EL SEGMENTO DE NSE BAJO, MIENTRAS QUE SE REGISTRAN MÁS VARONES A MEDIDA QUE AUMENTA EL NSE.

Tabla de contingencia 5

		SEXO		Total
		Varón	Mujer	
TRABAJO	Trabaja	134	102	236
		68,0%	44,3%	55,3%
	No Trabaja	63	128	191
		32,0%	55,7%	44,7%
Total		197	230	427
		100,0%	100,0%	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado son significativas.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,053(b)	1	,000

LA MAYORÍA DE LOS ESTUDIANTES VARONES TRABAJA ADEMÁS DE ESTUDIAR.

		EDAD			Total
		Menores de 21	Entre 21 y 25	Mayores de 25	
TRABAJO	Trabaja	73 35,4%	76 70,4%	87 77,7%	236 55,4%
	No Trabaja	133 64,6%	32 29,6%	25 22,3%	190 44,6%
Total		206 100,0%	108 100,0%	112 100,0%	426 100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado son significativas.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	65,520(a)	2	,000

TRABAJA LA MAYORÍA DE LOS ESTUDIANTES MAYORES DE 20 AÑOS.

Tabla de contingencia NSE * TRABALUM 6

		TRABALUM		Total
		Trabaja	No Trabaja	
NSE	Bajo inferior	32 17,1%	60 35,7%	92 25,9%
		52 27,8%	68 40,5%	120 33,8%
	Medio bajo	69 36,9%	29 17,3%	98 27,6%
		34 18,2%	11 6,5%	45 12,7%
	Medio alto	187 100,0%	168 100,0%	355 100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado son significativas.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,829(a)	3	,000

Tabla de contingencia TRABALUM * NSEB

		NSEB		Total
		Bajo	Alto	
TRABAJO	Trabaja	84	103	187
		39,6%	72,0%	52,7%
	No Trabaja	128	40	168
		60,4%	28,0%	47,3%
Total		212	143	355
		100,0%	100,0%	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado son significativas.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35,973(b)	1	,000

LA MAYORÍA DE LOS ESTUDIANTES DE NSE BAJO NO TIENE UN TRABAJO.

Tabla de contingencia PUBPRIV * EDAD 7

		EDAD			Total
		Menores de 21	Entre 21 y 25	Mayores de 25	
PUBPRIV	Público	104	50	68	222
		51,2%	50,0%	69,4%	55,4%
	Privado	99	50	30	179
		48,8%	50,0%	30,6%	44,6%
Total		203	100	98	401
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado son muy poco significativas.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,366(a)	2	,006

LOS ESTUDIANTES MAYORES DE 25 AÑOS SUELEN PROVENIR DE ESCUELAS PÚBLICAS.

Tabla de contingencia PUBPRIV * SEXO

		SEXO		Total
		Varón	Mujer	
PUBPRIV	Público	98	125	223
		55,1%	55,8%	55,5%
	Privado	80	99	179
		44,9%	44,2%	44,5%
Total		178	224	402
		100,0%	100,0%	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado no son significativas.

Tabla de contingencia PUBPRIV * NSE 8

		NSE				Total
		Bajo inferior	Bajo superior	Medio bajo	Medio alto	
PUBPRIV	Público	59	61	47	16	183
		65,6%	52,1%	55,3%	40,0%	55,1%
	Privado	31	56	38	24	149
		34,4%	47,9%	44,7%	60,0%	44,9%
Total		90	117	85	40	332
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado no son significativas.

Tabla de contingencia 9

		SEXO		Total
		Varón	Mujer	
MENCIÓN	Exactas	111	78	189
		62,4%	36,4%	48,2%
	Sociales	67	136	203
		37,6%	63,6%	51,8%
Total		178	214	392
		100,0%	100,0%	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado son significativas.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,129(b)	1	,000

LOS VARONES SE INCLINAN POR LA MENCIÓN EXACTAS
MIENTRAS QUE LAS MUJERES POR SOCIALES.

Tabla de contingencia 9

		EDAD			Total
		Menores de 21	Entre 21 y 25	Mayores de 25	
MENCIÓN	Exactas	101	43	45	189
		54,0%	43,4%	42,5%	48,2%
	Sociales	86	56	61	203
		46,0%	56,6%	57,5%	51,8%
Total		187	99	106	392
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado no son significativas.

Tabla de contingencia EDAD * MENCIONB * SEXO 10

SEXO			MENCIONB		Total
			Exactas	Sociales	
Varón	EDAD	Menores de 21	56	24	80
			70,0%	30,0%	100,0%
		Entre 21 y 25	27	21	48
	56,3%		43,8%	100,0%	
	Mayores de 25	28	22	50	
		56,0%	44,0%	100,0%	
Total		111	67	178	
		62,4%	37,6%	100,0%	
Mujer	EDAD	Menores de 21	45	62	107
			42,1%	57,9%	100,0%
		Entre 21 y 25	16	35	51
	31,4%		68,6%	100,0%	
	Mayores de 25	17	39	56	
		30,4%	69,6%	100,0%	
Total		78	136	214	
		36,4%	63,6%	100,0%	

Las pruebas de chi-cuadrado no son significativas.

Tabla de contingencia NSE * MENCIONB 11

		MENCIONB		Total
		Exactas	Sociales	
NSE	Bajo inferior	42	43	85
		49,4%	50,6%	100,0%
	Bajo superior	53	59	112
		47,3%	52,7%	100,0%
	Medio bajo	42	44	86
		48,8%	51,2%	100,0%
Medio alto	17	24	41	
	41,5%	58,5%	100,0%	
Total		154	170	324
		47,5%	52,5%	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado no son significativas.

Tabla de contingencia 12

		EDAD			Total
		Menores de 21	Entre 21 y 25	Mayores de 25	
No es recursante	Cursa por 1ª vez	162	80	96	338
		76,8%	72,1%	76,8%	75,6%
	Recursante	49	31	29	109
		23,2%	27,9%	23,2%	24,4%
Total		211	111	125	447
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado no son significativas.

		SEXO		Total
		Varón	Mujer	
No es recursante	Cursa por 1ª vez	150	188	338
		73,9%	77,0%	75,6%
	Recursante	53	56	109
		26,1%	23,0%	24,4%
Total		203	244	447
		100,0%	100,0%	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado no son significativas.

Tabla de contingencia NORECURS * NSE 13

		NSE				Total
		Bajo inferior	Bajo superior	Medio bajo	Medio alto	
No es recursante	Cursa por 1ª vez	73	91	75	38	277
		74,5%	72,8%	75,0%	82,6%	75,1%
	Recursante	25	34	25	8	92
		25,5%	27,2%	25,0%	17,4%	24,9%
Total		98	125	100	46	369
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado no son significativas.

Tabla de contingencia 14

		SEXO		Total
		Varón	Mujer	
ABANDONA SECUNDARIO	Abandoné	26	36	62
		13,1%	14,8%	14,0%
	No abandoné	172	208	380
		86,9%	85,2%	86,0%
Total		198	244	442
		100,0%	100,0%	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado no son significativas.

		EDAD			Total
		Menores de 21	Entre 21 y 25	Mayores de 25	
ABANDONA SECUNDARIO	Abandoné	4	15	42	61
		1,9%	13,8%	34,1%	13,8%
	No abandoné	205	94	81	380
		98,1%	86,2%	65,9%	86,2%
Total		209	109	123	441
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado son significativas.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	67,494(a)	2	,000

LA EXPERIENCIA DE ABANDONO EN EL COLEGIO SECUNDARIO ES SUPERIOR ENTRE LOS ESTUDIANTES MAYORES DE 25 AÑOS.

Tabla de contingencia ABANDSEC * NSE 15

		NSE				Total
		Bajo inferior	Bajo superior	Medio bajo	Medio alto	
ABANDSEC	Abandoné	15	16	14	2	47
		15,6%	12,8%	14,1%	4,4%	12,9%
	No abandoné	81	109	85	43	318
		84,4%	87,2%	85,9%	95,6%	87,1%
Total		96	125	99	45	365
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado no son significativas.

Cuadro 1

Distribución de la matrícula según distritos y tipo de gestión

		Hurlingham	José C. Paz	Malvinas Argentinas	Moreno	San Fernando	San Miguel	Tigre	Pilar	Totales
Dirección de Secundaria Básica	Púb.	4.911	11.839	10.254	20.985	4.867	9.786	12.380	9.068	84.090
	Priv.	1.831	2.921	5.376	1.607	1.817	3.630	3.568	3.076	23.826
Dirección de Educación Polimodal y TTP	Púb.	5.558	9.842	6.843	17.302	5.409	9.601	13.528	9.288	77.371
	Priv.	2.650	2.678	5.203	5.080	2.785	8.580	5.012	4.441	36.429
Bachillerato en CENS	Púb.	1.601	2.032	165	1.347	445	864	116	221	6.791
	Priv.	51	77	0	0	0	0	0	0	128

Alumnos matriculados en la Escuela Estatal (zona de influencia) 168.252. Porcentaje 73,6%.

Alumnos matriculados en la Escuela Privada (zona de influencia) 60.383. Porcentaje 26,4%.

Encuesta para alumnos del Curso de Aprestamiento Universitario de la Universidad Nacional de General Sarmiento

Un equipo de investigación de la Universidad Nacional de General Sarmiento está llevando adelante esta encuesta en el marco de un proyecto de investigación para conocer mejor a los estudiantes que ingresan y estudiar los principales problemas que afectan la continuidad de los estudios así como los factores que favorecen el ingreso a la universidad. Responder la encuesta te llevará unos 15 minutos y todas tus respuestas serán tratadas de modo confidencial. Desde ya te agradecemos por tu participación y colaboración.

A. DATOS GENERALES

Turno:

Aula:

Uso interno

1. Apellidos

2. Nombres

3. Número de legajo

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Para elegir una opción de respuesta, circulé el número ubicado a su izquierda.

4. ¿Cuál es tu situación frente al Curso de Aprestamiento Universitario (CAU)? Circulé el número de la opción que corresponda.

1. Primera vez que lo cursás.
2. Estás recursando el CAU o alguna de sus materias.

5. Sexo

1. Varón
2. Mujer

6. Edad

años

7. ¿Tenes hijos menores de 18 años que vivan con vos?

1. Sí, 1 / 2 hijos.
2. Sí, 3 hijos o más.
3. No tengo hijos / no tengo hijos menores de 18 años que vivan conmigo.

8. ¿Dónde vivís actualmente? (por favor, circulé el partido o municipio que corresponda)

1. General San Martín
2. Hurlingham
3. Ituzaingó
4. José C. Paz
5. La Matanza
6. Malvinas Argentinas
7. Merlo
8. Moreno
9. Morón
10. San Fernando
11. San Isidro
12. San Miguel
13. Tigre
14. Tres de Febrero
15. Vicente López
16. Otro partido. ¿Cuál?

B. TRABAJO

9. ¿Cuál es actualmente tu situación frente al trabajo? Por favor, lee detenidamente todas las opciones antes de responder. Si tenés más de un trabajo, elegí para responder aquel que te permita ganar mayor cantidad de dinero. Si tu trabajo es esporádico, te sugerimos tomar como referencia lo ocurrido en el último mes. La pregunta admite sólo UNA respuesta.

1. Trabajo en relación de dependencia (“en blanco” y con descuentos jubilatorios).
2. Trabajo con un contrato por tiempo determinado (locación de obra, servicios, etc.).
3. Trabajo sin contrato (sólo con acuerdo de palabra con el patrón o empleador).
4. Trabajo de manera independiente con empleados a cargo.
5. Trabajo de manera independiente sin empleados a cargo.
6. Trabajo con mi familia y no tengo un sueldo por eso (por ej. en un comercio familiar).
7. Estoy desocupado (no trabajo pero estoy buscando trabajo).
Pasar a preg. 13
8. No trabajo y por ahora no busco trabajo. *Pasar a preg. 13*
9. Estoy jubilado/a. *Pasar a preg. 13*
10. Soy beneficiario de plan social/ laboral (por ej. Jefes de Hogar).
Pasar a preg. 13
11. Otra situación. ¿Cuál?

10. ¿Cuántas horas por semana trabajás aproximadamente? Si tenés más de un trabajo, sumá las horas de todos los trabajos que realizás.

1. Menos de 20 horas semanales.
2. Entre 20 y 34 horas.
3. Entre 35 y 44 horas.
4. 45 horas o más por semana.

11. ¿Se superponen los horarios de tu trabajo con los de la cursada del CAU?

1. Sí, frecuentemente.
2. Si, a veces.
3. No.

12. ¿Cuánto ganás mensualmente por tu trabajo? Si tenés más de un trabajo, por favor sumá lo que ganás en todos tus trabajos para responder esta pregunta. Si tu trabajo es esporádico, te sugerimos tomar como referencia lo ocurrido en el último mes.

1. Menos de 500 pesos.
2. Entre 500 y 999 pesos.
3. Entre 1.000 y 1.999 pesos.
4. Entre 2.000 y 2.999 pesos.
5. Entre 3.000 y 4.999 pesos.
6. 5.000 pesos o más.

C. ESTUDIO

13. ¿En qué tipo de escuela finalizaste tus estudios secundarios o de polimodal? Por favor, leé detenidamente todas las opciones antes de contestar.

1. Escuela técnica pública.
2. Escuela pública otras orientaciones.
3. Escuela de adultos (pública o privada).
4. Escuela privada religiosa / confesional.
5. Escuela técnica privada religiosa / confesional.
6. Escuela privada laica (no religiosa).
7. Otro tipo de escuela. ¿Cuál?

