

¿EDUCACIÓN SUPERIOR COMO DERECHO O COMO PRIVILEGIO?

LAS POLÍTICAS DE ADMISIÓN A LA UNIVERSIDAD
EN EL CONTEXTO DE LOS PAÍSES DE LA REGIÓN

María Fernanda Juarros*

RESUMEN. El presente artículo plantea algunas líneas de discusión y reflexión a partir de la necesidad de atender la problemática de acceso a los estudios universitarios que se impone con creciente preocupación en la agenda de la educación superior en América Latina. Se presentan dos posiciones: el ingreso restringido que pone su énfasis en la preservación de los patrones de excelencia académica a través de la selectividad de los aspirantes, y el ingreso directo que prioriza criterios de equidad. Un propósito primordial dentro de las políticas públicas radica en la pretensión de la ampliación de la matrícula como promoción de la equidad y a su vez en la pretensión de la excelencia en la formación. ¿Es esto posible en el contexto de los países latinoamericanos?

PALABRAS CLAVE: Universidad, política educativa, admisión, educación superior.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el ingreso a la universidad, esencialmente en el ámbito público, aparece como tema problemático. Las políticas de admisión que buscan regular el acceso a este nivel mediante diversos procedimientos, constituye un componente cada vez más controvertido en las políticas de educación superior. Estos procedimientos se supeditan,

* Docente investigadora y becaria doctoral de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: fjuarros@clacso.edu.ar.

de algún modo, a las condiciones contextuales que en función de la relación demandantes-poder público establecen acuerdos mínimos como los requisitos exigibles a los aspirantes.

Allí se sitúa la discusión acerca de la educación superior como derecho o como privilegio, es decir, si estos requisitos exigibles se materializan en la sola acreditación de la aprobación del nivel medio o si estos requisitos exigibles se materializan en la superación de determinados dispositivos de selección.

De este modo, este debate muchas veces queda reducido a estas dos posiciones antagónicas. Las mismas son definidas casi con sustento dogmático como aquella que propicia la “selectividad” y es equivalente a la propuesta del ingreso restringido, por un lado, y aquella que argumenta la “apertura democrática” y se corresponde con la defensa del ingreso irrestricto y directo, por el otro. Situación antagónica que supone relaciones directas entre la cantidad y la calidad, y que sin embargo, planteadas en términos absolutos, son igualmente insuficientes.

Asimismo, la selección luego del ingreso tiene lugar en función de los resultados académicos que los estudiantes obtienen esencialmente en los primeros años de sus carreras, resultados que reincidentemente se corresponden con las condiciones socioeconómicas de origen y muy frecuentemente con sus trayectorias educativas anteriores. Sin embargo, se han realizado pocos estudios longitudinales que permitan seguir las historias escolares previas de los sujetos que ingresan a la universidad, y son pocos los trabajos que indagan las motivaciones de los estudiantes al elegir continuar sus estudios en el nivel superior. Tampoco se registran investigaciones que aborden los requerimientos desde su formación precedente.

La universidad como toda institución demanda una permanente revisión tanto de sus planteamientos como de los mecanismos que determinan el éxito o el fracaso de los dispositivos legales que le dan vida. El presente artículo no pretende ser exhaustivo en el análisis de las dimensiones que comprende el tema, intenta plantear algunas líneas de discusión y reflexión a partir de la necesidad de atender la problemática de acceso y permanencia a los estudios universitarios que se impone con creciente preocupación en la agenda de la educación superior en América Latina. Entendemos que un propósito primordial dentro de sus

políticas radica en la pretensión de la ampliación de la matrícula y a su vez en la pretensión de la promoción de la equidad. ¿Es esto posible en el contexto de los países latinoamericanos?

LA RELACIÓN ESTADO-UNIVERSIDAD Y SUS RESPUESTAS A LAS DEMANDAS SOCIALES

Hasta 1950 las universidades latinoamericanas eran instituciones de elite. Este elitismo resultaba del origen social de los estudiantes y profesores, y se correspondía con la limitada función social que cumplían y la escasa certificación que producían.¹ Las transformaciones ocurridas en el mundo partir de mediados del siglo XX, suscitaron una extraordinaria demanda del incremento de las oportunidades para acceder a niveles superiores de educación, de manera que la admisión restrictiva a la universidad fue difícil de sostener.

Durante los años 60, la teoría del Capital Humano, modelo tecnodemocrático previsto en el marco teórico del funcionalismo que consideraba la inversión pública en educación como factor clave del desarrollo económico y como el vehículo principal de igualación de oportunidades sociales,² tuvo notable influencia en el crecimiento de

¹ Según Brunner (1989) alrededor de 1959 había 75 universidades en Latinoamérica con una inscripción no superior a 270 000 estudiantes que representaban aproximadamente el 2% del total de los jóvenes entre 18 y 24 años de edad.

