

## **EL PROBLEMA DE LA EQUIDAD EN LAS UNIVERSIDADES DEL CONURBANO BONAERENSE EN ARGENTINA**

*Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención*

MARÍA FERNANDA ARIAS / IVANA MIHAL / KARINA LASTRA / JORGE GOROSTIAGA

### **Resumen:**

Este artículo analiza las políticas institucionales de cuatro universidades del conurbano bonaerense en Argentina, tendientes a procurar una mayor equidad en el ingreso y la retención de los alumnos de estratos sociales bajos. Como se observa en todo el sistema universitario argentino, la gratuidad y el ingreso relativamente irrestricto no aseguran la equidad, y los alumnos provenientes de los estratos socioeconómicos más bajos de la población representan un número exiguo. El caso de estudio es el de las universidades del conurbano bonaerense, región caracterizada por concentrar un gran porcentaje de población con altas tasas de necesidades básicas insatisfechas. El artículo analiza las perspectivas de docentes y coordinadores de los cursos de ingreso y del primer año de algunas carreras acerca de cómo se han implementado las políticas institucionales en las cuatro universidades y cuáles pueden ser los condicionantes del mantenimiento de la inequidad.

### **Abstract:**

This article analyzes the institutional policies of four universities in Greater Buenos Aires, Argentina, that have favored greater equity in the enrollment and attendance of students from lower social strata. As observed throughout the Argentine university system, free tuition and relatively unrestricted acceptance do not ensure equity, and students from the population's lower socioeconomic strata are not numerous. The case under study involves universities in Greater Buenos Aires, a region characterized by its concentration of a high percentage of the population with high rates of unsatisfied basic needs. The article analyzes the perspectives of the teachers and coordinators of new student orientation and the first year of some majors, in terms of the implementation of institutional policies in the four universities and the possible causes of remaining inequity.

**Palabras clave:** universidades, política institucional, equidad educativa, retención escolar, Argentina.

**Keywords:** universities, institutional policy, educational equity, school attendance, Argentina.

---

María Fernanda Arias, Ivana Mihal y Jorge Gorostiaga son investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesores en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Campus Miguelete. 25 de Mayo y Francia, CP 1650, San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina. CE: marias@unsam.edu.ar  
Karina Lastra es profesora en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

## Introducción

El sistema universitario latinoamericano ha crecido a un ritmo acelerado en las últimas décadas producto del avance en la escolarización y del aumento de la población que finaliza el nivel secundario (García de Fanelli y Jacinto, 2010). En la Argentina, este crecimiento ha sido más significativo debido, en gran medida, a la tradición de gratuidad e ingreso directo a la universidad. Sin embargo, los sectores socio-económicos más bajos de la población continúan enfrentando importantes barreras para su acceso a las aulas universitarias; a estas dificultades se le suma el problema del abandono, especialmente al comienzo de la carrera, lo que redundará en bajas tasas de graduación.

Frente a estas cuestiones, las autoridades nacionales y universitarias han puesto en práctica un sistema de becas universitarias y un conjunto de medidas, como talleres de apoyo pedagógico, clases complementarias, tutorías y docentes orientadores, aplicando una mirada más aguda sobre las problemáticas de los alumnos. También destacan las políticas de creación de nuevas universidades públicas en el conurbano bonaerense<sup>1</sup> y en otras regiones del país.

El presente artículo es fruto de un estudio de campo realizado en el conurbano bonaerense, se enfoca en cuatro de las universidades nacionales de esa región: de San Martín (UNSAM), de General Sarmiento (UNGS), de Lanús (UNLa) y de Tres de Febrero (UNTREF). Se analizarán, en primer lugar, algunos conceptos sobre ingreso y equidad, y se caracterizarán las principales políticas que se llevan a cabo para superar los problemas de desigualdades en el sistema universitario argentino. Luego, nos centraremos en las percepciones de los coordinadores y profesores de los cursos de ingreso y de primer año en las cuatro universidades seleccionadas. Asimismo, se presentarán algunas reflexiones finales acerca de la institucionalidad y sobre las contribuciones y dificultades de las políticas que cada universidad ha elaborado para asegurar una mayor retención.<sup>2</sup>

## Equidad y sistema universitario en el mundo y en la Argentina

El proceso de abandono voluntario o forzoso de los estudiantes universitarios, sobre todo al finalizar el primer año de la carrera, es un problema que ha sido abordado por la literatura especializada desde la década de 1970 (Tinto, 1975; Spady, 1971; Fernández, 2003; Kim y Sax, 2007). En América Latina, la asimilación de la población estudiantil en las primeras etapas está signada, tal vez con mayor intensidad que en otras partes, por los altos índices de desigualdad social. Es por ello que el tema del acceso a la universidad está relacionado con

el concepto de equidad, lo que supone un paso superior al criterio de justicia distributiva. Según este último concepto, la igualdad se concretaría brindando el mismo bien a todo el conjunto de ciudadanos. Sin embargo, eso implicaría que el bien educativo se repartiría sin tener en cuenta las desigualdades étnicas, sociales y económicas que presenta la población. Por eso, el concepto de equidad educativa debería considerar el acceso efectivo, la compensación de las desigualdades, la permanencia y los resultados significativos. Como sostiene Aponte-Hernández (2008:148) acerca de las políticas de inclusión y equidad en la educación superior, éstas “...deberán estar orientadas a promover la igualdad social de acceso a las oportunidades educativas, la permanencia, el progreso, el rendimiento y que culminen con el egreso y la ubicación en el mundo del trabajo de servicio a la sociedad y la participación ciudadanía”. Es decir, se deben tomar medidas para que, a través del apoyo pedagógico, económico y social, los estudiantes de los sectores más postergados de la población puedan permanecer en las aulas y lograr resultados iguales en relación con los demás estudiantes provenientes de otras capas sociales (Silva Laya, 2012; Espinoza *et al.*, 2009; Lemaitre, 2005).

En este sentido, la igualdad de oportunidades educativas no solamente es un derecho humano, sino que también debe tener en cuenta la desigualdad entre los individuos por origen étnico, género y situación socio-económica. Es decir, el criterio del mérito y el talento no es suficiente para que los estudiantes ingresen y permanezcan en la universidad. El Estado y las propias instituciones deben tener en cuenta otros criterios para procurar que todos tengan las mismas oportunidades de acceder a la educación universitaria.

El sistema de educación superior argentino comprende un sector universitario y otro de institutos terciarios; el primero, a su vez, abarca universidades e institutos de gestión pública y privada. En este trabajo, el interés está centrado en la problemática de la equidad dentro del subsistema de universidades públicas financiadas por el Estado nacional –denominadas nacionales– el cual incluye un total de 48 instituciones.