14. ¿Cuál de las siguientes asignaturas o talleres tuviste en los dos últimos años de la escuela secundaria/polimodal?

1. Matemática
2. Lengua/Literatura

3. Técnicas o metodología de estudio
4. Ninguna de las anteriores

15. En general ¿Cómo te iba en la escuela secundaria/polimodal según las notas que obtenías? Elegir UNA sola opción

1. Muy bien
2. Bien
3. Regular
4. Mal

16. ¿A qué le atribuís ese rendimiento? Señalá sólo UNA causa, la que creas que fue la más influyente

1. Porque iba a una secundaria/polimodal exigente.
2. Porque iba a una secundaria/polimodal donde no exigían académicamente.
3. Por el poco tiempo que dediqué a los estudios.
4. Porque le dedicaba mucho tiempo a estudiar.
5. Porque tenía que trabajar.
6. Porque me interesaba estudiar.
7. Porque no me gustaba estudiar.
8. Porque me resulta fácil aprender.
9. Por la importancia que le daba mi familia.
10. Porque tenía ocupaciones familiares que restaban tiempo al estudio.
11. Porque el grupo de amigos que formé me motivaba en la escuela.
12. Porque formaba parte de un grupo al que no nos interesaban las clases.
13. Porque los profesores eran buenos.
14. Porque no tuve buenos profesores.
15. No sé.
16. Otros.

17. ¿Repetiste algún año de la escuela secundaria/polimodal?

1. Nunca.
2. Sí, una vez.
3. Sí, dos o más veces.

18. ¿Abandonaste alguna vez la escuela secundaria/polimodal?

1. Sí
2. No

19. ¿Cursaste anteriormente otros estudios terciarios o universitarios?

1. Sí, cursé y finalicé otros estudios terciarios (docente, tecnicatura, etc.).
2. Sí, cursé y finalicé otros estudios universitarios.
3. Sí, cursé pero no finalicé otros estudios terciarios (docente, tecnicatura, etc.).
4. Sí, cursé pero no finalicé otros estudios universitarios.
5. Sí, cursé y aprobé el ingreso/admisión en otra universidad.
6. Sí, cursé pero no finalicé el ingreso/admisión en otra universidad.
7. No cursé otro tipo de estudios terciarios o universitarios.

20. Además de vos ¿Hay alguien en tu hogar actual que haya realizado estudios universitarios aunque no los haya concluido? (podés responder más de una opción)

1. Sí, mi padre.
2. Sí, mi madre.
3. Sí, mi hermano/a.
4. Sí, un hijo/a.
5. Sí, otra persona.
6. No.

21. ¿Podrías decirnos cuál es el máximo nivel educativo alcanzado por tu padre y por tu madre? Señalá con una cruz (X) la opción que corresponda en cada caso.

Máximo nivel de estudios alcanzado	a. Padre	b. Madre
1. Sin estudios o primario incompleto		
2. Primario completo		
3. Secundario incompleto		
4. Secundario completo		
5. Terciario incompleto		
6. Terciario completo		
7. Universitario incompleto		
8. Universitario completo o posgrado		
9. No sabe		

D. HOGAR y PRINCIPAL SOSTÉN DEL HOGAR

22. ¿Cuántas personas viven en tu hogar actualmente incluyéndote a vos?

personas incluyéndome a mí

23. ¿Cuántas de estas personas ganan dinero habitualmente para los gastos de tu hogar? (puede ser dinero proveniente de un trabajo, una jubilación, pensión, plan social, becas, alquiler u otros)

personas ganan dinero para los gastos de mi hogar

24. ¿Quién es la persona que más dinero aporta para esos gastos? Elegir **UNA sola opción**

1. Yo
2. Mi padre/ mi madre
3. Mi esposa/o mi pareja
4. Otro familiar. ¿Quién? _____
5. Otro no familiar. ¿Quién? _____

En lo que sigue, a la persona que aporta la mayor cantidad de dinero para los gastos del hogar (indicada en la pregunta N° 24) la vamos a llamar Principal Sostén del Hogar. A continuación vamos a hacerte algunas preguntas sobre el Principal Sostén del Hogar.

25. ¿Cuál es el máximo nivel educativo alcanzado por el Principal Sostén del Hogar y por su esposo/a o pareja (si tiene)? Por favor, señálá con una X (cruz) la opción que corresponda en cada caso.

Máximo nivel de estudios alcanzado	a. Principal Sostén del Hogar	b. Espos/a o pareja (si tiene) del Principal Sostén del Hogar
1. Sin estudios o primario incompleto		
2. Primario completo		
3. Secundario incompleto		
4. Secundario completo		
5. Terciario incompleto		

Máximo nivel de estudios alcanzado	a. Principal Sostén del Hogar	b. Esposo/a o pareja (si tiene) del Principal Sostén del Hogar
6. Terciario completo		
7. Universitario incompleto		
8. Universitario completo o posgrado		
9. No sabe		

26. ¿El Principal Sostén del Hogar tiene algún trabajo u ocupación actualmente?

1. Sí *Pasar a preg. 28*
2. No

27. Si el Principal Sostén del Hogar no tiene ningún trabajo, ¿Podrías decirnos el motivo principal por el que no trabaja? (elegí UNA sola opción, la que permita ganar más dinero o la que consideres más importante).

1. Está desocupado. *Pasar a preg. 28*
2. Tiene alquileres, inversiones o negocios donde no trabaja. *Pasar a preg. 34*
3. Tiene una beca de estudios o de investigación. *Pasar a preg. 34*
4. Recibe dinero de familiares/ allegados que no viven en el hogar. *Pasar a preg. 34*
5. Está jubilado de alguna actividad o trabajo. *Pasar a preg. 35*
6. Tiene una pensión. *Pasar a preg. 35*
7. Tiene un plan Trabajar, Jefes o similar. *Pasar a preg. 35*

28. ¿Cuál es o era (en el caso de estar desocupado) la principal ocupación del Principal Sostén del Hogar? En caso de tener más de una ocupación, responder siempre por aquella en la que gana más dinero.

1. Como dueño o socio de una empresa, negocio, estudio o comercio.
2. En una institución social o de bien público (ONG, Iglesia, Sindicato, etc.)
3. En una empresa, fábrica, negocio, estudio o comercio.
4. Con una persona que le da trabajo.
5. En una dependencia, organismo, empresa o banco público (es decir en el Estado).

6. En casas de familias (empleada doméstica, niñeras, etc.).

Pasar a preg. 30

7. Trabaja solo, por su cuenta y sin empleados.

Pasar a preg. 30

29. ¿A qué se dedica (o dedicaba para los desocupados) ese negocio, empresa o institución donde trabaja el Principal Sostén del Hogar?

30. ¿Cómo se llama (llamaba) la ocupación que realiza el Principal Sostén del Hogar en esa actividad?

31. ¿Y qué tareas realiza (realizaba) en ese trabajo?

32. ¿Cuántas personas trabajan (trabajaban) aproximadamente en la institución, empresa o lugar de trabajo donde se desempeña el Principal Sostén del Hogar?

1. Hasta 5 personas.
2. Entre 6 y 40.
3. Entre 41 y 200.
4. Más de 200 personas.
5. No sabe.
6. No trabaja en una empresa o institución.

33. Entre todas las ocupaciones que tiene el Principal Sostén del Hogar ¿Cuántas horas por semana trabaja aproximadamente en una semana común?

1. Menos de 35 horas por semana (menos de 7 horas diarias en promedio).
2. 35 horas o más por semana (7 o más horas diarias en promedio).
3. No sabe.

34. Siguiendo con la persona que es el Principal Sostén de tu Hogar ¿Tiene algún tipo de cobertura médica, ya sea por obra social, mutual (incluido PAMI) o una empresa de medicina privada?
1. Sí
 2. No
 3. No sabe

E. OTRA INFORMACIÓN DEL HOGAR y LA VIVIENDA
--

35. Considerando todos los ingresos de dinero de tu hogar y los aportes recibidos por todo concepto (sueldos, becas, jubilaciones, otros) ¿En cuál de las siguientes opciones ubicarías a tu hogar en cuanto a los ingresos de dinero?
1. Menos de 500 pesos.
 2. Entre 500 y 999 pesos.
 3. Entre 1.000 y 1.999 pesos.
 4. Entre 2.000 y 2.999 pesos.
 5. Entre 3.000 y 4.999 pesos.
 6. 5.000 pesos o más.
36. ¿Cuántos ambientes tiene la vivienda en la que vivís? Por favor, contá como ambientes aquellos que puedan utilizarse para dormir, para comer, para estar, etc. No incluyas baño, cocina ni patio.
- ambientes
37. Nos gustaría pedirte también que hagas un ejercicio y que calcules de modo aproximado cuántos libros hay en tu casa. No incluyas en esta cuenta revistas, diarios ni textos escolares.
1. Menos de 10.
 2. Entre 10 y 49 libros.
 3. Entre 50 y 99 libros.
 4. 100 libros o más.
38. ¿Tenés algún baño en el interior de tu casa?
1. Sí
 2. No

F. ACTIVIDADES QUE REALIZÁS

39. ¿Qué actividades realizás y con qué frecuencia?

	Frecuentemente	A veces	Casi nunca	Nunca
1. Chatear o participar en redes on line				
2. Usar internet para buscar información				
3. Mirar televisión				
4. Escuchar radio				
5. Leer diarios (no deportivos) en papel o internet				
6. Leer libros				
7. Ir al cine o al teatro				
8. Ir a bailar o a recitales				
9. Ir al gimnasio y/o hacer deportes				
10. Estudiar música, danza u otras artes				

Para uso interno (1) (2) (3) (4)

40. En esta última pregunta podés hacer todas las aclaraciones o comentarios que te parezcan necesarios.

¡Gracias por tu participación y colaboración!

Uso interno

Número de comisión: _____

Comentarios:

Capítulo 6

Aproximación al estudio de las dificultades académicas como condicionantes del desempeño y la permanencia de los estudiantes ingresantes al CAU

María Eugenia Grandoli

6.1. Introducción

Las *dificultades académicas*, de acuerdo con lo señalado por Ana Ezcurra en el primer capítulo, conforman un concepto teórico en construcción sobre el cual es menester seguir ahondando teórica y empíricamente, a fin de llegar a una comprensión más profunda sobre los factores que de diferente manera, algunos más determinantes que otros, inciden en el desempeño académico y la permanencia de los estudiantes en la universidad.

Esta investigación intenta realizar una contribución al estudio de dicha problemática, lo cual será abordado en este capítulo, presentando parte de los resultados del diseño cualitativo. Nuestro trabajo se centra en el análisis de información que hemos obtenido a través de dos diferentes fuentes y técnicas de relevamiento. Por un lado, hemos considerado para su análisis las percepciones de los estudiantes ingresantes al CAU, relevadas a través de la toma de entrevistas en profundidad durante el primer semestre de 2008. Por otro lado, hemos considerado las percepciones de los docentes de Matemática del CAU, recogidas vía la realización de *focus groups*, a fines de 2009. Conviene volver a señalar que la selección de los estudiantes entrevistados se realizó sobre la base de una tipificación previa, según la trayectoria educativa alcanzada en el

curso de ingreso y el nivel socioeconómico (NSE), tal como fue detallado en la introducción del libro¹.

A partir de la mirada subjetiva de estudiantes y docentes nos proponemos presentar un análisis interpretativo respecto de aquellos factores que consideramos están asociados de diferente manera con las dificultades académicas de los estudiantes ingresantes al CAU. De acuerdo con estudios previos sobre la temática (Amago, 2004; Ezcurra, 2004, 2007), las dificultades académicas son un elemento sustancial que atañen tanto al bajo rendimiento académico como al desgranamiento de los estudiantes. Como señala Ana Ezcurra en el capítulo primero, constituyen “obstáculos concurrentes”, es decir, operan en convergencia con otros aspectos críticos, y generalmente están asociadas al estatus socioeconómico del estudiante.

¹ En total se realizaron 40 entrevistas en profundidad, 23 se tomaron a estudiantes con NSE bajo y 17 a estudiantes con NSE medio. El estudio de los factores condicionantes del ingreso y permanencia en el CAU implicó un seguimiento minucioso del universo de estudiantes ingresantes al CAU durante el 1er. semestre de 2008, a fin de detectar el momento exacto del desgranamiento, y así poder caracterizar el desempeño académico alcanzado durante la cursada. Ello derivó en una tipificación de los estudiantes según cinco diferentes trayectorias educativas: la trayectoria 1 (T1) corresponde a estudiantes que desgranaron antes del primer parcial; la T2, la integran estudiantes que desgranaron después del primer parcial, habiéndolo desaprobado; la T3, se compone de estudiantes que desgranaron después del primer parcial, habiéndolo aprobado; la T4, corresponde a estudiantes que finalizaron la cursada y no la regularizaron; y, por último, la T5, se compone de aquellos estudiantes que aprobaron el CAU e ingresaron al Primer Ciclo Universitario (PCU). Del universo de estudiantes ingresantes se seleccionó una muestra de 40 para entrevistarlos en profundidad. En este punto debemos señalar que si bien se realizó un muestreo aleatorio para la selección de los casos, en algunos pocos (correspondientes al NSE Medio y que desgrana) se entrevistó a estudiantes por fuera de él, dadas las dificultades que presentó el trabajo de campo, en lo atinente al contacto telefónico y la concertación del encuentro. Por consiguiente, en este aspecto la selección de los casos presenta un cierto sesgo muestral, tal como fue explicado en la Introducción. No obstante, dado el carácter exploratorio de la investigación, consideramos que ello no invalida los resultados obtenidos puesto que constituyen una primera aproximación para seguir profundizando en esta línea.

