



Espacio Editorial
Institucional UCU



TRABAJOS DE GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

LOS PRINCIPALES ESTUDIOS SOBRE INGRESO UNIVERSITARIO DURANTE EL SIGLO XX

JUAN MANUEL COZZI¹

FELIPE OJALVO²

NICOLÁS SEJAS³

EFRAÍN OCAÑO⁴

¹ Doctorando en Antropología y Comunicación (Universidad Rovira i Virgili). Director Especialización en Comunicación Corporativa e Institucional, Universidad de Concepción del Uruguay.

² Licenciado en Sociología (UNL). Docente e investigador (UCU). Especializado en estudios sobre la delincuencia juvenil.

³ Licenciado en Sociología, especializado en producción y análisis de datos sobre trayectorias educativas.

⁴ Maestrando en Educación, Instituciones y Prácticas Educativas. Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones. Licenciado en Teología. Licenciado en Filosofía. Profesor para le EGB 3 y la Educación Polimodal en Filosofía.

RESUMEN

El presente trabajo recupera distintas investigaciones sobre ingreso universitario realizadas desde la perspectiva de la democratización de los estudios superiores y otras que analizan los procesos de afiliación institucional de los estudiantes universitarios. La mayoría de estos trabajos provienen de Francia y Estados Unidos, aunque se mencionan también algunas investigaciones pioneras llevadas a cabo en Argentina. En este sentido, proponemos una cronología para los aportes más importantes desarrollados a lo largo del siglo XX. Al final, apelando a Guy Neave, se formula una hipótesis para comprender el creciente interés sobre la temática del ingreso universitario que podría ser útil para –eventualmente– describir el desarrollo del campo de estudios en nuestro país. Al respecto, sostenemos que las restricciones presupuestarias, la masificación y la heterogeneidad en la matrícula han aumentado la preocupación por los sistemas de admisión, impulsando esfuerzos para resolver los desafíos asociados, lo cual estimula la producción de conocimiento y la multiplicación de estudios sobre el ingreso a la universidad.

Palabras clave: ingreso universitario, masificación, desigualdad en el acceso, desafiliación institucional.

ABSTRACT

The present work reviews various research studies on university admission from the perspective of the democratization of higher education and others that analyze the processes of institutional affiliation of university students. Most of these studies originate from France and the United States, although mention is also made of pioneering research conducted in Argentina. In this regard, we propose a chronology for the most significant contributions developed throughout the 20th century. In conclusion, drawing on the insights of Guy Neave, a hypothesis is formulated to comprehend the growing interest in the topic of university admission, which could be useful for eventually describing the development of the field of study in our country. In this regard, we argue that budgetary constraints, massification, and the heterogeneity of the student body have increased concerns about admission systems, prompting efforts to address associated challenges, thereby stimulating the production of knowledge and the proliferation of studies on university admission.

Keywords: university admission, massification, access inequality, institutional disaffiliation.

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo recupera investigaciones sobre ingreso universitario desde una perspectiva sobre la democratización de los estudios superiores y otras que analizan los procesos de afiliación institucional de los estudiantes universitarios. La mayoría de estos trabajos provienen de Francia y Estados Unidos, aunque mencionaremos también algunos trabajos pioneros llevados a cabo en Argentina. En este sentido, propondremos una cronología de los aportes más importantes desarrollados a lo largo del siglo XX.

Nuestro argumento principal es que el surgimiento de este campo de estudio se relaciona con la aparición de una discusión política que legitima a la investigación empírica sobre un objeto temporalmente corto, pero biográficamente denso (Trevignani, 2019). En el caso del ingreso universitario, esta discusión plantea interrogantes fundamentales: ¿quiénes tienen derecho a acceder a instituciones históricamente formadoras de élites?, ¿quién puede beneficiarse de una educación superior que promete ascenso social y desarrollo regional?, ¿de qué manera se integran los diferentes actores que ingresan a una universidad en proceso de democratización?

Al respecto, entendemos que la génesis de este campo de estudios inicia en una reflexión sobre la democratización de la educación superior. De esta manera, la obra de Martin Trow (1973) emerge como pieza fundamental. El autor postula una progresión de una universidad de élite hacia otra de masas que decanta en una institución de alcance universal.

La democratización universitaria, en estos términos, alimenta un debate político sobre las condiciones de acceso formales e informales. Este análisis histórico conduce a un segundo momento en la ordenación del campo de estudio: la transición de la dimensión política a la dimensión social. En consecuencia, la pregunta ya no es quiénes tienen derecho a formar parte del mundo universitario, sino cómo integrar a los nuevos estudiantes, de distinto origen social, en una comunidad universitaria en proceso de democratización. Así, proliferan diversas perspectivas de análisis.

