

# **POLÍTICAS DE ADMISIÓN A LA UNIVERSIDAD: ENTRE LA DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO Y EL INGRESO SOCIALMENTE CONDICIONADO. UN ESTUDIO DE CASO\***

**María Eugenia Grandoli - Universidad Nacional de General Sarmiento – Argentina**

eugenia\_grandoli@yahoo.com.ar

**Resumen:** El abandono temprano de los estudios superiores en estudiantes con bajo nivel socioeconómico renueva la problemática sobre los procesos de selectividad social que atraviesan a la universidad. Esta investigación, a través de un estudio de caso, pretende, por un lado, dar cuenta de la existencia o no de procesos de selectividad social mediante un estudio del desgranamiento y rendimiento según nivel socioeconómico y, por otro lado, analizar el modo en que la estructura organizacional de la universidad puede convertirse en un factor condicionante del ingreso y la permanencia de los estudiantes.

**Palabras claves:** ingreso universitario, desgranamiento, habitus organizacional

## **1. Introducción**

El presente trabajo se inscribe en una investigación denominada "Admisión a la universidad y selectividad social: un estudio de caso", la cual se propone analizar la existencia de tensiones entre la democratización del nivel superior y la selectividad social, en el ingreso a la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

En Argentina el proceso de masificación del nivel de educación superior, el cual tradicionalmente había estado reservado a la élite, se profundiza notoriamente a partir de la década del '80, de la mano del retorno a la democracia. De manera que con la vuelta a la democracia, y frente a la restricción del ingreso universitario que había sido instalado por la última dictadura militar, el ingreso irrestricto fue asimilado como un gesto de democratización del acceso al nivel universitario. Sin embargo posteriormente se hizo ostensible, a la luz de las elevadas tasas de desgranamiento, especialmente en el primer tramo universitario, que el ingreso directo per sé no asegura la democratización del acceso y mucho menos la permanencia en el nivel superior.

De acuerdo con lo señalado por Chiroleu (1998), el ingreso restringido se asocia a ciertas prácticas de selectividad social en la medida que se garantiza el acceso al nivel sólo para determinados sectores sociales, cuyo capital cultural les permite franquear los

diferentes mecanismos de control al acceso, tales como los exámenes de ingreso. Dicha selectividad suele estar fundamentada en la proclama de la excelencia académica, entendiéndose por tal que la calidad educativa sólo puede asegurarse para un acotado número de estudiantes. Por el contrario, el ingreso irrestricto se fundamenta en la defensa de la equidad, la que sólo puede asegurarse a través del acceso masivo al nivel. No obstante la selectividad social puede operar tanto mediante acciones explícitamente selectivas como a través de mecanismos y posicionamientos aparentemente democráticos. En la práctica ambas modalidades de ingreso operan selectivamente, en tanto que ignoran la heterogeneidad social y cultural de la nueva población estudiantil que ya no se corresponde con la imagen mítica de “los herederos”, sólo que lo hacen en diferentes momentos del tránsito universitario. (García Guadilla, 1991 en Chiroleu, 1998). Según señalan numerosos autores, la diferencia radica en tratarse de mecanismos explícitos o implícitos de selección escolar.<sup>1</sup>

En el marco de estas discusiones la selección de nuestro caso de estudio, la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), se fundamenta en que se trata de una universidad moderna que ha construido mecanismos innovadores de admisión sustentados en el reconocimiento de la heterogeneidad social de la población que aspira a ingresar, en virtud que su ubicación geográfica se corresponde con una de las zonas de mayor NBI (necesidades básicas insatisfechas) del conurbano bonaerense. El carácter innovador de la política de admisión de la UNGS se vincula con la construcción de un mecanismo alternativo tanto al tradicional y selectivo examen de ingreso de modelos elitistas, como al ingreso directo y sus consecuentes mecanismos implícitos de selectividad social.

A través del cursado y aprobación obligatoria del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU)<sup>2</sup>, y junto con las políticas institucionales que lo acompañan, la Universidad se propone explícitamente facilitar y fortalecer el acceso de los aspirantes en la vida universitaria. Dado que esta política institucional no elimina la condición de selectividad en el ingreso, puesto que sólo ingresa y adquiere estatus de ‘estudiante’ todo aquel que aprueba el CAU, la pregunta que orienta esta investigación es en qué medida subsiste, se redefine y en qué sentidos o, por el contrario, desaparece la selectividad ligada al origen social del estudiante que caracterizó tradicionalmente el acceso al nivel superior. Concretamente esta investigación se propone analizar los

condicionantes del ingreso y la permanencia de los aspirantes a la universidad con el fin de establecer cuáles son propios de la organización y estructuración de la oferta académica.