Tal como fue señalado anteriormente, la selección de la muestra de estudiantes así como la selección de los docentes fue realizada en base a la asignatura Matemática.

En cuanto a los *focus groups*, se realizaron dos encuentros. El primero con docentes de Matemática de menor antigüedad en la universidad, y el segundo con docentes de mayor antigüedad. Para el análisis de la información obtenida a través de los *focus groups* realizamos un recorte que centraba la mirada sólo en las dimensiones consideradas para el análisis de las entrevistas.

Sobre la construcción del índice de nivel socioeconómico (NSE) de los estudiantes ingresantes ver el anexo metodológico del capítulo 5.

Del análisis transversal de las entrevistas en profundidad advertimos una situación notablemente significativa, y además contundente en términos de cuantía. Se trata de un elevado número de estudiantes, más de la mitad de los entrevistados, que pone de relieve la presencia de dificultades académicas durante la cursada de Matemática, aunque unos pocos también aluden a dificultades en el Taller de Lectoescritura. Las principales dificultades detectadas refieren al contenido de la disciplina, especialmente de Matemática. Otro aspecto significativo es que la mayoría de dichos estudiantes se corresponde con las trayectorias educativas 1, 2 y 4 relativas a la cursada del CAU, es decir, “trayectorias de desaprobación”, al tiempo que presentan un NSE bajo. En cambio, entre los estudiantes que no evidencian dificultades académicas durante la cursada del CAU observamos que la mayoría se inscribe en las trayectorias 3 y 5, es decir, “trayectorias de aprobación” y, asimismo, dos tercios de dichos estudiantes presentan un NSE medio.

De acuerdo con la literatura especializada en la temática para el nivel superior, el desgranamiento, generalmente vinculado al origen social de los estudiantes, principalmente se produce como consecuencia de la aparición de dificultades académicas, las cuales van surgiendo a lo largo de la cursada hasta que en determinado momento hacen insostenible su continuidad, dada la gravedad de las mismas. Al respecto, Ana Ezcurra refiere a ellas como “deficiencias intensas en saberes peculiarmente relevantes para la transición” (2004:124).

Siguiendo los desarrollos teóricos de Tinto (1987, 2004), las dificultades académicas se presentan en los estudiantes como una traba para el logro de una adecuada *integración académica*, la cual es caracterizada por dicho autor como un período crítico de transición y adaptación que el estudiante debe afrontar en el ingreso a la universidad. Constituye un proceso de integración a un mundo organizacional nuevo, tanto en términos académicos –ya que el estudiante debe desplegar cierto capital cultural y determinadas estrategias cognitivas, afines a las requeridas por la universidad– como en términos sociales, puesto que debe desarrollar nuevas pautas de interacción acordes a las esperadas por su nuevo grupo de pares y docentes (Tinto, 1993 en Ezcurra, 2007). En nuestro trabajo el CAU es considerado una instancia crítica, en tanto actúa como bisagra entre el nivel medio y el superior, pero se inscribe en un período de transición más amplio que incluye también al primer año de la carrera y afecta especialmente a los estudiantes de nuevo ingreso, tal como fue expuesto en el primer capítulo.

En concordancia con el desarrollo teórico existente en el campo de estudio sobre ingreso y permanencia en el nivel superior, centraremos nuestro análisis

en dos grandes dimensiones, las cuales están inspiradas en trabajos sobre permanencia y desgranamiento en universidades estadounidenses². Una primera dimensión refiere al perfil del estudiante, la otra se centra en el plano organizativo institucional. En el marco de cada dimensión intentaremos analizar diferentes aspectos de relevancia para la temática que estamos presentando, aspectos que han sido considerados a la luz del marco teórico de la investigación.

Cabe aclarar que la distinción entre ambas dimensiones es meramente analítica, en tanto el análisis del perfil del estudiante sólo adquiere sentido en función de las demandas académicas de la universidad. No obstante creemos que establecer esta diferenciación general en dos grandes dimensiones permite realizar un análisis que discrimine aquellos factores del desempeño académico y la permanencia ligados al perfil del estudiante de aquellos inherentes a la propia dinámica organizacional, de manera de intentar reflexionar hasta dónde puede intervenir o cambiar la propia universidad en pos de mejorar el ingreso de los estudiantes.

6.2. Dificultades académicas relativas al perfil del estudiante ingresante

La situación socioeconómica de los estudiantes ingresantes³ constituye un primer aspecto crítico relativo al perfil sobre el cual nos detendremos, en la medida que, en algunos casos, atañe al bajo rendimiento académico e incluso al desgranamiento.

Las dificultades económicas dentro del núcleo familiar fueron referidas por varios estudiantes como un obstáculo para el estudio. En algunos casos, entre quienes se encontraban inactivos, la búsqueda de una vía adicional de ingresos en el mercado de trabajo, con el objeto de salvar la dificultad económica, incidió en el descuido de los estudios:

“Me inscribí e iba todo bien, pero después tuve un problema familiar. Mi papá, pasó algo con el auto, y tuvimos que ayudarlo entre todos. Tuve que dejar [el CAU] para ponerme a trabajar” (Pamela, T1-NSE Bajo).

² Ver Amago (2004), Ezcurra (2004, 2007), Pascarella y Terenzini (1982), entre otros, quienes realizan un abordaje de las problemáticas más destacadas.

³ Se aclara que los nombres de los estudiantes citados constituyen seudónimos.

“Y después justo me separo y tuve que afrontar el tema laboral y salir a trabajar, me salió un trabajo y descuidé el estudio” (Elizabeth, T4-NSE Bajo).

En otros casos, los estudiantes refieren a dificultades ligadas a la especificidad del trabajo, ya sea por la exigencia del mismo, por la incompatibilidad de los horarios con la cursada del CAU o por la extensa jornada laboral, lo cual también parece haber suscitado algunas trabas en la dedicación de tiempo para la cursada y el estudio:

“Empecé a trabajar en una fábrica, y me costaba. Yo entraba a trabajar a las 6 y llegaba a mi casa a las 4, todos los días. Me acostaba y ya no me levantaba” (Sebastián, T3-NSE Bajo).

“Yo soy jefe de familia, y tengo que hacer mi trabajo. Yo junto mercadería en mi camionetita. Salgo de casa a las 7 de la mañana, y eso no es fácil” (Germán, T4-NSE Bajo).

Nótese, a la luz de los fragmentos presentados, que quienes pusieron de relieve problemáticas socioeconómicas, tienen un NSE bajo. Por otro lado, si bien tales problemáticas han afectado de diferentes maneras la continuidad de los estudios, creemos que éstas han sido potenciadas, en la mayoría de los casos analizados, por otros factores como el bajo rendimiento académico:

“Tres días por semana llegaba tarde al trabajo. No era que me lo descongaran, pero yo como que sentía... Yo soy una persona que piensa mucho las cosas, y decía: ‘llego tarde al trabajo, me están dando la oportunidad de trabajar y estudiar, pero siento que no estoy rindiendo bien’. A mí me fue mal y dije: ‘voy a dejar de ir, porque estoy llegando tarde y me están dando la oportunidad de ir’” (Horacio, T2-NSE Bajo).

“Dejé cuando vinieron los recuperatorios, no quise seguir. Porque tenía que volver a estudiar todo. Era ver a fondo todo en Matemática, y como había empezado a trabajar no tenía tiempo” (Elizabeth, T4-NSE Medio).

En los casos presentados pareciera que las problemáticas señaladas por los estudiantes no operan como causa directa del desgranamiento, sino que se encuentran asociadas con otros factores. Podríamos sugerir que las dificultades académicas actúan concurrentemente con problemáticas de orden socioeconómico. En este sentido, cuando dichas problemáticas se asocian por ejemplo al bajo rendimiento académico parece producirse en el estudiante una suerte de “desaliento” que acciona como factor desmotivador para continuar estudiando.

Es decir, las problemáticas socioeconómicas presentadas si bien son un factor de peso, no parecen constituir por sí solas un aspecto central en la explicación del desgranamiento o bajo rendimiento académico, sino que los estudiantes entrevistados manifiestan con mayor potencia determinadas dificultades vinculadas al perfil cognitivo.

De acuerdo con la investigación educativa en este campo de estudio⁴, y según los resultados de nuestro análisis, podemos plantear que el perfil cognitivo posee mayor fuerza en la explicación de las dificultades académicas de los estudiantes. Aproximadamente dos tercios de los estudiantes entrevistados pusieron de relieve la presencia de dificultades académicas, especialmente durante la cursada de Matemática, relacionadas con aspectos de carácter cognitivo. En estos casos, las dificultades académicas expresan la distancia entre el capital cultural del estudiante –analizado en nuestro trabajo principalmente en términos de la formación obtenida en los niveles educativos previos y el nivel educativo alcanzado por los padres–, respecto de las exigencias académicas de la universidad.

Ahondando un poco más en el análisis, tenemos que una cuarta parte de los entrevistados, en mayor medida con NSE bajo, manifestó no haber visto los contenidos de Matemática del CAU en la escuela secundaria. Desde la perspectiva teórica de nuestra investigación este aspecto constituye un elemento de vital importancia en lo que refiere a la integración académica, en la medida que los saberes incorporados durante la trayectoria escolar previa (primaria y secundaria) conforman una buena parte del capital cultural exigido por la universidad, necesario para afrontar los estudios superiores. Según lo expresado en las entrevistas, los estudiantes perciben una distancia significativa entre lo aprendido en la escuela media y lo que se enseña en el CAU, lo que podría interpretarse como una falta de capital cultural requerido por la universidad, de fundamental relevancia para el logro de una adecuada integración académica (Gluz y Grandoli, 2009). Estas brechas se expresan principalmente en el caso de Matemática:

“La cursada fue difícil porque la base del colegio no era la misma a la de acá. Matemática, por ejemplo, en el colegio era fácil. Acá es demasiado y es re-difícil” (Mayra, T4-NSE Bajo).

“Mi problema es Matemática. Yo terminé el secundario a la noche, y ahí en los bachilleratos para adultos no se ve la Matemática que tienen los chicos que hacen 5 o 6 años” (Paula, T2-NSE Bajo).

⁴ Ver Amago (2004), Ezcurra (2004, 2007) Pascarella y Terenzini, (1982), entre otros.

“Tenía profesores en el secundario que me resultaron más exigentes. En Matemática fue diferente. En Matemática, por ejemplo, en tercer año la profesora no vino nunca. No vimos nada y me aprobaron igual” (Gilda, T1-NSE Medio).

Por su parte, los docentes de Matemática del CAU también advierten esta problemática, es decir, observan en los estudiantes la falta de saberes previos que sirvan de anclaje para los aprendizajes posteriores. Al respecto algunos profesores comentan:

P3: “Parecería que eso de la *tabula rasa* existiría, daría la sensación a veces que no hay un piso en contenidos” (Grupo focal 2).

Además, algunos docentes advierten la ausencia de competencias comunicacionales que permitan sentar las bases de dicho aprendizaje:

P5: “Nosotros tratamos de enseñarles estrategias de estudio, metodología de trabajo y un acercamiento a la Matemática. Pero nos encontramos con problemas de comunicación. (...) Muchas veces no nos damos cuenta, creemos que estamos hablando desde nuestro lenguaje vulgar con la gente, y tampoco a lo mejor nos entienden.”

P6: “Para trabajar con estos pibes tengo que tener la capacitación de maestro, me encuentro en el aula que el pibe no sabe leer (...) Que no sabe manejar puntos, lectura silábica. No sé qué hacer porque no soy maestro. Es una cosa complicada” (Grupo focal 2).

En cambio, entre los estudiantes entrevistados que sí manifestaron haber visto los contenidos de Matemática del CAU en la escuela media, encontramos que más de la mitad pertenece a “trayectorias de aprobación” en el CAU, es decir 3 y 5, aunque no se observan diferencias en términos de NSE:

“En Matemática los temas los podía seguir. Lo que veía en el CAU lo había visto en tercero o cuarto año de la secundaria” (Sebastián, T3-NSE Bajo).

“Cuando empezamos con el CAU no me acordaba de nada y tuve que volver para atrás, y el CAU me volvió a traer todo lo que sabía” (Elizabeth, T5-NSE Medio).

Es decir, mientras que para algunos estudiantes el CAU consiste en un repaso de los temas vistos en el nivel medio, en tanto, como vimos en el capítulo 4, la base curricular de Matemática del CAU se estructura a partir de contenidos y

habilidades propios del nivel anterior, para otros estudiantes el CAU implica el aprendizaje de saberes completamente nuevos. Esta situación nos muestra, tal como veíamos en el capítulo anterior, una realidad educativa fragmentada en la cual no todos los trayectos educativos previos preparan en iguales condiciones para afrontar el “rito de pasaje”, en tanto se observa que muchos de los ingresantes no cuentan con los requerimientos que demanda el nivel universitario, como poseer un cuerpo mínimo de conocimientos.

Algunos de los estudiantes pertenecientes a las trayectorias 1, 2 y 4, es decir, “trayectorias de desaprobación”, también pusieron de relieve la existencia de una marcada distancia entre el modo de trabajo y de estudio en la escuela secundaria y el de la universidad:

“Me costó mucho porque yo estaba acostumbrado a estudiar de una forma que no era. Yo estudiaba más de memoria o de un día para otro” (Fernando, T1-NSE Medio).

“Estuve bastante floja, porque estaba acostumbrada a un ritmo lento de la secundaria, donde estudiaba a lo último y aprobaba” (Carolina, T2-NSE Bajo).