La primera, proveniente de Vincent Tinto (1975, 2013), propone modelos explicativos longitudinales que siguen la evolución del proceso de integración de los estudiantes a lo largo del tiempo. Se encuentra también la respuesta etnometodológica de Alain Coulon (1995, 1997) quien destaca tres fases en la experiencia de ingreso: la alienación, el aprendizaje de reglas y el proceso de afiliación institucional como parte del desarrollo del oficio de estudiante. Finalmente, el tercer momento de esta cronología enfocado en los estudios sobre deserción y desafiliación que sopesan la desigualdad de oportunidades, la experiencia de ingreso y las dificultades que supone el proceso de integración universitaria.

A partir de los aportes desarrollados durante el siglo XX, al final proponemos una hipótesis que podría ayudar a entender por qué los estudios sobre el ingreso se han multiplicado tanto durante los últimos treinta años.

2. EL ORIGEN DEL PROBLEMA

Para comenzar, digamos que Martin Trow, el autor del libro *Twentieth-Century Higher Education: Elite to Mass to Universal* (1973), es una buena manera de comprender el origen del problema de la democratización de los estudios superiores.

“Martín Trow, de la Universidad de California, es el autor que en 1973 propuso los denominados modelos de acceso, una propuesta muy influyente que distinguió tres etapas básicas acerca de la participación estudiantil en educación superior: de elite (absorbe menos del 15% del grupo de edad correspondiente), de masas (entre el 15% y el 35%) y universal (más del 35%)” (Ezcurra, 2011, pág. 24).

Hasta cierto punto, la historia de la universidad es un gran relato cuyas etapas se encuentran determinadas –también– por el porcentaje de participación estudiantil. Se sabe que desde su creación en Bolonia durante el siglo X hasta el siglo XX inclusive, las universidades han pertenecido históricamente a las élites. Sin embargo, desde mediados del siglo pasado, en casi todo el mundo, el número de estudiantes universitarios comenzó a incrementarse a una velocidad impactante. ¿Por qué las universidades se empezaron a masificar?

A saber, fueron los Estados quienes crearon la demanda universitaria. En efecto, poco antes de terminar la Segunda Guerra Mundial, en 1944, los Estados Unidos aprobaron la ley conocida como “Servicemen’s Readjustment Act”, o “Ley G.I. Bill”. Se trató de un subsidio “para que los 2.2 millones de personas que fueron movilizadas por el ejército pudieran comenzar o continuar sus estudios universitarios” (Bound and Turner, 1999, pág. 7 en Sharpe y Carli, 2016, pág. 8). Años después, en Argentina, se estableció en 1949 el ingreso irrestricto a la Universidad Pública como política de Estado. Luego, durante la década siguiente, entre 1950 y 1960, se sabe que la cantidad de matriculaciones universitarias en todo el mundo creció un 71%. (Clark, 2006)

Es fácil comprender entonces por qué en esa época el ingreso universitario comenzó a llamar tanto la atención. Para los adolescentes que al cumplir 18 años no empezaban a trabajar⁵, la universidad no solo era la inauguración en sus vidas de una nueva etapa. Comparativamente, les permitía disfrutar, además, una experiencia social que entre 7 y 8 de cada 10 personas de su edad y su generación jamás llegaría a experimentar. Y si no, obsérvese lo que ocurría en Francia, año 1964.

“¿Alcanza con comprobar y deplorar la desigual representación de las diferentes clases sociales en la enseñanza superior para cerciorarse, una vez más, de las desigualdades ante la educación? Cuando se dice y se repite que no hay más que el 6% de hijos de obreros en la enseñanza

⁵ “Para la sociedad norteamericana de los años sesenta, el modelo [de vida normativo] establecía típicamente que primero se concluía con el status de estudiante y se ingresaba al mercado de trabajo alrededor de los 18 años, obteniendo así autonomía económica que le permitía al joven modificar su posición familiar emancipándose (contar con su propia vivienda), uniéndose conyugalmente y transformándose en madre/padre” (Neugarte, 1973 en Fernández, 2010, pág. 21).

superior, ¿hay que sacar de esto la conclusión de que el medio estudiantil es un medio burgués?" (Bourdieu y Passeron, 2009, pág. 14)

El libro *Los herederos: los estudiantes y la cultura* de Bourdieu y Passeron (1964), se propone comprender la especificidad de la experiencia universitaria desde el punto de vista juvenil en una etapa de la historia que, para sus autores, presentaba cierta novedad. Herederos de burgueses compartieron por primera vez la universidad con, al menos, un 6% de hijos de proletarios debido al proceso de masificación que también afectaba a Francia⁶. Esta transformación, que ponía en crisis a la institución universitaria, era sin embargo una condición de posibilidad que permitía estudiar el *proceso de aculturación* que tenía lugar en su interior. "Para los hijos de campesinos, de obreros, de empleados o pequeños comerciantes, la adquisición de la cultura educativa equivale a una aculturación" (2009, pág. 39).

