Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad. Un estudio de caso comparado en cuatro universidades de Argentina, Brasil y Uruguay.

Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Superior del Mercosur. Fondo 2018

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN 8
La democratización como problema de política pública 8
De las preguntas por la asignación a las respuestas institucionalizadas 8
Viejas y nuevas desigualdades 10
La Educación Superior en la agenda en el Cono Sur de América 11
Las universidades comparadas 12
Descripción del proyecto 13
Estructura del documento 14
PRIMERA PARTE. Problema, marco de referencia y metodología 15
1. Marco de referencia teórico y antecedentes 16
1.1. Institucionalidad universitaria, masificación y desigualdades 16
1.2. Esquema teórico para el análisis 17
1.3. La etapa de la "universidad de elites" en América del Sur 20
1.4. La masificación de la educación superior y los cambios institucionales 23
1.4.1. El cambio institucional en las viejas universidades: UDELAR 24
1.4.2. Masificación y primera democratización en Argentina: la identidad de la UNL 25
1.4.3. Masificación sin democratización en Brasil: UFPEL 26
1.5. La postdictadura y la respuesta neoliberal a la demanda por cambios 28
1.6. Desigualdades persistentes de origen social, género y etnia 29
1.7. Mutaciones en las viejas desigualdades y la emergencia de nuevas ligadas a los cursos de vida 31
1.8. La nueva generación de políticas de democratización: un pacto por la inclusión en la Educación Superior (ES) 32
1.9. El estado actual de la institucionalidad universitaria pública: tipo abierto/cerrado 34
1.10. Desigualdades, abandono y persistencia 35
1.11. Puntos de bifurcación 36
1.12. Tipos de trayectorias 37
1.13. Trayectorias y carreras 38
1.14. Síntesis ipótesis 38
2. Metodología 40
2.1. Estrategia de comparación 40
2.2. Niveles de análisis 41
2.2.1. El nivel de análisis de las universidades 41
2.2.2. El nivel de análisis de las carreras 42
2.2.3. Los estudiantes y sus trayectorias 42
2.4. Fuentes de información 43
2.4.1. Datos cuantitativos 43
2.4.3. Datos cualitativos 44
SEGUNDA PARTE (análisis cuantitativo, componente 1). Las trayectorias universitarias en UDELAR, UNL y UFPEL 47
3. Descripción general de las universidades analizadas 48
3.1. Los sistemas de educación superior, su evolución y caracterización 48
3.2. Caracterización y evolución de UNL, UDELAR y UFPEL 51
3.3. La cohorte 2015 en la metamorfosis de la ES, viejas y nuevas desigualdades 52

3.5. Algunas consideraciones de los SES analizados y la generación de ingreso de las tres universidades 56
4. Descripción y tipología de trayectorias, cohorte 2015 58
4.1. Decisiones metodológicas..... 59
4.2. Descripción de las trayectorias universitarias 62
4.2.1. Concentración y heterogeneidad de las trayectorias 65
4.2.2. Secuencias en las trayectorias y decisiones educativas 67
4.2.3. Orden de los estados 69
4.3. Las trayectorias según fuentes de desigualdad..... 71
4.4. Tipología de trayectorias universitarias: a modo de síntesis 84
5. Análisis de factores determinantes de las trayectorias universitarias.....87
5.1. Decisiones metodológicas..... 89
5.2. Identificación de los efectos individuales sobre las trayectorias..... 91
5.2.1. Primera generación a la universidad: indicador de posición social 93
5.2.2. Sexo 95
5.2.3. Migración interna por razones de estudio 95
5.2.4. Edad al ingreso 96
5.2.5. Año de egreso de la EMS 97
5.2.6. Sector institucional de la EMS 98
5.2.7. Movilidad educativa..... 98
5.2.8. Unión conyugal y condición de actividad 99
5.3. Factores institucionales, contextuales y composicionales. 101
5.3.1. El área de conocimiento de la carrera de ingreso 101
5.3.2. Localización de la sede universitaria 102
5.3.3. Tamaño del programa 102
5.3.4. Efectos composicionales..... 103
5.4. Discusión de hallazgos y conclusiones parciales 105
TERCERA PARTE (análisis cualitativo, componente 2). Políticas de inclusión 109
Introducción y dimensiones de análisis 110
6. Las políticas de transferencia financiera como políticas de inclusión a la ES.....112
6.1. Hipótesis sobre las políticas de transferencia..... 113
6.2. Las transferencias en Argentina y en la UNL en particular..... 113
6.2.1. Programas de Becas de estudios de la Argentina..... 114
6.2.2. Programas de Becas de Estudios de la Universidad Nacional del Litoral 116
6.2.3. Becas en cifras en el período analizado 118
6.2.4. Consideraciones generales sobre el caso UNL..... 121
6.3. As transferências en Brasil y en la UFPel em particular..... 122
6.3.1. A política de Cotas 123
6.3.2. A Política de Bolsas 125
6.3.3. A Política de Assistência Estudantil..... 128
6.3.4. Considerações para o caso brasileiro da UFPel..... 131
6.4. Las transferencias en Uruguay y en la UDELAR en particular..... 132
6.4.1. El Fondo de Solidaridad..... 132
6.4.2. Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU)..... 134
6.4.3. Cobertura de los programas de transferencias..... 136
6.4.4. Consideraciones para el caso uruguayo: UDELAR..... 138

6.5. Comparación entre los tres países a modo de conclusiones 139
7. Políticas de orientación y tutoría a los estudiantes que ingresan a la universidad 141
7.1. Hipótesis sobre las mentorías 141
7.2. Las mentorías en la UNL 142
7.2.1. Tutorías entre pares 142
7.2.2. Tutorías en el marco de UNL accesible 144
7.2.3. Consideraciones para el caso argentino: UNL 145
7.3. Las mentorías en UFPEL 146
7.3.1. O Programa de Educaçao Tutorial (PET) 146
7.3.2. Monitorias UFPel 147
7.3.3 Considerações para o caso brasileiro: UFPel 148
7.4. Las mentorías en la UDELAR 148
7.4.1. La “Segunda Reforma” y el cambio en las orientaciones curriculares 148
7.4.2. PROGRESA y mentorías 149
7.4.3. Las Tutorías entre Pares (TEP) 150
7.4.3. Expansión e institucionalización de las TEP 153
7.4.5. Cobertura de los TEP en los servicios universitarios 154
7.4.6. Consideración para el caso uruguayo: UDELAR 155
7.5 Comparación entre los tres países: a modo de conclusiones 156
8. Cursos introductorios, propedéuticos, remediales y de articulación 159
8.1. Hipótesis 159
8.2. Cursos introductorios, propedéuticos y remediales en la UNL 160
8.2.1 Marco Normativo de la Universidad Nacional del Litoral 161
8.4.2. Los Cursos de Articulación 162
8.4.3. Consideraciones para el caso argentino: UNL 164
8.3. Cursos propedéuticos en la UFPEL 164
8.5.1 Atividades corretivas na UFPEL 167
8.5.2. Considerações para o caso brasileiro: UFPel 168
8.4. Cursos propedéuticos en la UDELAR 169
8.4.1. Las evaluaciones diagnósticas 170
8.4.2. Los cursos remediales de comprensión y producción de textos 171
8.4.3. La anualización de materias fundamentales 172
8.4.4. Los Ciclos Iniciales Optativos (CIOS) 172
8.4.5. Consideraciones para el caso uruguayo: UDELAR 173
8.5. Comparación entre los tres países: a modo de conclusiones 174
CUARTA PARTE. Hallazgos, discusión de hipótesis y conclusiones 175
La permanencia: un problema de la política de educación superior.....176
Heterogeneidad en las trayectorias 177
Trayectorias típicas 179
Viejas y nuevas desigualdades en las trayectorias 180
El efecto del nivel carreras 181
El efecto del nivel “universidad” 182
Paliar o anular las desigualdades: las políticas de inclusión 183
Las políticas de transferencia 184
Las políticas sobre factores endógenos a la trayectoria 185
Universidades y desigualdades 187

BIBLIOGRAFÍA **188**
Works Cited **188**
ANEXOS **203**
Anexo 1. Gestión del proyecto 204
1.1. Implementación del proyecto 204
1.2. El retraso jurídico contable 204
1.3.Primera planificación 205
1.4. La segunda planificación acordada en abril de 2020 207
1.5.Actividades desarrolladas: Seminario de Montevideo (abril 2019) 209
1.6.Integración de nuevos investigadores en el equipo de UDELAR 210
1.7. Los microdatos y autorizaciones de la UFPel 210
1.8. Cambios en el equipo de investigación de Paraguay 211
1.9. Primera etapa en el trabajo en las dos subredes 211
1.10.Re-estructura del plan de trabajo y segunda etapa del trabajo en subredes 212
1.12.Nueva readecuación del plan y tercera etapa del trabajo 213
1.13.Declaración de emergencia sanitaria COVID 19, re-adecuación del plan de trabajo y nueva tapa del trabajo 213
1.14.Conclusión del informe final del proyecto 214
1.15.Retrasos 216
1.16.Recepción de los comentarios y recomendaciones de los evaluadores del NEIES 218
1.17. Participación de Paraguay 219
1.18 Proyecto difusión WEB 220
Anexo 2. Procesamiento de los registros administrativos de las universidades 220
Anexo 3. Matriz de eventos 229
Anexo 4. Operacionalización de fuentes de desigualdad 231
Anexo 5. Tablas descriptivas del capítulo 5 234
Anexo 6. Chequeo del supuesto de momios proporcionales en modelo logístico ordenado 235
Anexo 7. Comparación de la especificación multinivel con el modelo multinomial simple 235
Anexo 8. Distribución de las trayectorias por carrera 236

Índice de esquemas

Esquema Nº 1 Núcleos de la institucionalidad universitaria 20
Esquema Nº 2 . Eventos comunes que componen una trayectoria 43
Esquema Nº 3 Dimensiones de análisis documental 45
Esquema Nº 4. Programas de transferencia que tienen por destinatarios a la población de estudiantes ingresados a las carreras de la Universidad Nacional del Litoral (2014-2016) 114
Esquema Nº 5 156
Esquema Nº 6. Calendarización original, reprogramación y logro hasta el momento 205
Esquema Nº 7. Plan de trabajo acordado en el Seminario de Montevideo, 11 y 12 de abril. 208
Esquema Nº 8. Descripción de las variables de actividad en los microdatos de UFPEL 227

Índice de tablas

Tabla 1. Conformación de la base de datos de estudiantes en cada universidad y cohorte. Año 2015. 44
Tabla 2. Número de instituciones de Educación Superior en Argentina, Brasil y Uruguay, 2015 49
Tabla 3. Características UDELAR, UNL y UFPEL 52
Tabla 4. Cantidad de inscriptos en 2015 según fuente de información, UDELAR, UNL y UFPEL 53
Tabla 5. Distribución porcentual de estudiantes según fuentes de desigualdad, UDELAR-UNL, 2015 55
Tabla 6. Las diez trayectorias más frecuentes, UDELAR, UNL y UFPEL, 2015 62
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de concentración/dispersión de las trayectorias: número de secuencias necesarias hasta alcanzar distintos percentiles 66
Tabla 8. Comparación entre los ordenamientos de los grupos de secuencia según el porcentaje de estudiantes. UDELAR, UNL y UFPEL, 2015 67
Tabla 9. Estado de inicio y final de las secuencias, UDELAR, UNL y UFPEL, 2015 69
Tabla 10. Duración y retención según fuentes de desigualdad, UDELAR UNL y UFPEL, 2015 76
Tabla 11. Proporción de actividad en cada semestre según fuentes de desigualdad, UDELAR, UNL y UFPEL, 2015 78
Tabla 12. Trayectorias típicas en cada universidad (%) 88
Tabla 13. Factores individuales e institucionales de desigualdad 90
Tabla 14. Estimación de las varianzas de nivel 2 (carreras/sede) en la probabilidad de seguir trayectorias normativas vs. de desaliento tardío y de desaliento temprano. Modelo Vacío. UDELAR, UNL y UFPEL 92
Tabla 15. Modelos multinomiales y multinivel sobre la probabilidad de que los estudiantes sigan trayectorias normativas, de desaliento temprano o de desaliento tardío(a). UDELAR, UNL y UFPEL. Cohorte de ingreso 2015 (RRR = razón de riesgos relativos) 94
Tabla 16. Vagas ofertadas pela UFPel pelo SISU: Ampla Concorrência (AC) e Reserva de Vagas (RV), com base na Lei Nº 12.71/2012. 124
Tabla 17. Recursos distribuídos entre Bolsas Acadêmicas e Bolsas Permanência administradas pelas Pró-reitorias destinatárias, em 2013. 126
Tabla 18. Recursos distribuídos entre Bolsas Acadêmicas e Bolsas Permanência/ UFPel administradas pelas Pró-reitorias destinatárias, em 2014 126
Tabla 19.Número de Bolsas Acadêmicas de Graduação administradas pelas Pró-reitorias da UFPel de 2013 a 2016. 127
Tabla 20 Volume de recursos a Bolsas de Iniciação ao Trabalho e Bolsas Acadêmicas de Graduação na UFPel de 2013 a 2016. (En reais corrientes) 127
Tabla 21. Principais Programas de Assistência Estudantil da UFPel. 129
Tabla 22. Recursos do PNAES, Total de Estudantes Contemplados e Número de Matrículas e Novas Vagas Ofertadas no período de 2013 a 2016 na UFPel 131
Tabla 23. Porcentaje de estudiantes que ingresan a la UDELAR y declaran haber solicitado Beca al Fondo de Solidaridad o al Servicio de Bienestar de la UDELAR. 137
Tabla 24. Estudiantes que solicitan, que obtienen y tasa de satisfacción de la beca del Fondo de Solidaridad. 137
Tabla 25. Distribución del número de tutores en cada unidad académica de la UNL para los años 2014 a 2016. 143
Tabla 26. Número de estudiantes inscriptos al programa por tutor para los años 2014 a 2016 en la UNL 144
Tabla 27. Docentes, tutores pares y estudiantes tutoreados informados por el Programa PROGRESA para el año 2017. 155
Tabla 28. Comparación inscripción oficial y registro SECIU, UDELAR 2014, 2015 y 2016. 222

Tabla 29. Frecuencia relativa de trayectorias normativas, de desaliento tardío y de desaliento temprano según variables seleccionadas. Análisis bivariados. UDELAR, UNL y UFPEL. Cohorte 2015 234
Tabla 30. Efectos marginales de cada variable sobre la probabilidad de cada una de las trayectorias. Estimaciones en base a los Modelo de regresión Multivariados de la tabla 3. UDELAR, UNL y UFPEL. Cohorte 2015..... 234
Tabla 31. Prueba de hipótesis sobre el supuesto de momios proporcionales..... 235
Tabla 32. Prueba de verosimilitud de los ajustes multinivel vs. multinomial simple. UDELAR, UNL y UFPEL.... 235
Tabla 33. Distribución de las trayectorias según carreras. UDELAR..... 236
Tabla 34. Distribución de las trayectorias según carreras. UNL..... 238
Tabla 35. Distribución de las trayectorias según carreras. UFPEL..... 239

Índice de gráficas

Gráfica 1. Evolución de la tasa bruta de escolarización de educación superior. Argentina, Uruguay y Brasil..... 50
Gráfica 2. Trayectorias individuales ordenadas por las más frecuentes e histogramas, UDELAR, UNL y UFPEL, 2015 64
Gráfica 3. Frecuencia acumulada de casos explicados por las primeras k trayectorias. UDELAR, UNL, UFPEL, 2015 66
Gráfica 4. Histogramas de trayectorias en UDELAR por fuentes de desigualdad, 2015..... 72
Gráfica 5. Histogramas de trayectorias en UNL por fuentes de desigualdad, 2015 73
Gráfica 6. Histogramas de trayectorias en UFPEL por fuentes de desigualdad, 2015..... 74
Gráfica 7. Probabilidad de retención en el tiempo, UDELAR, UNL y UFPEL, 2015 79
Gráfica 8. Entropía transversal de trayectorias UDELAR, 2015 80
Gráfica 9. Entropía transversal para trayectorias UNL, 2015 81
Gráfica 10. Entropía transversal para trayectorias UFPEL, 2015..... 81
Gráfica 11. Tipología de trayectorias UNL (ordenadas por la más frecuente desde la base), 2015..... 85
Gráfica 12. Tipología de trayectorias UFPEL (ordenadas por la más frecuente desde la base), 2015. 85
Gráfica 13. Tipología de trayectorias de UDELAR (ordenadas por la más frecuente desde la base), 2015 85

INTRODUCCIÓN

La democratización como problema de política pública

Al comenzar el siglo XXI, Argentina, Brasil, y Uruguay se encuentran ya en la etapa que Trow (1973) de la masificación de la Educación Superior. El crecimiento fabuloso de la matrícula muestra tanto la extensión de la cobertura como su mayor heterogeneidad social y geográfica. Con la explicita fundamentación de atender a estos cambios, los gobiernos de izquierda habidos entre 2003 y 2015 en Argentina, 2002 y 2014 en Brasil y entre 2005 y 2019 en Uruguay, impulsaron explícitamente un conjunto de medidas de distinto rango que llamaremos aquí "políticas de democratización de la Educación Superior".

Ahora bien, no sólo el sistema sino también las universidades han cambiado en estos últimos años dado el mayor ingreso y la mayor diversidad que ha ido alcanzando el estudiantado, así como también las propias políticas institucionales. Así lo atestiguan los Proyectos Estratégicos avanzados por la UNL desde 2000, por la UFPel desde 2008 y por la UDELAR desde el 2000, 2006 y 2010. La diversificación de los programas de grado, la creación de carreras cortas, el diseño curricular flexible son algunos de los instrumentos innovadores con los que se ha procurado modificar desigualdades diagnosticadas.

La pregunta general de este proyecto podría formularse así: ¿cómo se distribuyen en las trayectorias universitarias de los estudiantes entre las fuentes de desigualdad y según las diferentes institucionalidades de las universidades estudiadas? De esta se derivan algunas más específicas: ¿cómo operan las desigualdades en la continuación de los estudios universitarios?; ¿pesan igual las viejas desigualdades que las nuevas desigualdades? ¿operan en algún momento en especial de la trayectoria que funciona como claro "punto de bifurcación"? ¿ cómo incide el tipo de universidad y las carreras?

Las políticas democratizadoras tienen como propósito declarado garantizar oportunidades para la persistencia, el aprendizaje y la graduación, en particular de aquellos estudiantes originarios de grupos no tradicionales. Pensando desde un punto de vista comparado, cuales son las semejanzas y las diferencias que se identifican entre las políticas públicas emprendidas por los cuatro países en la última década. ¿Cómo se articula el nivel nacional(federal) de las políticas con las estructuras y políticas universitarias? Si bien las políticas han diferido en intensidad y en sus niveles de implementación, así como antes difierían las arquitecturas institucionales, cabría esperar que una consecuencia funcional de ellas fuera una convergencia entre los países al cabo de cierto tiempo, resultado de ese entorno de incentivos generalizados y socialmente legitimados por cursar la Educación Superior.

De las preguntas por la asignación a las respuestas institucionalizadas

Preguntar en términos generales por la desigualdad en las trayectorias universitarias involucra el análisis tanto el plano de lo que experimentan los individuos sino en lo que la sociedad, y en particular el Estado hacen respecto de esas desigualdades. Las políticas públicas permiten entender respuestas socialmente legitimadas a problemas de asignación que podrían plantearse en términos muy genéricos con las siguientes preguntas:

¿Cuántos jóvenes de una cohorte de nacimiento deberían comenzar estudios en la Educación Superior? La cantidad de jóvenes estudiando en la Educación Superior, ¿tendrá consecuencias sólo para el bienestar del estudiante o también tiene consecuencias benéficas

para la sociedad? Si tales externalidades positivas de la participación en la Educación Superior resultaran de entidad actual o potencial, ¿debería cada joven tomar la decisión de estudiar con base en sus recursos o debería el Estado incentivar tal decisión? Y si el Estado dispusiera de incentivos, ¿cuál sería la población objetivo? El principio de igualdad de oportunidades, ¿debería regir las acciones públicas para ampliar el acceso o debería extenderse a los meses posteriores del cursado? En síntesis,¿ , ¿es programáticamente deseable que la Educación Superior pudiera (llegar a) ser universal o debería reservarse para una subpoblación de jóvenes?

Estas preguntas resumen algunos dilemas de la política pública relacionados con la oferta de la Educación Superior que han ido afrontando los estados, primero los europeos, anglosajones y del mundo soviético, luego los nuevos países industrializados (NIC) de Asia Suroriental, y actualmente también los latinoamericanos. Se pueden encontrar en los documentos de organismos multilaterales de crédito como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, así como en informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y en las Conferencias Mundiales de Educación Superior de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (World Bank, 1995; UNESCO, 1998; IESALC, 2006).

Adoptamos el enfoque institucional de las políticas públicas y sustentaremos que las respuestas socialmente establecidas a las anteriores preguntas se encuentran en tres núcleos de la institucionalidad universitaria: la financiación, la selección y la inclusión. Conjuntamente con la autonomía, la gobernanza, la titulación, el currículum y la pedagogía, conforman la institucionalidad constitutiva de las universidades. Sostendremos, además, que tal institucionalidad tiene génesis y concreción histórica, desencadenando “senderos de dependencia” respecto de cómo resolver nuevos problemas subsiguientes. Nuestro propósito es mostrar cómo aquella institucionalidad está asociada en su desarrollo a los problemas de la masificación por un lado, y de las emergencia de clivajes de desigualdades, que aquí llamaremos “viejos” y “nuevos”.

Martin Trow (1972) describió el avance en la demanda por este nivel en tres etapas: la educación de elite; la educación masificada, y la educación universalizada. Cada etapa tuvo una institucionalidad característica, y el tránsito a otra etapa estuvo pautado por cambios políticos y sociales, pero principalmente, por cambios en las ideas rectoras que predominaron. John Meyer y colegas (1977) llamaron a este fenómeno de la masificación como “Meyer (1977) le llamó la revolución mundial” y señalaron que estaba asociada a la modernidad y la racionalización de la sociedad con base en las ciencias primero, en la democracia después y en los derechos finalmente. Desde esta perspectiva, en los años cuarenta y cincuenta, el aumento de la demanda por la Educación Superior se correspondió con la adopción de políticas para su democratización. Las universidades, otrora cerradas a los hijos de la elite económica, religiosa y política, empezaron a extender oportunidades, al menos de acceso, para contar con estudiantes “no tradicionales”, según su origen social, género, identidad étnico/lingüística / racial.

A comienzo de los ochenta, una comparación relativamente extendida entre países del viejo mundo, países anglosajones, del mundo soviético y de Latinoamérica, mostraba ya logros y rezagos una “primera generación de reformas democratizadoras de la Educación Superior” pautadas por dos orientaciones. Por un lado, expandir la matrícula, aumentando el número de cupos o reduciendo o eliminando los requerimientos de admisión. Por otro lado, desmercantilizando progresivamente los diferentes aspectos relacionados con los costos del cursado, comenzando por la gratuidad en la matriculación, el pago de los cursos y de la colación de grado. En nuestra región, Argentina, México y Uruguay podrían ser citados como países que habían completado tareas de la primera democratización en forma bastante temprana, en los cincuenta, aun estando muy lejos de la masificación, y más estrictamente, manteniendo aún sistemas más propios de la etapa de la educación de una elite. Aún así, la

universidad se extendió a la clase media urbana, donde una proporción creciente de sus estudiantes resultaban ser primera generación universitaria en la historia de sus familias.

Sin embargo, la crisis de los estados de bienestar a fines de los ochenta y de la deuda en los países latinoamericanos, propició que el Bando Mundial (1995) formulara una directriz de inversión en estricto sentido retrógrada: vistas las carencias de todo tipo en los niveles Primario y Medio, el Estado no podía aumentar el gasto universitario el cual solo estaba siendo aprovechado por las clases medias y las clases altas. La decisión de continuar en la Educación Superior no revestía urgencia pública y por lo tanto debía financiarse con cuotas crecientes de la participación privada a través de fuentes y modalidades diversificadas. La expansión del nivel en Chile y también en Brasil muestran dos modelos distintos, pero con resultados semejantes.

La Conferencia Mundial de la Educación Superior de 1998 modificó esta postura tácitamente aceptada incluso por varios gobiernos alejados del neoliberalismo (Brovetto, 1998). América Latina ha sido partícipe y protagonista de este giro en los grandes lineamientos de la "Educación para todos". Desde comienzos de los dos mil la agenda pública volvió a incluir este tema, y varios países de la región, volvieron a tener políticas públicas y estados protagónicos en el desarrollo del nivel, como han sido de diferente modo, Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador, México y Uruguay. Hemos sido testigos del "regreso del Estado a la Educación Superior "(Moreno & Muñoz, 2020).

Las Conferencias Regionales de Educación Superior de 1996, 2008 y 2018 marcaron o resaltaron principios orientadores que la UNESCO venía trabajando desde antes. En primer lugar, la relación entre Universidad y Desarrollo: era preciso desarrollar capacidades endógenas para adquirir y aplicar conocimientos existentes y para crear nuevo conocimiento en el país. En segundo lugar, la relación entre Universidad y calidad de la vida cívica: donde se requería contribuir a "educar ciudadanos responsables, informados y activos, así como especialistas altamente calificados". En tercer lugar, la ampliación del acceso con clave de equidad, tanto de clases sociales como de edades: todas las personas deben contar con la posibilidad, en cualquier etapa de su vida, de acceder a la educación y de contar con una oportunidad para retornar a la vida universitaria (Brovetto, 1999). Fue el comienzo de lo que podríamos denominar "segundo ciclo de reformas democratizadoras de la educación superior".

Viejas y nuevas desigualdades

La etapa histórica que Trow (1972) denominó "universidad de elite" se corresponde con un tipo de estudiante al cual la literatura designa "tradicional" y que se correspondía aproximadamente con una décima parte de cada cohorte. La "vida universitaria" que exigía a los jóvenes una dedicación exclusiva o casi exclusiva, por lo que en sus hogares debían presentarse tres compromisos. En primer lugar, el financiero: sostener los estudios implicaba no solo afrontar costos directos o indirectos de la educación sino postergar el ingreso al mercado de trabajo. En segundo lugar, postergar la nupcialidad, vital particularmente para las mujeres que tenían un plan universitario. En tercer lugar, exonerar a los estudiantes de una parte importante de las responsabilidades en el trabajo doméstico, incluyendo el cuidado de menores o adultos dependientes.

El incremento de la demanda por la Educación Superior estuvo acompañara por distintas políticas "desmercantilizadoras" entre las cuales la "gratuidad" debe ser citada como una de las principales. La reducción de los costos directos permitió la incorporación de nuevas categorías sociales a la universidad que carecían de capital financiero. Pero exigió asegurar al menos alguna de las otras dos "moratorias de la transición a la vida adulta" anteriormente nombradas. Por tanto, la reducción de la visible desigualdad socioeconómica (de clase e

ingresos) abrió paso a visibilizar el efecto de los estereotipos de género sobre la desigualdad de oportunidades. Sin embargo, es de resaltar que acceder y estudiar en la "universidad" suponía a los nuevos estudiantes la exigencia de aproximarse al tipo de estudiante "tradicional", con la edad normativa, que disponía de tiemplo completo y gozaba de diversas moratorias sociales.

Desde finales de los ochenta, el camino de la masificación de la Educación Superior implicó hacer visibles otras desigualdades: las etno-lingüistico-raciales y las geográficas, así como progresivamente, aquellas ligadas a quienes estaban en el mercado de trabajo, llegaban con "extra-edad" o asumían responsabilidades derivadas de la conyugalidad o de la parentalidad.

La Educación Superior en la agenda en el Cono Sur de América

Desde los años noventa y en forma cada vez más destacada, las agendas de la política educativa en América Latina han incorporado temas de la Educación Superior, comenzando por la actividad legislativa. Pero la incorporación de los noventa se ha sobre una historia de desarrollo que en la región tiene más de un siglo de diseños, conflictos, conquistas y también de retrocesos.

La Universidad ha estado en la agenda pública de Argentina desde el siglo XIX con la primera Ley, denominada de Avellaneda en 1885. Otro hito importante fue la aprobación, por decreto en 1949, de la gratuidad. Varios e importantes fueron los debates y las pugnas sobre el marco regulatorio, con sucesivas leyes, que acompañaron los avatares de la política nacional entre 1947 y 1989 (Puiggrós, 2017). En los últimos treinta años, Argentina a reformó en dos ocasiones el marco regulatorio. En 1995 con la Ley 24521 estableció la arquitectura institucional vigente. En 2015 con la Ley 27204 modificó principios orientadores y otros programáticos, tales como la responsabilidad del Estado en su mantenimiento, la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia y egreso; la prohibición del lucro. A la vez, hubo una tercera diferenciación institucional, a través de la creación de 7 universidades nacionales entre 1992 y 1995 y 20 universidades entre 2002 y 2016.