Si bien el pasaje del nivel medio al superior implica un quiebre entre modalidades de trabajo diferentes, algunos estudiantes refieren a ello como una situación crítica, que podría interpretarse como una falta de ciertas ‘técnicas de trabajo intelectual y arte de organizar el aprendizaje’, de fundamental importancia para el logro de una adecuada integración académica. Ezcurra (2007) sugiere que estas técnicas, las cuales se inscriben dentro de lo que Bourdieu ha denominado capital cultural, apelan a determinadas habilidades cognitivas que se ponen en juego a la hora de aprender. Dichas habilidades se construyen tanto a nivel del capital cultural provisto por la familia, como a través del capital escolar acumulado, en términos de la trayectoria escolar previa.

Aquellos estudiantes que vivenciaron el CAU como una suerte de continuidad entre la escuela media y la universidad, la mayoría pertenecientes a las trayectorias 3 y 5, es decir, “trayectorias de aprobación”, expresan:

“No encontré muchas cosas diferentes. Me sentí cómodo. No sentí mucha diferencia en el trato con los profesores, el ritmo, me pareció a la secundaria. Mucha diferencia no encontré” (Sebastián, T3-NSE Bajo).

“El CAU, a lo largo del año, me acuerdo que no se desprendía mucho de lo que era el secundario. El ambiente es muy cálido, no se parece a la UBA.

Acá las responsabilidades están, pero el cambio es más suave. (...) Yo había terminado el secundario y me encontré con un ambiente muy similar, con un poco más de responsabilidades” (Adrián, T5-NSE Bajo).

“Tuve la suerte de tener una buena base en el secundario. Todos eran profesores universitarios. Pero cuando empecé acá había mucho desnivel. Había chicos que no sabían hacer cálculos combinados, que para mí era perder el tiempo” (Gabriela, T3-NSE Medio).

De las problemáticas expuestas observamos algunas diferencias en términos de nivel socioeconómico, por cuanto quienes denuncian la falta de saberes previos son en mayor medida estudiantes con NSE bajo. También encontramos algunas diferencias significativas en relación con la trayectoria educativa alcanzada en el CAU. De acuerdo con nuestro análisis dicha trayectoria, ya sea de “aprobación” o de “desaprobación”, se encuentra asociada a la trayectoria educativa previa, lo cual es coincidente con el análisis realizado desde un enfoque cuantitativo en el capítulo anterior.

Siguiendo la perspectiva teórica de la investigación, podemos sugerir que esta aparente “continuidad” o “discontinuidad” de la experiencia escolar entre la secundaria y la universidad se relaciona con la presencia o ausencia de herramientas intelectuales y estrategias cognitivas para encarar el aprendizaje de una modalidad de trabajo y contenidos prácticamente “desconocidos”, en virtud de trayectorias educativas previas que no prepararon para ello, pese a haber tenido Matemática en primaria y secundaria.

No obstante algunos docentes sugieren que el problema reside más bien en aspectos de carácter motivacional, ligados a la cuestión del deseo y el vínculo del estudiante con el conocimiento:

“La cuestión es qué relación tienen estos pibes que entran con el conocimiento. (...) En general, tienen una actitud bastante pasiva, hay que estar empujándolos para que hagan las cosas y no las hacen. Piensan (seguramente lo traen de las etapas anteriores) que la sola presencia en el aula va a garantizar la aprobación” (P6, Grupo focal 2).

“A mí me parece que es pura y exclusivamente una temática de motivación de entrar a la universidad, y el compromiso con el trabajo en la casa. Tiene quizá más que ver con eso, o sea, la persona que está motivada para ingresar a la universidad y que sabe lo que significa el trabajo, lo pasa el CAU. El tema es que realmente estén motivados y quieran entrar” (P2, Grupo focal 1).

Este planteo de los docentes en cuanto al vínculo del estudiante con el conocimiento pareciera sugerir que depende de un acto meramente voluntarista, en relación con “las ganas de aprender”, y no de una construcción social donde dicho vínculo depende en mayor medida del clima educativo del hogar y la valoración de la formación, del tiempo y espacio disponible para el estudio, del acceso a determinados bienes culturales, entre otros; y también depende de ellos como docentes, en función de sus experiencias anteriores y de las expectativas depositadas en los estudiantes.

La falta de capital cultural acorde con las exigencias de la universidad, según las representaciones de los estudiantes sobre su propia trayectoria de escolarización, también dificulta el seguimiento del ritmo académico llevado en las clases. Tal como fue señalado en capítulos previos, con la expresión ‘ritmo académico’ estamos aludiendo a la secuenciación, es decir, la distribución de los contenidos curriculares en un período específico de tiempo programado. Al respecto, una cuarta parte de los estudiantes entrevistados señaló haber tenido dificultades para el seguimiento del ritmo académico durante las clases de Matemática:

“Yo creo que el CAU semestral en Matemática va todo muy rápido. Y en Lectoescritura van más lento, se toman más tiempo para analizar los textos, iba todo más lento. En cambio, con Matemática dan muchos temas y van muy rápido, y la profesora no puede detenerse en cada uno” (Lucas, T1-NSE Bajo).

“Y, es mucha información. Eran demasiados temas en un día, que no los entendés, y los temas se relacionan. Entonces te quedan muchas dudas. El contenido me parecía bárbaro, pero no te dan el tiempo necesario para profundizar, practicar o llevarle a un profesor los puntos que no entendés” (Elizabeth, T4-NSE Medio).

Entre quienes pusieron de relieve dificultades para el seguimiento de las clases se observa que casi la totalidad pertenece a las trayectorias 1, 2 y 4, es decir, “trayectorias de desaprobación” durante la cursada del CAU, al tiempo que poseen un NSE Bajo.

A las problemáticas planteadas se suma un elemento crítico más, que incide directamente en la generación de dificultades académicas. Se trata de la pérdida del ‘ritmo escolar’, un aspecto que fue puesto de relieve por casi la mitad de los estudiantes entrevistados. Esta noción nos habla de trayectorias educativas que no son lineales, es decir, luego de la culminación del nivel anterior el estudiante

transcurrió un período prolongado de tiempo fuera del circuito escolar, hasta el inicio del nivel siguiente. La pérdida del ritmo escolar acciona como una traba para una adecuada integración académica, pues implica que los estudiantes deben recuperar o reaprender conocimientos adquiridos hace tiempo, y de los que tienen escaso recuerdo, especialmente cuando se trata de asignaturas como Matemática, que les resulta muy compleja (Gluz/Grandoli, 2009):

“Ya hace bastante que terminé el colegio, como 10 años. Entonces era refrescar todo y tener que dedicarle más tiempo para refrescar todo, porque mucho no me acordaba. Y tuve que dejar” (Carolina, T2-NSE Bajo).

En efecto, Chain Revuelta y Jácome Avila (2007), cuyo trabajo fue citado en el capítulo anterior, señalan que períodos prolongados fuera del circuito educativo pueden generar algunas dificultades en la adecuación a las demandas de la vida académica, en términos del tiempo estipulado para aprender determinados contenidos. La pérdida del ritmo escolar como explicación de las dificultades académicas es referida por los entrevistados independientemente de su nivel socioeconómico, pero en todos los casos se trata de estudiantes que no han logrado aprobar el CAU.

De lo desarrollado hasta aquí, podemos señalar que las dificultades académicas analizadas se explican fundamentalmente a partir de dos elementos críticos del perfil cognitivo del estudiante. Por un lado, dichas dificultades se encuentran íntimamente relacionadas con las trayectorias educativas previas, puesto que se suscitan especialmente en estudiantes que señalan no haber adquirido determinados saberes (contenidos y/o determinadas modalidades de trabajo) en los niveles anteriores. Es decir, se aprecia la falta de cierto bagaje necesario para hacer frente a las exigencias que demanda la universidad. Por otro lado, las dificultades académicas también se expresan en mayor medida entre quienes sufrieron una pérdida del ritmo escolar, lo cual trae aparejado el olvido de saberes previos, necesarios para apuntalar aquello novedoso que se enseñe en el CAU. Mientras en el primer caso dichas dificultades aparecen en mayor medida entre estudiantes con NSE bajo, en cambio, la pérdida del ritmo escolar afecta independientemente del NSE.

Por último, en relación con lo anterior, observamos una vinculación entre las trayectorias educativas alcanzadas en el CAU y las trayectorias educativas previas. En este sentido, quienes experimentaron “trayectorias de aprobación” durante el CAU son estudiantes que han puesto de relieve trayectorias previas más acordes a las exigencias de la universidad, en la medida que señalan haber aprendido en niveles anteriores los contenidos enseñados

en el CAU y, por otra parte, prácticamente no registran una pérdida del ritmo escolar. En cambio, quienes manifestaron haber experimentado dificultades académicas en el CAU, son en mayor medida estudiantes que han evidenciado trayectos escolares previos menos aventajados para afrontar el ingreso a la universidad.

Pasando ahora a otro plano del análisis, veremos de qué modo la elección de la carrera universitaria y la visión de los estudiantes sobre el CAU parecen constituir factores que, de diferente modo, afectan a los estudiantes ingresantes, lo cual en algunos casos también se relaciona con las dificultades académicas, tal como referiremos a continuación.

Según Dubet (1994), citado en capítulos anteriores, en la actualidad muchos jóvenes franceses eligen la universidad por su cercanía con la residencia familiar donde viven, puesto que aún no desean ni mudarse ni trasladarse a grandes distancias, en contraposición con la imagen de “estudiante autónomo” de antaño. Incluso, según dicho autor, la continuidad territorial, es decir, la proximidad del lugar de estudio respecto de la residencia familiar, parece constituir el principal elemento que incide en la elección de la carrera que se va a seguir, más allá de la universidad de que se trate.

Salvando las distancias culturales entre ambos países, hemos notado que la continuidad territorial también constituye una fundamentación válida para la mitad de los estudiantes entrevistados a la hora de elegir la UNGS, incluso al punto de resignar la carrera universitaria deseada. Algunos de los estudiantes señalan que la oferta académica de la UNGS no se ajusta del todo a sus expectativas y que en realidad desearían estudiar otras carreras, sin embargo la continuidad territorial con la UNGS aparece en muchos casos como un factor decisivo para continuar estudios superiores. Aquellos estudiantes que privilegian la cercanía de la universidad por sobre la carrera que desearían estudiar intentan elegir “lo más parecido” a aquello que hubiesen estudiado en otra institución. En algunos casos el reemplazo de una carrera por otra “parecida” es un emprendimiento viable y el estudiante logra ajustar sus expectativas, tal como señala una de las estudiantes entrevistadas:

“Yo quería estudiar Diseño, (...) y la única universidad que lo daba era la UBA. ¿Y qué pasa? Bueno, yo averigüé dónde me tenía que inscribir y eso quedaba en Núñez. (...) Empecé el año con el CBC. Tenía muchas materias, me quedaba muy lejos. Toda la semana ocupada y no me daba el tiempo. Hice todo ese año, pero luego dejé. Y después yo tenía compañeras del colegio que vinieron a estudiar acá y me dijeron que estaba re-buena la

universidad, que era linda, nada que ver con la UBA. Entonces, ¿qué pasó? Me inscribí acá para Comunicación” (Pamela, T1-NSE Bajo).⁵

No obstante, en otros casos la resignación de la carrera que realmente se desearía estudiar opera como factor que desalienta y obstaculiza la implicación del estudiante con su aprendizaje, lo cual, según señalan algunos estudios, influye negativamente en el rendimiento académico y suele devenir en desgranamiento:

“[la UNGS] estaba cerca de casa, de chico veía cómo iba creciendo y me gustaba. Por eso me inscribí, porque me quedaba cerca. (...) A mí el CAU no me resulto difícil, el tema es que yo estaba haciendo una carrera que no me gustaba. Y ahora en la universidad que estoy me gusta, porque es la carrera que yo quiero, que es Comercialización. Lo único que le falta a esta universidad [la UNGS] son más carreras” (Matías, T3-NSE Medio).

Varios trabajos señalan cuán relevante es el compromiso de los estudiantes en su educación y concretamente con la carrera elegida, en la medida que son factores que están fuertemente asociados con la persistencia y la graduación (Wyckoff, 1999 en Feldman, R., 2005).

Desde la perspectiva de varios estudiantes entrevistados, el CAU, en tanto instancia previa obligatoria para el inicio de la carrera deseada, constituye un factor de desmotivación. En términos generales, los estudiantes no reconocen con claridad el aporte que los distintos espacios curriculares brindan para la posterior consecución de los estudios superiores.

Mientras más de la mitad de los estudiantes entrevistados se expresaron positivamente cuando aludieron al Taller de Lectoescritura, sólo una cuarta parte refirió de igual modo en el caso de Matemática. No obstante, según nuestro análisis, dichos estudiantes no saben explicar con exactitud el beneficio de aprender lo que se enseña en esta materia, más allá de la orientación elegida⁶:

⁵ Cabe señalar que la entrevistada, quien desgranó prematuramente, en tanto pertenece a la trayectoria educativa 1, lo hizo fundamentalmente por motivos personales. Al respecto, comenta: “por suerte ya solucionamos el problema, por eso quiero reinscribirme”. Con lo cual, aparentemente se trataría de un desgranamiento temporario.

⁶ Debemos recordar que la estructura académica de la UNGS se compone de ciclos, tal como fue explicado en capítulos anteriores. De manera que los ingresantes al CAU se inscriben en orientaciones, no en carreras.

“Matemática..., la verdad que me parecía que es algo básico para tener un piso de conocimiento. Uno debería saber eso, sea cual sea la carrera” (Ivana, T5-NSE Bajo).

