



Universidad Nacional de Rosario
Centro de Estudios Interdisciplinarios
Especialización en Política y Gestión de la Educación Superior

Trabajo Final Integrador

Programa de ingreso para postulantes mayores de 25 años sin título de educación secundaria: 22 años de implementación en la Universidad Nacional de Villa María

Autora: Lic. Yanina Florencia Altamirano

Tutor académico: Mgter. Javier Díaz Araujo

Septiembre de 2022

Agradecimientos

A mi familia, mi gran sostén emocional.

A mis compañeros y compañeras de la UNVM, con quienes todos los días, con nuestro trabajo, defendemos la educación pública.

A Javier Díaz Araujo, por acompañarme generosamente como mi tutor académico.

Al Centro de Estudios Interdisciplinarios de la UNR por apostar a la formación orientada a la Educación Superior.

Este trabajo está dedicado a todas las personas que no claudican y batallan a diario por sus segundas chances.

Índice

Resumen	4
Introducción	5
Problemática	8
Objetivos de Investigación	8
Estado del Arte	10
El ingreso para mayores de 25 años sin título de educación secundaria. Análisis de experiencias	10
El ingreso a la Educación Superior: Políticas y mecanismos institucionales.....	13
Capítulo I: El ingreso universitario como problema	16
Capítulo II: El ingreso Universitario a partir de la Ley 24.521	20
El Artículo 7° de la LES: la norma y sus implicaciones.....	25
Capítulo III: La evaluación de antecedentes y saberes previos.....	28
Marco Metodológico	34
Capítulo IV: El Programa de ingreso para postulantes mayores de 25 años sin título de educación secundaria de la UNVM	36
Período 1998 a 2003.....	38
Período 2004 a 2020.....	39
Capítulo V: De postulantes a aspirantes	43
Desde la práctica: sentidos y reflexiones de los/as referentes institucionales.....	43
La experiencia desde la tutoría.....	50
Caracterización de los/as participantes a través del análisis de fuentes documentales....	56
A modo de cierre.....	61
Conclusiones y algunas propuestas	63
Bibliografía	67
Anexos.....	69

Resumen

En esta investigación nos preguntamos: ¿Cómo ha sido el desarrollo del Programa de ingreso para postulantes mayores de 25 años sin título de educación secundaria en la Universidad Nacional de Villa María, en función de sus 22 años de vigencia? En consecuencia, nuestro objetivo principal es comprender acerca del funcionamiento del Programa, desde su puesta en marcha en el año 1998 hasta el año 2020. Para ello, nos proponemos en primera instancia y, como marco histórico general, reconstruir los antecedentes, las discusiones políticas, educativas y jurídicas -si hubiere- que sustentaron la incorporación en la Ley de Educación Superior la excepcionalidad para mayores de 25 años sin título de educación secundaria para el ingreso a la Educación Superior.

Describiremos el funcionamiento del Programa en la Universidad Nacional de Villa María (en adelante UNVM) atendiendo a sus etapas, sus actividades y las exigencias para quienes decidieron realizarlo; asimismo, nos abocaremos a indagar las variaciones que se hubieren producido en su desarrollo en función de los cambios acontecidos en las dos últimas décadas en nuestro país, como así también, buscaremos conocer las características de la población participante, su trayectoria social y educativa previa, e inferir sobre sus recorridos en términos de ingreso, permanencia y egreso en la Educación Superior.

Conceptualmente trabajaremos temas como el acceso y el ingreso universitario, y el proceso de resignificación y valoración de los saberes previos en la Universidad.

Para comprender nuestro objeto de estudio lo abordaremos desde la investigación social cualitativa, a partir de la exploración, la descripción y el análisis que, a través de nuestro marco conceptual, nos posibilite una interpretación social sobre aquello que nos interpela. Es por ello que utilizaremos técnicas como la revisión documental y la entrevista en profundidad a referentes claves del Programa para dar cuenta de los objetivos propuestos.

Palabras clave: *ingreso/acceso universitario – mayores de 25 años sin título secundario -saberes previos-*.

Introducción

El acceso, la democratización y el ingreso universitario son problemáticas históricas en nuestro país. Por su historia, sus avances y retrocesos, las Universidades pueden considerarse instituciones sociales que no sólo producen, resignifican y divulgan conocimientos y prácticas como actividades genéricas, sino que el componente que las identifica es que lo hacen en función de las problemáticas de su tiempo histórico- social. Se encuentran habitadas por sujetos sociales y se hallan atravesadas por múltiples factores que conforman su entorno y la definen. Por tanto, consideramos que discutir el acceso y la democratización del ingreso es también plantearnos cómo se distribuye el conocimiento generado en ellas y cómo se destina y legitima en la sociedad.

En este sentido, hablar de acceso y políticas de ingreso, no sólo nos invita a indagar sobre las condiciones sociales, culturales y económicas de quienes acceden y quienes no, sino que también, nos proponen pensar en los mecanismos normados institucionalmente que nos develan dispositivos de peritaje de la calidad de saberes y competencias previos. Sin embargo, también existen experiencias que se incorporan como procesos articuladores de saberes que buscan suplir cierto déficit en la formación de los y las estudiantes en sus instancias previas del sistema educativo.

La Ley de Educación Superior N° 24.521 sancionada en 1995, estableció en su artículo 7° las condiciones de ingreso a la educación superior. En términos generales, toda persona que posea titulación de educación secundaria, independientemente de otras condiciones, puede ingresar a una carrera universitaria o superior; sin embargo, la letra del artículo mencionado, también establece que, excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

Esta excepcionalidad del artículo 7° nos invita a plantearnos nuevos interrogantes respecto al conocimiento y los saberes previos considerados competencias básicas para iniciar, transitar y concluir una carrera universitaria. Como así también, sobre los modos que encuentra la Universidad para articular entre saberes no formales y las competencias vinculadas al estudio, en personas que no poseen titulación secundaria.

En este sentido, nos interesa indagar los mecanismos institucionales de resignificación de los saberes previos logrados a través de canales no formales de formación o provenientes de la vida laboral de las personas que participan de programas

especiales de ingreso universitario. Su particularidad radica en que no poseen título secundario, es decir, una población que para iniciar estudios universitarios, pone en juego estrategias y saberes provenientes de otros campos de producción social.

Este trabajo analiza el funcionamiento del programa de ingreso para mayores de 25 años sin título secundario en la Universidad Nacional de Villa María durante el período comprendido entre los años 1998 y 2020¹. El recorte temporal responde en primer lugar a que no hemos encontrado trabajos que hayan sistematizado y/o estudiado la experiencia durante esos años. En segundo lugar, contamos con la posibilidad de acceder a la información documental y relacionarnos con actores institucionales que han sido partícipes desde el momento inicial de su implementación, hablamos de coordinadores y docentes que sin duda representan una fuente invaluable de información.

Dicho esto, este trabajo se organizará de la siguiente manera: en una primera sección, plantearemos nuestra problemática y cuestiones derivadas de nuestra pregunta general, para dar lugar luego a nuestro objetivo general y objetivos específicos de investigación.

Seguidamente nos abocaremos a mencionar y sistematizar las producciones científicas y académicas vinculadas a la temática propuesta. Nos circunscribimos de manera general a los tratamientos sobre la problemática de las políticas de ingreso universitario en cuanto a democratización del acceso al saber y la formación universitarios. Asimismo, nos aproximaremos a investigaciones que indaguen, analicen y comprendan las articulaciones que puedan producirse entre saberes no formales y competencias universitarias, particularmente, investigaciones realizadas sobre los programas de ingreso para mayores de 25 años sin titulación de educación secundaria en universidades e instituciones de nivel Superior.

El marco teórico conceptual, nos permite profundizar en nuestros conceptos clave para describir, analizar, reflexionar e interpretar nuestro objeto de estudio. También, incluiremos aspectos relevantes del contexto socio-histórico, que incorporan, por una parte, los antecedentes, las discusiones políticas, educativas y jurídicas que sustentaron la incorporación en la Ley de Educación Superior la excepcionalidad para mayores de 25 años sin título de educación secundaria para el ingreso a la Educación Superior. Por otra

¹ La Universidad Nacional de Villa María dictó la Resolución Rectoral N° 261/97, refrendada luego por Resolución de Consejo Superior N° 14/99, previendo las instancias operativas para su implementación, desde la Secretaría Académica como Unidad Central ejecutora.

parte, se exponen los aspectos más significativos del contexto social, político, educativo y cultural, acontecidos en nuestro período de estudio: 1998-2020.

Nuestro marco metodológico se posiciona desde de las perspectivas del enfoque cualitativo, que nos permite la construcción de los instrumentos necesarios para la exploración, la descripción y el análisis, en pos de lograr la interpretación de aquello que nos interpela.

A continuación, presentamos un capítulo destinado a describir nuestro escenario, la UNVM y su normativa, que definen el funcionamiento del Programa en la Universidad, prestando especial atención a sus etapas de desarrollo, sus actividades entendidas como mecanismos institucionales de resignificación de saberes previos y las exigencias para quienes deciden realizarlo. Asimismo, incluye las variaciones que se produjeron en sus 22 años desarrollo, y las características de la población participante, que nos permite inferir sobre sus recorridos en términos de ingreso, permanencia y egreso en la Educación Superior.

Finalmente intentamos arribar a algunas reflexiones, nuevas preguntas y una propuesta, a partir de la reconstrucción de la experiencia.

Problemática

A partir del reconocimiento de la temática general que nos interpela, el ingreso universitario en el marco de la excepcionalidad establecida en el artículo 7° de la Ley de educación superior, presentamos nuestra pregunta de investigación: ¿Cómo ha sido el desarrollo del Programa de ingreso para postulantes mayores de 25 años sin título de educación secundaria en la Universidad Nacional de Villa María, en función de sus 22 años de vigencia?

En función de nuestro objeto de estudio y nuestra pregunta problema, nos planteamos otras cuestiones derivadas: ¿Cuáles han sido los antecedentes históricos, las discusiones políticas y los marcos jurídicos que sustentaron la incorporación de esa excepcionalidad en el artículo 7° de la LES? ¿Cómo se implementa el Programa de ingreso para postulantes mayores de 25 años sin título de educación secundaria en la Universidad Nacional de Villa María, atendiendo a los requisitos, etapas, actividades y exigencias? ¿Qué características sociales, culturales y educativas generales, tiene la población afectada? ¿Cuál es la preparación y/o experiencia laboral que deben acreditar los/as postulantes para poder realizar el programa en la UNVM? ¿Qué “aptitudes y conocimientos suficientes” para poder ingresar y “cursar satisfactoriamente” las carreras de la UNVM? ¿Ha habido cambios implícitos y/o explícitos (normativas) en el desarrollo del Programa en la UNVM, con relación a los cambios sociales, culturales, económicos, políticos, entre otros, acontecidos en nuestro país entre los años 1998 y 2020? ¿Cuáles han sido sus resultados en términos de ingreso, permanencia y egreso de las personas que transitaron el Programa, en sus 22 años de vigencia? ¿Cómo se aplican los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional, y los procesos de seguimiento/acompañamiento académico de la masa crítica afectada?

Objetivos de Investigación

Comprender el funcionamiento del Programa de ingreso para postulantes mayores de 25 años sin título de educación secundaria, en la Universidad Nacional de Villa María, en sus 22 años de implementación y desarrollo.

De allí surgen los siguientes objetivos específicos, a saber:

- Describir los requisitos, etapas, actividades y exigencias establecidas en el Programa de ingreso para postulantes mayores de 25 años sin título de educación secundaria de la Universidad Nacional de Villa María.
- Identificar las características sociales, culturales y educativas generales, que tiene la población que realiza el Programa.

- Indagar qué “preparación y/o experiencia laboral previa”, como así también que “aptitudes y conocimientos suficientes” deben acreditar los/as postulantes para ingresar y “cursar satisfactoriamente” en las carreras de la UNVM en el marco del Programa².
- Explorar los cambios implícitos y/o explícitos (normativos) en el desarrollo del Programa en la UNVM, con relación a los cambios sociales, culturales, económicos, políticos, entre otros, acontecidos en nuestro país entre los años 1998 y 2020.
- Identificar si la UNVM establece procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional, como así también, procesos de seguimiento/acompañamiento académico de la masa crítica afectada al Programa.
- Analizar los resultados del Programa en términos de ingreso, permanencia y egreso de las personas que lo transitaron, en sus 22 años de vigencia.

² El entrecomillado responde a la formalidad del artículo 7° de la LES que establece las condiciones que deben reunir las personas mayores de veinticinco años que quieran ingresar mediante la excepcionalidad prescrita.

Estado del Arte

Para el abordaje de la temática planteada, se indagan y seleccionan producciones investigativas, cuyos objetos de estudios se relacionan con las categorías principales que abordaremos en esta investigación. Por ello, se consideran en primer lugar, investigaciones que tienen como objeto de estudio el ingreso para personas mayores de 25 años sin titulación secundaria en instituciones de educación superior de nuestro país, que den cuenta de los procesos y prácticas institucionales llevadas a cabo para tal fin, como así también, de las características de la población participante en estos programas, aludiendo a sus saberes y preparaciones previas provenientes de campos de producción social *no formales*.

En segundo lugar, presentamos investigaciones que aluden al ingreso y acceso a la Educación Superior, temática en la cual nos circunscribimos de manera general. Pusimos foco en aquellas producciones que abordan la temática desde la inclusión y la democratización del saber universitario, como así también aquellas que lo abordan desde los mecanismos de selección académica y de peritaje de la calidad que tensionan los saberes previos que los y las ingresantes poseen.

El ingreso para mayores de 25 años sin título de educación secundaria. Análisis de experiencias

En su tesis de Maestría en Metodología de la Investigación Científica, Adela Castronovo (2009) abordó el ingreso a la Universidad de los mayores de 25 años sin título secundario en la Universidad Nacional de Lanús³. Su trabajo aporta un estudio centrado en la relación de los saberes del trabajo con los saberes intelectuales, y el papel de las Universidades en la articulación y reconocimiento de los saberes obtenidos por fuera del sistema formal de enseñanza.

Algunas de las cuestiones trabajadas en investigación nos resultan sumamente significativas, puesto que realiza una mirada de los distintos antecedentes históricos, políticos y los marcos jurídicos que sustentaron la incorporación de la excepcionalidad de ingreso para mayores de 25 años sin título de educación secundaria en el artículo 7° de la LES, como así también de las diferentes formas en que éste viene siendo implementado por las instituciones universitarias de nuestro país. Nos adelanta la ausencia sostenida de información y teorización sobre la implementación de esta modalidad de ingreso, con poca

³ Su trabajo se titula: *El ingreso a la Universidad de los mayores de 25 años sin título secundario contemplado en el artículo 7 de la Ley de Educación Superior*.

o nula difusión e información estadística oficial, como así también las diferencias de tratamiento institucional entre las distintas universidades.

Lo crucial del trabajo de Castronovo es que plantea la relación inversa que se produce en la implementación de esta modalidad de ingreso a la universidad, donde el trabajo antecede a la universidad poniendo en tensión el credencialismo y la jerarquización educativa. No desestima a la educación secundaria, más bien rescata el valor de los saberes previos y las estrategias de asimilación y acomodación con los saberes académicos que brinda la Universidad.

Por su parte, Darío Martín Estévez (2020) realiza un estudio situado⁴, cuyo objetivo principal consistió en un análisis de la Ordenanza 255/01 de la Universidad Nacional de La Plata, que reglamenta el Artículo 7 de la Ley N° 24.521. Para ello, el autor indaga sobre los supuestos teóricos en los que dicho articulado y la ordenanza que lo reglamenta se asientan; tomando como nociones centrales la inclusión educativa y la valoración de esferas no formales del saber, en particular los saberes del trabajo; se pregunta ¿cuáles son los mecanismos de conversión de saberes aprendidos en ámbitos distintos a la educación formal, a los criterios que establece la educación formal? Estévez realiza un análisis situacional para comprender el funcionamiento del Programa normado a través de la Ordenanza 255/01, durante los años 2018 y 2019 en la UNLP. A partir de un recorrido más extenso observa que en los dieciséis años de vigencia de la Ordenanza, muy pocos aspirantes mayores de 25 años lograron ingresar a la UNLP a través de los mecanismos que se estipulan.

En este sentido, nos aporta antecedentes internacionales y las experiencias llevadas a cabo en cinco Universidades Nacionales: Lanús, Luján, Cuyo, Córdoba y Buenos Aires. Estas Universidades reglamentaron esta forma de ingreso luego de varios años de implementada la LES, y prácticamente no realizaron seguimientos de las trayectorias educativas de estos/as estudiantes ni una sistematización de estas experiencias. Es por eso que resulta fundamental analizar las formas que de hecho, han tenido los intentos de implementar el ingreso para personas que no tienen estudios formales.

Finalmente, nos propone un itinerario para la modificación de la Ordenanza en la UNLP que reglamente el Artículo 7° de la Ley 24.521, resaltando la necesidad de reemplazar las evaluaciones centradas en contenidos, por evaluaciones de resolución de problemas, ofreciendo un curso donde se pueda seguir el recorrido de los aprendizajes,

⁴ *Ingresar a la UNLP sin título secundario. La experiencia de ingreso de personas mayores de 25 años que no acreditan finalización del secundario: antecedentes, situación actual y propuestas de modificación.*

así como sopesar la preparación de los/as aspirantes y brindarles herramientas que pongan en diálogo los saberes no formales adquiridos, con los que se estiman necesarios para el nivel Universitario, entre otros.

En su trabajo: *Los AM25 y la reinserción fallida, el caso de la UNSE en Santiago del Estero, entre el año 2015 –2019*, publicado en la revista *Iberoamérica Social*, José Daniel Carabajal (2019), nos acerca sus conclusiones acerca del ingreso para adultos mayores de 25 años sin título secundario en la Universidad Nacional de Santiago del Estero. El título de su artículo ya nos adelanta algunas conclusiones.

Su tratamiento resulta interesante, en cuanto sitúa al Programa como política de reinserción educativa y como estrategia del Estado para integrar a través de la educación a un sector que no tuvo acceso a la misma. Sin embargo, el autor nos dice que, pese a los esfuerzos, los resultados no fueron los esperados en la UNSE, puesto que las personas mayores de 25 años presentan una serie de dificultades en sus trayectos de vida que no solo les impide permanecer en el sistema educativo, sino que también les ha hecho dificultoso el ingreso, la permanencia y el egreso en la Universidad a través de esta política.

Se hace preguntas generales que nos resultan sumamente interesantes para pensar en nuestro abordaje: ¿Ha sido eficiente la ley 24.521 para garantizar la reinserción educativa y el posterior ingreso al mercado laboral de los adultos mayores de 25 años que no completaron el nivel secundario? ¿Sirvió efectivamente para integrar a los que estaban fuera del sistema educativo argentino? ¿Fue suficiente la legislación para garantizar el egreso de estos nuevos alumnos mayores de 25 años? ¿Estaban preparadas las universidades argentinas para dar respuesta a estos ingresantes? ¿Se les dio facilidades para poder cumplir con su objetivo?

Concluye que dicha política educativa fue insuficiente para lograr la permanencia de los AM25 en la UNSE, pues el autor observa que existen factores exógenos (familiares, económicos, sociales, laborales, etc.) a la universidad que dificultan la continuidad en los estudios superiores. La inclusión de este aspecto nos parece relevante, puesto que, tal como sostienen varios/as estudiosos/as al hablar del ingreso a la Universidad, debemos reparar en sus políticas, pero sobre todo en sus actores, su condiciones sociales, culturales, económicas, etc. Si generalizamos las condiciones de acceso institucional, generalizamos sus recorridos y trayectorias educativas que *per se*, son diferentes.

Por otra parte, rescatamos el informe realizado por María Antonia Belnicoff (2008), titulado: *En torno a la propuesta de Reglamentación del Artículo N° 7 de la Ley Nacional de Educación Superior*. Este se presenta como resultado del Proyecto Recopilación y

Reformulación de Normativa Educativa, de la Dirección General de Planeamiento del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Su trabajo proporciona una provechosa información sobre la implementación del artículo 7° de la LES, ya que recopila sucintamente la experiencia en cinco Universidades Nacionales: la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Federal de la Patagonia Austral, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional del Litoral y la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

Asimismo, menciona las declaraciones y marcos internacionales en torno al acceso a la Educación que resultaron vinculantes para la propuesta y puesta en marcha de la Ley N° 24.521, como por ejemplo el documento “Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior”-UNESCO- 1995, en la “Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción” y en el “Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior”, ambas surgidas de la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO- 1998.

A partir del análisis de las experiencias y sus normativas institucionales, la autora presenta sus líneas para la propuesta de reglamentación del Artículo 7° de la Ley Nacional de Educación Superior en el ámbito del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

El ingreso a la Educación Superior: Políticas y mecanismos institucionales⁵

En esta sección, recopilamos los trabajos que abordaron y analizaron el ingreso a la educación universitaria, focalizando en las políticas y mecanismos institucionales implementados en nuestro país. En este sentido, el trabajo de Betina Duarte (2009), *De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación a las universidades de la Argentina*⁶ resulta indispensable para introducirnos en la problemática.

Duarte describe los modos de admisión a las universidades nacionales, vigentes entre los años 2003 y 2004, si bien solo tuvo en cuenta las condiciones requeridas a los egresados de la enseñanza media, para nuestro caso resulta relevante.

Nos dice que la discusión en Argentina se ha mantenido siempre sobre un *eje bipolar* entre el ingreso irrestricto, defendido como una política de equidad y criticado como

⁵ En los trabajos rescatados en este apartado, no se mencionan los programas de Ingreso regidos por el artículo 7° de la LES.

