

**V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación:
“Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional”.**

Buenos Aires, 24 al 26 de junio de 2015

Facultad de Medicina (Universidad de Buenos Aires)

**LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD:
UN ESTUDIO COMPARADO DEL INGRESO A LAS CARRERAS DE
EDUCACIÓN EN ARGENTINA Y BRASIL.**

María Eugenia Vicente, +54 (0221) 154947326, vicentealbisu@gmail.com, Universidad Nacional de La Plata / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina).

Suzana Dos Santos Gomes, +55 (031) 99026229, suzanasgomes@gmail.com, Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil).

Introducción

Eso trabajo es resultado de investigaciones en Argentina y en Brasil que se han propuesto analizar el ingreso a la Educación Superior, específicamente a la carrera de las Ciencias de la Educación y Pedagogía (Vicente, 2014; Gomes, 2014). El ingreso en el curso superior se reconoce como una de las etapas más conflictivas en la trayectoria académica, puesto que asume gran importancia en el plano individual, ya que implica la definición de las futuras experiencias profesionales, significando, principalmente, la definición de *quién ser*, mucho más de *qué hacer*.

En este sentido, la democratización de la enseñanza superior ha sido discutida en América Latina durante las últimas décadas como una necesidad para el establecimiento de políticas públicas que garanticen el acceso y la equidad. Con este trabajo pretendemos revisar aspectos importantes de este proceso de democratización y contribuir para la reflexión

acerca del acceso y de la permanencia de los estudiantes de la Enseñanza Superior en Argentina y en Brasil.

Modelos y discusiones en torno a los sistemas de admisión a la universidad.

Es posible distinguir tres modelos principales que sustentan los sistemas de admisión a la universidad: de acceso directo, de acceso restrictivo (Duarte, 2005) y de abordaje sistémico (Camou, 2009; Gluz, 2011; Sigal, 1993).

En primer lugar, el modelo de acceso directo o democrático, aboga por la democratización del acceso a la universidad ofreciendo, en principio, la misma oportunidad para toda la población. Desde este modelo se esgrime que se trata de una política de justicia e igualdad social, en contraposición a la selectividad.

En segundo lugar, el modelo de acceso selectivo o restrictivo sostiene la importancia de la selectividad, argumentando la asociación positiva cantidad-calidad, reservando la excelencia intelectual para unos pocos. Este modelo preserva la educación de calidad de este nivel para ciertas clases de la sociedad.

En tercer lugar, el enfoque sistémico pretende superar intervenciones periféricas o reduccionistas y que, a partir del reconocimiento de los condicionantes y posibilidades tanto institucionales como de los propios ingresantes, intentan resignificar el hábitus organizacional de la universidad ante los capitales sociales y educativos de los recién llegados.

Este último modelo parte de una cuestión clave que permite superar la dicotomía ingreso irrestricto vs ingreso restrictivo, a partir de reconocer la diferencia entre el acceso formal a la institución y un acceso real al conocimiento (Chiroleu, 1998) sobre la base de procesos de selección explícita y selección implícita (Sigal, 1993). La primera es puesta de manifiesto en el momento de la admisión, y la segunda, diluida a lo largo de la formación con mayor concentración en los primeros años. Si al nivel educativo superior ingresan estudiantes que no poseen las condiciones necesarias para apropiarse del conocimiento que ella produce y reproduce, pues el acceso resulta sólo ilusorio.

Quienes mejor se adecúan a los requerimientos académicos institucionales son principalmente los jóvenes “destinatarios” originariamente de este sistema. Suele existir en muchos casos un clima educativo familiar que promueve la continuación de estudios

superiores, además de una moratoria social que sus familias les brindan que hace que los jóvenes, luego del egreso de la escuela secundaria, puedan elegir qué estudiar, dónde hacerlo y principalmente retrasar su ingreso al mercado de trabajo para iniciar su trayectoria en el nivel superior sin dificultad. Por su parte, quienes que no cuentan con esas ventajas ni con ese apoyo familiar, ni con el capital cultural “necesario” para los estudios superiores, deben atravesar distintas barreras que, explícitas o implícitas, hacen de su trayectoria socio - educativa una carrera de obstáculos que deben sortear si es que quieren continuar en el nivel superior (Bracchi, 2004). En este sentido, el ingreso irrestricto pretendido como política igualitaria posterga la selección.

En este marco, la apertura en el ingreso y la gratuidad de los estudios de grado son medidas interpretadas como signos de una tradición plebeya del sistema universitario argentino (Carli, 2012), que ha permitido la convivencia en la universidad de jóvenes de distintos sectores sociales. Esta tradición plebeya de la universidad habilitó posibilidades de movilidad social a través de la educación, y colocó a los estudiantes en un lugar protagónico en la esfera pública; sin embargo, en distintos estudios, se ha puesto en cuestión la tendencia y los alcances de la democratización para detenerse en las situaciones de selectividad e inequidad que también se producen, así como se han revisado las modalidades institucionales de las universidades públicas para acompañar la permanencia de los estudiantes.

Por el contrario, el enfoque sistémico se orienta a construir diversas estrategias para sostener a los ingresantes y que abarque, al menos, la orientación vocacional de los aspirantes, la nivelación de sus conocimientos y competencias, la planificación de la matrícula y la selección o canalización de los estudiantes ya sea a la carrera universitaria elegida, como a otras instancias y oportunidades de formación y capacitación. Este abordaje más comprensivo permitiría, entre otras cosas, superar el debate en torno a las supuestas virtudes “democráticas” del ingreso irrestricto, ya que en muchos casos termina por ocultar el penoso resultado (tanto para los alumnos como para el sistema) de un desgranamiento que antes de cumplir el año universitario abarca a no menos del 50% de los libremente ingresados (Camou, 2009).

