



ACCESO Y PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: LOS CASOS DE ARGENTINA Y BRASIL”

López, María Manuela

Montenegro, Elizabeth Barbara Jessica

Condenanza, Lucía

Presentación

El presente trabajo se propone retomar algunos debates abordados en dos proyectos de investigación en curso¹ referidos a las políticas de Ingreso a la Universidad Pública Latinoamericana.

Siguiendo los criterios de Democratización y Selectividad para el Ingreso a la Universidad, se tomarán como objeto particular de estudio las políticas implementadas en la Universidad Federal de San Carlos (UFSCar) de Brasil y en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) de Argentina.

A partir de un análisis comparativo de este objeto, en ambas Universidades se observan aparentes diferencias en cuanto a las políticas adoptadas, lo cual será analizado y puesto en discusión a lo largo del presente trabajo, en función de analizar la realidad de cada institución en términos histórico-sociales y en relación con las políticas de acceso a la Universidad implementadas en cada caso.

Teniendo en cuenta este análisis, y considerando las preguntas que suscita este debate, examinaremos la estrategia de ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP indagando en qué medida da respuesta a una política de ingreso que se propone un real acceso y permanencia a la Universidad, distanciándose de aquellas que implementan cursos nivelatorios o eliminatorios. En su lugar, según consta en el Proyecto anual (2008) y en el Informe Bianual (2009), se trata de una Estrategia que contempla la necesidad de

¹ Uno correspondiente al Proyecto de Tesina de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, y otro al Proyecto de Tesis de Maestría en Educación, ambos de la UNLP, correspondientes a dos de las autoras de este trabajo.

desarrollar mejores condiciones para la incorporación de los estudiantes en el nivel universitario, contribuyendo así a la conformación del Oficio de Estudiante universitario.

La mirada comparada: políticas de ingreso en la UFSCar y en la UNLP

La educación vive actualmente una etapa plena de reformas, rodeada a su vez por un contexto dominado por la internacionalización y la globalización, procesos que impulsan un importante auge de la mirada comparativa ya que, por un lado, la multiplicidad de cambios permite confrontar resultados y logros vecinos, y por otro, la mayor capacidad de los sistemas de comunicación actuales para conocer qué está ocurriendo en otros lugares del mundo, indudablemente acelera la posibilidad de la comparación. Para que esta estrategia de análisis sea adecuada, Krostch (2001) destaca que, a la hora de comparar, siempre se debe tener en cuenta el carácter teórico relacional, lo que implica reconocer que los modelos educativos se estructuran sobre una matriz particular de condiciones sociales, culturales, económicas y políticas.

Desde el marco de la educación comparada, en el presente trabajo se analizarán dos instituciones educativas, de diferentes países, con diferentes estrategias académicas, con el fin de establecer un análisis comparativo de sus políticas educativas en cuanto al ingreso a la Universidad.

Siguiendo a Cowen² (2005), la investigación comparada no se hace para “copiar” soluciones, ni para “trasplantar” modelos educativos, sino para conocer plenamente los problemas y a partir de allí, comenzar a trabajar en alternativas de mejora. De este modo, se abre el interrogante sobre el sentido y las características del ingreso a la universidad desde una perspectiva interesada en la democratización del acceso, a partir del estudio de los casos particulares de la UFSCar y de la UNLP.

Cabe aclarar que -dado el universo particular de cada una, las políticas de ingreso difieren notablemente, es así que la “comparación” se basa específicamente en las diferencias por sobre las similitudes. No obstante, pueden encontrarse algunos rasgos comunes si se enmarca este análisis en el debate inclusión-exclusión teniendo en cuenta no sólo el ingreso a la institución, sino también la permanencia y egreso.

Breve recorrido histórico y caracterización de los Sistemas de Educación Superior en Brasil y Argentina

La educación superior en Brasil tuvo un desarrollo posterior al de los restantes países de América del Sur. Ese tardío desarrollo y un cierto elitismo concerniente tanto a la sociedad cuanto a la enseñanza superior, explican en gran medida que en Brasil “(...) *la tasa bruta de escolarización superior (TBES) no supera el 11 por ciento de la población entre 18 y 24 años, transitando en consecuencia aún por el modelo universitario de elite*” (Chiroleu, 2006:576).

² Exposición dada sobre “La Educación comparada en Europa y el mundo” en la Sede de Posgrados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Ciudad de Buenos Aires, Sept. 2005

En este país, la primera organización del sistema universitario³, por determinación del gobierno federal, apareció en 1920 con la creación de la Universidad de Río de Janeiro. En 1934 se crea y organiza la Universidad de San Pablo, y es en 1968 cuando se crea la UFSCar, la cual fue la primera, y hasta hace poco tiempo, la única Universidad Federal del interior del Estado de San Pablo. En Argentina, por el contrario, en 1613, se crea el colegio Máximo de Córdoba, el cual dos años más tarde se transforma en Universidad, recibiendo el nombre de “Real Universidad Mayor de San Carlos”.

La fundación de la UNLP se da en el año 1905 por la iniciativa del doctor Joaquín Víctor González -político liberal amante de la ciencia-, la cual surge de la confluencia de dos conceptos fundamentales. Por una parte, la interpretación tradicional del término "Universidad", como ámbito natural del saber. Por otra, la idea actualizada del conocimiento científico de base experimental, social y artístico en sus distintas expresiones. Este modelo de Universidad estuvo basado en la ideología positivista, que consideraba a la ciencia como motor fundamental para la prosperidad y progreso de la nación.

Desde la creación de la Universidad de Córdoba, en adelante, las universidades fueron instituciones altamente selectivas que tuvieron como principal función formar a las nuevas elites dirigentes (González y Claverie, 2007). Luego de derogada la Ley Avellaneda (de 1885)⁴, en 1947 se da sanción a la Ley 13.031, a partir de la cual se eliminaron los exámenes de ingreso y la matrícula tuvo gran expansión. En este sentido, en Argentina a mediados del siglo XX se da lo conocido como el pasaje de la Universidad de elite a la Universidad de masas, debido a la gran demanda de estudios en este nivel (Krotsch, 2001). Las Universidades recibían un número limitado de jóvenes: los/as pocos/as que habían logrado completar la escuela secundaria, que reunían ciertos patrones comunes de formación y pertenencia social. Pero esta relativa homogeneidad se rompe con la incorporación de otros sectores al nivel. Estas nuevas incorporaciones, heterogéneas tanto en su formación como en su origen, no fueron debidamente atendidas en las universidades, las cuales no produjeron cambios acordes a las características del nuevo público. A su vez, esto se relaciona con el hecho de que tal expansión “(...) *no se vio acompañada de reformas estructurales y aumentos adecuados en los presupuestos universitarios*” (Marquis, 2006 en González y Claverie, 2007:2). Sin embargo, en respuesta a esta expansión de la matrícula, las Universidades comenzaron a adoptar diversos mecanismos de selección de los/as estudiantes, siendo los cursos de Ingreso el elemento de mayor control y selectividad.