⁶ Este artículo forma parte del libro: *La universidad argentina en discusión: Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-Estado*. En el cual Silvina Gvirtz y Antonio Camou son sus compiladores. Año 2009.

sinónimo de ausencia de calidad y el ingreso selectivo o con exámenes, entendido como un sistema que genera exclusión social, aunque defiende la calidad en la educación.

Sin embargo, más allá de la discusión entre estos dos ejes, para Duarte se producen procesos de *selección implícita*, puesto que todos los sistemas de educación superior sujetos a la presión de la demanda responden con algún tipo de selección: la explícita puesta de manifiesto en el momento de la admisión y la implícita diluida a lo largo de la formación universitaria con mayor concentración en los primeros años de formación.

La autora, marca una diferenciación con respecto a las universidades de reciente creación, en las cuales la selección no tendría por objeto limitar el acceso sino garantizar la llegada de quienes están en condiciones reales de acceder al conocimiento a través del diseño de los cursos de apoyo sobre dos competencias básicas del nivel medio: la escritura y el razonamiento matemático.

En sintonía con la discusión planteada por Duarte, sobre mecanismos explícitos e implícitos de selección, Mónica Marquina (2011) nos advierte en su trabajo: *El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense*⁷, que “discutir los mecanismos de acceso a la universidad implica, en gran parte, poner en debate en qué medida los responsables gubernamentales e institucionales están dispuestos a aceptar la expansión del nivel superior mediante el acceso de nuevos sectores sociales” (p. 85).

En este sentido, nos ofrece una breve caracterización del sistema de educación superior argentino y analiza los mecanismos institucionales de admisión generados a partir de las reformas introducidas durante los años '90 en cinco universidades creadas en durante el período: Universidad Nacional de Quilmes (1989), Universidad Nacional de La Matanza (1989), Universidad Nacional de General San Martín (1992), Universidad Nacional de General Sarmiento (1993) y Universidad Nacional de Lanús (1995). Estas instituciones según Marquina, pusieron en cuestión tanto los modelos de políticas restrictivas como la supuesta democratización implícita en las políticas de ingreso abierto.

Asimismo, las instituciones universitarias públicas de reciente creación han resuelto enfrentar el aumento de la demanda, a partir de fórmulas alternativas a las del ingreso abierto que impactan en la apertura del nivel superior universitario a nuevos sectores sociales.

⁷ Este trabajo lo encontramos en: *Admisión a la universidad y selectividad social*. En el cual Nora Gluz es su compiladora. Año 2011.

Por otra parte, citando un trabajo realizado conjuntamente con Adriana Chiroleu, menciona que el hecho de que la mayoría de las nuevas instituciones hayan adoptado el esquema selectivo centralizado merece relacionarse, por una parte, con la ausencia –por su carácter de instituciones de reciente creación– de un movimiento estudiantil activo que demande el establecimiento de reglas abiertas de acceso; por la otra, muchas de estas instituciones desarrollan procesos vinculados con el perfil de los estudiantes de sus zonas de influencia, mayoritariamente de bajos recursos y con debilidades en la formación secundaria, ofreciendo cursos de nivelación concentrados en el desarrollo de habilidades básicas, en lengua y matemática, que procuran disminuir el peso de las variables socioeconómicas en las trayectorias estudiantiles. La autora destaca que las trayectorias educativas previas al ingreso, condicionan el rendimiento académico de los estudiantes; pese a que todos ingresan con la misma certificación otorgada por la escuela media, quienes provienen de colegios de más alto nivel, están en mejores condiciones para transitar con éxito su paso por la universidad.

Finalmente, cabe mencionar un libro que nos resulta relevante en toda su extensión, y es el de Víctor Sigal (1995), denominado: *El acceso a la Educación Superior*. De este libro publicado con el apoyo del Ministerio de Cultura y Educación a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, tomamos el Capítulo IV, donde presenta una caracterización y clasificación de las modalidades de ingreso en nuestro país, que significativamente, continúan vigentes en algunas instituciones, o fueron recreadas por las nuevas universidades.

Su caracterización y clasificación de las modalidades de acceso a la ES, la realiza sobre veinte universidades nacionales que compartieron la información para realizar el estudio. A partir de ello, el autor confecciona una tipología que nos permite una mejor interpretación del universo de análisis, pero que no necesariamente se dan de manera estricta en la práctica, puesto que existen múltiples factores que condicionan las experiencias. En primer lugar, realiza una clasificación por sistema de ingreso: “el Tipo I: Ingreso irrestricto, el Tipo II, con examen sin cupo, y el Tipo III, con examen y cupo” (93), luego presenta una clasificación de universidades y carreras según la tipología de sistema de ingreso propuesta.

Capítulo I: El ingreso universitario como problema

La Educación Universitaria en nuestro país comprende nudos problemáticos que difícilmente pueden resolverse aisladamente. El ingreso universitario es sin duda uno de ellos. Acercarse a su problematización implica a grandes rasgos comenzar preguntándonos sobre cómo y en qué condiciones se accede a las universidades nacionales y al conocimiento socialmente legitimado del que son portadoras y productoras. El *cómo*, nos habilita a pensar en la existencia de mecanismos y estrategias diversificadas, contextualizadas, dada la conformación heterogénea de nuestro mapa universitario⁸, y la autonomía que inviste a las instituciones. Por otra parte, hablar de *condiciones*, nos permite pensar que los puntos de partida de las personas que acceden no son unívocos, en tanto tienen características sociales, económicas, culturales y educativas diversas.

...la masificación de la ES tornó evidente que el grupo de jóvenes que alcanza a finalizar el nivel medio y aspira a ingresar en el nivel superior es claramente heterogéneo en términos de su capital económico, cultural y social. En particular, los jóvenes que concluyen la escuela media han tenido distintas oportunidades para adquirir una formación de calidad. (García de Fanelli, 2014, p. 126).

Si emprendiéramos un trabajo de reconstrucción sobre los mecanismos y discursos en torno al ingreso universitario, nos encontraríamos con una tradición que no ha sido lineal en términos históricos, pues ese recorrido ha presentado continuidades y rupturas ligadas principalmente a procesos sociales y políticos nacionales, y a las características que asumió cada institución. Estas decisiones respecto al ingreso han afectado históricamente a sujetos educativos diferenciados, que comparten un objetivo común: acceder al conocimiento que las universidades producen, divulgan y legitiman para el ejercicio profesional.

Estas continuidades y rupturas se plasmaron en acciones concretas cuyos discursos con relación a éstas, fueron variando desde el principio de igualación de oportunidades a partir de la democratización del ingreso -irrestricto o libre-; la búsqueda de la calidad académica y/o peritaje de la formaciones escolares previas, a través de estrategias de

⁸ Marcela Mollis (2008) menciona tres etapas de expansión y consolidación de la Educación Superior (ES) en nuestro país: una *Etapas Fundacional* que comprende las primeras universidades que “cimentaron el sistema universitario protagonista del Movimiento Reformista” -donde hallamos las llamadas universidades tradicionales-; un segundo período denominado *Expansión y Nacionalización de las Universidades (1971-1990)*; y una tercera etapa llamada *Expansión Privatista (1991-2007)*, reguladas por la Ley Universitaria 24.521, creadas con un modelo organizacional alternativo al de la cultura reformista.

Por otro lado, podríamos agregar una cuarta etapa de creación de nuevas universidades, marcada por los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015), instituciones que para Mónica Marquina y Adriana Chiroleu (2015) están “en línea con las fundadas en los noventa, rompen con el esquema tradicional de organización [...] Su estructura organizacional y académica ésta fuertemente centralizada con baja autonomía relativa de las unidades académicas”. (p.10).

selección, nivelación y/o evaluación, y más recientemente, el de la inclusión social del acceso a partir de un ingreso libre que reconoce la heterogeneidad de la sociedad, con características sociales, culturales, económicas diversas y que proponen además, acciones de acompañamiento académico atendiendo esas diversidades.

Por su parte, Rabossi (2014) nos invita a diferenciar los conceptos de ingreso y de acceso con relación a la educación universitaria, en este sentido nos dice:

...diferenciamos acceso del concepto de ingreso. Mientras el segundo basa su lógica en el principio de igualdad (ingreso restringido o irrestringido para todo postulante independientemente de su capital social e intelectual), el acceso pone énfasis en las condiciones previas y posteriores al ingreso del alumno. Por ejemplo, y entre otros factores, el acceso toma en cuenta el rendimiento del estudiante en el nivel previo de educación, en este caso el secundario, las particularidades curriculares de la carrera, el capital social e intelectual del candidato, su capacidad para hacer frente al costo financiero de un estudio universitario y varias cuestiones demográficas. (p. 6).

Coincidimos con el autor, ya que hablar de ingreso en nuestro caso, representa el conjunto de las estrategias, mecanismos y políticas institucionales orientadas a la entrada de las personas a las instituciones de educación superior, sin reparar en profundidad en las condiciones y situaciones sociales, políticas, culturales, económicas previas de esas personas que en muchos casos van a condicionar su acceso y sus trayectos educativos.

Con respecto a estos mecanismos institucionales de ingreso, Chiroleu (1992), nos dice refiriéndose a la selección, que en sociedades desiguales como la nuestra, ese proceso selectivo se da a lo largo de todo el proceso educativo y no sólo en el nivel universitario donde los mecanismos se hallan institucionalizados.

A ello agregamos que, sin duda, hablar de políticas de ingreso a la universidad a través de nivelaciones y evaluaciones, nos presenta situaciones en las cuales se ponen de manifiesto no sólo las desigualdades sociales y educativas, sino también, las tensiones entre los saberes y capacidades previas de los y las ingresantes, con relación al saber y conocimientos universitarios legitimados social y curricularmente. Aunque también existan -como anticipamos- experiencias de nivelación/ evaluación o peritaje, que se incorporan como procesos articuladores de saberes que más bien buscan suplir cierto déficit de formación en instancias precedentes del sistema educativo, pero que intrínsecamente contienen acciones de selección.

Sobre este último punto, Duarte (*op.cit*) refiere que la discusión en Argentina se ha mantenido sobre un *eje bipolar* entre el ingreso irrestringido, defendido como una política de equidad y criticado como sinónimo de ausencia de calidad y el ingreso selectivo o con exámenes, entendido como un sistema que genera exclusión social, aunque defiende la

calidad en la educación. Sin embargo, más allá de la discusión entre estos dos ejes, para Duarte se producen procesos de *selección implícita*, puesto que todos los sistemas de educación superior sujetos a la presión de la demanda responden con algún tipo de selección: la explícita puesta de manifiesto en el momento de la admisión y la implícita diluida a lo largo de la formación universitaria con mayor concentración en los primeros años de formación.

Cuando hablamos de procesos de democratización, nos referimos a la propuesta de Chiroleu (2009b), de pensar la democratización en dos planos: el interno y el externo, que no necesariamente se dan de manera simultánea. El plano *interno* hace referencia a la organización de las universidades, a partir de la participación de todos los estamentos en el gobierno universitario, la autonomía política y académica, y la autarquía financiera de la institución frente al Estado, entre otros. Por otra parte, el plano *externo* “designa la representación que distintas clases sociales tienen en la población universitaria; al respecto, se sostiene, la meta es alcanzar una composición interna que refleje la de la sociedad en su conjunto” (op.cit., p. 2). En este sentido, cuando se habla de ingreso irrestricto o libre en general se evoca esta idea de democracia externa.

La inclusión en el ámbito universitario es un concepto más amplio que:

...se asocia con el establecimiento de instituciones diversas, flexibles y articuladas para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas de poblaciones diversas (trabajadores, pobres, personas que viven en lugares alejados de los centros urbanos, poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad y otras poblaciones carenciadas o vulnerables). (Chiroleu, 2009^a, p. 25).

Es decir, este último, no trataría sólo de ampliar las bases sociales de la Universidad, se trata del acceso a grupos sociales con capital cultural, económico, escolar y social diverso, que transitan sus estudios de manera diferenciada y que por lo tanto requieren otros acompañamientos. Sobre esas condiciones iniciales heterogéneas, García de Fanelli (op.cit.) observa también que quienes acceden a la ES no presentan condiciones homogéneas en lo que respecta a la *calidad* de los conocimientos y capacidades adquiridas en el nivel medio y que, por lo tanto, una política de acceso que busque asegurar el principio de *equidad horizontal* entendida como “igual tratamiento para los iguales”⁹, no sólo resulta insuficiente, sino que puede promover aún más la desigualdad en términos de resultados logrados. Para la autora, se impone entonces la necesidad de asegurar la *equidad vertical*, diseñando políticas públicas e institucionales que brinden un tratamiento

⁹ Alcanzando la igualdad de oportunidades en el acceso en función de las características adquiridas por los jóvenes gracias a su propio mérito.

diferencial a los que se encuentran en una situación inicial desigual con relación al conocimiento.

En estos términos, podemos inferir que los programas y mecanismos de ingreso podrían enmarcarse en un proceso de inclusión social, o de equidad vertical, sin embargo, tal como entienden Chiroleu y García de Fanelli, si la política no se diseña en pos de generar reales alternativas y tratamiento para las diferencias, las iniciativas pierden su valor inclusivo para convertirse en prácticas que reproducen lógicas auditoras de saberes, dejando librado a las condiciones materiales, culturales y sociales de los sujetos su posibilidad de ingresar, permanecer y egresar de la ES, es decir, partiendo de un discurso de *justicia social* se termina delegando esa responsabilidad a las condiciones individuales de existencia.

Por ello, el estudio del acceso a la Universidad a través de mecanismos de ingreso no puede considerarse como un hecho aislado dentro de la problemática de la educación superior, más bien, es uno de sus punto clave para comprenderla como un todo, y en ese sentido, es necesario que las políticas y discusiones generales que luego se plasmaran en acciones concretas llevadas a cabo por las instituciones tengan en cuenta esos aspectos. La reputación de las instituciones no debería estar sujeta al número de ingresantes, o a la apertura de los/as mejores que nos evoca al modelo humboldtiano. Los ingresos a la universidad deberían partir de un diálogo con su contexto, desde una planificación institucional que entienda al sujeto educativo, como sujeto social en todo su trayecto académico.

Capítulo II: El ingreso Universitario a partir de la Ley 24.521

En cuanto a debates y reformas políticas orientados a la educación en general y a la universitaria en particular, la década de 1990 resultó ser muy prolífera. Luego del proceso de transición democrática (O'Donnell y Schmitter, 1989) iniciado en 1983, las universidades debieron replantearse no sólo su organización interna en términos de autonomía y democracia, sino también su relación con el Estado y con la sociedad, oscilando entre las fuertes expectativas que generó el retorno a la democracia y los condicionamientos heredados de la dictadura militar. Krotch (2001), nos dice respecto a ese contexto que “la restructuración de los mecanismos de producción de poder académico y administrativo, la multiplicación de nuevos actores académicos y no académicos incorporaron junto a una creciente masificación, una pluralidad de intereses que obligaron a construir procesos de negociación horizontal acerca de los cuales no había reglas ni rutinas establecidas” (p. 16). En este sentido, cada institución se reorganizó en función de su autonomía, sus propias condiciones humanas y materiales, “sin mecanismos que los proveyeran de información y los estudios de base para la toma de decisiones conjuntas” (Paviglianiti, 1996, p. 149).

La inestabilidad política generalizada y la profunda crisis económica que afectó a las universidades a partir de una disminución drástica de los recursos y de los salarios de sus trabajadores/as, generaron inestabilidades y vacíos sobre los cuales el gobierno siguiente diagramó políticas de reforma, avaladas por un discurso generalizado de crisis estructural de la educación superior.

Por tanto, la Universidad comenzó a ser cuestionada y evaluada a través de múltiples indicadores financieros y bajo una lógica de medición costo-beneficio. La búsqueda de la eficiencia del sistema y de la calidad académica, se vieron envueltas en realidades dispares, producto de una sociedad que se presentaba cada vez más desigual y excluyente por causa de políticas sociales diezmadas, que comenzaron a afectar las trayectorias sociales y educativas de las nuevas poblaciones universitarias y sus recorridos.

En este escenario de reformas, es preciso destacar que las orientaciones y los diagnósticos de los Organismos Internacionales¹⁰ nutrieron los discursos oficiales, alentando lo que Rama (2006) denominó la *Segunda Reforma* de la Educación Superior en Latinoamérica, de la cual Argentina fue uno de los mayores exponentes junto con Chile

¹⁰ En 1994 el Banco Mundial publica: *La enseñanza superior. Lecciones derivadas de la experiencia*, texto que resultó ser uno de los insumos principales para las reformas de la Educación Superior en nuestro país y la región.

y Colombia. La segunda reforma facilitó la expansión del sector privado, la creación de nuevas instituciones universitarias con anclaje regional y de instituciones de ES no universitarias. La expansión de la cobertura se orientó a la absorción de una demanda con nuevas particularidades y a fin con los nuevos escenarios económicos y laborales, que presentaban menores exigencias de calidad y salidas rápidas al mercado de trabajo y servicios.

Las universidades en nuestro país fueron cuestionadas en el marco de las reformas que desatendieron las políticas sociales en general y las educativas en particular. Sobre estas últimas, se apuntaba a concentrar los recursos económicos en los niveles inferiores del sistema educativo, tendiendo a reorganizar el sistema universitario mediante un razonamiento de crisis estructural y deficiencia de las instituciones, que justificaba por tanto, la posibilidad de arancelamiento del nivel en las instituciones públicas.

En 1998, en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior organizada por la UNESCO, Susana Decibe (1998), ministra de cultura y educación de nuestro país, exponía sobre los principales problemas que a principios de la década de los noventa se debieron enfrentar con relación a las Universidades. Su exposición abarcaba cuestiones vinculadas a la calidad y al nivel de formación de los/as graduados/as, al bajo rendimiento de los/as estudiantes por una excesiva duración real de las carreras que acarrearba bajas tasas de egreso. Por otra parte, reconocía una escasa equidad en el acceso y la ausencia de sistemas de admisión como respaldo de calidad de saberes de los/as ingresantes, Otra de las cuestiones se refería a una insuficiente articulación de las Universidades con el nivel secundario y con los requerimientos y demandas del sector productivo.

Asimismo, se observaba como problemática, una inequitativa asignación de los recursos presupuestarios y la ausencia de un marco normativo común para el nivel superior.

En este sentido, los ejes articuladores de la nueva gestión gubernamental serán la eficacia y la equidad; la primera vinculada a la gestión de las instituciones, al ingreso y a la influencia del mercado en áreas centrales de la política universitaria. La equidad por su parte, estará vinculada a un discurso liviano de solidaridad e igualación de oportunidades con la posibilidad de cobro de aranceles a las poblaciones económicamente mejor posicionadas que aportarían en parte al sostenimiento de las instituciones y programas becas para aquellos/as con menores recursos, recalando entonces, en el principio de responsabilidad individual.

Pensando en el contexto social, se ponía en constante tensión la legitimidad del sistema de ingreso abierto en las universidades y se desentendían las trayectorias de los y las estudiantes universitarios, en un contexto de crisis generalizada.

En 1995, se aprobó y promulgó la Ley de Educación Superior N° 24.521, que para Mignone (1998) “aunque extensa, es precisa, moderna y pluralista en la enumeración de los fines y objetivos de la Educación Superior, y evita la retórica y los pleonasmos de otras anteriores” (p. 75). Por su parte, Giménez y Del Bello dirán que:

Las reformas modernizadoras que introdujo la LES se sitúan en un marco regional de transformaciones en la educación superior de América Latina y el mundo, [...] con el fin de estimular un mejor desempeño de las universidades: la introducción de la evaluación externa y la rendición de cuentas, ampliando simultáneamente la autonomía académica y económica y financiera. [...] El Estado pasaba a desempeñar más un papel de evaluador ex post, que interventor ex ante en cuestiones académicas y económicas (2016, p. 10).

Deteniéndonos en el tema que nos convoca en este trabajo, consideramos que con la LES se va a inaugurar una nueva discusión en torno a la autonomía y el ingreso universitario, este último puesto de manifiesto en sus artículos:

ARTICULO 7. - Para ingresar como alumno a las instituciones de nivel superior, se debe haber aprobado el nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza. Excepcionalmente, los mayores de 25 años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de evaluaciones que las provincias, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

ARTÍCULO 29.- Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones:

j) Establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias.

ARTICULO 35. - Para ingresar como alumno a las instituciones universitarias sean estatales o privadas, deberá reunirse como mínimo la condición prevista en el artículo 7° y cumplir con los demás requisitos del sistema de admisión que cada institución establezca.¹¹

ARTICULO 50. - Cada institución dictara sobre regularidad en los estudios, que establezca el rendimiento académico mínimo exigible, debiendo preverse que los alumnos aprueben por lo menos dos (2) materias por año, salvo cuando el plan de estudio prevea menos de cuatro (4) asignaturas anuales, en cuyo caso deben aprobar una (1) como mínimo.

En las universidades con más de cincuenta mil (50.000) estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes será definido a nivel de cada facultad o unidad académica equivalente¹².

¹¹ El art. 35° refiere que, para ingresar como alumno a las instituciones universitarias, sean estatales o privadas, deberá reunirse como mínimo la condición prevista en el art. 79° y cumplir con los demás **requisitos del sistema de admisión que cada institución establezca**. El artículo 79° hace alusión a la adecuación de los estatutos de las instituciones universitarias a los preceptos de la LES.