Brasil tuvo su primera universidad, la de Río de Janeiro, en 1920. La primera norma legal es 1931. Al contrario de las colonias españolas, el Reino de Portugal y luego el Imperio, no establecieron estas instituciones. Pero, en comparación con los restantes países de la región, el ritmo y diversidad de establecimientos es impactante. La gratuidad fue aprobada en a mediados de la década de 1960 creando una red de universidades federales, públicas y gratuitas que abarcan casi todo el territorio nacional, pero sucesivas reformas y gobiernos mantuvieron la otra barrera al ingreso: los cupos y los exámenes para distribuir la demanda superlativa. La arquitectura legal actual de todo el sistema de educación formal brasilero está en la Ley de "Directrices" Num. 9394 de 1996. A partir de 2003, Brasil modifica distintos aspectos centrales del sistema con base en el programa de los Gobiernos de Lula (2003-2010) y de Dilma Rousseff. (2011-2016). Por un lado, un nuevo programa para que los estudiantes pudieran acceder, vía subsidios, a las Instituciones de Educación Superior privadas (Programa Universidad para Todos, PROUNI) y amplió uno anterior de 1999, el Fondo de Financiación para el Estudiante de la Educación Superior (FIES). Por otro, modificó dos aspectos clave en el sistema público. Primero, promovió un nuevo proceso de expansión creando entre 2003 y 2014 18 nuevas universidades federales y 173 campus universitarios. Segundo introdujeron sucesivas modificaciones a las reglas de admisión extendiendo las funciones del Examen Nacional de Educación Media (ENEM) a los efectos de que pudiera complementar o remplazar totalmente el Examen Vestibular de ingreso a las Universidades Públicas; aprobando una Ley de Cuotas Sociales (2012) por el cual el 50% de los cupos de las universidades públicas debían reservarse para estudiantes egresados de la Ensino Media pública, debiéndose distribuir esta reserva con criterios de focalización de ingresos del hogar y según raza. Finalmente, l cambio del instrumento de evaluación fue parte de un nuevo Sistema de Selección Unicaficado (SISU). En 2012, que incluyó una cuota de cupos

reservados para poblaciones subrepresentadas en el nivel. En 2015, Brasil tenía más de siete millones de estudiantes en la ES, duplicando los registrados en 2002 (Barreyro & Costa, 2015; Neves, 2014; Dias & Brito, 2008).

Uruguay estableció la gratuidad en el acceso a la Universidad entre 1912 y 1920. La admisión a las carreras se suprimió totalmente en la medida en que la Sección de Estudios Preparatorios dependiente de la Universidad de la República (UDELAR) hasta 1935 consistía en la única vía de ingreso. En esos dos años, los interesados debían rendir al menos unos 24 exámenes para alcanzar el grado de Bachiller y de esa forma poder ingresar a las carreras. Escindida la Enseñanza Secundaria de la Universidad de la República, ésta no reintrodujo un examen de selección hasta que lo estableciera la Dictadura Militar en 1974; en 1984 fue derogado, volviendo a caracterizarse por un acceso irrestricto y gratuito a este nivel de estudios. El diseño institucional del sistema consolidado en la Constitución Nacional de 1952 y en la Ley Orgánica de la UDELAR (1958) se modificó en 1984 con la habilitación de la segunda Universidad del país (y la primera privada), la Universidad Católica. En 1995 por vía de Decreto se establece el marco regulatorio del sector privado y hasta el presente, no hubo anteproyectos específicos para aprobar una Ley de Educación Superior. El sector público mantiene el carácter binario (Arim, Gamoran & Shavit, 2007): por un lado, dos universidades públicas (la UDELAR y desde 2013, la Universidad Tecnológica, UTEC); por otro lado, varios institutos terciarios no universitarios (la formación docente y la enseñanza tecnológico-profesional). En 1987 fue aprobado el funcionamiento regular de una sede universitaria multi-carreras en la ciudad de Salto (500km al norte de Montevideo), dando inicio ainiciando la descentralización territorial. En 2014 ocho son las sedes del interior de la UDELAR y 4 cuatro de la UTEC. El presupuesto nacional para la Educación Superior y en especial para la UDELAR se incrementó significativamente entre 2005 y 2015, pero buena parte de las transformaciones del nivel estuvieron a cargo de cada una de las instituciones de educación superior en el ejercicio de su autonomía. Sin embargo, la agencia principal en materia de formulación de políticas no está en la órbita del Poder Ejecutivo, sino en las propias Instituciones de Educación Superior.

Las universidades comparadas

Nuestro proyecto aborda las trayectorias de estudiantes ingresados en 2015 a la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Federal de Pelotas (UFPel) y de la República (UDELAR).

La UNL, ubicada en Santa Fé, Provincia Fe, provincia homónima de la República Argentina fue establecida como “Nacional”nacionalizada en 1919, aunque su proceso fundacional comenzó en 1889. Es una universidad originalmente regional, supraprovincial, de ahí su nombre, aunque actualmente su área de influencia está más reducida al norte de la provincia de Santa Fe.

La Universidade Federal de Pelotas (UFPelUFPEL) está ubicada en el Estado de Río Grande do Sul. La UFPel fue establecida en 1969 el resultado del impulso que le dio la Dictadura Militar (1964-1984) a la relación entre universidad y desarrollo. No tiene actualmente otras sedes y su principal área de influencia es la región homónima del sur del Estado, aunque recibe una creciente participación de estudiantes de otras regiones y de otras entidades federativas luego de la introducción del SUSI.

La Universidad de la República fue legalmente creada en 1834 pero se estableció definitivamente en 1849 con la apertura de la Facultad de Derecho. Con la Constitución de 1952 adquirió el estatus de plena autonomía frente al Poder EjetucivoEjecutivo. Hasta 1987, solo desarrollaba carreras regularmente en la ciudad de Montevideo, comenzando desde ese año una política de descentralización que actualmente le lleva a estar en 8 ciudades capitales del interior del país. Aproximadamente, tres de cada cuatro estudiantes de la Educación Superior de Uruguay son estudiantes de la UDELAR.

Las particularidades históricas y organizacionales de las cuatro universidades estudiadas agregan un plano de análisis adicional en la búsqueda de una explicación sobre la heterogeneidad de las trayectorias. Con base en un enfoque institucional, suponemos que las diferencias más importantes radican en las reglas de admisión y de cursado, que darían lugar a dos situaciones polares.

Por un lado, se encontrarían un tipo de universidad que aquí denominaremos “cerrada” caracterizada por la admisión selectiva y la permanencia condicionada a parámetros académicos. La UFPel y la UNA se aproximan a este extremo. Por otro lado, habría un tipo de “universidad abierta” cuya admisión no establece cupos ni otras limitaciones ni condicionantes del cursado; han institucionalizado el “acceso irrestricto”. La UNL y la UDELAR se aproximan a este tipo.

Descripción del proyecto

Este proyecto forma parte de las iniciativas de investigación financiadas por el MERCOSUR EDUCATIVO, en su llamado a fondos concursables de 2018 y que son coordinadas por el Núcleo de Estudios e Investigación en Educación Superior (NEIES) a través de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la República Argentina.

Sus objetivos generales fueron dos. Por un lado, describir y explicar las trayectorias seguidas por los estudiantes en los dos primeros años de cursado, comparando el impacto de las viejas y las nuevas desigualdades en cada una de las universidades estudiadas. Por otro, analizar la consistencia lógica del diseño de un conjunto de políticas de inclusión educativa con la la heterogeneidad del estudiantado, considerando muy en particular la explícita consideración de los estudiantes no tradicionales y de las nuevas desigualdades. Ambos objetivos generales están enmarcados en la comprensión de cómo las características macrosociales de la Educación Superior en cada país presentadas más arriba, y en particular, las políticas de democratización emprendidas en la última década habrían podido reducir las desigualdades.

De estos objetivos se derivan dos componentes para su abordaje. Por un lado, un estudio estadístico de las trayectorias curriculares de los estudiantes con base en microdatos administrativos de las propias universidades. Por otro, unaun análisis de tres políticas de inclusión presentes en la segunda generación de reformas democratizadoras: las transferencias (tanto monetarias como no monetarias); las mentorías y los cursos remediales.

Este proyecto se desarrolló entre julio de 2018 y julio de 2020. La mayor parte de los análisis empíricos debían realizarse durante el año 2019. Por este motivo, seleccionamos la cohorte de ingresos 2015. Primero, porque ese año marca al menos para Argentina y Brasil, aunque en alguna medida también para Uruguay, la finalización del ciclo expansivo de las políticas sociales aplicadas a la Educación nacidas entre 2002 y 2005. En algunos textos a este período se le denominó “la Era Progresista”. Segundo porque los estudios de persistencia suelen demandar información para 4 o 6 períodos o ciclos académicos (semestres en este caso), lo que implicaba una fecha máxima de actuación en diciembre de 2018.

El proyecto propuesto incluía originalmente el análisis del caso Paraguay y de una cohorte en la Universidad Nacional de Asunción. En el anexo 1 se detallan todas las acciones en materia de la gestión y se explican los obstáculos insalvables para acceder a los microdatos necesarios para los análisis estadísticos. La imposibilidad de realizar las replicaciones requeridas por el diseño comparado, conllevaron a excluir a Paraguay de este informe.

Agradecemos la colaboración que ha tenido para este proyecto de parte del PIE de la Universidad Nacional del Litoral; de la Coordinación de Processos e Informações Institucionais de la Universidade Federal de Pelotas, y de la Dirección General de Planeamiento (División de Estadísticas) y de la Unidad del Sistema de Información de la Enseñanza (USIEN) de la Universidad de la República.

Estructura del documento

Este informe final corregido se organiza en cuatro partes. La primera contiene la formulación del problema, el marco de referencia teórico junto con los antecedentes y la metodología de la investigación .

La segunda parte aborda el análisis cuantitativo realizado en el componente 1 del proyecto de investigación. El análisis estadístico está hecho sobre la cohorte 2015 de ingresantes a las universidades siendo el objetivo resumir las actividades curriculares registradas durante los seis semestres subsiguientes. La tercera parte incluye otros tres capítulos que describen políticas de inclusión en la educación superior implementadas en las tres universidades estudiadas. Informa los análisis cualitativos del componente 2 del proyecto.

La cuarta parte recupera los argumentos y los hallazgos desarrollados por el proyecto, conectando las hipótesis con la evidencia, y reformulando o ampliando el marco de referencia de partida.

Los anexos incluyen varios detalles tanto de gestión como metodológicos que determinaron el proyecto. Los incluimos a los efectos de que el lector interesado pueda profundizar en la comprensión del itinerario de investigación que seguimos durante más de dos años y medio.

PRIMERA PARTE. Problema, marco de referencia y metodología

1. Marco de referencia teórico y antecedentes

La investigación que aquí se presenta refiere al peso de las desigualdades sociales al inicio de las trayectorias universitarias en Argentina, Brasil y Uruguay a mitad de la segunda década del siglo XXI. Por cada país se toma una institución: la Universidad Nacional del Litoral (UNL), la Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) y la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR).

En principio, nuestro interés más general en este capítulo es en primer lugar, formular un marco teórico más general que permita luego, en segundo lugar, enmarcar los cambios generados por el tránsito desde la "universidad de elites" a una "educación superior de masas", para abordar, en tercer, lugar las políticas de democratización, en ambos casos mostrando las particularidades observadas en los países estudiados. En cuarto lugar, nos enfocamos en exponer las desigualdades sociales, viejas y nuevas, y sus efectos en las trayectorias de los estudiantes. Este capítulo culmina sintetizando las preguntas y las hipótesis generales del proyecto de investigación ejecutado.

1.1. Institucionalidad universitaria, masificación y desigualdades

Nuestro problema se enmarca históricamente por el estado de situación a mediados de la década pasada. Hacia el 2015, nuestros países han estado experimentado cambios, al menos por 25 años en la Educación Superior, en buena medida inspirados por procesos políticos internos ligados a la recuperación de la convivencia democrática, la extensión de los derechos sociales, y también por razones e ideas específicas. Entre éstas últimas, destaca la participación de nuestros países en la Conferencia Regional de Educación Superior de la Habana (1996) y de la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (1998). En estas instancias de discusión y difusión de grandes orientaciones de política educativa, la idea de una "educación a lo largo de la vida" encontró su complemento en la idea de democratizar el conocimiento superior tradicionalmente asentado en las universidades.

Entendemos por "democratización" una política cuya orientación general se propone mitigar o revertir, hasta suprimir, las distintas barreras sociales que limitan el acceso a la educación formal, de tal forma que cualquier ciudadano pueda tener las mismas oportunidades al inicio. Esta orientación de política ilustra la apropiación por parte del Estado, de los hallazgos de un repertorio amplio de investigaciones especializadas que han mostrado que la participación porcentual de los distintos grupos y categorías sociales en el estudiantado de las universidades no se condice con su participación porcentual de la sociedad (Osborne, 2016). Tal apropiación se traduce en una agenda de política y en el objetivo de revertir esta brecha.

Ahora bien, el ideal político y cívico de la democratización aplicado a la universidad, si bien novedoso, no surge de la investigación social reciente. La preocupación por la desigualdad social en la Educación Superior ha estado presente desde los años cincuenta en los estudios clásicos sobre las universidades, al punto de ser considerado parte del núcleo mismo de la conformación de la disciplina de la sociología de la educación superior, así como también en la economía de la educación, en los estudios sobre el desarrollo y en la emergencia del campo

de estudios de las políticas y de la administración universitarias (Clarck, Development of the Sociology of Higher Education, 1973; Habley, Bloom, & Robbins, 2012; Tinto, 2013).

La investigación clásica dio lugar a un extendido consenso en torno a una teoría general de la estratificación social del acceso, expresada en al menos tres vertientes, no necesariamente conciliadas entre sí que difieren en el mecanismo causal postulado. Estas teorías acentúan como factores causales el nivel socioeconómico del hogar, la clase ocupacional o el capital cultural. En una expresión sintética de la misma, la universidad ha sido ubicada en la producción de *herederos* de posiciones económicas y culturales privilegiadas en la estructura social (Bourdieu & Passeron, 1964; Clarck, Development of the Sociology of Higher Education, 1973).

Sin embargo, para atender el ideal de la igualdad de oportunidades, y, por tanto, la orientación democratizadora de la política de Educación Superior, ha sido necesario extender el dominio de la teoría predominante, y en consecuencia, la investigación social, más allá del acceso. En los ochenta y conforme la expansión de la matrícula ha ido creando sistemas masificados de educación superior en los distintos países, la atención se trasladó progresivamente al estudio de las trayectorias de los estudiantes a través del análisis de los fenómenos de la persistencia, el rezago y el abandono (Spady, 1971; Tinto, 1975; Astin, 1993; Seidman, 2012; Arriaga & Velásquez, 2013).

En la historia reciente de América Latina y en particular de los tres países del MERCOSUR aquí estudiados, la relación entre universidad y desigualdad adquiere particularidades especiales debido a la metamorfosis sufrida por este nivel en los últimos veinte años (Brunner & Miranda, 2016). Como antes ocurriera en Europa y en Estados Unidos, las universidades han expandido sus cupos y matrícula, se han creado nuevos tipos de instituciones de educación superior (IES) tanto universitarias como no universitarias y se han abierto nuevas carreras. El Estado, primero con influencia neoliberal y luego con influencias progresistas, ha reformado el marco regulatorio generado en los años de vigencia del “Desarrollismo” (Gentile & Levy, 2005; Acosta, et al., 2015; Esther, 2015). Una de las novedades ha sido precisamente, la emergencia de *políticas de inclusión en la Educación Superior* tendientes a incentivar la persistencia y el avance hacia la graduación. Llamaremos a estas políticas, la “segunda generación de reformas democráticas” para distinguirlas de aquellas primeras que tuvieron por objetivo la gratuidad y el acceso irrestricto (selección).

1.2. Esquema teórico para el análisis

El marco de referencia teórico adoptado para esta investigación parte de sostener que el momento histórico de la instalación de las universidades constituye un aspecto crucial en la medida en que el diseño organizacional incorpora aquellas ideas, conceptos y normas que predominan en la sociedad y sobre todo, en el Estado (Powell & DiMaggio, 1999; Rowan, 2006). Las soluciones institucionales iniciales son inerciales, reducen las alternativas de lo posible y lo debido frente a nuevos problemas y excluyen otras soluciones, incluso si fueran racionalmente superiores. Los núcleos institucionales crean un camino de dependencia (un “path dependence”) consistente con la preservación de la identidad organizacional, proceso que los actores recuperan actualmente a través de referencias, justificaciones y tradiciones (Sydow, Windeler, Müller-Seitz, & Lange, 2012). Dados aquellos núcleos, los costos para reformarlos o sustituirlos suelen ser más altos que los beneficios que se puedan anticipar: se han creado cierta previsibilidad y garantizados intereses en diversos actores (North, 1993).

La metodología propuesta por Sydow y colegas (2012: 158-160) reconstruye trayectorias de dependencias institucionales, mediante un análisis histórico que toma en cuenta tanto el relato

histórico oficial de cada universidad, como la producción académica independiente. Esto permitiría identificar varios temas relevantes en las agendas universitarias de cada momento.

Primero, que las universidades tanto en Europa Occidental y también en América Hispánica, no así en Estados Unidos, han sido creaciones estatales[1]. Los "acontecimientos desencadenantes" por lo tanto, remiten a leyes o decretos y resoluciones ministeriales ("portarías") que establecen la subordinación de la universidad en materia de designaciones (renovaciones y destituciones), siendo las importantes, el Rector y los Decanos (Riveiro, 1971; Oddone & Paris de Oddone, 2010; Buchbinder P. , 2015; Gentile & Levy, 2005; Fávero, 2006).

Segundo, respecto de las mismas leyes está también destacado la estructura de gobierno interno de la universidad, tanto en la relación entre el nivel "facultad" y el nivel "Rectorado", así como la integración y facultades de los órganos colegiados. La Reforma de Córdoba con herencia reivindicativa de "autonomía y cogobierno" sintetiza dos núcleos institucionales fundamentales[2].

Tercero, un aspecto cíclicamente recuperado por las vidas universitarias tiene relación con la financiación de los costos (Acosta, et al., 2015; Scott-Clayton, 2015; World Bank, 1995). No son pocas las universidades privadas que se han financiado directa o indirectamente en proporciones nada despreciables por parte del erario; algunos programas particularmente destacados contemporáneos lo muestran con claridad; tal es el caso del PROUNI en Brasil. Pero para las universidades públicas que dependen en proporciones muy importante de la asignación que el Estado le haga a través del Presupuesto General. Esto supone que, en conjunto con otras organizaciones y dependencias públicas, en especial con la Educación Básica, ingresa en una disputa interna sobre la equidad del gasto. El punto crucial de cambio ha sido el peso que el cobro de derechos universitarios (matrícula, colegiatura, exámenes, tramitaciones, colación de grado, etc.) pueda tener en las financias de la universidad pública. Por lo tanto, históricamente ha habido dos grandes eventos que condicionaron las políticas de asignación subsiguientes: la determinación de la exoneración total a los estudiantes del pago de "derechos universitarios" y la habilitación (en algún caso la indicación) para generar ingresos adicionales del sector privado sea a través de la venta de servicios, sea a través de la inversión en la propia universidad (González M. , 2000).. La "gratuidad" o el grado de subsidio a los estudiantes universitarios ha sido una conquista histórica para Argentina y Uruguay, y un tema recurrentemente disputado por el Banco Mundial por razones de equidad distributiva.

Cuarto, los relatos marcan un papel central en la cuestión de los títulos, sea en términos de monopolios de la expedición (en el caso de Uruguay hasta 1984), sea en términos de sus efectos habilitantes para el acceso a ciertos puestos en la estructura ocupacional o política del país. Los procesos de diferenciación institucional de los años noventa, tuvieron como

[1] Este enunciado se restringe a las universidades y otras organizaciones de la educación superior que tienen naturaleza jurídica de entidad pública, es decir no incluye la oferta privada. Sin embargo, la existencia de universidades privadas en América Latina ha dependido de regulaciones estatales específicas, coyunturas históricas en los gobiernos muy particulares (Uruguay, por ejemplo), y, desde los noventa, todos los países de la región han protocolizado legalmente procesos de habilitación, acreditación y evaluación. El sector privado está legalmente diferenciado respecto a financiaciones y exoneraciones fiscales como es el caso de Brasil. A su vez, en algunos países como Chile, por ejemplo, la financiación de las universidades ha sido dirigida tanto a las públicas como a las privadas definidas como "estatales".

[2] En este primer núcleo la bibliografía es extremadamente amplia. Por solo citar dos textos, referíamos aquí a Juan Oddone y Blanca Paris de Odone ((2010) [1971]), Darcy Riveiro **Invalid source specified.** María de Lourdes de Albunquerque Févaro**Invalid source specified.**.

consecuencia una relativa pérdida de relevancia institucional de estos aspectos, al menos en la relación de la universidad con la sociedad y el gobierno (Tünnermann-Bernheim, 2003).

Quinto, las universidades se han configurado históricamente en la selección de su alumnado, sea a través de procedimientos que destacan su origen social o sus méritos académicos. El acceso al "conocimiento superior" tuvo por correlato institucional el ordenamiento de los aspirantes mediante exámenes y la admisión de los mejores.

Sexto, la discusión curricular, qué enseñar, es incluso anterior a la propia universidad y tuvo su expresión la polémica medieval del "Trivium" y "Cuadrivium", ingresó en el Siglo de las Luces y en la Revolución Francesa a través de la crítica al papel del Latín, y en la promoción de la enseñanza profesional. A fines del siglo XIX el Positivismo introdujo el papel superior de las ciencias experimentales y por esta vía, la "cientifización del curricululm universitario", y su relación con el progreso y el desarrollo. Los momentos de quiebre institucional se reconocen en las grandes reformas por las que se integró la ingeniería (nacida en escuelas politécnicas) a la universidad como "profesión liberal", la agricultura y la veterinaria, luego de las ciencias sociales, y actualmente de las tecnologías (médicas, mecánicas y administrativas) (Tünnermann-Bernheim, 2003).

Estos seis núcleos institucionales han tenido mayor vigencia y polémica en algunos periodos históricos más que en otros, como veremos. También argumentaremos que procesos histórico-sociales ligados a la expansión de la universidad conllevaron a que otros dos núcleos se configuraran: la discusión pedagógica y la inclusión.

Conceptualizamos las instituciones pedagógicas como aquellas ideas "predominantes", "prestigiosas", "autorizadas" que definen cómo debería llevarse adelante naturalmente la enseñanza. Nuestra argumentación es que la problematización de la pedagogía, la crítica a las inercias fue mucho más reciente que las polémicas sobre la autonomía, la gobernanza y la gratuidad, pero que estuvieron habilitadas por aquellas. La creciente heterogeneidad del alumnado habría generado reiterados eventos disruptivos que hicieron una y otra vez implausibles las premisas pedagógicas institucionalizadas, en el sentido de las ideas sobre la enseñanza paradigmática y las crisis en cada profesión y disciplina (Kuhn, 1962). Dentro de los distintos ejes observados entre las teorías pedagógicas, Bernstein (1990) ha destacado tres: las reglas de jerarquía; las reglas de ritmo y las reglas de evaluación. La combinación de los tipos en cada regla, determinarían según el autor, un extremo de una pedagogía visible "catedrática" y en el otro, una "invisible" o "personalizada".

Finalmente, argumentaremos que la apertura generada por los logros democratizadores anteriores alcanzados en la institucionalidad universitaria, debatidos y orientados conceptualmente en ámbitos académicos y políticos internacionales, como fuer la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, habrían dado lugar a la discusión sobre las estructuras de incentivos que los estudiantes enfrentan una vez ingresados. Es la emergencia de las políticas de inclusión educativa sobre las que nos focalizaremos en esta investigación.

En síntesis, nuestro análisis con base en el neoinstitucionalismo sobre las relaciones entre universidades y desigualdad social parte de un esquema de ocho núcleos institucionales: autonomía; titulaciones; gobernanza; curriculum; financiamiento; selección; pedagogía e inclusión (ver esquema 1).

Esquema Nº 1 Núcleos de la institucionalidad universitaria

Autonomía: refiere a las normas legalmente vigentes relativas a la designación de la autoridad máxima de la Universidad, así como la distribución de los poderes de decisión entre ésta y los poderes del Estado, en particular, el establecimiento de materias reservadas, incluyendo los aspectos presupuestales

Gobernanza: la distribución de potestades de decisión académica, administrativa y presupuestal entre los distintos órganos de la universidad, atendiendo a la existencia de desconcentraciones y empoderamientos de las unidades académicas (facultades, escuelas e institutos).

Financiamiento: existencia jurídica y peso proporcional de créditos de la universidad frente al Estado (nacional o provincial) con los cuales solventa los gastos e inversiones de sus actividades. Incluye por complemento, la existencia de normas que habilitan, prescriben o restringen el cobro por actividades universitarias (sea de enseñanza, investigación o asesoría).

Titulaciones: la habilitación para la expedición de títulos y el monopolio; las normas de habilitación profesional; la relación entre títulos y estructura ocupacional o posiciones de gobierno.

Selección: normas que regulan cuáles condiciones deben cumplir quienes se presentan a cursar estudios universitarios, sean de tipo financiero (pago de "derechos universitarios") o académicos (pruebas de admisión, cupos). También incluye las condiciones requeridas para la mantención de la calidad de estudiante.

Curriculum: principios, orientaciones y decisiones relativas a qué deben aprender los estudiantes que ingresan a cada carrera universitaria y cómo esos saberes han de organizarse subdividiéndose en disciplinas, áreas temáticas y módulos, así como también los recursos (por excelencia, libros) que son legítimamente indicados como fuentes.

Pedagogía: principios, orientaciones y decisiones relativas a cómo enseñar aquello que ha sido establecido en el currículum. Esto incluye los ritmos, las modalidades de enseñanza (magistral, grupos, investigaciones), el papel de la práctica preprofesional, y la evaluación .

Inclusión: las visiones sobre la heterogeneidad del estudiantado, la existencia de "estudiantes no tradicionales" y su relación con las trayectorias, los clivajes más importantes que la constituyen, y las modalidades de intervención (estrategias, agentes e instrumentos) que se requieren para sostener la continuidad educativa de aquellos "vulnerables"

Fuente: elaboración propia

Este esquema es además histórico y tal como Sydow y colegas (2012) enfatizan, atiende a la interrelación entre el nivel universitario y el nivel de las políticas públicas en general. Obviar este vínculo y marco, podría obscurecer la comprensión de aquel núcleo, e ignorar su dependencia de la matriz más de políticas públicas implementadas en cada período histórico y de las coaliciones entre los actores políticos y sociales que la respaldan. El estudio de "*la política de las políticas"* resulta precisamente en recuperar este plano de la agencia tanto en el origen y en la formulación de las políticas, como también en su transformación (Le Bourhis, Cortinas-Munoz, Grossetete, & Hourcade, 2017). Desde un enfoque distinto, pero con iguales consecuencias para la conformación de un esquema de análisis, se ha de obtener en una perspectiva neogramsciana. El concepto del "pacto social" (de Souza, 1979) o del pacto de dominación (Brachet, 1995), y resultan particularmente importantes para entender la configuración de aquellos núcleos institucionales también como concesiones a categorías sociales subalternas, intercambios respecto de privilegios a cambio de contribuciones políticas e ideológicas desde las universidades a la legitimidad del Estado.

1.3. La etapa de la "universidad de elites" en América del Sur

La universidad no es una institución co-originaria con la sociedad moderna, en el sentido en que la escuela primaria lo es. Por el contrario, existen pocos tipos de instituciones vigentes en

la actualidad cuyos orígenes pueden retrotraerse tantas centurias atrás. Las primeras universidades fueron establecidas entre el año 1088 y el año 1150: Bolonia, Oxford y París.

Ahora bien, las universidades no solo son instituciones longevas para los países centrales. En el Reino de Indias, las universidades fueron establecidas por la Corona Española a las pocas décadas de iniciada la conquista. Entre 1538 y 1580 se fundan la Universidad Santo Tomás de Aquino en Santo Domingo, la Universidad de San Marcos en Lima, la Real y Pontificia Universidad de México y la Universidad Santo Tomás de Aquino en Bogotá. Al final de la época colonial había 30 universidades creadas. Es de notar que, de los tres aspectos constitutivos de las primeras universidades europeas, los fueros corporativos (frente a la autoridad real); la preservación del conocimiento y la expedición de titulaciones, el primero no estaba presente. En América, las universidades se constituyeron subordinadas al proyecto colonial y a los símbolos y espacios del gobierno (el virreinato, capitanías, audiencias, obispados). Podría decirse que estas universidades, aunque muy controladas por el poder colonial, heredaron el modelo europeo de una corporación profesional, establecida oficialmente y detentadora de ciertos fueros con relación a saberes especializados y exclusivos, necesarios para el Estado y la Iglesia.

