

Condicionantes sociales y académicos en el ingreso a la Universidad*

Nora Gluz** y María Eugenia Grandoli***

RESUMEN: este trabajo presenta los primeros resultados de una investigación en curso sobre selectividad social e ingreso a la universidad, en un estudio de caso sobre la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Nos centramos en las estrategias "innovadoras" que ha desplegado la UNGS para favorecer el ingreso de los estudiantes, a través de su sistema de admisión: el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU).

El propósito de la investigación es analizar la pervivencia o no de factores institucionales como determinantes del acceso y permanencia diferencial a la universidad, según nivel socioeconómico. Para ello, analizamos el desgranamiento y el rendimiento en el CAU en la cohorte ingresante al primer semestre 2009; a la vez que profundizamos en los condicionantes académico-institucionales y personales de dichos resultados para distintos estratos sociales.

PALABRAS CLAVE: ingreso - desgranamiento - selectividad social - factores condicionantes.

ABSTRACT: This work demonstrates a preliminary result of a research project regarding the process of social selection and access to the university, from a case study about the University of General Sarmiento (UNGS). The research aims to analyze social differences as conditional factors effecting student engagement and permanence at the university. In this project we will focus on "innovative" strategies developed by UNGS to promote student access to the university through a unique orientation program. The name of this course in Spanish is "Curso de Aprestamiento Universitario (CAU).

The research aims to analyze the existence, or lack, of institutional factors that may determine student engagement and permanence at UNGS, as they relate to the social economical position of the students. In this way, we will analyze the student attrition and the academic performance among students participating in the CAU program for the first semester of 2008. We will also be able to gain a deeper understanding of the institutional, academic and personal conditions of students from different social strata from these same results.

KEY WORDS: access - student attrition - social selectivity - conditionals factors.

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

** Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Investigadora Docente, Directora del Proyecto PICTO, Universidad Nacional de General Sarmiento.

*** Licenciada en Ciencias de la Educación, Becaria del Proyecto PICTO, Universidad Nacional de General Sarmiento.

1. Introducción

El trabajo que a continuación presentamos constituye el avance de una investigación en curso que toma como objeto de estudio los procesos de democratización-selectividad social que acontecen en la política de admisión de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). La hipótesis de la investigación sostiene que en la política de admisión a la universidad existe una tensión entre dinámicas tendientes a la democratización social del acceso y permanencia en la universidad y otras de corte selectivo, producto del origen elitista de la institución universitaria. La preponderancia de uno u otro polo de esta tensión se expresa en el grado en que las diferencias sociales operan como determinantes en el acceso.

Tradicionalmente la universidad estuvo reservada a la elite, de allí que frente a la paulatina masificación del nivel esta haya ido incorporando diferentes mecanismos de control del acceso, tales como cupos y exámenes de ingreso (García Guadilla, 1991 en Chiroleau, 1998). En nuestro país la vuelta a la democracia junto con la erradicación de dichos mecanismos representaron un logro en la lucha por la ampliación del acceso al nivel superior. Sin embargo, el elevado desgranamiento, sufrido principalmente por los sectores más vulnerables, da cuenta de los límites para la democratización efectiva que arrastran las políticas universitarias.

La selección de la UNGS como caso de estudio se fundamenta en que se trata de una universidad que ha construido mecanismos de admisión sustentados en el reconocimiento de la heterogeneidad social de la población que aspira a ingresar. El carácter innovador de su política se vincula con la construcción de un mecanismo alternativo tanto al tradicional y selectivo examen de ingreso de modelos elitistas, como al ingreso directo y sus consecuentes mecanismos implícitos de selectividad social a través del desgranamiento en el primer tramo universitario. Desarrolla en cambio un "Curso de Aprestamiento Universitario" (CAU)¹ el cual se propone la enseñanza de ciertas habilidades y competencias intelectuales que le permitan al estudiante afrontar las exigencias de los estudios superiores. De manera que, a partir del mismo y a través de las políticas institucionales que lo acompañan, la Universidad se propone explícitamente facilitar y fortalecer el proceso de inserción de los estudiantes en la vida universitaria.

Puesto que esta política institucional no elimina la condición de selectividad en el ingreso, en tanto que solo aquellos que lo aprueben podrán ingresar

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

efectivamente al primer ciclo universitario (PCU),² la pregunta que orienta el trabajo es en qué medida se sostienen y/o reconfiguran o, por el contrario, desaparecen los procesos de selectividad social que han atravesado históricamente el acceso a la universidad. Es decir, en qué medida la selección es solo académica o por el contrario la misma se encuentra ligada a la condición social de los estudiantes. Más aún, nuestra investigación intenta ahondar en el análisis de las dimensiones institucionales –tanto académicas como administrativas– que podrían incidir en la selectividad social de los estudiantes.

2. Los procesos de admisión a la universidad, ¿democratización o postergación de la selección?

El debate acerca de las políticas de admisión a la universidad se integra en una discusión más amplia acerca de las condiciones y los condicionantes de los procesos de reproducción/resistencia de la desigualdad social y sus expresiones escolares.

La universidad argentina se conforma en un espacio para estos debates, en especial a partir del retorno a la democracia, momento en el que se eliminan los exámenes de ingreso al nivel superior tradicionalmente de un alto nivel selectivo en términos socioeconómicos y se produce, consecuentemente, una explosión matricular y la posterior diversificación de estrategias de admisión al nivel.

Vistas históricamente, la creciente expansión y extensión del nivel superior, acentuada durante el Estado de Bienestar, son producto del incremento de la demanda por más educación y la consecuente inclusión de nuevos sectores sociales, en principio a la educación secundaria y progresivamente al nivel superior. Este fenómeno que cobra impulso en la década del 80 –con el retorno de la democracia– y llega hasta nuestros días se evidencia tanto en el aumento de la matrícula como en la creación de nuevas instituciones de educación superior.³

Tradicionalmente la universidad estuvo reservada a la elite, por consiguiente el reducido número de jóvenes que ingresaba –“los herederos”, en términos de Bourdieu– poseía características sociales y culturales homogéneas. Con la creciente masificación del nivel la población universitaria se volvió sumamente heterogénea y, en este sentido, las instituciones comenzaron

2 La oferta académica de la UNGS se estructura del siguiente modo:

- Curso de Aprestamiento Universitario (CAU).