² En 1960, Theodore W. Schultz se pronunciaba ante la Asociación Económica Norteamericana sobre el tema "Inversión en capital humano". Su mensaje era sencillo: el proceso de adquisición de habilidades y de conocimientos por medio de la educación no debería considerarse como una forma de consumo sino más bien como una inversión productiva. De esta forma, la inversión en capital humano no sólo incrementa la productividad individual sino que también, al hacerlo, sienta la base técnica del tipo de fuerza necesaria para un rápido crecimiento económico. Resulta interesante incluir algunas referencias teóricas de la época: "la expansión del sistema educativo es de indiscutible utilidad para crear las capacidades y los valores indispensables para las funciones modernas. No sólo es necesaria la expansión, sino que, además, debe ampliarse el contenido de la educación". A partir de este optimismo pedagógico, se extendió la hipótesis que vincula educación y desarrollo, haciendo de ésta última una variable dependiente de la primera.

instituciones y aumento de la cobertura esencialmente del segundo nivel de educación.³

En este contexto de crecimiento de los estudios secundarios habilitantes para cursar estudios superiores, la demanda por éstos últimos comienza a imponer la necesidad de atender el tema de la admisión a la universidad. En otros términos, la expansión de la matrícula de educación media genera en las instituciones de educación superior un desplazamiento del acceso de elite al acceso de masa (Chiroleu, 1999: 32). Hasta mediados del siglo XX, la universidad recibía a un número reducido de jóvenes que reunían condiciones semejantes de pertenencia social. A partir de mediados del siglo XX, se incorporan grupos de jóvenes heterogéneos tanto en su formación académica como en su origen social. Surgieron entonces “mecanismos de control explícitos” como el ingreso restringido para lograr un aumento de la eficacia seleccionando a los mejores, o “mecanismo de control implícito” como el ingreso irrestricto apelando al principio de justicia social. Se opera la selección en ambos casos aunque en momentos diferentes del transcurso de los estudios, y con costos y resultados institucionales y sociales diferentes (García Guadilla, 1991: 78). Estos mecanismos fueron desde la imposición de exámenes de ingreso y cupos, hasta la diferenciación de la educación superior y la creación de circuitos diferenciales (ampliación de la oferta de carreras terciarias) para destinatarios de origen socioeconómico similar. En el siguiente cuadro se observa el crecimiento de la tasa de inscriptos en el sistema de educación superior no universitario en las últimas décadas.

³ Las cifras dan cuenta de procesos y de prioridades diferentes entre los países. En 1970 Argentina tenía un nivel superior de escolarización al de Portugal en la secundaria. Sin embargo, en 1994 Portugal ya había universalizado ese nivel entre sus jóvenes. Uruguay, en 1970, tenía porcentajes de escolarización similares a los de España en el nivel secundario (58.7% y 52.3% respectivamente). Sin embargo, España logró acercarse mucho más a la meta de universalización, mientras Uruguay (tanto como Argentina) aún están lejos de lograrlo (PNUD, 2000).

PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA POR PAÍS

Tasas brutas de inscriptos Educación Terciaria (porcentaje del grupo de edad relevante)		
PAÍS	1980	1999
Argentina	22	42
Australia	25	76
Bolivia	16	24
Brasil	11	12
Canadá	57	90
Chile	12	30
España	26	51
Estados Unidos	56	81
México	14	16
Portugal	11	38
Reino Unido	19	50
Uruguay	17	29
Promedio países de altos ingresos	34	58
Promedio Unión Europea	25	48

FUENTE: Banco Mundial, Indicadores de Desarrollo Mundial, 1999.

El crecimiento de estos circuitos alternativos al sistema universitario en América Latina fue heterogéneo. En Argentina, la matrícula total de la educación superior que comprende tanto al sector superior terciario como al universitario, se expandió a un ritmo elevado a lo largo de todo el siglo XX y comienzos del XXI, con una tasa de crecimiento promedio del 7% (García de Fanelli, 2004), siendo una de las tasas brutas de escolarización superior más altas de Latinoamérica, el 50% de los jóvenes en

2001.⁴ Si tomamos los datos del *Informe anual* de la UNESCO de 1999, sobre estudiantes terciarios por cada 100 000 habitantes, Argentina aparece con un índice mayor (3.117) que Brasil (1.094) o México (1.580), y casi semejante a Francia (4.190), España (4.017) e Italia (3.103).

Cabe destacar que en América Latina, el sistema de educación superior se ha caracterizado históricamente por el beneficio del financiamiento estatal; sin embargo, la crisis económica por la que atravesó la región a partir de la década del 80, impactó en las prácticas y formas de organización de las instituciones de educación superior. Éstas debieron afrontar el desafío de actuar en escenarios cada vez más complejos, inciertos e inestables. Estos nuevos escenarios se edificaron fundamentalmente a partir del cambio en el papel del Estado que se plasmó en las nuevas tendencias de las políticas públicas en relación con la educación superior. La aplicación de los principios del “libre mercado” estableció presiones a los gobiernos de la región para que adoptaran estrategias tendientes a “racionalizar” y recortar el presupuesto universitario. Este escenario responde al proceso de transición del modo de racionalidad expresado por el taylorismo-fordismo y materializado en el Estado de Bienestar, a otra forma de racionalidad establecida por el paradigma empresarial propio del Estado Neoliberal, en el que se modificaron radicalmente los modos de regulación.⁵ En este proceso en el que las prácticas neoliberales se generalizaron, los cambios sufridos por el sistema universitario público orientaron los estudios sobre la universidad a la comprensión de las condiciones del nuevo contrato con la sociedad, y al

⁴ La población de referencia en el denominador son los jóvenes comprendidos entre los 18 y los 22 años.