El lugar de las instituciones universitarias del sector privado también marca un punto de divergencia en el recorrido histórico de ambos sistemas universitarios. En Brasil, este sector fue fundamental para absorber la creciente demanda social por educación superior, alcanzando a cubrir en los años '90 el 60 por ciento de la matrícula total. Por su parte, las universidades estatales, mantienen elevados patrones de excelencia en instituciones gratuitas y fuertemente selectivas. En Argentina, en cambio, esta demanda por

³ En el siglo XIX fueron creadas facultades como las de Derecho en San Pablo y Recife. A fines de este siglo, había 24 establecimientos de enseñanza superior, con aproximadamente 10.000 estudiantes, pero el sistema universitario fue establecido en el siglo XX.

⁴ Esta ley fue la primera ley que reguló el sistema universitario argentino entre 1885 y 1947, y permitía que las diversas facultades establecieran las condiciones de admisión.

educación superior es atendida por el Estado a través del crecimiento de las universidades públicas, siendo complementaria la oferta del sector privado. En este sentido, hacia 1990, el sector universitario privado atendía sólo alrededor del 13 por ciento de la matrícula total (Chiroleu, 2006) (Ver Anexo – Cuadro 1).

Siguiendo la historia, podemos apreciar que la expansión de la educación superior en cada país, ha sido muy disímil en cuanto a sus tiempos de desarrollo. Como dijimos, a mediados del siglo XX, las Universidades argentinas se transforman en universidades de masas, siendo en Brasil ésta época la del florecimiento de las primeras grandes Universidades⁵. Así, coincidimos con Chiroleu en que “(...) *los puntos de partida de Argentina y Brasil resultan claramente diferenciales, dando cuenta de dos [Sistemas de Educación Superior] nacidos a partir de modelos diversos y que experimentan un proceso de expansión y diferenciación de características singulares*” (2006:566).

Políticas de ingreso a la Universidad

En el caso brasileño, el acceso a la Universidad pública se da por medio de la aprobación de un examen de ingreso que resulta eliminatorio y muy estricto, llamado *Vestibular*. Los cupos son muy limitados y los/as alumnos/as deben en su mayor parte prepararse a través de *Cursinhos*⁶ para poder aprobarlo. En el caso argentino, dependiendo de cada Facultad, prevalecen diferentes disposiciones pudiendo ser el ingreso directo, limitado o cursos con fines nivelatorios y/o diagnósticos.

Lo antedicho se corresponde con las disposiciones legales de cada país. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional N° 9394, sancionada en Brasil en 1996, explicita en el Capítulo VI, artículo 44, que la educación en su Nivel Superior de Grado será destinada a aquellos/as candidatos/as que tengan concluida la enseñanza media u equivalente y *hayan sido clasificados/as en el proceso selectivo* (Vestibular). Por el contrario, la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES), sancionada en Argentina en 1995, en el artículo 29, determina que cada institución del nivel tiene la *autonomía de establecer el régimen de admisión*, permanencia y promoción de los/as estudiantes. Esto se complementa con lo dispuesto en el artículo 50 de la LES, que establece que en las universidades con más de 50.000 estudiantes, cada facultad define su propio régimen de admisión.

Ingresar a la Universidad: deseo de muchos... ¿realidad de pocos?. Sobre democratización y selectividad

En cuanto a políticas de Ingreso a la Universidad, uno de los principales ejes de la discusión es la oposición entre acceso democrático o directo y acceso selectivo o restrictivo. Quienes defienden el acceso democrático esgrimen que se trata de una política de justicia e igualdad social, en contraposición a la selectividad, entendida como una

⁵ Al respecto, resulta conveniente mencionar la diferencia en la expansión del sistema educativo en los niveles primario y secundario, que tuvo mayor desarrollo en Argentina que en Brasil, donde la extensión territorial de las escuelas se dio más tardíamente.

⁶ Cursos preparatorios para la Universidad.

política que preserva la educación de calidad de este nivel para las clases privilegiadas de la sociedad. Aquellos/as que sostienen la importancia de la selectividad, argumentan la asociación positiva cantidad-calidad, reservando la excelencia intelectual para unos/as pocos/as (Duarte, 2005). Por el contrario, los/as partidarios/as del ingreso directo o irrestricto, abogan por la democratización del acceso a la universidad, ofreciendo en principio, la misma oportunidad para toda la población. Esto es cuestionado por algunos sectores que argumentan desde los altísimos índices de deserción y abandono en el transcurso de las carreras. Con esta realidad presentada, es lógico cuestionarse: ¿Es esta oposición verdadera?

Siguiendo a Chiroleu (1998), el ingreso directo no necesariamente supone una mayor democratización del nivel educativo, pues la igualdad de oportunidad otorgada a todos/as los/as candidatos/as para desarrollar sus potencialidades a partir de los estudios universitarios, a su vez supone desiguales posibilidades de éxito a partir de orígenes socioeconómicos y educativos dispares. Resulta oportuno destacar un planteo realizado por la autora, citando a Tenti Fanfani y Tedesco, donde afirma que es posible distinguir entre un *acceso formal a la institución*, y un *acceso real al conocimiento*, sólo posible a partir de condiciones mínimas de la calidad de la educación que permitan desarrollar un proceso efectivo de aprendizaje. De este modo, sostenemos que la selectividad en el ingreso tampoco garantiza por sí misma la calidad del nivel.