- Primer Ciclo Universitario de dos años y medio de duración en las siguientes orientaciones: Ciencias Sociales, Ciencias Humanas, Ciencias Exactas, Administración, Tecnología Industrial.

- Segundo Ciclo Universitario de aproximadamente dos años y medio de duración, a partir del cual se accede a estudios de profesorado, licenciatura o ingeniería.

3 Hacia 1950 la tasa bruta de educación universitaria de los jóvenes de 20 a 24 años era del 5,2% y en 1988 del 38,4%, siendo del 100% el incremento de la matrícula entre 1980 y 1991. En 2000 la tasa bruta de educación superior asciende a 51,48 % (Sigal, 2003).

a introducir mecanismos de control del acceso al nivel (García Guadilla, 1991 en Chiroleau, 1998). En el imaginario social argentino dicho control se asoció al sistema de cupos impuesto durante la última dictadura militar, por lo que las luchas por la democratización se tradujeron en la demanda de ingreso irrestricto o directo, es decir, sin ninguna prueba de admisión (Sigal, 2003).

De acuerdo con lo señalado por Chiroleau (1998), el ingreso restringido se asocia a prácticas de selectividad social en tanto que garantiza la exclusividad de cierto nivel educativo para determinados sectores sociales. Dicha selectividad suele estar fundamentada en la proclama de la excelencia académica que supone se garantizaría por una selección académica fundada en los resultados de exámenes de ingreso. De este modo, se limita la cantidad de estudiantes y se aseguran condiciones de trabajo para unos pocos. Estos argumentos fueron cuestionados desde diferentes perspectivas. Por un lado se encuentran los trabajos que discuten la validez predictiva –no demostrada– de las pruebas de admisión que fundamentan el ingreso selectivo en función de la mayor probabilidad de culminación del nivel por parte de quienes obtuvieron mayor puntaje en dichas pruebas (Chain Revuelta, Cruz Ramírez y Martínez Morales, 2003). Del lado opuesto están quienes consideran que para garantizar la democratización es necesario un ingreso irrestricto que asegure el acceso amplio de distintos sectores sociales, evitando los procesos elitistas de selección de “los mejores”.

Lo que queda claro es que una de las cuestiones que están por detrás de estas discusiones es la discrepancia entre las capacidades de atención de las instituciones y la cantidad de aspirantes. Esta cuestión política está ligada al presupuesto disponible y a la lucha de quienes han monopolizado el acceso a la educación superior y los beneficios que de ella deriva por lo que, como señala Eliezer (2001), el acto administrativo de la admisión difícilmente pueda resolverlo.

De hecho, el ingreso irrestricto en nuestro país expresa cómo la selectividad social puede operar no solo mediante acciones explícitamente selectivas sino también a través de mecanismos y posicionamientos aparentemente democráticos. En la práctica ambas modalidades de ingreso comparten el ignorar la heterogeneidad social y cultural de la nueva población estudiantil, solo que sus efectos se hacen sentir en diferentes momentos del tránsito universitario (García Guadilla, 1991 en Chiroleau, 1998). Según señalan numerosos autores, la diferencia radica en tratarse de mecanismos explícitos o implícitos de selección escolar.⁴

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

Algunos estudios realizados han demostrado que aunque una proporción de jóvenes con quintiles de ingreso más bajo (primer y segundo quintil) ha logrado acceder al nivel, lo que podría considerarse como un indicador de democratización –aunque los quintiles más altos se encuentran más representados–, lo cierto es que muchos de ellos no logran concluir sus estudios. La deserción afecta al 40% de los jóvenes con menor ingreso *per cápita* familiar (quintiles 1 y 2), a diferencia de lo que sucede con los mejor posicionados, entre quienes solo el 26% (quintiles 4 y 5) deja sus estudios antes de obtener su título (García de Fanelli, 2005). Por ende, aunque la ampliación social del acceso significó la posibilidad de ingreso de sectores sociales más desfavorecidos, carentes no solo de capital económico sino también del capital cultural requerido por los procesos de enseñanza académicos, se generan nuevos mecanismos que sostienen la brecha educativa entre estratos sociales y que ponen en cuestión los alcances de la democratización (Ezcurra, 2007). El más evidente, es la tasa de desgranamiento en el marco de políticas de admisión de ingreso irrestricto. Siguiendo esta lógica, el ingreso irrestricto no necesariamente garantiza la efectiva democratización del acceso al nivel sino que puede simplemente retrasar el proceso de selección.

En efecto, la implementación de políticas de admisión supuestamente democráticas como el ingreso irrestricto trajo aparejado el incremento de las tasas de desgranamiento, principalmente durante el primer año de estudio. Este período cobra cada vez mayor atención dentro del ámbito académico por ser el momento en que se evidencian los nuevos modos de selección indirectos y más ocultos que afectan principalmente a los nuevos públicos escolares (Tinto, 2006 en Ezcurra, 2007). La preocupación académica por los hitos de pasaje entre niveles en nuestro país ha resultado fértil para evidenciar la relación entre fracaso escolar y selectividad social (Braslavsky, 1985; Filmus, 1994) ya que expresa la desarticulación entre niveles a la vez que responsabiliza a los sujetos y sus familias por articular las demandas entre uno y otro nivel. En el caso del nivel superior universitario algunos trabajos refieren a este proceso bajo la denominación de “transición”, definida como un período durante el cual el estudiante sufre procesos de cambio e integración a una nueva dinámica de funcionamiento. Constituye un proceso de integración a un mundo universitario nuevo, tanto en términos académicos –ya que el estudiante debe desplegar cierto capital cultural y determinadas estrategias cognitivas, afines a los requerimientos de la universidad, que son diferentes a los requeridos por el nivel precedente–; como en términos sociales, en tanto que debe desarrollar nuevas pautas de interacción acordes a las esperadas por sus nuevo grupo de pares y docentes (Tinto, 1993 en Ezcurra, 2007).