⁵ El neoliberalismo como proyecto económico basado en el libre mercado y, en consecuencia, en cierta forma de gobierno que debe posibilitar su libre accionar (Milton Friedman y Frederick A. von Hayek). Sin embargo, no supone, como generalmente se cree, que el Estado limita su intervención en la economía o que restringe su presencia en la sociedad, sino por el contrario, supone que sus modos de regulación adquieren otras características para sujetarse a nuevas formas de representación basadas en la administración. La transformación del Estado social en Estado evaluador fue analizada por diferentes autores a partir de la década de los noventa, y consecuentemente generó una gran cantidad de trabajos que plantean la relación entre gobierno y educación superior.

abordaje de los debates y problemas que de ellas se desglosan, como los procesos de reconversión de sus formas de organización, las políticas de admisión, y los mecanismos regresivos de subvención estatal que generaron un desfinanciamiento progresivo. La finalidad de estos mecanismos de “ajuste” impuestos por el Banco Mundial consistió en derivar los fondos destinados a la educación superior a las políticas compensatorias, argumentando que no era justo aumentar el presupuesto universitario mientras existieran ciudadanos que no habían finalizado la educación básica, razonamiento basado en una concepción implícita de la educación superior como “mercancía”, más que como “bien social”. En el *Informe* de 1988 sobre “Indicadores de desarrollo mundial”, se señalaba como núcleos problemáticos de la educación superior en Latinoamérica, la enorme expansión de los sistemas, el ingreso directo, la gratuidad de la enseñanza y la ineficiencia del gasto público.

De este modo, el modelo fue instalado por los organismos internacionales de crédito quienes no solamente negociaron con los gobiernos las condiciones financieras de otorgamiento de préstamos para la “transformación educativa”, sino que además dictaron las condiciones organizativas y académicas de las instituciones de educación superior, de manera que las restricciones que definen a la política de asistencia crediticia de dichos organismos encuentra en el Estado el reproductor de las mismas a las universidades a través del financiamiento.⁶ El grado de penetración de estas políticas estuvo condicionada a la situación de cada país por acceder a sus condiciones. En Argentina se aprobó la Ley de Educación Superior (1995) que si bien mantiene la responsabilidad principal del Estado en el sustento de la educación superior pública universitaria, establece que para la distribución del aporte fiscal se tendrán en cuenta especialmente indicadores de eficiencia y equidad. En este marco, se establecen las bases normativas que posibilitan la limitación en el acceso.

⁶ Una ampliación de este debate puede encontrarse en Iazzetta (2001).

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE ADMISIÓN A LA UNIVERSIDAD: ALGUNAS EXPERIENCIAS

Como se señaló, cuando la expansión del nivel medio presionó sobre el nivel superior, se intentaron dispositivos alternativos que posibilitaran mantener el control de la situación suscitando efectos distintos en cada una de las instituciones universitarias en función de su composición de fuerzas y de las historias particulares que las determinan.

La discusión y la legislación argentina sobre estos temas han girado, con variantes, alrededor de los dos modelos señalados. Coexisten en las universidades públicas dos sistemas de ingreso con sus correspondientes variantes. El ingreso directo puede o no ir acompañado de cursos introductorios, algunas veces incorporados a la currícula y, otras, organizados por cada unidad académica con carácter no eliminatorio. En ciertos casos estos cursos son centralizados por la universidad y, en otros, la aprobación de los exámenes respectivos da ventajas en el cursado de algunas materias. Por otra parte, el ingreso restringido se obtiene a partir de la aprobación de un examen selectivo y puede ir o no acompañado de un cupo determinado por carrera (Chiroleu, 1999: 62).

En México, si bien todas las instituciones de educación superior exigen como condición la aprobación del bachillerato, no existe un patrón de requisitos que uniformice la normativa de cada universidad para el ingreso estudiantil. Existen muchas universidades públicas que ofrecen estudios de bachillerato y permiten el “pase automático” de los egresados de este nivel al nivel superior, acceden directamente sin más límite que el cupo de la escuela o facultad; para los aspirantes provenientes de otras instituciones se aplican exámenes de admisión. Los exámenes son de selección y permiten situar a los alumnos en orden decreciente de calificaciones en función del número de vacantes existentes. También ocurre que pueden ingresar estudiantes con calificaciones no aprobatorias si la capacidad de la institución lo admite.

En Uruguay el acceso a la universidad se da en forma directa a partir de la culminación de los estudios de nivel medio; situación semejante a la de Paraguay cuyo sistema universitario exige como requisito básico haber finalizado la escuela media, aunque deja a cada unidad académica determinar la existencia o no de mecanismos de admisión (exámenes de admisión, cursos probatorios, etcétera).

En Brasil en cambio, el ingreso a las universidades se obtiene en la articulación entre los denominados Exámenes Vestibulares y los cupos son fijados por institución y por carrera por los que compiten un promedio de cinco candidatos por cada vacante disponible. Es interesante señalar que dos décadas atrás, el porcentaje de aprobados en estos exámenes que había egresado de escuelas municipales y estatales era 57%, mientras que en la última década sólo el 21% era originario de la red pública, y el 79% provenía del sistema particular.⁷

En Venezuela aún no está saldada la respuesta al interrogante de la masividad o selectividad en el ámbito de la educación superior. El asunto vuelve a ponerse en el tapete con las fuertes presiones del gobierno para que las universidades nacionales incorporen a un mayor número estudiantes (de cada 100 estudiantes con edades comprendidas entre 18 y 23 años, menos de 40 cursan estudios en ese nivel). Es así como actualmente se debate en lo fundamental una política de Estado dirigida a disminuir significativamente o a eliminar la exclusión escolar en sus dos vertientes: la de quienes por distintas razones no han podido culminar sus estudios de educación media diversificada y profesional, y la de aquellos que, una vez egresados de este nivel, tampoco han podido ingresar en la educación superior. La propuesta es asumir que las universidades deben absorber toda o gran parte de la demanda.

