

ESTRATEGIAS EN EL ACOMPANIAMIENTO DEL ESTUDIANTE EN EL INGRESO UNIVERSITARIO EN LA ARGENTINA DE LAS ÚLTIMAS DOS DÉCADAS. ¿NUEVOS MECANISMOS O GENERALIZACIÓN Y VISIBILIZACIÓN DE ACCIONES YA EXISTENTES?

Strategies for student support in university entrance in Argentina in the last two decades. new mechanisms or generalization and visibility of existing actions?

Mariana Mendonça ^{a b c}

 <https://orcid.org/0000-0001-8125-6371>

E-mail: mmendonca85@gmail.com

^a Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina

^b Universidad Nacional de Hurlingham, Buenos Aires, Argentina

^c Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina

DOSSIER

Universidad y política: actores, conflictos y visiones globales

RESUMEN

El proceso de masificación de la educación superior que tuvo lugar a nivel mundial desde mediados del siglo XX repercutió de formas distintas en cada país. El mismo hizo emerger nuevos problemas vinculados no sólo con la estructura de las casas de estudio sino también con el perfil de los estudiantes que comenzaron a ingresar al nivel superior. En efecto, permitió el ingreso de sectores sociales anteriormente excluidos de la formación terciaria. Al poco tiempo, sin embargo, se hizo evidente que este proceso de expansión matricular enfrentaba serias limitaciones, entre ellas, las altas tasas de abandono y las bajas tasas de graduación. Consecuentemente, comenzó a consolidarse un proceso de diferenciación y diversificación de la educación superior. Destacan especialmente dos características: por una parte, un incremento cada vez mayor del número de estudiantes, y, por la otra, la implementación de distintos mecanismos de nivelación en el ingreso. En este trabajo argumentaremos que estos mecanismos surgieron como respuesta al proceso de masificación que posibilitó el acceso de una población crecientemente heterogénea. En particular, nos interesa analizar el caso de la Argentina, enmarcado en un proceso global de transformación del sistema universitario. Para ello, nos proponemos analizar las políticas institucionales que se implementaron en las universidades nacionales a partir de la década de 1990, y que se visibilizaron en el último decenio en el marco de la tercera ola de expansión universitaria (2008-2015).

PALABRAS CLAVE

Universidad. Ingreso. Argentina.

ABSTRACT

The process of massification of higher education that has taken place worldwide since the middle of the 20th century has had different repercussions in each country. It led to the emergence of new problems linked not only to the structure of higher education institutions but also to the profile of students who began to enter higher education. In effect, it allowed the entry of social sectors previously excluded from tertiary education. Soon after, however, it became evident that this process of enrollment expansion faced serious limitations, including high dropout rates and low graduation rates. Consequently, a process of differentiation and diversification of higher education began to take hold. Two characteristics stand out in particular: on the one hand, an increasing number of students and, on the other hand, the implementation of different mechanisms for leveling admission. In this paper we will argue that these mechanisms arose as a response to the process of massification that made possible the access of an increasingly heterogeneous population. In particular, we are interested in analyzing the case of Argentina, framed within a global process of transformation of the university system. To this end, we propose to analyze the institutional policies implemented in national universities since the 1990s, which became visible in the last decade within the framework of the third wave of university expansion (2008-2015).

KEYWORDS

University. Admission. Argentina.

La tercera ola de expansión universitaria que se llevó a cabo en el territorio nacional entre los años 2007 y 2015 hizo remerger debates en torno al acceso a la educación universitaria en el país. Bajo el ideario de la inclusión social, la equidad y la igualdad de oportunidades, durante el mandato de Cristina Fernández se crearon 18 nuevas universidades nacionales, 8 de las cuales se emplazaron en el conurbano bonaerense, un territorio que alberga a una fracción significativa de la población más empobrecida. Esta situación dio lugar a la emergencia de estudios abocados al análisis del perfil de los ingresantes, el acceso a la universidad, la inclusión de fracciones de la población que anteriormente no ingresaban al sistema universitario, la igualdad de oportunidades que dicha política prometía para todos los sectores sociales de la Argentina y las distintas formas de contención de los estudiantes en estas instituciones, entre otras cuestiones. Se trata de problemas que afectan especialmente a los estudiantes universitarios que constituyen la primera generación de sus familias en acceder al tercer nivel educativo, e incluso en culminar los estudios secundarios. De esta manera, la mayoría de los análisis se centran en las universidades del conurbano bonaerense y dan cuenta de las características particulares que asumen estas casas de estudio en relación a las restantes universidades públicas. En este artículo, sin embargo, argumentaremos que las medidas institucionales de acción afirmativa¹ se han visibilizado en los últimos años, especialmente tras la creación de las nuevas universidades del conurbano, pero deben analizarse como una tendencia que se ha ido generalizando desde la década de 1990 en todo el territorio nacional, como consecuencia del marcado aumento de los niveles de desempleo y pobreza a lo largo de dicha década. Este proceso impactó sobre el sistema educativo, incluyendo el nivel superior universitario. Así, las distintas caracterizaciones del perfil del estudiantado hacia mediados de la década del noventa concuerdan en remarcar su creciente heterogeneidad en relación a los estratos sociales de los que provienen. Es a partir de ese momento, precisamente, que comenzaron a implementarse distintas medidas institucionales para dar respuesta a los problemas vinculados con el ingreso a la universidad y la permanencia, principalmente durante los primeros años de la carrera.

Esta situación, tal como veremos, no se limitó a la Argentina. Por el contrario, ocurrió en distintas partes del mundo en el marco del proceso de masificación de los sistemas de educación superior. Con el ingreso masivo de estudiantes, el perfil tradicional se desdibujó y las instituciones de educación superior debieron buscar alternativas para evitar el abandono temprano. En particular destaca el caso de EE.UU., el primer país en albergar un sistema de educación superior masivo.

En este trabajo nos proponemos analizar las políticas institucionales que se implementaron en las universidades nacionales para el acompañamiento de los/as estudiantes universitarios en los primeros años de sus trayectos de formación. Argumentaremos que, si bien se han hecho visibles en la última década, estas acciones comenzaron a implementarse desde la década de 1990 y deben ser analizadas en el marco de las transformaciones en la estructura social que comenzaron a tener lugar a partir de mediados de la década de 1970 y se profundizaron a lo largo de aquélla. En este sentido, plantearemos que dichas acciones surgieron como respuesta al acceso de

¹ La acción afirmativa es una política pública que tiene por objetivo brindar un trato preferencial en la distribución de recursos a sectores sociales postergados y/o que sufren discriminación (SABBAGH *apud* FERNÁNDEZ VAVRIK, 2014).

una población crecientemente heterogénea, y se visibilizaron en el marco de la creación de nuevas universidades nacionales durante las gestiones de Cristina Fernández.

Así, en la primera sección del artículo nos proponemos dar cuenta de las consecuencias que trajo aparejada la masificación de la matrícula universitaria a partir de mediados del siglo XX en el mundo y su particular repercusión en la Argentina. A continuación, presentaremos los distintos mecanismos de nivelación que comenzaron a implementarse desde la década del noventa en adelante en distintas universidades nacionales, con el objetivo de identificar una línea de continuidad entre aquellas políticas institucionales y las que se generalizaron en la última década. Para avanzar sobre estas cuestiones, trabajaremos con fuentes primarias y secundarias.