Es probable que con esa palabra –*aculturación*– empiece entonces la tradición del problema que nos interesa. La aculturación implica una modalidad de socialización y supone una de las dimensiones específicas del ingreso a la universidad como objeto de estudio: el *proceso de afiliación universitaria*. "La afiliación se produce cuando el ingresante ha establecido una consonancia parcial con la cultura universitaria y ha emprendido la construcción de una nueva identidad. Ese logro entraña un 'sacrificio de paso' de signo inverso: el abandono, también parcial, de la cultura propia" (Bolsi de Meinardi, 2012, pág. 51).

El origen del problema que convierte al ingreso en un objeto de estudio son las consecuencias no buscadas de la *masificación universitaria*. En un contexto donde el número de universitarios se incrementa en instituciones que no fueron creadas para todos, describir la aculturación de los "desheredados" de la cultura ilustrada, e intentar comprender el proceso de afiliación institucional a las casas de altos estudios constituye un ejercicio imprescindible para entender cuáles son los riesgos que experimentan, pero sobre todo qué sacrifican los individuos cuando aspiran a convertirse en universitarios.

3. UNA LÍNEA HISTÓRICA

Los estudios sobre desigualdad social en el acceso a la universidad y deserción universitaria tienen más de 70 años. Gino Germani (1965) cita un trabajo publicado en 1956 que aparece en las actas del *Transitions of the Third World Congress of Sociology* titulado *The Social Status of University Students in Relation to Type Economic*. El artículo fue escrito por un olvidado Andersen y es una comparación internacional que muestra cuál era el "estatus social" de las personas que lograban acceder a la universidad (recordemos que entre 1950 y 1960 las matriculaciones universitarias crecieron un 71%).

⁶ En el Apéndice 1 de *Los herederos* se presenta la evolución de la cantidad de estudiantes por universidades y disciplinas desde 1900 hasta 1963. Los valores de las tablas y gráficos son contundentes: en todas las instituciones y áreas de conocimiento aumenta la cantidad de estudiantes.

Por las políticas de gratuidad implementadas durante el primer gobierno peronista en Argentina, tiene sentido que en nuestro país hayan existido de manera vanguardista estudios sobre deserción universitaria. Por ejemplo, en 1961, el Departamento de Pedagogía Universitaria de Santa Fe, a través de la Imprenta de la Universidad Nacional del Litoral, publicó un texto del sociólogo argentino Jorge Graziarena. Este trabajo se llamaba *Diseño de un modelo de investigación sobre la deserción estudiantil universitaria* y es a nivel nacional el texto más antiguo que conocemos.

Sin embargo, a pesar que la Universidad Nacional del Litoral había publicado una investigación dos años antes, la mayoría de los expertos consideran que la UNESCO fue la primera institución en financiar un estudio sobre acceso universitario. Escrito por Frank Bowles en 1963, el título del trabajo es *Access to Higher Education*. Según este autor, a partir de la segunda mitad del siglo XX "las demandas por acceso al nivel superior aumentan considerablemente y crecen los reclamos desde distintos sectores de la sociedad por una universidad abierta a las clases populares" (Amago, 2005, pág. 12).

En 1965, preocupado por "la elevada proporción de abandonos y de estudiantes que no cumplen con regularidad sus estudios", Gino Germani escribe, en Argentina, *El origen social de los estudiantes y la regularidad de sus estudios* (2010). En nuestro país se desarrolla un estudio de vanguardia. Entre los hallazgos que Germani encuentra, le llama la atención "una proporción considerable de deserción universitaria precisamente en los niveles medio superior y alto en los que las condiciones para iniciar y continuar estudios son las mejores posibles tanto desde el punto de vista económico como psicológico" (2010, pág. 255). Los jóvenes que pertenecían a familias que habían experimentado un ascenso social parecían no disponer de todas las herramientas suficientes para sostener la regularidad en los estudios a los cuales la movilidad les había permitido acceder. Mismo año la editorial de la Universidad Nacional del Litoral también publica el texto de Habichayn *La deserción universitaria*.

El segundo hito de esta línea histórica no es teórico, sino empírico. En 1966, el *American Council on Education* realiza en los Estados Unidos "el estudio empírico más antiguo y vasto" (Ezcurra, 2011, pág. 30): *The Freshman Survey*. Se trata de una encuesta aplicada al momento de ingresar a la universidad que conduciría a desarrollar más tarde toda una tradición en estudios longitudinales a través del *Cooperative Institutional Research Program*. El carácter masivo porque se realizó en todo el país y el desafío de "seguir en el tiempo" a los individuos, terminaron convirtiendo a esta encuesta en uno de los antecedentes más importantes sobre el tema.