Portugal en cambio no creó universidades en América. Si bien los jesuitas fundaron en el siglo XVI el primer Colegio en Bahía, y luego otros en Rio, Sao Paulo, Pernambuco y Maranhao, la Corona prohibió la creación de universidades en la colonia a lo largo del siglo XVIII, pretendiendo evitar así que los estudios universitarios puedan alimentar ideas revolucionarias. Durante el período en que el Rey Juan VII y la Corte residieron en Río de Janeiro (1808-1814) fueron creadas escuelas de educación superior de carácter profesional en anatomía y cirugía, ingeniería, agricultura, pintura y escultura en Bahía y en Río (Fávero, 2006; Pinto, 2017). La negativa real hacia las universidades ha sido fundada en la creencia en que tales instituciones divulgaban las ideas revolucionarias y, por tanto, resultaban actores opositores al gobierno. Esto no implicó que los hijos de las elites accedieran a la enseñanza universitaria: para ellos estuvo abierta la universidad europea, por ejemplo, Coimbra. No es arriesgado hipotetizar que esta desconfianza también estaba asentada en las elites locales.

Declarada la Independencia, los nuevos estados hispanos retomaron o crearon proyectos universitarios en diferentes épocas, tempranamente en Argentina y Uruguay. Las Universidades de Córdoba, Buenos Aires y Montevideo, siguieron un mismo modelo: organizaciones oficialmente establecidas, vinculadas al personal eclesiástico y estatal, localizadas en una clara jerarquía urbana del poder, expresión cúspide de la autoridad en todas sus formas. Su estatus público continuó la institucionalidad controlada por el Ejecutivo y ordenadas a la formación de las elites y del personal eclesiástico para cumplir funciones administrativas, jurídicas y religiosas en el territorio. El predominio de los estudios teológicos y legales resultó expresión de este modelo (Tünnermann-Bernheim, 1996).

En cambio, el Imperio de Brasil (1821-1889) primero, y la Republica Velha (1889-1930) hasta 1915, hicieron de la desconfianza a la universidad una orientación de la política federal. Esto no impidió que, a lo largo del siglo XIX, se continuaran o emprendieran nuevos proyectos privados de creación de escuelas superiores, institutos politécnicos y facultades ligadas a la enseñanza de profesiones, y con una relativa inspiración en el modelo napoleónico. Es de notar que si bien “o modelo inspirador foi o padrão francês de universidade, no qual a estrutura se assemelha a um aglomerado de escolas autárquicas […], os valores políticos franceses não foram herdados pelas universidades latinoamericanas” (Falqueto & Farias, 2013). A comienzos del siglo XX, había 24 instituciones de educación superior con un total de 10 mil estudiantes. Dicho en forma sintética, el Estado en Brasil dejó al sector privado la generación de una oferta de conocimiento utilitario. La universidad como organización, era asociada con

una institución del *Anciéme Régime*, ligada a la preservación más que a la producción de conocimientos, a la reproducción de un cuerpo privilegiado, más que a la formación de actores del progreso.

Este panorama regional es consistente con la imagen de las universidades europeas, e incluso varias norteamericanas de finales del siglo XIX: "As with mass schooling, the original focus of higher education was not principally economic, and expansion was not strongly linked to labor market demand (Windolf 1997). Born out of monastic traditions in Europe, universities mainly produced clergy, lawyers, doctors, and scholars-professionals filling highly specialized and valued (although not necessarily well-paid) roles in society. […] No one imagined that a radically expanded set of professionals could be needed or absorbed by the labor market. Educational reformers argued that the productivity of soldiers, peasants, or factory workers might benefit from the discipline of mass schooling, but few anticipated benefits from reading Plato or studying calculus. […] More generally, people debated whether higher education had practical utility at all. This view is reflected in older meanings of the terms academic and scholastic: knowledge of no practical use*"* (Schofer, Meyer, & Ramirez, 2020)*.*

La Universidad de la República (UDELAR), conocida durante mucho tiempo como la "Universidad de Montevideo" fue ejemplo claro de ese modelo corporativo, poco vinculado a necesidades económico-productivas. Fue creada con dos Facultades, Teología y Derecho, aunque la primera nunca pudo institucionalizarse, en parte por la debilidad crónica de la Iglesia Católica en Uruguay, y en parte por el peso del pensamiento crecientemente anticlerical existente en el país (Ardao, 1950; Oddone & Paris de Oddone, 2010).

La UDELAR no surgió autónoma del Poder Ejecutivo, aunque sí estuvo caracterizada por dos rasgos constitutivos: sus privilegios en la expedición de títulos, el pretendido monopolio de saberes especializados y su débil articulación con actores sociales en el territorio, sea por el lado de la oferta curricular[3] como por el lado de la financiación. Fueron proyectos políticos de naturaleza estatal y oficial. Tampoco estuvo pensada para dar acceso a sus aulas a "masas de estudiantes"; era una "universidad de elite". En el caso de la UDELAR, los cambios institucionales generados por las Leyes orgánicas de 1890 y de 1908 en torno a la autonomía y a la gobernanza, han sido siempre destacados como parte de un "péndulo", aunque desde un punto de vista comparado, importa decir que el Rector era una figura seleccionada (y subordinada) al Presidente de la República aunque con escasos poderes de dirección en la medida en que el modelo de gobernanza estaba fundado en la "federación" (o "aglutinamiento") de facultades dotadas de altos grados de autonomía (Oddone & Paris de Oddone, 2010). El monopolio de la expedición de títulos (y, por lo tanto, en el atesoramiento de saberes especializados) no fue puesto en duda ni amenazado, ni por otro posible proyecto estatal (denominado en los años treinta como la "Universidad del Norte"), ni por un proyecto de universidad católica. Tampoco hubo discusiones fuertes hasta comienzos de los años cincuenta en torno a qué enseñar ni a cómo enseñar.

La necesidad de contar con una universidad estatal en Brasil surge tardíamente, en la segunda década del siglo XX, sin perjuicio de que a esa fecha hubiera habido varios ensayos universitarios privados (Manaus, Sao Paulo, Paraná) y una multiplicidad de escuelas profesionales también privadas. En 1915, por Decreto del presidente Wencelsau Braz y en el marco de una importante Reforma Educativa impulsada por el ministro Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, se establece la pertinencia de aglutinar y unificar las diferentes

[3] En el caso de Uruguay, resulta elocuente la errática consideración sobre la enseñanza de la Agronomía y de la Medicina Veterinaria, que llevaron a cambiar el estatus institucional, e incluso a incluir y quitar, y de nuevo a incluir, las respectivas Escuelas de la UDELAR.

instituciones de enseñanza superior de carácter profesional establecidas en las ciudades principales del país. En 1920 se crea por la vía del "aglutinamiento" la Universidade de Rio de Janeiro y la Universidade de Minas Gerais en 1927 (Pinto, 2017). La Presidencia de Getulio Vargas (1930-1945), antes de la proclamación del "Estado Novo" vio instalarse la Universidade de Sao Paulo, la Universidade de Porto Alegre (ambas iniciativas estaduales) la Universidade do Distrito Federal (1935) y la Universidade Rural do Brasil en 1943. Pero lo más importante es la aprobación en abril de 1931 del Decreto-Ley 19821 conocido como Reforma de Francisco Campos, Ministro de Educación y que estableció el primer "Estatuto das Universidades Brasileiras". Como tal consagró la institución de la autonomía y un diseño de gobernanza fundado en el aglutinamiento de al menos tres facultades entre cuatro prescriptas (Derecho, Ingeniería, Medicina y Educación, Ciencias y Letras). Son instituciones profesionalistas, no avocadas a la investigación y con poca articulación con la sociedad (Esther, 2015). Además, son universidades doblemente selectivas: por los costos y por las pruebas de admisión. A comienzos de 1930, Brasil ya contaba con 133 instituciones (Pinto, 2017).

En síntesis, la institucionalidad universitaria creada por muy distintos caminos históricos compartía en términos generales una identidad "selecta". La idea de preservación y cultivo del conocimiento superior estaba asociada a la idea de resguardo y selección. Utilizamos aquí el término "universidad de elite" como un tipo ideal característico del conjunto de las instituciones de la educación de un país. Su referencia está fundada en el ensayo publicado por Martin Trow en 1973 quien hace una interpretación sintética de los cambios ocurridos en las universidades de Europa Occidental, Estados Unidos y Canadá durante los años cincuenta y sesenta. Distinguió tres etapas en la historia de la educación superior en los países: la etapa histórica de los estudios universitarios para una elite, la etapa de la universidad masificada, y la etapa de la universalización. Tuvo por consecuencia observable una reducida tasa bruta de escolaridad en la edad respectiva (18 a 24 años). Trow fijaba un máximo del 15% para el período. A comienzos del siglo XX, las tasas eran ínfimas; Estados Unidos, por ejemplo, contaba con una tasa del 4%.

1.4. La masificación de la educación superior y los cambios institucionales

Los ritmos de crecimiento de la matrícula universitaria luego de la Primera Guerra Mundial, y en especial desde fines de los años cuarenta fueron particularmente llamativos para Europa y Estados Unidos[4]. A fines de los sesenta la tasa bruta se aproximada al 40% en Estados Unidos. En Suecia la tasa era del 24% en 1970, llegando a los 140 mil alumnos cuando en 1947 eran 14 mil. Francia alcanzaba el 17% de la cohorte edad, habiendo duplicado la matrícula en cuestión de 20 años. Lo mismo incluso sucedía en la cerrada y controlada sociedad española (Trow, 1973; García de León & García de Cortázar, 1992). Este proceso, que ha sido denominado una revolución educativa mundial (Meyer, Ramirez, Rubinson, & Boli-Bennet, 1977; Albatch, Reisberg, & Rumbley, 2009), se ha observado bastante después en América Latina, siendo más nítido desde los años noventa (López Segrera, 2008).

Los cambios en la matrícula no informan *meramente* de cambios en las organizaciones educativas, sino en las instituciones que configuran la educación superior en términos de un sistema, y más en general, de las relaciones entre sociedad y universidad. Estos cambios están descriptos por Trow (1973) como la conformación de una educación superior de masas. En América del Sur, este proceso de masificación está asociado políticamente a la crítica al

[4] Si bien en Estados Unidos ya era visible el crecimiento, una decisión política aceleró el proceso mediante incentivos específicos de acceso a categorías sociales que antes no lo tenían. Esto fue posible por una de las últimas leyes del New Deal de Roosevelt: Service Readjustment Act o GI Bill de 1944.

modelo pedagógico recibido desde la Colonia, a un cambio en la gobernanza de las universidades, al lugar de las ciencias y finalmente, a las reglas de admisión.

Queremos destacar aquí que la masificación de la matrícula, es decir, el incremento sostenido del alumnado total de las universidades sea por crecimiento de cada institución o por aumento del número de instituciones, estuvo asociado a la problematización de la institucionalidad en varios planos. El que aquí interesa en particular tiene relación con la puesta en discusión de dos núcleos: la selectividad y la inclusión. Estos aspectos, no fueron puestos en discusión con las reformas de finales del siglo XIX. Tal como mencionan Shofer, Meyer y Ramirez (2020: 2) "At the time, people debated whether lower-class individuals were capable of imbibing higher knowledge". La puesta en discusión ha sido debido a la movilización social de las clases subalternas y la reivindicación de ensanchar el bienestar distribuido por el Estado según cada uno de los pactos de dominación vigentes en la década que va desde finales de los años cuarenta hasta finales cincuenta. El primer paso en la región podríamos decir que fue el Decreto de Perón en 1949 y el último, la creación de la Universidade de Brasilia bajo el influjo de Darcy Ribeiro.

1.4.1. El cambio institucional en las viejas universidades: UDELAR

Según Trow (1973) el incremento en la demanda por cupos en las universidades está asociado (y a la vez, fue respondido) por dos procesos a través de los cuales se generó un cambio institucional en la Educación Superior. Por un lado, la apertura y ampliación de los cupos para el ingreso en las viejas universidades, muchas veces, limitadas por sus tradiciones, su organización y sus financiamientos. Por otro, por la creación de nuevas universidades y en particular, por la creación o la autorización para el establecimiento de otras instituciones de educación superior de tipo "no universitarias". Esta diferenciación institucional fue emprendida tanto por el estado, como por actores privados (iglesias, empresas, fundaciones). En el primer tipo de procesos, y dado el carácter público de las universidades, es claro que el Estado tiene un papel principal. En el segundo tipo de procesos, dado que puede darse por medio de la creación de nuevas universidades públicas, o por vía de creaciones privadas, será importante identificar el contexto histórico-social más general en que este proceso ocurre. Este contexto ha sido nombrado como el "pacto social" o el "pacto de dominación" y resultan particularmente importantes para entender las relaciones entre la política hacia las universidades, las relaciones entre el gobierno y las clases subalternas, y las políticas sociales en general (de Souza, 1979; Brachet, 1995). Tal contexto provee el entorno institucional que configura el núcleo y la estructura de la nueva organización, generando luego inercias, resistencias y reducciones de alternativas de cambio hacia adelante, tal como lo sostienen las teorías del "path dependence" dentro del neo-institucionalismo (Rowan, 2006; Schofer & Meyer, 2005).

La UDELAR es un ejemplo del primer tipo de procesos de masificación por transformación de las universidades existentes. Luego de aprobada la Ley Orgánica restrictiva de 1908, y a partir de 1912, comenzó el proceso de ampliación en el territorio y entre las clases sociales. Entre 1912 y 1913, el gobierno de José Batlle y Ordoñez estableció primero, la existencia de un Liceo y de una Preparatoria en cada capital departamental fuera de Montevideo, en lo que fuera la primera política de descentralización de la Universidad (o de "interiorización"). Asimismo, en 1914, Battle enviaba a la Asamblea General un proyecto para decretar la gratuidad de la enseñanza de la UDELAR, Ley que se aprobaría en 1916, aboliendo el derecho de matrícula y de exámenes para la Sección Secundaria y Preparatoria, y facultando al Poder Ejecutivo a extenderlo "a las restantes facultades" a medida que lo permitieran las finanzas universitarias. El Presidente Viera decretó en diciembre de ese mismo año la

gratuidad total. La quita de la barrera financiera permitió la expansión del acceso a los hijos de las clases medias propietarias que concluían la Enseñanza Preparatoria (ubicada en la capital de la República o en las capitales de los Departamentos). El fundamento de la medida establecida en el mensaje a la Asamblea General residía en que se estimaba que un 30% de los estudiantes (incluidos de Preparatorias) informaban de problemas financieros. La otra línea de la selección, la académica demoró más tiempo en ser abolida. Recién para comienzos de 1940 se suprimieron los últimos exámenes de ingreso a las carreras tradicionales, y de esta forma, se completaba en el país, la primera generación de políticas de democratización (Oddone & Paris de Oddone, 2010)

1.4.2. Masificación y primera democratización en Argentina: la identidad de la UNL

La Universidad Nacional del Litoral (UNL)[5] y la Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) son ejemplos del segundo proceso de cambio institucional asociado a la masificación, ambos llevados adelante en el marco de una nueva política del Estado hacia la Educación Superior y en el marco de un "pacto social".

La UNL fue establecida por la Ley 10861 del 17 de octubre de 1919 transformando en "Nacional" a la Universidad nacida en 1899 como provincial. En los inicios del siglo XX, la Universidad de Santa Fe comienza a ampliar su cobertura y atrae a estudiantes de Entre Ríos y Corrientes que vienen a estudiar abogacía (única oferta de carrera en ese momento). La nacionalización de la Universidad Provincial de Santa Fe ocurrida en 1919, luego de varios proyectos anteriores fracasados, acontece durante la Presidencia de Hipólito Yrigoyen (1916-1921) un representante de las movilizadas clases medias urbanas argentinas y durante una época de rápida incorporación de los sectores medios a la educación superior y creciente crítica al compromiso de las instituciones educativas públicas con la Iglesia Católica[6]. En junio de 1918 la juventud universitaria cordobesa inicia una movilización por la democratización de la enseñanza superior[7], extendiendo su influencia a otras universidades argentinas y latinoamericanas[8] . Las reivindicaciones reformistas se concentraron en la renovación de las estructuras de autoridad, los objetivos de la enseñanza universitaria, la implementación de nuevas metodologías de estudio y enseñanza, la reivindicación del razonamiento científico frente al dogmatismo, la libre expresión de pensamiento, el compromiso con la realidad social y la participación del claustro estudiantil en el gobierno universitario. Así, las bases programáticas establecidas por esta reforma pueden ser resumidas en los siguientes

[5] Si bien existe la universidad provincial de snata fe Es importante mencionar que la UNL tiene como antecedente la Universidad de Santa Fe, una universidad provincial que sirve de base para la creación de la UNL en 2019, momento en el cual es nacionalizada.

[6] Entre las principales demandas del movimiento estudiantil reformista se cuentan: transparencia del gobierno universitario, eliminación de los cargos vitalicios, renovación de docentes por concurso, actualización de los planes de estudio y de los programas, incentivo al desarrollo científico, docencia y asistencia libres.

[7] La sanción del estatuto en 1918 para la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) ha sido señalado a lo largo de las décadas siguientes como el acto mismo que instauró la Reforma Universitaria. Según Buchbinder, la gestación del conflicto estudiantil tiene como evento desencadenante de las controversias que más tarde darían lugar a una agenda más precisa de reclamos estudiantiles, el cierre –en 1917- del internado para alumnos avanzados de la carrera de Medicina por razones de "economía y moralidad" (Buchbinder, 2015: 92). La protesta fue creciendo hasta que el entonces presidente Hipólito Irigoyen accedió a las demandas y dispuso la intervención en la Universidad de Córdoba en 1918.

[8] Siguiendo a Buchbinder, los países latinoamericanos optaron por darle un contenido más amplio de reforma política y social al movimiento estudiantil reformista, en cambio los líderes estudiantiles argentinos lo limitaron al campo académico. "En la Argentina, la renovación y democratización universitarias se inscribían dentro de un proceso armónico de recambio de elites dirigentes a nivel social y político. En la mayor parte de América Latina la reforma universitaria exigía en cambio, la transformación previa de las estructuras políticas en manos de oligarquías cerradas (Buchbinder, 2005: 108).

reclamos: cogobierno estudiantil, autonomía universitaria, libertad de cátedra, concursos docentes con participación estudiantil, investigación, extensión universitaria y compromiso con la sociedad[9], aunque no necesariamente, "democratización" (Trevignani, 2013). Durante el periodo de 1919 a 1921 "la UNL fue, tal vez junto con la Universidad Nacional de Tucumán (fundada en 1914), la primera experiencia argentina de ruptura ostensible con el modelo espacial del town and gown, y de aplicación de la idea de universidad territorial, es decir, de institución de amplia cobertura espacial, con una oferta curricular distribuida en varias ciudades y –al menos originariamente- no duplicada en más de una de ellas. En una época de vías de comunicación aún muy precarias, la UNL proponía algo así como una circulación de saberes y personas entre ciudades muy alejadas entre sí" (UNL, 1999: 99). En síntesis, la UNL bien puede decirse que ha sido "hija de la Reforma de 1918", tal como fue elocuentemente afirmado por evaluadores de la CONEAU: El apego al discurso reformista forma parte de una imagen institucional que otorga identidad a la UNL. Como identificaron los evaluadores externos de la CONEAU "Una auténtica mística de la democracia y de los principios rectores de la Reforma Universitaria de 1918 opera como fundamento histórico del modo de actuar por parte de las autoridades actuales y pasadas de la Universidad" (CONEAU, 1998: 13, citado por Trevignani, 2013).

El proceso de Argentina de transformación de las viejas universidades iniciado por Yrigoyen llega a su fin con el golpe de 1930, dando lugar a un proceso contra-reformista que culmina en 1945 con el gobierno de Domingo Perón. El nuevo pacto social inaugurado por este gobierno acrecienta la demanda por estudios universitarios entre 1945 y 1955. La principal medida fue el establecimiento de la gratuidad y el acceso irrestricto a las universidades nacionales. Luego de Perón, la masificación de la Educación Superior continuó, aunque con un importante acento en la creación de nuevas universidades, territorializadas, que descongestionaran las universidades viejas, y a su vez, fragmentaran las acciones opositoras de los movimientos estudiantiles. El Plan Taquini de 1964 expresó algunas de estas ideas (Trevignani, 2013). Entre 1956 y 1975, se crearon 18 universidades nacionales. La caída de la Democracia en 1976, también lo fue para la política de masificación y las políticas asociadas a la democratización[10].

1.4.3. Masificación sin democratización en Brasil: UFPEL

En 1968, durante una de las fases más autoritarias y represivas de la Dictadura Militar (1964-1984) y siendo presidente el General Costa e Silva, es aprobada la Lei Nº 5.540/68 por la cual se concreta una Reforma que modifica una parte importante de los núcleos institucionales que configuraron las universidades creadas desde 1920. Si bien el proceso político inmediato estuvo pautado por la propia Dictadura a través del trabajo de la Comisión Moreita Mattos, el informe de consultoría del norteamericano Rudolph Atcon y del Grupo de Trabajo para la Reforma Universitaria (Fávero, 2006), algunos autores afirman que la visión de la universidad y en el fondo, la nueva institucionalidad tuvo su antecedente fundamental (Rothen, 2010) en el trabajo, exposiciones parlamentarias y publicaciones de destacados miembros del

[9] Forma parte de un discurso poco discutido el legado reformista reactualizado de manera recurrente en los ámbitos de las universidades nacionales argentinas, pero con mayor peso en las que nacieron al calor de esos años (como es el caso de la UNL). Hay banderas que hoy se defienden como consignas herederas de la reforma, que la bibliografía especializada ha descartado (por ejemplo, la defensa del ingreso irrestricto), así como hay logros identificados como de otros periodos históricos (a veces hasta contrapuestos en el signo político) que han sido atribuidos a batallas ganadas del movimiento reformista (por ejemplo, la gratuidad de la enseñanza universitaria). Para estas miradas críticas de la reforma universitaria, ver Mignone (1998); Sánchez Martínez (2002).

[10] Es importante destacar que, durante la dictadura, solo se creó una universidad nacional, la de la Patagonia San Juan Bosco, en 1980.

Conselho Federal de Educação (CFE), un órgano dependiente del Ministerio pero con facultades normativas establcido por la Lei nº 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

La Reforma expresamente fue aprobada para controlar o regular la expansión de la educación superior, demanda a lo largo de la década por distintos actores sociales, entre ellos por el movimiento estudiantil, por ejemplo, a través de la *Declaraçao de Bahía* de 1961 (Cunha, 2009). Las "diretrizes" de 1961 habían frustrado estos reclamos y esto a su vez, había aumentado la presión social.

Adicionalmente, en los años sesenta se incrementó el número de estudiantes que rendían exámenes de admisión y los aprobaban, aunque, sin embargo, no lograban ingresar a las universidades públicas debido a que las vagas eran menos que los aprobados. Esto configuró y visibilizó un "excedente vestibular", legitimando aún más la demanda por la expansión de los cupos. Entre 1964 y 1968, los candidatos crecieron un 120% pero las vagas aumentaron sólo el 50% (Lelis, 1985).

Sin embargo, tanto en el CFE como en el Gobierno Militar se compartía el diagnóstico de que aquel un reclamo resultaba equivocado, en la medida en que significaba ampliar el sistema universitario existente y bloqueaba aún más la "reforma necesaria". Los fundamentos inmediatos, presentados en el informe del Grupo de Trabajo creado por el Gobierno en julio de 1968 establecía en su diagnóstico una crítica a lo que hemos denominado núcleos institucionales de la gobernanza y del curriculum, pero poniendo como misión el desarrollo: "[A universidade brasileira] ainda se revela inadequada para atender ás necesidades do proceo de desenvolvimento, que se intensifico una década de 1950, e se conserva inadaptada ás mudanças dele decorrentes[…] Se expandiu mais, em seu cerne, permanece a mesma estrutura anacrónica e entravar o processo de desenvolvimento e os germes da inovaçâo" (Relatorio do Grupo de Trabalho,1968: 19,20, citada por Fávero, 2009: 33).

La reforma consolidó la autonomía, pero modificó la gobernanza aboliendo las cátedras vitalicias, las facultades aisladas y estableciendo en su lugar, la departamentalización. Consagró el vínculo estrecho entre la enseñanza y la investigación para la carrera docente (Fávero, 2006, pp. 34-35).

La Reforma de 1968 no modificó las instituciones que regulaba el acceso en sus dos planos: el académico (el examen o vestibular) ni el económico (el cobro de derechos universitarios). Al contrario, dio paso a la unificación del examen vestibular en un intento por controlar indirectamente el número de vagas disponibles a nivel nacional en cada área de conocimiento. Desde 1971, este examen debía realizarse sobre la base de los contenidos impartidos en la Enseñanza Media y en un conjunto delimitado de materias (Lelis, 1985).

Según Rothen (2010), el CFE estableció un nuevo y argumentado consenso "modernizador", expansivo, pero sobre la idea de que la universidad debía formar una elite, una distinta de la preexistente, ligada a las necesidades del desarrollo nacional. El Estado asumió un papel directriz en la Educación Superior creando nuevas instituciones desde cero. Hasta el momento las universidades públicas se habían establecido mediante el procedimiento del aglutinamiento de facultades profesionales, con excepción de São Paulo, el Distrito Federal y Brasilia. Una segunda clave de esta institucionalidad tuvo que ver con la denominada "interiorización": es decir, la expansión debía realizarse a través de la creación de universidades nuevas al interior de cada uno de los estados y no meramente en las capitales. Durante el período de vigencia (1968 a 1996) fueron establecidas 14 universidades federales, aumentando en un 50% el número de instituciones del sector existentes antes de esa fecha.

La UFPEL fue establecida oficialmente en 1969 por directivas específicas del Ministro de Educación, Tarso Dutra. El proyecto aglutinó las Facultades de Direito e Odontología (vinculadas a la Universidades Federal de Rio Grande do Sul en Porto Alegre), de Agronomía (vinculada al Ministerio de Agricultura como Univesidade Federal Rural), e Instituto de Sociología, el Conservatorio de Música, la Escuela de Bellas Artes y la Facultad de Medicina. En este sentido, su creación siguió el modelo de "aglutinamiento" vigente desde 1920 (Ferreira, 2017).

1.5. La postdictadura y la respuesta neoliberal a la demanda por cambios

Aproximadamente una década posterior a la finalización de las dictaduras en Argentina (1983), Brasil (1984) y Uruguay (1985), los Estados asumieron en grado diverso, proyectos para la transformación de las universidades emergentes de las demandas de grupos intelectuales, empresariales, territoriales y políticos (Mollis, 2000; Rojas, 2012). El pacto social que respaldó en cada país la estructura neoliberal de las políticas pública (más o menos exitosa según el caso), también llevó al establecimiento de una nueva institucionalidad y, por lo tanto, de una metamorfosis de la educación superior.

Sin dudas en la base estuvo la masificación; excepto en Uruguay, el "bono demográfico" y logros de la Enseñanza Media, presionaron aumentando sustantivamente la demanda por la Educación Superior, en especial la universitaria, luego de una década relativamente estable, entre otras razones por la política educativa de las Dictaduras.

A partir de la aplicación de la tipología de estadios históricos de Trow (1973), hubo una segunda fase de masificación. La educación Superior de los países estudiados había comenzado una primera expansión en los años cincuenta y sesenta, pero sobre la base conceptual de "aumentar el número de estudiantes tradicionales". En cambio, la expansión en los ochenta trajo la novedad la heterogeneidad social de "nuevas categorías de estudiantes no tradicionales".

En Argentina, durante el Gobierno de Carlos Saúl Menen se aprueba un nuevo marco institucional tanto para la Educación Primaria y Media (Ley 24.195 Federal de Educación de 1993), así como para la Educación Superior (Ley 24.521 de 1995). Brasil aprueba una nueva Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9394/96). Es una década que consagró mayores niveles de autonomía institucional a la educación, sea funcional o territorial. En ambos países la Educación Básica (Inicial, Primaria y Media) fue descentralizada a las provincias, estados o municipios, con participación subsidiaria, testigo o indicativa del Estado. La autoridad ministerial retiene una función reguladora, fiscalizadora y de evaluación, sea en forma directa o a través de nuevos órganos especializados (Comisiones de Evaluación y Acreditación o Consejos Nacionales de Educación). Junto a la consolidación de nuevas formas de autonomía, y también modificaciones en las normas de financiación universitarias, se cambian instituciones de la gobernanza sobre la base de la creciente influencia del New Public Manangement (Falqueto & Farias, 2013).

Es consenso en la literatura sostener que la metamorfosis de la Educación Superior ocurrida en la década de los noventa fue concretada a través de la diferenciación institucional y de la diversificación curricular, especialmente llevada adelante mediante el cambio de las reglas de habilitación, autorización y reconocimiento de instituciones privadas (Landinelli, 2008). Por ejemplo, en Brasil entre 1990 y 1998, las universidades privadas crecieron un 90% y los institutos universitarios privados un 88%. Argentina entre los mismos años pasó de tener 25 universidades privadas a contar con 40, un crecimiento del 60%.