LA EXPANSIÓN Y FRAGMENTACIÓN DE LA MATRÍCULA COMO PARTE DE LA EXPANSIÓN, DIFERENCIACIÓN Y DIVERSIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA APROXIMACIÓN AL CASO ARGENTINO COMO PARTE DE UN FENÓMENO MUNDIAL

La expansión universitaria como fenómeno mundial

El proceso de masificación de la educación superior que tuvo lugar a nivel mundial desde mediados del siglo XX repercutió de formas distintas en cada país. El paso de una universidad de elites a una de “masas” (TROW, 1973) hizo emerger nuevos problemas, vinculados no sólo con la estructura de las casas de estudio sino también con el perfil de los estudiantes que comenzaron a ingresar al nivel superior. En efecto, el proceso de masificación permitió el ingreso de sectores sociales anteriormente excluidos de la formación terciaria. Al poco tiempo, sin embargo, se hizo evidente que este proceso de expansión de la matrícula enfrentaba serias limitaciones. Entre ellas, destaca el hecho de que el ingreso irrestricto no garantiza la permanencia ni el egreso, particularmente entre los sectores más empobrecidos de la población.

Estos fenómenos se manifestaron, inicialmente, tanto en los EE.UU. como en distintos países de Europa Occidental. Allí, la expansión de la matrícula dio paso a una reestructuración de los sistemas de educación superior, cuyo aspecto más destacado fue la consolidación de circuitos diferenciados en la formación profesional.² La cuestión del abandono en el primer año de estudios, sin embargo, no logró ser resuelto, y comenzó a ocupar un lugar destacado en las investigaciones sobre educación hacia fines de la década de 1980.³ Desde entonces, se han llevado a cabo distintas investigaciones e implementado diversas medidas de acción para poder expandir el ingreso y sostener la regularidad de los estudiantes de estratos más pobres, especialmente aquéllos que

² Allí comenzaron a ofrecerse programas de dos años en los Colleges y de 4 años en las universidades, las cuales ofrecen, a su vez, la posibilidad de acceder a un *Minor* o un *Major* en dos y cuatro años respectivamente.

³ Al respecto, cabe destacar que uno de los primeros trabajos abocados específicamente al estudio de esta temática, y que anticipa su consolidación como objeto de indagación académica, es *The Freshman Year Experience. Helping Students Survive and Succeed in College*, escrito en 1989 por Upcraft y Gardner.

no han tenido una formación académica adecuada en la escuela media (BAREFOOT, 2010; BERKNER; CHOY, 2008; CHOY, 2001; ENGSTROM; TINTO, 2007; 2008). Una de las acciones más destacadas es la implementación del first-year seminar; se trata de un curso que tiene por objetivo brindar a los/as nuevos/as estudiantes el conocimiento, las habilidades y capacidades necesarias para transitar con mayor facilidad el primer año de los estudios superiores. Algunas instituciones ponen el foco en aquellos/as estudiantes con una preparación menos adecuada para que puedan incorporarse a la educación superior. Otros, en cambio, ofrecen una propuesta para el conjunto de los/as ingresantes (PERMZADIAN; CREDÉ, 2015).

En el año 2015 aproximadamente un 90% de las instituciones de educación superior en EE. UU. ofrecía estos cursos y un porcentaje similar de estudiantes se matriculaba anualmente para asistir. Asimismo, también se han implementado cursos de formación complementaria, orientación vocacional y académica y acompañamiento personal (PERMZADIAN; CREDÉ, 2015), tanto en instituciones que ofrecen trayectos de dos años, como las que ofrecen de cuatro años (TOBOLOWSKY; MAMRICK; COX, 2005).

Aunque en una escala menor, este proceso se desarrolló también en los países de América Latina desde mediados del siglo XX. La Tasa Bruta de Matrícula⁴ pasó de un 6% en 1970 a 17 % en 1990, 23% en los 2000, y alcanzó un 32,4% en el año 2006. Los/as ingresantes aquí también presentaron un “bajo nivel cultural y escolar”, lo que generó una nueva demanda de cursos remediales (BRUNNER, 2002, p. 5). En particular, lo que destaca Brunner (2002) es la ausencia de cursos “Tipo B” en los países latinoamericanos. Esto es, programas de educación superior no universitarios, con ofertas más cortas y orientadas a la formación técnico-profesional. Consecuentemente, tal como sostienen Altbach *et al.* (2009), pese a que la mayoría de las universidades son gratuitas o con costos muy bajos, la permanencia en estas instituciones está sujeta a gastos privados (en particular los gastos en educación y los costos de vida). Consecuentemente, el paso por la universidad sigue estando condicionado por otras variables que se conjugan con el acceso libre y gratuito, en algunos casos. Detengámonos ahora en el caso particular de la Argentina.

Aquí, la masificación fue acompañada por una expansión en el número de instituciones. Sin embargo, a diferencia de los países antes mencionados, los circuitos de diferenciación no lograron plasmarse formalmente más allá de la división entre instituciones públicas y privadas y universitarias y no universitarias. En efecto, no lograron consolidarse trayectos diferenciados en la cantidad de años de cursada, como sí ocurrió, por ejemplo, en EE. UU.⁵ De manera concomitante con la expansión matricular, se consolidó también aquí un aumento en la tasa de abandono de las carreras, situación que ha estado en la agenda de distintos gobiernos desde fines de la década del sesenta hasta el presente (MENDONÇA, 2015).

A principios del siglo XXI se reforzaron los debates en torno al ingreso, la permanencia y el egreso universitario. En efecto, el sistema de educación superior

⁴ La tasa bruta de educación superior resulta de dividir el total de estudiantes sobre la población que por su edad podría ingresar en este nivel de estudios, mientras que para el cálculo de la tasa neta se consideran sólo a los estudiantes pertenecientes a dicho rango. En Argentina, el rango que suele tomarse es de 18 a 24 años.

⁵ Para un análisis detallado del proceso que asumió en la Argentina, véase García de Fanelli y Balán (1994) y Mendonça (2019).

había ya atravesado otros dos momentos de fuerte expansión. El primero de ellos tuvo lugar en la década del cincuenta, como parte de un proceso de expansión a nivel mundial, el cual marcó el paso de una universidad de elite a una “de masas” (TROW, 1973). A partir de mediados de siglo, y aunque seguía siendo un país con una tasa de analfabetismo relativamente alta (UNESCO/CEPAL, 1987), la Argentina poseía un sistema universitario masivo y con una fuerte tendencia hacia el acceso universal (GARCÍA GAUDILLA, 1996). Un segundo momento expansivo sobrevino tras el regreso al régimen democrático en 1983. Allí, tras un período de restricciones al acceso y represión a la población universitaria, el gobierno radical repuso el ingreso irrestricto (BUCHBINDER; MARQUINA, 2008). En ambos casos, el incremento de la matrícula fue sucedido por una fase de creación de nuevas instituciones. Tanto en los años setenta como en los noventa, la creación de nuevas universidades nacionales, aunque con marcos políticos distintos, tuvo como uno de sus objetivos crear instituciones diferentes a las casas de estudio tradicionales.