Algunos autores, entre ellos Sigal (1993), para analizar estas diferencias han empleado los conceptos de *Selección explícita* y *Selección implícita*. La primera es puesta de manifiesto en el momento de la admisión, y la segunda, diluida a lo largo de la formación universitaria con mayor concentración en los primeros años de formación. Si a la Universidad ingresan alumnos/as que no poseen las condiciones necesarias para apropiarse del conocimiento que ella produce y reproduce, pues el acceso resulta sólo ilusorio,

“...nadie puede suponer razonablemente que ingreso irrestricto signifique que todos pueden seguir estudiando lo que quieran y como quieran. Ya tenemos experiencia en la aplicación de políticas de este tipo y todos sabemos que traen aparejado un congestionamiento brutal en el primer año, con un deterioro completo de las condiciones básicas del proceso de aprendizaje y, finalmente, una selección por el fracaso que, analizada desde el punto de vista social, tiene el mismo carácter antidemocrático del limitacionismo y un costo social y personal muy alto” (Tedesco, 1985, en Duarte, 2005).

Este tema resulta central desde una perspectiva interesada en la democratización de la educación superior, ya que si bien ingresan más estudiantes, permanecen mayormente aquellos/as que representan los mismos sectores sociales para los cuales estaba destinado este nivel originariamente.

Es cierto que hoy más jóvenes ingresan a la educación universitaria; es cierto también que inician jóvenes que antes no accedían al nivel de educación superior y que provienen de hogares donde ellos/as representan la primera generación familiar que accede a la Universidad, pero también es cierto que quienes mejor se adecúan a los requerimientos académicos institucionales son principalmente los y las jóvenes “destinatarios/as” originariamente de este sistema. Suele existir en muchos casos un clima educativo familiar que promueve la continuación de estudios superiores, además de una moratoria social que

sus familias les brindan que hace que estos/as jóvenes, una vez egresados/as de su escuela secundaria puedan elegir qué estudiar, dónde hacerlo y principalmente retrasar su ingreso al mercado de trabajo para iniciar su trayectoria universitaria sin dificultad.

Por su parte, los *otros* (Bracchi, 2004), es decir, aquellos que no cuentan con esas ventajas ni con ese apoyo familiar, ni con el *capital cultural* “necesario” para los estudios superiores, deben atravesar distintas barreras que, explícitas o implícitas, hacen de su recorrido escolar una carrera de obstáculos que deben sortear si es que quieren continuar en el sistema universitario. En este sentido, el Ingreso Irrestringido –pretendida como política igualitaria- posterga la selección. Así podría entenderse el caso argentino si se considera la diferencia cuantitativa entre el número de ingresantes y el de egresados/as (ver Anexo – Cuadro 2), donde la cantidad de ingresantes es significativamente mayor que la de egresados/as.

Si bien es importante señalar que el aumento de estudiantes universitarios en las aulas de las distintas Facultades en los últimos veinte años, ha crecido de manera significativa, es necesario destacar, como planteamos anteriormente, que en la mayoría de los casos el número de jóvenes que acceden y permanecen en el nivel universitario disminuye considerablemente a medida que transitan los primeros tramos de la carrera. Aquellos/as que avanzan en los estudios y en los tiempos esperados institucionalmente son un grupo bastante menor al que inició la carrera.

Muchos/as estudiantes quedan en el camino y otros/as deben combinar rápidamente educación con trabajo, lo cual dificulta el tránsito por la carrera y más aún en los tiempos formales previstos. Esta situación pone en debate la idea de democratización de la enseñanza universitaria o masificación del nivel. Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, cabe analizar la situación del acceso a estudios superiores en los casos seleccionados.

En Brasil, las políticas adoptadas comprenden una *selección explícita* que se sustenta en las disposiciones legales del nivel: el art. 44 de la Ley 9394 establece que “*A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (...) II- de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo (...)*”⁷. Esto se materializa con el examen Vestibular implementado en las distintas unidades académicas, como el caso de la UFSCar, lo cual limita el acceso formal de los/as aspirantes a la institución. Junto al Vestibular⁸, se pueden considerar como límites en el acceso el hecho de que todas las universidades cobran arancel en la matriculación y, fundamentalmente, por la delimitación de cupos (vagas). De esto da cuenta el cuadro estadístico extraído del sitio WEB de la UFSCar, que muestra la oferta de cupos (*vagas*) en relación a la cantidad de aspirantes (ver Anexo - Cuadro 3). Se observa

⁷ “La educación superior comprenderá los siguientes cursos y programas: (...) II: De graduación, abiertos a candidatos que hayan concluido la enseñanza media o equivalente y hayan sido clasificados en el proceso selectivo”.

⁸ El Vestibular, examen nacional en áreas del conocimiento de la Escuela Media, se aplicó como prueba oficial desde 1915. Recién a partir de 1994, después de un proceso de 20 años, se unificaron los exámenes para cada carrera. Desde la Ley 9394 se establece que el Vestibular se aplicará de acuerdo a los criterios estipulados por cada universidad (Araujo, 2005).

que los cupos son muy reducidos frente a la alta demanda de acceso, y en su mayoría, los que logran ingresar son estudiantes provenientes de la enseñanza media privada - Araujo (2005) (ver anexo – Cuadro 4). Asimismo, y contrario al caso analizado en la UNLP, los números de la UFSCar muestran una situación opuesta, donde el número de ingresantes se asemeja notablemente al número de graduados (ver Anexo-Cuadro 5).

Tomando los aportes de Duarte (2005), en Argentina, la heterogeneidad en sistemas de admisión avalada por la LES, generó un debate que comprende dos campos opuestos conformados por distintos sectores de la sociedad, del gobierno y de las organizaciones de Educación Superior. Dicha discusión se ha mantenido sobre un eje bipolar: el *ingreso irrestricto* -defendido como una política de equidad que aboga por la libre admisión en las universidades públicas, y desde la cual se tilda de elitismo a cualquier tipo de restricción en las mismas; y el *ingreso selectivo* o con exámenes -entendido como un sistema que genera exclusión social aunque defiende la calidad en la educación-, sostenido por un sector que a lo largo del tiempo ha postulado la necesidad de controlar la admisión en defensa de la “calidad” del sistema Universitario.