En 2011 –último año para el cual hay cifras oficiales disponibles– en la Argentina, la tasa bruta de educación superior (tomando la población de entre 18 y 24 años) alcanzó 52.6%, mientras que la del sector universitario llegó a casi 38% (Secretaría de Políticas Universitarias, 2011). Si bien en los últimos años la tasa de crecimiento del sector privado ha sido mucho más alta que la del público, en 2011 un 77% de la matrícula de pregrado y grado universita-

ria correspondía a las instituciones nacionales (calculado en base en datos de Secretaría de Políticas Universitarias, 2011).

Las tasas netas de escolarización universitaria –según ingresos per cápita– señalan que el porcentaje de alumnos provenientes de familias con ingresos altos doblan a aquellos con ingresos bajos (García de Fanelli y Jacinto, 2010:68).<sup>3</sup> Según datos recientes, la tasa de deserción en la educación universitaria se sitúa cerca de 60% (Marquina, 2011). Hay pocos estudios en el país respecto de los factores asociados tanto al acceso como a la permanencia en la universidad. Sin embargo, los datos estadísticos disponibles señalan que los más altos índices de abandono se registran durante el primer año de la carrera, son menores en el segundo y mucho más bajos en los siguientes. Asimismo, los niveles de deserción son más significativos para los alumnos de bajo estatus socio-económico (Gessaghi y Llinás, 2005). Por otra parte, según estimaciones de García de Fanelli (2011), egresan por año solo 22 de cada 100 estudiantes inscritos en las universidades nacionales y 47 en las privadas.

Las políticas de admisión a las universidades públicas favorecen el ingreso irrestricto o directo, como estrategia de igualdad de oportunidades, excepto en algunas carreras, en especial en las de Medicina y otras de carácter científico-tecnológico.<sup>4</sup> Es posible distinguir entre barreras formales e informales o implícitas en el acceso. Entre las formales, se pueden mencionar los cursos de ingreso eliminatorios<sup>5</sup> y no eliminatorios, con cupos y sin cupos, según las carreras y las universidades, mientras que otras instancias curriculares o extracurriculares supuestamente diseñadas para facilitar el ingreso se convierten, en algunos casos, en barreras informales. Por ejemplo, la entrada a la Universidad de Buenos Aires –la institución con más alumnos del sistema– es formalmente directa, pero el primer año de estudios, denominado Ciclo Básico Común (CBC), constituye un verdadero filtro informal ya que solo 50% de los alumnos que asisten a él lo terminan en un año (Ramallo y Sigal, 2010).

Una de las principales políticas que ha posibilitado el aumento de la tasa de escolarización universitaria es la creación de nuevas instituciones. Durante la década de 1990 se establecieron diez nuevas universidades nacionales y, desde 2003, se crearon once más, en provincias y localidades donde no existía oferta. Como veremos, una importante cantidad de estas casas de estudio están situadas dentro del conurbano.

Un análisis de las políticas nacionales recientes referidas a aspectos del ingreso a la universidad y la retención nos lleva a considerar tres aspectos. El primero es el de la articulación con la escuela media; otro

elemento son los programas de becas; y un tercero son los programas de calidad universitaria.

La cuestión de la articulación escuela media-universidad cobró impulso en Argentina en el periodo 2002-2008, desde una perspectiva de la democratización del sistema de educación superior que intentaba superar la antinomia inclusión/selección y se enmarcaba en una política para la integración del sistema (García de Fanelli, 2005). Así, la Secretaría de Políticas Universitarias implementó, entre 2003 y 2005, un proyecto piloto de “Articulación universidad-escuela media” que financió algunas acciones pedagógicas propuestas por las universidades. Aparecían más claramente en esta etapa los problemas concretos de la articulación: ingreso masivo, heterogeneidad en el nivel educativo y cultural de los ingresantes al nivel superior, abandono en el primer año de la carrera elegida (Ferré, 2007). Posteriormente, se llevó a cabo el Programa “Articulación escuela secundaria-educación superior”. Una de sus principales acciones fue la capacitación extracurricular, gratuita y voluntaria a jóvenes de secundario en contenidos que facilitaran su tránsito al nivel superior. Las acciones más recientes se orientan a fortalecer la formación de los docentes secundarios en distintas disciplinas.<sup>6</sup>

En la Ley de Educación Superior (1995) se declara que los estudiantes de todas las instituciones estatales de educación superior tienen derecho a obtener becas, créditos y otras formas de apoyo económico y social que garanticen la igualdad de oportunidades y posibilidades, particularmente para el acceso y permanencia en los estudios de grado. La primera normativa tendiente a incluir a alumnos provenientes de grupos vulnerables se estableció en 1996 con la creación del Programa nacional de becas universitarias. Durante la década de 2000, el programa se amplió y se perfecciona al incluir subprogramas específicos para la población indígena y para discapacitados. Desde 2007, con las Becas TICs, dirigidas a estudiantes de carreras de grado del área de las tecnologías de la información y las comunicaciones pero, sobre todo desde 2009, cuando se sumó el Programa de becas bicentenario para carreras científicas y técnicas, tanto de grado y tecnicaturas universitarias como no universitarias, la cantidad de becas para la educación superior aumentó exponencialmente (Arias *et al.*, 2012). Mientras que en 2004 se otorgaron 3 mil 848 becas, para 2011 el número ascendió a 48 mil 590, siendo los principales beneficiarios los estudiantes de universidades nacionales (Secretaría de Políticas Universitarias, 2011).

Los Programas de Calidad Universitaria se implementan desde 2005. Las universidades pueden postularse con proyectos de mejoramiento de la enseñanza, los cuales se dirigen a las carreras que se consideraron estratégicas para el desarrollo del país: ingeniería, agronomía, bioquímica, veterinaria y arquitectura; o con proyectos de apoyo, orientados hacia otras áreas como las humanidades y las ciencias sociales y que han tenido como objetivo la formación de recursos humanos, la consolidación de actividades de investigación y la articulación institucional. Componentes importantes de varios de estos proyectos han sido los sistemas de tutorías dirigidos a alumnos ingresantes y el mejoramiento de la formación pedagógica de los docentes de primer año (Arias *et al.*, 2012).

Las iniciativas a nivel nacional de los últimos diez años manifestaron una preocupación por el mejoramiento del acceso y la retención de estudiantes en las universidades, introduciendo medidas innovadoras, aunque su escala es todavía reducida. Este es el caso tanto de las acciones de articulación universidad-escuela secundaria como de los componentes de los programas de mejora dirigidos a ingresantes y estudiantes de primer año. Respecto de las becas, a pesar de la ampliación cualitativa y numérica, constituyen un porcentaje muy pequeño sobre la totalidad de la matrícula. Considerando solamente el subsistema de universidades nacionales, 39 mil 183 estudiantes recibieron becas en 2011, lo que representa un 3.3% del total (1 millón 184 mil 529), según datos del *Anuario de Estadísticas Universitarias* (Secretaría de Políticas Universitarias, 2011). Por otro lado, los montos de las becas son bajos y únicamente solventan gastos de transporte y algunos de papelería o fotocopias. En la mayoría de las universidades, especialmente en las del conurbano, no van acompañados de boletos para el transporte, comedores universitarios u otros beneficios.