En particular, a fines del siglo XX, la expansión institucional se enmarcó en un proceso más amplio de reforma educativa, vinculado en parte con recomendaciones de distintos organismos internacionales que buscaron aumentar la “eficiencia” del sistema. Así, si bien se crearon nuevas universidades nacionales, las transformaciones que tuvieron lugar en el nivel educativo secundario resultaron en que aquéllas adquirieron características distintas a las universidades tradicionales. Por una parte, se implementaron una serie de reformas que introdujeron importantes cambios en distintas áreas del sector educativo. En 1991 se realizó la transferencia de los servicios educativos de la Nación a las provincias; dos años más tarde se sancionó la Ley Federal de Educación, que modificó la estructura académica escolar extendiendo la obligatoriedad de 7 a 10 años y reorganizó los niveles educativos, con una Educación General Básica de 9 años y una Educación Polimodal no obligatoria de 3 años. Las provincias debieron adaptar sus estructuras escolares al nuevo esquema propuesto, como así también renovar los contenidos curriculares. La Educación Técnica fue reconvertida y pasó a formar parte del Polimodal en el marco de los trayectos técnico profesionales propuestos. Los Institutos de Formación Docente, asimismo, fueron sometidos a procesos de acreditación en los que se les exigían condiciones difíciles de lograr en el contexto político, mientras que los circuitos de “reconversión” amenazaban la continuidad laboral de muchos de ellos en virtud de las titulaciones (TEDESCO; FANFANI, 2001; TERIGI, 2016). En líneas generales, es posible afirmar que la política educativa de la década de 1990 quedó inconclusa. La combinación de este hecho con otros problemas estructurales, de larga data en la historia educativa del país, generó un terreno más fértil aún para el proceso de desarticulación y descentralización (TERIGI, 2016). Esto condujo a un avance en la diferenciación en la formación básica recibida en la escuela media, hecho que repercutió en el ingreso universitario. De acuerdo a Marquina y Pereyra (2010), esto generó una mayor diversidad y heterogeneidad en las casas de estudio, en el marco de un contexto caracterizado por un aumento de la pobreza y el desempleo (p. 16). Al mismo tiempo, señalan, el incremento de la matrícula en estos sistemas generó problemas con la articulación entre ambos. Si bien la culminación de los estudios secundarios es condición necesaria para poder comenzar los estudios terciarios, lo cierto es que no es suficiente para permanecer y egresar de las instituciones de dicho nivel (KISILEVSKY; VELEDA, 2002). Ocurre que los ingresantes deben contar con determinadas condiciones sociales que les permitan ejercer el llamado “oficio de estudiante” (COULON, 1997). En este sentido, se ha

señalado que “la distribución crecientemente desigual de la riqueza y los recursos estratégicos hacen que las familias y los estudiantes no se encuentren en igualdad de condiciones sociales para garantizar el éxito de la empresa educativa” (KISILEVSKY; VELEDA, 2002, p. 10). La Argentina presenta una fuerte heterogeneidad social desde hace décadas y, consecuentemente, la expansión del sistema escolar en general y universitario en particular, se ha llevado a cabo sobre territorios donde vive una población crecientemente desigual (BOTINELLI, 2017).

La expansión universitaria en la Argentina

Tal como hemos señalado, la educación superior atravesó estas transformaciones a escala mundial a partir del proceso de masificación de mediados del siglo XX. En particular, el aumento en la heterogeneidad del perfil de los estudiantes universitarios, creemos, debe enmarcarse en la revolución productiva que se consolidó hacia mediados de la década de 1970, y que tuvo como consecuencia una profundización en la fragmentación de la fuerza de trabajo a escala global.⁶

Este fenómeno tuvo una expresión particular en la Argentina donde, de manera similar a lo que sucede en otros países de la región, la valorización de los capitales más concentrados del sector industrial se sostiene parcialmente sobre la apropiación de renta diferencial de la tierra. Ocurre que aquéllos, que en gran número de casos son fragmentos de capitales extranjeros, operan localmente a una escala marcadamente menor respecto de la que se requiere para poner en marcha la productividad normal del trabajo, lo que resulta en la obtención de una tasa de ganancia igualmente menor a la normal. En este sentido, la apropiación de fracciones de renta diferencial de la tierra, que se realiza a través de distintos mecanismos puestos en marcha por el Estado nacional, se constituye como una de las principales fuentes de compensación para dichos capitales (IÑIGO CARRERA, 1998; 2007).

Con la consolidación de la llamada “Nueva División Internacional del Trabajo”, hacia mediados de la década de 1970, esta brecha en la productividad del trabajo

⁶ Con el desarrollo del sistema de maquinarias, el trabajo humano consiste cada vez en menor medida en la aplicación de fuerza y pericia sobre el objeto, para apoyarse crecientemente en la transformación del objeto mediante el control de las fuerzas. Esto implica la objetivación de dicho control en la materialidad de la maquinaria (MARX, 2006 (1867)). El resultado es una marcada fragmentación en la subjetividad productiva de los trabajadores, que toma tres formas principales. Por una parte, el capital ya no requiere que una fracción de aquéllos desarrolle sus atributos productivos más allá de lo necesario para operar el sistema de maquinarias, respecto del cual se convierten, como señala Marx, en meros apéndices. En otras palabras, su subjetividad productiva se reduce a la posibilidad de ejecutar tareas relativamente simples. Por otra parte, la producción de plusvalor relativo mediante el sistema de maquinarias transforma en sobrantes para las necesidades del capital a otra fracción de trabajadores, a quienes les arranca la posibilidad de participar en el proceso social de producción y, por lo tanto, de consumo, quitándoles también así la posibilidad de reproducir su subjetividad productiva, e incluso su propia vida natural. En contraposición, una tercera fracción de trabajadores necesita expandir sus atributos productivos. Se trata de aquella porción que opera el desarrollo de la capacidad del obrero colectivo para avanzar tanto sobre el control de las fuerzas naturales y su objetivación en el sistema de maquinarias, como sobre el control consciente del carácter colectivo del trabajo. Se trata, ciertamente, de aspectos que sólo pueden organizarse sobre una base científica. Las transformaciones en la materialidad de los procesos de producción vinculados con los desarrollos tecnológicos que se afianzaron hacia mediados de la década de 1970, en este sentido, profundizaron este proceso de fragmentación (IÑIGO CARRERA, 2007)

se expandió marcadamente, de modo tal que la masa de renta apropiable se tornó insuficiente para sostener la escala de la acumulación. Esto resultó en la liquidación de una gran masa de pequeños capitales lo que, a su vez, multiplicó el tamaño de la población obrera sobrante para las necesidades del capital, proceso que se expresó en un fuerte incremento de la población desocupada. De este modo, el capital se vio liberado de la necesidad de sostener un sistema de educación pública que produjera una fuerza de trabajo con atributos relativamente indiferenciados (Iñigo Carrera, 1998), con lo cual dicho sistema comenzó a atravesar un proceso de sostenido deterioro. Al mismo tiempo, se ahondó también la fragmentación en la subjetividad productiva de los trabajadores (CAZÓN; GRAÑA; KOZLOWSKI; LASTRA, 2018; IÑIGO CARRERA, 1998; 2007) y, consecuentemente, en las condiciones bajo las que reproducen su fuerza de trabajo. Como veremos, este proceso tuvo una expresión particular en las formas y características que adopta el sistema educativo en el país.

Desde este punto de vista, proponemos analizar las transformaciones que atravesaron las instituciones de educación superior universitarias en la Argentina tras recibir a una población estudiantil que se caracterizó por su creciente heterogeneidad (MARQUINA; PEREYRA, 2010; BOTINELLI, 2017), debido a las cuestiones anteriormente señaladas. En efecto, una fracción significativa de la población obrera empobrecida (o en vías de empobrecerse) avanzó en la formación de sus atributos productivos a través del pasaje por el sistema universitario (MENDONÇA; PÉREZ TRENTO, 2020).