¹² Este artículo alude a que en las instituciones “con más de 50.000 estudiantes, **el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes** será definido a nivel de cada facultad o unidad académica equivalente”. Esto no sólo profundizará la pluralidad de políticas de ingreso a nivel sistémico, sino que también

Sobre el artículo 29° “inciso j”, retomamos el análisis de Giménez y Del Bello sobre los alcances de la autonomía universitaria en este punto, de modo que:

Este inciso consagraba la más amplia autonomía sobre un tema polémico como es la admisión, permanencia y promoción de los estudiantes y se resolvió en la dirección de considerar la amplia variedad de estrategias y orientaciones sobre el ingreso vigentes en el sistema al momento de la sanción de la LES que describían dos tendencias generalizadas: irrestricto o directo (p. 12-13).

Es decir, los autores observan que la tendencia plasmada en la Ley en sintonía con el sostenimiento de la autonomía de las universidades; pero, dada la conformación de nuestro mapa universitario, también lo hizo en detrimento del ordenamiento del sistema, provocando una heterogeneidad de normas y mecanismos universitarios, que plasmaron acciones como cupos, cursos nivelatorios obligatorios, cursos y exámenes de ingreso, entrevistas de admisión, entre otros.

Sin embargo, consideramos lícito sostener esta discusión si la entendemos en el contexto de producción signado por los discursos en torno a la eficiencia y la rendición de cuentas por parte de las universidades; sus condiciones para absorber la demanda social en tanto infraestructura, equipamientos, preferencia por carreras tradicionales, entre otras. Desde otro ángulo, la discusión presenta un sesgo fuertemente económico más que un proceso reflexivo sobre la incumbencia académica de dicha política, que debe fundarse en el aseguramiento de la calidad, la pertinencia, a través de los mecanismos propuestos para el ingreso de sus aspirantes.

La Excepcionalidad para mayores de 25 años sin titulación de educación secundaria: Antecedentes

Retomando los aspectos relacionados a la discusión acerca del ingreso a la educación superior inaugurados con la LES, nos detendremos en el artículo 7°, que introduce como excepcionalidad el ingreso para mayores de 25 años sin título de educación secundaria. La propuesta de posibilitar el acceso a esa población no es inédita en ese contexto, puesto que la iniciativa tiene su primer antecedente en la década de 1970, en la Universidad Nacional de Luján (UNLu). En ese momento la Institución se encontraba bajo la conducción del Dr. Emilio Mignone, quien al amparo de la Ley Orgánica de las

dentro de las mismas instituciones, principalmente las más grandes; generando en algunos casos, como sostiene Buchbinder y Marquina (2008) tensiones entre el nivel institucional –que en muchos casos pretendían mantener el ingreso irrestricto y el de algunas facultades que buscaban instaurar el examen de ingreso. La reforma de la LES en 2015 que devino en Ley 27204, establece la modificación de este artículo, sustituyéndolo por el siguiente texto: “Cada institución universitaria nacional dictará normas sobre regularidad en los estudios que establezcan las condiciones académicas exigibles” (Artículo 5°).

Universidades Nacionales N° 20.654, también conocida como “Ley Taiana” (en vigencia de 1974 hasta 1976) pudo dar origen a la experiencia.

El artículo N° 35° de la mencionada ley decía: “Sera requisito indispensable para ingresar a las Universidades Nacionales, tener aprobados el ciclo de enseñanza media o aquellos estudios que permitan deducir una capacitación equivalente al mismo”. La interpretación normativa resultaba ambigua, pues no especificaba a que estudios se refería, que podían además, deducir capacitación equivalente al nivel secundario. En este sentido, sobre ese punto se sustentó la propuesta y dio origen a la Resolución N° 63/73 que resolvía: “la admisión en los cursos regulares de la Universidad de personas mayores de 25 años que no hubieren completado los estudios secundarios pero que demuestren capacidad mediante una prueba de madurez”.

En el libro *Universidad Nacional de Luján. Origen y evolución*, Mignone (1993) dedica una sección para describir y reflexionar sobre la propuesta desarrollada la UNLu durante su mandato. Para el autor y hacedor del programa, la iniciativa se sustentaba sobre un principio de justicia que intentaba solucionar la situación de desigualdad de quienes por diversas razones no habían podido concluir la formación media, pero habían adquirido en ese período previo al ingreso a la universidad, una formación equivalente o superior: “...se tendía a solucionar la situación de quienes por razones económicas y sociales no habían podido concluir la educación media, pero que habían adquirido en el curso de la vida una madurez cultural equivalente o superior” (p. 75).

Con relación a la operativización de la propuesta, Mignone describe las “pautas de las pruebas de madurez” a las que eran sometidos los candidatos:

...incluían una prueba de aptitud general (2 horas); una prueba de comprensión de lectura (1 hora); una prueba con operaciones con sistemas numéricos (1/2 hora); una prueba de expresión oral y escrita (2 horas); un cuestionario de información básica general de historia, geografía, política, economía, tecnología, artes, ciencias naturales y básicas (2 horas); una entrevista personal (1 hora). Los exámenes estaban a cargo del sector técnico pedagógico de la universidad. (p. 76).

Sobre estas pautas, Mignone sostenía que “la simple enumeración de esa batería de pruebas pone de manifiesto que no se trataba de una disposición demagógica o riesgosa para el nivel académico de la universidad”. (1992, p.76). En este sentido, como rescata Oloriz (2015), se trataba de un sistema de admisión planificado y no un examen general de ingreso, puesto que aquellos/as aspirantes que presentaban dificultades,

detectadas en las evaluaciones se les contenía a través de un trabajo de acompañamiento, o se les proponía la realización de cursos u otras actividades en la Universidad¹³.

Sin embargo, la propuesta fue interrumpida por el golpe cívico-militar de 1976. La dictadura no sólo avasallaría con esta propuesta innovadora que promovía justicia sobre un sector de la sociedad que había sido excluido históricamente del sistema de educación superior, sino que también avanzó leoninamente en contra de la Universidad, clausurándola definitivamente en el año 1980.

En suma, la dictadura ratificó de continuo un sistema de acceso restringido a las Universidades, por motivos varios, pero sobre todo ideológicos (en su lucha contra la subversión) y económicos. Los instrumentos que se impusieron para llevar a cabo este objetivo fueron, primero, una estricta política de admisión en consonancia con una política de persecución física e ideológica, y luego, la aplicación de los aranceles, imposibilitando el acceso universitario a otros sectores con otras problemáticas.

El Artículo 7° de la LES: la norma y sus implicaciones

El debate y estudio sobre este tema, para nosotros en uno de los aspectos fundantes de la problemática universitaria en nuestro país, sin dudas esta nutrido de muchas otras miradas y experiencias –incluso las propias- que lo enriquecen.

A los fines de nuestro trabajo nos interesa detenernos en el artículo 7° de la LES el cual establece los requisitos para el ingreso como alumna/o a las instituciones de ES. El mencionado artículo puede desglosarse en dos partes, o condiciones para dos sectores diferenciados: a) se debe haber aprobado el nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza; b) excepcionalmente, los mayores de 25 años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de evaluaciones que las provincias, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

El decreto PEN N° 499/1995 de implementación efectiva de la LES, fue promulgado dos meses después con el propósito de “fijar pautas sobre aspectos puntuales de la misma, indispensable para su correcta implementación”; en el Título I de Disposiciones Generales menciona:

ARTICULO 3°.- Las Instituciones de Educación Superior deberán disponer, por los

¹³ Para profundizar sobre la experiencia de la UNLu, recomendamos la lectura del artículo: *Cuál sería el resultado de permitir el acceso a la educación superior a quienes no completaron el nivel secundario?* De Mario Guillermo Oloriz,

mecanismos legales correspondientes, las medidas necesarias para posibilitar a partir del próximo ciclo lectivo, la inscripción de los mayores de VEINTICINCO (25) años que se encuentren en las condiciones previstas en el artículo 7 de la Ley N. 24.521.

La letra del decreto reforzó el mandato de la Ley para que se efectuara el cumplimiento de la excepcionalidad para el ingreso a las instituciones. Su implementación efectiva, estuvo sujeta directamente a la decisión política y académica de las instituciones, pues la propuesta careció de acompañamiento a través de pautas, guías, u orientaciones didáctico-pedagógicas provenientes de los equipos técnicos del Ministerio de Educación y/o sus organismos de coordinación. Por otra parte, no se fijó control en su implementación efectiva.

Un dato que nos parece relevante, es que en sus más de dos décadas de vigencia, la Ley 24.521 tuvo cuatro modificaciones –más allá de las reglamentaciones en particular sobre algunos de sus alcances-, la primera a través de la Ley 25.473 del año 2002, la segunda en 2003 por Ley 25.754, la tercera a partir de la Ley 26.002 de 2004, y la más reciente en 2015 por Ley 27.204. Esta última fue la que introdujo cambios sustanciales a la norma, en cuanto a la firmeza de la responsabilidad del Estado sobre la educación superior, la gratuidad de los estudios, el ingreso universitario irrestricto, entre otros. Modificó el artículo 7° a través de un agregado el cual establece que el ingreso para personas mayores de 25 años sin título de educación secundaria “debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de Educación Superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador”.

Si nos retrotraemos a los debates parlamentarios de creación de la LES, llevados a cabo efectivamente entre los meses de mayo y julio del año 1995, podemos observar que las discusiones giraron en torno a los temas de la autonomía, la unificación de las instituciones de educación superior en un sistema integrado, el régimen de universidades privadas, el régimen financiero de las instituciones públicas, entre otros; no hubo tratamiento especial de la excepcionalidad de ingreso propuesta. Sin embargo, en los anteproyectos de Ley tratados en las comisiones parlamentarias, la excepcionalidad estuvo plasmada, sin embargo su discusión en particular estuvo ausente como punto a tratar en los debates.

A partir de la sanción de la LES, y en el marco de su autonomía, muchas instituciones universitarias organizaron sus políticas de ingreso, y diseñaron los programas especiales para la población afectada por la excepcionalidad. Sobre esto, en 1997, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación realizó una breve publicación titulada: *Estado de situación*

sobre la reglamentación del artículo N° 7 de la Ley de Educación Superior N° 24.521, allí se informaba que de 29 universidades nacionales consultadas, 10 instituciones aún no habían reglamentado, o estaban en proceso de hacerlo, el ingreso a mayores de 25 años sin título de educación secundaria. Por otro lado, hacía mención el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata que a través de la Ordenanza de HCS N° 1982 “consideraba improcedente expedirse sobre el tema en virtud de la vigencia del Estatuto Universitario y ordena no hacer lugar a la adecuación de la reglamentación del artículo 7 de la Ley N° 24521”.¹⁴

A grandes rasgos, estos programas en muchos casos resultaron ser evaluaciones generalizadas que tomaron de base los contenidos básicos y transversales de la educación secundaria, independientemente de las carreras universitarias a las que se inscribieran las personas; otros recurrieron a instancias de acompañamiento y tutorías vinculadas a las carreras interesadas, respetando las instancias de evaluación, aunque más orientadas a conocimientos de las disciplinas y profesiones universitarias. Empero, en todas las propuestas puede observarse que siguieron la formalidad de ley, evaluando aptitudes¹⁵ y conocimientos como así también preparaciones y/o experiencias laborales previas de los y las postulantes a partir del análisis de antecedentes.

¹⁴ La postura en 1997 de la Universidad Nacional de Mar del Plata es comprensible considerando que fue una de las Universidades Nacionales que se proclamó en contra de la sanción de la Ley de educación superior y por lo tanto no modificó su estatuto.

¹⁵ La idea de evaluar aptitudes estuvo presente en ese contexto y no era exclusivo de las personas afectadas por la excepcionalidad. En 1994, el Consejo Nacional de Educación Superior, integrado por reconocidos investigadores e intelectuales, recomendaba al Ministerio de Cultura y Educación instrumentar una prueba voluntaria de conocimientos y aptitudes para los/as estudiantes del último año de la escuela media y polimodal con intenciones de continuar estudios superiores. El *Certificado de aptitudes básicas*, “podría constituir un elemento más de juicio para aquellas instituciones de nivel superior que, en ejercicio de su autonomía, lo incorporaran a sus sistemas de admisión, junto al tradicional certificado analítico de estudios”.

Capítulo III: La evaluación de antecedentes y saberes previos

Detenemos en las condiciones que la LES plantea para el ingreso de las personas mayores de 25 años sin título de educación secundaria –poseer preparación y/o experiencia laboral acorde y conocimientos relacionados al campo disciplinar y profesional al que se aspira cursar en la universidad- invierte la ecuación tradicional mediante la cual, es el sistema educativo quien tiene legitimidad a través de la relación enseñanza-aprendizaje y lo instituido en el curriculum, de acreditar los saberes y conocimientos que preparan a los sujetos para su inserción a los campos profesionales y laborales; entonces ¿qué sucede cuando esta relación se invierte, es decir, cuando este grupo de personas deben demostrar para ingresar a la universidad, su preparación, su experiencia laboral y sus conocimientos construidos previamente?

La estructura actual del sistema educativo, define un itinerario escalonado en niveles que constituyen cada uno la referencia y el sustento del anterior. Se accede a cada nivel con la “llave” del diploma del nivel inmediatamente anterior con excepción del ingreso a la Universidad para los mayores de 25 años. (Spinosa, s/f., p. 9).

Este cambio en la ecuación entre educación y campo profesional nos desafía y nos invita a construir nuestro objeto a partir de un marco conceptual desde donde intentaremos desentrañarlo, encontrar sus significados e intentar comprenderlo. Al tratarse de una experiencia que supone una relación educativa, más allá de las particularidades del caso, evocamos a la corriente constructivista en educación de David Ausubel (1983), quien sostiene que un aprendizaje significativo es aquel mediante el cual, un/a estudiante adquiere conocimientos a partir de los saberes previos que posee, es decir, tomando en cuenta aquello que ya domina o que ha podido experimentar en su cotidianidad, como sujeto social, como trabajador/a, etc.; en este sentido, cobra relevancia el planteo de Ausubel, puesto que esos conocimientos y experiencias previas servirán como el cimiento sobre el cual se pueden construir nuevos aprendizajes o se modifiquen aquellos que se poseen.

Nos parece importante partir de esta postura, en primer lugar porque estamos hablando de un proceso educativo, que este caso, rescata con un nuevo sentido – legitimante para este ingreso excepcional- las experiencias y conocimientos que el sujeto ha adquirido, construidos muchos de estos, de manera informal, es decir a partir de experiencias y prácticas no institucionalizadas o escolarizadas. Hay una inversión, una resignificación y un proceso de reconstrucción que se da a partir de ese primer acercamiento con lo curricular estructurante de la ES, que va gestando nuevos saberes, nuevos conocimientos y experiencias para disputar el campo Universitario.

El sociólogo francés Pierre Bourdieu, define el concepto de *campo* como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él (Gutiérrez, 1997). La posición depende del tipo, el volumen y la legitimidad del capital y del *habitus*¹⁶ que adquieren los sujetos a lo largo de su trayectoria, y de la manera que varía con el tiempo.

...el espacio social es un *espacio pluridimensional* de posiciones, donde toda posición actual puede definirse en función de un sistema con multiplicidad de coordenadas, cada una de ellas ligada a la distribución de un tipo de capital diferente. El espacio social es una construcción que, evidentemente [...] define acercamientos y distancias sociales...

En ese espacio, los agentes y grupos de agentes se definen por sus posiciones relativas, según el volumen y la estructura del capital que poseen. Más concretamente, la posición de un agente es el correlato del lugar que ocupa en los diferentes campos, es decir, dentro de la distribución de los poderes que actúan en cada uno de ellos (capital económico, cultural, social, simbólico, en sus distintas especies y subespecies). (Gutiérrez, en Bourdieu, 2011: 20).

Los campos se componen de productores, consumidores, distribuidores de un bien e instancias legitimadoras y reguladoras, cuyas características, reglas y conformación varían de acuerdo con su historia y relación con el campo de poder. En consecuencia, dentro del entramado social, podemos identificar *lo académico*, como campo que se disputa, el cual está compuesto por investigadores y académicos (productores), profesores/as e instancias de difusión (distribuidores), estudiantes (consumidores) y las instituciones como instancias legitimadoras y distribuidoras del bien.

Bourdieu advierte que existen diferentes tipos de capitales, válidos para diferentes campos y espacios sociales. Asimismo, admite la capacidad de conversión de esos capitales, es decir, la posibilidad de invertir un tipo de capital para obtener otro a cambio. Cada uno de estos tipos de capitales se relaciona con el cúmulo de conocimientos, de relaciones sociales, de condiciones materiales de existencia y de poder que poseen los agentes en diversos grados, en correspondencia con la posición que ocupan en la estructura social, que pondrán en juego para disputar y mejorar su posición en el campo o los campos específicos en los cuales invertirán para participar.

En el espacio académico, se disputa el capital cultural, que presenta diferentes estados de existencia: *como estado incorporado*, es decir bajo la forma de disposiciones

¹⁶ Un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, que perduran en el tiempo y su objeto es la reproducción. El contenido del *habitus* son un conjunto de normas tácitas y principios organizadores y generadores de prácticas, es decir, que ordenan la vida social, producen y orientan nuevas prácticas. Estos principios además, funcionan como esquemas de percepción y acción, formas de interpretar la realidad social y de toma de decisiones. El *habitus* potencia la reproducción de las condiciones materiales que le dieron origen como por ejemplo, la posición familiar, su bagaje cultural, su capital económico y social.

duraderas del organismo, proveniente principalmente de la herencia cultural familiar; *estado objetivado* relacionado con el consumo cultural de bienes materiales (cuadros, libros, etc.); y *estado institucionalizado* a través de la obtención y posesión de certificaciones y/o titulaciones escolares. Se transforma en capital simbólico de reconocimiento cuando se acumula y los grupos en el poder lo reconocen; posibilitando a los sujetos mejorar su posición, obteniendo además, el reconocimiento y la capacidad para definir lo que es *legítimo* y *valioso* en el sector en el que se desenvuelven.

En tal sentido, el ingreso y la incorporación de estudiantes, estaría determinado por el capital cultural y habitus que poseen previamente. Ese espacio, se halla en medio de luchas y alianzas por el dominio del poder simbólico de nominar lo que es legítimo y se instrumentaliza a través de procesos de evaluación de saberes, conocimientos y experiencias. Es decir, se regula conforme a reglas impuestas y requisitos explícitos que demandan cierto tipo y volumen de capital cultural para convertirse en miembro legítimo.

En este marco, el concepto de capital entendido como el conjunto de bienes acumulados que los sujetos históricos producen, distribuyen, ostentan, consumen e invierten en la búsqueda de su participación en un determinado campo social, nos proporciona un encuadre desde el cual podemos comprender porque los sujetos, invierten sus cúmulos de conocimientos y experiencias, traducidos simbólicamente en un tipo de capital cultural en estado incorporado y objetivado, que pondrá en juego para disputar un posicionamiento legítimo en el campo de la Educación Superior apostando por la institucionalización. Pero, ¿cómo traducimos los componentes de ese capital en estado incorporado y objetivado, que entendemos como preparación y experiencia laboral previa? ¿Cómo consideramos a los conocimientos formales o informales construidos por los sujetos en sus condiciones y prácticas sociales?

Retomando nuestro caso de estudio, la Universidad está legalmente habilitada para promover el ingreso de personas -mayores de 25 años- cuyos conocimientos formales previos nos están acreditados formalmente -amén que el único requisito institucional resulte ser la presentación del certificado de educación primaria, que garantiza la formación básica de la lectura, la escritura y las operaciones matemáticas elementales, entre otros-, valora y evalúa la formación de sus conocimientos en otros campos de producción social, que no siempre se hallan institucionalizados. Podemos referirnos aquí a la importancia de la *educación informal* como promotora de saberes y conocimientos, que puede ser comprendida como aquella actividad mediante la cual se obtienen conocimientos que son distribuidos y adquiridos por medio de las relaciones con el ámbito familiar, social, laboral

o del quehacer diario en general, carecen de planificación de orden académico, se da en el plano de las experiencias y de las vivencias propias de los sujetos, por interacción con el entorno social más cercano, así como también por las experiencias que otros sujetos pertenecientes al mismo grupo o entorno social comparten (Trilla Bernet, 2009).

Para el caso que nos convoca, no sólo adquieren relevancia en cuenta acervo de conocimientos y experiencias, sino que son necesarios para demostrar cierta correspondencia entre esa práctica y experiencia individual/social, con las carreras universitarias a las que se pretenden ingresar y los conocimientos curriculares e incumbencias profesionales inscritos en las mismas. Podríamos suponer, por ejemplo, que una persona postulante a la carrera de Enfermería, debe demostrar que acumula en su trayectoria de vida, experiencias y conocimientos que se acerquen a la disciplina que, además, debe certificar (a través de un certificado laboral formal o no, o de cursos a fines) para luego, aprobar un examen de aptitudes y/ o competencias acordes para continuar estudiando en la Universidad. En el Diccionario de Psicología de Umberto Galimberti (2002) podemos acercarnos a una definición de aptitudes, nos dice que el mismo remite entre otras cuestiones a la “capacidad potencial que hace a un individuo apto para determinada actividad” (p. 111). Estas aptitudes, a su vez, están determinadas por la combinación de factores innatos y adquiridos, para el caso de las aptitudes intelectuales, resulta determinante el papel del aprendizaje. Empero, ¿cuáles son las aptitudes requeridas para ingresar a la educación superior?

Las investigaciones que abordaron la relación educación-trabajo, nos proporcionan conceptos y abordajes que consideraremos para este estudio, en el cual como advertimos anteriormente, cambia la ecuación. En estos hay una apuesta por estudiar y reflexionar sobre el trabajo como práctica generadora de diversos saberes, que en nuestro caso, son considerados como bienes que componen el capital que los y las postulantes ponen en juego para su ingreso a la universidad, como la base a partir del cual se funda el conocimiento nuevo.