Desde el enfoque sistémico se reconoce que los recursos que los estudiantes movilizan son centrales para el éxito en su tránsito y se encuentran ligados a su situación económica y al

capital cultural acumulado que traen al momento de ingresar a la universidad. Pero no se trata sólo del perfil de los estudiantes, sino de cómo el mismo es interpelado por las instituciones configurando un cuadro de determinaciones que incluye las prácticas curriculares, las expectativas docentes, las dinámicas organizativas, entre otras. Sólo considerando este tipo de efectos propios de las instituciones universitarias es que podrán gestarse prácticas que garanticen progresivamente la democratización al nivel (Gluz, 2011). En este sentido, el acompañamiento de la permanencia de los estudiantes cuestiona la lógica compensatoria que se da a través de dos líneas de acción (Gluz, 2011). Por un lado, mediante la vía económica, a través de la creación de un sistema de apoyos materiales (como las becas) que aseguren la concurrencia del estudiante a la institución y la compra de determinados recursos materiales y, por otro lado, mediante la acción compensatoria, que asume la falta de determinado capital cultural en términos de déficit de los sujetos, creando espacios “ad hoc” para que recuperen aquello que no aprendieron, pero sin cuestionar la estructura y la lógica de funcionamiento propia de la universidad, tanto de las prácticas organizativas como de las académicas.

Las acciones orientadas a la atención de ciertas necesidades del estudiante si bien son instancias necesarias no resultan suficientes. Estos debieran complementarse con una comprensión más profunda acerca de cómo opera el habitus organizacional en la construcción social del fracaso en la universidad, de modo de incluir dispositivos que involucren la enseñanza y se extiendan al conjunto de los estudiantes superando los mecanismos más extendidos de focalización o de actuación “al margen” de los dispositivos pedagógicos para el estudiantado en su conjunto. Los desafíos que impone un sistema educativo fuertemente fragmentado introduce a las tradicionales variables de capital cultural de procedencia, aquellas producto de las experiencias escolares desiguales, especialmente en el tratamiento diferencial de los contenidos en distintas instituciones y en la profundización de la desigualdad de aprendizajes efectivos (Camou, 2009; Gluz, 2011).

Condiciones y condicionantes del ingreso universitario en Argentina

En Argentina, la matrícula de la educación superior se ha expandido a un ritmo elevado a lo largo de todo el siglo XX y comienzos del XXI, con una tasa de crecimiento promedio del 7 por ciento anual. Ello ha redundado en una de las tasas brutas de escolarización

superior más altas de Latinoamérica correspondiendo al 50 por ciento de los jóvenes en el año 2001, satisfaciéndose así las aspiraciones de movilidad social ascendente de la población (García de Fanelli, 2007).

Pero al mismo tiempo, este crecimiento positivo del acceso a la educación superior no redundaba necesariamente en inclusión al nivel de educación superior, 8 de cada 10 estudiantes de nivel secundario en Argentina piensan continuar estudios de nivel superior: un 60% en el nivel universitario y un 21% encarando un curso o carrera corta (Kisilevsky y Veleda, 2002). Estos valores son muy altos sobre todo si se comparan con los que logran finalmente terminar sus estudios o con la baja tasa de egresados por habitante, como se mencionó en el apartado introductorio. Por ejemplo, en 2009 por cada 387.630 nuevos inscriptos a la universidad, se recibieron 98.129 estudiantes (SPU, 2009).

En este escenario, los índices de deserción y abandono en el transcurso de las carreras han puesto en discusión a las políticas de ingreso a la universidad denominadas de acceso democrático o directo ya que el libre acceso a la institución no garantiza la permanencia y menos aún el éxito en la terminalidad de la carrera. El aumento de la tasa de abandono de los estudios en la mayoría de los casos y la prolongación de la carrera en otros son fenómenos asociados específicamente con el sistema de admisión irrestricto (Sigal, 1993). De esta manera, la democratización es más que un problema de “ingresos” (Gluz, 2011). La discusión en torno al ingreso directo o al ingreso restrictivo es complejizada a partir del reconocimiento de las trayectorias y biografías de los ingresantes y las lógicas institucionales que condicionan la permanencia en la universidad.

Existen ciertos condicionantes que fueron construidos a lo largo de sus biografías que contribuyen, o no, a permanecer en la universidad. Algunos de ellos son:

Biografías familiares: las familias intervienen de maneras disímiles en la elección de la carrera, sea por el peso de la transmisión materna o paterna, por la defensa de la libertad de los hijos para la elección o por la pretensión de los estudiantes de diferenciarse de las profesiones de los padres. En algunos casos las expectativas depositadas en la decisión de los hijos proyecta la generación de una identidad. En otros casos la familia alienta y respeta la libertad de elección, bajo la convicción de la asociación entre gusto personal y futuro desarrollo profesional. O bien, no hay en la familia una proyección clara de inserción educativa en la universidad.

El paso por el secundario: la lógica de la elección de la carrera no sólo está permeada por las influencias de las familias de origen sino también por los compañeros y los profesores del secundario. En el caso de los compañeros, proveen información sobre opciones desconocidas que activan cadenas de asociaciones que establecen conexiones con el conocimiento. Como así también la elección se asocia a un tipo de materias, sea por la afición por la lectura adquirida en el secundario o por la facilidad o inclinación por ciertas materias, o por el vínculo con ciertos profesores. Según Carli (2012), en la universidad se encuentran las trayectorias disímiles de estudiantes, procedentes de un sistema educativo altamente segmentado en escuelas secundarias privadas y públicas de diversa calidad.

La transición: en el punto de partida en una carrera universitaria, los estudiantes son novatos, inexpertos, que por lo general tienen poca idea de qué esperar; y que por añadidura deben afrontar una autodirección aguda, por lo general sin precedentes. Por ello sobreviene una transición, un proceso de ajuste. Un ajuste social, ya que los estudiantes suelen sufrir algún aislamiento inicial, pero sobre todo académico, el más desafiante para la población de estatus desfavorecido. Un ajuste que ciertos autores denominan como el aprendizaje de un oficio, que a continuación se describe.