También fue el caso de Uruguay. Hasta 1984 la elite política había aceptado la interpretación jurídica de que la Constitución asignaba al Estado el monopolio de la Educación Universitaria, y, por tanto, a la Universidad de la República (UDELAR). Ese año fue creada la Universidad Católica mediante un Decreto de la Dictadura ya en retirada. La Democracia restaurada convalidó el acto. Los gobiernos siguientes establecieron por decreto de 1995 un nuevo marco jurídico para el reconocimiento de instituciones universitarias y no universitarias superiores privadas. En 1998 se habían creado cuatro universidades privadas más y una decena de institutos universitarios privados. El modelo de universidad adoptado por el sector privado, sin embargo, siguió siendo la idea dominante de "universidad de investigación", aunque en una variante restringida, de especialización en ciertas áreas del conocimiento, en las cuales la institución tenía carreras altamente prestigiosas y demandadas (Fernández, 2014).

1.6. Desigualdades persistentes de origen social, género y etnia

La transición de una universidad de elites a universidades de masas puso en evidencia los límites de clase social y capital cultural en el acceso. La expansión pudo, incluso sobre la base de la gratuidad, ser usufructuada por las clases intermedias urbanas, ligadas a la pequeña propiedad, al comercio y a la administración burocrática o empresarial. La investigación sociológica desde los años sesenta se ha encargado de mostrar que a pesar de la masificación y de los esfuerzos de las políticas de democratización en este nivel, la desigualdad de clases en el acceso era persistente. El argumento teórico más invocado en este sentido es el provisto por el estudio realizado por Bourdieu y Passeron sobre la Universidad de París a comienzos de los años sesenta (Bourdieu & Passeron, 1964). Sin perjuicio de esto, múltiples trabajos también sostienen la teoría de la estratificación del acceso, pero fundamentada en otros enfoques teóricos alternativos o complementarios, desde el capital humano hasta la teoría sociolingüística de Basil Bernstein (Clarck, Development of the Sociology of Higher Education, 1973; Breen & Goldthorpe, 1997; Bernstein, 1990).

Los mecanismos postulados por las distintas teorías explicativas se podrían exponer en forma combinada en el siguiente esquema "polar". Los hijos de las clases o estratos privilegiados (por la posesión de capital económico y/o cultural, o por su posición en la estructura ocupacional), tienen un punto de arranque más ventajoso: llegan a la Educación Superior con la edad normativa (17 o 18 años), esto es, sin acumular situaciones de rezago en los niveles educativos anteriores; han podido y pueden postergar el ingreso al mercado de trabajo y la formación familiar propia; cuentan con apoyo familiar para solventar el costo de oportunidad de continuar estudiando; han recibido de sus padres y otros familiares próximos, desde la primera infancia, testimonios, relatos y luego discusiones, orientaciones específicas sobre el valor simbólico o instrumental de la educación, en general, y de la educación superior, en particular; fueron adquiriendo y aplicando reglas apropiadas para comunicarse en ámbitos académicos, naturalizando la diferencia entre hogar, la escuela, el barrio; reciben apoyo específico frente a dudas relativas a la vida académica, tales como la elección de asignaturas, profesores, campos de práctica, organización del tiempo y hábitos de estudio; cuentan con bibliotecas, recursos culturales y educativos que pueden poner a su disposición; sus relaciones sociales (capital social), les permite estar actualizados con información pertinente y recibir orientación mediante la consulta con personas conocidas que puedan auxiliarles. Además, participan activamente en la internalización de valores afines a la vida universitaria y la profesión subsiguiente; construyen expectativas a futuro menos constreñidas por la escasez (Mullainathan & Shafir, 2016). Son los "estudiantes tradicionales".

Por el contrario, los jóvenes originarios de clases subalternas en la estructura ocupacional sean sus padres integrantes de las clases medias urbanas (administrativas o comerciales),

de las clases obreras industriales o agrícolas, enfrentan un largo camino a la Educación Superior, caracterizado por sucesivas socializaciones escolares (en Primaria, en la Media Básica y en la Media Superior), a través de las cuales valores y lenguajes poco frecuentes en sus hogares les son inculcados. Los aprendizajes no siempre están adaptados a estos entornos y muchas veces ocurren en instituciones segmentadas social e institucionalmente. Deben conformar un "habitus" académico muchas veces totalmente novedoso, tomar decisiones sobre instituciones educativas, modalidades y orientaciones para las cuales no tienen antecedentes familiares. La información a la que acceden suele ser no solo incompleta, sino también poco comprensible, imprecisa o directamente errónea. La incertidumbre, la probabilidad de fracaso se convierte en riesgo económico (costos de oportunidad) y en riesgo social (por "desacreditación") (Cardozo, 2018).

Las desigualdades en el acceso, en las trayectorias y en logros educativos no sólo están fundadas en la posición de clase socioeconómica. Un segundo eje de viejas desigualdades que ha sido trabajado en la bibliografía tiene que ver con las brechas de género, tanto verticales como horizontales, las cuales no sólo interactúan con las anteriores, sino que tienen efectos propios y directos (Bucheli, Cardozo, & Fernández, 2012). Históricamente, las desigualdades de género tuvieron un efecto vertical, asociado a la predominancia de varones en la universidad. Progresivamente, y como parte de los procesos de masificación de la Educación Superior, las brechas verticales de género se redujeron y, en la mayoría de los países, se invirtieron, al amparo de un acceso cada vez más masivo de las mujeres a la Universidad y, en las últimas décadas, también del reconocimiento del carácter universitario de un conjunto de carreras altamente feminizadas, vinculadas al Magisterio, la Enfermería o el Trabajo Social. Extendida la matrícula en las universidades, resulta clara que esta segunda vieja desigualdad se ha reducido y está circunscripta en particular a las áreas de las ciencias, la tecnología, las ingenierías y las matemáticas (en inglés STEM).

La masificación de la Educación Superior también incidió en el cuestionamiento de las desigualdades que imponía la identidad étnica, racial o lingüística de los estudiantes. Este ha sido un tema ha sido extensamente trabajado por la sociología de la educación estadounidense, pero también y de forma creciente en América Latina, (Parker, Rubalcava, & Teruel, 2003; Fussell & Furstenberg, 2008; Fernández, Ríos, & Márques, 2016; Blanco, 2017; Rodríguez S. , 2018). Estrictamente y a diferencia de Estados Unidos, en la región la agenda de la Educación Superior solo ha incluido recientemente este tema, dado que la fortísima selección social con base etnolingüística se producía casi por entero ya en la Primaria.

Estas desigualdades en el origen sociofamiliar no son independientes. Los capitales de los hogares de origen en interacción con atributos individuales (como la edad, el género, la pertenencia étnica y la primera lengua) dan cuenta de un proceso de acumulación de ventajas vía el proceso de acaparamiento de oportunidades, tal como lo describió Charles Tilly (2006). En nuestros países, por largas décadas los universitarios provenían de una reducida elite intelectual superpuesta con una clase social alta (terratenientes y burguesía comercial e industrial), que además fue de raza blanca y étnicamente identificada con Europa, usaba la variedad estándar o alta de la lengua del Estado.

En síntesis, la masificación puso en jaque aquella categoría de estudiantes que habían sido los principales destinatarios de la institución universitaria, durante la fase de constitución del sistema y en su fase de "elite", tanto en Europa como en Estados Unidos y en América Latina: jóvenes varones y provenientes de una elite social, cultural y económica.

1.7. Mutaciones en las viejas desigualdades y la emergencia de nuevas ligadas a los cursos de vida

La heterogeneidad social incrementada hizo visible nuevas desigualdades, generadas por la transformación de las "viejas" (origen social, género, etnia) y la emergencia de "nuevas" que están fuertemente", algunas relacionadas con el curso de vida: (la transición al mercado de trabajo, la conformación familiar, la identidad étnico-lingüístico-racial,regulación de las etapas de la vida a partir de la edad, la movilidad residencial y las experiencias previas en la Educación Media y en la propia Educación Superior) y otras con la institucionalización de los campos profesionales y su impacto en las disciplinas .

En primer lugar, los estudiantes que por primera vez en la historia familiar llegan a la universidad. La "primera generación" de universitarios en el hogar es un estatus alcanzado y de por sí, implica un logro personal en un camino de movilidad social intergeneracional, del cual podría inferirse alguna hipótesis de hiper-selección al decir de Bourdieu, pero que, a la vez, se transforma en "un factor condicionante adverso, estructural y crítico" (Ezcurra, 2013: 23). Esta categoría presenta según algunos, la mayor vulnerabilidad en la transición a la Universidad, y conllevan mayores probabilidades de abandonar sus estudios, tanto por razones culturales como económicas.

En segundo lugar, durante las mismas décadas se incrementó sistemáticamente la proporción de mujeres matriculadas, al punto de invertir las tasas de participación por sexo. El proceso denominado "feminización de la educación superior" fue atenuando las más "visibles" brechas de género en el acceso (o "brechas verticales") y más lentamente, también entre opciones académicas (desigualdades o "brechas horizontales") (Bucheli, Cardozo, & Fernández, 2012). Sin embargo, esta progresiva igualdad en los roles asignados socialmente según género convive con la persistencia de desigualdades entre los cursos de vida posibles y plausibles para varones y mujeres. Al culminar la educación obligatoria, las trayectorias masculinas se caracterizan por un ingreso más temprano al mercado laboral que el de sus contrapartes mujeres, lo cual puede conllevar una interrupción del recorrido educativo. Esta misma relación de afinidad entre el mundo del trabajo y las preferencias masculinas, explica la abrumadora presencia de varones en carreras técnicas (por ejemplo, las ingenierías), caracterizadas por garantizar la inserción laboral y obtener mejores remuneraciones. En ambos casos (la salida del mundo de la educación o la preferencia por carreras técnicas vinculadas al mercado laboral), el rol masculino asociado a la provisión de ingreso al hogar permanece vigente. Las brechas verticales de acceso se han desplazado a un espacio más sutil, estratificando las oportunidades de las mujeres sin hijos y de las mujeres con hijos (Fernández & Marques, 2017). La reducción global de la brecha vertical no debe opacar la heterogeneidad de la participación por sexo al interior de los campos del conocimiento, en particular en algunas áreas críticas como son la ingeniería o las tecnologías de la comunicación. Esta brecha es observable toda vez que se modele el acceso a carreras en que la matemática tiene un peso decisivo en la formación, y probablemente obedezca a la persistente desigualdad en la trayectoria escolar previa de varones y mujeres en relación con la disciplina. Se mantienen profesiones que siguen estando asociadas, en el imaginario social, con espacio preponderantemente masculinos y estas representaciones moldean las expectativas de los aspirantes universitarios. El avance de la participación de las mujeres en el acceso a la educación superior pareciera encontrar barreras invisibles que no han sido franqueadas aún.

En tercer lugar, la "democratización" también alcanzó el "color de la piel" y la "lengua madre", generando fuertes movimientos sociales por romper la homogeneidad cultural con que naciera la universidad. El reconocimiento de los pueblos indígenas, de su cultura y de su lengua en la educación ocurrió tardíamente: Paraguay recién lo hizo luego de persecución abierta hecha

durante la Dictadura de Stroessner[11] y recién con la aprobación de la Constitución de 1992 (artículos 77 y 140); Chile aprobó en 1993 la Ley 19253 de fomento y desarrollo de los pueblos originarios.

A las desigualdades de origen social, género y etnia-lengua, se suman nuevas desigualdades que además atraviesan las anteriores: el origen movilidad territorial, transición a la vida adulta e institucionalización de los campos profesionales y residencia geográfica fuera de las capitales. Lassu impacto en las disciplinas.

En primer lugar, las políticas de descentralización del Estado y en particular en la Educación Primaria y Media, dieron nuevo lugar a las cuestiones de la (in)equidad geográfica de la radicación de las universidades. Las desigualdades de origen social, capital cultural, género, étnico-lingüísticas, están configuradas en el territorio como estructuras de oportunidades fuertemente estratificadas según regiones, provincias, municipios, localidades o entidades federativas. Los cursos de vida en los territorios son diferentes dentro de las viejas desigualdades. Tal expansión territorial implicó acciones de transformación de muy diverso alcance en ciudades que históricamente no tenían una movida universitaria: desde la ubicación de edificios, la circulación del transporte, la ampliación del alojamiento, etc. También en términos de rutinas en los calendarios escolares, dado que la presentación de la oferta de Educación Superior pasó a incluir la presencia de actores locales. Derivado de este conjunto de cambios, hubo procesos más o menos sistemáticos sobre las áreas de influencia de estas nuevas ciudades universitarias; es decir, efectos para construir regiones de educación superior, a veces coordinados entre varias IES (Lopez & Cánepa, 2014).

En segundo lugar, los procesos de globalización e individualización que caracterizan a las sociedades contemporáneas han producido cambios significativos en los cursos de vida, cuya principal consecuencia es el aumento del protagonismo individual en la construcción de una biografía y una identidad. El declive de poder regulatorio de instituciones como la edad en el curso de vida, permite comprender un nuevo perfil de estudiante que cobra cada vez mayor presencia en las instituciones de educación superior: personas adultas, con formaciones familiares e inserciones laborales.

En tercer lugar, en las universidades suelen convivir distintos estilos de diseños curriculares y culturas institucionales (según unidad académica, carreras o áreas de conocimiento) que dejan su impronta en el calendario de las trayectorias. Mientras que algunas facultades (carreras o áreas de conocimiento) proponen itinerarios más exigentes desde los eventos académicos tempranos, otras dejan avanzar a los estudiantes y suben las exigencias más adelante. La existencia de culturas institucionales heterogéneas al interior de una misma universidad, las "tribus académicas" (Becher, 2001) se expresaría en la identificación de patrones de trayectorias diferentes según unidades académicas (carreras o áreas de conocimiento), es decir, un calendario de abandono diferenciado.

1.8. La nueva generación de políticas de democratización: un pacto por la inclusión en la Educación Superior (ES)

En conjunto, la expansión de la matrícula y el proceso de metamorfosis por el lado de la oferta observado durante los años ochenta y noventa, conllevó un aumento no solo en la cantidad

[11] https://www.nytimes.com/es/2018/01/08/paraguay-guarani-espanol-lengua-indigena/

sino sobre todo en la heterogeneidad sociocultural de los nuevos alumnos universitarios (Schwartzman, 2006; Neves, 2014; García de Fanelli, 2014; Chiroleau, 2009).

Ahora bien, argumentamos que los cambios institucionales no problematizaron la imagen de estudiante "tradicional", que hemos caracterizado sobre la base de clivajes de desigualdad de clase social, capital cultural, género y raza/etnia/lengua. A su vez, la masificación reforzó las críticas a la "naturalización" de la selección universitaria en aquellos países, como Brasil, que no habían completado las tareas propias de la primera generación de reformas democratizadoras, tal como lo hicieron Argentina y Uruguay. A su vez en estos dos países, la crítica a la selectividad "implícita", heredada de la educación media; y a las ideas pedagógicas predominantes en las universidades, asociadas a la forma de aprender del "estudiante tradicional"; acrecentaron lenta pero progresivamente un lugar en la agenda al problema de la inclusión y a la necesidad de contar con políticas que incentiven la persistencia de un estudiantado heterogéneo cultural, social, geográfico, étnico-lingüístico, ocupacional y familiar.

La "modernización neoliberal" en los noventa se ocupó de otros núcleos institucionales, tales como la autonomía, el financiamiento, la gobernanza, la titulación. Sus ideas rectoras fueron la eficiencia y la productividad. La inclusión de nuevas categorías de estudiantes "no tradicionales" delimitados por otras desigualdades fue ignorado.

Tal vez la única excepción que conviene destacar fue en el caso de Brasil, el ingreso en la agenda pública de la desigualdad racial en el acceso a la universidad que el Gobierno de Fernando Henrique Cardoso comenzara a reconocer en 1996 y que introdujera la noción de "acciones afirmativas" al lenguaje de las políticas educativas (Neves, 2014).

A comienzos de los años 2000, la crisis económica desatada en Brasil y extendida a Argentina y Uruguay, conllevó la llegada a al gobierno de partidos de centro izquierda apoyados por un nuevo pacto social. Uno de los aspectos destacables en este nuevo escenario macrosocial fue la recuperación de las ideas del desarrollo (neodesarrollismo) y la ubicación de programas de desarrollo y reforma universitaria como partes de aquel. Fue también, el regreso del Estado a la Educación Superior (Moreno & Muñoz-Aguierre, 2020).

Esta nueva agenda podríamos sostener que dio paso a la abierta discusión sobre la necesaria democratización de la educación superior, debate auspiciado por los antecedentes de las Conferencias Regionales y Mundiales de Educación Superior en 1996 y 1998 (Brovetto, 1999; Ezcurra, Igualdad en educación superior: un desafío mundial, 2013; Brunner & Miranda, 2016).

Este séptimo núcleo institucional que delineamos en nuestro esquema analítico, las ideas de la inclusión comenzaron a explicitarse y elaborarse con base en la incorporación de debates pedagógicos que tienen como premisa la heterogeneidad social que condiciona los procesos de aprendizaje. Se ha hecho legítimo sostener que no existe "una única y mejor manera de cursar la universidad'; los nuevos "estudiantes no tradicionales" y también los "tradicionales" tienen procesos y tiempos de aprendizaje singulares. Dado que no es posible separar biografías socioculturales y aprendizajes universitarios, la pedagogía contemporánea ha argumentado desde muy diversas corrientes que la estructura de incentivos para cada caso no necesariamente debiera ser la misma, sino más bien diversificada, personalizada. En alguna medida, la pedagogía ha avanzado en ideas que actualmente predominan en la que las formas de enseñanza y de aprender deberían surgir de planteamientos flexibles, del protagonismo del alumno y de negociación de los itinerarios, denominadas por Bernstein (1990) como "pedagogías invisibles". Por tanto, si la democratización deseara avanzar,

debería evaluar y diseñar instrumentos de política que tomaran por objeto esos procesos y temporalidades diferenciadas del aprendizaje; esto es una “pedagogía invisible”.

Ahora bien, y esto constituye otro argumento que sostenemos, las políticas educativas de los dos mil debieron tratar a la vez la inclusión y la selección en el caso de aquellos países que abordaron en forma incompleta la primera generación de políticas de democratización. Los programas de becas para la educación superior, como son el Fondo de Solidaridad en Uruguay, el PROUNI en Brasil, las Becas Universitarias, Bicentenarios y PROGRESAR en Argentina se caracterizan por abordar a la vez el problema socioeconómico del acceso; y por el otro lado, disponer incentivos específicos con el objetivo de la inclusión.

1.9. El estado actual de la institucionalidad universitaria pública: tipo abierto/cerrado

Hemos argumentado con base en el neo-institucionalismo que las universidades públicas en los países del Mercosur están instituidas con base en siete núcleos: la autonomía, la gobernanza, el financiamiento, el curriculum, la selección, la pedagogía y la inclusión. Suponemos que cada universidad establecida se estructuró sobre la base de un diseño institucional singular, que implicaba una solución contingente, muchas veces local, a los dilemas planteados.

Dado nuestro interés en el estudio de la desigualdad en las trayectorias de ingreso, es claro que una primera y fundamental distinción entre las universidades hace al tema de la gratuidad de la educación. Una universidad pública sin aranceles expresa una política democratizadora que supone una solución institucional específica tanto en términos del núcleo de la financiación como en el núcleo de la selectividad. Esta sería la solución de la gratuidad como un derecho, más que la gratuidad como un mérito, como es el caso del otorgamiento de una beca o un subsidio. En el caso de Argentina, Brasil y de Uruguay, la legislación ha establecido en la institucionalidad universitaria la gratuidad como un derecho.

En consecuencia, el análisis de la desigualdad propone un esquema típico ideal que se fundamenta en el logro de la primera generación de las políticas de democratización: la selección (es decir, la gratuidad y el acceso irrestricto).

Por un lado, habría un tipo ideal que aquí denominaremos “universidad cerrada” caracterizada por tres propiedades de selección. La primera es la gratuidad, es decir, el no cobro de aranceles o cualquier otro tipo de “derechos universitarios” (de examen, matrícula, etc.). La segunda es la selección académica de estudiantes entre un conjunto de potenciales aspirantes. Por medio de cupos, calificaciones escolares mínimas o exámenes de ingreso (o incluso una combinación de los tres criterios) una universidad puede seleccionar su población de ingresantes aproximándola a un perfil de educabilidad, implícito o explícitamente asentado en sus diseños curriculares. A su vez, la selección académica puede continuar operando a través de una tercera propiedad: el establecimiento de condiciones mínimas para conservar la calidad de estudiante. Una vez que el estudiante ingresa, la universidad o su programa de grado, puede continuar asegurando el cumplimento de un “mérito” mínimo entre sus estudiantes, por medio de agregar requisitos de cursado que incentiven una alta contracción al estudio y al desempeño, como la prohibición de llevar dos carreras en forma simultánea o la suspensión académica por acumulación de reprobaciones, inasistencia o inactividad. Esta selectividad es por lo general, resultado del diseño curricular, esto es, consecuencia de las instituciones que definen el currículum universitario. También diremos que resultan importantes en tanto la inclusión educativa comienza a ser problematizada y normatizada.

Por otro lado, habría un tipo de "universidad abierta" resultado por lo general, de la aplicación de normas nacionales o federales que establecen el "acceso libre e irrestricto" para quienes han completado los requisitos de titulación de la enseñanza media[12]. Estas universidades no tienen procesos de admisión sino procesos administrativos de inscripción. Sin perjuicio de la existencia de estas normas de libre acceso, el diseño curricular en cada carrera puede establecer requisitos académicos que implican selectividades adicionales de ingreso para los aspirantes. Por ejemplo, en Uruguay hasta mediados de los años dos mil, la UDELAR siendo una "universidad abierta", mantenía un requisito restrictivo respecto al Bachillerato cursado en la educación media. Así para ingresar a la Facultad de Ingeniería debía haberse aprobado el Bachillerato Diversificado de Ingeniería; lo mismo para Medicina.

Por consiguiente, el tipo ideal de "universidad abierta" sería aquel que carece tanto de cobro de aranceles, selectividad académica por exámenes, cupos o requisitos disciplinarios, tanto como se abstiene de excluir estudiantes por falta de actividad académica o insuficiente desempeño una vez admitidos. Las universidades abiertas se caracterizan por una mayor flexibilidad en sus mecanismos de ingreso, así como también en la regulación de la permanencia (cursado, evaluaciones).

Entre los casos estudiados, la UNL resulta aquella institución más próxima al tipo de "universidad abierta". La UDELAR, si bien califica explícitamente como tal, cuenta con una selectividad disciplinar que la ubica en un grado de menor apertura que la UNL. A su vez, la UFPEL es una universidad pública y si bien es gratuita, presenta una doble selectividad en la admisión: exámenes de ingreso y cupos.

1.10. Desigualdades, abandono y persistencia

La bibliografía comparada en Educación Superior, generada sobre todo a partir de estudios sobre la expansión universitaria en Europa y Estados Unidos, ha mostrado reiteradamente que la masificación de este nivel (la ampliación de oportunidades de acceso) no implica necesariamente una reducción de las desigualdades en el curso de vida de las personas, y que las "viejas desigualdades" siguen operando e interactúan con las "nuevas", en particular en cuanto a la permanencia, el abandono y la graduación (Erikson & Jonsson, 1996; Erikson & Goldthorpe, 2002; Mills & Blossfeld, 2006).

El abandono de los estudios universitarios en América Latina ha sido identificado como un fenómeno fuertemente asociado a las diferencias en el capital cultural de los estudiantes, es decir, a las diferencias entre aquellos estudiantes que provienen de un hogar universitario (los "herederos") y aquellos que son primera generación en sus familias (de Souza, 1979; Tedesco, 1985; Arriagada & Velázquez, 2013; Diconca, dos Santos, & Egaña, 2011; Rodríguez, et al., 2014; Lobo e Silva FIlho, Motejunas, Hipólito, & Melo Lobo, 2007; Santos & Tavares, 2016; Schwartzman, 2006).

Nuestra pregunta central pone como variable dependiente la actividad curricular registrada de los estudiantes. Podría ser desagregada en tres preguntas específicas: (i) ¿cuántos estudiantes ingresados abandonan?; (ii) ¿en qué proporción los estudiantes ingresados continúan estudiando? Y (iii) ¿cuándo se interrumpen las trayectorias universitarias o se observa el abandono? ¿con qué está asociada esta interrupción?

[12] Es interesante destacar que este requisito puede flexibilizarse aún más en algunos países. Por ejemplo, en Argentina, el artículo 7 de la Ley de Educación Superior posibilita el ingreso de mayores de 25 años sin secundario completo, previa aceptación por parte de la unidad académica.

En términos comparados, en particular para los países centrales, el estudio de la inactividad temporal o definitiva en una carrera en la Educación Superior ya tiene varias décadas de tratamiento científico en este campo de estudio (Tinto, 1975; Astin, 1993; Spady, 1971; Astin, 1977). Sin embargo, en los países del Cono Sur no existió un abordaje sistemático de este problema hasta mediados de los años noventa, cuando en el contexto del proceso preparatorio de la Conferencia Mundial de la UNESCO (UNESCO, 1998; Brovetto, 1999) en diversos documentos de política educativa que circularon, fueron incorporadas nociones generales sobre equidad en el acceso, abandono e igualdad de oportunidades.

Ahora bien, resulta importante reconocer como primer paso en este estudio comparado que a pesar del tiempo que este problema está en la agenda, persiste una importante polisemia en los términos utilizados para delimitar el problema: inactividad, deserción, abandono, desvinculación, desafiliación. Predominan por un lado, los usos coloquiales en los documentos de política; por otro, los indicadores operacionales específicos de las estadísticas administrativas oficiales o de la investigación. Si bien el término "deserción" ha sido progresivamente retirado de los documentos de política y más aún de los académicos debido a sus connotaciones militares, el remplazo por los términos “abandono” o “desvinculación” ha generado algunos avances teóricos que parecerían no ser suficientes para disipar la ambigüedad.

Nuestra preocupación respecto del abandono, sin embargo, será en el marco de analizar secuencias de actividades e inactividades, mas que concluir sobre estados definitivos. Por tanto, nos interesará identificar cómo tiempos (semestres) de abandono se combinan con tiempos (semestres) de actuación curricular registrada para configurar trayectorias “intermitentes”.En particular nos interesa describir aquella trayectoria en la que el abandono es reiterado ciclo a ciclo, donde no se ha observado actividad académica, ya no en una carrera, sino en toda la IES analizada. Diferenciar entre estados y trayectoria (acumulación de estados en sucesivos eventos), permite responder diferenciadamente estas dos preguntas específicas: (iv) ¿qué proporción de estudiantes tuvieron un estado de inactividad y lo revirtieron? y (v) ¿qué proporción de estudiantes se mantuvieron inactivos a lo largo de todo el tiempo analizado?. Reservamos el concepto de “desafiliación de la institución de educación superior” para nombrar una trayectoria que tenga como resultado final esa situación luego de que no se completara actividad alguna por dos años calendario (Fernández & Cardozo, 2014)

1.11. Puntos de bifurcación

El abandono y la continuidad son síntesis temporales de la actividad curricular administrativamente registrada por cada universidad. Teóricamente, para el investigador permiten inferir que hubo *disyuntivas de acción* en los estudiantes. La universidad le plantea a cada estudiante una exigencia académica para participar formalmente o para acreditar el curso o asignatura en que se inscribió. La inscripción al curso y la rendición de al menos un examen en ese tiempo de exigencias, con independencia del resultado final (aprobación o reprobación) resulta indicativo de la afiliación del estudiante. Al contrario, la omisión del estudiante en el cumplimiento de al menos una de esas exigencias, resultará en la “pérdida” o en la “postergación” de un logro necesario para la acreditación de la carrera. En el capítulo metodológico avanzaremos en la discusión y explicitación de las decisiones hechas respectivas a qué eventos se tendrán en cuenta y la ventana temporal de observación delimitada por este estudio.

En la bibliografía sobre elecciones educativas que comienza en Boudon (1983), la noción de “puntos de bifurcación” refiere a la disyuntiva que se le planteaba al sujeto toda vez que acredita un nivel del sistema educativo. En este proyecto extenderemos la noción de

disyuntiva a cada evento significativo dentro de la Educación Superior, comenzando con el acto siguiente por el que el postulante es admitido como estudiante en la Universidad. La extensión es coherente con la idea de que la elección de cursar la carrera no se verifica con la inscripción. A su vez, resalta el papel de estos momentos como elementos que intervienen en las decisiones estudiantiles.

1.12. Tipos de trayectorias

Conforme se suceden estos puntos de bifurcación, es esperable que haya estudiantes que hayan decidido abandonar un ciclo, pero seguir estudiado los siguientes; algunos pueden haber decidido estudiar todos los ciclos; en tanto otros estudiantes pueden haber decidido abandonar en un semestre, y no haberse reinscripto en ciclos posteriores; podría ser el caso de que el estudiante abandonase una carrera en un ciclo pero que continúe en otra carrera; o que en un ciclo posterior, comience otra carrera.