También existe un estudio sobre demanda universitaria publicado en 1967 en una revista alemana de economía. El autor, J. Oliveras, lo tituló *Die Universität als Produktionseinheit*. Esta investigación asume a la universidad como una unidad de producción y realiza un análisis de la demanda universitaria a partir de las teorías del capital humano elaboradas por Theodore Schultz en 1961. Los resultados muestran que la demanda disminuye cuando aumentan los aranceles de la universidad, que se incrementa en países donde el producto bruto es mayor, que en América Latina se observa un "efecto de demostración" que conduce a elegir carreras tradi-

cionales; pero que estas elecciones no se encuentran influidas necesariamente por razones económicas. Para este autor, los principales factores que explican dicho fenómeno son "la falta de información" y un "efecto novedad que hace que en años recientes algunas carreras como psicología, sociología e ingeniería electrónica" hayan tenido muchos postulantes (Aráoz, 1968, pág. 113).

Hacia finales de los años sesenta, la psicología cognitiva inicia una línea de investigación interesante. En 1999, William Perry publica *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*, un trabajo que sienta las bases para analizar la cuestión de la lectura y la escritura de textos académicos como factor de integración en una comunidad académica.

En 1979, Linda Flower mantendrá vigente esta problemática con *Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing*. Influenciada por Perry, el trabajo de Flower es un estudio que centra la mirada en las características de la lectura y la escritura de los estudiantes como un tipo específico de dificultad para integrarse a la universidad (Sharpe y Carli, 2016). A su vez, estos trabajos serán la base de las investigaciones realizadas por Frederic Bogel y Keith Hjortshoj, quienes en 1984 construyeron la noción de alfabetización académica. El proceso de alfabetización académica ha sido ampliamente estudiado en Argentina (Cf. Carlino, 2003, 2005, 2013; Casaany, 2000, 2007, 2008).

Ahora bien, si en la década de los setenta en los Estados Unidos la psicología cognitiva se concentraba en la relación que tenían los estudiantes con el conocimiento mediante los textos que leían, la sociología norteamericana profundizó en los aspectos institucionales para comprender la forma en que una persona empezaba a formar parte de la universidad. De ahí que, en 1970, Alexander Astin, y en 1971 William Spady, atendieron en las "variables institucionales" para explicar el proceso de selección de los estudiantes: "se focalizaron en aquellos factores que en mayor o menor medida contribuían a la integración social del sujeto en la universidad" (Demetriou y Schmitz-Sciborky, 2011, pág. 3 en Sharpe y Carli, 2016, pág. 10).

De esta manera, el proceso de integración universitaria se convirtió en un objeto de estudio muy importante. En 1973, Vincent Tinto y John Cullem bosquejaron el *Student Integration Model-SIM*. Se trata del primer modelo formalizado para explicar el proceso de integración a la universidad. Paralelamente, ese mismo año, Roger Boshier innovaron con "Educational Participation and Dropout: A Theoretical Model". En una investigación de corte positivista que asume la existencia de causas eficientes, el argumento principal del autor es que aquello que explica el proceso de integración también debería servir para comprender la desvinculación de la universidad. Las variables que Boshier analiza son psicológicas, institucionales y sociales.

En diálogo con Boshier, Tinto mejora su modelo y presenta más tarde, en 1975, *The Theory of Student Departure*: una explicación durkheimiana para el fenómeno del

abandono universitario⁷. Las investigaciones sobre deserción universitaria confunden formas de desvinculación al interior de una misma representación del fenómeno. No es lo mismo que un estudiante abandone una carrera por razones voluntarias que académicas.

Esta misma idea será retomada y precisada en un artículo posterior titulado *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva* (1989). Allí, Tinto explica que no todo aquello que se configura como abandono de estudio debe considerarse automáticamente como deserción. Para algunos estudiantes, completar un programa de estudios no forma parte necesariamente de su meta final, razón por la cual una corta e interrumpida asistencia a la universidad puede ser suficiente para lograr sus objetivos. Afirma Tinto: "la deserción es un fenómeno complejo que no puede ser definido en términos simples. Es importante reconocer que no todos los abandonos merecen una intervención institucional y que las soluciones para prevenir la deserción deben ser adaptadas a las necesidades individuales de cada estudiante" (1989, pág. 13).

Así, Tinto considera que para encontrar las causas del abandono es necesario realizar análisis longitudinales que muestren cómo se relacionan a lo largo del tiempo las características individuales con las variables institucionales de las organizaciones educativas (Fernández, 2010). Dentro de los llamados obstáculos institucionales, Tinto focaliza su atención en los abandonos durante el primer año universitario. Esto se debe a que dicho período de transición puede ser difícil para los estudiantes, especialmente para aquellos que están lejos de sus hogares, familias o ciudad de origen. Las vicisitudes que experimentan entorpecen el proceso de adaptación y aumentan el riesgo de desafiliación. En consecuencia, las universidades comienzan a desarrollar políticas institucionales con el objetivo de prevenir los abandonos tempranos (emplean estudiantes avanzados como tutores o consejeros, realizan talleres y proporcionan sesiones de asesoramiento, promueven la formación de grupos de estudio y densifican las relaciones de sociabilidad, entre otras) (Ezcurra, 2004; Mejías y Pacífico, 2012).