Barbier (citado por Spinosa, 2006) construye una tipología de saberes muy significativa, puesto que nos da indicios de que los saberes que se transmiten y han transmitido en las organizaciones educativas, no son los únicos saberes que adquieren los sujetos, aunque se encuentren socialmente legitimados a través de un corpus de contenidos. La tipología propuesta es aplicable en nuestro caso, puesto que rescatan otros campos de producción. Estos se presentan como *conocimientos*, los *saberes de las acciones*, y los *saberes de las situaciones*.

Por *conocimientos*, entiende aquellos saberes sobre la realidad (tanto social como natural) que se hallan objetivados y que constituyen corpus de saberes organizados formalmente en sistemas de conceptos y teorías. Son enunciados que se expresan y se objetivan en el acto de expresión del sujeto que lo hace.

Los saberes de acción, se distinguen en tanto capacidad de intervenir, se expresan en la posibilidad de las personas de transformar la realidad. No se expresan en enunciados sino en actos. Están constituidos por habilidades, destrezas, acciones que se vinculan con conceptos o enunciados pero que no quedan limitadas a ellos en la medida que se verifican con criterios de eficiencia.

Finalmente, caracteriza el *saber de las situaciones* que da cuenta de la capacidad de enfrentarse y tomar decisiones en el marco de una acción, que puede incluir o no un conflicto. Estos saberes pueden denominarse competencias o saberes de situación en la medida que su validación es la pertinencia al contexto de intervención. Los mismos se expresan en la capacidad de dar significatividad a determinados indicios, interpretar la situación en base a conocimientos previos y decidir la realización de una acción entre un repertorio de acciones posibles y conocidas, fundadas en información recabada en situaciones particulares.

La institución educativa en general se ha caracterizado por la construcción, instrucción y divulgación del saber hacer y qué hacer en diferentes situaciones, sin embargo, en nuestro caso, la ausencia de instancias formales e institucionalizadas, nos amplía la mirada sobre otros campos y prácticas generadoras de conocimientos que proporcionan a los sujetos herramientas para desenvolverse socialmente y animarse a participar en otros espacios, uno de estos es sin duda el trabajo, en tanto actividad individual de producción social. Sobre los saberes allí adquiridos, dice Spinoza:

“...lo que se forma en el trabajo, lo que se aprende en él y lo que resulta distintivo en la formación por el trabajo es la apropiación de destrezas y habilidades que hagan a los sujetos capaces de intervenir en los procesos de transformación. Si bien este tipo de saber, el saber hacer, es insustituible no puede pensarse que la formación o el reconocimiento de los saberes del trabajo se limite a ello. Al profundizar la forma en que este segundo tipo de saberes se transmiten, debemos poner el acento en el valor de la experiencia como formadora de recursos para la acción. (*op.cit.* p.7).

La experiencia del trabajo, es generadora de saberes en tanto sea considerada una transformación para el sujeto que la vivencia, y no una mera acumulación de actos y acciones. En este sentido, rescatar su valor de producción, es reconocer la capacidad de reflexión de los sujetos, de conversión de aquello que puede parecer rutinario e instrumental en una práctica que moldea nuevos conceptos que tomará para enfrentarse

ante nuevas y diversas situaciones, o como sostiene Spinosa, “un aprendizaje que no reemplaza a la formación sistemática que es propia del sistema educativo, pero que puede integrarse en ella... En suma, que la experiencia pueda ser también considerada como parte de esa “llave” que habilita el acceso a la formación sistemática.” (*op.cit.*: 9).

El recorrido realizado hasta aquí, nos invitan a preguntarnos algunas cuestiones específicas: ¿Podemos considerar las experiencias y conocimientos previos de los y las postulantes a los programas de ingreso para mayores de 25 años sin titulación secundaria, acciones de inversión? ¿Cómo ressignifica la universidad los bienes y capitales destinados a esa inversión? ¿Cómo la universidad reconvierte las trayectorias de los sujetos, construidas a partir de saberes y conocimientos informales, y cómo los evalúa? ¿En términos de aptitudes, cuáles son necesarias para ingresar a una carrera universitaria?

Nuestro desafío en los capítulos que siguen, es abordar y comprender estas preguntas en función de nuestro objeto de estudio, la problemática que nos planteamos y nuestros objetivos; entendiendo que la descripción de las condiciones objetivas no es suficiente para explicar el condicionamiento social de las prácticas. Pues intentaremos rescatar al agente social, el proceso de producción en su contexto histórico, a través de diferentes voces y nuestras fuentes secundarias.

Marco Metodológico

En este apartado presentaremos las opciones metodológicas que asumiremos para nuestra investigación. Como ya hemos adelantado, abordaremos nuestro objeto de estudio desde la *investigación social cualitativa*, a partir de la exploración, la descripción y el análisis para lograr la interpretación de aquello que nos interpela.

Consideramos que los aportes de diferentes autores e investigadores nos ayudan a fundamentar nuestra elección del enfoque metodológico, como así también, a sustentar la elección de las técnicas de recolección, reconstrucción e interpretación de los datos empíricos, es por ello que a lo largo de este apartado los citaremos.

Cuando nos acercamos a la metodología, nos estamos introduciendo en las “relaciones entre cuerpo teórico, fenómenos estudiados y las actividades que involucran al método” (Scribano, 1999, p. 12). Y, en ese sentido, el marco metodológico “es el momento que alude al conjunto de procedimientos lógicos, tecno-operacionales implícitos en todo proceso de investigación, con el objeto de ponerlos de manifiesto y sintetizarlos” (Balestrini Acuña, 2006, p. 125). En otras palabras, la estructura relacional y sistemática que elaboremos para la recolección, ordenamiento y análisis de la información, nos permite la interpretación de los resultados en función del problema que vamos a investigar.

Sin embargo, la metodología carecería de significado para nuestra investigación sino definimos el enfoque metodológico que vamos abordar. Por consiguiente, dado nuestro objetivo general, estamos asumiendo la presencia y la intervención de sujetos con sus múltiples subjetividades, relaciones y prácticas sociales diversas. Por ello, trabajamos desde un enfoque cualitativo, puesto que queremos comprender esa realidad.

Para Denzin y Lincoln (1994), la investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al/a observador/a en el mundo; implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores [...] estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas dan.” (p. 49). En consecuencia, del enfoque propuesto y atendiendo a nuestros objetivos de investigación, utilizamos como técnicas de recolección de datos: la revisión documental y la entrevista semi-estructurada.

A grandes rasgos diremos que la revisión documental, es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis e interpretación de datos secundarios. En nuestro caso, las fuentes secundarias que utilizamos comprenden: a) documentos normativos de la Universidad referidos a la implementación y/o desarrollo del Programa; b) las Disposiciones

de la Secretaría Académica de la Universidad que habilitaron la apertura del Programa en diferentes ciclos lectivos, como aquellas que autorizaron la inscripción en las carreras de la universidad a las personas que participaron y aprobaron las instancias del Programa; c) los expedientes administrativos; d) toda documentación complementaria que resulte relevante en función de nuestros objetivos.

La técnica de entrevista, conforma nuestras fuentes primarias, es por ello que le dimos especial énfasis a la información que de allí pudimos obtener. A continuación compartimos algunas definiciones: “cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento acerca del tema, y sobre todo, según sea el contexto espacio-temporal en el que se desarrolla la misma (Alonso, 1998, p. 79, en Sautu 2005).

La entrevista es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente. Es una situación en la que, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos, situaciones... (Benadiba y Plotinsky, 2001, p. 23, *ídem*).

La condición *semi-estructurada* presenta como característica principal que se cuenta con algunas preguntas pre elaboradas que, a modo de guion, se construye a partir de nuestras variables e indicadores. Sin embargo, y en ello reside su mayor riqueza para nosotros, nos da la posibilidad de un diálogo abierto y sensible sobre el tema con el/la entrevistado/a, en el cual podemos recabar información sobre aspectos en los que no hayamos reparado con anterioridad.

La investigación que aborde la realidad social debe buscar tanto describir las características observables de un acontecimiento como conocer la interpretación que le conceden los participantes. No se trata sólo de observar el contexto real sino también de conocer lo percibido y sentido por los implicados, para luego comprender la interrelación entre ambos. (Sanjurjo, 2002, p. 65).

Para finalizar, diremos que en el marco de esta investigación, previmos la realización entrevistas semi-estructuadas a referentes según su posición en el espacio universitario. Algunos/as con relación a sus funciones en la organización político- institucional que, por tanto, se asumen como responsables de la implementación del Programa en la UNVM. Otros/as, en cambio, por su participación directa en el desarrollo del Programa, como por ejemplo docentes tutores/as y/o evaluadores.

Capítulo IV: El Programa de ingreso para postulantes mayores de 25 años sin título de educación secundaria de la UNVM

La Universidad Nacional de Villa María fue creada por Ley N° 24.484 en abril de 1995, es decir, solo algunos meses antes de la promulgación de la LES. Una de sus particularidades históricas, radica en esa coincidencia que determinó su estructura y funcionamiento, pues, tanto su etapa organizativa como su estatuto general respondieron expresamente a los preceptos de la nueva normativa nacional.

Inició sus actividades académicas en año 1997. Con relación al ingreso, en virtud de su autonomía y conforme con los principios de la Constitución Nacional y la Ley 24.521, estatuyó como una de sus atribuciones generales: "Establecer regímenes de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes..." (Estatuto General de la UNVM art.3, inc. h), en este sentido, como condición de ingreso a todas sus carreras de grado y pregrado, dispuso la aprobación de un curso preparatorio con evaluación, a dictarse el mes de febrero de cada año. A partir del año 2008, sumó una nueva convocatoria anticipada que se desarrolla entre los meses de septiembre y noviembre del año anterior al ciclo lectivo respectivo.

Con relación al Programa de Ingreso en el marco de la excepcionalidad para la población mayor de 25 años, puede leerse en el artículo N° 146 del Estatuto:

La Universidad Nacional de Villa María garantiza la igualdad de oportunidad a todos aquellos que quieran ingresar a sus aulas. Para ingresar a la Universidad se debe tener aprobado el nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza. También podrán ingresar los mayores de 25 años que no reúnan las condiciones establecidas anteriormente, ello siempre y cuando aprueben una evaluación especial, previa al curso de ingreso, que reglamentará el Consejo Superior, y aprueben este último.

En este marco, el Rector Organizador dictó a finales de 1997, la Resolución N° 261/97 que reglamentó las condiciones de ingreso a las carreras de la Universidad para los aspirantes mayores de 25 años que no hayan completado la educación secundaria. Entre los considerandos de la norma, puede observarse el apego a la ley nacional como así también a cuestiones atinentes a exigencias propias de la UNVM:

Que se trata de una propuesta que otorga oportunidades a quienes reúnen los requisitos indicados, las que ponen a los candidatos en la misma situación de quienes tienen título secundario o de la educación Polimodal, es decir, les acredita condición de aspirantes, pero sin otorgar el referido título.

Que la medida añade un derecho a un grupo de excepción determinado, ya que la condición es la experiencia laboral y/o la preparación necesaria para la carrera elegida.

Que la evaluación estará siempre referida a la carrera a la cual se aspira, ya que no se reconocerá una capacidad general que habilitaría para aspirar a cualquier carrera.

Que las evaluaciones previstas por la mencionada Ley no deben confundirse con los Cursos Preuniversitarios de Ingreso, ni suponen la eximición del cursado y aprobación de estos últimos.

En su articulado, fija los requisitos para acceder a este Programa especial de ingreso:

ART.2°)

Fijar los siguientes requisitos para lograr la condición de aspirantes [...]

- a) Tener 25 años cumplidos al momento de su preinscripción como postulante al régimen de ésta resolución
- b) Poseer estudios primarios completos
- c) Tener preparación y/o experiencia laboral acordes con la carrera elegida, y poseer las aptitudes y conocimientos suficientes.

El artículo 3° fija la documentación que deben presentar, que consta de Documento Nacional de Identidad y copia del mismo; certificado de estudios primarios completos o secundario incompleto, “constancia de experiencia laboral debidamente legalizada, acreditando no menos de tres años de experiencia previa” y, “certificaciones varias que acrediten la preparación del postulante (certificados de cursos o preparación laboral, etcétera).”

Por otra parte, en sus artículos 4° y 5° la normativa deja explicitados los criterios para evaluar a la población interesada:

La Secretaría Académica establecerá los criterios para evaluar los antecedentes de los aspirantes y, en base ellos revisará la documentación [...] Una vez realizada dicha revisión y aprobada en primera instancia la documentación, se llevará a cabo una entrevista con el postulante. La Secretaría Académica se expedirá, en base a la evaluación de la documentación y los resultados de la entrevista, autorizando o denegando al postulante para su presentación a la evaluación de aptitudes y conocimientos generales.

La Secretaría Académica propondrá al rector el nombre de tres profesores para que diseñen, recepcionen y evalúen la prueba de aptitudes y conocimientos, los que deberán establecer los contenidos mínimos que se evaluarán referidos a tres aspectos:

- Comprensión de textos.
- Producción de textos.
- Resolución de Problemas.

Dichos contenidos no deberán superar los establecidos en los contenidos básicos comunes para la educación Polimodal.

En el Régimen General de Estudio de la UNVM, aprobado por Resolución N° 128/98, también quedó establecido el ingreso mediante excepcionalidad del artículo 7° de LES; en su artículo 6° se refuerza lo establecido en la resolución reglamentaria, y se adiciona como requisito, “realizar la encuesta socio-económica, en los formularios destinados al efecto”, este requerimiento responde a que hasta el año 2015, la UNVM poseía un régimen de

contribución solidaria para todos/as sus estudiantes, este consistía en el cobro de una contribución mensual cuyo destino era el financiamiento de becas para estudiantes con menores recursos, que a través de la encuesta socio-económica mencionada y los informes pertinentes, estaban exceptuados de abonarla.

En resumen, los componentes principales de este Programa de ingreso son: la Secretaría Académica como área ejecutora, la realización de entrevistas, la evaluación de antecedentes y la prueba de aptitudes y conocimientos diagramada sobre tres ejes: *Comprensión de textos, Producción de textos y Resolución de Problemas.*

A partir del pronunciamiento normativo de la UNVM, se pueden establecer dos momentos formales de desarrollo del programa, que coinciden con lo dispuesto por la Secretaría Académica, área designada como responsable. En ese sentido, distinguimos el período comprendido entre 1998 y 2003, años de vigencia de la Disposición N° 37/1998; y el período 2004 -2020, cuyo marco es la Disposición N° 45/2003.

Período 1998 a 2003

La Disposición N° 37/1998 estableció los procedimientos y las etapas operativas del Programa, siendo La Dirección de Orientación y Promoción Estudiantil de la Secretaría Académica la que asumió la coordinación.

La normativa presentaba cinco anexos: 1) Formulario de inscripción; 2) Lineamientos básicos para la entrevista; 3) Criterios de Evaluación de Antecedentes de los postulantes; 4) Formulario de notificación sobre resultados de la primera instancia de evaluación; 5) Acta de examen de postulantes a ingreso Art.7 – Ley de Educación Superior.

Una vez formalizada la inscripción del/la postulante, se da habilita a el desarrollo dos instancias: una entrevista personal con el/la postulante, y, una Evaluación de Aptitudes y Conocimientos Generales.

Los lineamientos básicos para la entrevista personal guiaban al entrevistador/a a tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Motivos que originaron el abandono o la no iniciación de los estudios de nivel medio.
- Motivos personales que influyeron en la decisión de continuar estudios universitarios.
- Proyecto de cursado de la carrera (disponibilidad de horarios para cursar, para estudiar, apoyo de familiares, amigos, etc.)
- Objetivos que persigue a través de la carrera (posibilidades de inserción laboral, ejercicio profesional autónomo o dependiente, etc.)
- Conocimiento previo sobre la carrera elegida. Fuente de datos.
- Conocimientos acerca del campo profesional del egresado de la carrera elegida
- Ocupación actual. Antigüedad. Relación entre la profesión/ocupación actual con la

carrera elegida.

-Tipo de lectura y escritura que realiza (explicitar, si es que existen, situaciones de lectura y/o escritura que se relaciona con la carrera elegida)

-Realización de estudios o cursos de capacitación relacionados con la carrera elegida.

-Desempeño frente a situaciones problemáticas de la vida laboral.

Esta instancia exploratoria de los/as postulantes iniciada por la entrevista personal, era un condicionante para autorizarlos o no a presentarse a la segunda etapa; a través de la entrevista llevada a cabo por miembros de la Secretaría Académica, se valoraba, la experiencia laboral y la relación con la carrera elegida; la preparación previa a través de cursos, capacitaciones con relación a la carrera que se proponía iniciar; entre otros.

Una vez sorteada esta primera instancia, se autorizaba a los/as postulantes a realizar la Evaluación de Aptitudes y Conocimientos Generales, que presentaba dos modalidades: una escrita y una oral. La misma era diseñada y llevada a cabo por docentes de las carreras elegidas por los/as postulantes, designados previamente por la Secretaría Académica.

La Evaluación se aprobaba con nota 4 (cuatro) o nota superior que resultaba de promediar las calificaciones de ambas modalidades. Aquellos/as que resultaban aprobados, eran autorizados a inscribirse a la carrera e iniciar el curso de ingreso correspondiente. La validez de esa autorización era por dos años, y solo para la carrera que había realizado el proceso.

Período 2004 a 2020

Este período coincide con la consolidación de la UNVM, luego de sus primeros años de organización orientada por su proyecto institucional. Esto se evidenció en el crecimiento sostenido de su matrícula, la consagración de sus primeros/as graduadas/as, la apuesta por el crecimiento y mejoramiento de su infraestructura, la creación de carreras nuevas y apertura de sedes en distintos puntos de la provincia, entre otros. En ese contexto, en el año 2003 se actualizaron los procedimientos a través de la Disposición de Secretaría Académica N° 45/2003. A diferencia de la reglamentación anterior, en la cual se solicitaba la intervención de otras áreas, incluido el rector, para ciertos procedimientos, esta nueva normativa establece la responsabilidad exclusiva de la Secretaría Académica en la coordinación de las actividades comprendidas en el Programa. Asimismo, y, en cuanto al desarrollo de las instancias operativas, el equipo técnico de la S.A. se reserva la recepción de la documentación para la inscripción, la realización de una entrevista diagnóstica y el dictado de un Taller Introductorio para los/as inscriptos/as cuya finalidad es: proporcionar información sobre el Programa, compartir y reflexionar sobre las problemáticas comunes

relacionadas con esta modalidad de ingreso, etc.; el resto de las actividades diagramadas y previstas, son llevadas a cabo por los coordinadores de carrera y los/as docentes que designen como tutores/as.

En esta nueva propuesta toma protagonismo la figura del docente tutor/a; que es el/a responsable directo de llevar adelante las actividades académicas en el marco del programa. En efecto, la propuesta (vigente en la actualidad) se focaliza particularmente en las áreas disciplinares de las carreras elegidas por los/as postulantes, en ello radica el compromiso con los coordinadores: “La Secretaría Académica solicitará a los coordinadores de carrera que propongan al menos dos docentes que puedan desempeñarse como docentes tutores” (Punto E, Anexo I, Disp. SA 45/03).

La designación del/a tutor/a es ad-hoc y sus funciones comprenden las dos instancias evaluativas; la primera iniciando con la valoración de los antecedentes -laborales, de formación y capacitación, intereses, trayectoria personal, etc.-, a través del análisis de la documentación presentada y la realización de la entrevista a los/as postulantes; y a partir de ello, el diseño e implementación del proceso de tutoría que “guíe el proceso de autoaprendizaje” de los/as postulantes. Una vez concluida esa primera instancia, cada tutor/a eleva a la coordinación general la recomendación positiva o negativa para que el/la postulante acceda a la segunda etapa, que consta de la Evaluación de Aptitudes y Conocimientos Generales¹⁷.

Para esta segunda fase, desde la Secretaría Académica se convocan y designan comisiones ad-hoc por carrera como responsables del diseño, recepción, y corrección de la Evaluación de Aptitudes y Conocimientos Generales, dichas comisiones están integradas por el/la docente que ofició de tutor/a y dos docentes de la carrera: “Se evalúan conocimientos y aptitudes vinculados a la producción y comprensión de textos, y la resolución de problemas atinentes a la carrera, a través de una prueba [...] Para el diseño de la prueba el tribunal atenderá, entre otros aspectos, a lo actuado por el postulante en el trabajo de tutoría”.

Como se observa, a diferencia de la primera experiencia -1998-2003-, esta nueva propuesta incorpora el proceso tutorial, las actividades están más focalizadas en el área disciplinar y por tanto, las evaluaciones se organizan en ese sentido.

¹⁷ La disposición 45/2003 anexa lineamientos básicos para la evaluación de antecedentes y la realización de la entrevista diagnóstica, ambas orientaciones son las mismas que se plasmaron en la anterior disposición.

En 2004 el equipo de la Secretaría Académica, elaboró un documento denominado “Módulo Introdutorio” en el cual se explicitaban aspectos atinentes al programa. Enmarcado en los paradigmas de la educación de adultos, y la educación permanente, se presentaba como una guía para la producción de tareas educativas, orientadas a recuperar en las personas adultas -que se vieron imposibilitadas de continuar o abandonaron la educación formal- “el autocontrol de lo aprendido y su relación con las demandas que plantea una Evaluación de Aptitudes y Conocimientos Generales que permita obtener la condición de ‘aspirante’”. Nos interesa rescatar las tareas planteadas para los/as tutores/as, pues es la figura que se incorpora y en la cual recae la responsabilidad operativa de las actividades pedagógicas. Respecto al trabajo de tutoría establecía como principio: “que la tutoría le ofrezca a los postulantes oportunidades para: formularse problemas, planificar las tareas, controlar su propio proceso de aprendizaje -reconfigurando sus propias estrategias iniciales si fuera necesario- y autoevaluando los resultados de lo planificado y ejecutado”.