La secuencia de estas decisiones de abandonar o persistir, combinadas con eventuales cambios de programa, adoptadas frente a los puntos de bifurcación, configura una trayectoria. Teóricamente, podrían haber tantas trayectorias como biografías, por lo que un primer objetivo consiste en describirlas en forma singular, y luego generar una taxonomía agregada (un patrón de trayectorias) que permita abordar el abandono como parte del problema de la integración a la vida universitaria, tal como fuera planteado por Tinto (1975) y Astin (1993).

Entre las viejas y nuevas desigualdades, lo más importante a observar desde las ciencias sociales en general y desde la sociología y las políticas sociales en particular, es el problema de la heterogeneidad con que se encadenan las experiencias académicas y sociales, de continuidad, abandono, desvinculación y también, de continuidad ininterrumpida, que acontecen en los meses siguientes a la inscripción universitaria. En la región, la investigación ha mostrado que una vez ingresados, habiendo accedido a la educación superior, las probabilidades de continuar estudiando al finalizar cada período o ciclo académico (por ejemplo, cuatrimestre o semestre), se diferencian significativamente según fuentes de desigualdad (Fernández & Cardozo, 2014; Fiori & Ramírez, 2014; González L. E., Repitencia y deserción universitaria, 2006; Trevignani, 2019; Lobo e Silva FIlho, Motejunas, Hipólito, & Melo Lobo, 2007).

Nuestro aporte aquí será por un lado comparar las dimensiones que alcanzan aquellas desigualdades y por otro, asociarlas a la institucionalidad universitaria. En particular al curriculum, la selección, la pedagogía, y más recientemente, a las ideas relativas a la inclusión.

Específicamente, el interés de este proyecto está en la relación entre los efectos de las viejas y nuevas desigualdades, y la heterogeneidad de las trayectorias curriculares que subyacen a los primeros semestres de cursado. La actividad curricular, tal como queda registrada en las universidades, proporciona una nueva mirada sobre los alcances reales y los desafíos consiguientes que enfrenta la segunda generación de reformas democratizadoras. Más allá del acceso a la educación superior, es necesario identificar que probabilidades diferenciales se observan para construir trayectorias universitarias fluidas, sin interrupciones ni abandonos. Este interés se nutre del diagnóstico que UNESCO publica en la Conferencia de 2008, el cual manifiesta que “el acceso no es suficiente”, aunque para muchos jóvenes represente un logro histórico en términos intergeneracionales.

1.13. Trayectorias y carreras

Los antecedentes muestran además, tanto en el análisis de casos como en el análisis por países, que las fuentes de la desigualdad no operan en vacíos institucionales, y que ciertos entornos pueden acentuar o mitigar las probabilidades diferenciales. Puede encontrarse en diferente grado que, subyaciendo a la heterogeneidad de experiencias, habría trayectorias más o menos estructuradas por fuentes de desigualdad, por un lado, y por la institucionalidad universitaria, por otro.

Uno de los núcleos institucionales que afecta ese entorno normativo de las trayectorias es el curricular, esto es el conjunto de regulaciones administrativas y tácitas que organizan las experiencias del aprendizaje y de la socialización profesional en cada carrera. Esta descripción ha sido aggiornada por Kuhn y su noción de formación paradigmática en la época de la ciencia normal (Kuhn, 1962). La vinculación del estudiante universitario con su “gremio” (otros estudiantes y docentes) ha sido relacionada con la propia constitución de la Universidad medieval (LeGoff, 1986) y también con la universidad en la américa hispana (Tünnermann-Bernheim, 1996). Ha sido más recientemente retomado con la noción de "tribus académicas" (Becher, 2001). La existencia de culturas institucionales heterogéneas al interior de una misma universidad, enmarcadas por las carreras, se debería expresar en patrones de trayectorias diferentes de trayectorias dando lugar a intermitencias, cursos normativos y abandonos (desvinculaciones completas) diferenciadas.

1.14. Síntesis ipótesis

Para concluir el esquema que hemos expuesto, expresamos en términos sintéticos seis hipótesis que desarrollamos nuestra argumentación.

1. La institucionalidad universitaria, en particular aquellos diseños que regulan la selección generan diferencias en las trayectorias los primeros años universitarios, tanto en la dispersión como en el peso de las trayectorias polares de actividad continuada y de abandono.
2. Las viejas desigualdades sociales siguen vigentes, generando probabilidades diferenciales de construir trayectorias universitarias estables, aunque suponemos que habrá diferencias según la mediación de la institucionalidad universitaria.
3. Los efectos de las nuevas desigualdades, que se han hecho visibles por la masificación del acceso, son independientes de los de las viejas desigualdades, pero con similares consecuencias, en particular de no existir avances en la inclusión educativa.
4. Viejas y nuevas desigualdades no solo operan al inicio de las trayectorias, sino también en su permanencia posterior.
5. En las universidades suelen convivir distintos estilos de diseños curriculares y culturas institucionales (según unidad académica, carreras o áreas de conocimiento) que dejan su impronta en el calendario de las trayectorias. Mientras que algunas facultades (carreras o áreas de conocimiento) proponen itinerarios más exigentes desde los eventos académicos tempranos, otras dejan avanzar a los estudiantes y suben las exigencias más adelante.
6. La existencia de políticas de inclusión educativa en las universidades debe interpretarse como una posibilidad abierta por la institucionalidad universitaria, que puede materializarse mediante dos procesos. Primero, los logros de la primera generación de

políticas de democratización en institucionalizar el derecho a la gratuidad y al acceso no selectivo. Segundo, el proceso interno de problematización de la dimensión pedagógica en cada universidad.

De la conjunción de estas primeras hipótesis, suponemos que los hallazgos mostraran diferentes trayectorias para cada universidad. Esperaríamos la mayor heterogeneidad de trayectorias en las universidades de tipo abiertas y la menor heterogeneidad en las universidades de tipo cerradas. Es posible que la selectividad disciplinar y la selectividad interna, también generen comportamientos diferenciales tanto en la concentración en algunas trayectorias, como en el peso de las desigualdades. A su vez, supondremos que el menor peso de las desigualdades se observará asociada a un mayor cambio democratizador en la institucionalidad universitaria.

2. Metodología

La metodología diseñada para abordar el problema de investigación planteado puede catalogarse como multinivel (Raudenbuch & Bryk, 2002), comparada (Przeworski & Teune, 1972), no experimental (Shadish, Cook, & Campbell, 2002), de tipo mixta (Tashakkori & Teddle, 1998).

La metodología de estudios de caso (Yin, 2009) aplicada al estudio de las políticas de inclusión educativa se combinan con el análisis de secuencia de las trayectorias universitarias de una cohorte de estudiantes en una ventana de observación (Cornwell, 2015; Abbott, 2001). Mediante el análisis de cluster (Everitt, Landau, Leese, & Stahl, 2011) las trayectorias son agrupadas en tipos ideales (patrones), que luego son incorporados en un modelo logístico multinomial para identificar el peso de las desigualdades en cada tipo de trayectoria (Hosmer, Lemeshow, & Sturdivant, 2013; Scott Long & Freese, 2014).

La construcción de las hipótesis, la organización de la evidencia y el análisis combina información y técnicas cuantitativas y cualitativas. Por un lado, los registros administrativos de cada universidad (de inscripción, ingreso e historial académico) son adaptados para su uso estadístico y comparado, con métodos específicos. Esto da lugar al componente 1 y sus distintos tipos de análisis estadístico de las trayectorias de las tres universidades (capítulos 3, 4 y 5). El estudio sigue a la persona que se inscribe a la universidad, a partir de la delimitación de eventos (administrativos, académicos) y la definición de estados (permanecer, no permanecer), en una ventana de observación que abarca tres años consecutivos, desagregados en seis semestres (iniciando y finalizando en el mes de marzo de cada cohorte de inscripción).

Por otro lado, aplica técnicas de análisis documental sobre documentos institucionales para describir las principales características de los programas puestos en marcha por cada universidad para promover la democratización y la inclusión en el acceso y permanencia en la educación superior. Esto da lugar al análisis cualitativo del componente 2 (capítulos 6, 7 y 8). Seleccionamos tres tipos de políticas que la bibliografía identifica como acciones para la "inclusión educativa": las transferencias (monetarias y otras en especie), las tutorías y los cursos introductorios, propedéuticos o remediales.

2.1. Estrategia de comparación

La estrategia metodológica diseñada para la comparación se aproxima a un tipo de diseño multinivel que Przerorski & Teune (1972: 31 y ss) denominaron "most different systems design", ya que las trayectorias y su relación con viejas y nuevas desigualdades, son analizadas en contextos institucionales heterogéneos. Este diseño solo admite un tipo de inferencia: falsear la hipótesis general del proyecto de que la institucionalidad universitaria tiene efectos en las trayectorias y desigualdades. Si el análisis identificara que la distribución de las trayectorias y el peso marginal de las desigualdades son similares en las tres universidades analizadas, entonces debería descartarse que las instituciones generan

diferencias. Es decir, debería concluirse que los individuos analizados provienen de una única y homogénea población. Pero aún en el caso de probar la hipótesis (identificando diferencias), no sería posible descartar que ciertas variables del nivel país puedan estar generando patrones no aleatorios de diferencias en las observaciones.

Ahora bien, la relevancia del sistema (país) no implica, necesariamente, que las variables consideradas sean las cruciales en la explicación. Este tipo de diseño deja abierta, sin responder, la pregunta por cuál es el nivel de análisis más relevante en el que operan los procesos de desigualdad. En nuestro caso, hemos hipotetizado que las diferencias más marcadas en las trayectorias radican en la institucionalidad universitaria configurada históricamente, y en particular, en los núcleos de la financiación (v.g. la gratuidad), la selección (v.g. el acceso libre) y la inclusión (incentivos específicos a la permanencia y la graduación).

Para el examen *específico* de las hipótesis inter-niveles se requiere otro paso adicional. En la medida en que las diferencias sistemáticas halladas sean consistentes en magnitud y sentido con lo que ha sido conjeturado al definir la institucionalidad universitaria, entonces ese patrón sería una evidencia favorable al mantenimiento de la hipótesis.

La validez externa de las inferencias se fundamenta en la lógica de replicación (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). La institucionalidad universitaria de la UNL ocupa el tipo ideal de "universidad abierta", donde se han concretado los avances más importantes en términos de políticas de democratización en la primera generación y en la segunda. La UFPEL, en cambio, se aproxima más al tipo ideal de "universidad cerrada", ya que, habiendo alcanzado la gratuidad, ha mantenido la selectividad académica. La UDELAR es un caso más próximo a la UNL, con una institucionalidad que ha concretado las reformas de la primera generación de políticas democratizadoras en forma temprana, pero que ha mantenido una selectividad implícita, disciplinar, tal como se desarrolla en el marco de referencia. Por tanto, este diseño importa una réplica adicional dentro del tipo ideal de "universidad abierta". Este diseño permite chequear (por descarte) si eventuales diferencias entre las trayectorias de una universidad abierta y una cerrada, se replica en otro par de universidad abierta/cerrada.

2.2. Niveles de análisis

2.2.1. El nivel de análisis de las universidades

Las universidades (tomadas como un "todo") son un primer nivel de análisis de este estudio, el cual permite identificar aspectos singulares y compartidos entre los tres casos analizados. En lo que se refiere a las políticas de acceso a la educación superior, sostenemos que las universidades analizadas pueden ser abordadas en función de su cercanía o distancia a los tipos ideas de universidad cerrada (o selectiva) y abierta (o no selectiva).

La Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) requiere el cumplimiento de un proceso de admisión académica por los interesados en hacer carreras de grado. Este proceso inicial con una prueba de ingreso, cuyos resultados permiten ordenar académicamente a los postulantes y determinar su admisión hasta el número de cupos o vacantes ("vagas") establecidas para cada carrera. Una vez admitidos en un programa de grado, la UFPEL no autoriza al estudiante a postular en forma simultánea a otra carrera de la misma universidad.

La Universidad Nacional del Litoral (UNL) y la Universidad de la República (UDELAR) son características del tipo "abierto" y "no selectivo" de universidades. Los interesados en cursar carreras de grado deben cumplir con requisitos administrativos para ser inscriptos en la

universidad (por ejemplo, la acreditación de la finalización de la educación media). Incluso se observa en ambas que los interesados pueden comenzar las actividades académicas universitarias, aun cuando no se cumplan con las condiciones administrativas; esto es, como "inscriptos condicionales".

El análisis de las trayectorias se realiza en las tres universidades participantes (L=1,2,3), incluyendo a todos los alumnos inscriptos en ellas en 2015 (i=1,2,…,N), sus características y las actividades realizadas durante una ventana de observación de seis semestres consecutivos al ingreso (t=1,2,3,4,5,6). La institucionalidad universitaria que enmarca y permite comprender las trayectorias analizadas, se reconstruye mediante la historización del proceso de creación y evolución de cada universidad y la sistematización del repertorio de políticas de inclusión implementadas.

2.2.2. El nivel de análisis de las carreras

Las carreras (m=1,2,…, M) ofertadas al interior de cada institución conforman un segundo nivel de análisis (Raudenbuch & Bryk, 2002). Se identificaron 39 carreras en la Universidad Nacional del Litoral (UNL), 64 en la Universidade Federal de Pelotas (UFPel) y 135 en la Universidad de la República (UDELAR).

En el marco de referencia introducimos como hipótesis los efectos de las "tribus académicas" (es decir, las tradiciones profesionales y disciplinarias institucionalizadas en una carrera o en una facultad) en la variación de las trayectorias universitarias. Por tanto, también se analizan las diferencias al interior de cada universidad identificando la pertenencia a una carrera o programa de grado, tanto en el abordaje de las trayectorias (componente 1) como en la sistematización de las políticas de inclusión (componente 2).

Este nivel de análisis permite atender a las particularidades de cada programa, carrera o disciplina; en tanto entorno normativo más inmediato y cotidiano que enmarca las trayectorias universitarias. A su vez, es importante describir cómo las políticas nacionales o generales de democratización se traducen o expresan en este nivel regulatorio.

La combinación del análisis intra e inter-institucional permite comprender las características singulares y las compartidas de las trayectorias universitarias. El repertorio variado de trayectorias exploradas en el componente 1, ilustra distintas formas de transitar los estudios universitarios desde la inscripción hasta el tercer año para una cohorte de estudio. Estas variaciones pueden ser explicadas a partir de su relación con diferentes fuentes de desigualdad social y en estrecha relación con las características de los sistemas de educación superior de cada país participante y los diseños curriculares y trayectos normativos propuestos por cada universidad analizada.

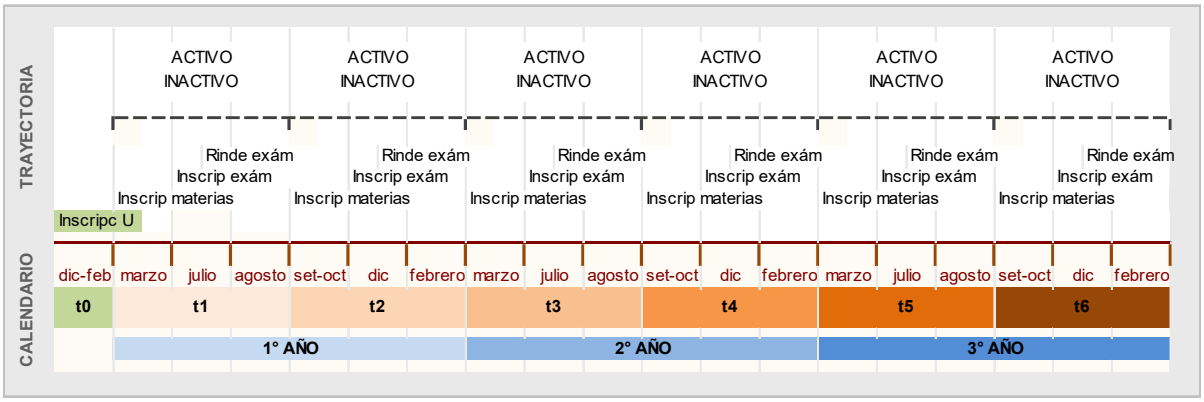
2.2.3. Los estudiantes y sus trayectorias

Los estudiantes constituyen el tercer nivel de análisis, a partir del cual se reconstruyen las trayectorias y los atributos que indican fuentes de desigualdad. El universo está compuesto "N" estudiantes inscriptos en las "M" carreras ofertadas por cada una de las universidades que participan de este estudio y que constituyen los casos de análisis.

Para modelar las trayectorias a partir del historial de actividades administrativas y académicas, se define una ventana de observación que cubre tres años de cursado, desagregados en seis semestres consecutivos a la inscripción (como muestra el esquema 2). Para esa ventana de observación, se delimita una matriz de 18 eventos comunes que resulta de comparar un

listado de 31 eventos en las tres universidades analizadas[13] (el listado completo de eventos analizados se puede consultar en el Anexo 2). Esta selección de eventos garantiza el seguimiento de la cohorte de inscriptos a cada universidad. Por tanto, para cada cohorte (h=1,2,3) y para cada individuo identificado, se registrará la información de un número M de eventos, tal que e=1,2,3,..., M para cada i-ésimo individuo.

Esquema Nº 2 . Eventos comunes que componen una trayectoria



Fuente: elaboración propia

El esquema da cuenta de la ventana de observación delimitada para este estudio. El reloj analítico comienza a correr con la inscripción a las carreras ofertadas por cada universidad, que acontece en diciembre del año anterior o en los primeros meses del año de ingreso, según la universidad. A partir de la inscripción se sigue al ingresante en sus actividades administrativas y académicas realizadas en seis semestres.

2.4. Fuentes de información

2.4.1. Datos cuantitativos

Las fuentes de información **cuantitativa** son los registros administrativos[14] provistos por cada universidad, a saber:

- Microdatos de inscripciones en 2015 a las carreras ofertadas por cada universidad;

[13] Los criterios usados para equiparar la heterogeneidad de eventos y sus definiciones son: que cada evento existiera en cada una de las tres universidades y -interior de ellas- en la mayoría de las facultades y carreras; que cada evento constituyera un paso administrativo o una actividad académica que regulara efectivamente la trayectoria universitaria de la mayoría de los inscriptos para cada una de las tres universidades; que el contenido de esa regulación (la definición de cada evento) fuera similar en las tres universidades.

[14] "Los registros administrativos que disponen las instituciones públicas constituyen fuentes de datos junto con las encuestas y los censos que permiten el seguimiento de poblaciones y el análisis de diversas problemáticas con herramientas básicamente estadísticas. Los registros se diferencian de las otras fuentes mencionadas en que la información contenida en ellos no se registró con fines estadísticos ni fue diseñada metodológicamente para dar cuenta de problemáticas específicas, sino que responde a criterios normativos que lleva la institución pública responsable del registro. Los registros administrativos se caracterizan por ser: procesos de captación permanente de datos sobre personas, hechos, procesos y competencias propias de la gestión, que utilizan instrumentos (formularios, fichas, expedientes, etc.) adecuados a estos fines, donde los datos se archivan en distintos formatos, se totalizan periódicamente y se difunden a las autoridades institucionales como insumos de gestión" (SIEL-INDEC, 2008)

— Microdatos de las encuestas o formularios aplicados durante la inscripción, que registran información sobre variables demográficas, sociofamiliares, residenciales y antecedentes escolares y laborales;

— Microdatos con el registro de cada actividad administrativa o académica realizadas por cada estudiante en el periodo de tiempo que abarca la ventana de observación.

Estas tres fuentes se extraen de los sistemas de información universitarios a pedido expreso y previa autorización de la autoridad estadística y habiendo dado garantías de recaudos sobre la información personal.

Para fusionar esas tres bases de datos es necesario adoptar decisiones de adscripción de los estudiantes a carreras y a cohortes. Las cuatro universidades tienen diferentes políticas en relación con: (i) la posibilidad de inscribirse a más de una carrera en simultáneo en el mismo año; y (ii) la posibilidad de reingresar o reinscribirse en otra carrera distinta en un año subsiguiente al del primer ingreso (cambio de carrera). La UNL y la UDELAR habilitan la inscripción múltiple simultánea (es decir, la inscripción a más de una carrera en un mismo año calendario), sin ningún tipo de restricción formal, lo cual supone que una misma persona aparece tantas veces como inscripciones distintas registre. La UFPEL no habilita la inscripción múltiple simultánea por lo que existe identidad estadística entre estudiante e inscripción.

La primera decisión adoptada consiste en considerar la inscripción en 2015 como la “primera” (en aquellos estudiantes que registraban cambios de carrera o intentos anteriores). Para no perder esta valiosa información, estas situaciones fueron tenidas en cuenta en la variable “Primera inscripción en IES” incorporada a los indicadores de desigualdad.

La segunda decisión refiere al tratamiento de las inscripciones simultáneas con un criterio pragmático: se selecciona aquella carrera que presente la mayor cantidad de registros de actividad a lo largo de la ventana de observación. Este criterio permite atenuar el riesgo de computar como "inactivo" a los inscriptos que han optado quedarse en una de las carreras en las que se inscribió, desechando las restantes opciones.

El resultado de estas decisiones a las siguientes estructuras de datos cuya unidad de análisis son las personas inscriptas.

Tabla 1. Conformación de la base de datos de estudiantes en cada universidad y cohorte. Año 2015.

	Universidad Nacional del Litoral (UNL)	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	Universidad de la República (UDELAR)
Alumnos	6.006	4.597	21.155
Carreras	39	64	135

Fuente: elaboración propia con base en microdatos de las universidades para cada cohorte de ingreso.

Los números absolutos que se consignan en la tabla 1 corresponden a la cohorte 2015, corregida y ajustada para el análisis de secuencia y de determinantes que se realizará en los capítulos 4 y 5. Es importante tener en cuenta que, para esa cohorte, el N no coincide necesariamente con el total de inscriptos documentados por las universidades (para conocer el procesamiento de los registros administrativos de las universidades y la conformación de las bases de datos homologadas, consultar el anexo 1).

2.4.3. Datos cualitativos

El componente **cualitativo** tiene por objetivo sistematizar las características que en cada universidad tienen un conjunto de políticas de inclusión educativas que están generalmente

articuladas con la democratización de la educación superior: las transferencias (monetarias y no monetarias) a los estudiantes, generalmente en forma de becas; (ii) las tutorías entre pares y otras formas de mentorías principalmente orientadas a integrar los nuevos estudiantes a la nueva carrera; y (iii) los cursos introductorios, remediales y compensatorios.

Para cumplir con este objetivo, el relevamiento se focalizó

- documentos oficiales publicados, como impresos o en formato digital, que definen las orientaciones de política o instrumentan programas de inclusión, vigentes entre 2014 y 2016, enfocados a los nuevos estudiantes que conforman cada generación de ingresos.
- páginas web oficiales de las universidades que informan sobre beneficios, condiciones de elegibilidad, postulación y renovación de cada programa;
- normativas (ordenanzas, reglamentos y resoluciones) de distintos alcances jurisdiccionales: que formalmente establecen los programas;
- informes de gestión, memorias anuales, rendiciones de cuenta o auditorías hechas públicas sobre estos programas;

Una primera tarea del análisis se propuso responder ¿cuáles programas podrían denominarse "prima facie" como "inclusión educativa"? Esto derivó en un mapeo en cada país y en cada universidad poniendo atención a cuáles están al alcance de los estudiantes en cada universidad particular que estudiamos. Por otro lado, deslindando si las acciones observadas resultaban consistentes y persistentes con objetivos explícitos de inclusión, o si eran, por el contrario, fueron acciones aisladas llevadas adelante para asistir individuos particulares. Esta duda se presentó en particular con dos tipos de programas que son relativamente recientes: la atención a los estudiantes con alguna discapacidad motriz, auditiva o visual; y la enseñanza universitaria a personas privadas de libertad (PPL). Estos programas y los dispositivos creados han cobrado transcendencia y visibilidad en los años más recientes, y no en todas las universidades al mismo tiempo, por lo que adoptamos la decisión de no consignarlos aquí.

Ahora bien, aun cuando tal tarea de mapeo hubiera sido concluida, los resultados de una estimación como esta no permitirían entender precisamente aquello que la hipótesis formula: la existencia (y en qué grado) de una malla de protección sobre los tipos de estudiantes no tradicionales.

En consecuencia, una segunda tarea necesaria para emprender fue comprender las políticas diseñadas en sus marcos lógicos. Tres fueron los aspectos tratados: (i) ¿qué perfiles de estudiantes son explícitamente identificados por las políticas?; (ii) ¿existe consistencia entre los elementos (recursos y reglas) introducidos por las políticas; y (iii) ¿efectivamente se genera una malla de protección o, por el contrario, se trata de acciones de asistencia social transitorias? Estas preguntas dieron lugar a la formulación de una matriz de programas que se definió con base en las siguientes dimensiones.

Esquema Nº 3 Dimensiones de análisis documental

Dimensión	Descripción de la dimensión
Diagnóstico	Elementos definidos como problemas, carencias o insuficientes que son seleccionados para ser tratados por las acciones del programa. Hipótesis causales que relacionan las intervenciones o transformaciones propuestas con los problemas o carencias diagnosticados.
Objetivos	Transformaciones o logros deliberadamente buscados a través de la instrumentación del programa

Gerencia	Organismo o dependencia que tiene la responsabilidad de tomar las decisiones generales requeridas para la implementación del programa
Destinatarios	Definición general sobre las personas u organizaciones, unidades territoriales, para quienes se diseña la política y en quienes se desea cambiar el estado de cosas definido como insuficiente en el diagnóstico. Principalmente, universal/focalizado
Identificación	Reglas para identificar y seleccionar a los destinatarios. Atributo de inclusión: género, geográfico, étnico-racional-lingüístico, discapacidad, estudiantes privados de libertad (EPL), condición socioeconómica. Requisitos académicos para la obtención del apoyo. Restricción o priorización a carreras
Operadores	Unidades o actores que instrumentan la distribución final de recursos y se relacionan con los destinatarios de los programas. Puede ser operadores con ámbitos de accion delimitados funcionalmente (por ejemplo, por facultad) o geográficos (locales, regionales)
Transferencia	Principal tipo de apoyo o transferencia realizada al destinatario: monetaria / no monetaria. Variedad y cantidad de bienes y servicios distribuidos por la política. Montos Apoyos otorgados para el acceso, la persistencia o la graduación
Período anual de asistencia	Número de meses en el año en que el estudiante recibe la transferencia Tiempo máximo por el cual un beneficiario puede conservar la transferencia

Fuente: elaboración propia

SEGUNDA PARTE (análisis cuantitativo, componente 1). Las trayectorias universitarias en UDELAR, UNL y UFPEL

3. Descripción general de las universidades analizadas

Los sistemas de educación superior experimentaron en el mundo y en la región latinoamericana una expansión en las últimas décadas. Como ya se mencionó en el capítulo 1, esta expansión supone una diferenciación tanto de las instituciones como de los estudiantes que acceden a ella.

Este capítulo se enmarca en la discusión de la metamorfosis de la educación superior que se está produciendo en las últimas décadas en Latinoamérica y el debate en torno al peso de las viejas y nuevas desigualdades en el acceso a la ES.

Se realizan aquí tres tareas descriptivas. Primero, se caracterizan los Sistemas de Educación Superior (SES) de Argentina, Uruguay y Brasil. Segundo, se describen las tres universidades que participan de esta investigación: la Universidad del Litoral (UNL), la Universidad de la República (UDELAR) y la Universidad Federal de Pelotas (UFPEL). Tercero, se caracteriza la cohorte de ingreso de 2015 de estas tres universidades, cuyas trayectorias se analizan en los capítulos 4 y 5.

3.1. Los sistemas de educación superior, su evolución y caracterización

La matrícula de educación superior en Iberoamérica era de casi 30 millones de estudiantes en 2016. Entre 2010 y 2016 muestra una expansión sostenida, creciendo a un ritmo anual promedio de 3,5%. Es relevante destacar que este indicador sintetiza situaciones heterogéneas en los distintos países que integran la región. Es efecto de las etapas que cada país atraviesa en su transición demográfica, de las tasas de egreso de educación media, de las políticas de acceso y del grado de diferenciación institucional de cada país (Fanelli, 2018). Siguiendo la discusión de Trow respecto a la evolución de los SES, se evidencia una heterogeneidad de situaciones en la región. Los tres SES en los que se insertan las universidades analizadas, presentan tasas brutas de educación (TBE) por encima del 50%, lo que los ubica en la etapa de universalización (Trow, 1973). Brasil alcanza esta etapa recientemente (51%), ubicándose en el límite de la etapa de masificación, la cual tiene lugar cuando la TBE se encuentra entre 15% y 49%.

El sector privado también ha profundizado su avance en las últimas décadas; adquiriendo un peso relevante en el crecimiento de la matrícula de educación superior en Iberoamérica, aunque con variaciones entre países (Fanelli, 2018). Respecto a los SES de las universidades analizadas, Brasil presenta una importante concentración de la matrícula en el sector privado. Uruguay y Argentina se encuentran en el otro extremo, con una matrícula de educación superior privada que representa menos del 30% del total y con tasas de crecimiento anual promedio un poco más altas en el sector público (Fanelli, 2018).