La hipótesis de la investigación sostiene que en la política de admisión a la universidad existe una tensión entre dinámicas tendientes a la democratización social del acceso y permanencia en la universidad y otras de corte selectivo, producto del origen elitista de esta institución. La preponderancia de uno u otro polo de esta tensión se expresa en el grado en que las diferencias sociales operan como determinantes en el acceso.

Para el abordaje de nuestro objeto de estudio se elaboró un diseño cuanti-cualitativo de estudio de las cohortes ingresantes en el primer semestre de 2008 y 2009. A través de las técnicas cuantitativas el trabajo se propuso tipificar al universo de ingresantes según nivel socio-económico (NSE), y su trayectoria en el CAU, de modo de poder establecer la relación entre permanencia-desgranamiento y rendimiento según sector social de origen. Las categorías obtenidas permitieron la selección de casos a entrevistar, de modo que el estudio cualitativo se concentró en el desarrollo de hipótesis explicativas sobre los condicionantes a la permanencia y el abandono del CAU, tanto a través de entrevistas a estudiantes como a los encargados de la gestión del CAU. Por último, sobre una población de recursantes del curso en el segundo semestre de 2008 se aplicó una encuesta administrada a una muestra de 85 estudiantes sobre un universo de 333 que cursaban el CAU complementario durante el 2do. semestre 2008.

## **2. Ingreso a la universidad: transición y selectividad social**

La investigación en curso retoma una línea de investigación centrada en los “ritos de pasaje” que da cuenta del período crítico que resulta el paso de un nivel educativo al siguiente, en cuanto que las prácticas escolares cambian y ello implica todo un proceso de re-adaptación por parte de quien ingresa al nuevo nivel educativo.

Al mismo tiempo, algunas investigaciones han puesto de relieve la función selectiva y de reproducción social que cumple la escuela, la cuál actúa seleccionando y clasificando los estudiantes en función de su origen socioeconómico. Tal como ha mostrado la investigación sobre fracaso escolar y selectividad social en nuestro país, estas cuestiones se evidencian con mayor facilidad durante los hitos de pasaje entre niveles, analizados

centralmente en el paso de la escuela primaria a la escuela media (Braslavsky, 1985; Filmus, 1994).

En el nivel superior los trabajos académicos denominan este proceso de pasaje como “transición”, definida como un período durante el cual el estudiante sufre procesos de cambio e integración a una nueva dinámica de funcionamiento. El período de transición constituye un proceso de ‘integración’ a un mundo universitario que es nuevo, tanto en términos académicos – ya que el estudiante debe desplegar cierto capital cultural y determinadas estrategias cognitivas afines a las requeridas por la universidad, que se diferencian de las requeridas por el nivel precedente-; como en términos sociales, en tanto que debe desarrollar nuevas pautas de interacción acordes a las esperadas por sus nuevos grupos de pares y docentes (Tinto 1993 en Ezcurra 2007). Para el caso que nos ocupa, el CAU constituiría el período de transición por excelencia, en la medida que actúa como bisagra entre el nivel medio y el superior.

Asimismo distintas investigaciones han demostrado que este período crítico de transición se agudiza para aquellos estudiantes provenientes de sectores sociales más bajos, en la medida que cuentan con menor capital cultural para afrontar satisfactoriamente los requerimientos del nuevo nivel. En su clásica investigación conocida como “los herederos”, Bourdieu señalaba que los estudiantes de origen social más desaventajado dependían pura y exclusivamente de la institución universitaria para la adquisición de los bienes culturales necesarios para el logro de los estudios superiores.

Algunos estudios del ámbito nacional han demostrado que aunque una proporción de jóvenes con quintiles de ingreso más bajo (primer y segundo quintil) ha logrado acceder al nivel superior, lo que podría considerarse como un indicador de democratización – aunque los quintiles más altos se encuentran más representados-, lo cierto es que muchos de ellos no logran concluir sus estudios. El desgranamiento afecta al 40% de los jóvenes con menor ingreso per cápita familiar (quintiles 1 y 2), a diferencia de lo que sucede con los más aventajados, donde sólo el 26% (quintiles 4 y 5) deja sus estudios antes de obtener su título. (García de Fanelli, 2005). Por ende, aunque la ampliación social del acceso significó la posibilidad de ingreso de sectores sociales más

desfavorecidos es evidente, a la luz de las altas tasas de desgranamiento, que el acceso por sí sólo no asegura condiciones de igualdad para la permanencia en la universidad.