Asimismo, el documento fija criterios y exigencias para al diseño del plan de trabajo tutorial a cargo del/la docente designado/a para tal fin.

*Elaborar y presentar ante la S.A.R. un plan de trabajo para el postulante (en todos los casos los contenidos que se seleccionen no deber superar los establecidos en los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal, y deben prever instancias de comprensión y producción de textos y de desarrollo de aptitudes para la resolución de problemas atinentes a la carrera elegida por el estudiante).

*Elaborar y/o seleccionar materiales de trabajo para el postulante, y diseñar actividades para su abordaje.

*Fijar y presentar ante la S.A.R. el cronograma de tutorías presenciales, y modalidades de seguimiento.

*Supervisar el proceso de aprendizaje del postulante, e implementar las instancias evaluativas que considere necesarias.

*Propiciar la autonomía del postulante.

*Procurar un ambiente favorable para la interacción educativa.

*Atender en el proceso de tutoría a la tarea, la temática, las metodologías para abordar la tarea y la dinámica de interacción.

*Elevar un informe a la Secretaría Académica del Rectorado por cada postulante, dejando constancia de las recomendaciones al mismo para presentarse a la Evaluación de Aptitudes y Conocimientos Generales acerca de los resultados de la tutoría.

*Generar espacios para presentar propuestas para el mejoramiento de la calidad del ingreso del postulante mayor de 25 años sin título de Nivel Medio o de la Educación Polimodal a la Universidad.-

Como podemos observar, la elaboración, planificación y desarrollo de las actividades pedagógicas es responsabilidad exclusiva del/a tutor/a, quien además de supervisar el proceso de aprendizaje, evalúa, e informa sobre los resultados obtenidos por los/as postulantes. Su designación ad-hoc, por recomendación del/la coordinador/a de las carreras elegidas por los/as postulantes, nos abre algunos interrogantes sobre la

preparación de estos/as docentes para realizar un abordaje tutorial, independientemente de su actividad y experiencia docente. Interpelamos también, las orientaciones pedagógicas que sustentan las actividades planificadas por estos/as, considerando las especificidades propias que presentan los abordajes orientados en la educación de adultos, que considera además, los saberes, conocimientos y experiencias previas del/la postulante.

Capítulo V: De postulantes a aspirantes

Una vez analizada la normativa institucional referida a la implementación del programa, resulta significativo para nuestro trabajo realizar una reconstrucción del proceso, en el cual podemos identificar y reflexionar sobre los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se ha relacionado lo normativo con la práctica. Pues entendemos que lo normativo es la guía procedimental para la realización de actividades que interrelacionan sujetos, experiencias y sentidos y eso último, es lo que pretendemos rescatar en este apartado.

Por otra parte, la ausencia de trabajos, informes u otro documento que sistematice el desarrollo de la experiencia en la UNVM durante esos años, nos invita a realizar nuestra reconstrucción, y en ese sentido, realizamos entrevistas en profundidad a dos referentes institucionales, trabajadoras de Secretaría Académica, que conocen en detalle el programa. Una de ellas, se desempeñó en la coordinación del Ingreso a la UNVM desde el año 1998 hasta el 2017, y ha sido una de las hacedoras del Proyecto y puesta en marcha del Programa de ingreso para postulantes mayores de 25 años sin educación secundaria, hablamos de Silvia M. La otra referente es Verónica C., quien actualmente está a cargo de la Dirección de Orientación y Promoción Estudiantil, que como ya hemos mencionado en otras partes de este trabajo, es el área de Secretaría Académica encargada de llevar a cabo la política de Ingreso en la UNVM, que incluye al Programa para mayores de 25 años.

Por otra parte, entrevistamos a las Profesoras Hercilia B., quien actualmente es la Coordinadora de la Carrera Licenciatura en Trabajo social y se desempeñó como tutora en el Programa cada vez que un/a postulante optaba por la carrera en el marco de este Programa de ingreso¹⁸, y a Cledis P., quien hizo lo propio en el marco de los ingresos por excepcionalidad para postulantes a la Licenciatura en Administración.

Desde la práctica: sentidos y reflexiones de los/as referentes institucionales

Silvia M., como adelantamos, formó parte del equipo de Secretaría Académica hacedor del Proyecto, nos cuenta respecto al primer período, normado a través de la Disposición N° 37/98. Rememora que durante el año 1997, año de apertura de la Universidad, se llevó a cabo una experiencia piloto, en la cual trece (13) personas fueron autorizadas a inscribirse a la carrera elegida¹⁹. Esa primera experiencia consistió en la

¹⁸ Las entrevistas realizadas fueron semi estructuradas, es decir construimos una serie de preguntas a modo de guía. Sin embargo, al momento de su análisis, nos parece pertinente y enriquecedor, considerando que no ha habido trabajos previos sobre la temática, ni tampoco una sistematización de la implementación del Programa en la UNVM, recuperar fielmente sus memorias y sus reflexiones.

¹⁹ Disposición de Secretaría Académica N° 01/97.

recepción y evaluación de antecedentes –según lo prescrito por la LES- y una entrevista evaluativa de carácter personal. Comenta Silvia M.:

Cuando se hace la sistematización del ingreso del '97, y se empieza a pensar el '98, lo que se hizo para poder sacar la Disposición, esta primera, la segunda en realidad, fue un estudio comparado de la normativa de universidades nacionales y universidades extranjeras, españolas y latinoamericanas que lo tenían como antecedente.

Destacamos esa primera experiencia, como así también el compromiso de la UNVM de implementar desde el inicio de sus actividades la excepcionalidad para mayores de 25 años; hemos mencionado anteriormente, que en 1997 no todas las Universidades habían implementado el Programa, sin embargo, como nos comenta, se recopilaron esos primeros antecedentes y experiencias para sistematizarlos y dictar la normativa para el desarrollo del Programa en la UNVM.

Con relación a la Disposición 37/98 y las etapas previstas para la operativización de los procedimientos durante los primeros años:

...sale la disposición con esa rigurosidad de que se evaluaba, se hacía la entrevista personal, se receptaban los antecedentes, se evaluaban los antecedentes y en función de eso hacíamos las entrevistas personales; se resolvía a través de la entrevista personal si se lo autorizaba o no y allí se pasaba a una instancia de evaluación.

En el '98 [...] armaron el examen que era súper estricto... estaba muy ajustado en términos de lo era comprensión y producción textual y resolución de problemas. Era muy difícil el examen, el primer año.

...no se daban materiales, no se daban orientaciones, o sea, sencillamente venían a rendir.

En el '99..., lo que se hizo fue ajustar, porque los ejes eran esos tres: comprensión de textos, producción de textos y resolución de problemas, todo enganchado. Se les daba, en el examen, textos para analizar que tenían una complejidad relativamente alta, y después se les planteaba una situación problemática vinculada a la carrera, entonces, los dividíamos por carrera, los exámenes estaban organizados en función de las carreras.

Una de las diferencias que planteamos entre las dos etapas de desarrollo del programa en la UNVM, es la incorporación de la orientación disciplinar, sobre todo en la evaluación de los antecedentes y las evaluaciones de aptitudes y conocimientos generales; en la letra de disposición 37/98 este elemento no estaba tan claro, como en la posterior, sin embargo, en palabras de SM:

Lo que hicimos, fue recoger la experiencia y en función de la experiencia volcarla a la letra escrita.

Porque en algún momento, tomábamos las entrevistas nosotros solos en la Secretaría Académica, y tomar las entrevistas nosotros solos nos dejaba con un vacío importante, porque si el postulante tenía una duda, una pregunta específica sobre la carrera nosotros no teníamos la respuesta, entonces, posiblemente en el '98 hayamos entrevistado nosotros, luego empezamos a incorporar a los coordinadores de carreras...

Los cambios establecidos a partir de la disposición 45/03, incorporan el trabajo de tutores/as docentes, pero también hay una revisión sobre otros aspectos:

Y a partir del 2003, si bien se orienta a las carreras, se flexibilizó la evaluación de los antecedentes, se incorporó toda la experiencia del trabajo con los coordinadores, pero al mismo tiempo se tuvo una mirada más contemplativa, por eso aparece a su vez, la cuestión de la designación de los tutores para acompañarlos. Porque hasta ahí, llegaban, presentaban los papeles, se les informaba, se les notificaba cuando era la fecha de la entrevista, se les notificaba el resultado de la entrevista, se les notificaba la fecha de la evaluación de aptitudes y conocimientos generales y después se les notificaba del resultado, o sea, no había más intercambio que la posibilidad con algún coordinador, que fuera un poquito más flexible. Entonces sistematicemos esto y flexibilizamos lo otro, flexibilizamos en las entrevistas.

Sobre lo vivido en la práctica, se justifica la flexibilización en la entrevista y la evaluación de antecedentes que comenta la entrevistada, ello lo explica en el siguiente pasaje:

Lo que nosotros empezamos a flexibilizar es el /o, porque te dice: antecedentes laborales y/o formación, entonces pusimos el acento en el "y/o", porque puede ser y, o puede ser o, una o la otra para no dejar afuera a la gente, porque de todas maneras, en esa flexibilización de la política de ingreso para mayores de 25 años, lo que hacíamos no era otorgarle un título de nivel medio, ni darle el título de la carrera, lo único que hacías era autorizarlos para que se inscriba, para que haga un curso de ingreso y para que después curse toda la carrera.

Verónica C. se incorpora al equipo de Secretaría Académica durante esa etapa, su primera función fue realizar la recepción de los/as postulantes y la realización de una primera entrevista diagnóstica:

...yo le hacía la entrevista al postulante, sacaba algunos datos ¿para qué? Para que después antes de que se encontrara con el tutor de la carrera, el tutor supiera, tuviera algunos elementos de más o menos como se manejaba, para qué?, si, posiblemente eran preconceptos, nos jugábamos

a eso, pero... con lo que yo le comentaba y la entrevista que el tutor hacía, después armaba su plan de trabajo.

De alguna manera, reconocer este postulante con una documentación determinada, realizarle una entrevista..., tomando en cuenta los aspectos de porqué esa carrera, cuáles fueron los motivos por los que ellos/as dejaron de estudiar. Yo le llamaba como la anamnesis, es decir la biografía en este caso académica y vital de porque ellos tuvieron que dejar...

En cuanto a la evaluación de antecedentes, nos interesamos por profundizar sobre los aspectos referidos a las actividades y las estrategias de abordaje, de resignificación de saberes y experiencias previas, comenta Silvia M. con relación al proceso para personas que querían ingresar a carreras de Ciencias Sociales, en este sentido:

Se les recomendaba la presentación de un curriculum ampliado.

Había gente que por ejemplo, participaba de alguna columna en el diario, o tenía programas de radio que trataban sobre la realidad política o si tenían participación en partidos político; es decir, buscábamos por ese lado, o trabajos barriales, por ahí íbamos. Porque la verdad que era difícil, la gente no estaba acostumbrada a pedir certificación de lo que hacía... Por eso nosotros íbamos solicitando... Porque las entrevistas eran muy rigurosas, porque también, la primera instancia que era la entrevista personal, era preguntar y repreguntar. Por eso nosotros les insistíamos que pusieran todo lo que tenía certificación pero que también agregaran otros antecedentes que abonaban, digamos, esta formación autogestionada que habían tenido... le preguntábamos si leía, qué leía.

Por su parte, Verónica C. reflexiona sobre el cambio en los perfiles de los y las postulantes y sus antecedentes:

Pero después empezaban a llegar personas que no tenían nada que ver con la carrera que elegían, que les gustaba pero eran amas de casa, albañiles, que se yo, nada que ver, muy pocas personas eran afines a su elecciones [...] pero entonces, ¿qué era? ¿Dejarlos afuera? Que también eso dice la Ley, establece que es para las personas que han tenido que dejar de estudiar por distintos motivos, pero que se han podido insertar en el mundo del trabajo, entonces eso había que recuperar.

En un período de tiempo también, había venido muchísima gente desocupada y que buscaba también, eso advertíamos, en este espacio un lugar de superación, incluso un lugar para buscar trabajo, y no era su objetivo terminar la secundaria, era venir a la Universidad, adelantar pasos.

Y el hecho de adelantar pasos, veíamos eso, y queríamos luchar justamente para que no sea una propuesta demagógica, porque creían, o tenían la fantasía de que entrar a la Universidad era tener un mejor nivel para presentarse a un trabajo, pero tenían que hacer la carrera.

Finalmente, como cierre de las etapas operativas, Verónica C. comenta sobre los alcances del proceso tutorial planteado por el /la docente y la instancia de evaluación de aptitudes y conocimientos generales:

¿Cuál era la idea? Que, en estos procesos de trabajo y de evaluación, los textos y demás, no superaran contenidos que tuvieran que ver con el nivel medio y... que esa persona pudiera hacerlo, el tema era trabajar con lo que se puede y no, con lo que no se puede. De alguna manera muy escueta no?

Después tenían el cierre con una evaluación de su tutor, y a los 15 días, eran prácticamente los mismos contenidos, armábamos un tribunal, convocábamos a otros docentes de la misma carrera y evaluaban a esas personas. De alguna manera, cuál era la pretensión en su momento? Bueno, insertarlos en la Universidad, empezar a trabajar textos que tuvieran que ver con sus carreras, y de ahí se lo evaluaba a través de su tutor, y después lo evaluaban otros profes, que no lo conocían. ¿Qué pasaba? Ese Profe tutor le pasaba un informe a ese tribunal, diciendo que cosas había logrado y que cosas debería intensificar. El tribunal nunca se armó de tres como dice la disposición, pero sí con dos profesores.

Uno de nuestros objetivos era indagar sobre el reparo y la valoración de la preparación y/o experiencia laboral previa de los/as postulantes, como bienes que se invierten en el Programa para acceder a la condición de aspirante y estudiante universitario/a; es decir, buscamos a través de las voces entrevistadas y sus reflexiones explorar como llevaban adelante ese proceso, como las interpelaba la actividad de valoración a partir de su posicionamiento institucional, qué aspectos recibían mayor atención. Recuperamos de Silvia M., lo siguiente:

Se trataba valorar la autoformación no sólo desde el mundo del trabajo... entonces fue empezar a diferenciar eso, la formación que te da el mundo del trabajo de la formación que vos buscas por fuera del mundo del trabajo, porque en ese momento, me parece que la Resolución... O nosotros la interpretábamos mal, porque hubo mucha distinción al respecto, o estaba redactada de manera tal que esa formación tenía que provenir del mundo del trabajo y cuando nos empezamos a dar cuenta que vos puedes estar trabajando en una cosa y te venís formando en otra, tuvimos que empezar a compaginar eso y ver como incluíamos, como incorporábamos ese otro acervo formativo.

Lo de la valoración del trabajo en un contexto donde el trabajo formal no existe, es más lo informal, bueno, donde la gente que está ocupada en sobrevivir en definitiva no va a andar pidiendo que le den una constancia en un trabajo informal, porque no se la van a dar, pero yo creo que más allá del espíritu, lo que la Universidad tuvo la capacidad, fue de ir ajustándose y adecuándose a estas problemáticas, reconociendo que lo que se hace es dar una posibilidad, es abrir una puerta de la Universidad, no le das título,

no le das el ingreso por aprobado, no le reconoces el secundario, les das una posibilidad.

Y los primeros años, que hubo una matrícula muy importante en Sociología y en Ciencia Política, era gente de 40 a 50 años que habían tenido militancia, que habían visto interrumpida su participación, su posibilidad de seguir estudiando a partir de la dictadura, estaba muy vinculado con ese corte de la vida democrática

Hasta el día de hoy me acuerdo de un chango que quería estudiar Ciencia Política, porque se asociaba a la Ciencia Política con la participación en los partidos políticos. Era un muchacho que no tenía nada de formación, trabajaba en un criadero de chanchos, que eso no decía nada, tranquilamente era su trabajo, pero digamos que no había posibilidad de dar cuenta de algún debate, de alguna pregunta, y bueno, lo dejamos afuera en la entrevista. Era duro dejar afuera en la entrevista, pero sí, se los dejaba a fuera.

Verónica C., a lo largo de la entrevista demostró más sujeción a la normativa como encuadre desde el cual se desarrollan las actividades, en cuanto al proceso de valoración de antecedentes nos comenta:

Las características de esa persona que viene, que no tiene la conducta y el training de sentarse a estudiar... una persona que está en el ámbito de la tarea práctica del trabajo, que puede y sabe atender a la gente, tiene muchísimo para entregar, porque tratan con gente, digamos, depende el trabajo que hagan no? Pero tienen mucho del mundo laboral y ahí, ellos saben mucho más de los tiempos que nosotros, pero el tema es leer y acreditar lo que saben. Estudiar es un proceso que ellos hace mucho que no lo hacen, o no lo hicieron nunca.

...es lo que la gente también pone en el otro... a ver, yo creo que toda la construcción de todo, ya sea de nuestra vocación y demás, no sólo se produce en uno, sino como los otros te ven a vos, que es lo que a mí me preocupa en algunos postulantes. Porque te dicen, yo hago esto y a mí me dicen que enseñó tan bien, y yo con mis chicos que les enseñó todo y entonces por eso quiero... o me encanta hablar inglés, y les gusta, por algo les gusta, y me dicen que tengo buena fonética... O ese chico que me dijo que un tipo lo encontró en el campo y pensó que él era veterinario, entonces te dicen: ¿por qué no puedo ser el veterinario? Si yo insemino a las vacas, yo les hago un plan de alimentación y funciona. El tema es, como hacer para decirle a esa persona, que está bien, pero que ahora todo eso, con la física, la química lo tiene que acreditar. Entonces ahí se produce una ruptura, al acercarlos efectivamente al campo académico.

Lo que Verónica C. nos anticipa en ese pasaje, es su preocupación y reflexión sobre el después, es decir el momento en que, sorteadas las valoraciones y evaluaciones de esos conocimientos, los saberes de las acciones y de las situaciones, ese/a ingresante los

asimila e incorpora en la práctica de estudio de la carrera, estructurada a través de un corpus de contenidos, un currículum universitario. En ese sentido, en ambas entrevistas indagamos sobre acciones de seguimiento de esas personas, una vez insertadas en como estudiantes de la Universidad.

Recordemos que la reforma de la LES en 2015, incorpora al artículo 7°, que “este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir”. Durante los primeros años, Silvia M. comenta:

Sí nos comunicábamos. Sí aprendimos a comunicarnos, aprendimos digo, porque fue ir probando y haciendo experiencia no? De notificarles a los coordinadores de carrera cuando salía la Disposición y conversar con ellos para que, a través de los coordinadores de carrera se hiciera el seguimiento, pero no desde Secretaría Académica.

En una época hacíamos evaluaciones post ingreso. No, no eran evaluaciones, eran entrevistas. Hacíamos encuentros con los postulantes.

Cuando nos dimos cuenta que era tan áspero esto de que notificábamos y venían, notificábamos y venían, empezamos a hacer algún encuentro previo y algún encuentro post evaluación ACG, eran talleres y después buscábamos algunos para entrevistarlos.

Por su parte. Verónica C.:

Nosotros, ¿hasta dónde llegamos? Hasta el ingreso. Los acompañábamos en la inscripción, después en el proceso del curso de ingreso...

Cuando no ingresaba o cuando en mayo, junio se nos perdía alguno, yo los llamaba y ahí le preguntaba porque se había ido de la Universidad y ellos me contaban porque... O sea, seguíamos manteniendo un contacto, pero después de ahí, no.

Yo llevaba era el registro de los pibes que un año no ingresaban, entonces al otro año los llamaba por teléfono para decirles que se iba a abrir de nuevo el Programa.

Es decir, la UNVM no implementa acciones especiales de acompañamiento para esto/as ingresantes. Durante los 22 años de vigencia del Programa se realizaron como comentan las entrevistadas, algunos seguimientos durante el curso de ingreso y/o recorrido del primer año de cursado de la carrera de los/las postulantes, pero ello no consistió en una planificación sistemática y organizada a tal efecto. Uno de los motivos puede desprenderse, además de la falta de planificación de la acción, en la carencia de personal

que se abocara a la tarea, o en la sobrecarga de actividades del equipo de trabajo: “Los seguimientos eran difíciles, por la carga de trabajo” cierra Silvia M.

La experiencia desde la tutoría

Sobre las tareas asignadas a los/as tutores/as, recordemos que la Disposición 45/03 establece que sus funciones comprende, la realización de las dos primeras instancias evaluativas; la valoración de los antecedentes -laborales, de formación y capacitación, intereses, trayectoria personal, etc.-, a través del análisis de la documentación presentada por el/la postulante y la realización de la entrevista diagnóstica; para luego, a partir de ello, realizar el diseño e implementación del proceso de tutoría académica, y su posterior evaluación de aptitudes y conocimientos generales.

Desde el 2004 hasta el 2020, muchos/as docentes de diferentes carreras fueron designados ad-hoc como tutores/as en el marco del Programa por la Secretaría Académica por recomendación de los/as coordinadores/as de carrera, cuando no fueron estos/as últimos/as quienes asumieron personalmente ese rol. Rescatar la experiencia, reflexiones y análisis sobre su actividad, nos parecen sumamente significativo, porque son quienes logran a través de su tarea, una intervención directa con las personas que se inscriben y realizan el programa. En este sentido, hemos realizado entrevistas a dos docentes: Hercilia B. quien es coordinadora de la carrera de Trabajo Social²⁰, y ha sido quien asumió la tarea de tutoría cada vez que una persona se inscribió al programa de ingreso para mayores de 25 años para esa carrera; y Cledis P. que en varias oportunidades fue designada como tutora para la carrera Licenciatura en Administración.