El art. 29 de la LES establece que “*Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones: (...) j) Establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias (...)*”. Y el art. 50 dispone que “*(...) En las universidades con más de cincuenta mil (50.000) estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes será definido a nivel de cada facultad o unidad académica equivalente*”. Esto implica, por un lado, que cada universidad establece su propia política de ingreso, y por otro, para el caso de la UNLP -que cuenta con más de 50.000 estudiantes-, se otorga la posibilidad de que cada facultad establezca su propio régimen de admisión. Esto ha dado lugar a la co-existencia -dentro de sus Unidades Académicas-, de sistemas de admisión tan disímiles como por ejemplo, la Facultad de Ciencias Médicas, con un examen “selectivo”, o la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación con cursos introductorios y/o nivelatorios.

Las concepciones que rigen los distintos dispositivos de ingreso que se emplean difieren notablemente en los objetivos que persigue cada uno. Los cursos de ingreso suelen calificarse en: Ingreso directo e Irrestricto, Ingreso Nivelatorio, Cursos de ambientación, Ingreso Eliminatorio, entre otros posibles.

La estrategia de ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación en la UNLP

El ingreso universitario es un tema particularmente importante en la política universitaria porque establece su amplitud, si tiene tendencias elitistas o democratizadoras y en definitiva, cuál es la base social de los estudiantes. Además, el tema se ha tornado relevante en una “sociedad del conocimiento” que pugna por la expansión de los estudios hacia adelante. Sin embargo, como se reconoce en la literatura especializada, el ingreso creciente de jóvenes a las universidades nacionales con el posterior abandono de un elevado porcentaje, fue constituyéndose en un complejo problema que integra la agenda actual de las Casas de Altos Estudios en Latinoamérica (Ezcurra, 2007).

Nos detendremos a analizar la política de ingreso de dos de las carreras de la mencionada Facultad de Humanidades de la UNLP: el Curso Introductorio al Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación (CICE), en la medida en que se propone dar respuesta a esta problemática (ver Anexo – Cuadro 6 y 7)

Según el Proyecto “Estrategia de ingreso a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación” de 2010, “(...) *ingresar a la Universidad no es solamente comenzar a cursar en el mes de febrero un Curso Introductorio planificado por cada Facultad. En realidad, el ingreso a los estudios universitarios comienza formalmente desde el momento de inscripción a la Facultad, implica el periodo específico que abarca el Curso Introductorio y se extiende para algunos estudiantes a los primeros meses del ciclo lectivo; para otros, en cambio, representa el tránsito durante todo el primer año de la carrera*” (Proyecto CICE 2010: 4). Asimismo, se enfatiza en la necesidad por parte de los/as jóvenes de apropiarse rápidamente de una serie de herramientas, información y dinámica institucional que exige el nivel universitario.

Algunos supuestos político-pedagógicos que le dan sentido y direccionan esta propuesta son:

- a) La definición del proyecto de ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación -en el marco del proyecto institucional de la Facultad-, que se asienta sobre una concepción democrática del ingreso a la Universidad.
- b) La definición del ingreso a los estudios universitarios como un tiempo de pasaje en la constitución de las trayectorias educativas de los sujetos, que no se reduce sólo al tiempo de duración del Curso Introductorio.
- c) La necesidad de desarrollar mejores condiciones para la incorporación de los estudiantes en el nivel universitario y contribuir así a la conformación del oficio de estudiante universitario.
- d) La articulación de las acciones planificadas para el ingreso con las actividades propias de la estructura curricular de la carrera y con los profesores pertenecientes al Departamento de Ciencias de la Educación.

Esta propuesta asume los siguientes objetivos generales:

- a) Presentar a los ingresantes lineamientos generales introductorios e incumbencias profesionales correspondientes a la carrera de Ciencias de la Educación.
- b) Establecer vínculos consistentes entre los ingresantes, la carrera elegida y la institución universitaria, facilitando su permanencia en la misma.
- c) Posibilitar la conformación de lazos sociales y afiliación universitaria al interior de la institución.

Para el abordaje de estos objetivos, se plantea una propuesta que se desarrolla en tres tiempos o momentos:

- I. Acciones previas al inicio del Curso Introductorio
- II. Acciones desarrolladas durante la implementación del Curso Introductorio
- III. Acciones que se implementan una vez finalizado el Curso Introductorio

Cada uno de estos momentos atiende a las distintas aristas implicadas en el acceso y la permanencia de los y las ingresantes en la universidad.

I. Acciones previas al inicio del Curso Introductorio

Durante la inscripción a la carrera, se entrega a los y las alumnos/as una cartilla con indicaciones sobre diversas acciones a llevar a cabo a partir de ese momento (noviembre/diciembre) y hasta el inicio del curso introductorio en febrero. Estas actividades tienen relación con el objeto de estudio de la carrera y -por lo tanto- con los tres ejes sobre los que se centrarán las actividades del curso inicial.

Esta acción se basa en los aportes de diversas investigaciones y trabajos de seguimiento realizados acerca del desgranamiento de la matrícula en el nivel universitario. Estos estudios dan cuenta de que se produce una primera e importante deserción en el momento ubicado entre la inscripción (noviembre/diciembre) y el inicio de los estudios universitarios (febrero/marzo). Si bien se conoce que algunas de las causas de este hecho son externas a las instituciones universitarias (de índole económico – social), también se sostiene que una política de ingreso que logre establecer vínculos entre el ingresante y la carrera elegida desde el momento mismo de su inscripción puede resultar una buena estrategia de retención de matrícula.

Como consta en el Informe (2009), el sentido de esta instancia previa del curso introductorio es establecer una continuidad entre el momento de inscripción y el de implementación del CICE, aportando a la construcción de una temprana relación de pertenencia con la institución universitaria.

II. Acciones desarrolladas durante la implementación del Curso Introductorio

La estrategia se asienta sobre tres ejes conceptuales:

1. *Ambientación universitaria*: abarca el marco normativo, gobierno y aspectos burocrático-administrativos, académicos y factores tanto políticos como operativos respecto de la Universidad. Se propone abrir canales de participación, formación y compromiso colectivo del estudiante en Ciencias de la Educación.

2. *Alfabetización académica*: referida al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en las culturas discursivas de las disciplinas, así como en la producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior” (Carlino, 2005:13).

3. *Contenidos disciplinares*: supone una introducción al amplio y complejo campo de la educación y de sus abordajes anclado en las Ciencias Sociales, en sus distintas dimensiones (sociopolíticas, didáctico-pedagógicas y formativas-subjetivas). Supone también el conocimiento de los diferentes ámbitos y prácticas de actuación profesional, el conocimiento del Plan de Estudio de la carrera, las incumbencias profesionales y el conocimiento de las prácticas concretas de los graduados en la actualidad.