Paralelamente, en la misma época en Francia, aparece *La desigualdad de oportunidades educativas* (1973) de Raymond Boudon. Este autor estudió las disparidades en las oportunidades educativas, en el contexto de la educación escolar y su influencia en la movilidad social en el contexto de las sociedades industriales. Su investigación se centra en la interacción entre inversión en educación y estatus socioeconómico, así como en la influencia de factores familiares y sociales en las elecciones educativas. Boudon subraya que las personas pertenecientes a estratos aco-

⁷ Es durkhemiana porque el modelo explicativo que asume es el mismo que se presenta en *El Suicidio*. La pregunta por los factores del suicidio se reversionan en la inquietud por las causas que llevan a tomar la decisión de abandonar los estudios universitarios. El "suicidio egoísta" es equiparado a la decisión de discontinuar el proceso de formación. Otra influencia muy importante en la obra de Tinto es el libro de Van Gennep "Los ritos de paso" (1904). Según Gennep, "los individuos pasan por numerosas transiciones (...) que implican la necesidad del sujeto de integrarse a nuevos mundos. Tinto lo recupera para pensar las etapas de cambio representadas por el tránsito del colegio de nivel medio a la universidad" (De Sharpe, 2018, pág. 29).

modados tienden a invertir más en educación para preservar su posición social y argumenta que la desigualdad educativa se encuentra más moldeada por la demanda educativa y las decisiones individuales que por la herencia cultural (Boudon, 1973).

Los resultados de la investigación de Boudon destacan la interconexión entre inversión educativa, origen socioeconómico y movilidad social. El autor propone la hipótesis de que las clases acomodadas muestran una propensión a invertir más en educación. Asimismo, Boudon señala que las decisiones educativas están moldeadas por el grupo de referencia social y la posición en la sociedad, desviándose de las nociones convencionales de herencia cultural. Su enfoque metodológico fusiona la sociología de la educación con el análisis estadístico. Además, emplea modelos simulados para explicar la formación de desigualdades educativas y su vinculación con la movilidad social, enriqueciendo así el entendimiento de la compleja relación entre educación, estatus y oportunidades (Boudon, 1973).

Aunque los aportes de Boudon son fundamentales, en contraposición resultaron más atractivos las ideas de Bourdieu y Tinto. En efecto, hacia los años ochenta, la introducción de la perspectiva longitudinal se utilizó para describir la secuencia de eventos que tenían los estudiantes de primer año durante el periodo de ingreso y derivó en la implementación de la noción de transición.

En 1981, John Gardner y Betsy Barefoot crearon el *National Resource Center for the First Year Experience and Students in Transition*, uno de los centros de investigación más antiguos sobre la temática. En 1986 se realizó en Estados Unidos la primera "Conferencia Mundial sobre Ingreso Universitario". Producto de los debates de la conferencia, en 1987 Vincent Tinto revisa algunas de sus ideas y expone su última versión de la teoría sobre el abandono universitario en *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Este texto es el marco teórico de las investigaciones que en 1989 compilaron M. Lee Upcraft y John N. Gardner: *The freshman year experience*. Allí escriben los autores que en la década siguiente más influyeron en los estudios que se realizarían en nuestro país.

"Al respecto, M. Lee Upcraft y John N. Gardner (1989, pág. 1) subrayan que habría una 'evidencia abrumadora' de que el éxito de los alumnos en la universidad está en buena medida determinado por las experiencias del primer año. Por lo regular, tales experiencias serían difíciles por sí mismas. En efecto, los alumnos de primer ingreso son novatos (Dwyer, 1989, pág. 26) que, usualmente, tienen poca idea de qué esperar y escasa comprensión sobre cómo puede afectar a sus vidas el ambiente universitario (Banning, 1989, pág. 53). Por ello, se configuraría una transición, un proceso y un periodo de ajuste, pero a un mundo universitario nuevo y en ocasiones por completo desconocido que suele acarrear dificultades muy grandes (Tinto, 1992)" (Ezcurra, 2004b, pág. 119).

Existen "evidencias abrumadoras" sobre las características de las experiencias que tienen los alumnos de primer ingreso (o novatos). A partir de estas evidencias

se infiere que los *freshman* no saben qué esperar y tampoco entienden cómo la universidad modificará sus vidas. El uso del condicional en la frase "por ello se configuraría una transición" indica cuál es la hipótesis general. Luego, empezar la universidad supondría un proceso y un período de ajuste del comportamiento individual. Sabemos que las experiencias abrumadoras sobre las cuales se realiza tanto hincapié en la cita son los resultados logrados durante la década de los años noventa en los Estados Unidos a través de la realización de estudios longitudinales.