Para el caso que nos ocupa, el CAU constituiría el período de transición por excelencia, en la medida que actúa como bisagra entre el nivel

medio y el superior. Los recursos que los estudiantes son capaces de movilizar en esta etapa de integración académica y social son centrales para el éxito en su tránsito y se encuentran ligados a su situación económica y al capital cultural acumulado que presentan al momento de ingresar a la universidad.

Las dificultades para la continuidad de los estudios superiores se explican, en parte, habida cuenta del cambio en el perfil académico de los estudiantes junto con la permanencia de ciertas demandas académicas y organizacionales de la institución universitaria, que sostienen modalidades de trabajo propias de la atención a un público homogéneo. Sin embargo, cuando se reconoce la heterogeneidad y se propone atenderla, con el fin de apoyar a los estudiantes de nuevo ingreso, la tendencia es a la inclusión de estrategias *ad hoc* y muchas veces por fuera del corazón de la vida académica, con lo cual la dinámica organizacional permanece inmutable.

En síntesis, la pregunta que nos hacemos es en qué medida los procesos de admisión se constituyen en una instancia de mera selección o, por el contrario, son una herramienta para fortalecer las habilidades que la universidad requerirá de los aspirantes, ofertando así un espacio de enseñanza que solo en el caso de los sectores mejor posicionados puede ser garantizado por las familias.

Esta pregunta acompaña una vasta tradición de estudios académicos sobre los procesos de selectividad social en la escolarización, los que pueden clasificarse según sus énfasis entre aquellos centrados en los atributos del estudiante (sus condiciones de vida, el clima educativo del hogar, la localización geográfica de la oferta, su experiencia escolar previa, el rendimiento académico, etc., reseñados en Amago, 2004) y aquellos que analizan las condiciones institucionales que contribuyen a sostener esta selectividad, tales como el modelo organizativo y curricular (Tinto, 1987, 1997; Ortega, s/f; Dubet y Martuccelli, 1998; Duschatzky, 1999; Cantero y Celman, 2001), las expectativas de los docentes respecto del rendimiento de los alumnos (Bourdieu y Saint Martin, 1975; Tenti, Corenstein y Cervini, 1988; Kaplan, 1998; Gluz, 2004, 2006); las relaciones sociales (Tinto, s/f; Guell, s/f); las relaciones entre posición social, cultura y propuesta escolar (Bourdieu, 1979, 1991; Bourdieu y Passeron, 2003) e incluso la segregación geográfica y su efecto *ghettizador* (IPE-Unesco, 2002). Algunos de estos trabajos fueron desarrollados en el nivel superior específicamente, mientras que otros son abordajes clásicos para el tratamiento de estas temáticas en los distintos niveles del sistema educativo. Los trabajos que concentran la atención en ciertas características institucionales que, por lo general, no favorecen, e incluso dificultan la integración de los estudiantes a la universidad, se proponen discriminar la responsabilidad institucional de modo tal de pasar de la denuncia de la selectividad y exclusión escolar a la localización de ámbitos posibles de intervención.

Esta perspectiva implica, a nuestro juicio, un avance frente a ciertas posiciones que fundamentan la democratización del acceso a la universidad desde el ingreso irrestricto e intentan resolver la cuestión de la pobreza a partir de dos líneas de acción. Por un lado, mediante la vía económica, a través de la creación de un sistema de apoyos materiales –como las becas– que aseguren la concurrencia del estudiante a la institución y la compra de determinados recursos materiales y, por otro lado, mediante la acción compensatoria, que asume la falta de determinado capital cultural en términos de déficit de los sujetos, creando espacios *ad hoc* para que “recuperen” aquello que no aprendieron, pero sin cuestionar la estructura y la lógica de funcionamiento propia de la universidad, tanto de las prácticas organizativas como de las académicas.

Algunos trabajos sobre ingreso y permanencia en la universidad utilizan la perspectiva teórica de Bourdieu a partir de la cual afirman que la persistencia del estudiante es parte de un largo proceso de reproducción social que se inicia en la escuela primaria (McDonough, 1997 en Berger, 2004). En el marco de este enfoque teórico de Bourdieu la teoría sobre “integración académica” de Tinto –quien fue pionero en el desarrollo de estudios sobre factores condicionantes de la permanencia en la universidad, dentro de la línea de investigación norteamericana– ha sido reconceptualizada por algunos trabajos en términos de cierto *habitus* y creencias legítimas que debe poner en juego el estudiante en relación con las expectativas académicas manifestadas como un reflejo del *habitus* organizacional propio de la universidad. Estos estudios sugieren que existen ciertos requerimientos inscritos de modo no consciente ni explícito en el propio modelo organizacional, el cual guía las actividades que se desarrollan en su interior al tiempo que –como estructura estructurante– modela las conductas académicas de los estudiantes.⁵ Sobre ello nos proponemos avanzar.

3. Concepciones sobre el ingreso universitario: el caso de la UNGS

En su concepción ideológica, la Universidad Nacional de General Sarmiento se proyecta a sí misma como una universidad tendiente a la igualdad de oportunidades, con gran apertura hacia la comunidad local e inclusión de todos los sectores sociales. Esta concepción, presente en el estatuto universitario, animó a la constitución de una institución con pretensiones de excelencia académica en territorios sociales donde esta opción no era parte del imaginario social:

“no vamos a inventar una universidad pobre para pobres, vamos a inventar una universidad que facilite el acceso y apunte a la investigación. (...) Una de

5 Esta idea de “*habitus* organizacional” se encuentra en proceso de exploración en el nivel superior, ya que esta noción ha sido empleada originalmente para el nivel medio (Berger, 2004).

las cuestiones centrales para estimular el acceso y el avance es en qué medida la universidad contribuye a que se presente ante el imaginario como proyecto posible, real.” (Entrevista Rector)

La apuesta institucional fue crear una universidad localizada en una zona geográfica desfavorable, situada en el segundo cordón de la provincia de Buenos Aires, que promoviera el acceso a la universidad de los sectores más postergados y que a su vez ofreciera una educación de calidad para todos.