### **Las universidades públicas del conurbano bonaerense**

La Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) está compuesta por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y 24 partidos del Gran Buenos Aires (GBA), y su población ronda los 14 millones de habitantes, representando 35% del total del país (Rofman, 2014). De allí la importancia de la región, ya que en no más de 12 mil km<sup>2</sup> se concentra más de un tercio de la población del país.

Sin embargo, la Ciudad y el Gran Buenos Aires se distinguen por su diferente estructura socioeconómica. En ese sentido, según datos de 2010

mientras la CABA tenía 68 mil 773 hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI),<sup>7</sup> se indica que los 24 partidos del conurbano tenían 270 mil 962 hogares con NBI. Esto significa una población de 198 mil 114 de habitantes con necesidades básicas insatisfechas en la Ciudad contra un millón 219 mil 700 en el conurbano bonaerense (INDEC, 2010: cuadro I, p. 310).

En algunos de los partidos del conurbano bonaerense, en el periodo 1989-1995 se crearon seis nuevas universidades nacionales: Quilmes, La Matanza, Tres de Febrero, San Martín, General Sarmiento y Lanús; algunos de los motivos fueron la descentralización de las macro-universidades (en particular la Universidad de Buenos Aires), estructuras más ágiles, una oferta curricular innovadora que atendiera áreas vacantes y una mayor articulación con las necesidades locales. Es interesante que estas universidades, que propiciaron una forma nueva de inclusión social de grandes capas de población del conurbano bonaerense que habían sido relegadas desde los años setenta con las políticas de desindustrialización, fueran generadas por un gobierno de orientación neoliberal que propiciaba la profundización de la actividad financiera y de servicios. Aunque algunos analistas consideran que la fundación de estas universidades tenía un objetivo político (Chiroleu, 2012), había también otros propósitos: instalar en la región nuevas metas, acercar otros horizontes antes geográfica y culturalmente distantes (Mundt, Curti y Tommasi, 2011), orientándose a una población que históricamente tuvo pocas posibilidades de acceder a la educación superior (Feeney, Marquina y Rinesi, 2011). En estos motivos se fundamentaría también la reciente creación de otras instituciones en el mismo territorio, a más de una década de las mencionadas, como las universidades nacionales de Avellaneda, Arturo Jauretche, Moreno, José C. Paz y del Oeste.

A continuación se presentan algunos datos respecto de la evolución del número de ingresos y egresos, así como también la tasa de crecimiento para el periodo 2001-2011 de las universidades establecidas durante la década de 1990; no hay datos de las creadas más recientemente ya que recibieron sus primeros alumnos durante 2011. La tasa promedio de crecimiento de cada una supera, por mucho, la del periodo para el conjunto de las universidades nacionales, la cual se sitúa en 1.6%. Lo mismo ocurre en lo referido a nuevos inscritos, donde la tasa promedio de crecimiento de todas las universidades nacionales es de apenas 0.4% para el periodo 2001-2011 (cuadros 1, 2 y 3).

## CUADRO 1

*Estudiantes de pregrado y grado y tasa promedio de crecimiento anual 2001-2011 en universidades nacionales del conurbano bonaerense*

<b>Universidad</b>	<b>2001</b>	<b>2006</b>	<b>2011</b>	<b>Tasa promedio</b>
General Sarmiento	2 049	3 930	5 978	11.3
La Matanza	18 861	2 3938	3 4634	6.3
Lanús	4 716	8 316	11 428	9.3
Quilmes	8 716	10 794	16 625	6.7
San Martín	5 322	8 617	12 587	9.0
Tres de Febrero	3 346	5 509	11 458	13.1

Fuente: Elaboración propia con base en Secretaría de Políticas Universitarias (2011), cuadro 2.1.1, p. 87.

## CUADRO 2

*Nuevos inscritos de pregrado y grado y tasa promedio de crecimiento anual 2001-2011*

<b>Universidad</b>	<b>2001</b>	<b>2006</b>	<b>2011</b>	<b>Tasa promedio</b>
General Sarmiento	837	705	1 258	4.2
La Matanza	2 699	3 615	5 668	7.7
Lanús	1 649	1 992	2 546	4.4
Quilmes	3 474	3 574	4 300	2.2
San Martín	1 343	2 517	3 661	10.5
Tres de Febrero	1 427	2 416	5 533	14.5

Fuente: Elaboración propia con base en Secretaría de Políticas Universitarias (2011), cuadro 2.1.2, p. 89.

Se podría suponer que el aumento de la matrícula de estudiantes de grado y posgrado y de nuevos inscritos así como el crecimiento del número de graduados en el periodo 2001-2011 mostrarían que las nuevas universidades del conurbano habrían tenido éxito en capturar un segmento de la población de zonas distantes de la Ciudad a la que



por razones económicas, laborales u otras le era difícil ingresar en la Universidad de Buenos Aires. Por otro lado, la situación socio-económica del conurbano y otros datos, como que la mayoría de los alumnos tienen padres no universitarios, indicarían que estas instituciones son más abiertas a los sectores sociales más postergados (cuadro 4).<sup>8</sup>

CUADRO 3

*Egresados de pregrado y grado y tasa promedio de crecimiento anual 2001-2011*

Universidad	2001	2006	2011	Tasa promedio
General Sarmiento	39	125	274	21.5
La Matanza	609	978	1 838	11.7
Lanús	112	399	532	16.9
Quilmes	1 028	1 349	612	-5.1
San Martín	239	583	762	12.3
Tres de Febrero	—	211	251	19.4

Fuente: Elaboración propia con base en Secretaría de Políticas Universitarias (2011), cuadro 2.1.3, p. 91.

CUADRO 4

*Reinscritos de carreras de pregrado y grado que no han aprobado ninguna materia el año anterior según instituciones universitarias de gestión estatal. Año 2011*

Universidad	Reinscritos	Sin materias	%
General Sarmiento	4 720	1 602	34
La Matanza	28 966	8 876	31
Lanús	8 882	3 708	42
Quilmes	12 325	4 160	34
San Martín	8 926	2 336	26
Tres de Febrero	5 925	832	14

Fuente: Elaboración propia con base en Secretaría de Políticas Universitarias (2011), cuadro 2.1.7a, p. 98.