“Todo lo que incorpores te va a servir. Aparte es Matemática general y creo que en el CAU tenemos que ver algo de cada cosa. Así que para algo te va a servir” (Pamela, T1-NSE Bajo).

“Y sí, ayudar tiene que ayudar. Si no sabés dividir y multiplicar vas a estar en problemas” (Fernando, T1-NSE Medio).

En cambio, los estudiantes entrevistados reconocen con mayor claridad cuáles son las competencias que se desarrollan a través del Taller de Lectoescritura:

“Lecto a mí me parecía que estaba buena porque te hacían leer muchas cosas. Y te enseñaban a escribir y expresarte bien” (Analía, T1-NSE Bajo).

“Y, la escritura fue un cambio. Al principio no sabía hacer una oración y ahora sé hacer un informe de lectura” (Soledad, T4-NSE Bajo).

“En el colegio nunca nos habían enseñado a hacer un resumen. O sea, [Lectoescritura] sirve por los contenidos que daban, te enseñaban a subrayar, a estudiar...” (Juan, T2-NSE Bajo).

Al igual que con Matemática, los estudiantes entrevistados tampoco perciben con tanta claridad el beneficio de aprender lo que se enseña en el Taller de Ciencia, aunque algunos pocos reconozcan el interés por ciertos materiales de lectura. Sin embargo, a diferencia de Matemática, los entrevistados señalan que este espacio curricular prácticamente no genera ninguna dificultad:

“El Taller de Ciencia me pareció una materia tan fácil, y no me aportó nada. Que lo aprobé es lo único bueno que pude rescatar” (Sebastián, T3-NSE Bajo).

“Tenías lindos textos, cosas interesantes. Me gustó leer cosas distintas. Me interesó” (Paula, T2-NSE Bajo).

En resumen, mientras los estudiantes entrevistados reconocen con mayor claridad las competencias que se propone desarrollar el Taller de Lectoescritura, en cambio no parece haber una visión tan nítida en cuanto a los otros dos espacios curriculares. Asimismo, mientras Matemática es percibida como una materia compleja y difícil, por el contrario los estudiantes perciben el Taller de Ciencia como un espacio fácil y relajado.

Algunas investigaciones sobre el desenvolvimiento de los estudiantes en la universidad muestran que el tiempo y la energía que los estudiantes dedican a las actividades educativas son el mejor predictor de su aprendizaje y desarrollo personal (Astin, 1993; Pascarella y Terenzini, 1991, 2005; Pace 1980 en Huh, G., Kinzie, J., Schuh, J. y Whitt, E., 2005). En este sentido, algunos trabajos sugieren que la cantidad de tiempo y el esfuerzo que el estudiante dedica al estudio constituyen un componente clave que contribuye al buen desempeño académico (Huh, G., Kinzie, J., Schuh, J. y Whitt, E., 2005). Entonces, podríamos sugerir que el tiempo y energía que los estudiantes dedican al estudio de las materias del CAU, en parte es el resultado del compromiso que establecen con la carrera que desean seguir. No obstante, como señalamos antes, si el CAU como instancia previa obligatoria para la consecución de la carrera deseada carece de genuino sentido, el compromiso con el estudio podría mermar y, por consiguiente, también podrían aflorar las dificultades académicas.

Algunos estudios (Tinto, 1997) sugieren que la integración social, junto con la integración académica, es un elemento central para el logro de un buen desempeño y permanencia en la universidad, puesto que a mayor contacto de los estudiantes con sus pares, mayores son los niveles de aprendizaje y persistencia. En otras palabras, la integración social potencia la implicación con la tarea académica, la asistencia y participación en clase.

Investigaciones realizadas por Tinto (1997) demuestran que el aprendizaje en pequeños grupos, formados en el contexto del aula, constituye un factor estimulante del rendimiento académico y la permanencia en la universidad. El aprendizaje en pequeños grupos facilita la conformación de un ambiente de intercambio entre los estudiantes, lo cual permite transitar el currículum universitario de manera no aislada. Los grupos formados dentro de la clase muchas veces se extienden más allá del aula, suelen darse encuentros informales e incluso la creación de grupos de estudio. En síntesis, el grupo constituye un puente académico y social que promueve el aprendizaje y estimula al estudiante a comprometerse e invertir tiempo y energía en el estudio (Tinto, 1997). Al respecto algunos estudiantes señalan:

“Nos veíamos en todas las materias y formamos un grupo de ocho. Y todos a estudiar distintas carreras, eso me pareció interesante; porque los que se iban a humanas o comunicación tenían facilidad con Lecto, y los de ingeniería con Matemática. Así que no sólo para Matemática nos juntábamos a estudiar, sino también para Lecto” (Ivana, T5-NSE Bajo).

“Con las chicas veníamos una hora antes y veíamos qué era lo que habíamos entendido, y así nos ayudábamos entre nosotras para resolver los ejercicios” (Elizabeth, T4-NSE Bajo).

“Conocí un grupo de chicas re-bueno. (...) Nos juntábamos para hacer los trabajos de Matemática. Aprendí algunas cosas” (Joanna, T3-NSE Bajo).

De acuerdo con nuestro análisis observamos que no existen diferencias en términos de NSE entre quienes manifiestan haber conformado grupos de estudio durante la cursada, aunque la mayoría de dichos estudiantes pertenece a “trayectorias de aprobación”. Sin embargo no contamos con suficiente material empírico para inferir algún tipo de relación entre la conformación de grupos de estudio y el éxito en el CAU.

Concluimos este apartado señalando que de los diferentes elementos analizados sobre el perfil del estudiante, el aspecto cognitivo parece ser el factor de mayor peso en la explicación de las dificultades académicas, incluso del desgranamiento. Si bien, desde nuestro punto de vista, el resto de los aspectos analizados también se encuentran relacionados con dichas dificultades, creemos que sólo están asociados de modo indirecto.

A continuación presentamos la segunda parte del análisis, centrada en la dimensión institucional.

6.3. El impacto de la dimensión institucional en las dificultades académicas de los estudiantes ingresantes

De acuerdo con lo señalado por Ana Ezcurra en el primer capítulo, las instituciones universitarias constituyen un “condicionante primario, poderoso y concluyente” que interviene en el desempeño académico y la permanencia de los estudiantes. En este sentido, desligar a la institución universitaria de toda responsabilidad sobre sus estudiantes sería engañoso, puesto que ésta no constituye un elemento más de incidencia sino que, por el contrario, tiene efectos determinantes en su desempeño académico (Amago, 2004; Ezcurra, 2004, 2007). En otras palabras, centrar la atención del fracaso universitario sólo en algunos elementos críticos vinculados al perfil del estudiante de alguna manera sería responsabilizarlo por su fracaso.

Varios estudios han indagado el impacto organizacional en el desempeño académico y la permanencia de los estudiantes, especialmente aquellos

de nuevo ingreso. De los elementos analizados se destaca especialmente la asignación de recursos, las oportunidades de aprendizaje y los servicios que induzcan al estudiante a participar en, y beneficiarse de, tales actividades (Huh, G., Kinzie, J., Schuh, J. y Whitt, E., 2005).

En el capítulo primero Ana Ezcurra refería a Tinto (2000) para señalar que tradicionalmente las investigaciones del campo educativo habían descartado como objeto de estudio el aula universitaria, junto con los docentes y la pedagogía. Por tal motivo, esta investigación además de estudiar factores críticos asociados al perfil del estudiante intenta poner el foco en algunos elementos problemáticos vinculados al plano institucional, que afectan directamente el desempeño académico y la permanencia de los estudiantes.

Considerando nuevamente la mirada subjetiva de estudiantes y profesores, en este apartado presentaremos algunos elementos del plano organizativo relacionados con la problemática sobre dificultades académicas que venimos abordando.

Planteamos a modo de hipótesis que ciertas decisiones pedagógicas, de diferente orden, atañen al desempeño académico de los estudiantes. Por decisiones pedagógicas nos referimos a cuestiones curriculares, por ejemplo en relación al contenido preestablecido de las materias, y aspectos relativos al accionar pedagógico del docente, como la presentación de los temas de la clase, las explicaciones realizadas, el interés por el seguimiento de los estudiantes, la dinámica de los encuentros, entre otros.

Las experiencias escolares durante la cursada del CAU han sido muy diferentes entre los estudiantes entrevistados. Así, mientras algunos se mostraron a gusto con las clases de los docentes, otros además se auto-culpabilizaron por no alcanzar la comprensión esperada. Y, en el extremo expuesto, algunos estudiantes manifestaron cierto desagrado frente al estilo docente en el desarrollo del programa.

Aunque en más de la mitad de las entrevistas analizadas advertimos la presencia de dificultades académicas durante la cursada del CAU, especialmente en el caso de Matemática, no obstante los estudiantes, independientemente del NSE, manifestaron su aprobación y/o agrado en relación al desarrollo del programa de la materia. Al respecto, los estudiantes expresaron que durante el progreso de las clases los docentes se hacían entender correctamente, había claridad en las explicaciones, e incluso las reiteraban las veces que fuera necesario:

“Eran muy accesibles. Explicaban de la mejor manera que pudiéramos llegar a entender” (Carolina, T2-NSE Bajo).

“Las clases de Matemática me gustaban mucho. La profesora explicaba bien, nos preguntaba si entendíamos o volvía a repetir. Muy conforme” (Elizabeth, T4-NSE Medio).

En algunos casos, aunque en mayor medida entre quienes presentan un NSE bajo, son los mismos estudiantes quienes se auto-culpabilizaron por la falta de entendimiento, al punto de atribuirse toda la responsabilidad por no lograr los aprendizajes esperados:

“Me tocó una profesora en Matemática, y explicaba bastante bien. Pero había cosas que no me quedaban claras. Capaz que porque me cuesta Matemática” (Pamela, T1-NSE Bajo).

“Y las explicaciones bastante bien! Ellos [los profesores] explicaban bastante bien! La cosa era mía, que yo no entendía por la base que había tenido” (Juan Pablo, T2-NSE Bajo).

“Me gustó mucho cómo explicaba y siempre me contestó. Yo le dije a la profesora que era la tercera vez que la recursaba. Pero más allá de eso, es cosa mía lo que no me permite aprobar” (Margarita, T4-NSE Bajo).

Finalmente, unos pocos estudiantes entrevistados, independientemente del nivel socioeconómico y pertenecientes a diferentes trayectorias del CAU, aunque en mayor medida a “trayectorias de desaprobación”, adoptaron una posición más crítica en cuanto al desarrollo de las clases de Matemática. Al respecto algunos estudiantes señalaron:

“Yo noté que a los profesores les interesa solamente desarrollar el tema, pero no les interesan los alumnos; quiénes se quedan o no en el camino” (Germán, T4-NSE Bajo).

“Los profesores explican una vez, si entendés, bien, y si no, arreglátelas como puedas. Más en Matemática que en Lecto” (Mayra, T4-NSE Bajo).

“La docente no me gustaba. No explicaba bien, no sabía explicar. Hay varios que se quejaban. Por eso iba a los [espacios] complementarios” (Gilda, T1-NSE Medio).

Una segunda problemática identificada en el análisis, planteada por algunos estudiantes que en su mayoría tienen NSE bajo, refiere a la modalidad de trabajo propuesta por los docentes de Matemática. Desde la perspectiva de estos estudiantes en las clases no se destinaba un tiempo considerable para

la ejercitación y/o la corrección de las actividades realizadas en la casa o durante la clase:

“Acá muchos trabajos no teníamos, no muy seguido, y estaría bueno que corrigiéramos más los trabajos en clase, o que den más trabajos para hacer en clase. Que los entreguemos y la profesora los vea” (Pamela, T1-NSE Bajo).

“Y, por ejemplo algunos trabajos que estaban en el librito los pasábamos de largo. No terminamos de hacer todo. Lo daban de tarea, pero no lo veíamos en la clase” (Lucas, T1-NSE Bajo).

Del mismo modo, varios docentes pusieron de manifiesto esta problemática, aunque la mayoría de ellos centró la explicación en el escaso tiempo para el desarrollo de los temas, más que en la modalidad de trabajo de la materia, lo cual resta espacio para la ejercitación y la corrección de las actividades. Esta problemática puede verse reflejada en los siguientes fragmentos:

“Los chicos vienen reclamando espacios en el aula, en el cual haya que corregir ejercicios que hicieron, o generar espacios de consultas. Uno lo que hace frente a una actividad de iniciación de contenido, es que si alguien tiene alguna consulta sobre un ejercicio lo puede hacer, pero en realidad no es lo que corresponde” (P3, Grupo focal 2).

“El recurso humano destinado al CAU no da como para sustentar a aquellos alumnos que tienen dificultades, por este hecho de que hay que cubrir un programa, hay que dar un tema, y por ahí hay algunos que les podría ir bien y no tienen oportunidades de acercarse al profesor. (...) No hay tiempo directamente, por más voluntad que se tenga” (P6, Grupo focal 1).

“Muchas veces me encuentro en una contradicción. Porque yo conozco bien el espíritu del CAU, que tiene estas ideas de fomentar las capacidades de estudio, fomentar el pensamiento matemático, pero por el otro lado tenés tanto contenido que ya no tenés tiempo de aprender todo, y corrés tras el contenido” (P2, Grupo focal 2).

De los fragmentos presentados se desprenden varias cuestiones. Por un lado, el primer fragmento deja en evidencia una supuesta racionalidad de trabajo docente al interior del aula que parece no contemplar la corrección de la tarea como práctica habitual de enseñanza. Sin embargo no contamos con suficiente

material empírico que nos permita profundizar en ello, puesto que la discusión de los *focus groups* se concentró en mayor medida en la cuestión del escaso tiempo, situación que puede apreciarse en los dos siguientes fragmentos.