En primer lugar, se encuentran los realizados por el *National Center for Education Statistics* para calcular las probabilidades de persistencia de los estudiantes "primera generación de universitarios". Entre ellos: "un estudio longitudinal de orden nacional con una cohorte que concluyó la escuela media en 1982, encontró que en 1992 solo se graduó el 13% de los alumnos de esos segmentos en contraste con el 57% de los de mayor estatus" (Cabrera et al., 2001 en Ezcurra, 2011, pág. 27).

En segundo lugar, están los estudios longitudinales de Clifford Adelman (1999, 2006).

"En ambos trabajos el autor llevó a cabo el seguimiento de una cohorte nacional de egresados del secundario que ingresaron al ciclo superior. En el primer estudio, el análisis longitudinal comenzó cuando los alumnos cursaban décimo grado, en 1980, y fueron examinados hasta 1993. Por su lado, el segundo estudio lo inició en 1988, con los educandos en octavo grado, luego seguidos hasta el año 2000. En los dos casos, C. Adelman buscó identificar qué factores resultan decisivos para la graduación. Y observó que el más importante son, justamente, los recursos académicos que los estudiantes poseen al entrar al tramo –Academic Resources (ACRES), una medida agregada, un índice propuesto por el autor" (Ezcurra, 2011, pág. 29-30).

El índice al cual se alude incluye "el currículo de la escuela media, así como ciertas habilidades cognitivas y las notas logradas en el ciclo secundario (promedio y ranking)" (Ezcurra, 2011, pág. 31). Es decir, el estudio de Adelman explica el abandono a partir de los recursos académicos que no se incorporan durante la escuela media. "Así, y dentro del concepto de recursos académicos, Clifford Adelman halló que el currículo del tramo medio constituye la determinación prevalente, la variable crítica" (2011a, pág. 31). Es una variable crítica para explicar el abandono, no la configuración de la transición (que es la hipótesis general señalada por Ana María Ezcurra a partir de la lectura de Upcraft y Gardner).

Por último, están los estudios longitudinales de Perna (2000), Cabrera y La Nasa (2001). Según ellos, los factores que influyen en "la posibilidad de ingresar a una institución de educación superior, de cambiar de una institución no universitaria a otra universitaria y de darle continuidad a los estudios hasta graduarse [son]:

"las expectativas de los padres, el apoyo y el estímulo de las familias, los compañeros y los docentes del colegio secundario; el desarrollo de claras aspiraciones ocupacionales y educacionales demostradas en los

primeros años del nivel medio; las experiencias en la escuela secundaria; los recursos académicos que brinda la misma; acceder a información sobre lo que ofrecen las universidades; conocer la disponibilidad de ayuda financiera; prepararse para los exámenes de ingreso; conocer el tipo de institución a la que se ingresa, los patrones de inscripción, los planes de estudio; las experiencias de otros en los estudios superiores y las responsabilidades familiares” (Kisilevsky y Veleda, 2002, pág. 26)

Entre los trabajos que abordaban la cuestión de la desigualdad en las posibilidades de acceso y los estudios longitudinales más importantes llevados adelante en los Estados Unidos para describir la experiencia de ingreso, la línea histórica que construimos hasta aquí intenta resumir medio siglo de investigaciones. Mientras en Estados Unidos se desarrollaba durante los años noventa una perspectiva heredera de los estudios de Tinto, en Francia el sociólogo Alain Coulon (1995) comenzaba a describir el proceso de transición educativa de la escuela media a la universidad a partir de la noción de "oficio".

Las premisas teóricas de Coulon eran las mismas que las de Tinto: los estudios de Durkheim en *El suicidio* (1897) y de Arnold Van Gennep en *Los ritos de pasaje* (1904). El diagnóstico que realizaban era muy similar. Los dos entendían que la democratización del acceso a la universidad no venía acompañada de una real democratización del conocimiento. Es decir, la proporción de ingresantes, en aumento como consecuencia de la democratización del acceso a partir de la multiplicación de universidades, no garantiza una equitativa distribución e incorporación del saber disciplinar. Es decir, a pesar de la implementación de políticas universitarias de expansión institucional, la cultura académica se mantenía concentrada en los estudiantes de origen social privilegiado. En este sentido Coulon fue un paso más allá que Tinto.

Mientras que a Tinto le importaban los aspectos institucionales, Coulon comprendía que convenía observar a los modos a través de los cuales los estudiantes se "afiliaban" a la universidad mediante prácticas cotidianas. Es una dimensión cultural a nivel etnometodológico. El proceso de integración que Tinto analizaba desde un punto de vista longitudinal, Coulon lo diseccionó en tres fases: momento de la alienación (cuando el ingresante entra a un mundo de reglas desconocidas); momento del aprendizaje (donde se produce una adaptación); momento de la afiliación (donde las reglas de la institución se dominan definitivamente). Coulon llenaba de contenido la "aculturación": esa forma de socialización que Bourdieu describió en las primeras cuatro tablas que aparecen en *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, nunca analizó exhaustivamente.