No obstante, el cuadro 4 muestra que son muchos los estudiantes que no aprueban ninguna materia al terminar el año: entre 14% en la UNTREF y 42% en UNLa. Esto indicaría que, a pesar de los promisorios datos de los cuadros 1, 2 y 3, la realidad es que muchos de los estudiantes siguen trayectorias académicas muy irregulares que suelen terminar en el abandono de los estudios.

### **Estrategias de retención y percepciones de los docentes en las universidades del conurbano bonaerense**

Las políticas institucionales que buscan mejorar la retención en las cuatro universidades consideradas como casos de estudio –UNGS, UNLa, UNTREF y UNSAM– refieren a estrategias de diverso alcance, contenidos, objetivos y finalidades. Sin embargo, como veremos a continuación, la principal estrategia desarrollada para favorecer la retención son los denominados “cursos de ingreso”. Otras son los espacios alternativos a la enseñanza en el aula, como tutorías, docentes orientadores, clases de apoyo, etcétera, la articulación de la universidad con escuelas secundarias y la priorización de los bienes y servicios relacionados con derechos educativos, culturales y de salud: políticas de bienestar estudiantil. Trabajaremos en este artículo solo las dos primeras.

El curso de ingreso constituye la principal estrategia para favorecer el acceso y la retención, ya que los prepara para los desafíos que suponen los estudios universitarios; este asunto ha sido discutido por varios autores, entre ellos Chiroleu (2013), quien sostiene que la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior ha comenzado a complementarse en los últimos años con políticas de permanencia y egreso de la universidad, que procuran asegurar la igualdad de resultados y la calidad en la educación. Los cursos de ingreso forma parte de ese tipo de políticas, y en general pueden ser entendidos como preuniversitarios, “cuya finalidad no es estrictamente selectiva sino introductoria a la vida universitaria y a sus exigencias” (Chiroleu, 2013:295). Algunos docentes reconocen esta función:

El ingreso tiene una intención que se ha ido modificando a lo largo de los años pero básicamente tiene que ver con [...] la universidad [...] los estudiantes no llegan todos iguales en sus competencias para lograr el ingreso y la permanencia en la universidad, y lo que intentamos es ponerlos a todos en el mismo peldaño, sobre todo con métodos y técnicas de estudio, ¿para qué? Para lograr el pasaje entre la escritura que traen de la escuela media y los modos de lectura, a lo que se

exige en la universidad, lectoescritura en término de textos académicos y escritura académica, ese pasaje en gran medida se logra, a pesar de que son seis semanas de curso de ingreso intensivo (docente, UNLA).

[...] Bueno acá en Argentina, en estas universidades en realidad suple lo que no hizo la secundaria, en cierta forma (coordinador, UNSAM).

Sin embargo, Marquina (2011), en su análisis sobre las políticas de admisión en universidades del conurbano –entre las que incluye a la UNLA, la UNGS y la UNSAM–, señala que si bien estos cursos de ingreso han sido una respuesta de las universidades públicas frente a los altos índices de deserción y rezago estudiantil, también cumplen una función de selectividad, en tanto son “instancias niveladoras o selectivas como condiciones previas al ingreso” (Marquina, 2011:69). Estos cursos son obligatorios y requieren ser aprobados para que el estudiante pueda continuar con la carrera; este carácter selectivo se acentúa para algunas de ellas, como Turismo o Comunicación audiovisual en el caso de la UNLa o Psicopedagogía en el caso de la UNSAM, que establecen cupos justificados por la falta de infraestructura o materiales para responder a la cantidad de postulantes.

Las características de la institucionalización del ingreso en cada universidad son heterogéneas. Así, en la UNLa la coordinación está en una Dirección de Pedagogía dependiente de la Secretaría Académica, en la UNGS, se denomina Curso de Aprestamiento Universitario (CAU), y depende del Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad. Es importante destacar que en la estructura del CAU, los docentes fueron designados por concursos.<sup>9</sup> “[...] Aquí se concursa más o menos pensando en una materia, lo que no quiere decir que uno queda anclado todo el tiempo, pero casi... muchas veces sucede” (docente, UNGS).

Este aspecto contribuye a garantizar tanto la continuidad y estabilidad laboral de los docentes, como la identidad del dispositivo. La UNTREF, en cambio, posee una estructura dentro de la Secretaría Académica, conformada por el secretario académico, la coordinadora general y la asesora pedagógica del curso de ingreso, para esto cuentan con cerca de cien profesores. La UNSAM denomina al curso de ingreso como de Preparación Universitaria (CPU). Es la única universidad en la cual los procedimientos de admisión se efectúan de manera descentralizada, dependiendo de cada unidad académica, así como los criterios para la designación de profesores obedecen también a las particularidades de cada unidad.

En cuanto a las modalidades de organización de los cursos de ingreso, existen variaciones en la frecuencia. En la UNLa se destacan dos tipos de ingreso: un curso cuatrimestral que se desarrolla desde fines de agosto a principios de noviembre con una frecuencia de tres veces a la semana; y el intensivo que se dicta desde principios de febrero a mediados de marzo cuatro veces por semana. La asistencia a los cursos es obligatoria siendo el mismo para todas las carreras.

En el caso de la UNGS, el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) rige para todas las carreras, consta de tres materias y cada asignatura es independiente y pueden cursarse en forma separada por semestres. La condición de aprobación de la asignatura es perdurable, y algunas se pueden rendir libres. También en la UNTREF el curso de ingreso es general para todas las carreras. Se desarrolla a lo largo de cuatro meses desde febrero a julio de cada año. Es interesante que la UNTREF cuenta no solamente con material de orientación para el alumno sino también con material de estudio *ad hoc* para cada materia.

A diferencia de las restantes universidades, en la UNSAM existe solo una materia de carácter obligatorio para todas las unidades académicas (Introducción a los estudios universitarios –IEU), y la duración varía entre seis semanas y un cuatrimestre, según la unidad.

Si se observan las materias que se dictan en los cursos de ingreso, se puede apreciar que los contenidos giran en torno a “los métodos de estudio universitario” (Métodos y técnicas para los estudios universitarios, en la de Lanús; Metodología de estudio y comunicación oral y escrita, e Introducción a los estudios universitarios en Tres de Febrero y San Martín). En cuanto al abordaje histórico de la universidad (La universidad en la Argentina, Introducción a los estudios universitarios en Lanús y San Martín); áreas de conocimiento general (talleres de Lectoescritura, de Matemática y de Ciencia, en la de General Sarmiento); y áreas de conocimiento específico por carrera (universidades de Tres de Febrero, San Martín y Lanús).