Es en este contexto que surgieron debates en torno al acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en el nivel terciario. A partir de la sanción de la Ley de Educación Superior en 1993 y en el marco de las transformaciones que tuvieron lugar en todo el sector educativo, algunas instituciones optaron por establecer ciertos mecanismos de ingreso selectivos. Con ello procuraron captar a una masa de estudiantes relativamente homogénea, resolver los déficits educativos previos de los nuevos ingresantes, y sortear las consecuencias indeseadas del acceso masivo en las casas de estudio. Otras instituciones, en cambio, mantuvieron el ingreso irrestricto, situación que de todos modos genera una selección implícita en las primeras materias de las carreras: como señala Juarros, el ingreso irrestricto pasa a ser sólo ilusorio si quienes ingresan “no poseen las calidades necesarias para apropiarse de los conocimientos que la misma produce y reproduce” (2006, p. 13). De hecho, la mayor tasa de desgranamiento y abandono se da en el primer año de cursada (EZCURRA, 2007; MARQUINA, 2011). Y todo esto ocurre, como señala Mollis (2001), sólo en los casos en los que los estudiantes han logrado completar el ciclo medio, condición necesaria para iniciar el trayecto terciario.

Los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández intentaron revertir esta situación a partir de la sanción de dos leyes clave: la Ley de Educación Nacional (N. 26.206) sancionada en el año 2006, que tornó obligatoria la finalización de la escuela secundaria, y la modificación de la Ley de Educación Superior a través de la Ley de Implementación Efectiva de Responsabilidad del Estado en la Educación Superior (27.204), sancionada en el 2015, a la que nos referiremos posteriormente. En este marco se llevó a cabo, a partir del año 2007, la creación de nuevas universidades públicas en distintas partes del territorio nacional, con especial foco en el conurbano bonaerense. Sin embargo, la expansión del acceso a la educación superior se materializó en el contexto previamente señalado, en el cual la diferenciación de la población obrera se había profundizado.

En particular, cabe destacar que gran parte de la población que asiste a estas nuevas casas de estudio reside en zonas aledañas, caracterizadas por alojar a una fracción de los sectores sociales más empobrecidos de la Argentina. De acuerdo a cifras elaboradas por el Ministerio de Educación (2015), en algunos casos el 90 % de los inscriptos se constituye como la primera generación familiar de universitarios, mientras que el 70 % de ellos lo hacen como primera generación de egresados del secundario. Gran parte de esta población estudiantil, asimismo, atravesó un proceso de formación en el que primaron las políticas neoliberales de ajuste, diferenciación y fuerte empobrecimiento. Es en este marco que las nuevas universidades del conurbano establecieron distintos mecanismos para compensar las consecuencias de la degradación en la formación impartida en la escuela media, entre los que destacan los cursos de ingreso, las tutorías, y los distintos talleres de apoyo y seguimiento del estudiantado.⁷

A continuación, nos proponemos explorar los diversos mecanismos y estrategias que se han implementado en distintas universidades con el fin de acompañar al estudiante en el ingreso a la universidad, lograr su permanencia y egreso. Para ello, nos centraremos principalmente en las políticas implementadas por las universidades de Buenos Aires, de Río Cuarto y Arturo Jauretche.⁸ Esta selección apunta a mostrar que, sin importar el año de creación o su localización territorial, las casas de estudio han tenido que repensar sus estrategias de acompañamiento a los estudiantes que ingresan después de haber terminado la escuela secundaria en un contexto de profundización de la fragmentación social. Estas acciones, veremos, surgieron en los años noventa y se generalizaron en la última década.

El ingreso universitario y los distintos mecanismos de nivelación y acompañamiento

Desde 1983, con el inicio del gobierno democrático en la Argentina, la matrícula universitaria atravesó una prolongada fase expansiva. Tras un período restrictivo, marcado por la violencia y la represión que descargó sobre las universidades la última dictadura militar, el gobierno de Alfonsín promulgó el ingreso irrestricto en todas las casas de estudio del país. Una década después, con la sanción de la Ley de Educación Superior (LES), se estableció que la única condición para el ingreso a los estudios superiores era poseer un título que acreditara haber culminado la escuela secundaria. Sin embargo, también permitió a las casas de estudios el establecimiento de mecanismos de ingreso. En este marco, tres formas de ingreso fueron identificadas en las universidades nacionales: el ingreso irrestricto o directo; el ingreso mediante exámenes, pero sin cupo; y el ingreso mediante exámenes y con cupo (SIGAL, 2003). Así, hacia principios del 2000, y sin importar la antigüedad de las casas de estudios ni su locación geográfica, era posible encontrar instituciones que habían implementado cursos de apoyo o nivelación, mientras que otras habían optado por la introducción de cursos de ingreso en algunas Facultades, especialmente en las carreras de Medicina e

⁷ Para un análisis más detallado véase Mendonça (2021), entre otros.

⁸ La Universidad de Buenos Aires está localizada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y fue creada en 1821. La de Río Cuarto se creó en 1971 en una ciudad ubicada al sur de la provincia de Córdoba. La Arturo Jauretche se creó en el 2009, en Florencio Varela, provincia de Buenos Aires.

Ingeniería. En estos casos, puede considerarse que existe un cupo implícito, ya que un gran número de aspirantes no logra aprobar el examen de ingreso. Las universidades más nuevas, por su parte, implementaron pruebas aptitudinales y/o cognitivas. Por último, algunas casas de estudio optaron por introducir cursos de nivelación no selectivos, ya sea para elaborar un diagnóstico del alumnado, o bien estableciendo su aprobación como condición para cursar materias de las carreras. En la UBA, por caso, el Ciclo Básico Común implementado en 1985 requiere la aprobación de 6 materias obligatorias para continuar con las correlatividades,⁹ situación que genera una extensión en el tiempo de cursada. Por último, Sigal menciona otro mecanismo restrictivo: las llamadas “materias filtro”, que por lo general forman parte del primer año de las carreras, y son dictadas con un grado de complejidad que provoca, muchas veces, un porcentaje alto de abandono, lo que da lugar a un proceso de selección implícita (SIGAL, 2003).

Estos mecanismos, en definitiva, evidencian las distintas formas por medio de las cuales las universidades intentaron nivelar a los ingresantes y, consecuentemente, mantener un sistema de selección, explícita o implícita. Tal como explica Marquina (2011) muchas de las universidades ofrecieron cursos de nivelación concentrados en el desarrollo de habilidades básicas (lengua y matemática), con el objetivo de atender las debilidades en la formación de los estudiantes, mayoritariamente de bajos recursos. Lo cierto es que, pese a que el ingreso siguió siendo formalmente irrestricto, las universidades operaron de modos variados sobre ese estudiantado crecientemente heterogéneo. Pero a pesar de la implementación de estos mecanismos, el histórico fenómeno de abandono y baja tasa de egreso no logró ser resuelto. Por el contrario: en el año 2009, cerca de un 60% de los nuevos inscriptos abandonaron sus carreras durante el primer año de cursada (CHIROLEU, 2013).