En ambos casos, indagamos sobre la evaluación de antecedentes y la entrevista diagnóstica a los/as postulantes como primera aproximación, los sentidos que van construyendo en esa interrelación, las preguntas iniciales, la dinámica, los espacios que son elegidos por las tutoras para realizar su primer encuentro con el/la postulante.

Nos cuenta Hercilia B.:

A los estudiantes cuando yo los conozco, hacemos la primera entrevista, porque eso me parece que está bueno del programa, que tiene instancias, o por lo menos yo lo interpreté así, tiene una instancia de conocernos, de saber que pasó. Yo hago una especie de diagnóstico: que pasó, porque el interés ahora y que pasó también que tuvieron que abandonar en ese

²⁰ La Universidad inició el dictado de la Licenciatura en Trabajo Social ciclo completo en el año 2015.

momento, porque me parece que ahí también está la clave, para no repetir esta historia, entonces escucharlos y demás. También estoy convencida que tiene que ser acá en el campus, brindar un espacio en el campus, un aula.

Nosotros que estamos todos los días, que transitamos todos los días el campus, naturalizamos un montón de cosas, la gente que viene por primera vez, le da otra connotación a este espacio territorial, y eso importante. Entonces que puedan venir a esa primera entrevista... Incluso nosotros vamos armando las clases en función de un día hacerla en el aula física, un día hacerla en el patio, otro día hacerla en el patio docente, otro día hacerla y transitar el comedor, me parece que la apropiación de esos espacios es lo que está bueno.

Por su parte, Cledis P. evoca su historia y experiencia personal para iniciar el diálogo con los/as postulantes y al igual que la otra tutora, indaga sobre las dificultades que atravesaron para no poder iniciar o concluir sus estudios secundario, entre otros:

Yo siempre les digo a los chicos que yo vivía en el campo y que hice mi secundaria de adulta en un CENMA²¹, que después hice mi carrera de grado trabajando todo el día y pagando mi carrera porque la hice en una institución privada, que después me forme en maestría y doctorado; entonces para mí, si hay algo que me produce alegría y por lo cual estoy acá, es para ver que las personas se transformen, que puedan transformarse, como a mí me constó, yo trato de facilitar eso. Entonces desde ahí empezamos.

En la entrevista indago porque no terminó el secundario, siempre son preguntas personales, incluso indago porque no van al CENMA, al de adultos, para cerrar ese ciclo y bueno, siempre es porque no pudieron, lo empezaron y no lo terminaron, siempre hay muchos problemas personales. Las personas me cuentan el sueño que tienen, que es recibirse, entonces a partir de ahí yo trato de establecer un escrito para el que candidato lea, y luego en el próximo encuentro debatimos sobre eso, si lo entendió, las indagaciones que él se hizo, cual fue la preguntas que se hizo a partir del texto.

...le pongo muchas ganas, trato de personalizarlo bien, de sentarme, de estar todo el tiempo, de escucharlos, y cuando uno se empieza a interiorizar de toda la problemática o la dinámica que ha tenido en el periodo que tendría que haber hecho el secundario, bueno, eso también genera una relación de empatía.

Los significados, las estrategias, los distintos enfoques que comprenden a la práctica tutorial en educación es un tema que excede a los objetivos de nuestra investigación, sin embargo en las entrevistas realizadas a las docentes tutoras podemos distinguir en su primer acercamiento con los/as postulantes rasgos de empatía, de escucha, y en ese

²¹ Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos.

sentido, sus prácticas nos dan indicios de un involucramiento interpersonal en el cual cobran sentido las historias de vida, los acontecimientos cotidianos, los espacios como manera de construcción de saberes nuevos y puesta en valor de aquellos que se poseen.

Silvia M., pudo dar cuenta del procesos de evaluación de antecedes durante la primera etapa –Disp. 37/98- en la cual no había una intervención directa de los/as tutores/as pedagógicos que cobrarán protagonismo durante el período 2004-2020, en este sentido consultamos a las tutoras sobre los aspectos y estrategias atinentes a esta instancia para los/as postulantes.

Sobre los/as postulante a la carrera de Trabajo Social, comenta Hercilia B.:

La mayoría es gente más grande que tiene un montón de prácticas que no fueron académicas, son prácticas sociales... eso lo rescatamos, de pertenecer a roperos comunitarios o pertenecer a grupos religiosos, de pertenecer a una organización barrial comunitaria...

Se valora como antecedente la experiencia de encontrarse con otro, de organizarse, de formar parte de una comisión vecinal, cualquier alternativa de ejercicio de ciudadanía, me parece que ahí está, en poder valorizar eso.

Me parece que ese capital es importantísimo rescatar, y que quizá ello haya sido lo que lo trajo hasta la Universidad. Porque quizá no terminó el secundario y se puso una peluquería, quizá no tenga las ganas por el hecho de sus ejercicio diario no le requiere otros tipos de saberes, entonces por ahí si se integró en un ropero comunitario quizá tenga ganas de ponerle teoría, o una fundamentación teórica sobre lo que está haciendo...

En el caso de los que vienen por Trabajo Social, todos tienen una instancia de participación... por ahí te dicen, no pero yo no hago nada, pero si vos empezas a indagar, a ver, si hay algo, así sea que participa en la comisión escolar, en cualquier organización, entonces ahí hay alguna práctica que hay que rescatar.

En el caso de la entrevistada Cledis P. y para la carrera de Administración:

Bueno, hay casos en que han pasado por varios trabajos relacionados al comercio, o sea que, todas actividades no directamente relacionadas al proceso administrativo pero sí a las tareas administrativas, eso por un lado; y por el otro que tanto han hecho del secundario. Pero Yo lo que tengo en cuenta es si de pronto tiene un pensamiento abstractivo, que se interpelan a esta altura de la vida querer lograr ese sueño, no? Y de ponerle toda la pila. Tengo en cuenta también la motivación, la motivación por querer estar.

...haber pasado por tantos emprendimiento, creo que les da, también un conocimiento que lo pone a la par del otro. Cuando vos estas en el aula, en primer año, esa persona está bombardeada de otras experiencias, se sienta de otra forma, es otra madurez, no?

La entrevista personal con los/as postulantes es la instancia inicial y desde allí, se concatena el plan de trabajo tutorial académico. Tomando como referencia los contenidos de la carrera elegida o el área disciplinar en la cual se inserta, los planes de trabajo académico se plantean en ambos casos en la lectura de materiales relacionados y su énfasis la comprensión de los mismos. Sobre esto nos comenta Cleidis P.:

La lectura y el material que les demos son bastantes amplios, y no tan estructurado a la carrera que eligió. Por ejemplo, yo les doy un escrito sobre los modelos organizacionales, que si bien está orientado a la administración, no necesariamente, le estoy dando ejercicios de contabilidad, haciéndoles hacer asientos, no, porque eso lo va a ver en el ingreso, sino algo como para que yo pueda distinguir que tiene capacidad abstracción y capacidad de entendimiento en la lectura.

...lo que no hago es un examen duro, o sea, que de pronto le digamos vamos a hacer asientos de contabilidad, porque por ahí no lo puede hacer.

Yo le di toda la información de lo que era la Universidad, de todas las cosas que podía hacer, como estudiante trabajador, que tiene ciertos derechos y permisos...

Por su parte, Hercilia B. apela a la incorporación de otras actividades en el marco de su trabajo tutorial:

Más allá de lo académico, porque no son clases que tengan que... o por lo menos así lo había pensado yo con dos compañeras que estábamos en ese momento que también iban sumando aportes, sí, era lectura, análisis e interpretación de un texto. El texto en general era corto, siempre pensado desde la Ciencias Sociales, relacionado al Trabajo Social, pero no era un texto que después lo van a ver en primer año, sino una etapa anterior, y la idea era eso, que pudieran estar y transitar en un aula, ir a la biblioteca para ver cómo se busca, así después no pudieran seguir la carrera ya tenían otras herramientas, a veces sumarlos a una clase. (Hercilia B.).

Una vez me acuerdo que hicimos coincidir la clase con una presentación de un libro en la universidad. Entonces, nunca habían ido a la presentación de un libro, y era un libro de Ciencias Sociales... Me parece que son esas instancias también las que hay que fomentar, no es sólo un curso que vos digas: lo divido en seis clases teóricas, no. Me parece que es hacerlos vivir otras experiencias.

Otra vez me acuerdo que fuimos a una charla sobre derechos humanos y feminismo, otras sobre infancias trans...

En ambos casos, podemos observar la autonomía en la diagramación de los planes de trabajo académico de la tutoría, hecho que puede desprenderse del tratamiento personal de las instancias previas y de los objetivos propios que las tutoras se plantean en su trabajo. En ese sentido, el plan de trabajo se va moldeando durante su desarrollo, tal

como comentan las entrevistadas, no sólo lo orientan al área disciplinar a partir de contenidos teóricos, se proponen un recorrido de la Universidad como el espacio en el cual se desarrollan otras actividades y otras lógicas.

En efecto, una de las cuestiones que nos interesó indagar con las docentes tutoras fueron las valoraciones, observaciones, recomendaciones que realizan sobre su propia tarea, es decir, aquellos aspectos que exceden lo pedagógico y lo prescrito en las recomendaciones de la Secretaría Académica, aunque resulte complejo escindirse de ello, y que, como mencionamos en el apartado anterior, lo trabajan con autonomía. Las valoraciones son personales, sus reflexiones abarcan cuestiones como la predisposición y la entrega hacia la tarea, pero sobre todo hacia las personas:

El tutor para mí, no tiene que ser un tutor académico, porque yo he traído textos... Tenes que estar convencido, tener ganas y no que sea una carga... Yo también le puedo transmitir a los estudiantes el malestar de no tener un aula o también puedo saber que no hay aula y decirles hoy nos vamos a juntar acá... Es decir, es como todo en la vida, vos podés ver el vaso medio lleno o medio vacío. Yo les podría decir, nos vamos a juntar en el patio porque no hay aula y empezar a despotricar contra la universidad, imagínate, que ganas les van a dar de venir?

Yo creo que la premisa que tiene que estar dada es que sea la persona que venga la que decida seguir o no seguir y que no sea la universidad la que le ponga una traba, un docente que le ponga una traba para no poder acercarse, me parece que ahí tiene que estar la cuestión, de nosotros facilitar un poco las cosas, porque a veces nos olvidamos de eso.

Nosotros cuando terminamos en diciembre, los primeros días de diciembre el Programa, ellos pueden irse a sus casas y no intentarlo en marzo del año siguiente, que tiene que hacer el curso de ingreso, inscribirse a la carrera, inscribirse a las materias, eso también hacemos, explicar que no es necesario inscribirse a las 7 materias de primer año, pueden hacer las que puedan, y demás... (Hercilia B.).

Entonces yo trato de motivarlos, de que yo también pasé por eso, que estudié mientras trabaje, que se puede....

Creo que la Universidad y nosotros como docentes en esto, tenemos el compromiso de tratar de llegar a toda la gente que ha quedado y darles la oportunidad y también como docentes ayudarlos. Para mí la igualdad aparece desde el momento de dar la oportunidad, porque de otra forma no acceden....

Para la Universidad y para nosotros ya como profes, no tiene ningún costo extra que esa persona ingrese, es darle la oportunidad de que se ponga al corriente de los demás y pase el examen de ingreso. (Cledis P.).

Sin duda, las entrevistas a referentes institucionales y docentes tutoras nos permitió reconstruir aquello que los documentos no nos pueden proporcionar: *los sentidos de la experiencia desde la práctica*. Por parte de las tutoras, emergió como cuestión problemática “el después”, es decir, que sucede con las personas luego que pasan por el Programa. En apartados anteriores, rescatamos las observaciones de las referentes institucionales de las cuales concluíamos que no había una planificación con respecto a los seguimientos los/as postulantes una vez que ingresan a la Universidad; para las docentes tutoras, esta carencia es vista y sentida como un déficit a resolver, no sólo institucionalmente, sino también, lo plantean como una deuda personal:

A ellos, después yo les voy como pautando... le digo, te quiero volver a ver. Entonces como coordinadora de la carrera voy a darles la bienvenida, el primer día en su clase de primer año que tienen con una profe en el aula, voy junto con el decano a darles la bienvenida ya en el ámbito áulico y los distingo a ellos, a los otros los conozco más masivamente, pero a los del programa los distingo y de verdad es que tengo un sentimiento especial por ellos. Entonces los distingo, se dónde están y me acerco y los saludo, los aliento.

Que pasa por ahí, yo tengo clases en tercero, cuarto y quinto y a veces no llegan a tercero y yo me encargo de preguntar si al menos transitaron primero y segundo y estoy segura que no salieron igual de cómo llegaron...(Hercilia B.).

Creo que habría que reforzar el seguimiento, que tendría que depender de cada uno de nosotros, yo lo seguía un trecho, hasta que estaban en el ingreso y ya habían empezado a cursar, pero yo lo tendría que haber seguido para saber si ingresaron o no. (Cledis P.).

Todo el proceso descrito a través de la normativa como encuadre procedimental, todo lo que hemos comprendido y situado a través de las entrevistas a referentes institucionales que nos hablan de personas, de prácticas, de sentidos y carencias, debemos complementarlo con el análisis de datos cuantitativos. En este sentido, en el apartado siguiente recuperamos como parte de los objetivos de este trabajo, la información recolectada en las Disposiciones de la Secretaría Académica que dan cuenta de las cantidad de personas que se inscribieron durante estos 22 años bajo estudio, las carreras que eligieron, los resultados del Programa y del Curso de Ingreso, entre otros.

Caracterización de los/as participantes a través del análisis de fuentes documentales

Una vez concluidas y aprobadas ambas instancias evaluativas, tanto la Disposición N° 37/98 como la N° 45/03, establecen que los/as postulantes son autorizados mediante Disposición de Secretaría Académica, a inscribirse a la carrera elegida e iniciar el curso de ingreso correspondiente.

Anteriormente mencionamos que la UNVM estableció desde su inicio, cursos de ingresos con evaluación para todas sus carreras de grado y pregrado; es decir que, los/as participantes del Programa para mayores de 25 años sin titulación secundaria, una vez aprobada esta instancia, lograban el estatus de aspirantes a la UNVM y por lo tanto, se encomendaban a nuevas instancias de evaluación, junto con el resto de aspirantes.

La revisión de fuentes documentales y disposiciones vinculadas al Programa, nos brindaron información sobre la cantidad de personas que participaron del programa en los años comprendidos en este trabajo, como así también, las carreras elegidas, y sus actuaciones en el Programa de Ingreso por excepcionalidad del art. 7°. Asimismo, a través de la consulta en el Sistema Académico de la Universidad, en el cual se lleva el registro informático de los y las estudiantes, pudimos recabar información sobre los y las postulantes que aprobaron el Programa: su rendimiento en el Curso de ingreso a la carrera, cambios de carrera, como así también, su trayectoria en la Universidad con relación a la permanencia y egreso en la misma.

Se analizaron cuarenta y tres (43) Disposiciones pertenecientes a las convocatorias comprendidas entre los años 1998 y 2020. Hemos sistematizado la información recolectada en los documentos mencionados y en el Sistema Académico de la UNVM.²² Y realizamos una desagregación de los datos, tomando los aspectos que consideramos relevante para caracterizar a la población participante entre los años 1998-2020. En este sentido, a continuación presentamos los siguientes cuadros:

Cuadro N° 1: Cantidad de postulantes por sexo y convocatoria. Período 1998 -2020

Ciclo Lectivo	Hombres	Mujeres	Total
1998	4	2	6
1999	12	4	16
2000	11	11	22
2001	8	5	13
2002	7	8	15

²² La información completa, se ajunta en el Anexo N° 1.

2003	4	1	5
2004	4	6	10
2005	1	3	4
2006	3	4	7
2007	3	3	6
2008	2	1	3
2009	1		1
2010	3	1	4
2011	2		2
2012	3	3	6
2013	4	2	6
2014	5	3	8
2015	5	1	6
2016	4	3	7
2017	5	4	9
2018	1	1	2
2019	7		7
2020	1	6	7
Total	100	72	172

Elaboración propia. Fuente: Secretaría Académica UNVM.

El número de postulantes que participaron de las convocatorias es de 172 participantes, notándose una mayor participación de varones (100), en comparación con el número de mujeres (72).

Por otra parte, las convocatorias 1999, 2000, 2001 y 2002 registran un mayor número de participantes, en comparación a las restantes donde el número de participantes desciende y se muestran más o menos estables en cuanto a la cantidad, observándose una fuerte disminución en la convocatorias 2008, 2001 y 2018.

Con relación a la edad de los/as postulantes sobre el total de las convocatorias, se agruparon las edades en rangos de 5 años:

Cuadro N° 2: Edad de los/as postulantes

Rango	Total	Hombres	Mujeres
25 a 29	46	29	17
30 a 34	29	19	10
35 a 39	22	11	11
40 a 44	30	14	16
45 a 49	18	9	9
50 a 54	12	10	2
55 y más	14	8	6

S/ especificar	1		1
Total	172	100	72

Elaboración propia. Fuente: Secretaría Académica UNVM.

Aquí observamos que las personas que participan del programa, es una población joven, que comprende la edad de 25 a 29 años. Se observa como un dato significativo la participación de personas comprendidas entre el rango 40 a 45 años.

Cuadro N° 3: Resultados del Programa por sexo

Resultados Programa + 25		
	Aprobaron	No aprobaron
Hombres	74	26
Mujeres	54	18
Total	128	44

Elaboración propia. Fuente: Secretaría Académica UNVM.

Cuadro N° 4: Resultado de curso de ingreso a la carrera²³

Resultado Curso de Ingreso			
	Aprobaron	No aprobaron	No se inscribieron
Hombres	44	24	6
Mujeres	33	15	6
Total	77	39	12

Elaboración propia. Fuente: Secretaría Académica UNVM.

De las 128 personas que aprobaron el programa y que fueron autorizados/as para inscribirse a la carrera y realizar el curso de ingreso, el 60% ingresó a la Universidad a través de la aprobación del Curso de ingreso, que consta del cursado de módulos introductorios generales y específicos según la carrera que se trate, y que además comprenden instancias de evaluación, siendo requisito su aprobación para el ingreso definitivo a la Universidad.

En el siguiente cuadro, se reflejan los resultados que hemos adelantado anteriormente y se han incorporado las carreras elegidas por los y las postulantes. Sobre estas últimas diremos que la UNVM ha ido incorporando propuestas académicas con el paso del tiempo, las Licenciaturas en Sociología, Administración, Composición Musical con

²³ El curso de ingreso está compuesto por módulos generales, que deben ser aprobados por todos/as los/as aspirantes; hay módulos que son específicos por como por ejemplo, para las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración se exige el cursado de Contabilidad y Matemática. Lo mismo ocurre con la Lic. en Composición Musical, y Profesorado en Lengua Inglesa, que además de los módulos generales se les exige la aprobación de un taller específico. Agronomía por su parte, incorpora los de Biología y Química.

OMP²⁴ y la carrera de Contador Público conforman las propuestas iniciales de la UNVM, es decir las que estuvieron plasmadas en su Proyecto Institucional es por ello, que es notable el número de personas que se inscribieron en ellas durante las primeras etapas de funcionamiento del programa, en comparación con las demás propuestas, algunas comprendidas en ese grupo inicial y otras como el caso de Agronomía, Licenciatura en Ambiente y Energías Renovables, Licenciatura en Terapia Ocupacional, entre otras que se incorporaron luego.

Cuadro N° 5: Resultados generales por carrera

Carreras	Hombres	Mujeres	Total	Aprobaron P+25	Aprobaron C. Ingreso
Agronomía	1		1	1	1
Contador Público	7	9	16	12	4
Lic. en Administración	6	5	11	9	1
Lic. en Ambiente y ER ²⁵	1		1	1	1
Lic. en Ciencia Política	24	12	36	28	20
Lic. en Composición Musical con OMP	8	4	12	10	9
Lic. en Comunicación Social	1	3	4	4	3
Lic. en Desarrollo Local y Regional	6	3	9	7	6
Lic. en Diseño y Prod. Audiovisual	2		2	2	
Lic. en Diseño y Prod. de Imagen	8	1	9	9	3
Lic. en Economía	3	3	6	5	3
Lic. en Sociología	9	10	19	16	10
Lic. en Terapia Ocupacional	1	3	4	1	1
Lic. en Trabajo Social	1	3	4	2	1
Medicina Veterinaria	7	2	9	4	
Profesorado en Lengua Castellana para el Tercer Ciclo de EGB y Ed. Polimodal	1		1	1	1
Profesorado en Lengua Inglesa	1	2	3	2	2
Profesorado en Lengua Inglesa para el Tercer Ciclo de EGB y Ed. Polimodal		1	1	1	1
Profesorado en Lengua y Literatura	4	1	5	4	4
Profesorado en Matemática	2	1	3	3	1
Profesorado en Matemática para el Tercer Ciclo de EGB y Ed. Polimodal		2	2	1	1

²⁴ Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular.

²⁵ Licenciatura en Ambiente y Energías Renovables.

Tecn. Sup. en Administración y Gestión de Instituciones Universitarias	3	1	4	4	4
Tecn. Univ. en Interpretación de Lengua de Señas Argentina-Español		1	1	1	
No especificada	4	5	9		
Total	100	72	172	128	77

Elaboración propia. Fuente: Secretaría Académica UNVM.