Ahora bien, interesa destacar en este artículo que las percepciones de los coordinadores y docentes sobre el ingreso y el primer año de la carrera presentan una marcada heterogeneidad de opiniones acerca de la naturaleza y el impacto de estas estrategias. Para algunos entrevistados la retención de los estudiantes no es uno de los principales objetivos del ingreso:

[...] Para algunos profesores el CPU es un “filtro” y para otros, constituye una etapa para “dar conocimiento”, acerca de los contenidos de la materia y también de lo que es la vida universitaria y la institución universidad (docente, UNSAM).

Mientras que otros docentes plantean que el curso de ingreso no resuelve dificultades que los alumnos arrastran desde el nivel secundario:

[...] En cinco semanas no vas a lograr la capacidad de trabajar cuatro textos de treinta páginas [...] (docente, UNLa).

Hay problemas que son estructurales y que no se modifican en cinco semanas y tampoco en un cuatrimestre [...] (docente, UNSAM).

Los altos índices de abandono en los cursos de ingreso de las universidades públicas es una tendencia que ha sido subrayada por varios estudiosos del tema (Chiroleu, 2013; Ezcurra, 2007; Marquina, 2011; Parrino, 2010). Algunos entrevistados consideran que el abandono o la deserción en el ingreso no solo se encuentran en su carácter eliminatorio sino en factores como el estudiante que trabaja y que no tiene suficiente tiempo o alumnos que se mudan o se anotan en diferentes carreras y luego eligen una, entre otros:

[...] Que no pueden con la universidad, o sea no logran, porque no se dan tiempo, por ansiedad o no los convoca, digamos, iniciar todo un esfuerzo intelectual/académico que implica la universidad (docente, UNTREF).

En otros se puede apreciar la idea de que centrarse en la inclusión educativa plantea cierta pérdida de calidad en la educación superior:

[...] Mi política es que le vaya bien a la mayoría, bueno eso es la universidad. Uy! la nacional gratuita, sí, ¿pero hay un piso? Si vos bajás el piso, te transformás en esas universidades privadas que siguen ritmos [...] (docente, UNLa).

En la práctica, las estrategias de apoyo implican modalidades heterogéneas. Como tendencia en las cuatro universidades se puede señalar que apuestan a orientar recursos que refuerzan la atención pedagógica. No obstante, esta estrategia abarca acciones distintas pero, sobre todo, diferentes concepciones acerca de cómo son entendidos estos recursos, entre las de apoyo durante el ingreso, se destaca la presencia de tutores con los que los alumnos se reúnen quincenalmente, y quienes los guían en cuestiones de estudio y las clases de apoyo de cada materia en horarios diferentes a la cursada (en la universidad Tres de Febrero); y clases especiales, denominados espacios complementarios, en las que se refuerzan o

desarrollan actividades particularizadas que les sirven para mejorar su rendimiento en la asignatura (en la General Sarmiento). Como parte de las estrategias de retención llevadas adelante por las universidades durante el primer año, con el curso de ingreso aprobado, se instrumentan también cátedras compartidas: un profesor de metodología y otro de alguna especialidad.

En el caso de la UNLa, también hay un sistema de docentes orientadores, encargados de fortalecer y sostener los vínculos del ingresante con la institución de modo de contribuir a disminuir los niveles de desgranamiento en el primer año. Se dedican a acompañar, informar y motivar a los ingresantes. Se designa un docente orientador por carrera con una dedicación simple, son graduados recientes: “En lo posible jóvenes, aunque no hay nada escrito respecto de esto” (UNLa). Al equipo de docentes orientadores se los coordina desde la Dirección de Pedagogía Universitaria.

Otra estrategia, la denominada clase de apoyo, se desarrolla en las cuatro universidades y consiste en brindarla en un horario y día establecido al que los estudiantes pueden recurrir, por fuera del horario normal. Estas clases se desarrollan desde el ingreso y están orientadas, principalmente, a aquellos alumnos con formación secundaria considerada muy deficiente: “[...] La gente que venía a apoyo no entendía consignas que son muy básicas [...]” (docente, UNTREF). Se hace difícil que los alumnos visualicen las clases de apoyo como estrategias continuas, es decir, como parte del proceso pedagógico (docente, UNTREF). Mayormente, suelen recurrir a estas clases en los momentos previos a los exámenes, frente a la urgencia y la premura de la evaluación (docente, UNGS).

La tutoría consiste en un espacio donde los estudiantes pueden realizar consultas sobre temas pedagógicos, de contenidos curriculares, y se lleva a cabo en varias universidades (UNLa y UNTREF):

[...] Todo el tiempo estamos pensando de qué manera las tutorías pueden ser un proceso de enseñanza aprendizaje y no una cuestión puramente remedial o un parche...” (coordinadora, UNLa).

Para esto, desde la universidad se difunde el espacio, sus horarios y se convoca a la participación de los alumnos en el aula:

El alumno que llega a la tutoría de por sí ya es uno iluminado, es un pibe que pudo leer la cartelera, que pudo reconocer su falta, su dificultad y que accedió al

docente a decirle tengo dificultades con esto, que puede recortar cómo se maneja la institución y todo lo demás, hay muchos otros que desertan, que fracasan en sus estudios universitarios porque no llegan ni siquiera a hacer este proceso (coordinadora, UNLa).

Una estrategia, más diferenciada de las acciones de índole pedagógica, es la del rol de los orientadores, los que en algunos casos son docentes (UNLa) y en otros, estudiantes (UNGS). En el caso del docente orientador, la característica principal es que “Da un acompañamiento de una forma más institucional que busca un arraigo más, eh..., podríamos decir, con respecto a la universidad propiamente dicha” (docente, UNLa).

Es decir, las distintas funciones del docente orientador abarcan desde otorgar informaciones organizacionales a los estudiantes (sobre la inscripción a exámenes finales; asesoramiento sobre la redacción de informes de becas, de cartas de reclamos, etcétera), hasta dar a conocer los servicios de la universidad (becas, deportes, extensión estudiantil, entre otros), así como los derechos y obligaciones de los estudiantes. El objetivo de esta estrategia no se vincula tanto con cuestiones de índole pedagógica porque para eso está el sistema de tutorías, sino que apunta a cuestiones de apoyo administrativo y organizacional: “La construcción (del alumno) como universitario y sobre todo desde su subjetividad, es algo que no tiene que ver con dar el primer parcial, es algo que va creciendo (en referencia a la formación del *habitus* académico)” (docente, UNLa).

Por otra parte, esta modalidad de orientadores, como en la universidad de General Sarmiento, se da con estudiantes becados, siendo valorizado positivamente por profesores y coordinadores. Sin embargo, este proyecto se discontinuó y, al momento de realizarse las entrevistas (2012), según varios de los entrevistados se debía a cuestiones presupuestarias.