En Chile, el proceso de selección de ingreso a las universidades desde los años 30 hasta mediados de la década de los 60, estaba condicionado por los resultados obtenidos en el bachillerato mediante una prueba de gran complejidad. En 1966, se instaló el Proyecto Grassau para superar las deficiencias de las pruebas anteriores y con el objetivo de mejorar

⁷ Al respecto, Carlos Chiarelli señala que: “candidatos que realizaron sus estudios de segundo grado exclusivamente en escuelas públicas (estatales o municipales) tienen una probabilidad de ingreso igual a 4.63%, contra 8.83% de aquellos que hicieron todo el segundo grado en un colegio privado”. Es importante destacar que entre las escuelas públicas hay un subgrupo con un desempeño muy por encima del promedio, con una probabilidad de ingreso dos veces superior al conjunto de los colegios privados (17.7% en 1997). Se trata de las escuelas públicas federales que son, básicamente, escuelas técnicas. Estos candidatos a pesar de que son apenas 1.95% de los inscritos, representan 4.82% de los que alcanzan una vacante en el conjunto de las carreras (Chiarelli, 1991).

aspectos teóricos, técnicos y administrativos de las mismas. Este proyecto fue conocido como Prueba de Aptitud Académica (PAA). A partir de 2003, se reemplaza la PAA por un nuevo modelo de evaluación, la Prueba de Selección Universitaria (SPU), considerando que la PAA no era el sistema óptimo ya que medía adiestramiento y no aptitudes como su nombre lo señalaba. Es así como los procesos de mayor selectividad encontraron un curso favorable especialmente en el caso de Chile, donde según Bruner (1989), el sistema es excluyente desde el punto de vista social por el doble hecho de ser selectivo en términos académicos, lo que favorece a los jóvenes con mayor formación previa, y por haber entregado su expansión al sector privado, lo que dificulta el ingreso de jóvenes con menos recursos. Han sido los estudiantes secundarios quienes recientemente denunciaron la institucionalidad de un sistema educativo basado en la exclusión, el privilegio de los más ricos y la degradación de las condiciones educativas de los más pobres.

En Estados Unidos, los exámenes de admisión fueron introducidos para evitar factores discrecionales, como la capacidad de pago o la discriminación racial o sexual. A pesar de las buenas intenciones, resulta que pruebas como el SAT-1, del College Board, discriminan en favor de ciertas minorías (como los hombres) y en contra de otros, como los negros e hispanos.

En Canadá existe un sistema de cupos y aranceles. Si bien el arancel es uniforme, cada universidad fija los cupos de las distintas carreras que se dictan en ellas.

En Holanda, la Subsecretaría de Educación Superior propone para ciertas carreras una selección estricta y el cobro de colegiaturas muy altas, con el fin de crear programas e instituciones de excelencia que puedan competir con Harvard.⁸

Tanto los países nórdicos como algunos países de Europa Central (y Portugal, por ejemplo), también poseen un sistema de cupos, pero centralizado a nivel nacional y cada estudiante no sólo *rankea* el tipo de es-

⁸ La Universidad de Leiden anunció en marzo de 2004 que introducirá un examen de admisión de sus estudiantes, que evaluará su motivación y talento. Una de las razones es que 30% de los egresados no logra terminar la carrera.

pecialización (carrera) que desearía perseguir, sino que también debe *rankear* las distintas universidades donde desearía concurrir.

La respuesta ante la masificación en muchos países ha sido diferenciar el sistema entre universidades de elite, con aranceles altos, y *colleges* menos pretenciosos con cuotas más modestas. Esta respuesta no está exenta de problemas, pues la jerarquía de prestigio no se basa en lo que el estudiante aprende durante su carrera, sino en la capacidad de selección y las condiciones financieras de cada institución que tiene su razón de ser dentro un sistema de mercado. En estos países con sistemas de arancelamiento universitario donde el costo es diferencial de acuerdo con el tipo de carrera, los aspirantes de bajos recursos tienen la opción de obtener un préstamo para costearse sus estudios. Dos importantes consecuencias surgen de tal situación. Por un lado, los estudiantes de niveles socioeconómicos medios bajos se ven marginados de las carreras “costosas”, independientemente de sus capacidades o preferencias. Por el otro, los estudiantes de niveles socioeconómicos medios altos que eligen las carreras costosas se ven doblemente beneficiados ya que el salario futuro en el mercado de trabajo también es mayor para aquellos que poseen los diplomas de estas carreras. El arancelamiento en los países en desarrollo con sociedades segmentadas, sólo los individuos con cierto nivel socioeconómico están en condiciones de solventar los gastos y costos de oportunidad de una carrera universitaria.

De este modo, los efectos de los sistemas de arancelamiento implican un concepto más amplio que el de incidencia distributiva del gasto en educación universitaria, que comprende no sólo la distribución del ingreso presente, sino también la de los ingresos futuros y, más aún, la distribución del poder y las influencias dentro de la sociedad.