“La entrada en la vida universitaria puede interpretarse como un tránsito o pasaje del estatus de alumno al de estudiante (Coulon, 1995, 1997); siguiendo a este investigador ese pasaje se da en tres tiempos: alienación, aprendizaje y afiliación. Afiliarse sería convertirse en miembro, es decir, ‘descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de enseñanza superior’ (Coulon, 1995). Según

Coulon, lo primero que está obligado a hacer un alumno cuando llega a la universidad es a aprender su oficio de estudiante, un aprendizaje sin el cual fracasa porque, o es eliminado, o se autoelimina. El ‘tiempo de la alienación’ corresponde a la etapa en que el estudiante ingresa a un universo desconocido, una nueva institución que rompe con su mundo anterior; en el ‘tiempo del aprendizaje’ se adapta progresivamente a la nueva situación y la asume; y el ‘tiempo de la afiliación’ es una etapa de relativo dominio de las reglas institucionales. La metáfora ‘oficio de estudiante’ resalta el carácter no natural ni espontáneo del nuevo estatus que deberá alcanzar el ingresante” (Bouciguez et al., 2013: 18). (Bolsi de Meinardi, 2012: 39-51).

Concluamos: entre las estadísticas agregadas para describir comparativamente el estatus social de los universitarios a mediados de la década del cincuenta, hasta los aspectos etnometodológicos del proceso de afiliación de fines del siglo pasado, la expansión de las investigaciones sobre el ingreso universitario muestra que se trata de una problemática mundial. Tal es así que en las postrimerías de la última centuria se han institucionalizado espacios de investigación muy prestigiosos. En 1995, la Queensland University of Technology de Australia creó el *Pacific Rim Conference on the First Year in Higher Education* y en 1999 la Universidad de Carolina del Norte inauguró un think tank denominado *Policy Center on the First Year of College* (Ezcurra, 2011).

Finalmente, en el año 2001, Guy Neave publicó el libro *Educación superior: historia y política* y propuso en él una hipótesis fundamental. Allí sostiene que los estudios sobre sistemas de admisión en la educación superior cobraron importancia durante el último tramo del siglo XX producto del aumento de las restricciones presupuestarias, la masificación y la heterogeneidad de la matrícula (Araujo, 2009). Neave invita permite fundamentar la siguiente manera.

Si hay masificación es porque hubo una expansión institucional del nivel superior, es decir, existieron políticas que crearon más universidades. Ello tiende a generar un incremento y una heterogeneización social de la matrícula –diversidad de trayectorias estudiantiles–. Entonces las tasas de abandono se elevan –*puerta giratoria*, en términos de Tinto– producto de la desigual capacidad de adaptarse al mundo universitario –*oficio de estudiante*, en términos de Coulon–. La politización se intensifica y el ingreso deja de ser un problema –de jóvenes que fracasan al rendir un examen de ingreso– para convertirse en un problema público –la desigualdad social en el acceso–. Entonces, los Estados y las instituciones educativas se ven obligadas a invertir esfuerzos en resolver este problema. Los focos de atención institucionales son los sistemas de admisión y la solución pasa por incrementar el presupuesto destinado al ingreso (Ezcurra, 2004). Esto tiene un efecto en la producción de conocimiento y en la dinamización del campo de estudios. Para disputar ese presupuesto, es necesario mensurar la gravedad del problema, lo que multiplica las investigaciones sobre el tema y convierte a este campo de estudios en un laberinto intertextual del cual resulta difícil salir.

4. RECAPITULACIÓN

El análisis de investigaciones sobre el acceso a la educación superior en el siglo XX, focalizado en Francia, EE.UU. y Argentina, refleja la evolución de perspectivas sobre este tema. Martin Trow, en "Twentieth-Century Higher Education: Elite to Mass to Universal" (1973), propuso tres etapas de participación estudiantil: élite, masiva y universal, siendo los Estados impulsores clave de la demanda universitaria. Sin embargo, la masificación plantea desafíos. Con "Los herederos de Bourdieu y Passeron" (1964), se introdujo el concepto de aculturación, que describe cómo los estudiantes adoptan la cultura académica durante su afiliación a la universidad, implicando adaptación y sacrificio.

A lo largo de décadas, se investigaron desigualdades en el acceso y deserción universitaria. Se desarrollaron diversos modelos y teorías para comprender la integración y deserción universitaria, como el Student Integration Model-SIM de Tinto y Cullen en 1973, y el modelo teórico de Roger Boshier, "Participación Educativa y Abandono". Tinto revisó su teoría en 1975 y 1987, enfocándose en análisis longitudinales para comprender las causas del abandono, considerando las características individuales e institucionales a lo largo del tiempo. Alain Coulon también identificó tres etapas de integración: alienación, aprendizaje y afiliación.