Las dificultades para la continuidad de los estudios se explican, en parte, habida cuenta del cambio en el perfil académico de los estudiantes y la continuidad de ciertas demandas académicas y organizacionales de la institución universitaria, la cual sostiene modalidades de trabajo propias de la atención a un público homogéneo. En este sentido nos preguntamos en qué medida los procesos de admisión se constituyen en una instancia de enseñanza de las herramientas para fortalecer las habilidades que la universidad requerirá de los aspirantes o simplemente son un mecanismo de selección de los “más aptos” a partir del cual se naturaliza el talento de los más aventajados socialmente.

Gran parte de la literatura académica centrada específicamente en el nivel superior respecto de los factores condicionantes del desgranamiento estudiantil pone el foco, principalmente, en dos ejes: en el perfil del estudiante, fundamentalmente asociado a aspectos socioeconómicos tanto en términos materiales como perfiles culturales y cognitivos, y en ciertas características institucionales que, por lo general, no favorecen, e incluso dificultan, la integración de los estudiantes a la universidad. (Ezcurra, 2007; Amago, 2004). Se trata de investigaciones que se proponen discriminar la responsabilidad institucional de modo tal de pasar de la denuncia de la selectividad y exclusión escolar a localizar ámbitos posibles de intervención.

De este modo la presente investigación intenta, sin desconocer ni dejar de estudiar el perfil educativo que ingresa a la universidad, profundizar en el aspecto organizacional que se pone en juego tanto para promover el ingreso de los estudiantes como para obturarlo. En este sentido la presente investigación se propone realizar un aporte a la temática sobre fracaso escolar, principalmente estudiada en los niveles previos, pero poniendo el foco no sólo en el perfil de estudiante que ingresa sino más bien en las prácticas organizacionales que acontecen para asegurar tanto el ingreso como la permanencia de los estudiantes en el nivel superior.

### **3. El ingreso universitario en la UNGS: análisis del perfil ingresante**

En el presente trabajo realizaremos un análisis del perfil del aspirante a la universidad desde dos vertientes, cuantitativa y cualitativa. Como parte del diseño cuantitativo, hemos considerado una muestra de 450 estudiantes ingresantes al CAU en el primer semestre de 2009, clasificada en cuatro categorías de nivel socio-económico<sup>3</sup>. A partir de la muestra podemos señalar que la mayoría de los aspirantes a ingresar (alrededor del 60%) proviene de sectores sociales bajos: el 34,1% se corresponde con el nivel bajo inferior mientras que el 26,6% lo hace con el bajo superior. El resto de los aspirantes (alrededor del 40%) pertenece a sectores medios, el 26,9% corresponde al nivel medio y el 12,4% de los aspirantes lo hace con el nivel medio alto.

Del total de aspirantes que iniciaron el CAU en el primer semestre de 2009 se registra un desgranamiento<sup>4</sup> parejo en las materias de Matemática y el Taller de Lectoescritura que componen el CAU, siendo del 30% para la primera y del 28% para la segunda. En el caso de Matemática, del total de estudiantes activos (1246 estudiantes), el 30% quedó libre, el 29% terminó la cursada con un resultado insuficiente, es decir menor que 4, y, finalmente, el 41% terminó la cursada en forma regular, es decir con nota igual o mayor que 4. De los 514 alumnos regulares, 303 (el 24% del total) aprobaron el CAU en forma directa, es decir con nota igual o mayor que 7.

En el caso del Taller de Lectoescritura, del total de estudiantes activos (1133 estudiantes), el 26% quedó libre, sólo el 3% terminó la cursada en forma insuficiente y el 71% finalizó la cursada regularmente. De los 800 alumnos regulares, 471 de ellos (41% del total) aprobaron el CAU en forma directa, sin necesidad de rendir final.

El alto porcentaje de estudiantes que desgranar o que no logran aprobar el CAU constituye un fenómeno a explicar. Se trata de establecer en qué medida los resultados obtenidos tienen algún tipo de vinculación con el origen social de los estudiantes<sup>5</sup>.