En contraste con las políticas derivadas de la sanción de la LES e implementadas a lo largo de la década de 1990, durante la gestión de Cristina Fernández hubo una política universitaria que tendió a expandir el acceso irrestricto y fomentar el ingreso de sectores sociales anteriormente excluidos del sistema de educación superior. El corolario de esta política estuvo dado por la sanción de Ley 27.204/2015 anteriormente mencionada, en la cual se establece que es responsabilidad indelegable del Estado nacional garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones para el acceso, la permanencia y la graduación; que la educación superior es gratuita, y que toda persona que finalice sus estudios secundarios podrá acceder de manera libre e irrestricta. Si bien la Ley permite que cada institución constituya el proceso de nivelación y orientación profesional y vocacional, deja en claro que en ningún caso puede ser selectivo, excluyente o discriminatorio. Esto generó no sólo que las casas de estudio debieran repensar y reevaluar los mecanismos de admisión, sino que también obligó a revisar prácticas docentes, de organización y acompañamiento en el ingreso entendido en sentido amplio, es decir, los primeros años de cursada universitaria. Esto puede observarse en los cursos de ingreso y las materias que allí se dictan, como así también en las tutorías, las oficinas de orientación vocacional, las secretarías de acompañamiento y apoyo a los ingresantes, y becas académicas, entre otros. Así, en esta etapa política, los mecanismos de selección tuvieron el objetivo de lograr el ingreso

⁹ La excepción a la regla es la carrera de Enfermería, en la cual se requiere sólo la aprobación de dos materias del CBC para poder ingresar a primer año.

y la permanencia de todos los inscriptos. La nivelación, en este caso, se llevó a cabo con el objetivo de cumplir con el ideario de la inclusión propio del período. A diferencia de los mecanismos de nivelación de los noventa, los cuales estaban acompañados de una política de selección implícita, en este período los mecanismos de nivelación se caracterizan por ser no selectivos. El objetivo es establecer un diagnóstico para poder acompañar a los estudiantes en sus inicios; estos mecanismos, en definitiva, están orientada a una nivelación.

De todos modos, si bien estas políticas de acompañamiento a los estudiantes tomaron mayor visibilidad en las casas de estudio erigidas en el conurbano en el marco de la tercera ola de expansión universitaria, se trata de una tendencia que ya había comenzado a manifestarse a partir de fines del siglo pasado. Esto es puesto en evidencia, por ejemplo, en el trabajo realizado por García de Fanelli (2015), que analiza las distintas acciones institucionales llevadas a cabo por las universidades creadas antes de la última ola de expansión. De acuerdo a la autora, existen tres tipos de acciones institucionales para atender a los problemas de la retención y la graduación universitaria. En primer lugar, se ha implementado una serie de políticas con distintos objetivos. Algunas de ellas, por caso, tienden a mejorar el nivel de conocimiento general de los estudiantes, con el fin de contribuir a su mejor integración social. Otras, en cambio, están orientadas a contrarrestar las deficiencias en la formación académica recibida en la escuela media en busca de mejorar el rendimiento académico. Entre éstas destacan, principalmente, las tutorías de docentes y de pares (llevadas a cabo por alumnos de años avanzados en la carrera), quienes a su vez cuentan con orientación pedagógica para poder realizar dicha tarea. Asimismo, se han puesto en funcionamiento distintos programas de mejoramiento de la enseñanza en primer año de carreras de grado. Entre ellos, cabe mencionar el Proyecto de Apoyo para el mejoramiento de la enseñanza en el primer año de las carreras de grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI), el Proyecto de Mejoramiento de la enseñanza de las Ingenierías (PROMEI), entre otros. Muchas de estas acciones fueron impulsadas desde la Secretaría de Políticas Universitarias, como parte del Programa de Calidad Universitaria en el marco de la acreditación de carreras exigida por la CONEAU (GARCÍA DE FANELLI, 2013; CAPELARI; PRESA, 2012; GARCÍA DE FANELLI, 2014).

En segundo lugar, toman relevancia las acciones que surgen en el marco de la gestión académica, tales como la incorporación de indicadores para el seguimiento del rendimiento académico de la población estudiantil, y la creación de distintos programas y estructuras destinadas a coordinar acciones institucionales para mejorar la retención y la inclusión de los ingresantes. En este sentido, cabe mencionar la producción de indicadores específicamente creados para evaluar la retención en el primer año. Así, entre 2005 y 2015 se han incorporado programas informáticos producidos por el Sistema de Información Universitario (SIU) que permiten realizar un seguimiento de los estudiantes de las carreras de grado con el objetivo de la acreditación por parte de la CONEAU (GARCÍA DE FANELLI, 2015).

En tercer y último lugar destaca la existencia de distintos tipos de ayuda económica a los estudiantes, de manera adicional a las ofrecidas por el gobierno nacional bajo la gestión de la Secretaría de Políticas Universitarias, tales como el Programa Nacional de Becas Universitarias y las Becas Bicentenario y Progresar. Así, en el año 2012, las 36 universidades nacionales que fueron creadas antes del 2000

contaban con programas propios de ayuda económica para sus estudiantes (GARCÍA DE FANELLI; 2015, p. 15-20).

En síntesis, es posible afirmar que las acciones gubernamentales e institucionales orientadas a acompañar a los estudiantes en el ingreso, mejorar su permanencia y aumentar la tasa de egreso, existían desde antes del inicio de la tercera ola de expansión universitaria que comenzó en el año 2008. A continuación, nos proponemos dar cuenta de esta situación deteniéndonos en las políticas de nivelación y acompañamiento que asumieron las universidades en la última década.

La generalización de los mecanismos de nivelación en el contexto de consolidación de las universidades de la tercera ola de expansión

El ideario sobre el que se fundamentó la tercera ola de expansión universitaria estuvo constituido por la inclusión social, la igualdad y la equidad, así como el desarrollo local, regional y nacional. Los lugares en que fueron emplazadas éstas nuevas instituciones, junto con dicha línea de acción política, hicieron que la aproximación al estudio de su impacto territorial tuviera el foco casi exclusivamente en la idea de inclusión de los sectores más vulnerables. De hecho, 8 de las 18 nuevas casas de estudio se erigieron en el conurbano bonaerense, un territorio que se caracteriza por alojar a una enorme población con necesidades básicas insatisfechas, así como un alto porcentaje de pobreza y desempleo.

Desde sus inicios, éstas instituciones recibieron una enorme cantidad de nuevos inscriptos en sus primeros años, número que fue creciendo sostenidamente. Esto se debió, en parte, a su emplazamiento en centros urbanos, lo que permite acceder a ellas eliminando o minimizando la utilización de medios de transporte (PÉREZ RASSETTI, 2012). Este veloz crecimiento, sin embargo, determinó prontamente la necesidad de replantear el abordaje de las formas de acompañamiento en el ingreso y transición por la vida universitaria. Como señala Villanueva (s/f), la población que accede a la universidad ha generado nuevos desafíos, tanto por la cantidad creciente de alumnos como por su trayectoria educativa y de vida. Es en este sentido que el rector de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) ha afirmado que “nos encontramos con una extrema fragilidad de la mayoría de los estudiantes para abordar sus estudios superiores, dado que un alto porcentaje de ellos es primera generación de estudiantes universitarios de su familia” (VILLANUEVA, s/f).