Si consideramos la cantidad de estudiantes de primera generación universitaria en su familia cada 10.000 habitantes, entre 2010 y 2016 ha crecido en América Latina, pasando de 348,5 en 2010 a 415,3 en 2016. En la región, la proporción de mujeres en la matrícula de educación superior ha crecido de forma significativa y hoy todos los países de Latinoamérica presentan una matrícula de ES feminizada (Fanelli, 2018).

El SES argentino tuvo en las décadas siguientes a la restauración democrática un crecimiento exponencial de su matrícula. En 1983 había 500.000 estudiantes en el sistema y para 2016 se registraron 1.900.000 (Buchbinder P. , 2020). La cifra de estadísticas oficiales para estudiantes de pregrado y posgrado de instituciones públicas y privadas asciende 2.071.270 en 2018 (Anuarios Estadísticos, 2018). El ritmo de crecimiento de la población estudiantil ha

sido considerablemente mayor al de la población en general. Es relevante destacar que, a mediados de los ochenta, el ritmo de crecimiento de los estudiantes del SES fue de 3,2% y en la primera mitad de los noventa superó el 6%, para volver a descender entre 2006 y 2015 a 2,2%. Este acelerado crecimiento fue protagonizado fundamentalmente por el sector público (Buchbinder P. , 2020).

Del total de los estudiantes en el SES argentino en 2018, 79,2% pertenece a universidades e institutos público, lo cual refleja el peso que ha tenido la universidad e institutos públicos en Argentina desde sus orígenes y que se mantiene hoy en día. El SES público en Argentina se ha destacado, históricamente, por su carácter gratuito. Es de carácter binario, incluyendo dos subsistemas educativos: el Sistema Universitario Nacional, conformado por universidades e institutos universitarios, de gestión pública o privada, y el Sistema de Educación Superior No Universitaria, o nombrados desde 2006 institutos de educación superior. Estos institutos se dedican a la formación docente para los distintos niveles de enseñanza e institutos o escuelas especializadas de orientación técnica (Otero & Corica, 2017). Los datos del Banco Mundial respecto a la tasa bruta de matrícula de educación superior (niveles 5 y 6 de la CINE)[15] para Argentina en 1974 era del 22,7% y asciende a 89,9% en 2017 (Banco Mundial, 2020).

El hecho de que sea un sistema público gratuito y que -en general- no presente requisitos en su ingreso más que haber egresado de la educación media parece posicionar al SES argentino como un sistema abierto. La incorporación del indicador de tasa de cambio entre ofertas académicas en las estadísticas sobre educación superior ha permitido conocer aproximadamente el destino de aquellos estudiantes que habiendo desistido de seguir la carrera en la que se inscribieron, aparecen inscriptos al año siguiente en otra oferta académica (DIU, 2019). El hecho de que el "cambio de carrera" sea un comportamiento frecuente, sumado al libre ingreso y la múltiple inscripción, puede ser indicativo de las características de universidades abiertas expresado en el capítulo 1.

En 2015, el SES argentino cuenta con 60 universidades públicas, 49 universidades privadas, 599 instituciones de formación docente, 914 instituciones de educación superior técnicas y tecnológicas (ver tabla 2) lo que reafirma la expansión y diferenciación del SES argentino.

Tabla 2. Número de instituciones de Educación Superior en Argentina, Brasil y Uruguay, 2015

Instituciones de educación superior	Argentina	Brasil	Uruguay
Universidades públicas	61	295	2
Universidades privadas	49	2069	5
IES de formación docente	597	s/d	31 (3)
IES no universitarias (técnicas y tecnológicas)	911	40	4
IES de formación docente y técnico profesional+sin discriminar	758		
Institutos Universitarios públicos (no universidades)	5		
Institutos Universitarios privados (no universidades)	14/13	s/d	7
Institutos y Universidades de las FFAA	SD		3
Total de IES en el sistema	**2.395**	**2364**	**52** (4)

Fuente: para Argentina Anuario estadístico año 2016 del Ministerio de Educación Nacional para IES; Brasil, JJ; Paraguay GG; para Uruguay: MEC (MEC, 2015). **Notas aclaratorias**:(1) Del total de universidades públicas argentinas, 5 son estatal-provincial y el resto estatal-nacional. (2)

[15] Corresponde al número total de estudiantes matriculados en educación superior (niveles 5 y 6 de la CINE), independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la población total del grupo etario cinco años después de finalizar la enseñanza secundaria. https://www.indexmundi.com/es/datos/indicadores/SE.TER.ENRR/compare#country=ar:br:uy

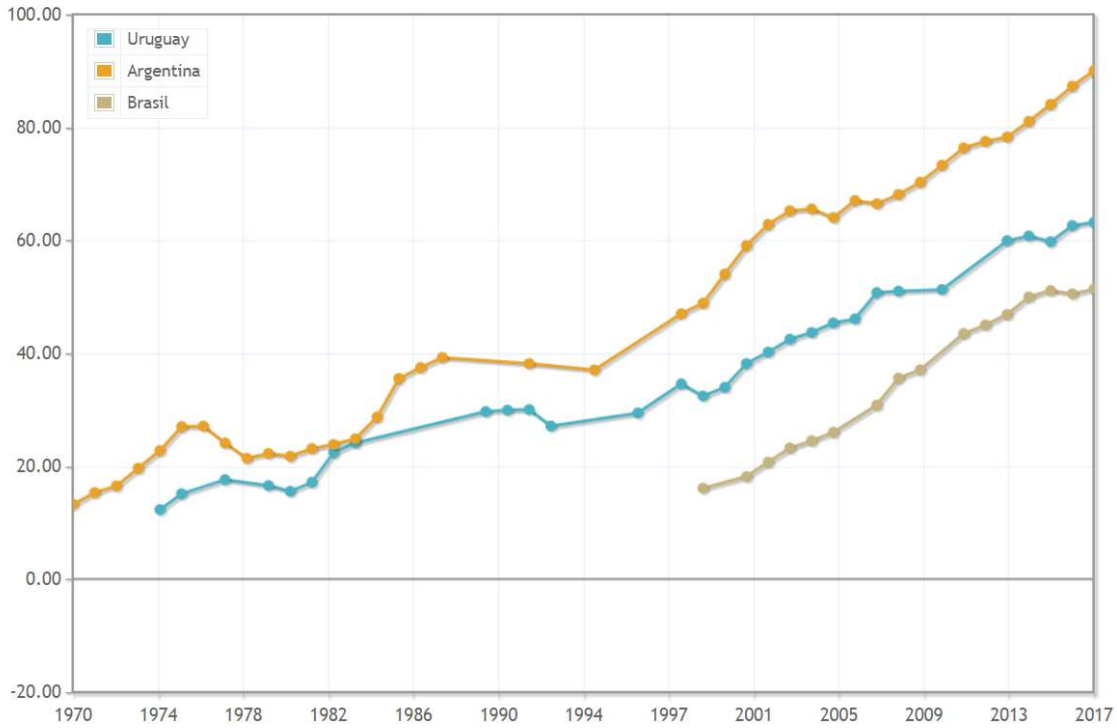
En el nivel superior no universitario hay 697 institutos que presentan tanto formación docente como técnico profesional y 29 instituciones sin discriminar, por eso el total de IES asciende a 2.239. [9] Los 31 IES de formación docente constituyen en Uruguay están jurídicamente organizados como dependencias del Consejo de Formación en Educación, autoridad desconcentrada de la Administración Nacional de Educación Pública; 29 de aquellos están distribuidos en los 18 departamentos del interior del país. [10] Incluye para Uruguay sólo aquellos institutos universitarios y institutos terciarios no universitarios reconocidos

El SES uruguayo también presenta un incremento de estudiantes en las últimas décadas. La matrícula de ES en Uruguay para el 2002 fue de 100.946 y para el 2018 este número ascendió a 148.056 (MEC, 2020). La tasa bruta de matrícula en la educación superior (niveles 5 y 6 de la CINE) representaba 12,3% en 1974 y asciende a 63,1% en 2017 (Banco Mundial, 2020).

De forma similar a lo expresado respecto al SES de Argentina, 86,1% de la matrícula de Uruguay se encuentra en universidades e instituciones públicas. El acceso a las carreras es libre con el único requisito de haber concluido la educación secundaria habilitante, sin requerimiento de pruebas, salvo algunas pocas excepciones. Presenta características muy similares a las señaladas en el SES argentino, no sólo la gratuidad y el acceso irrestricto para el sistema público sino también la múltiple inscripción, la posibilidad de cambiar de carrera, de cursar de forma reglamentada o libre, aspectos que acercan al SES uruguayo a un sistema abierto.

En 2015 el SES uruguayo se compone de dos universidades públicas, 31 institutos de formación docente públicos, 7 instituciones de educación terciaria de distintas áreas de formación, 5 universidades privadas y 7 institutos universitarios privados (ver tabla 2). La expansión y diferenciación expresada como rasgo de los sistemas de ES en la región, se observa también en Uruguay y está en consonancia con los rasgos de la metamorfosis de la ES.

Gráfica 1. Evolución de la tasa bruta de escolarización de educación superior. Argentina, Uruguay y Brasil



Fuente: Banco Mundial, actualizado 1 enero 2020, mediante indexmundi.com

Históricamente, el SES en Brasil ha tenido una limitada oferta respecto a su población, dada la competencia por el ingreso y los costos requeridos en el subsistema privado; por eso, se

caracteriza por una sobrerrepresentación de los estratos superiores y medios de la población. Estos últimos años, sin embargo, dadas las políticas educativas, se han reducido estas desigualdades, aunque se añaden desigualdades horizontales dentro del sistema educativo, en cuanto al tipo o la calidad de ese acceso. A pesar de que sigue habiendo profundas desigualdades, existe cierto consenso en la investigación académica con respecto a que el acceso a la educación superior es más democrático y abierto que el de hace dos décadas detrás (Salata, 2018).

En 2009 hubo 2.065.082 inscriptos al SES brasilero y en 2019 este número aumentó un 1,7% ascendiendo a 3.633.320 inscriptos, 5,4% más en comparación con 2018. De las inscripciones de 2019, apenas 15,4% de esos ingresos se dieron en Universidades e instituciones públicas (INEP, 2020). En cuanto a la evolución de la tasa bruta de matriculación, en 1999 era de 16%, aumentando a 51,3% en 2017 (Banco Mundial, 2020).

Como se mencionó, las universidades e institutos privados en el SES brasilero tienen un peso muy importante y han moldeado la heterogeneidad de la metamorfosis de la ES en este país. El fenómeno de la expansión del sistema privado de educación superior debe ser analizado con cautela, puesto que la universidad brasileña pasó por un fuerte proceso de privatización debido a la ausencia de recursos públicos que pudiesen financiarla. Así, la expansión estuvo apuntalada por instituciones privadas, en las cuales el número de alumnos creció 115,5% en el periodo 1994-2001, muy por encima de lo observado en las instituciones públicas federales (38,4%) y estatales (53,9%) (Stallivieri, 2007).

De cualquier manera, se observa un importante aumento de la matrícula de ES, pasando de un sistema de elite a uno de masas en términos de Trow. En 1990, los estudiantes de familias con ingresos de hasta 6 salarios mínimos representaban cerca de 12% de la matrícula de ES, y tanto en el sector privado como en el público, la proporción de estudiantes de familias con ingresos superiores a diez salarios mínimos supera el 60% de la matrícula (Stallivieri, 2007).

En 2015 el SES brasilero contaba con 2.364 universidades e institutos públicos y privados (ver tabla 2). Este importante número de instituciones refleja la diferenciación del SES y fue a su vez una consecuencia del crecimiento de la enseñanza media y su egreso (Stallivieri, 2007).

3.2. Caracterización y evolución de UNL, UDELAR y UFPEL

La Universidad del Litoral (UNL) fue creada en 1919 a partir de la reforma universitaria de Córdoba y nace como una universidad regional, ya que comprende escuelas e institutos en las ciudades de Santa Fe, Paraná, Rosario y Corrientes. Su núcleo histórico se encuentra en la capital de la provincia homónima pero también ha experimentado en los últimos años un proceso de descentralización. Es una de las universidades públicas más importantes de la República Argentina. En consonancia con las características abiertas de las universidades públicas argentinas, su acceso es gratuito e irrestricto.

La Universidad de la República (UDELAR) fue fundada en 1849 y hasta las últimas dos décadas del siglo XX fue la única universidad del país. Es actualmente la universidad con mayor matrícula del país, de carácter público y sin prueba de ingreso en la gran mayoría de sus carreras. Fue fundada en Montevideo, la capital del país y en los últimos 15 años ha vivido una importante descentralización pasando a tener centros en tres regiones del país donde se inscribe cerca de 15% de los alumnos que ingresan anualmente a las carreras de grado. En 2019 cuenta con 160 ofertas académicas: 98 carreras de grado (CINE 6), 47 carreras técnicas y tecnológicas (CINE 5) y 15 ciclos iniciales optativos y otras modalidades (DGPLAN, n.d.).

Tabla 3. Características UDELAR, UNL y UFPEL

Indicadores	UNL	UDELAR	UFPEL
Año de creación	1919	1849	1969
Oferta carreras	143	160	80
Matrícula	47.000	85.905	16.461
Ingresos 2015	6.247	21.155	4.597
% ingresos del interior en 2015	7.48%	12.55%	N.C.

Fuente: UDELAR oferta DGPLAN 2018, matrícula 2015. Ingresos elaboración propia en base a microdatos de SECIU para 2015. UFPEL ingresos y oferta carreras elaboración propia en base a microdatos UFPEL. Página web UFPEL 2017. Matrícula UNL: Página web 2020.

Entre 2012 y 2018 la UDELAR creció a una tasa anual promedio de 3,5%, y si se consideran solo los nuevos ingresos en ese lapso, se verifica una tasa de crecimiento anual promedio de 4,7%. La población uruguaya ha crecido a un ritmo más lento que la UDELAR. En 2018 los ingresos fueron 17.680, y esta cifra implica una captación muy relevante del porcentaje que culmina la enseñanza media superior (DGPLAN, n.d.). Esto implica que el freno en el crecimiento de las inscripciones a ES en el Uruguay está relacionado con el porcentaje finalización de la enseñanza media (Cardozo, 2018).

Si bien actualmente persisten restricciones de acceso de los hogares con menores ingresos y siguen teniendo una representación muy baja, para el período 2006-2019 se multiplicó por dos el acceso de personas de 25 a 29 años pertenecientes al primer y segundo quintil de ingresos (DGPLAN, n.d.). En los últimos seis años el flujo de ingreso de estudiantes en sedes universitarias del interior creció a una tasa promedio anual de 15% (frente a una tasa total de crecimiento del 4,7%). La matrícula del interior es de 14.000 jóvenes, lo que representa 10,2% de la matrícula de la UDELAR, mientras que en 2007 esa proporción era del 4% (DGPLAN, n.d.).

La Universidad Federal de Pelotas (UFPEL) se encuentra en esta ciudad y es una universidad Pública de Brasil fundada en 1969. Como en todo el sistema universitario de Brasil, la UFPEL tiene acceso supeditado al resultado del Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) el cual se realiza al finalizar el ciclo de enseñanza media en un 90% de sus vacantes y el restante 10% de las vacantes se cubren a través del Programa de Evaluación de la Vida Escolar (PAVE), una alternativa que consiste en un proceso gradual y sistemático, a lo largo de toda la educación secundaria (EM).

Tras décadas de crecimiento, la Universidad ha experimentado una expansión sin precedentes en los últimos años, impulsada por su adhesión al Programa de Apoyo al Plan de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (Reuni), a partir de 2007. El número de carreras ofrecidas pasó de 58 a 96, mientras que el número de estudiantes creció de unos ocho mil a aproximadamente 16 mil (UFPEL, n.d.).

3.3. La cohorte 2015 en la metamorfosis de la ES, viejas y nuevas desigualdades

En este apartado se describe la cohorte de inscriptos en 2015[16] a las tres universidades analizadas y se detallan las decisiones metodológicas para manejo de los datos, que nutren

[16] Al inicio de este proyecto de investigación fueron evaluadas tres cohortes distintas para realizar el análisis de trayectorias: 204, 2015 y 2016. Después de un análisis preliminar de la información y con el objetivo de garantizar la comparación de los datos en las universidades participantes de este proyecto, se decidió restringir el análisis a la cohorte de ingreso 2015. Esta decisión se sustenta en tres razones vinculadas con la información proporcionada

el análisis de las trayectorias y las desigualdades de los capítulos 4 y 5. Si bien la estrategia metodológica general fue descripta en el capítulo 2 de este informe, aquí se detallan las definiciones más operativas que atañen a los tres capítulos contenidos en este componente.

El análisis de trayectorias universitarias de la cohorte 2015 de las tres universidades usa como insumo los registros administrativos de las IES, fusionados y procesados para su uso estadístico, tal y como se detalla en la tabla 4.

Tabla 4. Cantidad de inscriptos en 2015 según fuente de información, UDELAR, UNL y UFPEL

	Descripción	UDELAR	Descripción	UNL	Descripción	UFPEL
Inscripción	Registro individual de inscripciones a las carreras de grado para el año 2015	21.155	Registro de formularios de ingreso (auto administrado) con información personal, familiar y escolar.	6.637	Registro individual de inscripciones a carreras de grado de los estudiantes con mejores resultados en las pruebas para 2015	5.137
Datos personales	Registro de formularios de ingreso (auto administrados) con información personal, familiar y escolar	18.409	Inscripción a año académico 2015	6.006	Registro de datos personales, familiares y escolares	4.597
Actividad académica	Registro individual de actividades académicas para los primeros seis semestres posteriores a la inscripción	19.322	Registro individual de actividades académicas para los primeros seis semestres posteriores a la inscripción	4.292	Registro individual de actividades académicas para los primeros seis semestres posteriores a la inscripción	4.373

Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL

En el caso de UDELAR, la información proviene de tres registros diferentes: el de inscripción a carreras; el llenado de un formulario de ingreso que provee información personal, familiar y antecedentes escolares; y el registro de actividades académicas realizadas durante los seis semestres consecutivos posteriores a la inscripción. Que la inscripción a carreras sea un acto administrativo distinto (y separado en el tiempo) del llenado del formulario con datos personales (auto administrado y voluntario), provoca que no toda inscripción cuente con su formulario: la diferencia entre uno y otro universo es de 13% para la cohorte 2015. Asimismo, los que llenan el formulario de datos personales no necesariamente completan todos los campos, por lo que las tasas de no respuesta varían en función de la variable. UDELAR permite que una misma persona registre inscripciones a distintas carreras en un mismo año académico. Sin embargo, a efectos de este estudio y como forma de garantizar de la mejor manera la comparabilidad con los otros dos casos, trabajamos con una única inscripción por

por UDELAR (a la cual debimos adaptar las restantes dos universidades). Primero, los faltantes de información del registro de datos personales en UDELAR afectan principalmente a la cohorte de ingreso 2014; segundo, si bien la cohorte 2016 de UDELAR es la más completa con respecto a los datos personales, al momento de este análisis no se contaba con las actividades académicas para el año 2018 (lo que restringía la ventana de observación). Tercero, las tendencias observadas preliminarmente en las trayectorias académicas no muestran variaciones significativas entre cohortes, por lo que analizar en profundidad las tres podría ser redundante y complejizar la tarea interpretativa. En definitiva, entonces, se definió focalizar el estudio sobre la cohorte intermedia (2015) que garantizaba una ventana de observación más amplia que la cohorte 2016 e información más completa que la cohorte 2014.

individuo. Como resultado, reconstruimos 21.155 trayectorias para 2015, partiendo de un total 22.016 inscripciones para ese mismo año[17].

En el caso de UNL, la inscripción a carreras y el llenado de datos personales se realiza en un mismo acto administrativo, mediante un formulario virtual y auto administrado, lo cual disminuye parcialmente el faltante de información. Si bien por cada inscripción hay un formulario, al ser auto administrado no necesariamente todos los campos están completos. Dado que en UNL existen los "cursos de articulación"[18] que ofician de antesala al inicio del cursado del primer año, para garantizar la comparabilidad con UDELAR (que, salvo contadas excepciones, no tiene ninguna restricción al ingreso, salvo la aprobación de la educación media superior), se parte del universo de ingresantes efectivamente inscriptos al año académico 2015 en cada carrera (6.006 ingresantes). A este universo se fusiona el registro de actividades académicas durante los seis semestres posteriores. Al igual que en UDELAR, dado que UNL permite que una misma persona registre inscripciones a distintas carreras en un mismo año académico, es importante tener en cuenta que las 6.006 trayectorias reconstruidas para este estudio, corresponden a individuos y no a inscripciones (el total de inscripciones para el año 2015 asciende a 6.637).

Los datos obtenidos para la UFPEL surgen de la inscripción administrativa a la carrera mediante un formulario que completan los ingresantes, con posterioridad a la realización de pruebas de ingreso[19]. A igual que UDELAR, los datos personales de los ingresantes son relevados en un momento distinto al de la inscripción, por eso hay inscriptos que no completan este segundo paso, así como también campos incompletos para los que sí lo hacen. A este universo (4.597 ingresantes) se le fusionan las actividades académicas realizadas provistas por la Pro-Rectoría de Gestión de Información y Comunicación de la UFPEL. A diferencia de UDELAR y UNL, UFPEL no permite que una misma persona registre inscripciones en más de una carrera para un mismo año académico, por lo cual en este caso el número de individuos coincide con el número de inscripciones.

Estos diferentes registros fueron fusionados mediante la creación de una clave única (id) que identifica cada inscripción. En el caso de UDELAR, la clave se compone de los seis dígitos de la cédula de identidad (CI), los tres dígitos del código de carrera y los cuatro dígitos del año de ingreso. En el caso de UNL, la clave se compone de los ocho dígitos del Documento

[17] Un 4% aproximadamente de estas inscripciones corresponde a estudiantes matriculados en el mes de julio, los que deberían comenzar sus carreras en el segundo semestre del año lectivo. Se trata, en general, de estudiantes que arrastraban materias previas del último año de la educación media superior o de estudiantes que deciden cambiar de carrera entre el primer y el segundo semestre. La posibilidad de inscripción en el segundo semestre es habilitada solo para algunas carreras de la UDELAR.

[18] Los cursos de articulación forman parte de la política de ingreso en la UNL. El ingreso a UNL está organizado como un programa centralizado de cursado y evaluación de cuatro de módulos (dos generales y dos específicos a la carrera en la cual se inscribió), en 3 turnos (con 2 instancias de evaluación) en cada ciclo lectivo. La mayoría de los aspirantes a UNL cursan el ingreso durante el mes de febrero del año académico al cual se inscribe. Si bien los cursos de articulación no tienen un carácter eliminatorio (en el sentido de restringir el acceso), ya que los ingresantes que no aprueban pueden seguir presentándose en las chances abiertas para el posterior año, la no aprobación de estos cursos implica obstáculos a la hora de rendir asignaturas que forman parte del primer año universitario. La aprobación de los Cursos de Articulación es una condición necesaria para rendir la totalidad de las materias de primer año de cada carrera, es decir, están organizados como correlativas anteriores a asignaturas del primer año universitario.

[19] La admisión a la UFPEL tiene el 90% de las vacantes cubiertas por el Sistema de Selección Unificado SiSu, que utiliza la calificación obtenida en el ENEM (Examen Nacional de Escuela Media), el cual se realiza al finalizar el ciclo de enseñanza media. El restante 10% de las vacantes se cubren a través del Programa de Evaluación de la Vida Escolar (PAVE), una alternativa que consiste en un proceso gradual y sistemático, a lo largo de toda la educación secundaria (EM), tanto la educación básica como superior, con el objetivo de contemplar el proceso del aprendizaje desarrollado por el estudiante, motivándolo a buscar un mejor desempeño durante el proceso.

Nacional de Identidad (DNI), los tres dígitos del código de carrera y los cuatro dígitos del año de ingreso20. En el caso de UFPEL, la clave se compone de seis dígitos asignados a cada individuo durante el acto administrativo de inscripción.

Para procesar el registro de actividades académicas, se procedió a agrupar los registros fechados en semestres consecutivos etiquetados con números impares y pares. Los semestres impares corresponden a los primeros de cada uno de los tres años calendario analizados (1 de marzo a 31 de agosto) y los pares a los segundos de cada año (1 de setiembre a 28 de febrero). Como ya se detalló en el esquema 1 del capítulo 2 de este informe, la ventana de observación se compone de seis semestres académicos consecutivos que permiten el seguimiento de la trayectoria durante tres años. Para la cohorte de ingreso 2015, el reloj analítico comienza a correr con la inscripción a la IES, la que acontece en distintos momentos, según la IES. A partir de la inscripción, se siguen las actividades académicas del estudiante desde el mes de marzo de 2015 (inicio del semestre 1) hasta el mes de febrero de 2018 (fin del semestre 6).

En la tabla 4, se muestra la distribución porcentual de los ingresantes que conforman el universo de análisis en cada universidad (21.155 para UDELAR; 6.006 para UNL y 4.597 para UFPEL), según fuentes de desigualdad (para conocer la operacionalización de los indicadores de desigualdad, consultar el anexo 3).

Como se puede observar, hay atributos que son similares entre los ingresantes a las tres universidades, así como otros que son específicos y que responden a las características de la unidad académica o de la población nacional. Esta descripción de los ingresantes a las tres universidades permite contextualizar el análisis de sus trayectorias que se realiza en el capítulo 4.

Tabla 5. Distribución porcentual de estudiantes según fuentes de desigualdad, UDELAR-UNL, 2015

DIMENSIÓN	INDICADORES	CATEGORÍAS	UNL	UDELAR	UFPEL
TOTAL			6.006	21.155	4.597
ORIGEN SOCIAL	Primera generación de universitario en hogar	No	46,0	40,5	No releva información
		Si	53,3	46,3	
		Sin datos	0,7	13,2	
SOCIODEMOGRÁFICA	Sexo	Varón	43,3	36,8	46,0
		Mujer	56,7	63,2	54,0
	Edad normativa	Si	69,4	48,9	47,2
		No	30,6	51,1	52,8
ANTECEDENTES ESCOLARES	Transición normativa escuela-universidad	Si	61,0	55,0	34,6
		No	39,0	31,9	65,4
		Sin datos		13,1	
	Gestión EMS	Privada	48,1	20,0	26,7
		Pública	50,9	66,6	73,3
		Sin datos	1,0	13,3	
TRABAJO	Trabaja al momento de ingresar a la IES	No	84,0	55,3	No releva información
		Si	16,0	31,6	
		Sin datos		13,1	
FAMILIA	Emancipado de hogar de origen	No	95,7	74,1	86,1
		Si	4,3	25,9	13,9
		No	47,4	42,1	28,2

[20] Tanto UDELAR como UNL habilitan la inscripción de una misma persona en distintas carreras en un mismo año de ingreso. Esto produce -como ya se explicitó más arriba- una sobreestimación de la desafiliación o abandono.interrupción de las trayectorias universitarias. Para resolver este problema, en ambas universidades se reconstruyeron las trayectorias de individuos y no de "inscripciones", eligiendo la carrera en la cual se registraban más actividades académicas durante la ventana de observación.

	Migró o se moviliza por razones de estudio	Si	52,6	45,0	71,8
		Sin datos		12,9	
INGRESO A UNIVERSIDAD	Área de conocimiento	CCNNT	37,8	22,6	37,4
		CCSSA	38,4	55,4	40
		Salud	23,8	22,0	22,6
	Primera inscripción en IES	Si	85,1	74,2	75,7
		No	14,9	25,8	24,3
	Sede IES	Central	92,7	86,8	No corresponde
		Interior	7,3	13,2	

Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL.

Entre las características más similares, se destaca la participación femenina que en las tres universidades supera el 50% de los casos (con mayor magnitud en UDELAR). Asimismo, los ingresantes a UDELAR y UNL que son primera generación de universitarios en el hogar de origen son mayoría (UFPEL no cuenta con este dato). También son mayoría en las tres universidades los ingresantes que provienen de escuelas medias públicas, aunque con diferencias significativas entre las distintas universidades. Estar trabajando al momento de la inscripción a los estudios universitarias, la formación de un hogar propio (emancipación) y haber realizado estudios superiores previos parecen ser experiencias de una minoría de ingresantes, aunque se destaca que en UDELAR los porcentajes de inscriptos que se encuentran en estas situaciones son más altos (UFPEL no releva información para el primero de estos indicadores). Por último, los ingresantes que migraron por razones de estudio o se movilizan diariamente para asistir son mayoría en las tres universidades (con un peso significativo de este grupo en UFPEL).