III. Acciones que se implementan una vez finalizado el curso Introductorio

1. Contacto extra-curricular con los ingresantes, vía correo electrónico, teléfono, etc.
2. Sistema de tutorías/ seguimiento y apoyo de ingresantes.
3. Diseño de Talleres: se implementan talleres para desarrollar actividades que apuntan a conocer las necesidades y percepciones de los estudiantes durante el tránsito por las primeras materias y la contribución del Curso Introductorio a tal trayecto.

Resulta interesante recuperar la fundamentación político-pedagógica que sustenta esta propuesta en tanto se asienta en una intencionalidad de democratizar y promover un *acceso real a la institución*, a partir de un trabajo que reconoce la existencia de mecanismos de *selección implícita* presente en la universidad que obstaculiza la permanencia de los y las estudiantes.

En primer lugar, se da especial consideración a los procesos de pasaje de nivel. Algunos estudios (Bracchi, 2004; Ventura Gomes Da Silva, 2001) muestran que una de las claves a considerar para que el ingreso pueda darse en mejores condiciones e igualdades, es centrar la atención en la real articulación entre la escuela secundaria y la universidad, ya que se parte de considerar la relación de “desarticulación” y “segmentación” entre dichos niveles. En este sentido, la propuesta considera el pasaje de nivel en tanto genera grandes dificultades en los/as estudiantes, quienes deben aprender los roles inherentes a cada nuevo nivel educativo y a cada institución educativa en que se inserten.

Este pasaje se puede plantear en términos de encuentro-desencuentro con el nuevo nivel educativo. Como sostiene Vélez (2005), al ingresar a la universidad se produce un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida; pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares, y esto lleva un tiempo; tiempo en el que se va conociendo y reconociendo esta nueva cultura y en el que además cada sujeto se va pensando a sí mismo como partícipe (o no) de ella.

En segundo lugar, la propuesta retoma aportes de los estudios etnográficos de Alain Coulon (1997), y otorga centralidad al proceso de socialización universitaria, que caracteriza como un período que supone tres etapas:

1. El *tiempo de extrañamiento*, en el cual el/la alumno/a entra a un universo institucional desconocido,
2. El *tiempo del aprendizaje*, en el cual el/la alumno/a se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales,
3. El *tiempo de afiliación*, en el que el/la estudiante adquiere dominio de las nuevas reglas, la capacidad de interpretar los significados institucionales, condición que le permite tanto ajustarse a las normas como transgredirlas.

Esto es importante para comprender el eje de *ambientación universitaria* tal como está abordado en la propuesta. El tránsito por dichas etapas, conlleva el hecho de que el/la estudiante debe efectuar un proceso de reconversión a fin de volverse “nativo/a” con

respecto al nuevo nivel y aprender las nuevas reglas. Esto supone aprender un nuevo manejo del tiempo, de la autonomía, de las condiciones que estimulan al sujeto a construir sus propias prácticas. Así también el eje de alfabetización académica intenta propiciar un aprendizaje de las prácticas del lenguaje propias del ámbito universitario.

En tercer lugar, la propuesta refiere a la construcción del *oficio de estudiante universitario*. Distintas investigaciones señalan que no existe una única condición estudiantil y es en el interjuego sujeto - institución donde el estudiante va incorporando las "reglas de juego", en términos de Pierre Bourdieu, del ámbito universitario. Este oficio se construye a partir de articular las actividades vinculadas a la formación y a la participación en la vida universitaria (Bracchi, 2004).

Para finalizar cabe destacar que esta propuesta intenta incorporarse a la estructura curricular de la carrera de Ciencias de la Educación, no sólo a través de los contenidos que se trabajan sino también a través de la coordinación con las cátedras de primer año. La transición ingreso- carrera no está marcada por un examen con fines clasificatorios, por el contrario se pretende desarrollar distintas acciones que posibiliten una real inserción de los estudiantes en el nivel universitario.

Consideraciones finales

Como hemos intentado mostrar a través del análisis comparativo, los sistemas de Educación Superior en Brasil y Argentina, en sus características generales y en particular en sus sistemas de admisión, resultan significativamente disímiles.

En Brasil las Universidades públicas son más selectivas ya que las mismas establecen cupos de ingreso limitados. En Argentina, si bien la mayoría de las Universidades no tienen esta limitación de los cupos, la LES abre a la posibilidad de que las Universidades adopten su propio sistema de admisión, por ello algunas de éstas han adoptado un sistema de acceso restringido (las carreras de medicina, las nuevas universidades y algunas universidades privadas de élite). Asimismo, aunque la LES no establece la gratuidad de la educación superior, no existe arancel alguno para las Universidades públicas⁹. En Brasil, en cambio, todas las universidades cobran una matrícula a los/as estudiantes (Araujo, 2005).

Sin embargo, consideramos que el ingreso irrestricto en Argentina, no sólo no resuelve lo que promete sino que, más grave aún, elimina del discurso político el problema de la democratización, ya que al no haber restricciones se considera resuelto. No podemos hablar sólo de ingreso directo sin políticas que garanticen que los estudiantes ingresen y permanezcan. Como hemos analizado, en la mayoría de los casos el número de jóvenes que acceden y permanecen en el nivel universitario disminuye considerablemente a medida que transitan los primeros tramos de la carrera.

⁹ Sin embargo, existen prácticas denunciadas por gremios estudiantiles y docentes consideradas como aranceles encubiertos. Tal es el caso del cobro de un bono contribución en la Universidad Nacional de Córdoba.

En el marco de esta discusión, analizar la estrategia de ingreso a la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP, nos permitió dar cuenta de una política de ingreso que se propone no sólo garantizar el acceso sino también contribuir a la permanencia de los ingresantes en el nivel universitario.

La Universidad naturaliza problemas que tienen solución. En este sentido, tanto el proyecto (2010) como el informe (2009) de la estrategia de Ingreso a las carreras de Ciencias de la Educación, parten de un análisis que problematiza el fracaso universitario desplegando estrategias pedagógicas inclusivas, que permitan no sólo la adquisición de los contenidos y competencias previstos, sino también de los modos de abordaje que las distintas disciplinas exigen y de las prácticas propias de la cultura universitaria.