EL DEBATE “SELECTIVIDAD” *VERSUS* “EQUIDAD”

El debate acerca de la limitación o no en el acceso a la universidad en nuestro país muchas veces queda compendiado en dos posiciones antagónicas. Las mismas son definidas como: el ingreso restringido que pone su énfasis en la preservación de elevados patrones de excelencia académica a través de la selectividad de los ingresantes, y el ingreso

irrestringido y directo que prioriza criterios de justicia social. Situación antagónica que supone relaciones directas entre la calidad y la equidad, abreviando el debate a un interés institucional o político de seleccionar o no a los aspirantes. Esas intimidaciones gubernamentales están cargadas, ciertamente, de clisés, omisiones y peligrosas distorsiones que no favorecen la discusión fecunda al respecto, es preciso que en nuestras instituciones educativas le brindemos más atención al debate de esa importante cuestión, a fin de advertir sobre algunos problemas y contribuir a la búsqueda de la articulación de esfuerzos en el marco de un verdadero sistema nacional de ingreso. Analicemos los argumentos que sostienen dichas posiciones.

El ingreso restringido supone los mecanismos que reglan el pasaje entre el segundo y el tercer nivel del sistema estableciendo los requisitos para el ingreso a este último (pruebas de admisión con o sin cupos), está vinculado a las prácticas de selectividad social para garantizar la exclusividad de la educación universitaria a ciertos sectores (Chiroleu, 1999: 33).

Esta tendencia a promover el proceso selectivo se fundamenta en la inadecuación de las posibilidades de absorción de graduados por parte del mercado laboral, en el costo a la sociedad y en el presupuesto insuficiente a partir del cual la cantidad atentaría contra la calidad. La idea de aplicar mecanismos de racionamiento se basaría, de este modo, en el reconocimiento de la existencia de una cierta capacidad de recursos físicos y humanos, de manera que si esa capacidad no es respetada, el ajuste se daría por la vía de disminución de la calidad. La excelencia sólo podría estar asegurada en instituciones que utilicen mecanismos para certificar un ingreso anual regulado a partir de las disponibilidades físicas y los recursos humanos del establecimiento.⁹ En síntesis, la dificultad para mantener la calidad en contextos de masividad es el argumento más usado.

⁹ En un *Informe* realizado por el Decanato de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires en 1999, se señalaba que dicha Facultad podría aceptar en primer año un máximo de 900 alumnos. El cupo se calculó con base en el número de plazas para la práctica final de la carrera (en 52 hospitales de la Capital Federal y el Gran Buenos Aires asociados a la Facultad). Según el entonces Decano, ese era el número al que se le podría brindar una educación de calidad (Calegari, 1999).

El ingreso irrestricto supone el pasaje del segundo nivel al tercero con el sólo requisito de la obtención del título secundario. Contrariamente a la posición anterior, la argumentación en favor del ingreso directo se basa en sostener que éste garantizaría la igualdad de oportunidades, la inclusión de los sectores menos favorecidos, el aumento de la equidad. Plantea que la educación superior cumpliría otras funciones no tradicionales como la socialización juvenil o la ampliación de la base cultural de la población, considerando la cantidad de ingresantes como factor de democratización de la educación superior. Sin embargo, el ingreso irrestricto sólo garantiza el acceso a la institución pero no la permanencia en ella. El elevado porcentaje de abandono en los primeros años y la tasa de egresados promedio en las universidades públicas son una muestra del recorte de los efectos democratizadores de esta política.

Varios autores (Rama, 1970; Tenti, 1993; Cano García, 1998) afirman la inexistencia de un ingreso irrestricto en las condiciones de inequidad y exclusión social de la región. El ingreso no es libre ya que no pueden acceder todos los que lo desean sino aquellos que acrediten haber finalizado el nivel medio. Por otra parte distinguen el acceso formal del acceso real a las instituciones universitarias. Si a éstas ingresan alumnos que no poseen las calidades necesarias para apropiarse de los conocimientos que la misma produce y reproduce, el acceso es sólo ilusorio aunque este acceso ilusorio puede tener efectos secundarios trascendentes en la vida de los tradicionalmente excluidos que si bien no llegan a completar su carrera universitaria, se enriquecen del capital cultural durante su tránsito por este ámbito.

Desde el punto de vista de la equidad, los estudios señalan que los beneficiarios de la educación universitaria se sitúan en los grupos de ingresos medios y altos aún en sistemas con ingreso libre y gratuito. Si bien en los últimos años se han implementado de manera creciente sistemas de ayuda económica para estudiantes de bajos recursos, los programas de becas existentes se concentran en el posgrado, de manera que sólo pueden favorecer a estudiantes que han finalizado sus carreras de grado, es decir, aquellos cuyo nivel socioeconómico está comprendido en los niveles medios y altos, reproduciendo dichas desigualdades de origen.

El problema puede sintetizarse en la búsqueda de la ecuación que permita que la admisión al nivel superior de educación se aproxime a las pautas de igualdad social propias de un contexto y un tiempo determinados, sin desnaturalizar las metas propias de la institución: producción, transmisión y transferencia de conocimiento (Chiroleu, 1999: 20).

En la sociedad actual, el conocimiento es un factor esencial para el desarrollo productivo y por ende éste se constituye en un elemento de poder. La disparidad en el nivel de desarrollo humano entre los países de Latinoamérica y otras regiones sigue creciendo. Esa disparidad se explica ante todo desde la educación y observando las cifras de matrícula en el nivel secundario, el porcentaje de egresados del nivel superior, y el número de científicos y de ingenieros producidos por el sistema.