En cuanto a las diferencias, se destaca la variación en la edad de los ingresantes y en su transición desde la educación media. En UDELAR y UFPEL, se registra un porcentaje muy importante de ingresantes con más de 20 años (por encima del 50%, frente a 30,6% en UFPEL). Además, UFPEL tiene un porcentaje más alto que las otras dos universidades de ingresantes que culminaron la educación media antes de 2014 (transición no normativa), aunque en los tres casos esta proporción supera el 30% (en UFPEL, alcanza el 65,4%). Resulta interesante destacar que, aunque en UDELAR la mitad de los ingresantes tienen más de 20 años, la transición media-universidad es similar a la de UNL (con una proporción similar de ingresantes en edades normativas).

3.5. Algunas consideraciones de los SES analizados y la generación de ingreso de las tres universidades

El fenómeno referido como la metamorfosis de la ES descripto en el capítulo teórico puede verse reflejado en algunas características de los tres sistemas de educación superior descriptos. A decir, el aumento de matrícula pasando en los tres casos a un sistema universalista, en términos de Trow (1973). Dicho aumento estuvo, a su vez, acompañado con un aumento de la diferenciación y la heterogeneidad, medido en cantidad de instituciones de ES para los tres casos analizados. Sumado a esto, la metamorfosis también se refleja en los atributos de los estudiantes que muestran un nuevo perfil en comparación con el “tradicional” (una matrícula feminizada, una mayor presencia de estudiantes de primera generación universitaria en sus familias; estudiantes que no provienen de las grandes urbes y estudiantes que ya consolidaron el proceso de transición a la vida adulta).

Las tres universidades consideradas en esta investigación son de carácter público y también presentan en las últimas décadas un crecimiento de su matrícula. Si bien la UDELAR presenta un carácter más nacional por un lado y UFPEL y UNL un carácter más regional; dadas sus dimensiones y ubicación, las universidades argentina y uruguaya son las que presentan más

similitudes respecto a su contraparte brasilera. Esto se relaciona con la discusión de universidades abiertas y cerradas. Las dos universidades mencionadas presentan normas y características se acercan al tipo ideal de universidades abiertas: el hecho de que los estudiantes puedan anotarse sin rendir un examen previo, que puedan cursar simultáneamente varias carreras, que no estén obligados a cursar o aprobar materias en cada semestre; son algunos de los aspectos que hacen que estas universidades sean abiertas. Por otro lado, la UFPEL tiene reglas y características que podrían considerarse de universidades cerradas. En primer lugar, como fue explicado, para ser aceptados en la UFPEL los estudiantes son sorteados según su puntaje en las pruebas de educación media. A su vez, una vez que ingresan a una carrera sólo pueden cursar esa opción, no tienen la posibilidad de múltiples cursados. Finalmente, una vez que confirman su inscripción, el primer semestre están obligados a cursar todas las asignaturas y en los semestres sucesivos sólo pueden "trancar" es decir no cursar materias en el semestre por un caso de fuerza mayor y no pueden hacerlo dos semestres consecutivos y un máximo de dos veces en la carrera. Es una universidad que presenta más constricciones en el cursado. Resulta interesante, contrastar las trayectorias de los estudiantes en estos dos escenarios con reglas tan diferentes, para analizar el efecto en las mismas.

Finalmente, respecto al debate de las viejas y nuevas desigualdades en la educación superior, se analizaron las cohortes 2015 de las tres universidades. Aquellas variables consideradas fuentes de desigualdad en la primera generación de estudios sobre la ES y el acceso abordados en este estudio son los estudiantes primera generación de universitarios en la familia y el sexo de los estudiantes. Las tres universidades presentan una generación de ingreso en 2015 feminizada, en el caso de UDELAR llegando incluso a 2/3 de mujeres en la cohorte. Respecto a los estudiantes primera generación, la proporción no es para nada despreciable y supera el 40%, llegando al 46% para la UNL. En la representación de estas poblaciones consideradas minoritarias en décadas anteriores, parecen haber superado obstáculos en estar representados en las inscripciones. Por otro lado, resulta muy importante considerar si presentan trayectorias diferenciadas para detectar si persisten algunas desigualdades asociados a estos "viejas" variables.

Por otro lado, se incorporaron al estudio de las trayectorias de los inscriptos varios factores considerados fuentes de "nuevas" desigualdades, o de una segunda ola de estudios respecto al ingreso a la ES. Algunas tienen que ver con distintos momentos en el ciclo de vida y como esto puede afectar el cursado de ES: trabajo, emancipación, tenencia de hijos. Otros tienen que ver con desigualdades territoriales o de trayectoria educativa previa. Se agregó a su vez un factor que es institucional y tiene que ver con el área de conocimiento de la carrera cursada. Hay un fundamental interés de considerar estos factores en la trayectoria y analiza su peso en las desigualdades presentes al ingreso y cursado de la ES.

4. Descripción y tipología de trayectorias, cohorte 2015

En este apartado se cumple con dos objetivos de investigación. Primero, se describe el repertorio de trayectorias académicas de las cohortes de inscriptos en el año 2015, en las carreras de grado ofertadas por la UDELAR, la UNL y la UFPEL, en base a la matriz de eventos y determinantes definidos en etapas anteriores de este proyecto. Segundo, se construye una tipología de trayectorias académicas de la cohorte de ingreso 2015 (UDELAR, UNL y UFPEL) mediante la aplicación del análisis de conglomerados. La elección de la cohorte 2015 responde a las limitaciones de las fuentes de información de cada universidad: la cohorte elegida es la que menos pérdidas de información (datos personales, familiares, escolares y de actividad académica en el periodo estudiado) tiene en las bases de datos construidas para este análisis.

Así los objetivos de este capítulo son: i) identificar trayectorias típicas, mediante el análisis del calendario de actividades administrativas y académicas que el ingresante realiza (o no) durante el período de observación; ii) realizar un análisis descriptivo de los riesgos y probabilidades que tienen los estudiantes para mantenerse activos en sus trayectorias en la ES, en función de factores que expresan “viejas” y “nuevas” fuentes de desigualdad educativa; iii) identificar patrones de trayectorias (tipología).

Para cumplir con estos objetivos, se parte de una definición operativa de inactividad distinta a la subyacente en los conceptos de “desvinculación”, o “desafiliación”, ya que las características de las fuentes de información, sumadas al desafío de la comparación entre IES, resulta en indicadores que permiten seguir al ingresante, pero no necesariamente estimar con precisión su abandono (definitivo o temporal). La inactividad es un estado que el investigador *infiere* al observar la omisión de un estudiante en realizar actividades administrativas (inscribirse a turnos de examen) y académicas previstas (aprobar materias) por la institución y sus programas de formación (por los planes de estudio, las correlatividades, etc.).

Esta definición operativa de inactividad se apoya en tres supuestos o propiedades lógicas. La inactividad resulta de al menos uno o varios actos deliberados de suspensión de actividades administrativas o académicas específicas y, por tanto, es un estado de inactividad *en relación con el programa de formación* que le confirió la calidad de estudiante. En situaciones en que la IES sólo admite que un estudiante pueda cursar una única carrera (por ejemplo, la UFPEL), el abandono de un programa coincide con el abandono de la universidad; sin embargo, en las IES que admiten inscripciones múltiples (como la UNL y la UDELAR), es posible que el estudiante haya abandonado una carrera pero que continúe en otra. Para resolver el problema de la múltiple inscripción en UNL y UDELAR, se reconstruyeron los eventos asumiendo como unidad de análisis a la persona y no la inscripción. Es decir, se tomaron en cuenta todas las actividades realizadas por el ingresante, con independencia del programa de formación (carrera) en la cual se inscribió. Teóricamente, tratamos el abandono como una decisión y,

por tanto, inscribimos su explicación dentro de la tradición de la teoría de la acción (aunque no restrictivamente dentro de una teoría de la utilidad marginal).

El primer supuesto teórico que sustenta esta definición operativa del abandono es que es una elección educativa relativa a un plan de vida (la acreditación y el desempeño profesional), pero también una elección entre órdenes normativos. Estar inactivo en las actividades administrativas y académicas en varios periodos consecutivos de un programa de formación implica que esa institución deja, al menos temporalmente, de regir su vida (sus esfuerzos, sus rutinas, la distribución de su tiempo entre distintas esferas de actividad, su inversión económica).

El segundo supuesto teórico refiere al carácter potencialmente reversible de la elección. La inactividad es, en principio, un estado transitorio. La situación de las personas que no registran actividad en los estudios universitarios durante un período de tiempo determinado puede responder a circunstancias imprevistas de distinta índole (laboral, familiar, etc.), que suponen una previsión de retomar las tareas académicas en un ciclo escolar posterior o también puede expresar la revalorización de la decisión de realizar estudios en la ES, en cuyo caso, el abandono constituiría el estado final que concluye la trayectoria académica.

El tercer supuesto teórico tiene relación con el tiempo que demandaría configurar esta decisión. La inactividad-como estado-puede ser resultado de un número desconocido de eventos o de un único evento; pero todos ellos singulares y particulares, biográficos. Tal decisión no es instantánea (más allá de casos excepcionales), sino que resulta de un proceso más o menos prolongado y jalonado por la conjunción de condiciones de vida, reglas instituciones y eventos biográficos. En consecuencia, la inactividad se define por la inacción dentro de una *unidad de tiempo* establecida por el investigador, en este caso, los semestres lectivos consecutivos desde la inscripción a la IES.

En este apartado, la actividad y la inactividad en la IES se modelan como estados distintos, en unas unidades de tiempo (semestres), durante una ventana de observación que cubre seis semestres. De este tratamiento, resultan secuencias individuales (trayectorias) que son estados (decisiones), encadenados entre sí a lo largo del período de observación.

4.1. Decisiones metodológicas

Para modelar las trayectorias en esta investigación se utiliza el *análisis de secuencias* (AS)[21].El AS ofrece una estrategia metodológica y un enfoque conceptual útil para describir, caracterizar y comparar las trayectorias educativas. Bajo este enfoque, la trayectoria constituye una unidad analítica en sí misma que capta la experiencia académica de las personas en el tiempo, a partir de secuencias de eventos ordenados y de la experimentación o no de estados conceptualizados como relevantes, a lo largo de una ventana temporal de

[21] Metodológicamente, el análisis de secuencia refiere a la aplicación de técnicas estadísticas a datos sociales longitudinales (trayectorias familiares, conyugales, reproductivas, laborales, educativas, entre otras); estructurado como programa específico de investigación entre 1990 y 2000 (Abbott, 2001), en torno al estudio de trayectorias de vida individuales en periodos contemporáneos. La técnica se centra en la definición de medidas de similitud entre pares de secuencias, que sirve para clasificar y analizar la convergencia o divergencia de las secuencias en el tiempo. La secuencia puede ser variable dependiente o independiente en una investigación, y su uso puede tener fines descriptivos o explicativos. Hay antecedentes que se proponen caracterizar las secuencias; otros que buscan compararlas (agruparlas o diferenciarlas) y otros que buscan asociar los patrones de secuencias con otras variables individuales o del contexto. En cualquier caso, su análisis constituye un aporte a la descripción de los caminos que siguen los individuos en la construcción de sus vidas (familiares, educativas, laborales, residenciales), así como también al análisis de la heterogeneidad de esos recorridos (Videgain, 2015).

observación determinada. Estos supuestos son importantes porque de aquí en más, la unidad de análisis refiere a las trayectorias (secuencias) y no a los individuos (casos).

Las secuencias constituyen una reconstrucción tipificada de recorridos individuales: una lista *ordenada* de estados *encadenados* entre sí en un orden específico. En este caso, el *orden* se establece a partir de los eventos posteriores a la inscripción a la carrera. Los estados en cada evento adquieren significado porque están *encadenados* (ligados) con los anteriores y los posteriores. Una *transición* da cuenta del cambio de estados entre un evento y otro. La trayectoria es concebida de este modo como un proceso constituido de estados, separados por transiciones.

En esta investigación interesa analizar el abandono o inactividad académica: su *intensidad* (a cuántas personas afecta), su *duración* (durante cuántos períodos o semestres), su *calendario* (cuándo se produce, al inicio o al final de la trayectoria) y las probabilidades de *transición* (en particular, de la actividad a la inactividad). Para esto, es necesario definir unidades de tiempo, estados que serán observados en esas unidades de tiempo y una ventana de observación, que indica el inicio y el fin del reloj analítico. Estas definiciones son las que se muestran en el cuadro 2.

Cuadro 1. Definición de eventos, estados y ventana de observación

<table>
<tr><th rowspan="2">SEMESTRES</th><th rowspan="2">ETIQUETA</th><th colspan="3">DEFINICIÓN DE ESTADOS</th></tr>
<tr><th>UNL</th><th>UDELAR</th><th>UFPEL</th></tr>
<tr><td>Inscripción</td><td>t0</td><td>Aspirantes que llenan un formulario de inscripción en el mes de diciembre 2014 y que se inscriben al año académico 2015 en marzo de ese año</td><td>Inscriptos en marzo de 2015</td><td>Aspirantes a la UFPEL en 2014 que son elegidos según sus resultados en las pruebas de ENEM o PAVE</td></tr>
<tr><td>1 de marzo al 31 de agosto 2015</td><td>t1</td><td rowspan="6">Activo: se inscribe en al menos una materia en al menos un turno de examen
Inactivo: no se inscribe en ninguna materia en ningún turno de examen</td><td rowspan="6">Activo: se inscribe en al menos una materia de al menos un turno de examen o fueron aprobados durante el cursado en al menos una materia con puntaje de 9 o más (promoción directa)
Inactivo: no se inscribe en ninguna materia en ningún turno de examen o no aprobaron ninguna materia durante el cursado con 9 o más de puntaje</td><td rowspan="6">Activo: se inscribe en al menos una materia en al menos un turno de examen o promociona al menos una materia durante el cursado.
Inactivo: no se inscribe en ninguna materia en ningún turno de examen ni promociona ninguna materia durante el cursado</td></tr>
<tr><td>1 de setiembre 2015 a 28 de febrero 2016</td><td>t2</td></tr>
<tr><td>1 de marzo al 31 de agosto 2016</td><td>t3</td></tr>
<tr><td>1 de setiembre 2016 al 28 de febrero 2017</td><td>t4</td></tr>
<tr><td>1 de marzo al 31 de agosto 2017</td><td>t5</td></tr>
<tr><td>1 de setiembre 2017 al 28 de febrero 2018</td><td>t6</td></tr>
</table>

Fuente: elaboración propia

Para cada uno de los semestres se construyen variables de estados simples (dicotómicos). Los *estados simples* miden la actividad en cada uno de los semestres que componen la ventana de observación: el estado *activo* refiere al estudiante que aparece registrado en al menos una actividad en el semestre (tener un resultado de curso o presentarse a alguna mesa de examen independiente de su resultado) y el estado *inactivo* indica la inexistencia de registros para ese individuo en ese período. Esta primera definición de estados a observar refleja un criterio poco exigente: el estudiante se considera activo ante la constatación de su decisión de realizar al menos una de las actividades que corresponden al programa académico, pero no capta diferencias o matices en relación con el desempeño académico, al ritmo de progresión o a la intensidad del vínculo académico con la universidad.

Para describir, caracterizar y comparar las trayectorias universitarias de la cohorte 2015 en UDELAR, UNL y UFPEL, se aplican un conjunto de técnicas de análisis de secuencia que se detallan en el cuadro 3.

Cuadro 2. Técnicas de análisis de secuencias

Objetivos	Tipo	Nombre	Uso en este estudio
Describir trayectorias		Distribución de frecuencias de secuencias	Identificación de trayectorias más frecuentes
			Heterogeneidad global de trayectorias
		Histograma de secuencias	Proporción de cada trayectoria
Caracterizar trayectorias	Transversal	Estado modal (proporción de activos en cada semestre)	Estado más frecuente en cada evento
		Entropía	Concentración de estados en cada evento
	Longitudinal	Transición entre estados (global)	Retención global
		Transición entre estados (en cada evento o semestre)	Retención en cada evento
		Duración promedio de los estados	Duración de la permanencia
Comparar trayectorias		Medida de disimilitud	Tipología de TIU
		Clúster jerárquico	
		Secuencias representativas de cada clúster	

Fuente: elaboración propia

Para caracterizar transversalmente las trayectorias, se usa el conteo de estados modales en cada mes que compone la ventana de observación y el *índice de entropía transversal* (Videgain, 2015). Mientras que el estado modal permite conocer el estado más frecuente en una línea de tiempo, el índice de entropía transversal es una medida resumen que permite observar qué tanto se parecen los comportamientos de los individuos en un momento del tiempo, es decir, es un indicador de la heterogeneidad de los estados en cada período.

Para caracterizar longitudinalmente las trayectorias, se estiman la tasa de transición global (a lo largo de todos los semestres de observación), la tasa de transición para cada uno de los semestres de seguimiento y la duración de los estados (durante cuántas unidades de observación se mantiene cada uno de los estados: activo o inactivo). Mientras que la tasa de transición global permite conocer la estabilidad o no de los estados a lo largo de la ventana de observación, las tasas para cada momento del tiempo son un indicador de las "pérdidas" en cada momento del tiempo. Por su parte, la duración promedio en cada estado es una medida agregada que permite conocer la cantidad de eventos en los que los aspirantes "permanecen" activos.

Para comparar las trayectorias, se usan medidas de disimilitud entre secuencias que conforman una matriz de distancias interindividuales. Esta matriz es utilizada como insumo para el análisis de agrupamiento (clúster) que permite identificar distintos patrones de TIU.

Por último, dado que las trayectorias son procesos complejos que no sólo dependen de la voluntad individual o el esfuerzo familiar, sino que reciben el influjo de otras fuerzas sociales que regulan (mal o bien) la transición educativa, en esta investigación se explora también la relación entre fuentes de desigualdad y la variación de trayectorias. Se seleccionan aquellas dimensiones de la vida social que pueden producir (y explicar) variaciones en las trayectorias educativas, tal como ya fue detallado en el capítulo 2 de este informe y en el esquema del Anexo 2 (matriz de determinantes). De ese conjunto de determinantes, se seleccionan aquellos que están disponibles en los registros administrativos de las universidades participantes de este proyecto y que se detallan a continuación. En esta sección avanzaremos en los primeros análisis de carácter descriptivo sobre los determinantes de las trayectorias, mientras que en la siguiente abordaremos este problema con mayor profundidad en base a análisis multivariados.

4.2. Descripción de las trayectorias universitarias

La combinación de seis períodos de observación (semestres) y dos estados posibles (activo o inactivo) arroja un espacio de 2^6=64 secuencias o trayectorias teóricamente posibles. Este número depende, naturalmente, de la duración de la ventana de observación y de la desagregación con que se "miden" los estados. Sirve, esencialmente, como un parámetro para la valoración de la heterogeneidad empíricamente observada en las trayectorias educativas.

En UDELAR, la reconstrucción de las trayectorias de actividad arroja al menos un caso para cada una de las 64 secuencias posibles (n=21.155 estudiantes). En UNL, en tanto, registramos 62 secuencias distintas (n=6.006) y en UFPEL 49 (n=4.597). Este primer resultado muestra, ante todo, que el patrón de cursado, en cualquiera de las tres universidades analizadas, es altamente heterogéneo y se aleja, por tanto, de la pauta "normativa" que supondría la actividad continua durante los seis semestres de la ventana de observación[22]. De todas formas, tal como se analizará enseguida, no todas las secuencias o trayectorias empíricamente observadas son igualmente probables o frecuentes. De hecho, es posible caracterizar las trayectorias de estos estudiantes en forma bastante exhaustiva mediante un número mucho más reducido de secuencias.

Como forma de exploración de las trayectorias de actividad, en la tabla 2 se muestran solo las diez secuencias principales (es decir, las más frecuentes). En el caso de UDELAR, las 10 trayectorias más frecuentes agrupan algo menos del 76% de los estudiantes, en UNL representan casi el 89% de los casos y en UFPEL el 94%. Estos valores pueden interpretarse como una estimación de la concentración relativa de las trayectorias en cada una de las universidades. Según este criterio, UDELAR constituiría el caso con mayor heterogeneidad (secuencias de estados de actividad/inactividad) en los seis periodos y UFPEL el caso más homogéneo, mientras que UNL se ubicaría en una situación intermedia. Esta conclusión debe, sin embargo, matizarse, debido a la diferencia en el número de estudiantes que conforman la cohorte 2015 en cada universidad, puesto que con "enes" mayores es más probable captar situaciones de heterogeneidad.

Tabla 6. Las diez trayectorias más frecuentes, UDELAR, UNL y UFPEL, 2015

TRAYECTORIA UDELAR						ABS	%	TRAYECTORIA UNL						ABS	%	TRAYECTORIA UFPEL						ABS	%
t1	t2	t3	t4	t5	t6			t1	t2	t3	t4	t5	t6			t1	t2	t3	t4	t5	t6		
SI	SI	SI	SI	SI	SI	6.120	28,9	SI	SI	SI	SI	SI	SI	1.906	31,7	SI	SI	SI	SI	SI	SI	2.050	44,6
NO	NO	NO	NO	NO	NO	4.151	19,6	NO	NO	NO	NO	NO	NO	1.596	26,6	SI	NO	NO	NO	NO	NO	756	16,4
SI	SI	NO	NO	NO	NO	1.062	5	SI	NO	NO	NO	NO	NO	502	8,36	SI	SI	NO	NO	NO	NO	477	10,4
SI	NO	NO	NO	NO	NO	1.058	5	SI	SI	NO	NO	NO	NO	400	6,66	SI	SI	SI	NO	NO	NO	236	5,1
NO	SI	SI	SI	SI	SI	790	3,7	NO	SI	SI	SI	SI	SI	307	5,11	NO	NO	NO	NO	NO	NO	224	4,9
SI	SI	SI	SI	NO	NO	699	3,3	SI	SI	SI	SI	NO	NO	190	3,16	SI	SI	SI	SI	NO	NO	218	4,7
SI	SI	SI	SI	NO	SI	632	3	SI	SI	SI	NO	NO	NO	160	2,66	SI	SI	SI	SI	SI	NO	217	4,7
SI	SI	SI	SI	SI	NO	556	2,6	NO	SI	NO	NO	NO	NO	104	1,73	NO	SI	SI	SI	SI	SI	48	1
NO	NO	SI	SI	SI	SI	521	2,5	SI	SI	SI	SI	SI	NO	94	1,57	SI	SI	SI	SI	NO	SI	47	1
SI	SI	NO	SI	SI	SI	493	2,3	NO	NO	SI	SI	SI	SI	77	1,28	SI	SI	SI	NO	SI	SI	32	0,7

[22] Utilizamos aquí la expresión "normativa" en un sentido laxo, para denotar las trayectorias que suponen una actividad continua a lo largo de los seis semestres de la ventana de observación. Estas trayectorias no implican, dados los criterios que usamos para definir a un estudiante como activo en cada período, una situación normativa en sentido estricto, que requeriría además el cumplimiento de las distintas actividades previstas en los planes de estudio.

Subtotal	16.082	75,9	Subtotal	5.336	88,8	Subtotal	4.305	93,5
Resto	5.073	24,1	Resto	670	11,2	Resto	292	6,5
Total	21.155	100	Total	6.006	100	Total	4.597	100

Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL. (Sí=Activo; No=Inactivo)

Como surge de la tabla 2, la trayectoria más frecuente en las tres universidades analizadas es la que supone la permanencia como activo durante toda la ventana de observación (esta secuencia representa 28,9% de las trayectorias en UDELAR, 31,7% en UNL y 44,6% en UFPEL).

Le sigue en importancia para las dos primeras universidades la situación contraria, es decir, la de los ingresantes que, a pesar de haberse inscripto en la carrera, no realizan actividades administrativas o académicas durante los siguientes seis semestres (19,6% en UDELAR y 26,6% en UNL). El caso de UFPEL se diferencia de los dos anteriores en este aspecto, ya que esa trayectoria aparece recién como la quinta más frecuente y reúne apenas 4,9% de los casos, una proporción sustantivamente menor que las reportadas para UDELAR y UNL. Esto podría explicarse por las restricciones que la UFPEL presenta en cuanto al cursado, ausentes en las otras dos universidades. Así, en UFPEL es obligatorio cursar o aprobar alguna materia en el primer semestre porque de lo contrario, los estudiantes pierden su lugar en la universidad. A su vez, los estudiantes pueden ausentarse en los siguientes semestres un máximo de 4 veces en toda la carrera, no de manera consecutiva y solo por razones de fuerza mayor (justificadas).Estos criterios específicos de UFPEL explicarían, al menos en parte, por qué las siguientes tres trayectorias luego de la modal son aquellas donde el estudiante está activo en el primer semestre, en el primero y el segundo y en los tres primeros y luego transita a un estado de inactividad que ya no se revierte (estas tres secuencias agrupan en UFPEL al 16,4%, 10,4% y 5,1% de los casos, respectivamente).

El resto de las secuencias, en las tres universidades analizadas, representan trayectorias diferentes que combinan períodos de actividad e inactividad durante la ventana de observación, es decir, situaciones de actividad académica más o menos intermitente. Como se desprende de la tabla 2, ninguna de estas secuencias supera por sí sola el 10% de los casos. De éstas, importa especialmente la acumulación de estados inactivos que no se revierten hacia el final de la ventana de observación y que analizaremos con detalle más adelante (por ejemplo, la tercera y la cuarta trayectoria en UDELAR y UNL; en UFPEL desde la segunda hasta la cuarta trayectoria).

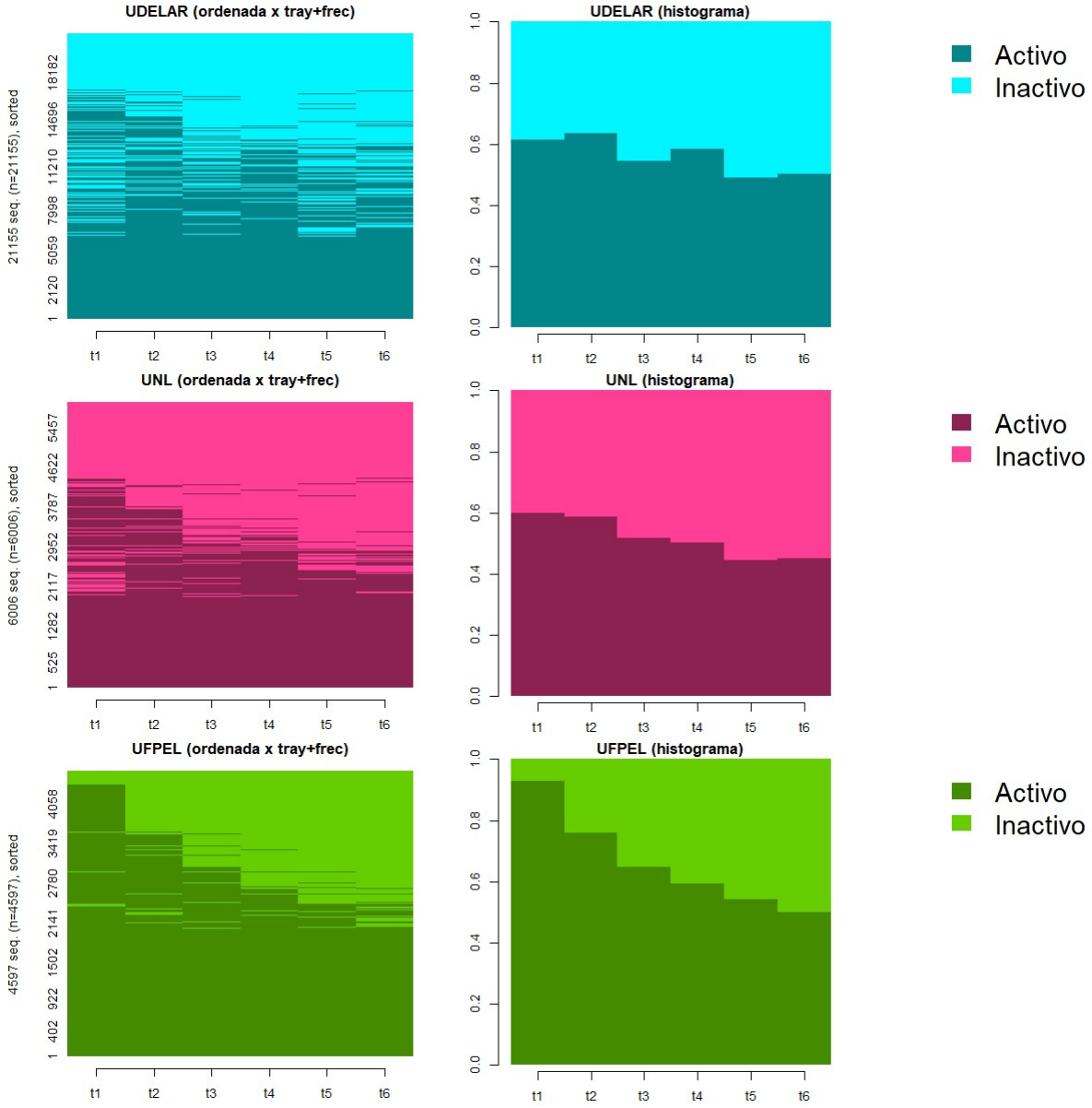
Un panorama general de las trayectorias de actividad se observa en la gráfica 1, en la cual se muestran las trayectorias individuales (ordenadas por desde la base en función de las más frecuentes) y los histogramas para cada universidad. La gráfica de trayectorias individuales (izquierda) permite identificar las secuencias que agrupan una mayor cantidad de casos (en la base). Los histogramas(derecha) muestran la proporción de cada estado en cada momento del tiempo en una escala del 0 al 1 (donde 1 es el total de casos). Los "peldaños" más pronunciados, indican mayor inactividad y los menos pronunciados, menor inactividad.