Bibliografía

- Araujo, V. (2005) *Equidad en los Sistemas de Educación Superior Latinoamericana en la agenda de los '80- '90*. Congreso de estudios comparados en Educación.
- Barreyro, G. (2008) *La Educación Superior en Brasil (1980-2004). Una mirada a partir de los datos estadísticos*. Universidad de San Pablo, Brasil.
- Bracchi, C., Sanutto, J. y Mendy, M. (2002) Políticas en Educación Superior: el ingreso a los estudios universitarios en la UNLP”. En Krotsch, P. (Org.) *La Universidad Cautiva. Legados, marcas y horizontes*. Ediciones al Margen. La Plata.
- Bracchi, C. (2004) “Los ‘recién llegados’ y el intento para convertirse en ‘herederos’: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios”. *Tesis de Maestría* no publicada. FLACSO. Buenos Aires.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE, Bs. As.
- Coulon, A. (1997) *Le métier d'étudiant. l'entrée dans la vie Universitaire*. París: PUF. .
- Cowen, R. (2005) La educación comparada en Europa y el mundo. Su significación para el diseño de políticas y planes de reformas en Educación. Ponencia presentada en la sede de posgrados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Ciudad de Buenos Aires.
- Chiroleu, A. (1998) Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Revista Pensamiento Universitario*. Año 6. Núm. 7.
- _____ (2006) Políticas de Educación Superior en Argentina y Brasil: de los 90 y sus continuidades. *Revista SAAP*. Vol. 2. Núm. 3.

- Di Gresia, L. (2009) *Educación Universitaria: acceso, elección de carrera y rendimiento*. Edit. EDULP. La Plata.
- Duarte, B. (2005) El acceso a la Educación Superior: Sistemas de admisión a las Universidades Nacionales de Argentina. Primer Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.
- Ezcurra, A (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Conferencia Inaugural del Coloquio Internacional “La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI”. Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) México.
- González, G. y Claverie J. (2007) El acceso al sistema de educación superior en Argentina. En V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Krotsch, P. (1998) La universidad frente a los desafíos de la imprevisibilidad y la integración social. En Castronovo, R. (coord.): *Integración y desintegración en el mundo del Siglo XXI*, 131-150. Espacio Editorial. Buenos Aires.
- _____ (2001) *Educación Superior y Reformas Comparadas*. Ediciones Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- Krotsch, P. y Suasnábar, C. (2002) Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Revista pensamiento universitario Nro. 10*. Buenos Aires.
- Ley de Educación Superior Nro. 24.521. Sancionada el 20 de Julio de 1995. Promulgada el 7 de Agosto de 1995 (Decreto 268/95) Publicada el 10 de agosto de 1995 (Boletín Oficial Nro 28.204)
- Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional Nro. 9343. 2º de Diciembre de 1996. Presidencia de la República. Brasil.
- Marano, M.G (2002) Pro Scientia et Patria: élite intelectual, universidad científica y sociedad. El caso de la Universidad Nacional de La Plata durante el período gonzaliano (1905-1918). III Encuentro de la Universidad como Objeto de Investigación. La Plata.
- Mollis, M. (2003) *Las Universidades en América Latina ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. FLACSO. Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (2003) *Qué pasó en la Educación Argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Editorial Galerna. Buenos Aires.
- Sigal, V. (1993) El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia?. En: *Revista Desarrollo Económico, vol. 33 n° 130*. Buenos Aires.
- Suasnábar, C. (2005) “Reforma de la Educación Superior y transformaciones en el campo académico en Argentina”. En *revista pro-posições*. Facultad de Educación, UniCamp, Brasil.
- Velez, G. (2005) El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la Universidad. *Cuadernillo de actualización para pensar la enseñanza universitaria. año 2, número 1*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ventura Gomes da Silva, M. (2001) *Características de los estudiantes, examen Vestibular y desempeño en la Universidad*. Río de Janeiro, Brasil.

Fuentes estadísticas:

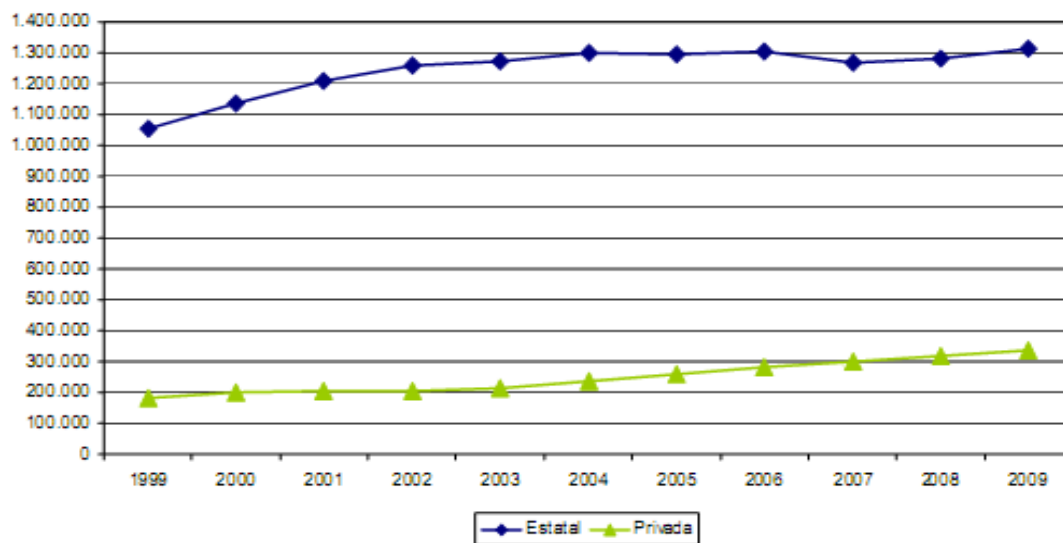
- Anuarios de Estadísticas Universitarias años 1996 a 2000. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Superior
- Marano, M. G., Bracchi, C., Alfonso, M, Montenegro, J., Vicente, E., y otros. (2009) Informe Bianual de la Estrategia de Ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, UNLP.