Asimismo, la llamada brecha digital, asociada al nivel promedio de educación de la población, por tomar al menos uno de sus principales indicadores, los usuarios de internet, nos dice que en Argentina existen casi cuatro millones de personas conectadas a internet, es decir, 10.4% de la población. La misma relación nos da 20% en Chile, 13.6 % en Uruguay, 9.7% en Perú, casi 7% en Brasil, pero sólo un 3.38% en México y 2.81% en Colombia. El nivel promedio latinoamericano está muy lejos de lo alcanzado en Estados Unidos y Australia (60% y 55%, respectivamente), o Canadá (46%), o Italia (35%) y Alemania (32%) (PNUD, 2000).

En este contexto sería aconsejable que los criterios de admisión a las universidades se establecieran a partir de la consideración de diversas dimensiones cualitativas y tomaran en consideración las necesidades sociales de la región y las diferencias de origen de los estudiantes. La restricción del acceso a la vida universitaria sólo puede operar en un sentido: intensificar las desigualdades sociales. En nuestra región, donde la desigualdad es el más significativo de sus rasgos y donde se ha visto cómo han crecido en las últimas décadas las diferencias en los aprendizajes en términos de la nueva sociedad del conocimiento, no hace sino acentuar la distancia.

INGRESO, PERMANENCIA Y PROCESO FORMATIVO

A partir de lo expuesto, podemos argumentar que ingreso y permanencia constituyen problemáticas que deben ser asumidas como resultados de una construcción sociohistórica, definida por variables complejas. Complejidad que resulta, por otra parte, de entender que en esa construcción histórica confluyen diversos procesos afectados por la situación del alumno ingresante, que supone determinadas condiciones sociales, cognitivas, culturales, económicas y un desempeño en los diferentes cursos destinados a lograr una articulación con sus aprendizajes y prácticas escolares adquiridos en el nivel anterior. Aquí cabe destacar que éstas están fuertemente condicionadas por la duración de la educación del nivel secundario, que es muy inferior en la región en general, si se la compara con la de los países de la OCDE. El tiempo real dedicado al aprendizaje en las aulas, en la mayoría de los países de América Latina es muy escaso, el día escolar dura entre 5 y 5.5 horas. En general, las escuelas públicas ofrecen en la región entre 500 y 800 horas de instrucción por año, mientras que en los países industrializados los alumnos reciben un promedio de 1200 (Jarque, 2001).

En este sentido, un aspecto elemental es la consideración de estrategias de articulación entre ambos niveles de enseñanza, y definición de tipos de mecanismos que las instituciones universitarias proponen como política de admisión: nivelatorio, articulario, selectivo. Para esta definición se plantea como condición primera establecer a qué dimensiones y/o aspectos atiende dicho dispositivo: al diagnóstico de competencias y saberes generales, al diagnóstico de competencias y saberes específicos, a una estrategia que anuncia el proceso formativo y por lo tanto desarrolla áreas o temáticas que den cuenta del recorrido curricular, a la necesidad de generar una inclusión institucional a la vida universitaria y profesional, a estrategias de nivelación de competencias generales y básicas, a una función supletoria de aquello que la universidad requiere como perfil de ingresante, o a una estrategia de desarrollo en contenidos curriculares de educación superior.

Por otra parte, los docentes de los primeros años de vida universitaria enfrentan el desafío de la construcción de respuestas a las demandas

educativas a partir de la relación que logren establecer entre los requerimientos que resultan de las carencias constatadas en los procesos de aprendizaje de los alumnos ingresantes y la adecuación a los recursos. En los primeros años de la carrera se cifran las tasas más altas de abandono. Se puede legalizar el ingreso irrestricto a la institución, pero no se puede garantizar por decreto la distribución igualitaria del saber elaborado que garantiza la permanencia y el éxito en el sistema universitario (Tenti, 1993: 88).

Gertel (1999) encuentra alta correlación lineal positiva entre no trabajo y desempeño medido por la tasa de graduación de todos los estudiantes universitarios en Argentina.¹⁰ Asimismo, el tiempo medio de permanencia de los estudiantes en las universidades está notablemente alejado de la duración teórica de las carreras,¹¹ observándose grandes retrasos en la graduación. Los estudiantes toman alrededor de un 50% más del tiempo “necesario” (teórico) para completar una carrera. Existen sin duda varias razones para que esto ocurra; entre otras, lo señalado respecto del porcentaje significativo de estudiantes que no son efectivamente de tiempo completo; los datos muestran que el 40% divide su tiempo entre el estudio y el trabajo.¹²

Estas cifras acerca de los bajos rendimientos y el alargamiento de las carreras que son leídas con tono alarmante pueden ser resignificadas en función de la experiencia en los países centrales. En Alemania, por ejem-

¹⁰ De una encuesta realizada a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (2000) resulta que el rendimiento estudiantil (en las dos definiciones) es menor en los alumnos que trabajan. Y es menor a medida que aumenta el número de horas trabajadas.

¹¹ La duración teórica de una carrera deviene del cociente entre duración media (en años) y duración teórica (en años). La duración media de las carreras, en relación a su duración teórica, en Argentina es de 1.6. Fuente: *Anuario de Estadísticas Universitarias*. Varios números. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. 2003.