“Lo singular de la propuesta del proyecto es que se planteaba eso acá, uno se lo plantea en el primer cordón, pero en el segundo cordón es un tema a mi juicio de una complejidad apasionante y descomunal.” (Entrevista Rector)

Como parte de la política de admisión de la UNGS se estableció la realización y aprobación de un Curso de Aprestamiento Universitario (CAU), cuya razón de ser quedó documentada de la siguiente manera:

“El estudiante ingresa a la Universidad una vez aprobado el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU). Este tiene por objeto introducir a los estudiantes en el estilo de trabajo y conceptualización que deseamos para la Universidad mejorando sus competencias lingüísticas y cognitivas. No consiste, por ello, en un curso de complementación o de sustitución de contenidos, vistos o no en el nivel medio, sino en un entrenamiento en las habilidades intelectuales adecuadas para introducirse en la vida universitaria.” (*Memoria Anual*, 1995: 17)

En sus orígenes el CAU fue pensado como una instancia de aprendizaje que escapara a la lógica compensatoria y remedial de las falencias observadas en el nivel medio, destinada a los más pobres; por tal motivo su cometido fue la enseñanza de competencias, no de contenidos. Dicho cometido se complementa con la lógica innovadora del proceso de admisión, al proponerse reconocer y trabajar desde la heterogeneidad de la población que cursa. En este sentido, en el año 1994 la UNGS encaró un estudio exploratorio acerca de las “capacidades cognitivas” de los estudiantes del penúltimo año del nivel medio, a fin de sondear el perfil de los estudiantes potenciales que ingresarían al CAU, cuya primera edición data del año 1995. El diseño de la propuesta pedagógica parte de este diagnóstico.

Inicialmente la enseñanza de tales competencias se concentró principalmente en dos asignaturas, un Taller de Lectoescritura y Matemática,⁶ “dado su carácter básico en la organización del pensamiento y el papel instrumental que las convierte en pilares imprescindibles del aprovechamiento de los contenidos curriculares de las restantes asignaturas” (Rama, 1992

6 Durante los dos primeros años adicionalmente se dictaron Física y Ciencias Sociales, pero luego quedaron fuera del curso de admisión.

en De Lella y Ezcurra, 1995: 19). A estas dos asignaturas posteriormente se agregó un Taller de Ciencias, por consiguiente en la actualidad el CAU está integrado por tres espacios curriculares y se orienta a que los estudiantes “refuercen habilidades básicas de lectura y escritura”, “se inicien en formas no tradicionales de abordaje del razonamiento matemático”, “se aproximen a una comprensión de la naturaleza de la actividad científica y desarrollen nociones y prácticas elementales propias de la producción del conocimiento científico” y “adquieran un desenvolvimiento acorde con los requerimientos de la vida universitaria” (Resolución de Consejo Superior Nº 2527/08).⁷

De manera tal que si bien el CAU se constituye en una política explícita de selección –aunque sin cupo–, ya que su aprobación es requisito para el ingreso a las carreras, asume el compromiso de facilitar el acceso a todos los aspirantes a la universidad, a través de la enseñanza de competencias que se entienden fundamentales para el abordaje de estudios superiores.

Asimismo, desde el discurso institucional el CAU no se concibe como un curso aislado sino como parte de una estrategia integral que involucra varios aspectos. Por un lado, abarca acciones que son previas al ingreso del estudiante a la universidad. En este sentido apunta a la articulación con la escuela media de la zona de influencia, a fin de acercar el trabajo de la universidad al imaginario de los estudiantes secundarios en términos de representarla como “proyecto posible”. Dicha articulación contiene varias acciones como la visita de estudiantes secundarios a la universidad, la capacitación de los profesores del nivel medio y el desarrollo de actividades culturales hacia la población del entorno. Por otra parte, prevé distintas acciones para aquellos estudiantes que se han inscripto y concurren a la universidad, tanto en el plano material –becas de ayuda económica, funcionamiento de transporte permanente y gratuito entre el campus universitario y la estación de tren más cercana, entre otros–; como en el plano simbólico –a través de servicios de apoyo para la inscripción, espacios complementarios para trabajar temas de las asignaturas, establecimiento de un espacio administrativo específico como es la oficina de “apoyo y asistencia al estudiante” o conformación de grupos de orientación para el estudio. Muchas de estas acciones son específicas para los estudiantes de nuevo ingreso mientras que otras son comunes a la población universitaria de la UNGS en su conjunto.

7 Para el logro de dichas aspiraciones el CAU se propone la enseñanza de tres unidades curriculares: Taller de Lectoescritura, Matemática y Taller de Ciencias. Admite varias modalidades de cursada (semestral, anual o curso de verano), de acuerdo con la trayectoria previa del estudiante, en tres posibles franjas horarias de mañana, tarde y noche. Pueden realizarlo los egresados del nivel medio / polimodal o estudiantes del último año de ese nivel; solo quedan exceptuados quienes tengan título de estudios universitarios o terciarios de cuatro años o más de duración.

Pese a estas estrategias, los niveles de desgranamiento no han tenido grandes variaciones en los últimos tiempos. A la luz de los datos más actuales relevados en el marco de la investigación, alrededor del 30% de los estudiantes abandona el CAU, sin incluir en este cálculo a los “estudiantes fantasmas”, es decir aquellos inscriptos que o bien no inician los estudios, o abandonan muy tempranamente no dejando registro de su presencia en los cursos. Entre quienes quedan, gran parte no logra superar los requisitos académicos previstos, lo que los imposibilita para iniciar la cursada del primer ciclo universitario y constituirse efectivamente como estudiantes de la universidad.⁸ De acuerdo con los resultados obtenidos del estudio de la cohorte 2009, solo el 37% de los estudiantes logró aprobar Matemática, frente a un 65% en el caso del Taller de Lectoescritura.