Un dato que nos interesa rescatar, es que a lo largo de estos 22 años, se produjeron trece (13) cambios de carrera por parte de los/as ingresantes en el marco de la excepcionalidad del art. 7°. Las Disposiciones de implementación analizadas, sobre todo, la 45/03, que como dijimos está orientada a la evaluación en función de las áreas disciplinares de las carreras elegidas por los/as postulantes, establecen que el /la ingresante que solicite un cambio, debe realizar nuevamente el Programa para obtener la autorización a inscribirse a la nueva carrera.

En las disposiciones anuales de apertura y desarrollo del programa hemos encontrado evidencias con relación a los/as aspirantes que optaron por la carrera Tecnicatura Superior en Administración y Gestión de las Instituciones Universitarias, carrera que se incorporó en el año 2010. Para el resto, haber aprobado el curso de ingreso, le valió la inscripción directa a la nueva carrera, siempre que en el curso no estuviera compuesto por módulos específicos que no hayan sido aprobados previamente.

Cuadro N° 6: Graduados/as

Graduados/as	
Carrera	
Lic. en Desarrollo Local y Regional	2
Tec. Sup. en Adm. y Gestión de II UU	4
Tec. Univ. en Contabilidad	1

Elaboración propia. Fuente: Secretaría Académica UNVM.

Los datos presentados en el cuadro N° 6, nos muestran los graduados/as que ingresaron a la UNVM en el marco de este Programa. Sólo siete personas (5.5%) han concluido la carrera en la UNVM.

Un análisis pormenorizado de los datos, nos dice que los cuatro graduados de la carrera Tecnicatura Superior en Administración y Gestión de las Instituciones Universitarias, se inscribieron previamente a otras carreras. Si analizamos la relación entre la duración teórica de la carrera –tres años- y el tiempo empleado por los estudiantes para concretar su egreso -como medida general para establecer el rendimiento académico, sólo

uno de ellos cursó y egresó de acuerdo al tiempo teórico. Dos graduados lo hicieron en un tiempo real de 4 años, mientras que el cuarto restante, realizó la carrera en 7 años.

Por otra parte, con respecto a los dos graduados de la Licenciatura en Desarrollo Local y Regional, ambos postulantes iniciaron sus carreras en el ciclo lectivo 2001, egresando finalmente en 2014 y en 2015 respectivamente.

Finalmente, con relación a la graduada de la Tecnicatura Universitaria en Contabilidad, la postulante realizó el programa en la convocatoria 2004 para la carrera de Contador Público. En el año 2018, la UNVM inició con el dictado de la tecnicatura mencionada, esta nueva propuesta permitió a muchos/as estudiantes de la carrera de Contador Público aprobar espacios curriculares (EC) por equivalencia interna (Resolución de Consejo Directivo del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales N° 068/2018) posibilitando de esta manera, el egreso de muchos/as estudiantes por reconocimiento de EC aprobados anteriormente. Este es el caso de la graduada que ingresó a la UNVM en el marco de la excepcionalidad del art. 7° de la LES.

A modo de cierre

Como cierre de este capítulo, consideramos importante recuperar algunos aspectos que surgieron de las entrevistas. En primer lugar, la valoración que las entrevistadas le otorgan al Programa, en general lo sienten como positivo más allá de los posicionamientos críticos que legítimamente tienen sobre las deudas presentes en el mismo.

En todos los casos, el Programa es visto como una instancia que marca a las personas que lo vivencian. Consideramos que para las entrevistadas, sentirse parte o responsable de “dar la oportunidad” a esas personas que buscan una nueva chance, es lo que les da sentido y compromiso a sus roles en el mismo. Es el programa, pero también es el tránsito por la Universidad como institución social y educativa que se alcanza, a partir de la puesta en valor de aquello que se adquirió a través del trabajo, de la participación vecinal, de algún taller o charla.

Silvia M.

Deja una huella, como que abre una puerta, de decir esto es posible.

Lo que pasa es que hay, al mismo tiempo toda una atribución de un sentido de valía cuando atraviesan y pasan el Programa porque es el “Yo pude”, el “Yo lo logre”.

Hercilia B.

...Yo estoy segura que realmente no sale de la misma manera que entró, entonces me parece que ahí está la clave, puede transitar un año, dos, tres años, seis meses, lo que sea de una carrera universitaria, me parece que los estudiantes no salen como personas de la misma manera, primero porque alguien los volvió a escuchar, les volvió a dar la oportunidad, los volvió abrazar institucionalmente y me parece que eso es lo importante.

Verónica C.

Es difícil, pero nosotros también tenemos que pensar en el tema del acceso y en esto que creo y creemos siempre, de que el paso por la universidad te transforma más allá de que termines o no la carrera universitaria. Tienes la visión de otra cosa. Cuando te vuelves a insertar en el mundo laboral o de producción tienes herramientas desde otro lugar.

Yo sigo creyendo, apostando.

Cledis P.

Que tiene mucha subjetividad, sí, porque para mí es muy sensible el tema y me parece que como universidad pública tenemos que darle la oportunidad para que después, bueno, si después no lo puede hacer, o le pasó otra cosa, al menos lo intente.

Por otra parte, con relación a los datos cuantitativos presentados, podemos observar que la cantidad de inscriptos/as ha disminuido en los últimos años, podemos atribuir esto a dos factores: uno institucional, relacionado a una escasa difusión de las convocatorias; el otro, relacionado con las propuestas de terminalidad de la educación secundaria en la ciudad y la región.

Asimismo, nos resulta llamativo el escaso número de graduados/as en los 22 años de estudio; esto quizá se relacione con la falta de programas de acompañamiento para esas personas, pero también, a la histórica problemática que atraviesa a muchas Universidades, los horarios de cursado poco amigables con las personas que trabajan o tienen hijos/as y/o familiares a cargo. La UNVM ha hecho esfuerzos por garantizar los derechos de todos/as las estudiantes que se encuentran en esa situación²⁶, sin embargo, sigue siendo un obstáculo para las personas que deben conciliar trabajo y estudio.

²⁶ A través de la Resolución de Consejo Superior N° 231/2015, la UNVM estableció el *Certificado Único de Estudiantes Trabajadores y/o con Familiares a Cargo*, mediante el cual, los/as estudiantes que lo gestionen podrán justificar las inasistencias o tardanzas a clases y a las diferentes instancias de evaluación (exámenes parciales, finales, prácticos evaluables, etc.).

Conclusiones y algunas propuestas

Hemos iniciado nuestro trabajo afirmando que las problemáticas vinculadas al acceso y al ingreso universitario, entendidos como momentos que se complementan en acción pero que revisten características particulares, son temas de importancia para abordar el estudio sobre la Universidad y sus alcances. El acceso y el ingreso han sido estudiados y discutidos por las ciencias sociales en cuanto comprenden aspectos históricos, políticos, sociales, culturales e ideológicos, que han repercutido por ejemplo, en la formulación de políticas educativas; se han puesto en tensión cada vez que hemos sufrido la interrupción del orden constitucional por irrupción de gobiernos dictatoriales, como así también, en aquellos momentos en que gobiernos democráticos idearon planes de ajuste y reforma de la educación superior desestimando una larga historia de luchas y conquistas.

Las instituciones universitarias deben propender a profundizar sus funciones históricas de formación y transmisión del saber en su más alto nivel; un saber científico y reflexivo que tienda a desnaturalizar ciertos procesos sociales, culturales, políticos, económicos, pretendidamente unívocos. Como así también, desarrollar y promover prácticas inclusivas y de enseñanza movilizadoras y generadoras de interrogantes; que dialoguen con todos los saberes circundantes: los científicos, los académicos, los populares y los del trabajo.

Como campo social que se disputa, las instituciones y alguno de sus actores defienden su legitimidad a través de conocimientos de los que son productores y divulgadores a partir de un curriculum estructurado o de actividades de investigación, extensión y transferencia; y este sentido, los programas de ingreso para personas mayores de 25 años sin titulación de educación secundaria, se presentan como un desafío institucional, puesto que se ponen en juego para su ingreso, otros acervos de conocimientos, provenientes de las experiencias sociales de los sujetos, conocimientos y saberes que hemos conceptualizado como bienes culturales que se apuestan para obtener un mejor posicionamiento en el campo y disputar el capital cultural que se encuentra en él.

Como hemos visto, en la actualidad estos programas para personas mayores de 25 años sin titulación de educación secundaria no se corresponden con iniciativas propias de las instituciones, ya que es la Ley de Educación Superior a través de su artículo 7° la que prescribe su implementación, en ese sentido, en el marco de su autonomía cada Universidad reglamenta su funcionamiento de acuerdo a sus características y contextos particulares.

La Universidad Nacional de Villa María, implementa el Programa de ingreso para Postulantes mayores de 25 años sin título de educación secundaria (en adelante el Programa) desde el inicio de sus actividades académicas. Dijimos que una de las particularidades históricas de la institución radica en que su creación coincidió con la promulgación de la LES, hecho que determinó su estructura y funcionamiento; en ese sentido, valoramos la apuesta de UNVM, que desde su creación ha incluido el Programa.

El Programa ha tenido cambios significativos en los 22 años que hemos estudiado, creemos que ello responde al transitar de la experiencia y su aprendizaje, pero sobre todo, con la construcción del diálogo que la Institución ha podido establecer con el medio social en la cual se inserta. La Universidad no está ajena a las problemáticas sociales, culturales, políticas, económicas que se suceden en la sociedad y que atraviesan a los sujetos. La reconstrucción de práctica realizada a través de las referentes institucionales nos permitió dar cuenta de ello. Los cambios producidos en la evaluación de antecedentes y experiencias laborales que, a priori y través de la lectura de las normativas internas, considerábamos determinantes para autorizar o no al/la postulante a continuar con las actividades previstas para este Programa nos lo advierte. Esa “flexibilización” se fue dando a la par que las condiciones de las personas que se inscribieron se fueron transformando; hablamos especialmente de la exigencia de la presentación de certificados laborales que dieran cuenta de una correspondencia entre la actividad con la carrera elegida. En nuestro país al igual que muchos países de la región, las políticas de ajuste neoliberal implementada en la década de los ´90 y continuadas a lo largo de la década siguiente, provocaron la transformación del mercado de trabajo, evidenciado en un aumento desmedido de la desocupación y la pobreza, la pauperización de los puestos de trabajo y la disminución del empleo registrado y el consecuente aumento del trabajo informal.

Asimismo, la valoración de las prácticas comunitarias, la participación en movimientos y/o partidos políticos, asociaciones civiles, vecinales, etc., como saberes otros, que se apuestan para lograr el ingreso a una institución que históricamente fue asociada y/o juzgada con sesgo de elitista, nos acerca un peldaño al ideal de inclusión social propuesto por Adriana Chiroleu, al cual suscribimos.

Por otra parte, la incorporación de la tutoría académica que, tal como pudimos rescatar de las docentes entrevistadas, no se circunscribe a lo estrictamente académico, más allá de que planteen actividades de lectura, comprensión y resolución de situaciones problemáticas; como tampoco está limitada a lo rigurosamente disciplinar de la carrera; sino que su intencionalidad en el marco de un trabajo autónomo, es la construcción de un

espacio de aprendizaje, de acompañamiento y de escucha donde se interrelaciona el saber universitario legitimado con los saberes prácticos, los saberes de situaciones que los/as postulante han aprehendido en otros campos de producción, muchas veces informales, muchas otras a partir de su participación comunitaria, entre otras, a cuenta de su inserción temprana a un mercado laboral complejo.

Consideramos que hay una resignificación y un proceso de reconstrucción de saberes, a partir de ese primer acercamiento con la Educación Superior, pero que también es el espacio universitario que se abre como posibilidad, lo que puede gestar nuevos sentidos, nuevos conocimientos y experiencias para disputar en ese campo y en otros.

Sin embargo, no podemos olvidarnos que las políticas deben garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso, y en esos dos últimos trayectos en donde asentamos nuestra preocupación no sólo evidenciado en el análisis de los datos cuantitativos que hemos presentado, sino también en las voces de las referentes y docentes.

En este sentido, consideramos necesaria la formulación y puesta en marcha de programas de acompañamiento para la población que ingresa a la Universidad a través del Programa, que si bien comparten dificultades con otros/as estudiantes que trabajan o tienen hijos/as y/o familiares a cargo, se les debe asegurar otro acompañamiento vinculado con estrategias de estudio, de abordajes de contenidos académicos. Sostenemos –sin desmerecer la formación de la educación secundaria- que el título secundario no garantiza la permanencia y el egreso de un/a estudiante, pero si proporciona herramientas que muchas de estas personas mayores de 25 años no las han podido incorporar, más allá de que muchos/as demuestren tener capacidad sumamente satisfactoria en la comprensión y resolución de situaciones problemáticas.

Seleccionamos para esta sección, un pasaje de la entrevista de Hercilia B. que aboga la necesidad de incorporar estos acompañamientos; además nos parece que legitima nuestra observación, puesto que su reflexión viene desde la práctica, desde el involucramiento con esas personas y esa problemática:

...no sé si excede al Programa o qué, pero creo debería haber un acompañamiento después, ese es el tema... Me parece que el programa garantiza y está perfecto, la inserción de ese estudiante a la carrera... los que ingresan a través de este Programa tienen que tener otra atención más personalizada, más especial. Porque lo que les está faltando es esa práctica de sentarse y estudiar, sentarse y leer, sentarse y analizar, interpretar, quizá eso sea lo que necesiten un poco más, no sé si a través de grupos focales de lectura e interpretación de textos.

Consideramos pertinente el abordaje disciplinar, necesario y constructivo el acompañamiento de los/as tutores/as en ese proceso, pero también creemos que es conveniente reforzar la práctica de lectura, escritura y comprensión de textos académicos desde un primer momento, con la incorporación de talleres generales para todas las personas que se inscriban, como así también, talleres que los/as acerquen a otras actividades que desarrolla la Universidad, como cursos, diplomados, voluntariados, entre otros.

Los datos presentados a partir del análisis de las Disposiciones de Secretaría Académica nos muestran que en los últimos años, ha disminuido el número de personas que se inscriben al Programa. Esto lo hemos atribuido a dos factores, por un lado, a las propuestas de terminalidad de la educación secundaria que se han extendido en la ciudad y la región especialmente a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206 en 2006, hecho que ha favorecido la graduación secundaria de un importante número de población adulta.

Por otra parte, observamos un factor institucional vinculado a la escasa publicidad que la Universidad realiza de las convocatorias, que además han carecido muchas veces de información precisa sobre los alcances y objetivos del Programa. Año a año puede leerse en los medios de comunicación locales, comentarios de personas que desestiman la propuesta, y que por falta de información confiable, acusan a la Universidad de ser una institución demagógica, y de corromper la importancia social asignada a la titulación de la educación secundaria. En este sentido, creemos necesario revisar estos aspectos para que muchas más personas comprendan el marco en el cual la Universidad Nacional de Villa María se compromete a llevar adelante este Programa, que es perfectible como todo proceso, pero que sin duda representan una oportunidad, una puerta para todos/as aquellos/as que no claudican y pelean día a día por sus segundas chances.

Bibliografía

- Ausubel, D., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ayuso, M.L. (2006) *Genealogía de una categoría: los Saberes Socialmente Productivos (SSP)*. Educação Unisinos, Vol 10, núm 2, pp 91-101. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, Brasil. Recuperado de: <http://redalyc.org>
- Balestrini Acuña, M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: BL servicios editorial. 7ma. Edición.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la Reproducción Social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional- UNGS.
- Chiroleu, A. (1992). *Políticas de Admisión a la Universidad. Una Aproximación a las Experiencias de Brasil y Argentina*. Estudios Sociales, vol. 2 N° 1. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar>
- Chiroleu, A. (2009a). *La inclusión en la educación superior como tema de la agendade gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008*. Revista Universidades, vol. LIX, N° 40, pág. 19-28. Recuperado de <http://goo.gl/Zxh7fv>.
- Chiroleu, A. (2009b). *La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión*. Recuperado de: <http://www.undav.edu.ar>.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (comp.) (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Decibe, S. (1998) *La transformación de la Educación Superior: La experiencia argentina*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior –UNESCO
- Del Bello, J.C. y Giménez, G. (2016) *La Ley 24.521 de Educación Superior. Su impacto modernizante y la necesaria nueva agenda de política pública universitaria*. Debate Universitario / 9.
- Duarte, B. (2009). *De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación a las universidades de la Argentina*. En Camou A. y Gvirtz, S. (coor). *La Universidad Argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-Estado*. Buenos Aires: Granica.
- García de Fanelli, A. (2014). *Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación*. Pág. Educ. [online]. 2014, vol.7, n° 2, pp.124-151. ISSN 1688-7468. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy>.
- Krotzsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Cuaderno Universitario N° 6. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Marquina, M. (2011). *El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense*. En: Gluz, N. (Ed.) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un*

- problema de "ingresos"*. Buenos Aires: Editorial UNGS.
- Mignone, E. (1993). *Universidad Nacional de Luján. Origen y evolución*. Buenos Aires: Secretaría de Bienestar y Extensión Universitaria Edit. UNLu.
 - Mignone, E. (1998). *Política y Universidad. El Estado Legislador*. Buenos Aires: Ed. El Lugar.
 - Mollis, M. (2008). *Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina*. Buenos Aires. Clacso. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>.
 - Paviglianiti, N. (1996). *La política universitaria del período 1989-1995. Una lectura desde la legislación*. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar>.
 - Rabossi, M. (2015) *Acceso (¿Ingreso?) a las universidades nacionales argentinas: permisividad y consecuencias*. Páginas de Educación. Vol.7, Nº 2, pág. 235-257. Montevideo: Recuperado de: <https://revistas.ucu.edu.uy>
 - Rama, C. (2006). *La tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
 - Sautu, R. et al (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
 - Scribano, A. (1999). *Curso Introductorio al proceso de investigación en Ciencias Sociales. Dirección General del Centro Editor, Universidad Nacional de Catamarca*.
 - Spinosa, M. (2006). *Los saberes y el trabajo. Ensayo sobre una articulación posible*. En: Revista Anales de la educación común. Tercer Siglo, año 2, número 4, Buenos Aires.
 - Trilla Bernet, J. (2009). *La Educación no Formal. Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación educativa*. Montevideo, Uruguay: Dirección Educativa del Ministerio de Educación y Cultura, pág. 99-127.

Fuentes Consultadas

- Estatuto General de la UNVM.
- Resolución Rectoral N°261/1997.
- Régimen General de Estudios (Resolución Rectoral 128/1998).
- Resolución de Consejo Superior N° 231/2015.
- Resolución de Consejo Directivo del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales N° 068/2018.
- Disposición de Secretaría Académica: N° 01/97, N° 41/97; N° 43/97, N° 37/98 N° 44/98; N° 45/98; N° 29/99, N° 30/99, N° 37/99, N° 47/00, N° 50/00, N° 57/01, N° 58/01, N° 72/02, N° 74/02, N° 35/03, N° 45/03, N° 69/03, N° 82/03, N° 10/04, N° 60/04, N° 62/04, N° 36/05, N° 39/05, N° 44/06, N° 48/06, N° 34/07, N° 36/07, N° 16/08, N° 35/09, N° 38/09, N° 16/10, N° 17/10, N° 36/10, N° 39/10, N° 39/11, N° 38/12; N° 39/12, N° 64/13, N° 73/13, N° 68/14, N° 54/15, N° 50/16, N° 28/17, N° 56/18, N° 60/19.