El problema, sin embargo, no radica únicamente en que estos constituyen la primera generación en su familia en acceder a la educación superior sino que, tal como se expresa en un documento institucional de esta casa de estudios, la principal dificultad reside en los efectos de la reforma implementados en los 90, que profundizaron el proceso de degradación de una porción de la educación media pública y, como consecuencia de ello, la población que hoy accede a la universidad carece de “los conocimientos [y] el capital cultural de los estudiantes de otras épocas” (UNAJ, 2016). Las nuevas universidades, por lo tanto, no sólo reciben a estudiantes que constituyen la primera generación en su núcleo familiar en acceder a la educación superior, sino que un alto porcentaje lo hace también respecto de la finalización de la escuela media.

En este contexto, las nuevas universidades del conurbano bonaerense han desarrollado distintas acciones para acompañar a los ingresantes universitarios. Así,

es posible encontrar un común denominador en los cursos de ingreso universitarios, los cuales están pensados como instancias de acompañamiento y diagnóstico. Asimismo, todas estas casas de estudio cuentan con tutorías y orientación al estudiante. Esta problemática ha sido abordada con especial interés en la UNAJ a través de un Instituto de Estudios Iniciales –con el mismo rango que los que gestionan la oferta académica de la universidad– abocado a encontrar estrategias que acompañen y faciliten el ingreso y el recorrido durante los primeros años. Las tutorías también son una estrategia fundamental en estas casas de estudio junto con las becas de estudio. Además de los programas existentes a nivel nacional, cada casa de altos estudios ha establecido su propio programa de becas internas, que contribuyen al sostenimiento económico del estudiantado.

Cabe destacar, sin embargo, que estas políticas no difieren significativamente de las mencionadas en el apartado previo. En particular, al analizar lo que sucede en otras universidades, aparecen mecanismos similares. En la UBA, por caso, existe la Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante (en adelante DOE), un área que depende de la Subsecretaría de Orientación Universitaria – Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación del Rectorado de dicha casa de estudios. La misma fue creada en el año 1958 bajo el auspicio de la UNESCO y desde entonces su objetivo ha sido brindar servicio de información de carreras y de consulta vocacional y psicológica para orientar a los futuros estudiantes universitarios. Actualmente, entre sus actividades más destacadas puede mencionarse la oferta de talleres destinados a estudiantes próximos a finalizar sus estudios secundarios en escuelas públicas. Así, en el marco del programa “Educación para la orientación” se ofrecen distintos talleres como “Mi futuro después de la escuela”, “Gustos, ocupaciones y profesiones”, “GPS educativo: los caminos después de la escuela”, “Herramientas para la búsqueda laboral”, “Mis proyectos de estudio y trabajo”, “Mi orientación para el futuro: primeros pasos”, y “Conocé la UBA”. En este último taller, asimismo, pueden encontrarse temáticas similares a las que se presentan en los Talleres de Vida Universitaria que ofrecen las nuevas universidades del conurbano, enfocadas en la estructura y funcionamiento de la institución, así como los restantes aspectos del funcionamiento de la universidad relevantes para el alumnado. Asimismo, universidades de otras partes del país también han implementado instancias similares para acompañar a los ingresantes. En la UNRC, por ejemplo, hace ya más de 20 años que se llevan a cabo las “Jornadas de Puertas Abiertas”, una instancia pensada para que los jóvenes estudiantes de la escuela media conozcan la universidad, su funcionamiento y su oferta académica. Del mismo modo, dicha Universidad implementó un curso de ingreso obligatorio no eliminatorio, cuyo objetivo “es que el estudiante rememore sus conocimientos en asignaturas que serán esenciales para un buen desarrollo durante el primer año de la carrera. Además, le permitirá conocer estrategias de estudio y acciones para insertarse en la vida universitaria”. De este modo, los estudiantes deben asistir durante un mes y medio, cursar una serie de asignaturas y aprobarlas, lo que los habilita a comenzar la cursada de la carrera elegida.

Respecto de las otras acciones que se implementan para acompañar el ingreso universitario, también nos encontramos con tutorías en estas casas de estudio. En la UBA, por caso, existen tutorías de pares en cada Facultad. En la UNRC, por su parte, no sólo hay tutorías para ayudar a los ingresantes que adeudan materias del secundario, sino que también hay otras dos líneas de tutorías para acompañarlos en los primeros pasos por la institución. Por un lado, existe el Programa Nexos II que

cuenta con el apoyo de la Secretaría de Políticas Universitarias, y por el otro, tutorías promovidas por la Agencia Córdoba Joven. En esta universidad, asimismo, existen becas de apoyo económica de diversa índole: de alojamiento, de ayuda económica y de discapacidad. Cabe mencionar, de todos modos, que esta casa de estudio cuenta con becas desde sus inicios en el año 1971.

Tal como es posible observar, lejos de ser una característica propia de las nuevas universidades erigidas en el conurbano bonaerense en la última década, las acciones orientadas a los ingresantes han tomado formas muy diversas a lo largo del tiempo y en cada institución. Distintos autores han puesto el foco, principalmente, en el sistema de ingreso irrestricto que se puso en funcionamiento a partir de 1983 con la vuelta a la democracia. Asimismo, se han analizado particularmente, los resultados del ingreso irrestricto en las universidades nacionales, y se ha puesto de manifiesto, de manera reiterada, que dicho sistema de acceso no garantiza la permanencia y el egreso (SIGAL, 1993; CATINO; JUARROS, 2011; RABOSI, 2014; RAMALLO, 2015; ENNIS; PORTO, 2001; EZCURRA, 2007; GARCÍA DE FANNELLI, 2005).

Creemos, sin embargo, que la cuestión sobre la cual se debe avanzar no está vinculada simplemente al sistema de admisión que se ha implementado en la Argentina. Por el contrario, el análisis debe extenderse hacia las características que asume todo el sistema de educación en el marco de las políticas neoliberales que se implementaron en el país a partir de la década de 1970 y que se profundizaron en la de 1990. Es allí donde entendemos que hay que poner el foco de atención para poder comprender, de una manera más acabada, cuál es el proceso que generó las transformaciones en todo el sistema de educación superior universitario de la Argentina.

Los distintos mecanismos de selección, nivelación y acompañamiento de los estudiantes durante el proceso de ingreso y la cursada del primer año universitario han intentado dar respuesta a los problemas vinculados con los trayectos de formación secundaria por la que atravesaron los nuevos estudiantes universitarios. En este sentido, si bien el ingreso en la Argentina a partir de 1983 volvió a ser irrestricto, se pusieron en marcha distintas políticas para poder sostener a los estudiantes ya matriculados, más allá de cómo evolucionara el número de nuevos inscriptos. Para ello, fueron implementados distintos mecanismos de nivelación de una población estudiantil que presentaba características crecientemente heterogéneas. Estos mecanismos, no obstante, muchas veces operaron como una selección implícita. En otros casos, sin embargo, se intentó que la nivelación sea incluyente, permitiendo que los estudiantes lograran terminar de aprehender el conocimiento que debían haber adquirido en la escuela media pero que, como consecuencia del proceso de diferenciación y fragmentación experimentado especialmente en dicho nivel educativo, había quedado inconcluso.