Sitios WEB:

- www2.ufscar.br/home/index.php
- www.unlp.edu.ar
- www.portal.mec.gov.br
- www.abc.gov.ar
- www.me.gov.ar

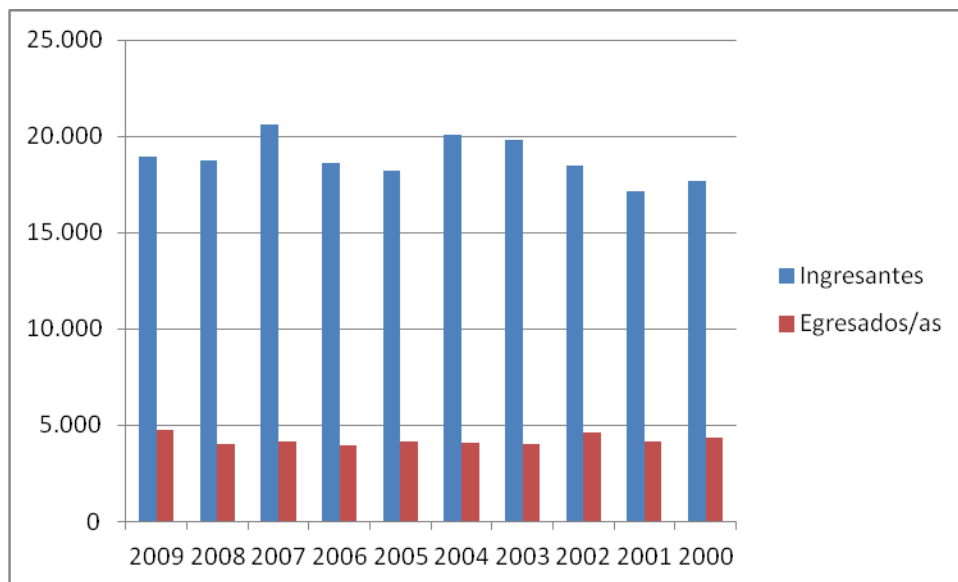
ANEXOS

Cuadro 1: Cantidad de estudiantes por sector de gestión (público o privado) en las Universidades Argentinas entre 1999 y 2009.



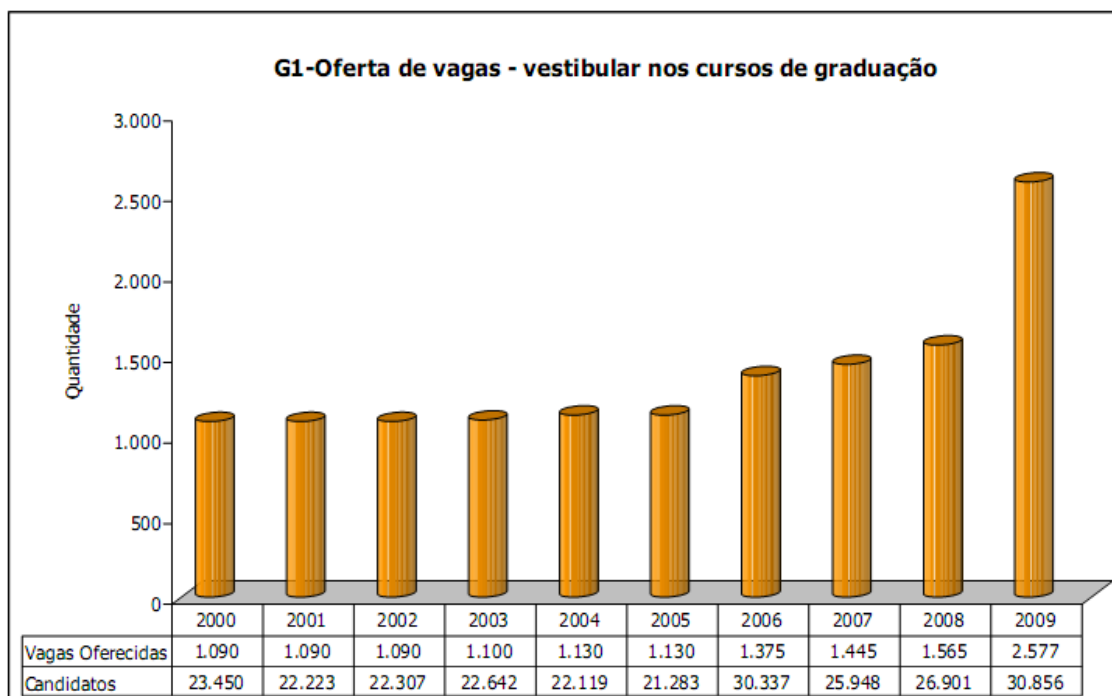
Fuente: Anuario 2009 – Estadísticas Universitarias, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Cuadro 2: Ingresantes y Egresados/as de la UNLP, 2000-2009.



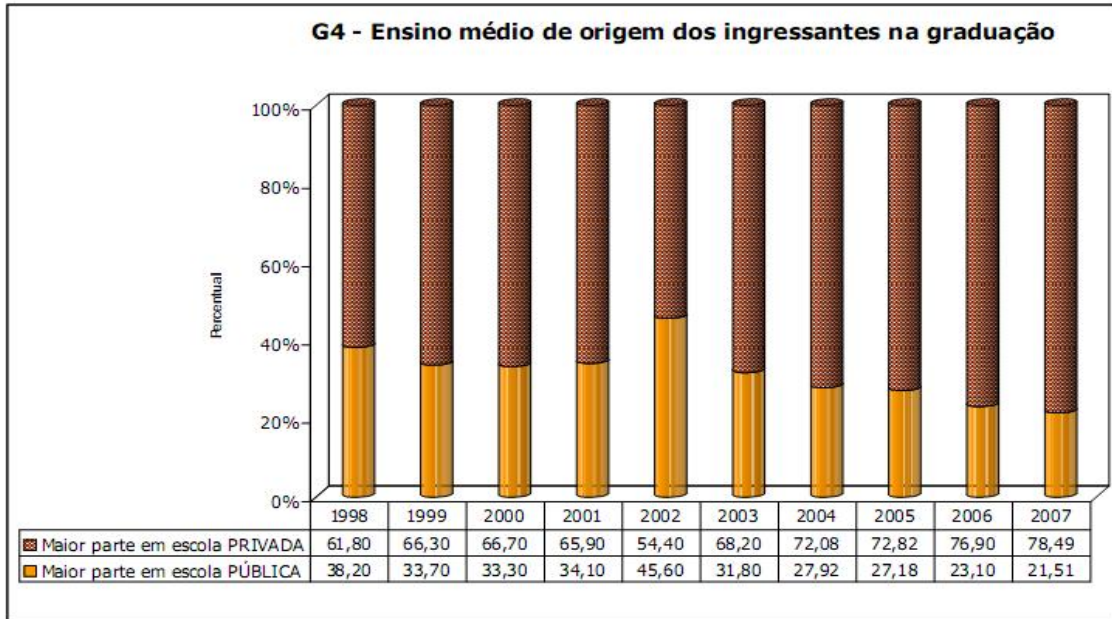
Fuente: elaboración propia a partir de Estadísticas de la UNLP 2010 (www.unlp.edu.ar)

Cuadro 3: Oferta de cupos (vagas) en los cursos de graduación y aspirantes, 2000-2009.