4. Condicionantes sociales y académicos en el éxito y el fracaso en el CAU

Tal como lo evidencian numerosos investigadores, las estadísticas universitarias sobre desgranamiento no resultan del todo confiables, lo que dificulta un análisis sistemático del impacto democratizador para distintos sectores sociales, de las transformaciones en el acceso a la universidad en las últimas décadas (Landi y Giuliadori, 2001).

Para poder estudiarlo se elaboró un diseño cuanti-cualitativo. Una primera etapa de corte cuantitativa tuvo como finalidad el estudio de cohortes ingresantes al CAU en dos diferentes momentos, uno el primer semestre de 2008 y el otro el primer semestre de 2009, para tipificar el universo de estudiantes ingresantes según nivel socioeconómico (NSE), y trayectoria educativa en el CAU, de modo de poder establecer la relación entre permanencia-abandono y rendimiento según sector social de origen.

El estudio de la cohorte 2008 contempló la construcción de las diferentes trayectorias educativas, lo cual se realizó a partir de un seguimiento pormenorizado del universo de estudiantes durante la cursada del CAU, a través de técnicas de registro de asistencia a las clases, a fin de detectar la continuidad o, en el caso contrario, el momento aproximado en que se producía el desgranamiento. De este modo, como resultado de dicho seguimiento, quedaron establecidas las siguientes trayectorias educativas entre los estudiantes: T1, desgranaron antes del primer parcial; T2, desgranaron después del primer parcial, habiéndolo desaprobado; T3, desgranaron después del primer parcial, habiéndolo aprobado; T4, finalizaron la cursada y no la regularizaron; T5, aprobaron el CAU e ingresaron al PCU.

8 De acuerdo con el estatuto universitario, los estudiantes del CAU no poseen estatus de estudiantes universitarios, sino que son considerados como aspirantes hasta tanto no hayan iniciado el primer ciclo universitario.

Para el estudio de la cohorte 2009 se trabajó con una muestra de comisiones de estudiantes⁹ –de 453 casos sobre un universo de 2.069 estudiantes inscriptos– seleccionada probabilísticamente, a la cual se le aplicó una encuesta que permitió la construcción de un índice de NSE, a la vez que relevar información sobre capital cultural incorporado, y sobre la posesión de ciertos bienes culturales. Esta información se cruzó con los datos sobre rendimiento académico –en términos de aprobación, desaprobación y desgranamiento– provistos por la universidad.

La fase cualitativa de la investigación incluyó 40 entrevistas en profundidad a estudiantes con distinta trayectoria (1 a 5) y sector socioeconómico para comprender los condicionantes del éxito o el fracaso en este tramo de estudios, así como entrevistas en profundidad a docentes y coordinadores del CAU y grupos focales con docentes. El análisis preliminar que aquí presentamos se concentrará en la información recogida vía técnicas cuantitativas y un primer análisis transversal y longitudinal de las entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes del CAU.

La primera evidencia del análisis de caso da cuenta de la pervivencia de un impacto diferencial de estas problemáticas en función del NSE. De acuerdo con los datos obtenidos del estudio de la cohorte 2009 podemos señalar que son los aspirantes al CAU pertenecientes a los sectores sociales más vulnerables los que menos probabilidades de aprobar tienen. Así, tenemos que el 74% de los aspirantes cuyo NSE es bajo, no aprueba el CAU, contra el 44% proveniente de los sectores medios.¹⁰ Cabe aclarar que el nivel socioeconómico de la población universitaria del CAU es mayoritariamente bajo, alrededor del 60% de los estudiantes que ingresa al CAU pertenecen a los sectores bajo inferior y bajo superior y constituye en muchos casos la primer generación de acceso no solo a la universidad sino también a la escuela media, ya que el 60% de las madres de estos estudiantes había alcanzado a lo sumo, como máximo nivel educativo, secundario incompleto (porcentaje que 9 años antes, para el caso del Ciclo Básico Común de la UBA, era del 40%).

La pregunta entonces es: ¿en qué medida son las propias instituciones, sus dinámicas, las estrategias que implementan y sus culturas académicas las que aportan a la selectividad social? o, por el contrario, ¿la selectividad social opera por sobre y más allá de las actuaciones institucionales?

9 Se seleccionaron solo comisiones de estudiantes de Matemática en la medida en que, del estudio de la cohorte 2008, hemos podido observar que quienes abandonan el Taller de Lectoescritura también abandonan Matemática, pero no viceversa. Asimismo, el bajo rendimiento también es mayor en Matemática, de hecho, quienes fracasan en el Taller de Lectoescritura también han tenido la misma suerte en Matemática.

10 Los datos de rendimiento académico –en términos de aprobación o desaprobación–, así como los de desgranamiento correspondientes a la cohorte 2009 fueron provistos por la Secretaría Académica de la UNGS, no así los datos de NSE que fueron construidos en el marco de la investigación a partir de una encuesta específica diseñada para tal fin.

4.1. *Condicionantes a la integración académica*

Del análisis preliminar de las entrevistas en profundidad podemos señalar que aparecen al menos dos aspectos centrales en relación al perfil del estudiante ligados a su capital cultural incorporado, que obstaculizan una adecuada integración académica, acorde con las exigencias de la universidad.

Por un lado la pérdida del ritmo escolar. Aproximadamente el 68% de los estudiantes que cursaron el CAU durante el primer semestre de 2008 tienen 22 años y más, es decir que en su mayoría los estudiantes que ingresan a la UNGS tienen trayectorias educativas que no son lineales y una proporción de ellos hace ya un tiempo que no estudia en el sistema educativo formal. De las entrevistas realizadas se observa que los estudiantes que han estado varios años fuera del circuito escolar tienen más dificultades para el aprendizaje de matemática, puesto que deben recuperar o reaprender conocimientos adquiridos hace tiempo y de los que ya tienen escaso recuerdo.