De acuerdo con la literatura especializada en la temática para el nivel superior el desgranamiento, asociado al origen social de los estudiantes, se genera como una consecuencia de ciertas 'dificultades académicas' que se van presentando a lo largo de los estudios y que en determinado momento hace insostenible la continuidad de los mismos. Las dificultades académicas por lo general son una manifestación directa de la distancia entre el capital cultural del estudiante, representado en este caso por la

formación recibida en los niveles educativos previos y la educación brindada por la familia, y las exigencias académicas requeridas por la universidad.

En estudios previos habíamos indagado los condicionantes sociales y académicos de la permanencia en la universidad de los estudiantes ingresantes que abandonaron el CAU durante la cursada del primer semestre de 2008 (Ver Gluz, N. y Grandoli, M.E. 2008a y 2008b). Para el presente trabajo, como parte del diseño cualitativo de nuestra investigación en curso, hemos realizado entrevistas semiestructuradas a los responsables de la gestión del CAU en las diferentes materias que lo componen, a partir de lo cual intentaremos indagar los condicionantes para la permanencia desde la dimensión organizacional. Desde esta óptica, a la luz de nuestro análisis preliminar, las dificultades de los ingresantes para un tránsito satisfactorio en el CAU reside fundamentalmente en el modo en que se da la integración académica y social a la vida universitaria.

La dificultad para la integración académica es puesta de relieve por los Coordinadores de las materias del CAU como una consecuencia de la falta de referencias culturales y competencias lingüísticas así como la falta de hábitos y estrategias de estudio. En cuanto a las primeras, los Coordinadores señalan como aspecto alarmante el hecho de que los estudiantes llegan a la universidad sin ciertas herramientas culturales exigidas para la consecución de estudios superiores: “Llegan si haber tocado un libro, sólo fotocopias”, “tienen un contacto muy reducido con la escritura, la mayoría no ha leído un libro entero”, “se pierden en la lectura por falta de referencias culturales”.

La falta de hábitos y estrategias de estudio de los estudiantes se hace ostensible, desde la óptica organizacional, a la luz de los altos niveles de inasistencia a las clases, lo cual les dificulta el seguimiento de los temas que se trabajan, así como desde las representaciones de muchos que consideran que con sólo asistir a las clases es suficiente para aprobar las materias y, como consecuencia, no tienen una disciplina de dedicación de tiempo al estudio fuera del aula: “Hay alumnos que no tienen hábitos de estudio, creen que con venir ya está”, “tienen más dificultad los que no prevén que no se trata sólo de venir a cursar”.

Al respecto Ezcurra (2007) sugiere que dentro del concepto de capital cultural podría englobarse lo que Bourdieu ha denominado como ‘técnicas de trabajo intelectual y arte

de organizar el aprendizaje', es decir, ciertas habilidades cognitivas que se ponen en juego a la hora de aprender; habilidades que por lo general no son enseñadas en el ámbito escolar porque se dan por supuestas. Las mismas se construyen tanto a nivel del capital cultural provisto por la familia (en términos de nivel educativo alcanzado por sus miembros y lo que ello supone respecto de la transmisión de información, comportamientos, expectativas, valores, apoyo en el estudio; las que afectan la racionalidad de la elección de universidad y carrera), como a través del capital escolar acumulado (en términos de la trayectoria escolar previa: el circuito escolar de procedencia así como sus características materiales y aprendizajes promovidos; el mantenimiento del ritmo académico en la sucesión de niveles educativos). Ambos factores a su vez inciden en la implicación del estudiante para la continuidad de los estudios, es decir, en la motivación necesaria para la dedicación considerable de tiempo y energía dedicada a la experiencia académica (Tinto 2005 en Ezcurra 2007).

En cuanto a la integración social las dificultades residen fundamentalmente en la socialización del estudiante con su grupo de pares, lo cual muchas veces es un requisito necesario para la labor de ciertas tareas encomendadas por el docente. Asimismo la dificultad también se expresa en la imposibilidad de muchos estudiantes para encontrarse con su grupo fuera del horario de la clase, principalmente debido a razones laborales y familiares.

#### **4. La dimensión organizacional como factor condicionante del ingreso universitario.**

A partir de nuestra investigación en curso nos proponemos establecer de qué modo ciertas prácticas organizacionales que se dan en el CAU, y en la Universidad en general, favorecen el ingreso y permanencia de los estudiantes, en pos de una mayor democratización o, por el contrario, pueden constituirse en factores condicionantes de dicho ingreso y permanencia. A los fines de este objetivo centraremos nuestro análisis en las entrevistas realizadas a los Coordinadores de las materias que integran el CAU.