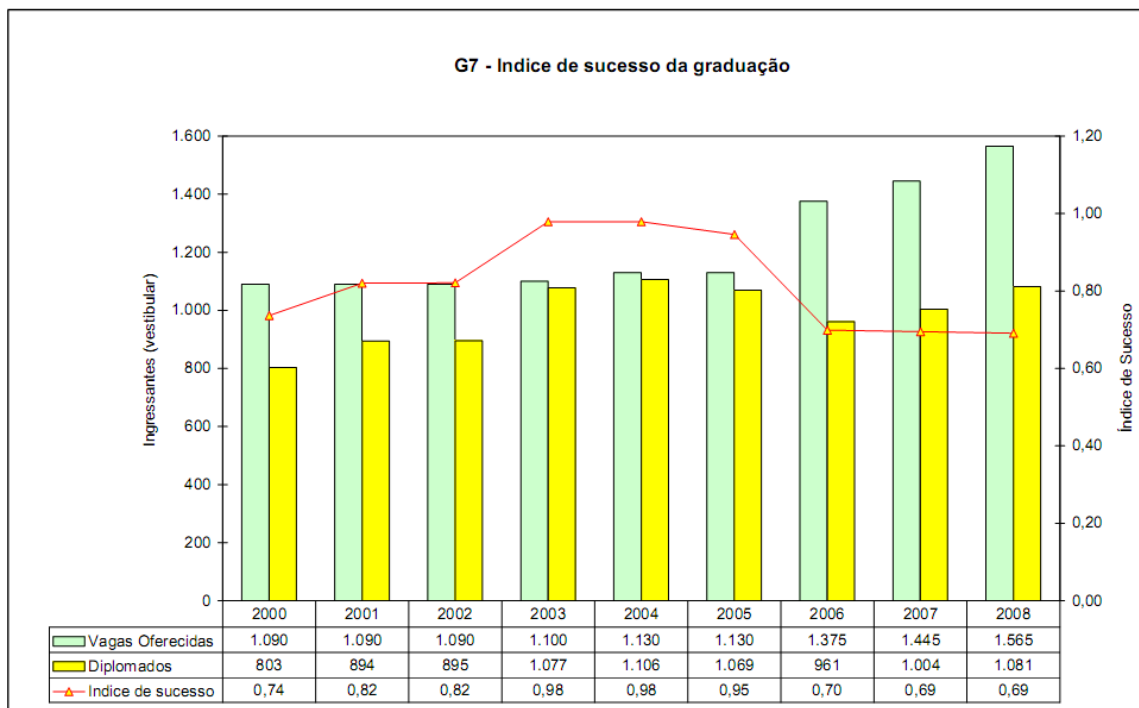
Fuente: sitio web de la UFSCar (<http://www2.ufscar.br/home/index.php>).

Cuadro 4: Escuelas de origen de los ingresantes a los cursos de graduación de la UFSCar, 1998-2007.



Fuente: sitio web de la UFSCar (<http://www2.ufscar.br/home/index.php>).

Cuadro 5: Cupos ofrecidos para el Ingreso y Graduados de la UFSCar, 2000-2008



Fuente: sitio web de la UFSCar (<http://www2.ufscar.br/home/index.php>).

Cuadro 6: Cantidad de ingresantes y egresados en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNLP), 2001-2009.

INGRESO		EGRESO						TOTAL POR AÑO DE INGRESO
AÑO	TOTAL DE INGRESANTES	EGRESO 2004	EGRESO 2005	EGRESO 2006	EGRESO 2007	EGRESO 2008	EGRESO 2009	
2001	17					1		1
2002	22							
2003	103						1	1
2004	162					1		1
2005	110							
2006	91							
2007	75							
2008	89						1	1
2009	84							
TOTAL EGRESADOS PLAN 2002						2	2	4
TOTAL EGRESADOS PLAN 1986		1			1		2	4
TOTAL DE EGRESADOS		1			1	2	4	8

Fuente: Informe bianual CICE-UNLP (2009)

Cuadro 7: Cantidad de ingresantes y egresados en la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación (UNLP), 2001-2009.

INGRESO		EGRESO 2005	EGRESO 2006	EGRESO 2007	EGRESO 2008	EGRESO 2009	TOTAL POR AÑO DE INGRESO
AÑO	TOTAL DE INGRESANTES						
2001	135	5	7	2			14
2002	106		2	3	2		7
2003	92				2		2
2004	119					1	1
2005	77						0
2006	87			1 (Ingreso Lic. 2003)	2 (Ingreso Lic. 2003)	1 (reconocimiento materias otra carrera)	4
2007	57				2 (Ingreso Lic. 2003)		2
2008	69				1 (Ingreso Lic. 2003)	1 (Ingreso Lic. 2004)	2
2009	66						
TOTAL EGRESADOS PLAN 2002		5	9	6	9	3	33
TOTAL EGRESADOS PLAN 1986		10	15	9	8	3	45
TOTAL EGRESADOS		15	24	15	17	6	78

Fuente: Informe bianual CICE-UNLP (2009)

La Plata, 28 de Octubre de 2011

XI Coloquio de Gestión Universitaria
de América del Sur

Por medio de la presente, las autoras del trabajo “*Acceso y Permanencia en la Universidad Pública: los casos de Argentina y Brasil*”, María Manuela López, Jessica E. Montenegro y Lucía Condenanza autorizan la publicación del mencionado trabajo en Actas del Coloquio, así como también su impresión en medios electrónicos o en papel.

Sin más, los saludamos atentamente.

María Manuela López

Jessica E. Montenegro

Lucía Condenanza