“Yo hace bastante que terminé el colegio, como diez años. Entonces era refrescar todo y tener que dedicarle más tiempo para refrescar todo. Porque mucho no me acordaba y tuve que dejar.” (Carolina, T2, NSE Bajo)

“Entré y la carrera me gustaba, pero tenía 18 años y me quería ir a vivir solo. Trabajaba mañana, tarde y noche, así que no tenía tiempo para estudiar. Dije: ‘La voy a dejar dos años’. Y fue un grave error. Es lo mismo cuando uno dice que va a dejar el secundario, ahí retomar después te cuesta horrores. Si realmente uno se propone algo le tiene que meter para adelante, aunque sea meter una materia por año. Pero no quedarse, porque te acostumbrás a estar parado. Es como la física, tiene que haber una fuerza mayor a la inercia para seguir adelante.” (Matías, T1, NSE Medio)

Este factor había sido tratado ya como condicionante por otras investigaciones, como por ejemplo el estudio mexicano de Chain Revuelta y Jácome Ávila (2007), el cual muestra que períodos prolongados fuera del circuito educativo generan serias dificultades en la adaptación de los estudiantes a la vida académica universitaria.

Este factor aparece como relevante si consideramos que afecta en mayor medida a las trayectorias 1 y 2, es decir que quienes abandonan tempranamente el CAU son quienes han estado fuera del circuito educativo por períodos más prolongados. En la mayoría de los casos las razones principales de la interrupción académica han sido la inserción en el mercado de trabajo y la conformación de una familia.

Esta pérdida del ritmo escolar profundiza las dificultades académicas de los estudiantes, quienes señalan por contraste que se sienten presionados a sostener un acelerado ritmo académico que opera en la dinámica de las

clases, particularmente de matemática, es decir, la rapidez con que se pasa de un tema a otro del programa, lo cual según señalan, no les permite internalizar acabadamente lo que se enseña porque no encuentran suficiente tiempo para la ejercitación en dicho espacio, ni tampoco para evacuar todas las dudas.

“Yo creo que el CAU semestral en matemática va todo muy rápido (...), con matemática dan muchos temas y van muy rápido y la profesora no puede detenerse en cada uno. Y por ejemplo, algunos trabajos que estaban en el librito los pasábamos de largo. No terminamos de hacer todo. Los daban de tarea, pero no los veíamos en la clase.” (Pamela T1, NSE Bajo)

“Era muy rápido. Era clara, pero iba muy rápido. No practicábamos, entonces no llegábamos a entender todo. Además, en una semana veíamos lo que en un cuatrimestre de la secundaria.” (Elizabeth, T4, NSE Bajo)

De las entrevistas realizadas se observa que con excepción de quienes provienen de la escuela técnica y más aún para quienes han sufrido una pérdida del ritmo académico, el repaso de los temas y la ejercitación fuera del aula resultan indispensables para poder adecuarse al acelerado ritmo de las clases de matemática, lo cual se presenta como una dificultad para los estudiantes que trabajan muchas horas, en especial para aquellos que adicionalmente tienen familia a cargo.

Por otra parte, según el relato de algunos estudiantes, parecería que habría docentes que presuponen la existencia de una clase homogénea, en el sentido que darían por sentado que todos poseen el mismo nivel de conocimientos previos. A esta percepción se suma también la de quienes manifiestan que los docentes depositan un particular interés y atención en aquellos estudiantes que son capaces de seguirles el ritmo en las clases.

“En mi caso 2 o 3 compañeros levantaban la mano y no daban chances para que otro tuviera la posibilidad de decir algo. Esos eran los más bochos del curso y nosotros que no entendíamos estábamos pintados.” (Mayra, T4, NSE Bajo)

“La profesora de matemática iba explicando la materia, pero de manera muy acelerada. Era tan rápida que cuando ella decía: ‘entendieron?’, yo le decía: ‘no me explicó nada’. Y me decía: ‘lo que pasa que yo no les explico esto, porque se supone que ya lo saben’.” (Jorge, T2, NSE Bajo)

En síntesis, las percepciones de los estudiantes en relación al acelerado ritmo de las clases, como en cuanto a la supuesta falta de atención por parte de algunos docentes, son aspectos que aparecen en mayor medida entre los estudiantes de nivel socioeconómico más bajo. Asimismo, las dificultades que presentan en la adecuación al ritmo de las clases están asociadas con

el capital cultural que los estudiantes traen al momento de ingresar a la universidad, en relación con la distancia que existe entre lo aprendido en el nivel medio y lo que se enseña en el CAU.

De manera que, en virtud de las dificultades expuestas, parecería que los tiempos académicos de la universidad no se ajustan del todo a las demandas del perfil de los estudiantes que ingresan. En este sentido podríamos sugerir que existiría un *habitus* organizacional propio de la universidad que se manifiesta, por ejemplo, en el modo en que los docentes interactúan con estudiantes que tienen diferentes niveles de capital cultural (Berger, 2004). Es decir que habría un *habitus* académico que privilegia el ingreso de estudiantes con mayor capital cultural, manteniendo de este modo la brecha entre el perfil del estudiante real y el del estudiante deseado. En este sentido, se vinculan con quienes se muestran más activos, siguen mejor el ritmo de las clases y conocen los temas que se supone deben haber adquirido en el nivel medio. En el caso de nuestro país, las investigaciones evidencian que esos aprendizajes que se esperan hayan adquirido se asocian al fragmento del sistema educativo por el que hayan transitado, el que se encuentra en relación con el nivel socioeconómico de la matrícula (Kessler, 2002; Tiramonti *et al.*, 2004).

Aquí se evidencia una doble problemática. Por un lado la diferencia entre la lógica académica de las instituciones de educación media y las instituciones universitarias. Por otro, la ampliación de esta brecha producto de la fragmentación del sistema educativo, la cual amplía aún más la distancia entre el capital cultural que se propone inculcar la escuela respecto del capital cultural familiar; fragmentación que en muchos casos supone además una baja calidad educativa, por lo que los saberes y habilidades aprendidos en la secundaria resultan aún más insuficientes a la hora de ingresar a la universidad.