Técnicas del trabajo intelectual: las técnicas del trabajo intelectual y el arte de organizar el aprendizaje (Bourdieu, 1998) permiten organizar el trabajo y el tiempo de estudio. Por ejemplo, saber tomar notas, saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación, la organización de un fichero, la creación de un índice, la utilización de un fichero descriptivo de un banco de datos, de una biblioteca, el uso de instrumentos informáticos, la lectura de cuadros estadísticos y de gráficas. En la gestión del tiempo dedicado a estudiar es clave la definición de prioridades y la concentración, cuestiones que sufren dificultades en la población de franjas en desventajas, ya sea porque se trata de trabajadores con poco tiempo disponible, o porque cuentan con tiempo, pero carecen de las técnicas para organizar el aprendizaje.

Por su parte, la forma en que las instituciones organizan el currículum, construyen las estrategias y prácticas pedagógicas, desarrollan el vínculo de los docentes con los alumnos y sostienen el apoyo académico, determinan el habitus académico (Gluz, 2011) de la institución. Si bien existen universidades con diferentes tradiciones e historias y variadas

propuestas de ingreso, es posible reconocer ciertos supuestos y condicionamientos de la lógica organizacional presentes en la llegada a la universidad, a saber:

El alumno real vs el alumno esperado: en las universidades por lo general se configura un hábitus dominante. Un hábitus que usualmente privilegia a algunos estudiantes con mayor capital cultural: el alumno esperado, mientras margina a otros. Es un hábitus que comporta una brecha con el capital cultural de estudiantes de franjas en desventaja en el punto de partida. Cuando los estudiantes no encajan con el perfil tradicional se sienten alienados e intimidados por la cultura institucional. Para Terigi (2010), el saber pedagógico sostenido en los espacios institucionales se encuentra estructurado por las denominadas trayectorias teóricas. Aquellas que se relacionan con saberes ideales acerca de cómo enseñar a sujetos de tal edad, cómo enseñar a sujetos de tal nivel de escolaridad, entendidos sobre la base de un modelo construido que responde a las expectativas institucionales más que a la propia realidad.

Aspiración democrática: la aspiración democrática del dispositivo institucional (que todos lleguen a la universidad) construida en el escenario del retorno a la democracia en los años ochenta, no se tradujo en una buena política para recibir a los recién llegados, por la convergencia de la expansión matricular, el agobio financiero de la universidad y la falta de planificación institucional. De esta manera, se produjo una tensión entre las aspiraciones democratizadoras de la política de apertura en el ingreso y las posibilidades institucionales de darles un curso adecuado. Así, las tácticas para sortear las dificultades recaen en los estudiantes.

Ideología carismática: se trata de una visión que excluye a las instituciones como condicionantes del tránsito por la universidad y en las que las desigualdades sociales aparecen como disparidad de talentos individuales. El privilegio es transmutado en mérito. Una visión que además permea a los estudiantes de clases desfavorecidas que ante dificultades académicas suelen inculparse a sí mismos.

La masividad: alude a las dificultades para posicionarse y desenvolverse en un ámbito superpoblado, un problema dimensionado por las limitaciones edilicias. En este sentido, los estudiantes desarrollan ciertas tácticas individuales para lograr permanecer. Al respecto, la metáfora de la “coraza” indica un manto protector que los estudiantes deben construir para protegerse de las inclemencias institucionales. Asimismo, la metáfora del “desfiladero”

revela una suerte de camino angosto y largo para transitar por la universidad, pero no necesariamente para permanecer en ella.

Intervenciones en los márgenes: responde a una visión causal encubridora que resguarda el estatus quo institucional donde se enmascara el papel decisivo de las organizaciones. Los establecimientos no son sólo otro factor casual, sino que además conforman un condicionante primario, poderoso, concluyente para el desempeño académico y la persistencia.

A efectos de intentar superar estos supuestos y condicionantes institucionales, desde el enfoque sistémico se propone construir las denominadas “estrategias de segunda generación” (Ezcurra, 2011) que realzan el papel de la enseñanza y sobre todo del curriculum, entendido como dispositivo organizador clave, académico y social, como el factor que cohesiona el conocimiento con la experiencia estudiantil más amplia. En este marco se propone una pedagogía de transición que apunta a superar las intervenciones periféricas que ignoran la enseñanza.

La alfabetización académica (Carlino, 2005) se presenta como una propuesta en este sentido, que pretende que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes provenientes de otras culturas. El concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. En este sentido, cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir, aún en la universidad. Existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es una de ellas. Se trata de una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias.

El caso del ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Para el caso del Curso de Ingreso a Ciencias de la Educación (CICE) de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), tiene una intencionalidad de democratizar y promover un acceso real a la institución, a partir de un trabajo que reconoce la existencia de mecanismos de selección implícita presente en la universidad que obstaculiza la permanencia de los estudiantes.

Según el Proyecto “Estrategia de ingreso a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación” de 2010,

“(…) ingresar a la Universidad no es solamente comenzar a cursar en el mes de febrero un Curso Introdutorio planificado por cada Facultad. En realidad, el ingreso a los estudios universitarios comienza formalmente desde el momento de inscripción a la Facultad, implica el periodo específico que abarca el Curso Introdutorio y se extiende para algunos estudiantes a los primeros meses del ciclo lectivo; para otros, en cambio, representa el tránsito durante todo el primer año de la carrera” (Proyecto CICE 2010: 4).

Asimismo, se enfatiza en la necesidad por parte de los jóvenes de apropiarse rápidamente de una serie de herramientas, información y dinámica institucional que exige el nivel universitario.

Algunos supuestos político-pedagógicos que le dan sentido y direccionan esta propuesta son:

En primer lugar, se da especial consideración a los procesos de pasaje de nivel. Algunos estudios (Bracchi, 2004; Ventura Gomes Da Silva, 2001) muestran que una de las claves a considerar para que el ingreso pueda darse en mejores condiciones e igualdades, es centrar la atención en la real articulación entre la escuela secundaria y la universidad, ya que se parte de considerar la relación de “desarticulación” y “segmentación” entre dichos niveles. En este sentido, la propuesta considera el pasaje de nivel en tanto genera grandes dificultades en los estudiantes, quienes deben aprender los roles inherentes a cada nuevo nivel educativo y a cada institución educativa en que se inserten.