A MODO DE CIERRE

En este trabajo intentamos dar cuenta del proceso de generalización de los mecanismos de acompañamiento a los ingresantes que se implementaron en las universidades argentinas en el último medio siglo. Si bien la visibilización de los mismos se ha dado en el marco de la última ola de expansión universitaria, particularmente en aquellas casas de estudio erigidas en el conurbano bonaerense, hemos procurado mostrar que se trata en realidad de una tendencia que se ha expandido, de formas



muy distintas, en las universidades nacionales a lo largo y ancho del país, y cuya puesta en funcionamiento puede rastrearse al menos hasta la década del noventa. Esta tendencia, a su vez, tal como hemos puesto de manifiesto, no estuvo circunscripta a este caso nacional, sino que se implementó, de formas diversas, en distintos países. En particular, hemos destacado el caso de EE.UU., el cual debió afrontar problemas similares tras el proceso de masificación de las instituciones de educación superior. Allí, sin embargo, se combinaron dos acciones. En primer lugar, un proceso de diversificación de los trayectos de formación. En segundo lugar, la implementación de políticas institucionales para acompañar a los/as estudiantes durante el primer año de la carrera universitaria. En este sentido, es importante resaltar que las transformaciones ocurridas tras la revolución productiva que tuvo lugar en los años setenta, y que dio inicio a la “Nueva División Internacional del Trabajo”, profundizó la fragmentación de la subjetividad productiva de la población trabajadora y, consecuentemente, en las formas en que se reproduce su fuerza de trabajo. Consecuentemente, el proceso de masificación se llevó a cabo bajo la forma de la diferenciación y diversificación del sistema de educación superior.

En este marco, y en el caso particular de la Argentina, con la creación de las nuevas universidades nacionales del conurbano bonaerense creadas en la última década, se les dio mayor impulso a las acciones de acompañamiento para ingresantes, con una enorme inversión en recursos humanos y materiales, revisión de prácticas docentes y nuevas formas de pensar el ingreso universitario. Sin embargo, la aparición de mecanismos de nivelación, acompañamiento y retención se ha generalizado en todo el sistema universitario nacional desde los años noventa. Esto, entendemos, es el resultado del ingreso de una población estudiantil crecientemente heterogénea. En este sentido, una primera forma que tomó el proceso tras la sanción del ingreso irrestricto, ha sido la implementación de distintos mecanismos de selección y/o nivelación, que procuraron mantener un grupo homogéneo de estudiantes. Con la nueva legislación sancionada en el año 2015, sin embargo, muchas universidades se vieron obligadas a eliminar estos mecanismos de selección implícitos, lo que terminó por consolidar la tendencia hacia la generalización de los mecanismos de acompañamiento al ingresante.

Es en este marco que creemos importante reorientar los interrogantes abiertos respecto del ingreso universitario, la alta tasas de abandono, y la baja tasa de graduación. Estos mecanismos que se han ido implementando en las universidades nacionales tienen por base el ingreso de una mayor proporción de fracciones de la población empobrecida. En este sentido, nos parece importante mirar el proceso retrospectivamente y con una mirada general que no sólo analice el ingreso, sino que dé cuenta de aquello que expresa la aparición y luego generalización de los mecanismos de nivelación, selección y/o acompañamiento de los/as ingresantes universitarios. En este sentido, entendemos que el perfil heterogéneo del estudiantado que ingresa a la educación superior universitaria tras la promulgación del ingreso irrestricto, es una fracción de la población que ha atravesado un fuerte proceso de diferenciación en su formación básica. Los distintos mecanismos que se han implementado en todo el territorio nacional desde el retorno del régimen democrático han adquirido formas distintas. Así, en la década de 1990, los cursos de ingreso consistieron principalmente en mecanismos implícitos de selección del estudiantado. En la década de 2000, en contraste, y en el marco de una política que buscó expandir el ingreso de los sectores más empobrecidos de la población

en todo el sistema de educación y particularmente el perteneciente al nivel superior, adquirió la forma de nivelación y acompañamiento inclusivo.

El interrogante que se abre, entonces, es qué rol están jugando los distintos modelos de ingreso en la actualidad, en un contexto en el que la fragmentación y diferenciación, lejos de eliminarse, se han expandido.

REFERENCIAS

AGUIAR, André A. de. *Avaliação da microbiota bucal em pacientes sob uso crônico de penicilina e benzatina*. 2009. Tese (Doutorado em Cardiologia) Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BAREFOOT, Betsy *et al.* *Achieving and sustaining institutional excellence for the first year of college*. Londres: John Wiley & Sons, 2010.

BERKNER, Lutz; CHOY, Susan. Descriptive Summary of 2003-04 Beginning Postsecondary Students: Three Years Later. NCES 2008-174. Washington: National Center for Education Statistics, 2008.

BERKNER, Lutz *et al.* Descriptive summary of 1995-96 beginning postsecondary students: Six years later. *National Center for Education Statistics. Washington D. C.*, v. 151, p. X-Y, 2003.

BOTTINELLI, Leandro. Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*. Buenos Aires, n. 37, p. 95-112, 2017.

BRUNNER, José J. Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina. *Trabajo preparado para el proyecto de CINDA*. Santiago: IESALC/UNESCO, 2002.

BUCHBINDER, Pablo; MARQUINA, Mónica. *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino: 1983-2007*. Los Polvorines: Ediciones UNGS, 2008.

CAMBOURS DE DONINI, Ana; GOROSTIAGA, Jorge. Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas. *Buenos Aires: Aique*, 2016.

CAPELARI, M.; PRESA, A. *El impacto de los Proyectos de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería en las carreras de la UTN*. Buenos Aires: UTN, 2012.

CATINO, Magalí; JUARROS, Fernanda. Debates y dilemas sobre el ingreso a la Universidad pública en Argentina. Argumentos y reflexiones en perspectiva latino-americana, en L. Falcone (Ed.), *Democratización de la Universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes*. Neuquen: Universidad Nacional del Comahue., 2011, p. 55.

CAZÓN, Fernando *et al.* Hacia un marco general para el análisis de la diferenciación de la fuerza de trabajo en Argentina. *Debates en torno a las condiciones actuales de reproducción de la fuerza de trabajo argentina en perspectiva histórica*. Ciudad: Editora, 2018 p. 101-115.

CHIROLEU, Adriana. Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 2009, vol. 20, p. 141-166.

CHIROLEU, Adriana. Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?. *Espacio abierto*, 2013, vol. 22, no 2, p. 279-304.

CHIROLEU, Adriana. Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 34, 2018.

CHOY, Susan P. *et al.* Students Whose Parents Did Not Go To College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment. Washington: National Center for Education Statistics, 2001.

COULON, Alain. *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses universitaires de France, 1997.

DIAMANT, Ana. La reposición de una experiencia fundante: Orientación Vocacional en la UBA en los años 50-60. Un espacio para la Carrera de Psicología. *Anuario de investigaciones*. Buenos Aires, v. 15, p. 139-150, 2008.

DOE-UBA. *Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante*. Obtenido de <http://www.uba.ar/academicos/doe/contenidos.php?id=26> 27 ago. 2019.

ENGSTROM, Catherine; TINTO, Vincent. Pathways to Student Success: The impact of learning communities on the success of academically under-prepared college students. Syracuse: *William and Flora Hewlett Foundation*, 2007.

ENNIS, Huberto M.; PORTO, Alberto. Igualdad de Oportunidades e Ingreso a la Universidad Pública en la Argentina. *Documentos de Trabajo*. La Plata: UNLP, 2001.

EZCURRA, Ana M. *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Pró-Reitoria de Graduação da USP. São Paulo, 2007.