Del análisis preliminar de las mismas hemos podido identificar al menos dos nudos problemáticos de la dimensión organizacional, los cuales desarrollaremos a continuación, que generan tensiones entre la propuesta innovadora de la universidad y las prácticas que efectivamente acontecen.



a) Aprendizaje de competencias vs. conocimiento específico.

En sus orígenes el CAU fue pensado como una instancia de aprendizaje que escapara a la lógica compensatoria y remedial de las falencias observadas en el nivel medio, destinada a los más pobres; por tal motivo su cometido fue la enseñanza de competencias, no de contenidos. En sus postulados actuales el CAU se orienta a que los estudiantes “refuercen habilidades básicas de lectura y escritura”, “se inicien en formas no tradicionales de abordaje del razonamiento matemático”, “se aproximen a una comprensión de la naturaleza de la actividad científica y desarrollen nociones y prácticas elementales propias de la producción del conocimiento científico” y “adquieran un desenvolvimiento acorde con los requerimientos de la vida universitaria” (Resolución de Consejo Superior de la UNGS N°2527/08).

Del análisis preliminar de las entrevistas se observa que efectivamente desde el dictado de las respectivas materias se busca la formación de ciertas habilidades básicas del trabajo intelectual que demandan los estudios universitarios. En este sentido, desde el Taller de Lectoescritura fundamentalmente se pretende “dar herramientas para acceder a la lectura y escritura académicas” y asimismo “se apunta a competencias como: resumir, comparar fuentes, aplicar bibliografía, etc.”. A su vez Matemática se propone enseñar “un enfoque diferente que enseña a pensar de otra manera”, brindar “estrategias de resolución de problemas”, “trabajar sobre la argumentación y la lógica”, “desarrollar una autoconciencia, una metacognición”, entre otras tantas habilidades que se pretenden enseñar.

Sin embargo el problema se presenta cuando Matemática se propone dentro de sus objetivos establecer una articulación con materias del Primer Ciclo Universitario (PCU), especialmente con Matemática I, que forman parte de algunas de las orientaciones que ofrece la universidad.<sup>6</sup> Es decir que Matemática del CAU se propone, además de brindar competencias generales, dar conocimientos específicos que sólo aplicarán en sus futuras carreras aquellos estudiantes que sigan las orientaciones que incluyen matemática en sus respectivos planes de estudio.

No obstante, a pesar de la pretendida articulación, lo cierto es que realmente la materia no logra cumplir con su cometido, puesto que ninguna de las partes –es decir

Matemática del CAU y Matemática de las orientaciones- está conforme con los aprendizajes logrados por los estudiantes. Es claro que la composición de las materias es una decisión institucional que lógicamente podría modificarse, lo cual quizá facilitaría el ingreso de muchos de los aspirantes. Tal como señala la Coordinadora de Matemática:

“La cantidad de contenido es algo que podríamos modificar y que mejoraría, porque con menos contenido lo que haríamos, pienso, es volver sobre lo mismo, insistir, profundizar, revisar... Fíjate que son 90 horas el curso, no son muchas horas, pero es bastante extenso en contenido.” (...) “Para la gente de sociales o humanas se podría hacer lo mismo con menos contenido” (...) “Esto exigiría la reestructuración de todas las Matemáticas, no sólo la del CAU”.

Si tenemos en cuenta que el espacio educativo actual se encuentra fragmentado en un sinnúmero de experiencias educativas disímiles (Kessler, 2002) y que de acuerdo al fragmento de procedencia los estudiantes tendrán o no una trayectoria educativa previa acorde a las exigencias de la universidad, es dable pensar que los estudiantes de un origen social más desaventajado tendrán en su haber una trayectoria escolar previa más distanciada de las prácticas académicas de la universidad. Esta suposición cobra fuerza si tenemos en cuenta el perfil de los aspirantes descrito más arriba, quienes provienen de los sectores socioeconómicos más bajos y, asimismo, a la luz de las entrevistas a los Coordinadores, especialmente en Matemática, donde se afirma que “Por más esfuerzos que hagamos, el conocimiento que llegamos a forjar es muy débil porque no hay base donde anclarlo.”