Una cuarta modalidad de trabajo es la de docentes auxiliares, que son estudiantes del último tramo que ayudan en las aulas con las consultas personales de los alumnos (UNLa). Finalmente, una quinta modalidad son los espacios complementarios, extracurriculares, instancias previas a los exámenes finales (UNGS) que, en el caso del ingreso en algunas materias, como matemática, son muy utilizados por los alumnos.

El acompañamiento es percibido por docentes y coordinadores de las cuatro universidades abordadas como un objetivo esencial en el proceso de integración a la vida universitaria. Esto es la interrelación personal de los coordinadores y

docentes con los alumnos a través del “diálogo”, dándoles tiempos y espacios, hasta la priorización de su participación. Los acompañamientos remiten a la relación docente-alumno y buscan una aproximación que involucre la confianza de ambas partes para preguntar y responder preguntas (UNLa). De este modo, se apunta a prevenir la deserción, poniendo atención en la integración a la vida universitaria porque, tal como sostiene Cambours de Donini (2012), las causas que la imposibilitan no son solo de índole económica, sino también psicológicas, organizacionales y sociales.

Me parece que este acompañamiento para el alumno es absolutamente fundamental, si queremos que siga en la universidad, digo puede haber otras causas por las que un sujeto deje la universidad, quizás sobre esas no podamos laburar [...] (docente, UNTREF).

En general hablamos mucho con los estudiantes, dialogamos permanentemente con ellos. Creo que hay una necesidad de encuentro, de palabras dichas y escuchadas (docente, UNSAM).

Sin embargo, según algunos entrevistados, existen docentes que no priorizan la relación con el alumno lo que, de algún modo, implica poner en jaque el tan mentado acompañamiento. Esta preocupación y la búsqueda de prácticas de docencia y gestión que mejoren el ingreso y egreso constituye parte de una “nueva cultura organizacional” en las universidades del conurbano, como la Universidad Nacional Arturo Jaureche y según su rector (Villanueva, 2014) son denostadas como de baja calidad. En sintonía con esto, los entrevistados señalan que ese acompañamiento a los estudiantes requiere del “compromiso” del equipo docente, que no siempre se encuentra en todo el plantel académico del ingreso y del primer año. Para otro de los entrevistados esta falta de compromiso se vincula con el hecho de que: “Dar materias de ingreso es *berreta* para muchos...” (UNGS). El término *berreta* se refiere generalmente a algo vulgar y de poco refinamiento, puede ser entendido como de baja calidad, y es retomado por el entrevistado para subrayar que para algunos docentes dar clases en el curso de ingreso se considera en términos valorativos con cierta negatividad. Esto es enfatizado en otras universidades (UNLa) donde, desde la coordinación de los cursos, relacionan esta actitud con que, en muchos casos, a los profesores de una determinada carrera se les asigna carga horaria en esta actividad



que es considerada de nivel inferior al dictado de asignaturas regulares. Por eso, para algunos es necesario contratar a docentes que valoricen su participación en los primeros años de enseñanza:

[...] Trato de buscar generalmente gente con experiencia, gente que trabajó en el CBC o que hayan trabajado y en general los que están acá tienen bastante compromiso, y son jóvenes, les preocupa que el alumno aprenda (coordinador, UNSAM).

Ahora bien, esta carencia en el compromiso, es visualizada desde otra perspectiva como que:

[...] Hay también una falta por parte del docente por incentivar o por buscar herramientas de enseñanza que permitan mejorar la forma de aprendizaje (docente, UNSAM).

Inclusive para algunos, aun cuando la universidad brinda capacitaciones para la formación pedagógica, en pos de la búsqueda de estrategias y opciones de enseñanza novedosas o interrelacionadas con disciplinas artísticas, lo cual se considera que es “excelente” (docente, UNLa) como parte de la capacitación, cuesta que en general los profesores valoricen este tipo de estrategias que se proponen desde la universidad. Tal como sostiene una entrevistada:

El perfil de docentes piensa que su tarea es dar la clase tal como la viene dando, pensada como la viene pensando, y no ir para atrás, según quizás lo vería como un retroceso, explicar cosas que ya se tienen que saber, siempre avanzar, siempre complejizar, que el alumno se pueda, pueda complejizar sus conocimientos, pero no va a poder complejizar si no conoce lo mínimo, lo básico, hay un punto que tiene que haber un quiebre ahí, donde el docente se tiene que dar cuenta y más si son muchos, puede haber un caso, dos casos que pueden haber llegado a un punto donde quizás por circunstancias, pero sí son muchos, ahí el docente debería poder hacer ese ejercicio de alfabetización, ¿no? Muchos lo hacen, pero otros no (docente, UNLa).

En esas reticencias o faltas de compromiso también se encuentra presente una imagen preconcebida de los estudiantes, un “alumno ideal” muy diferente del real. Parrino (2010), en un estudio realizado sobre la deserción en el primer

año universitario en universidades del conurbano –La Matanza, Lomas de Zamora, Tres de Febrero y San Martín–, plantea que esa imagen ideal no condice muchas veces con lo que sucede en el aula. “Es así, como el profesor dirige su clase e interpela a un estudiante que no está allí en el aula sino en su imaginario” (Parrino, 2010:7). En consecuencia, la carencia de una apuesta sostenida y comprometida en las búsquedas de alternativas que favorezcan la retención de los estudiantes se relaciona con: “Niveles de resistencia muy fuerte en los profesores, muy fuertes” (coordinador, UNTREF).

Estas resistencias se observan, para algunos, en mantener ciertas formas de enseñanza. Pero también esos estilos de enseñanza reticentes a las transformaciones son cuestionados por otros entrevistados. Esas transformaciones van de la mano de cambios en el sentido en que se visualizan las universidades, en cuanto a que: “La universidad es muy madraza de los alumnos, es bastante protectora en algún sentido y, probablemente, a veces proteger tanto los deje un poquito en banda cuando se tiene que correr y dejarlos solos” (Docente, UNGS).

Es decir, las perspectivas de docentes y coordinadores de los cursos de ingreso y de primer año de las cuatro universidades analizadas muestran un conjunto de opiniones, sentidos, valorizaciones y prácticas diferentes respecto de las estrategias institucionales implementadas para favorecer la retención de los estudiantes. El para qué, cómo y a quiénes ofrecer estas estrategias genera conflictividades en los actores que participan de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde su lugar de docentes y coordinadores; las posturas divergentes de ambos, sean del ingreso o del primer año, manifiestan distintas valorizaciones y prácticas que tensionan y cuestionan las estrategias propuestas por las universidades.