De hecho, siguiendo el estudio de la cohorte 2009, se observa que no existe una relación directa entre el NSE, el desgranamiento y el rendimiento académico de los estudiantes ingresantes al CAU. Estas asociaciones resultan estadísticamente significativas cuando se les incorpora como variable dependiente la escuela de procedencia. Los estudiantes con NSE bajo inferior que provienen de una escuela secundaria pública tienen un 51,5% de probabilidades de abandonar el CAU -frente a un 19% para aquellos que pertenecen al sector medio-alto-, mientras que si proceden de una escuela privada la probabilidad del desgranamiento para los sectores bajos desciende al 33,3%. Es decir que de los factores condicionantes de la permanencia y la aprobación del CAU analizados en nuestro trabajo para el caso de la UNGS, parecería que la escuela de procedencia tiene un fuerte impacto, junto con la variable de nivel socioeconómico, pero no cada una de estas variables en forma independiente. Desde luego que, tal como lo han demostrado trabajos previos, ambas variables se encuentran relacionadas, en

la medida que quienes mejor posicionados se encuentran poseen también mejores condiciones para la movilidad de recursos, materiales y simbólicos, en pos del aseguramiento de un “fragmento de calidad” en el nivel educativo medio, que favorezca el ingreso a la universidad (Kessler, 2002; Tiramonti *et al.*, 2004).

No obstante, si bien dichas variables están relacionadas entre sí, a partir de los resultados obtenidos en nuestro estudio hemos podido observar que la variable socioeconómica por sí sola no constituye un factor condicionante de la permanencia o el abandono, si no que se encuentra mediada por la trayectoria educativa previa.

4.2. Condicionantes a la integración social

Aunque la falta de integración social aparece como un factor condicionante de la permanencia de los estudiantes en las investigaciones estadounidenses (Tinto, 1987, 1997; Braxton, 2004; Braxton, Hirschy y McClendon, 2004; Pascarella y Terenzini, 2005, entre otros) en nuestro trabajo no hemos observado dificultades para la integración social en el caso de la UNGS, solo aparece como un obstáculo para algunas personas mayores de 45 años, aproximadamente. Probablemente ello se deba a las diferencias existentes entre la organización del sistema universitario americano y el nuestro, en la medida en que gran parte de las investigaciones realizadas en los Estados Unidos se sitúan en instituciones que cuentan con campus universitarios preparados para el alojamiento diario de estudiantes a lo largo de semestres. Con lo cual, en estos casos, dichos estudiantes sufren el desarraigo del ámbito familiar y de su grupo de amigos para ingresar a una nueva dimensión social, en el ámbito mismo de la universidad. No es el caso de la dinámica que ocurre en nuestro país. Si bien existen muchos estudiantes del interior del país que sufren el desarraigo al tener que viajar a los centros urbanos para acceder a las universidades que allí se encuentran, es cierto que la mayoría de los estudiantes en nuestro país poseen estatus de *part time*, en la medida en que, además de estudiar, trabajan y el ingreso al nivel no les significa modificar su hábitat.

Las dificultades en relación con la integración social suelen deberse principalmente a situaciones de incongruencia producidas por un desajuste entre determinados valores sociales, preferencias y/o estilos de conducta del estudiante que recién ingresa y los que caracterizan a otros miembros de la comunidad universitaria –compuesta por docentes y alumnos (Tinto en Amago, 2004). Al respecto algunos entrevistados señalaban la distancia generacional como cuestión:

“Con algunas chicas conversaba, pero me cuesta. Son muchos más jóvenes y se integran más entre ellos. Las tres compañeras que nos armamos desde el

principio una dejó. Y la otra está como yo que no sabe bien qué hacer. Pero, eran dos compañeras más chicas y como que uno no encaja en otros grupos.” (Margarita, 52 años)

“A mi edad es difícil juntarse a estudiar con gente joven. A veces nos juntábamos y empezaban a bailar y no me gustaba. Tampoco me puedo enojar, porque yo fui joven. No eran muy serias las reuniones para estudio.” (Germán, 53 años.)

Tanto en relación a la integración académica como a la social, la clase es considerada para algunos investigadores de otros contextos como una instancia clave en la retención o el desgranamiento. Para muchos estudiantes la clase es la única experiencia educativa que les permite el contacto con sus pares (Tinto, 2004), especialmente para aquellos estudiantes que trabajan y no disponen del tiempo necesario para encuentros extra-áulicos. Esto adquiere particular importancia en el caso de la UNGS donde, de acuerdo con la muestra de la cohorte ingresante en el primer semestre de 2009 el 52,1% de los estudiantes trabaja y el 32% está desocupado –lo cual implica que potencialmente podrían ingresar al ámbito laboral en algún momento del tránsito por el CAU–. En este sentido, ese espacio, es decir la clase, funciona como una especie de reducto académico y social que le permite al estudiante compartir con sus pares la experiencia de aprendizaje y de este modo involucrarse en su propio aprendizaje, así como en la inversión de tiempo y energía necesarios para aprender. Varios trabajos sobre educación superior han demostrado la importancia que adquiere la dinámica de la clase en la retención de los estudiantes (Braxton, Hirschy y McClendon, 2004).

5. Reflexiones finales

El desarrollo de un nuevo campo de investigación sobre ingreso y permanencia en la universidad, junto con la proliferación de estudios acerca de las particularidades del primer año son un indicio de la complejidad que encierra este período crítico de transición para los estudiantes de nuevo ingreso, y más aún cuando se trata de poblaciones con mayor grado de vulnerabilidad.