De modo que tenemos hasta aquí un primer factor organizacional que, en tanto que dificulta el aprendizaje, se vuelve un condicionante de la permanencia de los estudiantes en la universidad, especialmente para los sectores más vulnerables. Sin embargo pudimos observar que constituye un aspecto pasible de ser modificado, si se priorizara la profundización por sobre la extensión del contenido. Es decir que se trata de un condicionante básicamente curricular que, por tal, esconde procesos de lucha y disputa de poder y, como resultado, lleva a un divorcio entre el sentido del CAU y las puesta en práctica del mismo.

a) Modelo organizacional estándar vs. innovador

Tal cómo habíamos señalado en la introducción del trabajo, la UNGS se caracteriza por constituirse en una universidad innovadora por cuanto se propone reconocer la heterogeneidad del perfil de estudiante que aspira a ingresar a la universidad y, en virtud de ello, incorpora además del CAU una serie de “apoyos” tanto económicos -becas de ayuda económica, el funcionamiento de un transporte permanente y gratuito entre el campus universitario y la estación de tren más cercana, entre otros- como simbólicos – servicio de ayuda para la inscripción, espacios de apoyo para el desarrollo académico, el establecimiento de un espacio administrativo específico como es la oficina de “apoyo y asistencia al estudiante” o la conformación de grupos de orientación para el estudio- a fin de mejorar y fortalecer el ingreso de los aspirantes.

En este sentido podríamos decir que la UNGS presenta un modo de funcionamiento organizacional que en principio rompe con la lógica tradicional del sistema universitario, en tanto que se propone un modelo centrado en el estudiante frente al tradicional modelo universitario centrado en la figura del docente. Esta propuesta innovadora se ve reflejada a la luz de las diferentes estrategias ensayadas por la Universidad y por la Coordinación de las materias del CAU para hacer frente a las distintas dificultades que traen los estudiantes, de modo tal de mejorar el ingreso universitario.

La principal estrategia detectada a partir del análisis preliminar de las entrevistas es puesta en marcha por la organización de la Universidad, con el fin de resolver las dificultades académicas de los aspirantes. Se trata de lo que se denomina Espacio Complementario, es decir una instancia extracurricular que refuerza los temas vistos en las clases y, a su vez, prepara a los estudiantes para rendir los exámenes. Dichos espacios funcionan en diferentes días y horarios y pueden acudir todos aquellos que lo requieran.

Del mismo modo, para hacer frente a las dificultades académicas de los estudiantes, las Coordinaciones de las materias del CAU también han implementado algunas estrategias del orden de lo pedagógico. Dichas estrategias pueden clasificarse en 2 tipos: metodológicas y didácticas. Dentro de las metodológicas los Coordinadores señalan, por un lado, la incorporación de técnicas de enseñanza propias de los Espacios Complementarios al dictado ordinario de la asignatura, para el caso del Taller de

Lectoescritura y, por otra parte, la incorporación de una serie de trabajos prácticos, en el caso de Matemática, con el fin de “alentar al alumno a que suba su calificación”. Las estrategias de corte didáctico incluyen tanto la elaboración de materiales curriculares específicos para el dictado de las materias así como la observancia de su asequibilidad o dificultad –“un texto había sido dificultoso para la mayoría de la noche entonces se voló”-. Por otro lado, en el caso de Matemática se implementa una rigurosa selección del personal docente para el dictado de la materia, a partir de la cual el foco de la evaluación se centra en el despliegue de estrategias didácticas del aspirante, para lo cual la “prueba técnica” que se les toma constituye una instancia en la cual “tienen que analizar las probables dificultades de los alumnos y como enfrentarlas”.

Sin embargo, a pesar de las muchas estrategias implementadas para mejorar el ingreso universitario y permanencia de los aspirantes, a medida que avanzamos en el análisis de las entrevistas podemos apreciar que junto al modelo innovador de universidad, centrado en el estudiante, también conviven elementos del tradicional modelo universitario, centrado en el docente.

Algunos trabajos sobre ingreso y permanencia en la universidad se sirven de la perspectiva teórica de Bourdieu a partir de la cual conceptualizan la noción de integración académica esbozada por Tinto en términos de cierto habitus y creencias legítimas que debe poner en juego el estudiante como respuesta a las expectativas académicas del nivel superior, manifestadas como un reflejo del habitus organizacional propio de la universidad. Estos estudios sugieren que las universidades presentan un habitus organizacional que guía las actividades que se desarrollan en su interior al tiempo que –como estructura estructurante- modelan las conductas académicas de los estudiantes. Esta idea de “habitus organizacional” se encuentra en proceso de exploración en el nivel superior puesto que la misma ha sido empleada originalmente para el nivel medio (Berger, 2004).