Por otro lado, el último extracto de entrevista deja entrever una problemática más profunda, abordada en el capítulo 4, de carácter curricular, que excede la acción individual del docente. Dicha problemática refiere a la existencia de una fuerte tensión entre la enseñanza de la totalidad de los contenidos de un programa extenso y la cantidad de tiempo disponible para ello. Pareciera que esta tensión de alguna manera erosiona los objetivos generales del CAU. Es decir, si bien con esta materia se pretende la enseñanza de determinadas competencias generales, como brindar “estrategias de resolución de problemas”, “trabajar sobre la argumentación y la lógica”, “desarrollar una autoconciencia, una metacognición”⁷, etc., la fuerte demanda interna para que el CAU articule con materias del Primer Ciclo Universitario (PCU), especialmente con Matemática I, confluye en la necesidad de enseñar no sólo competencias generales sino más bien conocimientos específicos, los cuales sólo serán aplicados por aquellos estudiantes que sigan las orientaciones que incluyen Matemática en sus respectivos planes de estudio.

Sin embargo, los docentes consideran que la situación actual podría modificarse de diferentes maneras, en pos del mejoramiento del ingreso de los estudiantes. Observamos que los docentes refieren especialmente a modificaciones en torno a los contenidos de enseñanza:

P4: “Lo que había propuesto un profe es eliminar un contenido de Matemática para que sea más general, pero habría que ubicarlo en Matemática I. (...) El hecho de que tengan Matemática en el CAU tiene una fundamentación bastante importante, el problema es quizás los contenidos, que son escasos para Matemática I y muy elevados para otras carreras.”

P5: “Yo recortaría el programa, sobre todo la última parte de funciones racionales. No me parece que sean para aprestar a los alumnos a una carrera universitaria. No sé qué implicancia tiene la cantidad de temas que se ven.”

P1: “Yo también apuntaría a recortar en tiempo y contenido, recortaría la extensión, menos temas” (Grupo focal 1).

⁷ Los términos entrecomillados son expresiones textuales extraídas de la entrevista a la Coordinadora de Matemática, la cual fue analizada en el capítulo 4.

P5: “Yo creo que la aprobación es exigente. No tendría por ejemplo que haber examen final, yo creo que regularizando deberían aprobar, porque que aprueben el examen final no garantiza que estén mejor para entrar. Esa es una de mis opiniones.”

P7: “Ustedes escucharon mi opinión el otro día. Los contenidos también son muchos.”

P5: “Los contenidos son exigentes y son muchos” (Grupo focal 2).

En virtud de lo expuesto podemos señalar que el análisis cualitativo, centrado en la mirada subjetiva de los actores involucrados, confirma las problemáticas que habían sido detectadas en el capítulo 4, analizadas desde un enfoque curricular.

Un tercer elemento crítico detectado en el análisis refiere a un supuesto de “clase homogénea”. Desde el punto de vista de algunos estudiantes se trata de cierta “expectativa” del docente sobre determinadas características que debería tener todo ingresante a la universidad. Es decir, bajo este supuesto de “clase homogénea” habría docentes que darían por sentado que todos los estudiantes ingresantes poseen un corpus mínimo de conocimientos:

“El profesor viene, te explica, y te pregunta: ‘¿qué es lo que no entendés?’ Supuestamente, si vos le decís que no entendiste, es porque no entendiste. No entendiste desde el principio. Pero es como que uno no puede venir a decir que no entendió nada, porque es como que te toman que fuiste al colegio y no aprendiste nada” (Paula, T2-NSE Bajo).

“Es como que la profesora pensaba que todos veníamos con la misma base, y hay gente que no lo sabía. (...) Es como que quieren que todos tengamos la misma base, y a veces los profesores se olvidan que hay gente que sale con una base distinta” (Mayra, T4-NSE Bajo).

“Yo creo que era un profesor para gente que entendía (...). La mayoría [de los compañeros] eran profesores de secundaria. Yo conozco compañeros que eran profesores de Matemática en escuelas técnicas, eran todas personas que tenían una formación académica anterior” (Germán, T4-NSE Bajo).⁸

⁸ Más allá de las percepciones individuales de los estudiantes cabe aclarar que la UNGS no exige la aprobación del CAU para quienes tengan títulos de 4 años o más de duración.

Desde el punto de vista de algunos docentes el problema reside en la estructura misma de la materia, en la medida que su carácter estandarizado no permite atender a la diversidad:

“Demasiado unificado, yo trato de diferenciar un poco al curso pero ya está dada la estructura, entonces en general lo tratamos como una unidad. Al grupo se le dan los mismos contenidos, las mismas explicaciones, con los mismos ejercicios, no hay diferenciación. La única condición para entrar en el aula es el haberte inscripto en el curso” (P2, Grupo focal 1).

Finalmente, una última problemática identificada refiere al accionar pedagógico del docente, en torno al seguimiento de los estudiantes. Al respecto, algunos de ellos, la mayoría con NSE bajo, señalaron que los docentes tienen mayor interés en aquellos que pueden entender las explicaciones y seguir el ritmo de la clase:

“En mi caso 2 o 3 compañeros levantaban la mano y no daban chances para que otro tenga la posibilidad de decir algo. Esos eran los más bochos del curso y nosotros que no entendíamos estábamos pintados” (Mayra, T4, NSE Bajo).

Al respecto, algunos docentes comentan:

P2: “Lo que yo veo cuando trabajamos en grupo es que los buenos se juntan y los malos se sientan atrás.”

P4: “Es mucho más fácil explicarle al más rápido” (Grupo focal 1).

De acuerdo con el enfoque teórico de la investigación podríamos, a modo de hipótesis, intentar dar cuenta de las problemáticas planteadas hasta aquí a partir del concepto de *habitus* organizacional (McDonough, P., 1997)⁹. Este concepto sugiere que al interior de las organizaciones se forman determinadas concepciones y se desarrollan ciertos comportamientos que exceden a las disposiciones, percepciones y acciones individuales. El *habitus* organizacional, en tanto estructura estructurante, opera modelando determinadas prácticas, tanto de alumnos como de docentes, entendidas como “esperables” dentro de un tipo de organización, como la universitaria. En este sentido tenemos, por

⁹ El concepto de *habitus* organizacional fue concebido por dicha autora para el análisis de prácticas educativas en el nivel medio, y posteriormente fue introducido por Joseph Berger (2004) al nivel universitario. En el plano nacional también se ha incorporado como herramienta conceptual en los estudios de Ana Ezcurra (2007).

ejemplo, estudiantes que se auto-culpabilizan por los “fracasos” obtenidos – sobre todo aquellos con NSE bajo–, en la medida que la culpa acciona como un mecanismo autorregulador capaz de adecuar las propias expectativas de “éxito” a las de la comunidad universitaria. Asimismo, tenemos profesores que en este contexto de relaciones sociales construyen determinadas expectativas sobre lo que “debe ser” un estudiante universitario y, de este modo, establecen vínculos más fluidos con aquellos que pueden seguir el ritmo de sus clases –que a su vez son quienes presentan mejores condiciones de base para afrontar las exigencias académicas del nivel superior–, o quizá suponen la existencia de ciertas herramientas básicas que deberían tener los estudiantes que ingresan y, por lo tanto, establecen una metodología de trabajo homogénea para el conjunto de ellos, o simplemente dan por sentado determinados conocimientos que todos deberían tener.

Podríamos insinuar que las prácticas que acabamos de señalar suelen ser habituales y/o cotidianas en contextos escolares, y más aún en ámbitos universitarios. Incluso dichas prácticas generalmente se desarrollan de manera no reflexiva o en forma no consciente. Cabría preguntarnos si la reflexión y concientización colectiva sobre nuestras propias acciones puede contribuir al cambio de determinadas prácticas instauradas en el ámbito universitario. En la medida que el *habitus* organizacional constituye la expresión de una construcción social más amplia, pues supone la interiorización de determinados principios reguladores en cuanto a lo que debe ser un docente y la relación que debe establecer con el alumno, y lo que este último supone; por consiguiente, la transformación de cierto *habitus* de ninguna manera puede entenderse como una acción realizable de modo “voluntarista” y comandada por sujetos individuales. La transformación de determinado *habitus* implica la transformación de determinado orden social.

Además de los aspectos presentados hasta aquí, también hemos identificado en nuestro análisis, dentro de la dimensión organizativa institucional que venimos abordando, algunos elementos que de modo indirecto podrían tener algún tipo de relación con la evitación de dificultades académicas, e incluso el desgranamiento. Concretamente nos referimos a algunos recursos y servicios¹⁰

¹⁰ Al momento de la investigación, la universidad ofrece a los estudiantes diferentes apoyos. Por un lado, ofrece una serie de recursos y servicios que tienen por fin apuntalar el desempeño académico, como la sala de computación con conexión a internet; sala de lectura en la biblioteca con algo de veinte computadoras, también con conexión; préstamos bibliotecarios; orientación vocacional; espacios complementarios y apoyo pedagógico para el aprendizaje, por ejemplo,

que la universidad presta, con el fin de mejorar el ingreso y permanencia de los estudiantes.

Del análisis de las entrevistas en profundidad observamos que en general los recursos y/o servicios que la universidad ofrece a los estudiantes son muy poco utilizados por ellos. Así, vemos por ejemplo que tan sólo un estudiante mencionó haber utilizado la biblioteca en alguna ocasión y otros dos refirieron al uso de la sala de computación para el acceso a Internet. El recurso más utilizado por ellos, independientemente del NSE, es el bar-comedor de la universidad.

Desde nuestra perspectiva, los ‘espacios complementarios’ constituyen el servicio más relevante que la UNGS presta a los estudiantes para afrontar las dificultades académicas, los cuales funcionan como instancias de consulta para aquellos que, por diferentes razones, necesitan repasar los temas desarrollados en las clases, o requieren de ayuda para realizar los ejercicios. Dichos espacios son organizados por la Coordinación de cada instancia curricular en un horario diferente al de la cursada habitual, y por lo general el estudiante se encuentra con un docente distinto al profesor del curso, lo cual en algunas situaciones puede presentar alguna dificultad:

P8: “El vínculo también tiene que ver con los espacios complementarios. Muchos alumnos esperan que quien aborde sus dudas sea el propio profesor, con quien empiezan. (...) Esos alumnos llegaron a establecer un vínculo, y a nivel afectivo también” (P8, Grupo focal 2).

Pese a la relevancia de dichos espacios, y siendo que más de la mitad de los estudiantes manifestó tener dificultades académicas durante la cursada de Matemática, sin embargo del análisis de las entrevistas se observa que menos de la cuarta parte de los entrevistados asistieron alguna vez, independientemente del nivel socioeconómico. De tan sólo siete estudiantes que manifestaron haber concurrido en alguna ocasión, únicamente dos de ellos lograron aprobar el CAU, de manera que no es posible inferir ningún tipo de relación entre la asistencia a dichos espacios y la aprobación del curso de ingreso.

Nos preguntamos entonces por qué pese a la relevancia de dichos espacios para el mejoramiento del desempeño académico la mayoría de los estudiantes

donde ven diferentes técnicas de estudio. Además la universidad ofrece una serie de servicios y recursos que tienen por fin el apoyo material del estudiante, como por ejemplo la disponibilidad de un micro para el traslado gratuito, de la estación de tren al campus de la universidad, y de ahí nuevamente a la estación de tren; bar-comedor; becas de ayuda económica; bolsa de trabajo; educación física y deportes; sala de juegos multi-edad y escuela infantil.

entrevistados, aunque señala haber tenido dificultades académicas, de todos modos no asiste. Además de lo señalado más arriba, en cuanto a la dificultad que le implica al estudiante establecer un nuevo vínculo con un docente diferente al suyo, se esgrimieron razones administrativas:

P3: “Los espacios complementarios son optativos, no obligatorios, pero se tornan necesarios y la gente no puede ir por distintas razones. Porque además, los espacios complementarios no están prefijados, depende de la voluntad del docente que tenga que darlos. Hay horarios en que no cualquiera puede dar, a la noche” (Grupo focal 2).

Por su parte, los estudiantes entrevistados que manifestaron no haber asistido nunca señalan diferentes motivos. Algunos expresan falta de interés, otros, falta de necesidad, unos pocos alegan desconocimiento sobre su existencia, y algunos señalan incompatibilidad horaria con el trabajo.

En síntesis, de los aspectos analizados dentro de la dimensión organizativa institucional podemos plantear, a modo de hipótesis, que son los elementos de carácter pedagógico, tanto del orden curricular como en términos del accionar docente al interior del aula, los factores de mayor impacto en la explicación de las dificultades académicas. En la medida que los servicios y/o recursos que la universidad presta son muy poco utilizados por los estudiantes ingresantes es difícil conjeturar qué grado de relevancia adquieren en la evitación o no de las dificultades académicas.

6.4. Consideraciones finales

Inicialmente, tal como fue señalado en la introducción, el estudio de las trayectorias educativas de los ingresantes al CAU contempló una clasificación en cinco diferentes tipologías. Dicha clasificación exhaustiva nos permitió trazar un primer panorama general y establecer para el estudio cuantitativo algunas marcas diferenciales entre las distintas trayectorias educativas. Sin embargo, luego de haber realizado el análisis de las entrevistas en profundidad podemos afirmar que no existen diferencias sustanciales en las tematizaciones enunciadas entre los estudiantes de las trayectorias 1, 2 y 4, de un lado, y las trayectorias 3 y 5, por otro lado. En virtud de ello resulta más conveniente utilizar las expresiones “trayectorias de aprobación” y “trayectorias de desaprobación”, tal como lo hemos hecho en esta presentación.