El despliegue de diferentes estrategias innovadoras que pretenden democratizar el acceso al nivel superior universitario pareciera ser insuficiente para atender la demanda de un público cada vez más diverso si no se transforman ciertas prácticas que hacen a la estructura misma de la universidad tradicional, que fuera creada para un reducido público homogéneo. Aspectos que hacen al ritmo académico, contenidos curriculares, secuenciación de los mismos, formas de enseñanza, etc., son algunas de las cuestiones centrales que merecen discutirse si se pretende transformar la lógica de exclusión inherente a la universidad. Querer democratizar el acceso solo mediante acciones –la mayoría de ellas *ad hoc*– orientadas a la atención de

ciertas necesidades del estudiante, tanto en términos económicos como en relación al apoyo académico de carácter remedial, constituye apenas un primer paso necesario, que deberá complementarse con una comprensión más profunda acerca de cómo opera el *habitus* organizacional en la construcción social del fracaso en la universidad.

Asimismo, los desafíos que impone un sistema educativo fuertemente fragmentado introducen en las tradicionales variables de capital cultural producto de las experiencias escolares desiguales, especialmente en el tratamiento diferencial de los contenidos en distintas instituciones. Esta situación incide en la trayectoria en el CAU, ya que los contenidos de las asignaturas toman como punto de partida el currículum prescripto para el nivel medio, pero no todos los estudiantes han aprendido dichos contenidos.

Creemos que solo de este modo, es decir, reconociendo y trabajando con la diversidad de experiencias previas que traen los estudiantes ingresantes, será posible evitar la selectividad social que construyen nuestras instituciones universitarias, a la vez que responder a los desafíos que los cambios vertiginosos del mundo social generan sobre el perfil ideal de estudiante que estuvo en el origen del modelo de organización de la universidad.

Referencias

- Alterman, S. (1995) "Análisis de las motivaciones y predisposiciones sociales hacia la UNGS. *Investigación y diagnóstico de situación psico-socio-antropológica, en Documentos de Trabajo N° 2. Estudios de apoyo a la organización de la Universidad Nacional de General Sarmiento*. Buenos Aires, UNGS.
- Amago, L. (2004) "Principales dificultades de los estudiantes de primer ingreso al grado. Estudio preliminar sobre el Estado del Conocimiento". Buenos Aires, Secretaría Académica, UNGS, mimeo.
- Berger, J. (2004) "Optimizing Capital, Social Reproduction and Undergraduate Persistence", en Braxton, J. (ed.) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville, Vanderbilt University Press.
- Bourdieu, P. (1979) "Los tres estados del capital cultural", en *Actes de la Recherche de Sciences Sociales*. Tenti, Emilio (trad.). París.
- (1991) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1975) "Las categorías del discurso profesoral", en *Propuesta educativa*, FLACSO, año 9, N° 19. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Braxton, J. (ed.) (2004) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville, Vanderbilt University Press.
- Braxton, J.; Hirschy, A. y McClendon, S. (2004) "Understanding and Reducing College Student Departure," *ASHE-ERIC Higher Education Report*.

- Cantero, G. y Celman, S. (2001) *La gestión escolar en condiciones adversas*. Buenos Aires, Santillana.
- Chain Revuelta, R. y Jácome Ávila, N. (2007) *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad*. Veracruz, Universidad Veracruzana.
- Chain Revuelta, R.; Cruz Ramírez, J. L. y Martínez Morales, M. N. (2003) "Examen de selección y probabilidad de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, N° 1.
- Chiroleau, A. (1998) "Acceso a la universidad sobre brújulas y turbulencias", *Pensamiento universitario* N° 7.
- De Lella, C. y Ezurra, A. M. (1995) "Competencias cognitivas de los alumnos del penúltimo año de educación media (investigación preliminar)", en *Documentos de Trabajo N° 2. Estudios de apoyo a la organización de la Universidad Nacional de General Sarmiento*. Buenos Aires, UNGS.
- Dubet, F. (1994) "Los estudiantes", en Dubet, F.; Filâtre, D.; Merrien, F.; Sauvage, A. y Vince, A. *Universités e Villes*. París, L'Harmattan.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Duschatzky, S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós.
- Eliezer de los Santos, J. (2004) "Los procesos de permanencia y abandono escolar en la Educación Superior", *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 33/2.
- Ezurra, A. M. (2007) *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Buenos Aires, UNGS.
- García de Fanelli, A. M. (2005) "Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media", *Debate* N° 5. Buenos Aires, SITEAL IIPE-Unesco.
- Gluz, N. (2006) *La construcción socio-educativa del becario. La productividad simbólica de las políticas en la educación media*. Buenos Aires, IIPE-Unesco.
- González Fiegehen, L. E. (2006) "Repitencia y deserción universitaria en América Latina", en *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas, IESALC-Unesco.
- Guell, R. (s/f) *Isolating the Impact of Learning Communities and First Year Residence Hall on First Year Student Retention and Success*. Indiana State University.
- IIPE-Unesco (2002) *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobriedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años '90 en la Argentina*. Buenos Aires, OEA-MECT.
- Kaplan, C. (1997) *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, IIPE-Unesco.

- Kisilevsky, M. y Veleda, C. (2002) *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires, IIPE-Unesco.
- Landi, J. y Giuliodori, R. (2001) "Graduación y deserción en las universidades nacionales", en Jozami, A. y Martínez, E. (comps.) *Estudiantes y profesionales en la Argentina. Una mirada desde la Encuesta Permanente de Hogares*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Ortega, F. (s/f) *Los desertores del futuro*. Córdoba, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (2005) *How College Affects Students*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Sigal, V. (2003) "La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en la Argentina", en *Documentos de Trabajo* N° 133. Buenos Aires, Universidad de Belgrano.
- Tenti Fanfani, E.; Cervini, R. y Corenstein, M. (1984) *Expectativas del maestro y práctica escolar*. México D. F., UPN.
- Tinto, V. (1987) *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, University of Chicago.
- (1997) "Classrooms as Communities; Exploring the Educational Character of Student Persistence", *Journal of Higher Education*, vol. 68, N° 6, noviembre.
- (2004) "Linking Learning and Leaving. Exploring the Role of the College Classroom in Student Departure", en Braxton, J. (ed.) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville, Vanderbilt University Press.
- (s/f) *Taking Retention Seriously*. Syracuse University.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- Universidad Nacional de General Sarmiento (1995) *Memoria Anual*. Buenos Aires.