A pesar de las estrategias puestas en marcha para mejorar el ingreso universitario existen al menos dos elementos fundamentales de la mecánica universitaria vigente, inherentes al habitus organizacional, que parecieran neutralizar los continuos esfuerzos ensayados en pos del ingreso y permanencia de los estudiantes. Nos referimos por un

lado al plano político-administrativo y por otro al plano de las prácticas de enseñanza, ambos aspectos relativos a la dimensión organizacional.

Respecto del plano político-administrativo encontramos como un aspecto crítico el armado de las comisiones de estudiantes. Algunos trabajos de investigación señalan que las clases pequeñas son más eficaces que las clases numerosas para el aprendizaje de competencias cognitivas, en la medida que los espacios más acotados favorecen un mayor intercambio –entre docente y estudiante y entre los mismos estudiantes- para la discusión y el análisis de ideas y problemas. (Smith, 1977 en Pascarella, 2005). En este sentido el tamaño de la clase aparece como un elemento importante tanto para el proceso de enseñanza como el de aprendizaje, y más aún cuando el público destinatario pertenece a una población vulnerable que merece mayor atención por parte del docente. A la luz del análisis preliminar de nuestras entrevistas pareciera que este aspecto no es tenido en cuenta dentro de la estructura organizacional de la UNGS, toda vez que “no hay mucho criterio para el armado de comisiones” (Coord. de Matemática). Al respecto la Coordinadora del Taller de Lectoescritura sostiene una mirada crítica sobre la disposición del tamaño de las comisiones del CAU:

“Yo siempre pelee esto, para mi el tope tiene que ser mucho menor, porque desde mi punto de vista es más fácil retener cuando hay menos desde entrada. Creo que muchos de los que se van, se van porque son muchos alumnos desde el principio en el curso” (...) “Entonces, si, abandonan porque siempre hay un proceso en cualquier lugar de pérdida de la matrícula, de gente que viene al principio y después deja de venir, pero yo estoy convencida de que también se van por el hacinamiento del comienzo.”.

Asimismo el tamaño de la clase impacta en las representaciones de los estudiantes acerca de las prácticas de enseñanza de los docentes, en aspectos tales como la claridad de lo que se transmite, el entusiasmo con que se lo hace y la organización del curso (Pascarella, 2005). De manera que el tamaño de la clase constituye un factor condicionante de la permanencia en la medida que el elevado número de estudiantes puede presentarse como un elemento negativo tanto para el intercambio y la interacción de sus participantes como en la formación de las representaciones de los estudiantes, lo cual es un elemento fundamental para el logro de ciertos aprendizajes.

En cuanto al referido a las prácticas de enseñanza, del análisis preliminar de las entrevistas se observa que el ritmo de la clase entra en tensión con la capacidad del

estudiante para el logro de aprendizajes en el tiempo previsto y estipulado por la estructura organizacional de la Universidad (llámese calendario académico). Al respecto la Coordinadora de Matemática señala no sólo que “el tiempo es una limitación porque cada individuo tiene tiempos diferentes” si no que “es muy poco el tiempo del CAU para aprender a construir el conocimiento.”

La dificultad se presenta cuando para cumplir con este objetivo de articulación de ciclos, señalado en el apartado anterior, Matemática del CAU debe desarrollar la totalidad de los contenidos en un período de tiempo reducido. Es en este preciso momento en que para cumplir con la planificación de la materia los tiempos se aceleran y no resulta tan fácil para algunos estudiantes con deficitaria formación previa seguir el hilo de lo que se pretende enseñar. Esta dificultad de adaptación al ritmo de las clases - indagado en un estudio previo del equipo de investigación- fue señalada por la mayoría de los estudiantes que habían abandonado la cursada el CAU durante el primer semestre de 2008. La dificultad de adaptación al ritmo de las clases estaba en franca relación con el capital cultural que los estudiantes traían al momento de ingresar a la universidad, dificultad que era mayor para los estudiantes de origen social más bajo.

Es decir que existen ciertos aspectos del habitus organizacional, en este caso referidos al plano político-administrativo y a las prácticas de enseñanza, que actúan como condicionantes de la permanencia de los estudiantes en la universidad, más aún cuando se trata de sectores desaventajados.