En este contexto, se puede argumentar que la diversificación de la matrícula, las limitaciones presupuestarias y las preocupaciones sobre el acceso a la educación superior han impulsado la producción de conocimiento y el desarrollo del campo de estudios sobre el ingreso universitario.

5. BIBLIOGRAFÍA

Alexander W. Astin, "The Methodology of Research on College Impact," *Sociology of Education* 43 (Summer 1970); Fall 1970), pp. 223-54, 337-50.

Benvegnu, M. A. (2015). Ingreso universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas. Luján: EDUNLU.

Blanco, E., Solís, P., & Robles, H. (2014). Caminos desiguales. México DF: COLMEX-INEE.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bowles, Frank (1963) *Etude Internationale de l'admission à l'université, access à l'enseignement superieur*, UNESCO- IAU, Paris.

Cáneva, A., Pacífico, A., & Saccone, J. (2015). Construcción de la subjetividad universitaria en el marco de la articulación de niveles. En A. Pacífico, & J. Saccone, *Habitar la universidad en su contexto: sujetos y disciplinas* (págs. 11-26). Santa Fe: Ediciones UNL.

Cardozo, S., Fernández, T., Míguez, M. N., & Patrón, R. (2014). Transición entre ciclos: marco analítico. En T. Fernández, *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay* (págs. 21-40). Montevideo: UDELAR.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Chiroleu, A. (2017). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. En A. Chiroleu, & M. Marquina, *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. Los Polvorines: UNGS.

Duarte, B. (2005). El acceso a la Educación Superior: sistemas de admisión a las universidades argentina. SAECE, 1-26.

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Editorial UNGS.

Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desigual. *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*, 21-52.

Ezcurra, A. M. (2022). Abandono estudiantil y clase social. *Hipótesis diagnósticas y conceptos. RAES-Revista Argentina de Educación Superior*, (25), 176-194.

Fernández, T. (2010). Enfoques para explicar la desafiliación. En T. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (págs. 27-40). Montevideo: UDELAR.

Fernández, T., Trevignani, V., & Kunrath, R. (2019). Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad: metodología de la investigación. Montevideo: Mercosur Educativo.

Gennep, A. V. (1960). *The rites of passage*. Translated by M. B. Vizedom and G L. Callee. Illinois: University of Chicago Press.

Germani, G. (1956). Informe preliminar del Instituto de Sociología sobre las encuestas entre estudiantes universitarios. *Centro. Revista del Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras*, (12), 34-46.

Guadilla, C. G. (2006). Access to higher education: between global market and international and regional cooperation. *Knowledge, Power and Dissent: Critical perspectives on Higher Education and research in knowledge society*, 181-202.

Kisilevsky, M., & Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Korinfeld, D. (2013). Nuevos jóvenes en la universidad: la construcción de los problemas y los desafíos institucionales. En J. Saccone, & A. Pacífico, *Habitar la universidad en su contexto: jóvenes y enseñanza* (págs. 19-32). Santa Fe: Ediciones UNL.

Manuale, M. (2012). Alfabetización académica y estrategias de aprendizaje. En D. Mejías, & A. Pacífico, *Habitar la universidad en su contexto: aportes desde la escuela de tutores* (págs. 53-76). Santa Fe: Ediciones UNL.

Mendoza, M. Á. G., & Piedrahita, M. V. Á. (2010). El “oficio” de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la universidad. *Pedagogía y saberes*, (33), 85-97.

Ramallo, M., & Sigal, V. (2010). Los sistemas de admisión en las universidades de Argentina. *Documentos de trabajo* (255), 1-28.

Sharpe, A. S. (2019). Discontinuar (en) la universidad. En E. Meccia, *Biografías y sociedad: métodos y perspectivas* (págs. 225-256). Buenos Aires: Eudeba-Ediciones UNL.

Sigal, V. (1998). El sistema de admisión a la universidad en Argentina. *La universidad*, V (14), 18-21.

Sigal, V. (2003). La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina. *Documentos de trabajo* (113), 1-16.

Solís, P., Rodríguez Rocha, E., & Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. *RMIE*, 18(59), 1103-1136.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1170024> Tinto, V. (2013). *Completing college. Rethinking institutional action*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Tinto, V. (2013). *Completing college. Rethinking institutional action*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Trevignani, V. (2019). Corto pero denso. En E. Meccia, *Biografías y sociedad: métodos y perspectivas* (págs. 459-490). Buenos Aires: Eudeba-Ediciones UNL.

Videgain, K. (2015). *Análisis longitudinal del registro nacional de alumnos sobre trayectorias educativas*. México DF: INEE.