¹² Ello se corresponde con otras investigaciones realizadas sobre el tema. Un estudio realizado sobre una muestra de estudiantes de ciencias económicas de la Universidad Nacional de La Plata revela que la probabilidad de no aprobar ninguna materia tras dos años de haber ingresado a la carrera aumenta entre los que trabajan, los de sexo masculino, los que presentan mayor edad y los que tienen padres con menor educación (Di Gresia y Porto, 2004).

plo, no sólo permiten que los estudiantes se queden en la universidad durante diez años, sino que aceptan darles becas para seguir hasta tres carreras distintas con tal de que no entren antes de los treinta años en el mercado de trabajo. En Estados Unidos, más de la mitad del gasto universitario está destinado a becas para estudiantes (anualmente se asignan sesenta mil millones de dólares) porque están convencidos de que la universidad es un agente de socialización, de integración social.

Otro factor, directamente vinculado con los puntos presentados en este trabajo es el del “fracaso vocacional” que en muchos casos lleva a iniciar una segunda carrera (Gertel, 1999). En este sentido, los cursos introductorios, propedéuticos o de ingreso deberían cumplir la función de contribuir a la definición vocacional y a la formación de saberes básicos exigidos como condición para el acceso a la condición de alumno regular en el grado. Esto supone repensar las observaciones críticas de índole pedagógica, curricular y didáctica sobre el aspecto formativo. Si éstos no son reformulados, la universidad corre el riesgo de subordinar el aspecto formativo al aspecto matricular.

Los cursos articuladores o nivelatorios deberían, de este modo, atender el nivel formativo con el objetivo medular de mejorar las condiciones, aptitudes, saberes y competencias de los ingresantes. El proceso de formación de competencias y habilidades como formas de asimilación del conocimiento, constituye uno de los problemas más importantes en el quehacer pedagógico en todos los niveles educacionales, pero principalmente en la educación superior por ser el subsistema donde se forman los egresados que deben aplicar los conocimientos científicos en la solución de los problemas que le presente la sociedad (Tedesco, 2000). En este sentido, los saberes lógico-simbólicos posibilitan la construcción de sistemas conceptuales abstractos y el desarrollo de competencias propias del análisis lógico del razonamiento matemático, y de habilidades propias del manejo de la argumentación. Con independencia de las áreas científicas o de la formación profesional, la importancia de los saberes lógico-simbólicos reside en lo que hoy representan como horizontes de saber: su capacidad de forjar una mentalidad en consonancia con el mundo del conocimiento y con el de las tecnologías informáticas a partir de las destrezas lógicas que ambos requieren (Barbero, 2002). Asimismo, es sabido que el mayor porcentaje de logros tanto en la prosecución de

estudios superiores como en la posibilidad de finalizarlos, está vinculado a aquellos alumnos con competencias lingüísticas elevadas y con acceso a saberes lógico-simbólicos (Bourdieu y Passeron, 1967).

CONCLUSIONES

Este trabajo presenta argumentos para llevar a cabo una discusión abierta y fundamentada de la cuestión del acceso de los estudiantes al sistema universitario.

La política educativa en muchos países latinoamericanos tiene larga tradición en el ingreso libre y en la universidad masiva, sin embargo en las últimas décadas aparecen dos posiciones antagónicas (arancelamiento y selectividad, por un lado, y provisión pública y acceso irrestricto, por el otro).

Respecto de la primera, la dificultad para mantener la calidad en contextos de masividad es el argumento más usado. Sin embargo no podemos desconocer que fue la Universidad de Buenos Aires, universidad que siguió al triunfo de la protesta estudiantil de 1918, la que produjo como fruto de su calidad tres premios Nobel de ciencia.

Respecto de la segunda, el argumento se basa en la democratización de la educación como garantía de la igualdad de oportunidades. No obstante, muchos trabajos coinciden en señalar que existe una selección que tiene lugar *a posteriori* del ingreso en función de los resultados académicos que los estudiantes obtienen principalmente en los primeros años de sus carreras. Si ingresan alumnos que no poseen las cualidades necesarias para apropiarse de los saberes elaborados propio del nivel superior, el acceso directo es sólo ilusorio; los fracasos y abandonos frecuentemente se corresponden con las condiciones socioeconómicas de origen y muy frecuentemente con sus trayectorias educativas anteriores.

En este sentido, un aspecto primordial es la consideración de estrategias de articulación entre ambos niveles de enseñanza, y definición de tipos de mecanismos que las instituciones universitarias proponen como política de admisión: cursos nivelatorios o articularios. Para esta definición se plantea como condición primera establecer a qué dimensiones y/o aspectos atiende dicho dispositivo: al diagnóstico de

competencias y saberes generales, al diagnóstico de competencias y saberes específicos, a la necesidad de generar una inclusión institucional a la vida universitaria, o a una función supletoria de aquello que la universidad requiere como perfil del ingresante.