Este pasaje se puede plantear en términos de encuentro- desencuentro con el nuevo nivel educativo. Como sostiene Vélez (2005), al ingresar a la universidad se produce un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos científicos, filosóficos o literarios

propios de la carrera elegida; pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares, y esto lleva un tiempo; tiempo en el que se va conociendo y reconociendo esta nueva cultura y en el que además cada sujeto se va pensando a sí mismo como partícipe (o no) de ella.

En segundo lugar, la propuesta retoma aportes de los estudios etnográficos de Coulon (1997), y otorga centralidad al proceso de socialización universitaria, que caracteriza como un período que supone tres etapas:

1. El *tiempo de extrañamiento*, en el cual el/la alumno/a entra a un universo institucional desconocido,
2. El *tiempo del aprendizaje*, en el cual el/la alumno/a se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales,
3. El *tiempo de afiliación*, en el que el/la estudiante adquiere dominio de las nuevas reglas, la capacidad de interpretar los significados institucionales, condición que le permite tanto ajustarse a las normas como transgredirlas.

Esto es importante para comprender el eje de *ambientación universitaria* tal como está abordado en la propuesta de Ingreso a las carreras de Ciencias de la Educación (2010). El tránsito por dichas etapas, conlleva el hecho de que el/la estudiante debe efectuar un proceso de reconversión a fin de volverse “nativo/a” con respecto al nuevo nivel y aprender las nuevas reglas. Esto supone aprender un nuevo manejo del tiempo, de la autonomía, de las condiciones que estimulan al sujeto a construir sus propias prácticas. Así también el eje de *alfabetización académica* –otro de los pilares de la propuesta- intenta propiciar un aprendizaje de las prácticas del lenguaje propias del ámbito universitario.

En tercer lugar, la propuesta refiere a la construcción del oficio de estudiante universitario. Distintas investigaciones señalan que no existe una única condición estudiantil y es en el interjuego sujeto - institución donde el estudiante va incorporando las “reglas de juego”, en términos de Pierre Bourdieu, del ámbito universitario. Este oficio se construye a partir de articular las actividades vinculadas a la formación y a la participación en la vida universitaria (Bracchi, 2004).

Asimismo, ésta propuesta intenta incorporarse a la estructura curricular de la carrera de Ciencias de la Educación, no sólo a través de los contenidos que se trabajan sino también a través de la coordinación con las cátedras de primer año. La transición ingreso- carrera no

está marcada por un examen con fines clasificatorios, por el contrario se pretende desarrollar distintas acciones que posibiliten una real inserción de los estudiantes en el nivel universitario.

La propuesta asume los siguientes objetivos generales:

- a) Presentar a los ingresantes lineamientos generales introductorios e incumbencias profesionales correspondientes a la carrera de Ciencias de la Educación.
- b) Establecer vínculos consistentes entre los ingresantes, la carrera elegida y la institución universitaria, facilitando su permanencia en la misma.
- c) Posibilitar la conformación de lazos sociales y afiliación universitaria al interior de la institución.

Para el abordaje de estos objetivos, se plantea una propuesta que se desarrolla en tres tiempos o momentos:

I. Acciones previas al inicio del Curso Introductorio

Durante la inscripción a la carrera, se entrega a los y las alumnos/as una cartilla con indicaciones sobre diversas acciones a llevar a cabo a partir de ese momento (noviembre/diciembre) y hasta el inicio del curso introductorio en febrero. Estas actividades tienen relación con el objeto de estudio de la carrera y -por lo tanto- con los tres ejes sobre los que se centrarán las actividades del curso inicial.

Esta acción se basa en los aportes de diversas investigaciones y trabajos de seguimiento realizados acerca del desgranamiento de la matrícula en el nivel universitario. Estos estudios dan cuenta de que se produce una primera e importante deserción en el momento ubicado entre la inscripción (noviembre/diciembre) y el inicio de los estudios universitarios (febrero/marzo). Si bien se conoce que algunas de las causas de este hecho son externas a las instituciones universitarias (de índole económico – social), también se sostiene que una política de ingreso que logre establecer vínculos entre el ingresante y la carrera elegida desde el momento mismo de su inscripción puede resultar una buena estrategia de retención de matrícula.

Como consta en el Informe Bianual (2010), el sentido de esta instancia previa del curso introductorio es establecer una continuidad entre el momento de inscripción y el de

implementación del CICE, aportando a la construcción de una temprana relación de pertenencia con la institución universitaria.

II. Acciones desarrolladas durante la implementación del Curso Introductorio

La estrategia se asienta sobre tres ejes conceptuales:

1. *Ambientación universitaria*: abarca el marco normativo, gobierno y aspectos burocrático-administrativos, académicos y factores tanto políticos como operativos respecto de la Universidad. Se propone abrir canales de participación, formación y compromiso colectivo del estudiante en Ciencias de la Educación.

2. *Alfabetización académica*: referida al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en las culturas discursivas de las disciplinas, así como en la producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior” (Carlino, 2005:13).

3. *Contenidos disciplinares*: supone una introducción al amplio y complejo campo de la educación y de sus abordajes anclado en las Ciencias Sociales, en sus distintas dimensiones (sociopolíticas, didáctico-pedagógicas y formativas-subjetivas). Supone también el conocimiento de los diferentes ámbitos y prácticas de actuación profesional, el conocimiento del Plan de Estudio de la carrera, las incumbencias profesionales y el conocimiento de las prácticas concretas de los graduados en la actualidad.

III. Acciones que se implementan una vez finalizado el curso Introductorio

1. Contacto extra-curricular con los ingresantes, vía correo electrónico, teléfono, etc.

2. Sistema de tutorías/ seguimiento y apoyo de ingresantes.

3. Diseño de Talleres: se implementan talleres para desarrollar actividades que apuntan a conocer las necesidades y percepciones de los estudiantes durante el tránsito por las primeras materias y la contribución del Curso Introductorio a tal trayecto.