A partir del estudio realizado podemos plantear, a modo de hipótesis para seguir profundizando, que el impacto de los aspectos críticos analizados poseen diferente fuerza y relevancia en la explicación de las dificultades académicas. En este sentido, podríamos sugerir que la problemática más aguda de nuestro análisis, que parece presentarse como una seria traba para transitar satisfactoriamente el CAU, es principalmente la distancia entre el perfil cognitivo de los estudiantes y las exigencias académicas (conocimientos previos y modalidades de trabajo intelectual) que requiere la universidad.

El costado más crítico del perfil cognitivo atañe fundamentalmente a dos cuestiones. Por un lado, la trayectoria educativa previa, en tanto se evidencia una escasa formación en el nivel medio respecto de los temas que se ven en el CAU, especialmente en el caso de Matemática. Por otro lado, la pérdida del ritmo académico, lo cual conlleva un esfuerzo adicional de tener que recuperar –incluso a veces reaprender– saberes que han sido olvidados por falta de ejercitación en un transcurso extendido de tiempo.

La falta de capital cultural requerido por la universidad se hace más evidente en el caso de los estudiantes con experiencia de “fracaso”, es decir, aquellos pertenecientes a “trayectorias de desaprobación” durante la cursada del CAU, en tanto se infiere una relación entre la trayectoria escolar previa y la transitada en el curso de ingreso, tal como fue desarrollado en el capítulo anterior. Asimismo, observamos que la distancia entre el perfil cognitivo del estudiante y el exigido por la universidad se acrecienta en el caso de estudiantes con nivel socioeconómico más bajo, en tanto evidenciamos que dos tercios de quienes pusieron de relieve dificultades académicas, especialmente en Matemática, presentan NSE bajo. Aquí además se deja entrever la problemática en torno a la fragmentación educativa, temática abordada en el capítulo anterior, donde se señaló que quienes provienen de trayectos educativos más desaventajados para el ingreso a la universidad y a su vez poseen un NSE bajo, se encuentran dentro de los sectores más vulnerables para afrontar una adecuada integración académica. En cambio, quienes provienen de trayectos educativos más aventajados para el ingreso, y a su vez pertenecen a los sectores medios, se encuentran entre los estudiantes mejor posicionados para encarar el “rito de pasaje”.

En cuanto a la dimensión organizativa institucional, hemos puesto de relieve la existencia de determinadas prácticas instauradas en el ámbito de la universidad, que atraviesan y exceden la acción individual del docente, e impactan de diferente modo en el desempeño académico de los estudiantes. Si bien hemos intentado dilucidar dichas prácticas a la luz del concepto de *habitus* organizacional, debemos seguir profundizando sobre su funcionamiento con

mayores elementos empíricos. En este sentido, constituye un desafío para futuras investigaciones ahondar en el modo en que las prácticas educativas instauradas en el nivel universitario afectan al desempeño académico y la permanencia de los estudiantes, puesto que dicha empresa excede el carácter exploratorio de esta investigación. En definitiva, se trata de profundizar en los modos de construcción del fracaso universitario, y así bregar por una mayor democratización del acceso.

Bibliografía

- Amago, L. (2004) "Principales dificultades de los estudiantes de primer ingreso al grado. Estudio preliminar sobre el Estado del Conocimiento", Secretaría Académica; Mimeo, Los Polvorines, UNGS.
- Berger, J. (2004) "Optimizing Capital, Social Reproduction and Undergraduate Persistence" en Braxton, J. (Ed) *Reworking the Student Departure Puzzle*, Nashville, Vanderbilt University Press.
- Braxton, J; Hirschy, A. y McClendon, S. (2004) *Understanding and Reducing College Student Departure*, ASHE-ERIC Higher Education Report.
- Chain Revuelta, R., y Jácome Avila, N. (2007) *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la universidad*; Veracruz, Universidad Veracruzana.
- Dubet, F. (1994) "Los Estudiantes" en Dubet, F., Filâtre, D., Merrien, F., Sauvage, A. & Vince, A. *Universités et Villes*, París, L'Harmattan.
- Ezcurra, A. M. (2004) "Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior" en *Perfiles Educativos*, 27 (107), p. 118-133.
- Ezcurra, A. M. (2007) *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*; Los Polvorines, UNGS.
- Feldman, R. (2005) *Improving the First Year of College. Research and Practice*, Londres, LEA Publishers.
- Gluz, N. y Grandoli, M. E. (2008) "Condicionantes sociales y académicos en el ingreso a la universidad" en *Anales del III Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario*, Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Gluz, N. y Grandoli, M. E. (2009) “Los procesos de admisión a la universidad ¿democratización o postergación de la selección?” en *Memorias del XXVII Congreso ALAS 2009*, Universidad de Buenos Aires.
- McDonough, P. (1997) *Choosing Colleges. How Social Class and Schools Structure Opportunity*, New York, State University of New York Press.
- Pascarella, E. y Terenzini (1982) *How college affects students. A third decade of research*, San Francisco, Jossey Bass.
- Tinto, V. (1987) *Leaving college: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*; Chicago, University of Chicago.
- Tinto, V. (1997) “Classrooms as Communities; exploring the educational character of student persistence” en *Journal of Higher Education*, Nov. 1997 v68 N°6.
- Tinto, V. (2004) “Linking Learning and Leaving. Exploring the Role of the College Classroom in Student Departure” en Braxton, J. (Ed) *Reworking the Student Departure Puzzle*, Nashville, Vanderbilt University Press.

Capítulo 7

Recapitulación¹: cuando la admisión es más que un problema de “ingreso”

Nora Gluz

El debate acerca de las políticas de admisión a la universidad se integra en una discusión más amplia acerca de las condiciones y los condicionantes de los procesos de reproducción/resistencia de la desigualdad social y sus expresiones escolares.

La universidad argentina se conforma en un espacio para estos debates, en especial a partir del retorno a la democracia, momento en el que se eliminan los exámenes de ingreso al nivel superior tradicionalmente de un alto nivel selectivo en términos socioeconómicos y se produce, consecuentemente, un incremento matricular y la posterior diversificación de las estrategias de admisión al nivel.

Visto históricamente, la creciente expansión del nivel superior es producto de la ampliación de la demanda por más educación. Este fenómeno, que cobra impulso en la década del ‘80 –con el retorno de la democracia– y llega hasta nuestros días, se evidencia tanto en el aumento de la matrícula como en la creación de nuevas instituciones de educación superior.

¹ El presente capítulo recupera y completa algunas de las primeras conclusiones vertidas en el artículo Gluz, N. y Grandoli, M. (2009); “Condicionantes sociales y académicos en el ingreso a la universidad”, presentado para la revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA.

Tradicionalmente la universidad estuvo reservada a la élite, por consiguiente el reducido número de jóvenes que ingresaban –“los herederos”, en términos de Bourdieu– poseían características sociales y culturales homogéneas. Con la creciente masificación del nivel la población universitaria se volvió sumamente heterogénea y, en este sentido, las instituciones comenzaron a introducir mecanismos de control del acceso al nivel. (García Guadilla, 1991 en Chiroleu, 1998). En el imaginario social argentino dicho control se asoció al sistema de cupos impuesto durante la última dictadura militar, por lo que las luchas por la democratización se tradujeron en la demanda de ingreso irrestricto o directo, es decir, sin ninguna prueba de admisión (Sigal, 2003).

De acuerdo con lo señalado por Chiroleu (1998), el ingreso restringido se asocia a prácticas de selectividad social en tanto que garantiza la exclusividad de cierto nivel educativo para determinados sectores sociales. Dicha selectividad suele estar fundamentada en la proclama de la excelencia académica que supone se garantizaría por una selección académica fundada en los resultados de exámenes de ingreso. De este modo, se limita la cantidad de estudiantes y se aseguran condiciones de trabajo para unos pocos. Estos argumentos fueron cuestionados desde diferentes perspectivas. Por un lado se encuentran los trabajos que discuten la validez predictiva –no demostrada– de las pruebas de admisión que fundamentan el ingreso selectivo en función de la mayor probabilidad de culminación del nivel por parte de quienes obtuvieron mayor puntaje en dichas pruebas (Chain Revuelta, Cruz Ramírez y Martínez Morales, 2003). Del lado opuesto están quienes consideran que para garantizar la democratización es necesario un ingreso irrestricto que asegure el acceso amplio de distintos sectores sociales, evitando los procesos elitistas de selección de “los mejores”.

Lo que queda claro es que una de las cuestiones que están por detrás de estas discusiones es la lucha de quienes han monopolizado el acceso a la educación superior y los beneficios que de ella derivan, por lo que como señala Eliezer (2004), no se dirime sólo en el debate sobre el acto administrativo de la admisión.

De hecho, el ingreso irrestricto en nuestro país expresa cómo la selectividad social puede operar no sólo mediante acciones explícitamente selectivas sino también a través de mecanismos y posicionamientos aparentemente democráticos. En la práctica ambas modalidades de ingreso comparten el ignorar la heterogeneidad social y cultural de la nueva población estudiantil, sólo que sus efectos se hacen sentir en diferentes momentos del tránsito universitario (García Guadilla, 1991 en Chiroleu, 1998). Según señalan numerosos autores, la diferencia radica en tratarse de mecanismos explícitos o implícitos de selección escolar. Tal como sugiere Sigal (2003), los mecanismos de ingreso

explícitos evalúan el capital escolar acumulado o ciertas aptitudes del alumno, mediante distintas técnicas que se aplican, por lo general, al final del nivel medio o en el ingreso a la universidad. Por el contrario, los mecanismos de ingreso implícitos operan durante el transcurso de los estudios universitarios y son altamente excluyentes.

Algunos estudios realizados han demostrado que aunque una proporción de jóvenes con quintiles de ingreso más bajo (primer y segundo quintil) ha logrado acceder al nivel, lo que podría considerarse como un indicador de democratización —aunque los quintiles más altos se encuentran más representados—, lo cierto es que muchos de ellos no logran concluir sus estudios. El desgranamiento afecta al 40% de los jóvenes con menor ingreso per cápita familiar (quintiles 1 y 2), a diferencia de lo que sucede con los mejor posicionados, donde sólo el 26% (quintiles 4 y 5) deja sus estudios antes de obtener su título (García de Fanelli, 2005). Por ende, aunque la ampliación social del acceso significó la posibilidad de ingreso de sectores sociales más desfavorecidos, carentes no sólo de capital económico sino también del capital cultural requerido por los procesos de enseñanza académicos, se generan nuevos mecanismos que sostienen la brecha educativa entre estratos sociales y que ponen en cuestión los alcances de la democratización (Ezcurra, 2007). El más evidente es la tasa de desgranamiento en el marco de políticas de admisión de ingreso irrestricto. Siguiendo esta lógica, el ingreso irrestricto no necesariamente garantiza la efectiva democratización del acceso al nivel sino que puede simplemente retrasar el proceso de selección.

En efecto, la implementación de políticas de admisión supuestamente democráticas como el ingreso irrestricto trajo aparejado el incremento de las tasas de desgranamiento, principalmente durante el primer año de estudio y como se ha mostrado en el primer capítulo, ha generado una prolífica línea de estudios sobre el primer tramo universitario como período en que se evidencian los nuevos modos de selección indirectos y más ocultos que afectan principalmente a los nuevos públicos escolares. Estos sectores tienen dificultades de integración académica debido a su capital cultural, evidenciado en el dominio de las estrategias cognitivas requeridas en el nuevo nivel educativo, las cuales tienden a darse por supuestas y no ser tratadas explícitamente como objeto de enseñanza.

Para el caso que nos ocupa, el CAU constituye parte de este período de transición —aunque no se agota en él— en la medida que actúa como bisagra entre el nivel medio y el superior. Como evidencia la investigación relevada en el capítulo 1, este período se extiende hacia el primer año de estudios. En esta etapa, los recursos que los estudiantes son capaces de movilizar son centrales

para el éxito en su tránsito y se encuentran ligados a su situación económica y al capital cultural acumulado que los estudiantes traen al momento de ingresar a la universidad. Pero no se trata sólo del perfil de los estudiantes, sino de cómo el mismo es interpelado por las instituciones configurando un cuadro de determinaciones que incluye las prácticas curriculares, las expectativas docentes, las dinámicas organizativas, entre otras. Sólo considerando este tipo de efectos propios de las instituciones universitarias es que podrán gestarse prácticas que garanticen progresivamente la democratización del nivel.

Esta perspectiva implica a nuestro juicio un avance frente a ciertas posiciones que fundamentan la democratización del acceso a la universidad a partir del ingreso irrestricto e intentan resolver la cuestión de la pobreza a partir de dos líneas de acción. Por un lado, mediante la vía económica, a través de la creación de un sistema de apoyos materiales –como las becas– que aseguren la concurrencia del estudiante a la institución y la compra de determinados recursos materiales y, por otro lado, mediante la acción compensatoria, que asume la falta de determinado capital cultural en términos de déficit de los sujetos, creando espacios ad hoc para que “recuperen” aquello que no aprendieron, pero sin cuestionar la estructura y la lógica de funcionamiento propia de la universidad, tanto de las prácticas organizativas como de las académicas.

Entre las preocupaciones que dieron origen al Curso de Aprestamiento Universitario de la UNGS, se encuentra el operar sobre las habilidades cognitivas y las motivaciones para mejorar las condiciones futuras de desempeño universitario. Estas preocupaciones resultan críticas y es necesario continuar debatiendo su capacidad de incidir en los aspectos propuestos cuando el 65% de la población que intenta ingresar a la UNGS no logra aprobar su curso de admisión.