## **5. Palabras finales**

La dimensión organizacional constituye un elemento central de estudio y discusión si se pretende implementar estrategias tendientes a la verdadera democratización del nivel superior de enseñanza, es decir que además del acceso contemplen la permanencia en el nivel. Tal como señalaba Bourdieu en los años 60, la igualdad de oportunidades para el acceso a la universidad no puede basarse tan sólo en el aspecto económico, por cuanto sería opacar la desventaja de los sectores sociales más vulnerables bajo el signo engañoso de los “talentos naturales”. A más de 40 años de la denuncia del sociólogo francés, y a pesar de la ampliación del acceso al nivel superior, la universidad aún presenta el desafío de ajustar sus prácticas actuales a una realidad masiva y heterogénea que ya no se corresponden con el perfil mítico de “los herederos”. No asumir dicho

desafío es presentar la democratización del acceso a la universidad como una puerta giratoria, mediante la cual se sale tan fácil como se ingresa.

### **Notas**

\* El presente trabajo se inscribe en el marco de un proyecto PICTO-UNGS 2006 "Admisión a la universidad y selectividad social: un estudio de caso" (2008-2010), dirigido por Nora Gluz.

1. Tal como sugiere Sigal (2003), los mecanismos de ingreso explícitos evalúan el capital escolar acumulado o ciertas aptitudes del alumno, mediante distintas técnicas que se aplican, por lo general, al final del nivel medio o en el ingreso a la universidad. Por el contrario, los mecanismos de ingreso implícitos operan durante el transcurso de los estudios universitarios y son altamente excluyentes.

2. El CAU tiene cuatro modalidades de cursado, con diferentes requerimientos: Extendido, cuya duración es de 92hs., Semestral con 90hs., Complementario e Intensivo con 60hs. Las materias que lo integran son: Taller de Lectoescritura, Matemática y Taller de Ciencia.

3. El índice de nivel socioeconómico (NSE) fue realizado a partir de la toma de una encuesta específica para tal fin, la cual fue elaborada en diciembre de 2006 y es avalada por la Comisión de Enlace Institucional. Hemos agrupado el nivel socioeconómico en cuatro categorías: bajo inferior, bajo superior, medio y medio alto.

4. Los porcentajes de desgranamiento no incluyen a los denominados "estudiantes fantasmas", es decir aquellos aspirantes que habiéndose inscripto nunca se presentaron a la universidad. Se calcula, en razón de estudios previos, que es alrededor del 20% de la totalidad de inscriptos.

5. Actualmente el equipo de investigación se encuentra trabajando en el análisis de dicha vinculación, resultados que no han podido obtenerse para la elaboración del presente escrito.

6. Vale aclarar que la estructura de la oferta académica de la UNGS está compuesta del siguiente modo:

- Curso de Aprestamiento Universitario (CAU).
- Primer Ciclo Universitario de 2 años y medio de duración en las siguientes orientaciones: Ciencias Sociales, Ciencias Humanas, Ciencias Exactas, Administración, Tecnología Industrial.
- Segundo Ciclo Universitario de aproximadamente 2 años y medio de duración, a partir del cual se accede a estudios de profesorado, licenciatura o ingeniería.

### **Bibliografía citada**

Chiroleau, A. (1998) “Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias” en *Pensamiento Universitario No 7*.

Berger, J. (2004) “Optimizing Capital, Social Reproduction and Undergraduate Persistence” en Braxton, J. (Ed) *Reworking the Student Departure Pzzle*, Vanderbilt University Press, Nashville.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.

Braslavsky, C. (1994); *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO-Miño y Dávila, Buenos Aires

Ezcurra, A. M. (2007) *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*; UNGS, Buenos Aires.

Filmus, D. (1988) “Primer año del colegio secundario y discriminación educativa” en Braslavsky C. y Filmus, D. (Comp.) *Respuestas a la crisis educativa*, Cántaro, Buenos Aires.

García de Fanelli, A. M. (2005) *Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media*, Debate Nº5; SITEAL IIPE-UNESCO, Buenos Aires.



Gluz, N. y Grandoli, M. E. (2008a) “Condicionante sociales y académicos en el ingreso a la universidad” en *III Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario. “Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas”*, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Gluz, N. y Grandoli, M. E. (2008b) “Políticas de admisión a la universidad y selectividad social. Una aproximación a las carreras científico-tecnológicas de la UNGS” en *Primeras Jornadas de Acceso y Permanencia a Carreras Científico-Tecnológicas*, Universidad Nacional de Quilmes.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IPE-UNESCO, Buenos Aires

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

Pascarella, E. (2005) “Cognitive Impacts of the First Year of College” en Feldman, R. *Improving The First Year of College. Research and Practice*, IEA, Londres.