Anexos

I. Sistematización de información sobre participantes. Disposiciones de SA.

Ciclo Lectivo	Inform. Administrativa	Postulante	Sexo	Edad	Carrera	Programa +25	Curso de Ingreso	Observación
1998	EXP. 394/1997 Disp. 41/97 y Disp. 43/97	1	Hombre	33 años	Lic. en Composición Musical con OMP	Aprobó	Aprobó	
		2	Mujer	48 años	Lic. en Sociología	Aprobó	Aprobó	Cambió a Lic. en Ciencia Política
		3	Hombre	29 años	Lic. en Economía	Aprobó	Aprobó	
		4	Hombre	41 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	Aprobó	Cambió en 2010 a Tec. Sup. en Adm. y Gestión de II UU
		5	Mujer	36 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	Aprobó	
		6	Hombre	50 años	Lic. en Ciencia Política	No Aprobó	No Aprobó	
1999	EXP. 735/98 Disp. 44/98 y Disp. 45/98	1	Hombre	44 años	Contador Público	Aprobó	Aprobó	
		2	Mujer	48 años	Lic. en Economía	Aprobó	Aprobó	
		3	Hombre	57 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	No se Inscribió	
		4	Hombre	39 años	Lic. en Desarrollo Local y Regional	Aprobó	Aprobó	Cambió en 2010 a Tec. Sup. en Adm. y Gestión de II UU-Egresó
		5	Hombre	32 años	Lic. en Administración	Aprobó	No se Inscribió	
		6	Hombre	51 años	Lic. en Diseño y Prod. de Imagen	Aprobó	No Aprobó	Cambió en 2010 a Tec. Sup. en Adm. y Gestión de II UU-Egresó
		7	Mujer	37 años	Contador Público	Aprobó	Aprobó	
		8	Hombre	42 años	Lic. en Administración	Aprobó	No Aprobó	
		9	Hombre	28 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	Aprobó	
		10	Hombre	28 años	Lic. en Diseño y Prod. de Imagen	Aprobó	No Aprobó	
		11	Mujer	46 años	Lic. en Sociología	Aprobó	Aprobó	
		12	Mujer	29 años	Lic. en Composición Musical con OMP	Aprobó	Aprobó	
		13	Hombre	29 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	Aprobó	
		14	Hombre	26 años	No especificada	No Aprobó	No Aprobó	
		15	Hombre	26 años	No especificada	No Aprobó	No Aprobó	
		16	Hombre	46 años	No especificada	No Aprobó	No Aprobó	
2000	EXP. 1194/99 Disp. 29/99, Disp. 30/99 y Disp. 37/99	1	Mujer	28 años	Lic. en Composición Musical con OMP	Aprobó	No Aprobó	
		2	Hombre	42 años	Lic. en Administración	Aprobó	No se Inscribió	
		3	Hombre	26 años	Contador Público	Aprobó	No Aprobó	
		4	Mujer	44 años	Lic. en Administración	Aprobó	No Aprobó	

		5	Mujer	26 años	Lic. en Administración	Aprobó	No Aprobó	
		6	Mujer	41 años	Lic. en Sociología	Aprobó	No Aprobó	
		7	Mujer	42 años	Lic. en Administración	Aprobó	No Aprobó	
		8	Hombre	52 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	Aprobó	
		9	Mujer	48 años	Lic. en Desarrollo Local y Regional	Aprobó	Aprobó	
		10	Hombre	43 años	Contador Público	Aprobó	No se Inscribió	
		11	Hombre	45 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	No Aprobó	
		12	Hombre	31 años	Lic. en Composición Musical con OMP	Aprobó	Aprobó	
		13	Mujer	68 años	Lic. en Sociología	Aprobó	Aprobó	
		14	Hombre	64 años	Lic. en Sociología	Aprobó	Aprobó	
		15	Hombre	52 años	Lic. en Desarrollo Local y Regional	Aprobó	Aprobó	
		16	Mujer	42 años	Lic. en Desarrollo Local y Regional	Aprobó	Aprobó	
		17	Mujer	41 años	Lic. en Economía	Aprobó	Aprobó	
		18	Hombre	51 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	No Aprobó	
		19	Hombre	31 años	Lic. en Desarrollo Local y Regional	Aprobó	No Aprobó	
		20	Hombre	27 años	No especificada	No Aprobó	No Aprobó	
		21	Mujer	27 años	No especificada	No Aprobó	No Aprobó	
		22	Mujer	42 años	No especificada	No Aprobó	No Aprobó	
2001	EXP. 1911/01 Disp. 47/00 y Disp. 50/00	1	Hombre	40 años	Lic. en Desarrollo Local y Regional	Aprobó	Aprobó	Egresó
		2	Mujer	55 años	Lic. en Desarrollo Local y Regional	Aprobó	Aprobó	Egresó
		3	Hombre	39 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	Aprobó	
		4	Hombre	27 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	Aprobó	Cambió a Lic. en Di. y Prod. de Imagen
		5	Hombre	36 años	Lic. en Economía	Aprobó	No Aprobó	
		6	Hombre	35 años	Lic. en Sociología	Aprobó	Aprobó	
		7	Mujer	36 años	Lic. en Diseño y Prod. de Imagen	Aprobó	Aprobó	Cambió a Lic. en Ciencia Política
		8	Hombre	32 años	Lic. en Administración	Aprobó	No Aprobó	
		9	Hombre	29 años	Lic. en Sociología	Aprobó	Aprobó	
		10	Hombre	39 años	Lic. en Diseño y Prod. de Imagen	Aprobó	Aprobó	
		11	Mujer	S/D	No especificada	No Aprobó	No Aprobó	
		12	Mujer	40 años	No especificada	No Aprobó	No Aprobó	
		13	Mujer	44 años	No especificada	No Aprobó	No Aprobó	
2002	EXP. 2807/01 Disp. 57/01 y Disp. 58/01	1	Mujer	39 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	Aprobó	
		2	Hombre	31 años	Profesorado en Lengua Castellana para el Tercer Ciclo de EGB y Ed. Polimodal	Aprobó	Aprobó	
		3	Hombre	29 años	Lic. en Diseño y Prod. de Imagen	Aprobó	No Aprobó	
		4	Mujer	44 años	Lic. en Sociología	Aprobó	No se Inscribió	

		5	Mujer	33 años	Lic. en Sociología	Aprobó	Aprobó	Cambió a Prof. en Lengua Castellana
		6	Hombre	28 años	Lic. en Diseño y Prod. de Imagen	Aprobó	No Aprobó	
		7	Mujer	49 años	Lic. en Sociología	Aprobó	No Aprobó	
		8	Mujer	42 años	Profesorado en Matemática para el Tercer Ciclo de EGB y Ed. Polimodal	Aprobó	Aprobó	
		9	Hombre	46 años	Lic. en Sociología	Aprobó	No Aprobó	
		10	Hombre	33 años	Lic. en Sociología	Aprobó	No Aprobó	
		11	Mujer	28 años	Contador Público	Aprobó	Aprobó	
		12	Hombre	51 años	Lic. en Ciencia Política	No Aprobó	No Aprobó	
		13	Mujer	56 años	Lic. en Ciencia Política	No Aprobó	No Aprobó	
		14	Hombre	47 años	Lic. en Ciencia Política	No Aprobó	No Aprobó	
		15	Mujer	45 años	Profesorado en Matemática para el Tercer Ciclo de EGB y Ed. Polimodal	No Aprobó	No Aprobó	
2003	EXP. 3194/02 Disp. 72/02, Disp. 74/02 y Disp. 35/03	1	Hombre	41 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	No Aprobó	
		2	Mujer	40 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	No se Inscribió	
		3	Hombre	26 años	Lic. en Diseño y Prod. de Imagen	Aprobó	Aprobó	
		4	Hombre	25 años	Lic. en Sociología	Aprobó	Aprobó	Cambió a Lic. en Comp. Musical. Cambió en 2010 a Tec. Sup. en Adm. y Gestión de II UU -Egresó
		5	Hombre	31 años	Lic. en Ciencia Política	No Aprobó	No Aprobó	
2004	EXP. 3995/03 Disp. 69/03, Disp. 82/03 y Disp. 10/04	1	Mujer	33 años	Contador Público	Aprobó	Aprobó	Cambió en 2010 a Tec. Univ. en Contabilidad - Egresó
		2	Mujer	43 años	Profesorado en Lengua Inglesa para el Tercer Ciclo de EGB y Ed. Polimodal	Aprobó	Aprobó	
		3	Hombre	27 años	Lic. en Diseño y Prod. de Imagen	Aprobó	No Aprobó	
		4	Mujer	38 años	Contador Público	No aprobó	No Aprobó	
		5	Hombre	41 años	Contador Público	No aprobó	No Aprobó	
		6	Mujer	26 años	Contador Público	No aprobó	No Aprobó	
		7	Hombre	26 años	Contador Público	No aprobó	No Aprobó	
		8	Mujer	64 años	Lic. en Ciencia Política	No aprobó	No Aprobó	
		9	Mujer	29 años	Lic. en Sociología	No aprobó	No Aprobó	
		10	Hombre	28 años	Lic. en Desarrollo Local y Regional	No aprobó	No Aprobó	
2005	EXP. 04577/04	1	Hombre	26 años	Lic. en Diseño y Prod. de Imagen	Aprobó	No Aprobó	

	Disp. 60/04 y Disp. 62/04	2	Mujer	27 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	No se Inscribió	
		3	Mujer	41 años	Lic. en Sociología	No aprobó	No Aprobó	
		4	Mujer	54 años	Lic. en Administración	No aprobó	No Aprobó	
2006	EXP. 05085/05 Disp. 36/05 y Disp. 39/05	1	Mujer	29 años	Contador Público	Aprobó	No Aprobó	
		2	Hombre	31 años	Contador Público	Aprobó	No Aprobó	
		3	Mujer	39 años	Contador Público	Aprobó	No Aprobó	
		4	Mujer	46 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	Aprobó	
		5	Hombre	36 años	Lic. en Economía	Aprobó	No Aprobó	
		6	Hombre	30 años	Lic. en Composición Musical con OMP	No aprobó	No Aprobó	
		7	Mujer	48 años	Lic. en Economía	No aprobó	No Aprobó	
2007	EXP. 05576/06 Disp. 44/06 y Disp. 48/06	1	Mujer	43 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	Aprobó	Cambió en 2010 a Tec. Sup. en Adm. y Gestión de II UU
		2	Mujer	31 años	Contador Público	Aprobó	No Aprobó	
		3	Mujer	32 años	Contador Público	Aprobó	No Aprobó	
		4	Hombre	34 años	Profesorado en Lengua y Literatura	No Aprobó	No Aprobó	
		5	Hombre	52 años	Lic. en Desarrollo Local y Regional	No Aprobó	No Aprobó	
		6	Hombre	40 años	Profesorado en Lengua Inglesa	No Aprobó	No Aprobó	
2008	EXP. 06146/07 Disp. 34/07 y Disp. 36/07	1	Hombre	26 años	Lic. en Diseño y Prod. Audiovisual	Aprobó	No Aprobó	
		2	Hombre	26 años	Lic. en Diseño y Prod. Audiovisual	Aprobó	No Aprobó	
		3	Mujer	50 años	Lic. en Terapia Ocupacional	Aprobó	Aprobó	
2009	EXP. 06862/08 Disp. 16/08	1	Hombre	48 años	Lic. en Administración	No Aprobó	No Aprobó	
2010	EXP. 7373/09 Disp. 35/09, Disp. 38/09, Disp. 16/10 y Disp. 17/10	1	Hombre	47 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	Aprobó	Cambió a Tec. Sup. en Adm. y Gestión de II UU - Egresó
		2	Hombre	53 años	Profesorado en Lengua y Literatura	Aprobó	Aprobó	Cambió a Lic. en Comunic. Social
		3	Mujer	55 años	Tec. Sup. en Adm. y Gestión de Instituciones Universitarias	Aprobó	Aprobó	
		4	Hombre	43 años	Tec. Sup. en Adm. y Gestión de Instituciones Universitarias	Aprobó	Aprobó	
2011	EXP. 8239/10 Disp. 36/10 y Disp. 39/10	1	Hombre	47 años	Contador Público	Aprobó	No Aprobó	
		2	Hombre	30 años	Lic. en Composición Musical con OMP	Aprobó	Aprobó	
2012	EXP. 9094/11 Disp. 39/11	1	Hombre	30 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	Aprobó	
		2	Mujer	32 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	Aprobó	
		3	Mujer	43 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	No Aprobó	
		4	Hombre	62 años	Lic. en Sociología	Aprobó	Aprobó	

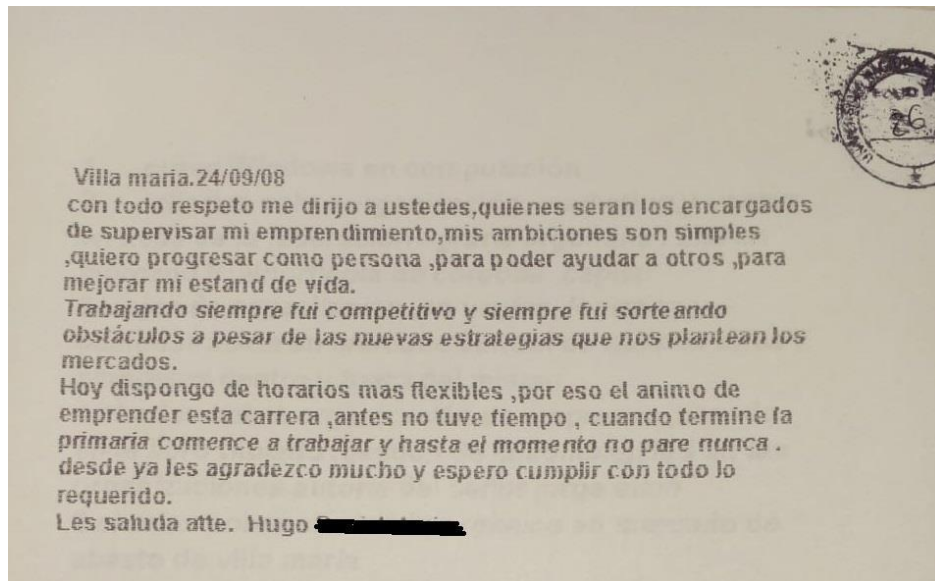
		5	Hombre	33 años	Profesorado en Matemática	Aprobó	No se Inscribió	
		6	Mujer	29 años	Profesorado en Matemática	Aprobó	Aprobó	
2013	EXP. 10027/12 Disp. 38/12 y Disp. 39/12	1	Hombre	58 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	Aprobó	
		2	Hombre	33 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	No Aprobó	
		3	Mujer	42 años	Lic. en Sociología	Aprobó	No Aprobó	
		4	Mujer	27 años	Lic. en Comunicación Social	Aprobó	Aprobó	
		5	Hombre	35 años	Medicina Veterinaria	No Aprobó	No Aprobó	
		6	Hombre	48 años	Medicina Veterinaria	No Aprobó	No Aprobó	
2014	EXP. 10915/13 Disp. 64/13 y Disp. 73/13	1	Hombre	27 años	Profesorado en Matemática	Aprobó	No se Inscribió	
		2	Mujer	34 años	Profesorado en Lengua y Literatura	Aprobó	Aprobó	
		3	Mujer	29 años	Lic. en Comunicación Social	Aprobó	Aprobó	
		4	Hombre	55 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	Aprobó	
		5	Hombre	55 años	Lic. en Sociología	Aprobó	Aprobó	
		6	Mujer	28 años	Profesorado en Lengua Inglesa	Aprobó	Aprobó	
		7	Hombre	26 años	Lic. en Composición Musical con OMP	Aprobó	Aprobó	
		8	Hombre	57 años	Lic. en Ciencia Política	No Aprobó	No Aprobó	
2015	EXP. 011873/14 Disp. 68/14	1	Hombre	33 años	Medicina Veterinaria	Aprobó	No Aprobó	
		2	Hombre	41 años	Medicina Veterinaria	No Aprobó	No Aprobó	
		3	Mujer	33 años	Medicina Veterinaria	Aprobó	No Aprobó	
		4	Hombre	29 años	Lic. en Ciencia Política	No Aprobó	No Aprobó	
		5	Hombre	39 años	Tec. Sup. en Adm. y Gestión de Instituciones Universitarias	Aprobó	Aprobó	
		6	Hombre	36 años	Tec. Sup. en Adm. y Gestión de Instituciones Universitarias	Aprobó	Aprobó	
2016	EXP. 13003/15 Disp. 54/15	1	Hombre	43 años	Profesorado en Lengua y Literatura	Aprobó	Aprobó	
		2	Hombre	31 años	Lic. en Comunicación Social	Aprobó	Aprobó	
		3	Hombre	51 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	Aprobó	
		4	Mujer	32 años	Lic. en Composición Musical con OMP	Aprobó	Aprobó	Cambió a Lic. en Interpretación Vocal
		5	Mujer	30 años	Lic. en Composición Musical con OMP	Aprobó	Aprobó	
		6	Mujer	39 años	Tecn. Un. en Interpretación de Lengua de Señas A-E	Aprobó	No Aprobó	
		7	Hombre	32 años	Medicina Veterinaria	No Aprobó	No Aprobó	
2017	EXP. 14261/16 Disp. 50/16	1	Hombre	42 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	Aprobó	
		2	Hombre	34 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	Aprobó	
		3	Mujer	26 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	Aprobó	
		4	Hombre	41 años	Lic. en Trabajo Social	Aprobó	Aprobó	
		5	Mujer	45 años	Lic. en Trabajo Social	Aprobó	No se Inscribió	

		6	Hombre	29 años	Lic. en Administración	Aprobó	Aprobó	
		7	Mujer	29 años	Medicina Veterinaria	Aprobó	No se Inscribió	
		8	Hombre	27 años	Lic. en Ambiente y Energías Renovables	Aprobó	Aprobó	
		9	Mujer	26 años	Lic. en Comunicación Social	Aprobó	No se Inscribió	
2018	EXP. 857/17 Disp. 28/17	1	Hombre	28 años	Medicina Veterinaria	No Aprobó	No Aprobó	
		2	Mujer	39 años	Lic. en Terapia Ocupacional	No Aprobó	No Aprobó	
2019	EXP. 1378/18 Disp. 56/18	1	Hombre	37 años	Profesorado en Lengua y Literatura	Aprobó	Aprobó	
		2	Hombre	53 años	Medicina Veterinaria	Aprobó	No Aprobó	
		3	Hombre	29 años	Lic. en Composición Musical con OMP	Aprobó	Aprobó	
		4	Hombre	28 años	Lic. en Composición Musical con OMP	Aprobó	Aprobó	
		5	Hombre	48 años	Lic. en Composición Musical con OMP	No Aprobó	No Aprobó	
		6	Hombre	60 años	Lic. en Sociología	No Aprobó	No Aprobó	
		7	Hombre	39 años	Lic. en Terapia Ocupacional	No Aprobó	No Aprobó	
2020	EXP. 1109/19 Disp. 60/19	1	Mujer	28 años	Lic. en Ciencia Política	Aprobó	Aprobó	
		2	Hombre	27 años	Agronomía	Aprobó	Aprobó	
		3	Mujer	31 años	Profesorado en Lengua Inglesa	Aprobó	Aprobó	
		4	Mujer	38 años	Lic. en Administración	Aprobó	No Aprobó	
		5	Mujer	56 años	Lic. en Trabajo Social	No Aprobó	No Aprobó	
		6	Mujer	36 años	Lic. en Trabajo Social	No Aprobó	No Aprobó	
		7	Mujer	36 años	Lic. en Terapia Ocupacional	No Aprobó	No Aprobó	

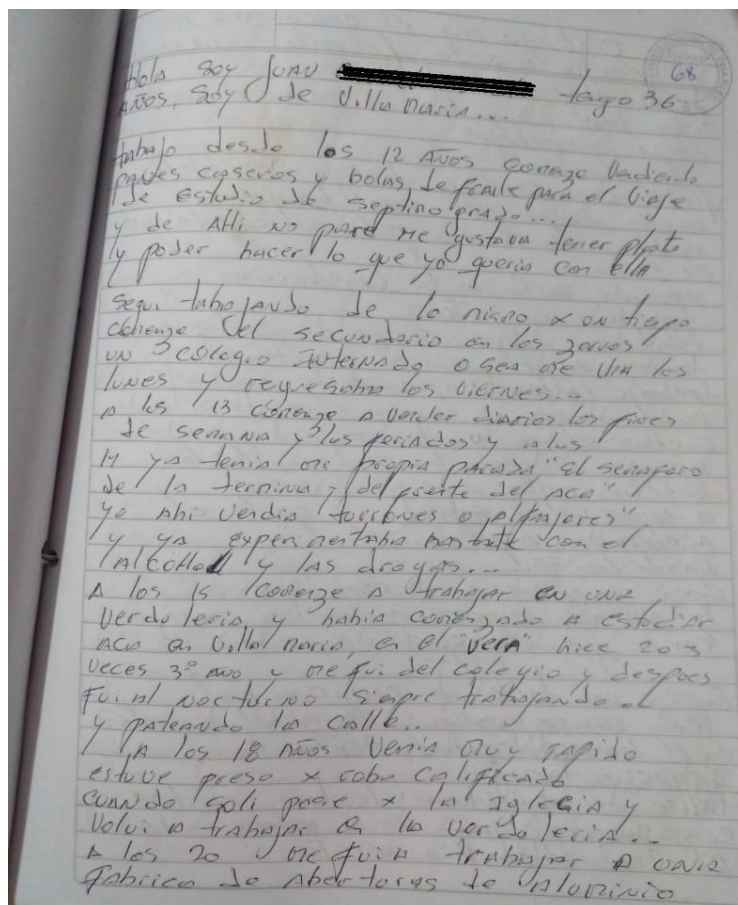
Elaboración propia. Fuente: Secretaría Académica UNVM.

II. Imágenes

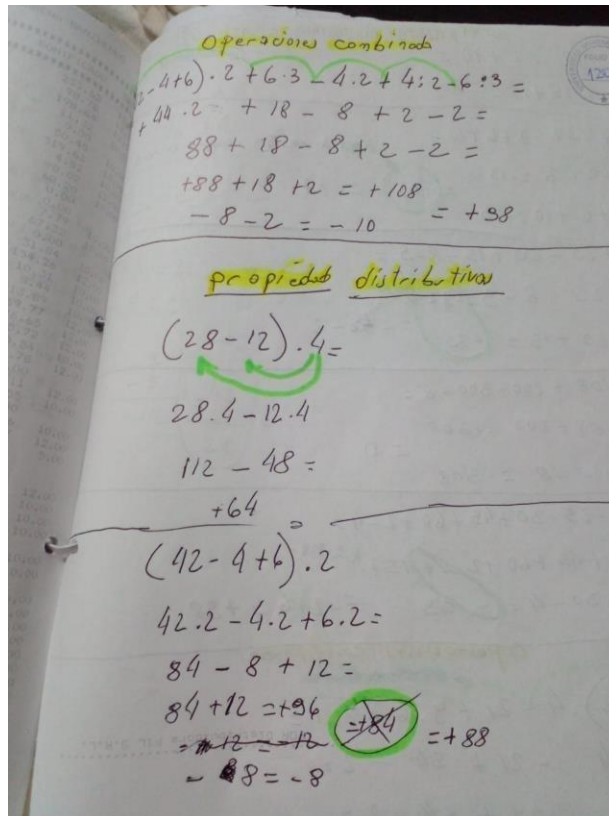
1- Presentación. Postulante a Lic. en Administración. Año 2008.



2- Primera hoja de Curriculum ampliado. Postulante para el Profesorado en Lengua y Literatura. Año 2018.



3- Ejercicios matemáticos. Tutoría para ingreso a Medicina Veterinaria. Año 2019.



4- Plan de Trabajo Tutoría Lic. en Ciencia Política. Año 2014.