La pregunta entonces es: ¿En qué medida son las propias instituciones, sus dinámicas, las estrategias que implementan y sus culturas académicas las que aportan a la selectividad social? O, por el contrario, ¿la selectividad social opera por sobre y más allá de las actuaciones institucionales?

La investigación ha mostrado la convergencia de diversos factores cuya eficacia sólo se comprende de manera interrelacionada.

Quienes tienen más dificultades para integrarse académicamente en el caso de la UNGS son los sectores más vulnerables procedentes de escuelas públicas provinciales, con historias de repitencia y/o abandono temporarios y con familias con escaso capital escolar acumulado.

La asignatura donde se concentran las dificultades académicas es Matemática y en la que en el plano institucional se observan una serie de tensiones presentes ya en las primeras decisiones respecto de la organización académica.

En los orígenes del CAU, el propósito de trabajar esta asignatura se basó en el tipo de habilidades que requiere el operar matemáticamente, centrales en los requerimientos y desafíos que les planteará la inserción académica universitaria independientemente de las carreras que estudiarán: resolver problemas, argumentar y aplicar reglas de validación.

La primera tensión relevada radica en que se trata de una asignatura presente en el nivel medio, cuyos contenidos se toman como punto de partida del proceso de enseñanza; pero la fragmentación educativa en nuestro país y en especial en el conurbano bonaerense, genera una importante diferenciación en los saberes previos de los estudiantes y una brecha más o menos pronunciada según las instituciones de procedencia entre el curriculum prescripto y los aprendizajes efectivos. Esta brecha adquiere significación en el marco de la segunda tensión que remite a las demandas ejercidas por las asignaturas del Primer Ciclo Universitario en las menciones de Ciencias Exactas y Tecnología Industrial que presuponen saberes matemáticos que no alcanzan a trabajarse en el CAU. Aquí se expresa el debate que atraviesa la historia misma de la admisión en la UNGS: si debe asumir un carácter propedéutico o remedial.

Los estudiantes perciben las distancias entre las demandas académicas y sus perfiles cognitivos. Del análisis de las entrevistas en profundidad podemos señalar que aparecen al menos dos aspectos centrales en relación al perfil del estudiante ligados a su capital cultural incorporado, que obstaculizan una adecuada integración académica, acorde con las exigencias de la universidad. La pérdida del ritmo escolar entre quienes han dejado de estudiar un tiempo, situación extendida entre los ingresantes a esta universidad, quienes sienten la necesidad de recuperar saberes que recuerdan escasamente; o que sencillamente nunca han trabajado (Gluz y Grandoli, 2009). Esta última cuestión, la falta de bagaje exigido por la universidad especialmente en la cursada de Matemática debido a la ausencia de tratamiento de ciertos contenidos previstos para la escuela media, refuerza la hipótesis de la relevancia que adquiere la fragmentación del sistema educativo en el acceso a la universidad y la necesidad de revisar esta situación emergente en las estrategias de admisión. Esta situación es más frecuente en los sectores más vulnerables. En el caso de nuestro país, las investigaciones evidencian que muchos de los saberes que se espera hayan adquirido en su paso por las instituciones secundarias se encuentran condicionados por el fragmento del sistema educativo por el que hayan transitado, el que se encuentra en relación con el nivel socioeconómico de la matrícula (Tiramonti et. al, 2004; Kessler, 2002).

Estas dificultades ligadas al capital cultural previo sumadas a las tensiones entre la enseñanza de habilidades cognitivas generales o contenidos específicos

demandados por el PCU que derivó como mostráramos en el incremento de los contenidos de la materia, genera en los estudiantes una presión por sostener un acelerado ritmo académico que opera en la dinámica de las clases, particularmente de Matemática. Esta situación se materializa en el paso de un tema a otro del programa por clase, que se visualiza tanto en los materiales de trabajo docente como en las percepciones de los estudiantes que no encuentran tiempo suficiente en las aulas para aprehender lo trabajado, articular preguntas para poder hacerlo o simplemente contar con espacios para la ejercitación.

Esta situación afecta diferencialmente a los sectores más vulnerables, quienes tampoco cuentan con recursos de tiempo fuera del espacio del aula debido a las obligaciones familiares y/o laborales.

En estas decisiones curriculares y el trabajo pedagógico en las clases subyace una imagen de “estudiante ideal” y de clase homogénea que a pesar de la permanente reflexividad sobre las prácticas que desarrollan los equipos docentes del CAU parece difícil de desterrar. La distancia entre este perfil real y el ideal es más pronunciada para los sectores más desfavorecidos reproduciendo, de modo no deseado, prácticas que favorecen mecanismos de selectividad social.

Es de destacar que esta distancia se ve profundizada por las experiencias educativas previas que evidencian una doble problemática. Por un lado la diferencia entre la lógica académica de las instituciones de educación media y las instituciones universitarias que afecta a todo el universo estudiantil. Por otro, la ampliación de esta brecha producto de la fragmentación del sistema educativo, la cual amplía aún más la distancia entre el capital cultural que se propone inculcar la escuela respecto del capital cultural familiar que sufren los sectores más desfavorecidos; fragmentación que en muchos casos supone además una baja calidad educativa, por lo que los saberes y habilidades aprendidos en la secundaria resultan aún más insuficientes a la hora de ingresar a la universidad.

De hecho, siguiendo el estudio de la cohorte 2009, se observa que no existe una relación directa entre el NSE, el desgranamiento y el rendimiento académico de los estudiantes ingresantes al CAU. Estas asociaciones resultan estadísticamente significativas cuando se les incorpora como variable dependiente la escuela de procedencia. Los estudiantes con NSE bajo inferior que provienen de una escuela secundaria pública tienen un 51,5% de probabilidades de abandonar el CAU –frente a un 19% para aquellos que pertenecen al sector medioalto–, mientras que si proceden de una escuela privada la probabilidad del desgranamiento para los sectores bajos desciende al 33,3%. Es decir que de los factores condicionantes de la permanencia y la aprobación del CAU analizados en nuestro trabajo para el caso de la UNGS,

la escuela de procedencia tiene un fuerte impacto, junto con la variable de nivel socioeconómico, pero no cada una de estas variables en forma independiente. Desde luego que, tal como lo han demostrado trabajos previos, ambas variables se encuentran relacionadas, en la medida que quienes mejor posicionados se encuentran poseen también mejores condiciones para la movilidad de recursos, materiales y simbólicos, en pos del aseguramiento de un “fragmento de calidad distintiva” en el nivel educativo medio, que favorezca el ingreso a la universidad (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004).

El desarrollo de este campo de investigación sobre ingreso y permanencia en la universidad, junto con la proliferación de estudios acerca de las particularidades del primer año son un indicio de la complejidad que encierra este período crítico de transición para los estudiantes de nuevo ingreso, y más aún cuando se trata de poblaciones con mayor grado de vulnerabilidad.

El despliegue de diferentes estrategias innovadoras que pretenden democratizar el acceso al nivel superior universitario parecieran ser insuficientes para atender la demanda de un público cada vez más diverso si no se transforman ciertas prácticas que hacen a la estructura misma de la universidad tradicional, que fuera creada para un reducido público homogéneo. Aspectos que hacen al ritmo académico, contenidos curriculares, secuenciación de los mismos, formas de enseñanza, etc., son algunas de las cuestiones centrales que merecen discutirse si se pretende transformar la lógica de exclusión inherente a la universidad. Queremos democratizar el acceso sólo mediante acciones –la mayoría de ellas ad-hoc– orientadas a la atención de ciertas necesidades del estudiante, tanto en términos económicos como en relación al apoyo académico de carácter remedial, si bien son pasos necesarios no resultan suficientes. Estos deberían complementarse con una comprensión más profunda acerca de cómo opera el *habitus* organizacional en la construcción social del fracaso en la universidad, de modo de incluir dispositivos que involucren la enseñanza y se extiendan al conjunto de los estudiantes superando los mecanismos más extendidos de focalización o de actuación “al margen” de los dispositivos pedagógicos para el estudiantado en su conjunto.

Asimismo, los desafíos que impone un sistema educativo fuertemente fragmentado introduce a las tradicionales variables de capital cultural de procedencia, aquellas producto de las experiencias escolares desiguales, especialmente en el tratamiento diferencial de los contenidos en distintas instituciones y en la profundización de la desigualdad de aprendizajes efectivos. En este sentido, sostenemos que el caso estudiado debe ser entendido en su complejidad: la democratización es más que un problema de “ingresos”. No se trata simplemente de un problema de desigualdad social en términos económicos o

de **ingresos** monetarios; ni de un problema que se restringe al rito del **ingreso** sea éste un examen, un curso o el propio ingreso irrestricto.

Creemos que sólo de este modo, es decir, reconociendo y trabajando con la diversidad de experiencias previas que traen los estudiantes ingresantes, será posible responder a los desafíos de la democratización del nivel superior en un contexto en el que los cambios vertiginosos del mundo social generan mayores distancias respecto del perfil ideal de estudiante que estuvo en el origen del modelo elitista de organización de la universidad.

Bibliografía

- Amago, L. (2004) “Principales dificultades de los estudiantes de primer ingreso al grado. Estudio preliminar sobre el Estado del Conocimiento”, Secretaría Académica; Mimeo, Los Polvorines, UNGS.
- Bourdieu, P. (1979) “Los tres estados del capital cultural” en: *Actes de la Recherche de Sciences Sociales*. París. (Traducción al castellano de Emilio Tenti).
- Bourdieu, P. (1991) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*; Madrid, Taurus.
- Chain Revuelta, R., y Jácome Avila, N. (2007) *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la universidad*; Veracruz, Universidad Veracruzana.
- Chain Revuelta, Cruz Ramírez y Martínez Morales (2003) “Examen de selección y probabilidad de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5, No. 1.
- Chiroleu, A. (1998) “Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias” en *Pensamiento Universitario No 7*.
- De Lella, C. y Ezcurra, A. M. (1995) “Competencias cognitivas de los alumnos del penúltimo año de educación media (Investigación preliminar)” en *Documentos de Trabajo N°2. Estudios de apoyo a la organización de la Universidad Nacional de General Sarmiento*; Los Polvorines, UNGS.
- Dubet, F. (1994) “Los Estudiantes” en Dubet, F.; Filâtre, D.; Merrien, F.; Sauvage, A. & Vince, A. *Universités et Villes*, París, L’Harmattan.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*; Buenos Aires, Losada.

Resumen: cuando la admisión es más que un problema de “ingreso”

- Eliezer de los Santos, J. (2004), “Los procesos de permanencia y abandono escolar en la educación superior”, En; Revista Iberoamericana de Educación, Número 33/2.
- Ezcurra, A. M. (2007) *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*; Los Polvorines, UNGS.
- García de Fanelli, A. M. (2005) *Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media*, Debate N°5; Buenos Aires, SITEAL IIPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Kisilevsky, M., y Veleda, C. (2002) *Dos estudios sobre el acceso la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Landi, J. y Giuliodori, R. (2001) “Graduación y deserción en las universidades nacionales” en Jozami, A. y Martínez, E. (comp.) *Estudiantes y profesionales en la Argentina. Una mirada desde la Encuesta Permanente de Hogares*; Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Memoria Anual de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Año 1995, Los Polvorines.
- Sigal, V. (2003) *La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina*, Documentos de Trabajo N°113; Buenos Aires, Universidad de Belgrano.
- Tinto, V. (1987) *Leaving college: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*; University of Chicago.
- Tinto, V. (1997) “Classrooms as Communities; exploring the educational character of student persistence” en *Journal of Higher Education*, Nov. 1997 v68 N°6.
- Tinto, V. (2004) “Linking Learning and Leaving. Exploring the Role of the College Classroom in Student Departure” en Braxton, J. (Ed) *Reworking the Student Departure Puzzle*, Vanderbilt University Press, Nashville.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004); *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

La **Colección Educación** de la Universidad Nacional de General Sarmiento reúne la producción editorial que resulta de las investigaciones, actividades y desarrollos en las áreas temáticas de educación, pedagogía, programación de la educación, política educativa, historia de la educación y didáctica. Estas líneas de investigación y docencia son fundamentales en el proyecto académico de la UNGS y tienen un desarrollo constante y permanente.

Masificación o excelencia; examen de ingreso o ingreso irrestricto, son disyuntivas simplificadoras de una realidad que supera con creces lo que pueden explicar los términos antagónicos que dominan el debate. Complejizar la cuestión es lo que este libro se propone. Producto de un proyecto de investigación desarrollado con apoyo de la Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, ahonda en los sutiles mecanismos de selectividad social que aún, y pese a los esfuerzos realizados por las instituciones, perduran y opacan la democratización del acceso a la universidad.

A través de un estudio de caso nos preguntamos: ¿en qué medida son las propias instituciones, sus dinámicas, las estrategias que implementan y sus culturas académicas las que aportan a la selectividad social? O, por el contrario, ¿la selectividad social opera por sobre y más allá de las actuaciones institucionales? La investigación ha mostrado la convergencia de diversos factores cuya eficacia sólo se comprende de manera interrelacionada, los que producen la pervivencia de una desigualdad cultural socialmente condicionada, presente y silenciosa en los dispositivos escolares aún bajo los nuevos propósitos de inclusión escolar.

Colección Educación

Universidad Nacional
de General Sarmiento 

www.ungs.edu.ar/ediciones

ISBN 978-987-630-098-8



9 789876 300988