### **Conclusiones**

A pesar de la admiración que causa en algunos sectores académicos latinoamericanos el ingreso irrestricto y la gratuidad en la Argentina, los datos estadísticos y el trabajo de campo para el caso de las cuatro universidades analizadas demuestran que la equidad en la educación superior todavía es un largo camino a seguir, esto aun teniendo en cuenta los avances con medidas como las becas estudiantiles, o la creación de nuevas universidades, en especial, la irrupción de las del conurbano prestas a acercarse a sectores tradicionalmente excluidos de la educación superior. También se ha tenido en cuenta y analizado el gran abanico de metodologías pedagógicas y

de acompañamiento que se han propuesto en un grupo de universidades del conurbano bonaerense. Pareciera que la situación no hubiera dado un vuelco radical en cuanto a la mejora del acceso y permanencia de los estudiantes provenientes de los sectores sociales más desfavorecidos. De hecho, si bien las del conurbano han crecido mucho más en matrícula que las grandes universidades del país, los datos señalan que un gran porcentaje de alumnos no aprueba ninguna materia durante la totalidad del año. Aunque no se cuenta con datos estadísticos oficiales sobre el porcentaje de abandono, los números indican que en un gran porcentaje han dejado de ser alumnos regulares, es decir que no aprueban por lo menos dos materias al año, y las propias universidades reconocen que los niveles de abandono son muy altos.

Ahora bien, entre las percepciones analizadas se puede llegar a comprender parcialmente algunas causales de estos limitados avances. De acuerdo con las percepciones de profesores y coordinadores, hay un nivel de conflictividad bastante profundo. En otras palabras, los docentes y coordinadores sostienen concepciones y prácticas disímiles en ocasiones, dificultando acuerdos en temas básicos como la relación docente-alumno. Unos consideran que es totalmente necesario el “acompañamiento” porque reconocen la problemática de la adaptación del alumno a una nueva realidad que constituye la vida universitaria, mientras otros opinan que la universidad no debe convertirse en una “madraza” que, de alguna manera, sobreproteja al alumno. Por otro lado, mientras unos se encuentran “comprometidos” con los objetivos del ingreso en cuanto a facilitar el acceso de alumnos heterogéneos, otros consideran que esa no es su función. En pocas palabras, para muchos cuesta incorporar las nuevas políticas inclusivas porque apuestan a un imaginario ideal del estudiante que no siempre da cuenta de las distintas y heterogéneas trayectorias sociales y educativas, y disímiles bagajes culturales, de alumnos provenientes de un medio social menos favorecido. Pero también otros culpan a la misma universidad por la organización de los cursos de ingreso en el sentido de cómo eligen y pagan a los docentes,<sup>10</sup> o por la discontinuidad de estrategias como las clases de apoyo y tutorías debido a los problemas presupuestarios.

Una de las principales tensiones que atraviesan las percepciones de los actores y su actividad cotidiana en los cursos de ingreso y el dictado de materias del primer año, es la que se da entre los que defienden una universidad con más nivel en desmedro de la incorporación de poblaciones estudiantiles con pobre formación secundaria y con un capital social de diferente tipo al esperado

“idealmente” en el imaginario de los profesores, y aquellos que se encuentran más “comprometidos” con las políticas inclusivas y que procuran ir construyendo, en términos de Villanueva (2014), una cultura organizacional que, sin menospreciar la calidad, apunte al compromiso en la docencia y en la gestión de la problemática del ingreso y el egreso. En este sentido, pareciera necesario reafirmar –y debatir internamente cómo se pone en práctica– una visión según la cual las universidades son responsables de implementar una enseñanza crítica que reconozca la existencia de una desigualdad cultural socialmente condicionada, para disminuir la distancia entre el capital cultural de los estudiantes y la demandas académicas de la institución (Ezcurra, 2007).

Cabe subrayar que estas visiones y prácticas diferenciales de docentes y coordinadores forman parte de las interacciones que se dan entre distintos actores sociales cuando las políticas se implementan. Si bien la búsqueda de opciones y estrategias que aborden la problemática de la deserción y contribuyan a la retención de los estudiantes del ingreso y primer año suponen esta heterogeneidad de miradas, la resolución de los problemas implica aspectos ligados también con la disponibilidad y sostenibilidad de recursos, acuerdos entre los actores, avales políticos, entre otros, que en un proceso continuo apunten a proponer y efectivizar nuevas estrategias o redefinir las existentes en pos de lograr políticas de equidad y calidad acordes con las necesidades y problemáticas de las universidades analizadas.

## Notas

<sup>1</sup> La expresión “conurbano bonaerense” es utilizada indistintamente y sin mayores precisiones para referirse a los 24 partidos que rodean a la Ciudad de Buenos Aires y que, además, incorporan o no a esta última, en dicha caracterización. Se trata de los partidos de: Avellaneda, Almirante Brown, Berazategui, Esteban Echeverría, Ezeiza, Florencio Varela, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingo, José C. Paz, La Matanza, Lanús, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Merlo, Moreno, Morón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, Tres de Febrero, Tigre, Vicente López.

<sup>2</sup> El estudio se desarrolló a través de entrevistas personales con coordinadores de los cursos de ingreso, profesores que tienen como función la organización de los cursos, exámenes y relaciones con los alumnos (generalmente dos por universidad) y con docentes del ingreso y primer año

de algunas carreras sociales, humanas y técnicas (entre 2 y 4 docentes de ingreso y entre 2 y 4 del primer año) en las cuatro universidades. Fueron contactados a través de la técnica “bola de nieve”. Las entrevistas se realizaron entre febrero de 2011 y mayo de 2013. Los entrevistadores realizaron su tarea en el campus de cada universidad. Asimismo, fueron tomadas en cuenta algunas conversaciones informales y registros observacionales realizados durante dicho periodo.

<sup>3</sup> No obstante, García de Fanelli (2011) muestra que la brecha en el acceso a la educación superior entre el estrato socio-económico más alto y el más bajo se redujo levemente en el periodo 2005-2010.

<sup>4</sup> En 1983, con la llegada de la democracia, se restableció el ingreso directo o irrestricto a las universidades. Sin embargo, la Ley de Educación Superior (1995) determinó la libertad de las

universidades (y de las unidades académicas con más de 50 mil alumnos) para establecer su propia política y procedimientos de admisión, generando la posibilidad de sistemas no irrestrictos.

<sup>5</sup> Ramallo y Sigal (2010) estiman que un 30.8% del total de los ingresantes lo hacen a través de un examen eliminatorio.

<sup>6</sup> Para mayores referencias se puede consultar el sitio web del Ministerio de Educación de la Nación Argentina en: (<http://portales.educacion.gov.ar/spu/la-universidad-y-la-escuela-secundaria/>).

<sup>7</sup> Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) es un método directo para identificar carencias críticas en una población y caracterizar la pobreza. Usualmente utiliza indicadores relacionados con cuatro áreas de necesidades básicas (vivienda, servicios sanitarios, educación básica e ingreso mínimo), disponibles en los censos de población y vivienda.