EZCURRA, Ana M. Igualdad en educación superior: un desafío mundial [2011]. Disponible em: https://www.academia.edu/40234752/Igualdad_en_educaci%C3%B3n_superior.

FERNÁNDEZ-VAVRIK, Germán. Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Tempe, v. 22, n. 107, 2014.

GARCÍA DE FANELLI, Ana; CLAVERIE, Julieta. Políticas públicas para la mejora de la calidad de las carreras de ingeniería: estudio de caso del PROMEI en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*. Buenos Aires, n. 6, p. 72-96, 2013.

GARCÍA DE FANELLI, Ana. Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. *Páginas de Educación*, 2014. Montevideo, v. 7, n. 2, p. 124-151, 2014.

GARCIA DE FANELLI, Ana. Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. *Debate universitario*. Buenos Aires, n. 7, p. 7-24, 2015.

GARCÍA DE FANELLI, Ana. Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Buenos Aires: OEI, 2019.

GARCÍA DE FANELLI, Ana; BALÁN, Jorge. Expansión de la oferta universitaria: nuevas instituciones, nuevos programas. Buenos Aires: CLACSO, 1994.

GUADILLA, Carmen G. *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*. Caracas: Centro de Estudios del Desarrollo-CENDES, 1996.

GLUZ, Nora. Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011.

IÑIGO CARRERA, Juan. La acumulación de capital en la Argentina. Buenos Aires: Centro para la Investigación como Crítica Práctica, 1998.

IÑIGO CARRERA, Juan. *La formación económica de la sociedad argentina: renta agraria, ganancia industrial y deuda externa 1882-2004*. Buenos Aires: Imago Mundi, 2007.

JUARROS, María F. ¿ Educación superior como derecho o como privilegio?: las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*. Mexico, v. 3, n. 5, p. 69-90, 2006.

KISILEVSKY, Marta; VELEDA, Cecilia. *Dos estudios sobre el acceso [a] la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2002.

MARQUINA, Mónica. El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. In: GLUZ, Nora (comp.). *Admisión a la universidad y selectividad social*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011. p. 63-86.

MARQUINA, M.; PEREYRA, E. La articulación del sistema educativo como problema y como práctica. Un balance de la experiencia transitada en la articulación entre

las universidades y las escuelas medias. *Política y práctica de la articulación entre la universidad y la escuela media*: reflexiones a partir de una experiencia. Los Polvorines: UNGS, 2010. p. 15-54.

MENDONÇA, Mariana. Cómo resolver el problema universitario: nuevos diagnósticos y cambios en la agenda política durante el onganato (1966-1970). *História da Educação*. Santa Maria, v. 19, p. 229-248, 2015.

MENDONÇA, Mariana. Expansión y diversificación en la educación superior Argentina del siglo XX: el sistema universitario como un patchwork. *Debate Universitario CAEE-UAI*. Buenos Aires, v. 7, p. 9-23, 2019.

MENDONÇA, Mariana. Una aproximación a las estrategias institucionales para lograr la permanencia de los estudiantes en las nuevas universidades del conurbano (2009-2016). *Espacios en Blanco. Revista de educación (Serie Indagaciones)*. Tandil, v. 2, n. 31, p. 281-293, 2021.

MENDONÇA, Mariana; PÉREZ TRENTO, Nicolás S. El devenir del sistema universitario público en la Argentina a través de sus olas expansivas: diferenciación en la formación de fuerza de trabajo y acumulación de capital (1971-2015). *Archivos Analíticos de Política Educativas*. Tempe, v. 28, n. 1, 2020.

MOLLIS, Marcela. *La universidad argentina en tránsito*: ensayo para jóvenes y no tan jóvenes. Buenos Aires: FCE, 2001.

PERMZADIAN, Vahe; CREDÉ, Marcus. Do first-year seminars improve college grades and retention? A quantitative review of their overall effectiveness and an examination of moderators of effectiveness. *Review of Educational Research*. Pennsylvania, v. 86, n. 1, p. 277-316, 2016.

RABOSSA, Marcelo. Acceso (¿ ingreso) a las universidades nacionales argentinas: permisividad y consecuencias. *Páginas de Educación*. Montevideo, v. 7, n. 2, p. 81-103, 2014.

RAMALLO, Milena. Panorama actual sobre el Acceso Universitario: algunas experiencias internacionales y el caso argentino. Buenos Aires: Universidad de Belgrano, 2012.

SIGAL, Víctor. El acceso a la educación superior. El ingreso irrestricto: ¿ una falacia? *Desarrollo económico*. Buenos Aires, v. 33, n. 13, p. 265-280, 1993.

SIGAL, Victor. La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina. Buenos Aires: Universidad de Belgrano, 2003.

TEDESCO, Juan C.; TENTI FANFANI, Emilio. La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. Buenos Aires: Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID, 2001.

TERIGI, Flavia. Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Revista Análisis*. Buenos Aires, v. 16, p. 1-43, 2016.

TINTO, Vincent. Learning better together: The impact of learning communities on the persistence of low-income students. *Opportunity Matters*. v. 1, p. 5-21, 2008.

TOBLOWSKY, B. F.; MAMRICK, M.; COX, B. E. *The 2003 National Survey of First-Year Seminars*: continuing innovations in the collegiate curriculum. Columbia: National Resource Center for the First Year Experience, 2005.

UPCRAFT, M. Lee; GARDNER, John N. *The Freshman Year Experience. Helping Students Survive and Succeed in College*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.

VILLANUEVA, Ernesto F. Nuevas universidades para nuevas generaciones: el desafío de la masividad, la inclusión y la calidad. Una revisión de la modalidad del ingreso en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, en Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*. Buenos Aires, n. 11, p. 158-173, 2015.

VILLANUEVA, Ernesto. *Las nuevas universidades em el conurbano*: voces en el Fénix. Buenos Aires: UBA, 2014.

NOTAS DEL AUTOR

AUTORÍA

Mariana Mendonça: Doctora en Ciencias Sociales. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina.

DIRECCIÓN PARA LA CORRESPONDENCIA

Maipú 71 (C1084ABA), Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

ORIGEN DEL ARTÍCULO

Este artículo presenta los primeros resultados de mi línea de investigación actual.

FINANCIACIÓN

No se aplica.

CONSENTIMIENTO PARA EL USO DE LA IMAGEN

No se aplica.

APROBACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN

No se aplica.

CONFLICTO DE INTERESES

No hay conflicto de intereses.

DISPONIBILIDAD DE DATOS Y MATERIALES

No se aplica.

PREPRINT

El artículo no es un preprint.



LICENCIA DE USO

© Mariana Mendonça. Este artículo está bajo la licencia Creative Commons CC-BY. Con esta licencia puedes distribuir, mezclar, ajustar y construir para cualquier propósito, incluso con fines comerciales, siempre que le sea reconocida la autoría de la creación original.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em História. Portal de publicações periódicas UFSC. Las ideas expresadas en este artículo son responsabilidad de sus autores, y no representan necesariamente la opinión de los editores o de la universidad.

EDITORIA

Êca Pereira da Silva

HISTÓRICO

Recibido: 04 de febrero de 2022

Aceptado: 03 de abril de 2022

Como citar: MENDONÇA, Mariana. Estratégias en el acompañamiento del estudiantado en el ingreso universitario en la Argentina de las últimas dos décadas. ¿Nuevos mecanismos o generalización y visibilización de acciones ya existentes?. *Esboços*, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 469-489, maio/ago. 2022.