Condiciones y condicionantes del ingreso universitario en Brasil

La discusión acerca de la reforma universitaria en Brasil coincide con un análisis acerca del rol de la universidad, hecho que se ha verificado también en la América Latina. Existen dos

hechos que se dan en el escenario en el que funciona la universidad hoy: en primer lugar, vivimos en una era en la que el conocimiento se acumula con gran velocidad, y en la que las tecnologías evolucionan y se reemplazan con una dinámica casi inquietante. Segundo, la educación de nivel superior es cada vez más accesible para los diversos estratos sociales.

Datos recientes acerca de la Educación Superior en Brasil indican un momento histórico marcado por la dualidad en esta etapa educacional: por un lado la inversión financiera en este nivel de la educación, y por otro, la expansión aún poco expresiva y democratizada.

El ingreso de estudiantes pertenecientes a segmentos menos favorecidos a la institución de Enseñanza Superior es reciente. Esta novedad, según Zago (2006), provocó la recomposición de la problemática de las desigualdades educacionales entre las clases sociales en el campo de la sociología de la educación y renovó las investigaciones acerca de la trayectoria escolar y las condiciones sociales, particularmente sobre los jóvenes.

En Brasil, especialmente donde hasta poco tiempo la enseñanza superior constituía monopolio de las élites y que tiene una tasa de escolarización superior líquida de 10,5%, el prolongamiento de la escolaridad de las clases populares se ha dado todavía lento. La parcela de estudiantes pobres que consiguen ultrapasar la barrera de la selectividad y llegan a la universidad es bastante reducida: en la población de universitarios del Brasil, 8,2% pertenecen a familias con renta de hasta dos salarios mínimos y 53,8% pertenecen a grupos familiares con renta superior a cinco salarios, y 78,1% se sitúa en el rasgo de hasta dos salarios mínimos (IBGE/PNAD/2002 *apud* Mota; Cassiano; Chaves, 2006).

Según Soares (2002), hoy el sistema de enseñanza superior viene presentando un dinamismo importante, con el creciente número de egresos de la enseñanza secundaria. “La ampliación del número de vacantes fue considerable en los últimos años, más su polarización en la enseñanza pagada no ha reducido las desigualdades entre los grupos sociales” (Zago, 2006, p. 228). Frente a esa situación actual, es importante plantear una cuestión: ¿el proceso de democratización del acceso a la enseñanza superior ha garantizado efectiva equidad en ese nivel de enseñanza?

De acuerdo con el Censo de la Educación Superior, publicado por el Ministerio de la Educación (MEC), el número de graduados en 2010 equiparase a 46% de los ingresos cuatro años antes. En 2005, esa tasa fue de 51%. La proporción de graduados quedó en las universidades privadas (de 48% para 45%), federales (62% para 52%), y en las estatales

(60% para 41%). En 2010, los últimos datos de MEC, la tasa de deserción en las universidades públicas fue de 13,2% y en las privadas, 15,6% (Borges, 2012).

Esos números significan una considerable pérdida financiera para las instituciones de Enseñanza Superior (IFES) y también una pérdida humana y de profesionales de estudiantes que no logran completar una carrera superior manteniendo a Brasil por debajo de las metas del Plan Nacional de Educación (2014-2020).

Muchas investigaciones se orientan a comprender los hechos implicados en la deserción en la educación superior (Moraes, Theofilo [2012]; Tigrinho [2012]). El hecho es que la deserción presenta factores multicausales muchas veces segmentado por regiones y demandan estudios individualizados para su comprensión y diagnóstico, como también para la definición de estrategias de intervención.

La elección equivocada, la decepción con la carrera o con la institución, dificultades de desempeño, falta de condiciones financieras o académicas para mantenerse en día con lo ritmo de las clases, dificultad para conciliar el trabajo con los estudios son los principales motivos que levan el alumno a salir del curso de enseñanza superior.

La reprobación junto con aspectos relacionados a la cualidad de los métodos de enseñanza adoptados y poca asistencia dada al alumno también pueden ser citadas. Métodos de enseñanza poco atractivos y la baja posibilidad de percepción del potencial de los que abandona el curso contribuyen para la ineficacia de los deficitarios mecanismos de retención existentes en las IFES.

Ciertos estudios (Neves *et al.*, 2007); (Catani *et al.*, 2006), entre otros, han sido hechos con el objetivo de reflexionar acerca de las desigualdades vivenciadas por los alumnos de primero año de las clases populares en lo ingreso a la enseñanza superior. El acceso fue facilitado con los programas del gobierno, más la permanencia no es garantizada:

[...] la ampliación del acceso, bien como la implantación de las políticas de inclusión ha resultado en una expansión especialmente por el sistema privado. Eso ha provocado una situación controversia, puesto que además la enseñanza ser pagada, favoreciendo una inclusión inestable, la formación ofrecida por el sistema privado es mucho criticada por su baja cualidad (Neves *et al.*, 2007, p. 125).

Una investigación realizada por Zago (2006) en el periodo entre 2001 y 2003 ha identificado un número bastante significativo de universitarios de familias de bajo poder

adquisitivo y con reducido capital cultura. Eso estudio ha permitido percibir que las diferencias de los excluidos son construidas durante toda la vida escolar de los candidatos. Algunos estudios han investigado la cualidad de esas vivencias e indican a la integración académica como variable central para la decisión de deserción en la enseñanza superior (Vendramini *et al.*, 2004; Santos *et al.*, 2005; Diniz e Almeida, 2005). En esas investigaciones son evaluadas algunas dimensiones consideradas importantes para la integración y el ajustamiento de los estudiantes, entre ellas cuatro dimensiones que son directamente relacionadas con la adaptación de los alumnos a la vida universitaria: percepción de competencia, gestión de recursos económicos, auto confianza y bases de conocimiento. Muchos estudiantes precisan estudiar y trabajar para mantenerse, así quedan privados de contacto social, además de la percepción de la diferencia cultural y educacional que ellos sienten cuando ingresan en la universidad.