<sup>8</sup> Sin embargo, no hay que caer en la llamada “falacia ecológica”, según la cual se considera que el medio geográfico y socioeconómico define los perfiles de los alumnos de la zona. Se podría llegar a la conclusión de que todos los estudiantes pertenecen a estratos sociales medios y bajos, pero no hay seguridad total de que así sea.

<sup>9</sup> Estos concursos se cubren con cargos de dedicación exclusiva de investigador-docente, aunque en algunos momentos ha habido docentes contratados durante algún tiempo, luego los cargos se han ido concursando.

<sup>10</sup> Como sostiene Ezcurra (2007), retomando a Tinto (1997) y a otros autores, es preocupante que, a pesar de la relevancia de la práctica docente en el aula para la retención de los estudiantes, se sigan contratando profesores poco experimentados y mal pagados, soslayando la incidencia de éstos en el desarrollo de los estudiantes.

## Referencias

- Aponte-Hernández, Eduardo (2008). “Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021”, en Gazzola, Ana Lúcia y Axel Didriksson (eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe/ Ministerio de Educación Superior de la República Bolivariana de Venezuela/ Asociación Colombiana, pp. 113-154.
- Arias, María Fernanda *et al.* (2012). “La educación superior en Argentina”, en Red Iberoamericana de Investigaciones en Políticas Públicas, *La educación superior en el Mercosur: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay hoy*, Buenos Aires: Biblos, pp. 21-113.
- Cambours de Donini, Ana María (2012). “La universidad y el derecho a la educación”, en Percebal, María (coord.) *Derechos humanos y universidades*, Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos/Secretaría de Derechos Humanos, pp. 47-57.
- Chiroleu, A. (2012). “Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿Inclusión o calidad?”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, núm.13, pp. 1-20. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/916>.
- Chiroleu, A. (2013). “Políticas públicas de educación superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?”, *Espacio Abierto* (Maracaibo), vol. 22, núm. 2, abril-junio, pp. 279-304.
- Espinoza, Oscar; González, Luis Eduardo y Latorre, Carmen Luz (2009). “Un modelo de equidad para la educación superior: análisis de su aplicación al caso chileno”, *Revista de Educación Superior*, vol. 37, núm. 150, pp. 97-112.
- Ezcurra, Ana María (2007). “Los estudiantes de nuevo ingreso. Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias”, *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, núm. 2, San Pablo: Pro-Rectoría de Graduación, Universidad de San Pablo, pp. 1-60.

- Fernández, Alberto (2003). “La universidad pública en tiempos de incertidumbre: un debate pendiente”. Disponible en [www.cbc.uba.ar](http://www.cbc.uba.ar) (consultado el 12 de agosto de 2003).
- Ferré, Norberto (2007). “Presentación”, en N. Ferré (comp.), *Articulación universidad-escuela secundaria: Política, prácticas y reflexiones*, San Martín: Jorge Baudino Ediciones/ UNSAM.
- Feeney, Silvina; Marquina, Mónica y Rinesi, Eduardo (2011). “Democratizar la universidad: un ensayo permanente”, en N. Fernández Lamarra y M. F. Costa de Paula (comps), *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades*, Sáenz Peña: EDUNTREF, pp. 201-214.
- García de Fanelli, Ana María (2005). “Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina”, *Sistema de información de tendencias educativas en América Latina*, Buenos Aires: IPE-UNESCO/OEI, pp. 1-17. Disponible en [http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal\\_debate\\_5\\_fanelli\\_articulo.pdf](http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_debate_5_fanelli_articulo.pdf)
- García de Fanelli, Ana María (2011). “La educación superior en Argentina 2005-2009”, informe *La educación superior en Iberoamérica 2011*, Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo, pp. 1-52. Disponible en <http://www.cedes.org.ar/PUBLICACIONES/EDSUP/2011/10018.pdf>
- García de Fanelli, Ana María y Jacinto, Claudia (2010). “Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias”, *Revista Universia*, vol. 1, núm. 1, pp. 58-75.
- Gessaghi, Victoria y Llinás, Paola (2005). *Democratizar el acceso a la educación superior*, Buenos Aires: CIPPEC, pp.1-30.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2010). *Censo de población 2010*. Disponible en: <http://www.censo2010.indec.gov.ar/>
- Kim, Young y Sax, Linda (2007). “Different patterns of student-faculty interaction in research universities: An analysis by student gender, Race, SES, and First-Generation Status”, *Research & Occasional Paper Series*, Center for Studies in Higher Education-University of Berkeley.
- Lemaitre, María José (2005). “Equidad en la educación superior. Un concepto complejo”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE)*, vol. 3, núm. 2, pp.70-79.
- Marquina, Mónica (2011). “El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los ‘90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense”, en N. Gluz (comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social*, Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 63-86.
- Mundt, Carlos; Curti, Celina y Tomassi, Cristina (2011). “Inclusión en los estudios universitarios en el conurbano bonaerense: la construcción de una concepción integral desde una perspectiva de gestión”, en N. Fernández Lamarra y M. F. Costa de Paula (comps), *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades*, Sáenz Peña: EDUNTREF, pp. 215-231.
- Parrino, María del Carmen (2010). “Deserción en el primer año universitario. Desafíos y logros”, ponencia presentada en el X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, 8, 9 y 10 de diciembre.

- Ramallo, Milena y Sigal, Víctor (2010). *Los sistemas de admisión de las universidades en la Argentina*, documento de trabajo núm. 255, Buenos Aires: Departamento de Investigaciones de la Universidad de Belgrano.
- Rofman, Adriana (2014). *Territorio, sociedad y política en la Región Metropolitana de Buenos Aires*, Buenos Aires: Observatorio del Conurbano Bonaerense/ UNGS.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2011). *Anuario de Estadísticas Universitarias*, Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación.
- Silva Laya, Marisol (2012). "Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, núm. 4, pp.1-28.
- Spady, William G. (1971). "Dropouts from higher education: toward an empirical model", *Interchange*, núm. 2, pp. 38-62.
- Tinto, Vincent (1975). "Dropouts from higher education: a theoretical synthesis of recent research", *Review of Educational Research*, núm. 45, pp. 89-125.
- Tinto, Vincent (1997). "Colleges as communities: Exploring the educational character of student persistence", *Journal of Higher Education*, núm. 68, pp. 599-623.
- Villanueva, Ernesto (2014). "Las nuevas universidades en el conurbano bonaerense", en *Voces en el Fénix*, núm. 33, pp. 56-61, Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas, UBA. Disponible en <http://www.youblisher.com/p/880064-Voces-en-el-Fenix-No-33-Mentes-Peligrosas/>

**Artículo recibido:** 11 de agosto de 2014

**Dictaminado:** 9 de octubre de 2014

**Aceptado:** 20 de octubre de 2014