La cuestión de la relación masividad-calidad no es independiente de lo que ha pasado con el espacio público en Latinoamérica donde la crisis de lo público es también la crisis de sus universidades públicas. Más allá de las debilidades que han presentado los sistemas universitarios de los países de la región, la incorporación creciente de estudiantes es un activo valioso (en términos económicos, una “externalidad positiva”) como ampliación de la base cultural de la población, considerando la cantidad de ingresantes como factor de democratización de la educación superior. Si a fines del siglo XVIII, las proclamas de igualdad se dirigían entorno a los herederos y desheredados de la posesión de tierras, y la lucha se planteaba por la distribución de éstas; a fines del siglo XIX, Marx señalaba que la riqueza no estaba en la propiedad de la tierra sino en la propiedad de los medios de producción, y la lucha se planteaba por su distribución; en la sociedad actual, el conocimiento es un factor esencial para el desarrollo productivo y por ende se constituye en un elemento de valor-poder. Hoy las desigualdades se materializan entre aquellos que acceden y aquellos que no acceden al conocimiento, y el desafío que se nos plantea a quienes queremos construir una sociedad más equitativa, es su distribución.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MENDIOLA, Germán *et al.* (informe realizado por) (1994), *Sistema Educativo Nacional de México*. México: Secretaría de Educación Pública / Organización de Estados Iberoamericanos.
- BANCO MUNDIAL (1994), *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Wahington: Publicación del Banco Mundial.
- _____ (1999), “Desafíos para la nueva etapa de la Reforma Educativa en Argentina”. *Informe*.
- _____ (1998/1999), “El conocimiento al servicio del desarrollo”, *Informe sobre indicadores del desarrollo mundial*.

- BARBERO, J. (2002), *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- BOURDIEU, P. y J. C. PASSERON (1967), *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- BRUNER, J. J. (2003), *Educación e internet ¿la próxima revolución?* Santiago de Chile: FCE.
- BRUNER, J. (1989), *Educación superior y cultura en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO, Documento de trabajo 412, pp. 5-7.
- CALEGARI, Luis (1999), “La UBA y el peligro de reducir los fondos públicos destinados a la educación superior y a la ciencia básica” en *Clarín*, 3 de noviembre.
- CANO GARCÍA, E. (1998), *Evaluación de la calidad educativa* [Capítulo 1: “La aparición de los estudios sobre calidad de la educación”, Capítulo II: “En busca de una definición de calidad” y Capítulo IV: “La evaluación de la calidad de los sistemas educativos”]. Madrid: La Muralla.
- CEPAL (2000), *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago de Chile.
- _____ (1990), *Transformación productiva con equidad; la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años 90*. Santiago de Chile.
- CHIARELLI, C. (1991), “Propuesta de una nueva política de la educación superior”. Brasil: Ministerio de Educación y Cultura.
- CHIROLEU, A. (1999), *El ingreso a la universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil*. Rosario: UNR Editora.
- DELFINO, J. A. y H. GERTEL (eds.) (1996), *Nuevas direcciones en el financiamiento de la educación superior*. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación. Serie Nuevas Tendencias.
- DELFINO, J. A. (2000), “Educación superior gratuita y equidad” en *Anales de las 33 Jornadas Nacionales e Interamericanas de Finanzas Públicas*. Universidad Nacional de Córdoba.
- DI GRESIA Y A. PORTO (2004), *Dinámica del desempeño académico* Documentos de trabajo, núm. 49. Universidad Nacional de La Plata / Facultad de Ciencias Económicas / Departamento de Economía.

- ENNIS, H. y A. PORTO (2001), *Igualdad de oportunidades e ingreso a las universidades públicas en Argentina*. Documento de trabajo, núm. 30. Disponible en línea: <www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc30.pdf>.
- GARCÍA FANELLI, A (2004), “Indicadores y estructura en relación con el abandono y la graduación universitaria”, en C. Marquis, *La agenda universitaria*. Buenos Aires: Universidad de Palermo (Colección Educación Superior).
- GARCÍA GUADILLA, C. (2000), *Comparative in Higher Education in Latin America*. Caracas: IESALC / UNESCO.
- _____ (1991), “Modelos de acceso y políticas de acceso a la educación superior. El caso de América Latina y el Caribe” en *Educación Superior y Sociedad*, vol. 2, núm. 2. Caracas: CRESAL / UNESCO.
- GERTEL, H. (1999), *Los estudiantes de la educación superior en la Argentina: Un análisis empírico de su localización, campo profesional y características familiares en 1998*. Mimeo.
- IAZZETTA, O. (2001), “La recreación de la dimensión pública de la universidad” en *Revista Pensamiento Universitario*, núm. 9, Buenos Aires.
- JARQUE, C. (2001), “Los grandes retos de la educación secundaria en América Latina y el Caribe” en *Seminario “Alternativas de la reforma de la educación secundaria”*, 17 de marzo, BID. Santiago de Chile. Disponible en línea: <www.iadb.org/int/DRP/esp/Red4/Documentos/Grandes_Retos_Educacion_Secundaria.pdf>.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (MCE) (1999-2003): *Anuario de estadísticas universitarias*. Buenos Aires.
- _____ (1997), *Programa de Estudios de Costos del Sistema Educativo*.
- OCDE (1998), *Redefining Education*.
- PNUD (2000), *Informe sobre Desarrollo Humano 2000, para el Programa de Naciones Unidas*.
- RAMA, G. (1970), *El sistema universitario en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Bogotá.
- TEDESCO, J. C. (2000), *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: FCE.

- TENTI, E. (1993), "Universidad en crisis y campo intelectual: entre la autonomía y la excelencia" en *Universidad. Revista del Instituto en Ciencias de la Educación*, año II, núm. 3. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras / UBA / Miño y Dávila Editores.
- UNESCO (1999), *Tertiary enrollment Data, 1999 y 1997*.

Fecha de recepción: 29/04/2006

Fecha de aceptación: 17/07/2006