Es posible mejorar la educación y al mismo tiempo ampliar al número de vacantes en las universidades con el aumento de costos inferior al aumento del número de vacantes. Para tanto, es puesto un triple reto: primero, aumentar las inversiones en el sector público, donde concentrarse la casi totalidad de la producción intelectual en Brasil, y la que tiene funcionado como un padrón de cualidad para la enseñanza superior; segundo, establecer estructuras que permitan la constante evaluación de las universidades, de modo a garantizar que la ampliación de las vagas no comprometan a la cualidad de la enseñanza y de la investigación; y tercero, aumentar a la eficiencia de las universidades, lo que coloca una cuestión preliminar de identificar los aspectos en que los sistema es ineficiente.

Es bien sabido que el principal obstáculo que limita al acceso a la enseñanza superior es la deficiencia extrema de la enseñanza pública fundamental y secundaria. Para subsanar esto, es necesario un gran esfuerzo de Brasil e de los países de América Latina para formar, valorizar y capacitar a los profesores para esos niveles de enseñanza. Además, es necesario crear condiciones para que los alumnos permanezcan en la escuela todo el día, involucrados en actividades formadoras como exportes, oficinas de arte, literatura y ciencia, laboratorios de informática, adentre otras.

Reconocer estas desigualdades debe ser el primer paso a una escuela de cualidad, de otra manera, habrá muchos alumnos incluidos al sistema escolar, y pocos se apropiarán realmente del conocimiento que el proceso de enseñanza y aprendizaje exige. La

permanencia del alumno en la universidad, por todo, también depende del apoyo pedagógico disponible para esta, sin embargo, encontramos muchas instituciones particulares y públicas sin preparo para esos retos. La implementación y el acompañamiento de políticas públicas educacionales, teniendo por base la igualdad de oportunidades de acceso, es una condición necesaria, más no es la única para que ocurra la democratización efectiva desde las instituciones de enseñanza superior.

Otras investigaciones sobre deserción presentan dos caras distintas, las cuales, según Braga y otros (2003) son el resultado de la decisión del alumno o de una combinación de factores sociales, económicos y personales, si la necesidad precose de ingreso del alumno al mercado de trabajo, o las dificultades encontradas en ración de las condiciones desfavorables de currículo escolar, profesores y organización de la escuela.

Además de los estudios mencionados, encontramos en Gaioso (2005) una amplia reflexión acerca de la deserción y sus diversas causas, desde la visión del alumno, en una investigación hecha en una universidad en el periodo de 2000 a 2003. La obra de este autor indica problemas como la falta de orientación vocacional, inmadurez del estudiante, reprobaciones sucesivas, dificultades financieras, falta de perspectiva de trabajo, ausencia de enlaces afectivos en la universidad, ingreso a la universidad por imposición familiar, casamientos no planeados y nacimiento de hijos.

Como hemos visto, el proceso de democratización es complejo. Los programas del gobierno han permitido la expansión de los ingresos en la enseñanza superior. Sin embargo, existe una gran preocupación por parte de los estudiosos acerca de la cualidad de la enseñanza en las instituciones de educación superior, tanto pública como también privada, y acerca de la permanencia de los estudiantes en la universidad. Según Lisboa (2003) es importante considerar también la parcela de la población que ingresa a la enseñanza superior (grado de acceso) y la proporción de la población que concluí ese nivel de enseñanza (grado de conclusión).

Muchas veces, la proporción de egresos (grado de conclusión) es mucho menor que el número de ingresos (grado de acceso). Es necesario, así, la inversión en crear subsidios que garanticen al universitario sobrevivir a las necesidades de la vida académica universitaria, como: auxilio alimentación, morada, bolsa trabajo, orientación y apoyo pedagógico, apoyo psicosocial y orientación vocacional, entre otros. Frente a lo expuesto, es relevante retornar

a las contribuciones de Coulon (2008). Para el autor, la primera tarea que un estudiante debe realizar cuando llega a la universidad es aprender al oficio de estudiante. Eso es lo principal problema que los estudiantes encuentran, mantenerse por varios años en la universidad, especialmente además el primero año, donde acontece un alto índice de fracaso. Hoy, el problema no es más ingresar a la universidad, más continuar en ella. El crecimiento de la demanda social por formación superior y las posibilidades de acogida, las diversas reformas que fueran hechas durante los últimos veinte años no ha resultado en un cambio sensible de las tasas de fracaso e deserción observadas.

Aprender al oficio de estudiante significa que es necesario aprender a ser uno de ellos, para no ser eliminado y evitar ser un extranjero en ese nuevo mundo. La entrada en la vida universitaria es como un pasaje. Como todo pasaje, necesita de una iniciación. La permanencia en la universidad pasa por el aprendizaje del oficio de estudiante y la entrada en la universidad es en vano si no fue acompañada por un proceso de afiliación, al mismo tiempo institucional e intelectual.

El caso del ingreso a la carrera de Pedagogía en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG)

La principal forma de ingreso a la enseñanza superior en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) en Brasil, se realiza a través de la admisión abierta a estudiantes que han concluido a la educación secundaria. Para matricularse regularmente un estudiante en un curso de graduación en UFMG debe someterse al Examen Nacional del Enseñanza Secundaria (ENEM) aplicado anualmente, y ser aprobado a través del Sistema de Selección Unificada (SISU). De acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional de UFMG (2013-2017) para apoyar al estudiante en el proceso del ingreso serán ofrecidos programas de complementación educacional, desarrollo personal y profesional¹, dirigidos para la formación académica y ciudadana de los estudiantes.

En este sentido, los alumnos del Curso de Pedagogía de UFMG son contemplados por los programas da Fundação Universitaria Mendes Pimentel (FUMP), entidad no lucrativa

¹ En Brasil a partir de 2005 fueron creados varios programas para garantizar el acceso y la permanencia de los alumnos de la Enseñanza Superior. Adentre ellos se destacan: El Fondo de Financiamiento al Estudiante del la Educación Superior (FIES); el Programa de Apoyo a Planes de Re-estructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI); el Plan Nacional de Asistencia Estudiantil (PNAES) y el Sistema Universidad Abierta del Brasil (UAB)

creada para ser una fuente de apoyo a los universitarios de UFMG que tiene acceso socioeconómico más restringido en relación a la vida académica, comprometiéndose así con la consolidación de la democracia y la reducción de las desigualdades sociales, promoviendo programas que miran ofrecer condiciones más favorables de desarrollo académico a los estudiantes atendidos por la Fundación.

La FUMP tiene como finalidad el desarrollo, la gestión y el costeo de programas para ofrecer asistencia social universal priorizando en la ejecución de sus programas la participación de alumnos de UFMG. Mirando al buen desempeño académico del alumno asistido, ella desarrolla programas que proporcionen: 1. alimentación saludable; 2. morada adecuada; 3. asistencia a la salud; 4. adquisición de libros y de material escolar; 5. acceso a bolsas para la dedicación a los estudios o para el desempeño de actividades relacionadas al curso sin perjuicio del desempeño académico; 6. amparo financiero, cuando fuese necesario; 7. la promoción de la integración al mercado de trabajo; y 8. asistencia jurídica.

Además la FUMP fue creada en 2006 por la Dirección de Asuntos del Estudiante (DAE) que pretende: fortalecer a los canales de diálogo entre la administración y el cuerpo discente de la Universidad; apoyar a la organización de actividades y eventos creados por estudiantes y también la participación discente en esas ocasiones; proponer acciones en el ámbito de la universidad que sean de interés de los estudiantes, contribuyendo así para la formación de los estudiantes de UFMG como sujetos críticos, creativos, cambiadores, comprometidos con el avance de la ciudadanía y de la justicia social.

Uno de los asuntos más frecuentes e importantes han sido la asistencia estudiantil y, aunque la ejecución de los programas ligados al derecho y a la garantía de permanencia de los estudiantes no es rol de la DAE – y sí de FUMP –, es objeto de atención especial de DAE. Es por lo tanto, función de la Dirección participar de las definiciones de la Universidad acerca de las políticas de asistencia, siempre a partir de la escucha de las demandas de los propios estudiantes, y también acompañar el desarrollo práctico de esas políticas, por ocasión de su implementación.

La DAE caracterizase aún por ofrecer tiempo y espacio para recibir a los estudiantes, individualmente o en grupo. Ésta entiende que el diálogo entre la gestión universitaria y los estudiantes debe ocurrir con más constancia, más que puede, eventualmente, acontecer en un ambiente de mayor tensión. En esos momentos, la DAE pretende estar siempre presente,

en la tentativa de esclarecer y tornar más transparente a los estudiantes las acciones de la gestión, levando en consideración las críticas y sugerencias, incorporando a las precedentes. Por otro lado, en la dirección inversa, la DAE ira hacer esclarecimientos en el ámbito de la administración en las diversas instancias, de modo a colaborar para que las demandas y/o cuestiones de interese de los estudiantes sean atendidas y justificadas caso no sea posible atenderlas.

En síntesis, es innegable en Brasil el crecimiento de la Enseñanza Superior en la última década en relación al número de matrícula, al número de IES y a los programas federales para promover ese proceso. Sin embargo, un aspecto significativo a destacar es el hecho del aumento de las vacantes, sobre todo, en el sector privado, que favorece una inclusión inestable, especialmente para los sectores más populares, que precisan de condiciones económicas y socioculturales para garantizar su permanencia con cualidad en la Enseñanza Superior.

La Política de Asistencia Estudiantil se presenta en un contexto educacional brasileño como un conjunto de principios, directrices que orientan a las estrategias institucionales para promover a la permanencia de los estudiantes en la universidad y posibilita la igualdad de oportunidad de acceso a la Enseñanza Superior.

Concluyendo, el tema de la democratización de la enseñanza con equidad y calidad es de suma importancia y complejidad, más la experiencia que Brasil está viviendo en el ámbito de la educación superior es muy rica y sirve como referencia para varios estudios en la sociedad contemporánea, en particular en los países en desarrollo.

Reflexiones finales.

El ingreso y la permanencia en la universidad son elementos de las relaciones de dominación existentes en el campo universitario, materializadas en los procedimientos formales (exámenes de selección, evaluaciones) e informales (relaciones sociales y procesos simbólicos), y que permiten la reproducción de la estructura vigente.

El recorrido por las condiciones, condicionantes y propuestas de ingreso a las carreras de Educación en los casos de Argentina y Brasil exponen la problemática de las desigualdades educacionales entre las clases sociales y el funcionamiento del campo universitario. A partir de ello, el análisis nos permite enhebrar algunas reflexiones finales:

- ✓ La dificultad de ingreso de las clases populares, frente a la selectividad social materializada en los procesos de selección educativa y en general, la baja competitividad de los estudiantes de esa categoría social, evidencia que aún es restricto su acceso al nivel superior de enseñanza. El funcionamiento del sistema de educación hace que las desigualdades sociales se transformen en desigualdades educativas.
- ✓ Cuando la barrera del acceso es superada por los estudiantes de origen social desfavorecida, surgen los obstáculos relativos a realización de los estudios (permanencia en el interior do campo). Las demandas de la vida académica (sociales, económicas y culturales) se presentan, en diferentes grados, como barreras difíciles de ser superadas, que impulsan a ellos a movilizarse, estableciendo estrategias de garantía de supervivencia en el campo. En algunos casos, las estrategias establecidas repercuten paradójicamente sobre la vida del estudiante. Un ejemplo es el trabajo – el que posibilita el financiamiento de los estudios-, pero también dificulta la realización de las actividades académicas, puesto que ocupa tiempo de estudio.
- ✓ Si bien las propuestas de ingreso planteadas, en éste caso por las carreras de Educación, se orientan a sostener procesos de inclusión y permanencia en las carreras, aún continúan operando bajo ciertos procesos compensatorios. Esto se manifiesta en la diferenciación entre los grupos que aprueban el ingreso y quienes no, para éstos últimos se les ofrece ciertas herramientas para “equipararse” con los demás. La lógica de pasaje “exitosa o no exitosa” es reemplazada por una lógica de “los que necesitan y los que no necesitan compensar y obtener lo que les falta”. En este sentido, aún existe una normatividad que define la manera en que los estudiantes transitarán el pasaje entre la secundaria y la entrada a una carrera universitaria.
- ✓ Las propuestas reconocen en el ingresante a un estudiante con una trayectoria y saberes previos, puesto que se trata de actores sociales ya insertos en el sistema educativo. En este sentido, las propuestas de Educación reconocen el ingreso como un pasaje para dar cuenta del dinamismo y la lógica procesual de las trayectorias de los estudiantes por el sistema educativo. En función de ello, las propuestas no sólo

son un curso focalizado, sino una política de formación que abarca también parte del primer año. Ahora bien, sería interesante que las propuestas puedan ampliar sus alcances no sólo durante el primer año de las carreras, sino en la etapa previa de la trayectoria educativa de los estudiantes, estableciendo redes y vínculos con el nivel de educación secundaria a través de convenios o talleres que puedan mostrar a los estudiantes de secundaria qué ofrecen las carreras de Educación.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1998) Capital cultural, escuela y espacio social. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bracchi, C. (2004) “Los ‘recién llegados’ y el intento para convertirse en ‘herederos’: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios”. Tesis de Maestría no publicada. FLACSO. Buenos Aires.
- Braga, M. M.; Peixoto, M. do C. L.; Bogutchi, T. F. (2003). A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. *Avaliação*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 161-189.
- Brasil. (2014) Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- Camou, A. (2009) Introducción. En Gvirtz, S. y Camou, A. (Coords.) La universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad – estado. Buenos Aires: Granica.
- Carli, S. (2012) El estudiante universitario. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. FCE, Bs. As.
- Catani, A. M.; Hey A. P.; Gilioli R. S. P. (2006). PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, dez, p. 125-140.
- Chiroleu, A. (1998) Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Revista Pensamiento Universitario*. Año 6. Núm. 7.
- Comisión de Ingreso a Ciencias de la Educación (2010) Informe Bianual de la Estrategia de Ingreso a Ciencias de la Educación. La Plata: UNLP.

- Coulon, A. (1997) *Le métier d'étudiant. l'entrée dans la vie Universitaire*. Paris: PUF.
- Coulon, A. (2008). *A Condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA.
- Diniz, A. M.; Almeida, L. S. (2005). Escala de integração social no ensino superior (EISES): metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, Lisboa/Portugal, v. 4, n. 23, p. 461-476.
- Duarte, B. (2005) *El acceso a la Educación Superior: Sistemas de admisión a las Universidades Nacionales de Argentina*. Primer Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.
- Ezcurra, A. M. (2011) *Abandono estudiantil en educación superior: hipótesis y conceptos*. En Gluz, N. (Ed.) *Admisión a la universidad y selectividad social*. Los Polvorines: UNGS.
- Gaioso, N. P. de L. (2005). *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil*. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- García de Fanelli, A. M. (2007) *Acceso, abandono y graduación en la educación superior Argentina*. Buenos Aires: SITEAL.
- Gluz, N. (2011) *Recapitulación: cuando la admisión es más que un problema de "ingresos"*. En Gluz, N. (Ed.) *Admisión a la universidad y selectividad social*. Los Polvorines: UNGS.
- Gomes, S. dos S. (2014). *Desafios e possibilidades do letramento digital na formação inicial do professor em curso a distância*. In (Org.) _____; Tavares. R. H. *Sociedade educação e redes: desafios à formação crítica*. 1ª. ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, p. 333-363.
- Kisilevsky, M. y Veleda, C. (2002) *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- Lisboa, I. C. D. A. (2003). *Instituições de ensino superior: a dinâmica da mudança* In: _____. *As tecnologias de informação como fator de mudança em instituições de ensino superior*. Belo Horizonte: FUMECFACE, p. 25-51.
- Moraes; J. O de. Theófilo, C. R. (2012). *EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: Estudo dos fatores causadores da evasão no Curso de Ciências Contábeis da Universidade*

- Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Disponível em <www.congressosp.fipecafi.org/artigos32006/370.pdf> Acesso em 17 de out. de 2012.
- Mota, R.; Cassiano, W. S.; Chaves, H. F. (2006). Universidade Aberta do Brasil: democratização do acesso ao ensino superior pela rede pública de educação à distância. In: Desafios da educação à distância na formação de professores. Brasília: Secretaria de Educação à Distância, p. 1326.
- Santos, A. A. A. *et al.* (2005). Questionário de vivência acadêmica: estudo da consistência interna do instrumento no contexto brasileiro. In: Joly, M. C. R.; Santos, A. A. A.; Sisto, F. F. (Org.). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 159-177.
- Sigal, V. (1993) El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia? En: Revista Desarrollo Económico, vol. 33 nº 130. Buenos Aires.
- SPU, Secretaría de Políticas Universitarias – Ministerio de Educación de la Nación (2009) Anuario de estadísticas universitarias. Buenos Aires: Departamento de Información Universitaria
- Terigi, F. (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010, La Pampa.
- Tigrinho, L. M. V. (2012). *Evasão Escolar nas Instituições de Ensino Superior*. Disponível em http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=649:evasao-escolar-nas-instituicoes-de-ensino-superior&catid=135:173&Itemid=21. Acesso em 17 de out. de 2013.
- Velez, G. (2005) El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la Universidad. Cuadernillo de actualización para pensar la enseñanza universitaria. año 2, número 1. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vendramini, C. M. M.; Santos, A. A. A.; Polydoro, S. A. J.; Sbardelini, E. T. B.; Serpa, M. N. F.; Natário, E. G. Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n. 2, p. 259-268.
- Ventura Gomes da Silva, M. (2001) Características de los estudiantes, examen Vestibular y desempeño en la Universidad. Río de Janeiro, Brasil.

- Vicente, M. E. (2014). Perfiles y trayectorias de los ingresantes a Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. In: Ciencia, Docencia Y Tecnología. Vol XXV, n. 48, mayo, p.49-73.
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 226237, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 04 nov.