En el eje horizontal en ambas gráficas se representa cada uno de los semestres que componen la ventana de observación (t1 es el primer semestre de 2015; t2 es el segundo semestre de 2015; t3 es el primer semestre de 2016 y así sucesivamente hasta el t6 que es el segundo semestre de 2017 en el cual finaliza el seguimiento). En el eje vertical de la gráfica de trayectorias individuales se representa cada uno de los casos que componen la cohorte de inscriptos en 2015 en UDELAR (21.155 ingresantes), en UNL (6.006 ingresantes) y en UFPEL (4.597 ingresantes). En cambio, en el histograma, el eje vertical expresa la escala de 0 a 1 de la proporción (donde 1 puede ser leído como 100%).

Los colores oscuros representan la actividad del estudiante y los colores claros representan la inactividad. La intermitencia de colores en el tiempo (pasar de oscuro a claro y luego volver a oscuro, por ejemplo) en la gráfica de trayectorias individuales, indica secuencias que se caracterizan por "saltear" algunos pasos o posponerlos, pero continuando con la trayectoria.

Como se puede observar, las tres universidades muestran un patrón similar, caracterizado por el descenso sistemático de la actividad de los estudiantes conforme se avanza en el tiempo y por mayores "pérdidas" en los primeros años de cursado. En particular, el primer año universitario constituye un punto de inflexión de las trayectorias en las tres universidades. Sin embargo, UDELAR y UNL presentan una pauta mayor de alternancia o intermitencia en las trayectorias, en contraposición con UFPEL, cuyo patrón es más claramente escalonado.

Gráfica 2. Trayectorias individuales ordenadas por las más frecuentes e histogramas, UDELAR, UNL y UFPEL, 2015



Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL

En la base de las gráficas situadas a la izquierda, se agrupan las trayectorias más frecuentes que se caracterizan en las tres universidades por la actividad sostenida durante el periodo de observación. Estas trayectorias más frecuentes tienen un porcentaje más alto en UFPEL, comparado con UDELAR y UNL (que tienen proporciones similares). En la parte superior de las gráficas se posicionan las trayectorias de los ingresantes que no aparecen registrados en ninguna actividad administrativa ni académica durante el período de observación. La ausencia de actividad durante tres años enteros de seguimiento podría considerarse un indicador de desafiliación cuasi-definitiva. UFPEL presenta una situación en t1 con amplia predominancia de color oscuro (actividad), en comparación a UNL y UDELAR, lo que seguramente responde a la reglamentación de la obligatoriedad del primer semestre. Sin embargo, en el resto de los semestres se comporta similar a las otras dos universidades.

Los histogramas de la derecha de la gráfica muestran, en UDELAR y UNL, que en la transición desde la inscripción al cursado del primer semestre (t1) muchas trayectorias están inactivas (color claro), en contraste con UFPEL cuyo arranque muestra trayectorias mayoritariamente activas. Esto no debe sorprender, ya que UFPEL regula el inicio de la vida universitaria mediante la obligatoriedad de realizar alguna actividad académica, como requisito para poder conservar el estatuto de estudiante. En el caso de UDELAR una parte de los inactivos en el semestre 1 corresponde a los inscriptos a la carrera en el mes de julio. Sin embargo, tal como se indicó anteriormente, estos casos dan cuenta de menos del 5% del total de los matriculados en esta universidad (lo que, a lo sumo, explica una de cada diez trayectorias que presentan el estado de inactividad en t1).

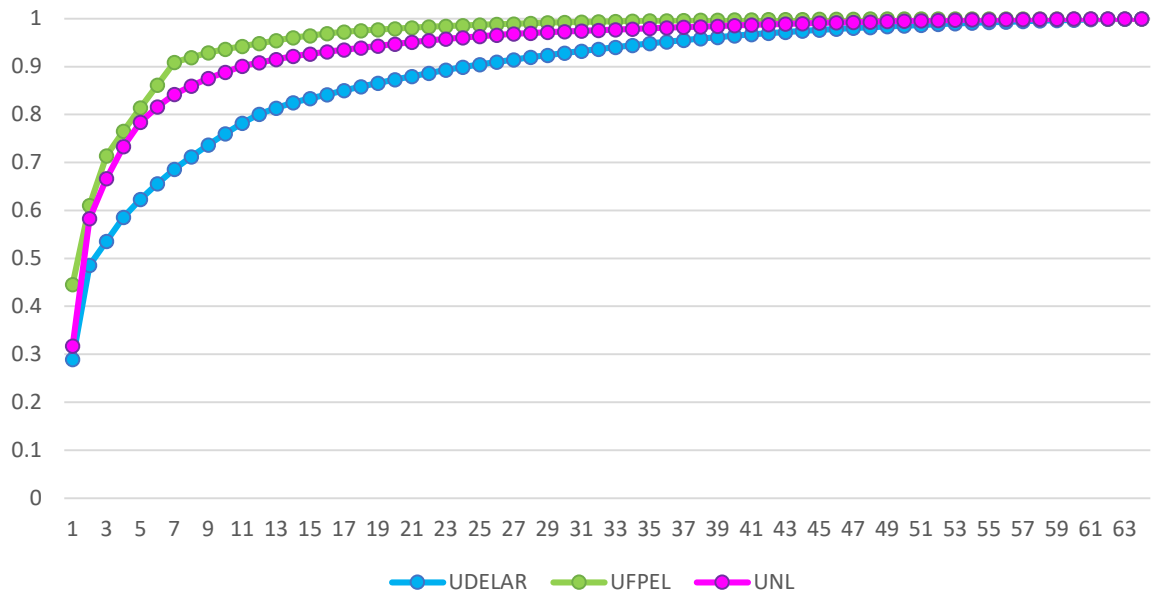
Los histogramas también muestran cómo al finalizar cada año lectivo (2015 y 2016) se producen las mayores caídas en la actividad de las trayectorias de UDELAR y UNL. En el caso de UFPEL, la mayor caída se produce en la transición del primer al segundo semestre de 2015 (primer año de cursado). Sin embargo, en las tres universidades se observa una pérdida significativa de estudiantes activos en la transición entre el primer año de cursado y el segundo; mientras que en resto de las transiciones entre años las caídas se atenúan.

Por último, los histogramas muestran cómo al finalizar la ventana de observación (t6) las trayectorias de las tres universidades tienen similares proporciones de activos. Es decir, a pesar de haber iniciado de forma tan contrastante (mucha inactividad en UDELAR y UNL y mucha actividad en UFPEL), este arranque parece no afectar el desenlace.

4.2.1. Concentración y heterogeneidad de las trayectorias

La gráfica 2, representa la proporción acumulada de estudiantes de la cohorte bajo estudio que siguió cada una de las trayectorias, ordenadas desde la más frecuente (a la izquierda) a la menos frecuente (derecha) y permite visualizar el nivel de concentración de las trayectorias en cada una de las tres universidades.

Gráfica 3. Frecuencia acumulada de casos explicados por las primeras k trayectorias. UDELAR, UNL, UFPEL, 2015



Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL

Como puede observarse, la curva de UDELAR crece más lentamente que las otras dos, mientras que la curva de UFPEL es la que aumenta más rápidamente. Las pendientes de estas curvas ilustran dos aspectos importantes: primero, que con un número relativamente pequeño de secuencias es posible dar cuenta de un porcentaje sustantivo de las trayectorias (el aporte marginal de cada nueva secuencia tiende rápidamente a cero); segundo, que esta tendencia es más fuerte en UFPEL, debido a una mayor homogeneidad de los patrones de actividad/inactividad y más débil en UDELAR, donde se registra la mayor dispersión.

La tabla 3 presenta una selección de indicadores que contribuyen a visualizar ambas tendencias. Los valores de las celdas representan, en cada caso, el número de secuencias necesarias hasta acumular 10%, 25%, 50%, 75% y 90% de las trayectorias observadas. A modo de ejemplo, en UDELAR las tres secuencias más frecuentes dan cuenta de 50% de los casos. Este porcentaje (mediana) se alcanza únicamente con las dos primeras secuencias en UNL y en UFPEL. Del mismo modo, 70% de las secuencias se alcanza con las primeras 10 trayectorias en UDELAR, con las primeras 5 en UNL y con las primeras 4 en UFPEL, mientras que el 90% se acumula en las primeras 25, 11 y 7 secuencias, respectivamente.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de concentración/dispersión de las trayectorias: número de secuencias necesarias hasta alcanzar distintos percentiles

INDICADORES	UDELAR	UNL	UFPEL
Percentil 10	1	1	1
Percentil 25	1	1	1
Mediana	3	2	2
Percentil 75	10	5	4
Percentil 90	25	11	7

Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL

4.2.2. Secuencias en las trayectorias y decisiones educativas

El agrupamiento de las secuencias en función del orden en que aparecen cada uno de los estados (activo e inactivo), sin considerar el tiempo en que el estudiante transcurre en cada uno de ellos (duración), permite describir, de manera simplificada, las trayectorias universitarias de la cohorte 2015 en UDELAR, UNL y UFPEL.

La tabla 4 resume los resultados de este ejercicio para los tres casos de estudio. Los episodios de actividad (uno o más semestres ininterrumpidos de actividad) se representan con el código "1", y los episodios de inactividad (uno o más semestres ininterrumpidos de inactividad) con el código "0". Así, la trayectoria normativa, que corresponde a seis semestres activos se expresa en la tabla 4 simplemente con el código "1", mientras que todas las trayectorias que tengan en común uno o más semestres de actividad, incluido el primero de la ventana de observación, seguidos por otros períodos de inactividad hasta el final del sexto semestre se expresarán como "1-0", y así sucesivamente. Nótese que, este segundo caso ("1-0"), corresponde a más de una secuencia simple (por ejemplo: a las secuencias 1-0-0-0-0-0, 1-1-1-1-1-0, 1-1-0-0-0-0, etc.). Para cada universidad, las secuencias agrupadas se presentan ordenadas según su frecuencia relativa.

Tabla 8. Comparación entre los ordenamientos de los grupos de secuencia según el porcentaje de estudiantes. UDELAR, UNL y UFPEL, 2015

N°	UDELAR		UNL		UFPEL	
	SECUENCIA	%	SECUENCIA	%	SECUENCIA	%
1	1	28,9	1	31,7	1	44,6
2	0	19,6	0	26,6	1-0	41,4
3	1-0	17,8	1-0	22,4	0	4,9
4	1-0-1	8,8	0-1	7,4	1-0-1	3,8
5	0-1	7,9	0-1-0	3,9	1-0-1-0	2,7
6	0-1-0	7,2	1-0-1	3,5	0-1	1,2
7	1-0-1-0	4,2	0-1-0-1	1,9	0-1-0	0,9
8	0-1-0-1	2,3	1-0-1-0	1,8	1-0-1-0-1	0,4
9	1-0-1-0-1	1,5	1-0-1-0-1	0,4	0-1-0-1	0,1
10	0-1-0-1-0-1	0,9	0-1-0-1-0	0,3	0-1-0-1-0	0,1
11	0-1-0-1-0	0,8	0-1-0-1-0-1	0,1	1-0-1-0-1-0	0,0
12	1-0-1-0-1-0	0,1	1-0-1-0-1-0	0,0	0-1-0-1-0-1	0,0

Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL

Siguiendo este criterio, se registran en total 12 grupos de trayectorias diferentes. En la UNL y en la UFPEL están presentes los 12 grupos, pero en la UFPEL solo se observaron 10 de los 12.

La segunda observación importante es que los grupos observados en cada universidad si bien coinciden casi en totalidad, el ordenamiento de los grupos de secuencia no es exactamente igual en cada Universidad. Un poco más abajo nos ocupamos de esto.

En tercer lugar, obsérvese que estos 12 grupos se diferencian en el número de cambios al estado opuesto, es decir, de actividad a la inactividad o viceversa. Hay dos grupos de secuencia en los que durante seis semestres no hubo cambios al estado opuesto. Hay otros dos grupos en los que hubo un único cambio. Tanto los primeros dos como los últimos dos incluyen personas que parecería tener un plan educativo para sus vidas que dio lugar a pocas

incertidumbres[23]. En consecuencia, la dispersión inicial de trayectorias diferentes identificadas (con un máximo de 64 en UDELAR y un mínimo de 49 en UFPEL), o de grupos de secuencias (12) no necesariamente implican que haya una importante dispersión del alumnado. Comentaremos ahora las secuencias principales.

El primer grupo y el más frecuente en las tres universidades, corresponde a la secuencia simple 1-1-1-1-1-1 (etiquetada con el código "1") que representa la trayectoria que venimos denominando normativa, es decir, una trayectoria con actividad ininterrumpida. Las frecuencias de estas trayectorias en cada IES corresponden a las reportadas en tabla 2: 28,9% de los casos en UDELAR; 31,7% en UNL y 44,6% en UFPEL.

La segunda mayor frecuencia de secuencias es distinta en la UDELAR y en la UNL respecto a la UFPEL. Para las primeras, corresponde a las trayectorias en las cuales la inactividad abarca toda la ventana de observación (la secuencia 0-0-0-0-0-0 etiquetada en la tabla 4 como "0"). Estas trayectorias agrupan 19,6% de los casos en UDELAR y 26,6% de UNL. Entre los grupos 1 y 2 de secuencias, se cubre el 48.5% y el 58.3% de los estudiantes respectivamente de UDELAR y UNL. En cambio, el segundo grupo de secuencias de trayectorias para la UFPEL es "1-0" con un 41.1% del total. Obsérvese que, entre estos dos primeros grupos de secuencia, se alcanza el 86% de todos los estudiantes, mostrándose así una institución de reducida varianza.

El tercer grupo de secuencias también se halló diferente entre las universidades. Por un lado, en UDELAR y UNL se encuentran aquellas secuencias que inician con uno o más períodos de actividad, sucedidos por uno o más semestres de inactividad (etiquetadas, por tanto, como "1-0"). Estas trayectorias tienen en común el hecho de que, una vez que el estudiante aparece como inactivo, ya no vuelve a registrar actividad durante el resto de la ventana de observación. Estas trayectorias agrupan 17.8% casos en UDELAR y al 22,4% en UNL. La frecuencia relativa acumulada para estos tres primeros grupos de secuencia alcanza al 66.3% y al 80.7% en la UDELAR y en la UNL respectivamente. Por el otro, la UFPEL tiene por tercer grupo de secuencias a la identificada por el "0". Sólo el 4.9% de los estudiantes de la cohorte habrían seguido esta trayectoria. Con este tercer grupo, la UFPEL ya prácticamente cubre el universo de sus ingresantes: 90.9%.

En el cuarto grupo de trayectorias según frecuencias también se observan diferencias entre las universidades, pero también en cuanto al patrón mismo. En la UDELAR y también en la UFPEL se encuentra una secuencia con dos cambios de estado (1-0-1) que representan respectivamente el 8.8% y el 3.8% de los estudiantes. En la UNL, por el contrario, la distribución de estudiantes aún se concentra en un tipo de secuencia que tiene un único cambio de estados (0-1) con el 7.4%.

A partir del quinto lugar en la distribución de los estudiantes, el ordenamiento deja de ser semejante en uno y otra universidad. Se trata ya de secuencias que tienen en común el hecho de contener dos o más transiciones desde y hacia los estados de actividad e inactividad, en ambos sentidos, reflejando el carácter intermitente de un conjunto no menor de las trayectorias de estos estudiantes. Se cuentan aquí las siguientes secuencias: "1-0-1", "0-1-0", "1-0-1-0", "0-1-0-1", "1-0-1-0-1", "0-1-0-1-0-1", "0-1-0-1-0" y "1-0-1-0-1-0". Aunque individualmente, ninguna de estas secuencias agrupa una proporción importante de casos, colectivamente acumulan casi una cuarta parte de la cohorte de la UDELAR, un poco más de la décima parte de los estudiantes UNL y apenas el 5.4% de los estudiantes UFPEL.

[23] Hay que advertir que la decisión de abandonar podría haber ocurrido en el sexto semestre, por lo que la inferencia debe ser tomada con esta precaución.

Esta distribución sugiere que no solo la UDELAR tiene la más alta variedad de trayectorias (64), sino que también presenta una dispersión relativamente más alta en las secuencias de esas trayectorias, mostrando una parte importante de estudiantes que llevan cursos de vida durante tres años con dos o más cambios de decisiones educativas. Pero también puede realizarse una inferencia en el sentido de la dicotomía universidad abierta/cerrada: los cambios en las decisiones educativas de continuar o no continuar estudiando parecerían tener menor costo en la UDELAR que en las restantes universidades.

4.2.3. Orden de los estados

El agrupamiento de las trayectorias según el orden de los estados es útil para analizar, adicionalmente, el inicio y el desenlace de las trayectorias, a partir de los estados inicial y final de las secuencias; esta información es la que se muestra en la tabla 5.

Tabla 9. Estado de inicio y final de las secuencias, UDELAR, UNL y UFPEL, 2015

INDICADORES	UDELAR	UNL	UFPEL
Secuencias que comienzan en “0”	38,7	40,1	7,1
Secuencias que terminan en “0”	49,7	54,9	50,0
Secuencias con 2 o más transiciones	25,8	11,8	8,0
Secuencias con al menos 1 semestre sin actividad	71,1	68,3	55,4

Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL

Como se puede observar, cuatro de cada diez trayectorias en UDELAR y UNL inician con al menos un semestre completo sin actividad (es decir, son secuencias que inician con el estado “0”); esta situación contrasta significativamente con UFPEL donde, dada la obligatoriedad de actividad en el primer semestre estipulada por esta IES, apenas 7,1% de las trayectorias se inicia de este modo.

En tanto, y de suma relevancia para el estudio del abandono en la educación superior, en las tres universidades aproximadamente la mitad de las trayectorias culminan en el estado de inactividad ("0”), es decir, corresponden a estudiantes que, en el sexto semestre desde la inscripción, no registran actividad. Sin embargo, es preciso reiterar que no registrar inactividad en un semestre (aunque sea el último) no supone la desafiliación definitiva el estudiante, ya que puede retornar a la actividad en semestres posteriores (que quedan fuera de la ventana de observación de este estudio).

Las diferencias señaladas entre las tres universidades, tanto en el peso de las trayectorias intermitentes (que combinan actividad con inactividad durante la ventana de observación) como en la prevalencia de secuencias que inician en el estado inactivo, sugieren dos patrones diferentes de cursado: un patrón más regulado (UFPEL) y otro patrón menos regulado (UNL y, especialmente, UDELAR). A pesar de estos contrastes en los patrones de actividad/inactividad, el análisis del desenlace de las trayectorias, esto es, del estado en que el sexto y último semestre de la ventana de observación encuentra a los estudiantes en cada uno de los casos, sugiere un panorama bastante menos diferenciado. El rasgo distintivo, en este aspecto, radica en que, en UFPEL, las trayectorias uni-transicionales de tipo “1-0” (tabla 4) tienen un peso relativo mucho más importante en el total de trayectorias que terminan en situación de inactividad: en esta universidad, las secuencias “1-0” dan cuenta de 82,8% de las trayectorias que terminan en inactividad, en comparación con 40,8% en UNL y con 35,8% en UDELAR.

En términos sustantivos, estos resultados sugieren dos hallazgos interesantes. Primero, que los mecanismos institucionales/normativos que regulan las pautas de ingreso y cursado en las diferentes universidades tienen un impacto significativo en el tipo de trayectorias seguidas por los estudiantes. En particular, el contraste entre UFPEL, por un lado, y UDELAR-UNL, por otro, parecería indicar que la existencia de criterios más rígidos para el acceso y de pautas menos flexibles de cursado (por ejemplo: obligatoriedad de cursar el primer semestre, número limitado de períodos de inactividad hasta perder la condición de estudiante) resultan en trayectorias más homogéneas. Inversamente, una mayor flexibilidad normativa parecería ambientar itinerarios académicos de carácter mucho más intermitente ("personalizados").

El segundo hallazgo sugerido por nuestros resultados es que estas diferencias en las pautas normativamente estipuladas y empíricamente observadas de cursado no parecerían, sin embargo, alterar en términos sustantivos el resultado final, es decir, el desenlace de las trayectorias, tal como lo refleja el porcentaje de estudiantes que llegan al sexto semestre de la carrera en situación de inactividad y los histogramas mostrados en la gráfica 1.

Sobre este punto, deben realizarse dos puntualizaciones. En primer término, es necesario tener presente que el análisis abarca una ventana de observación limitada (seis semestres). Técnicamente, estas observaciones están “truncadas por derecha”, lo que significa que, con la evidencia manejada, no es posible anticipar cómo seguirían las trayectorias de estos estudiantes si las observáramos en los semestres séptimo, octavo, etc. En este sentido, la situación en el último período (semestre 6) no constituye, estrictamente, el desenlace o situación definitiva de las trayectorias. En segundo lugar, no es posible descartar que la relativa homogeneidad entre las tres universidades en las situaciones de “destino” de los estudiantes al término de la ventana de observación, no esconda diferencias significativas al interior de cada universidad, por ejemplo, entre distintos servicios o sedes de una misma universidad e incluso entre distintas carreras dentro de una misma sede.

A modo de síntesis de este análisis, se destacan los siguientes resultados:

Menos de la mitad de los inscriptos permanecen matriculados en forma continua durante los primeros seis semestres posteriores a la inscripción en UFPEL (44.6%). En las otras dos IES, esta proporción no alcanza siquiera a la tercera parte: 28,9% en UDELAR y 31,7% en UNL.

Un porcentaje importante de los matriculados no registró ni una sola actividad, es decir, no se inscribió a ningún curso, ni rindió o aprobó ningún crédito o materia durante la ventana de observación. Se trata, por tanto, de individuos que no confirmaron, al menos durante ese tiempo, su voluntad inicial de seguir aquella carrera a la que se habían inscripto. Como se indicó, esta situación tiene un peso muy distinto en UDELAR (19.6%) y UNL (26,6%) que en UFPEL, donde es sensiblemente menos frecuente (4,9%).

Aproximadamente la mitad de los ingresantes de la cohorte 2015 en las tres universidades llega al sexto semestre en situación de inactividad académica. En UFPEL, este porcentaje se explica principalmente por las trayectorias de aquellos estudiantes que registran actividad durante uno o más semestres y luego aparecen como inactivos. UNL y UDELAR difieren bastante de UFPEL en este aspecto: en estas dos universidades, y en particular en UDELAR, son mucho más frecuentes que en UFPEL las trayectorias intermitentes (secuencias que combinan períodos de actividad y de inactividad). Estos resultados, en particular en los casos de UDELAR y UNL, ilustran la importancia de analizar las trayectorias en su conjunto, en lugar de focalizarse exclusivamente en el análisis de eventos puntuales de abandono (por ejemplo, mediante análisis clásicos de supervivencia al primer evento de inactividad o mediante el análisis exclusivo de la situación de destino en un semestre particular).

4.3. Las trayectorias según fuentes de desigualdad

Para conocer cómo varían las trayectorias según fuentes de desigualdad, en las gráficas 3, 4 y 5 se muestran los histogramas de las trayectorias de UDELAR, UNL y UFPEL (respectivamente), desagregadas por los indicadores de desigualdad consignados en la tabla 1. Recordamos que los histogramas muestran la proporción de cada estado en cada momento del tiempo en una escala del 0 al 1 (donde 1 es el total de casos, es decir el 100%). Los "peldaños" más pronunciados, indican mayor inactividad y los menos pronunciados, menor inactividad.

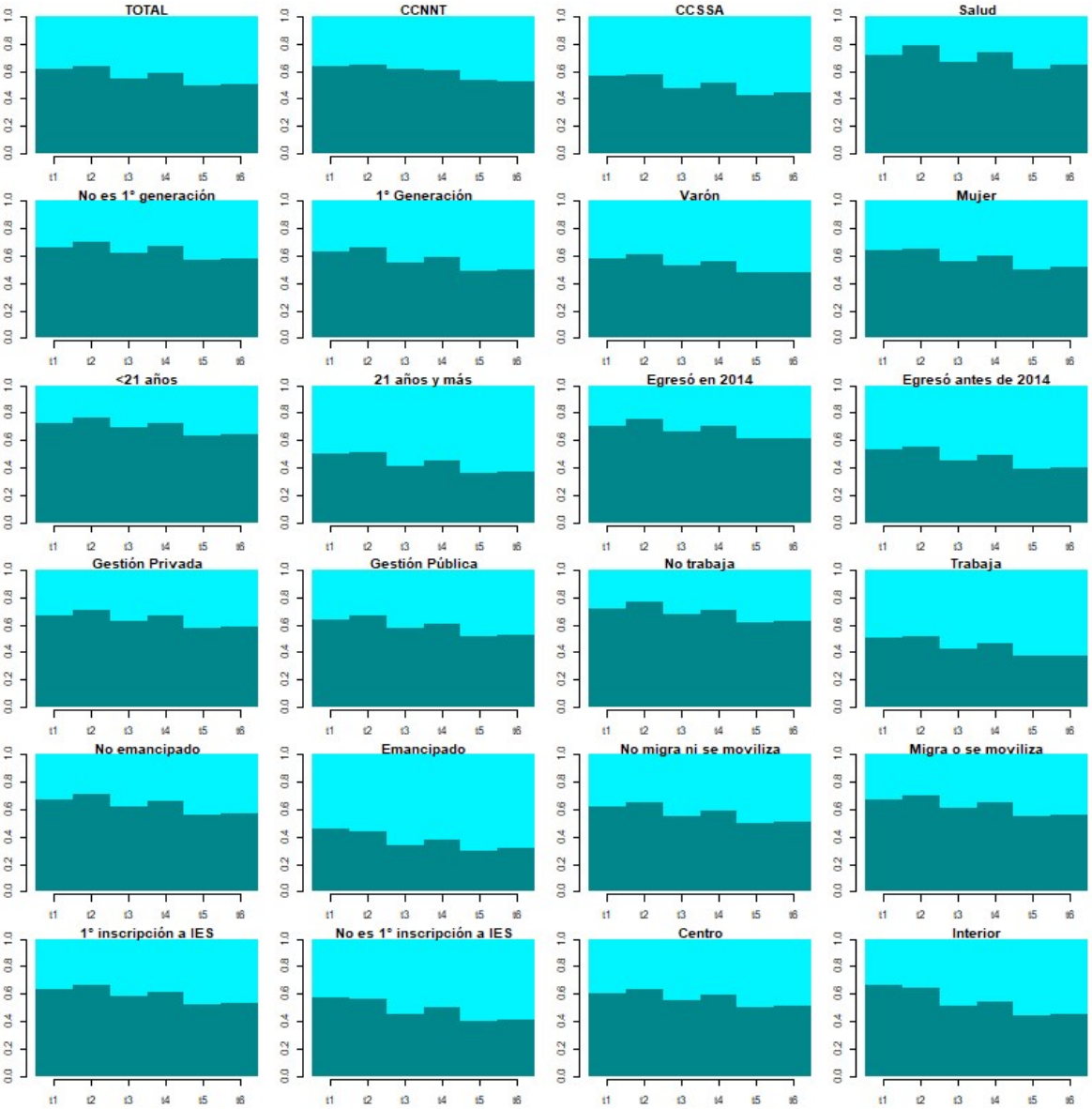
Al comparar las trayectorias en las tres universidades según fuentes de desigualdad, se observa que el patrón de descenso de la actividad conforme avanza el trayecto se mantiene en todos los casos, aunque con algunas particularidades. Así, las gráficas muestran a simple vista un "efecto escalera" descendente de izquierda (inicio) a derecha (final de la ventana de observación), con "peldaños" más o menos pronunciados según los semestres. También a simple vista, se pueden identificar los puntos de inflexión de las trayectorias: los peldaños más pronunciados son indicadores de los semestres en los cuales los estudiantes experimentan más riesgo de no continuar con los estudios superiores.

El análisis longitudinal de las desigualdades operando en las trayectorias universitarias que se propone en este estudio, permite distinguir entre desigualdades que afectan el acceso a la educación superior y desigualdades que pesan sobre la permanencia en la universidad. Así, algunos atributos parecen operar como desventaja al inicio de la trayectoria (t1), mostrando proporciones significativamente diferentes desde el principio de la ventana de observación (mucho más evidente en UDELAR y UNL que en UFPEL). Cuando la desventaja pesa al inicio de la trayectoria, da cuenta de las desigualdades que afectan el acceso a la educación superior.

En cambio, algunos atributos empiezan a cobrar relevancia más adelante, conforma avanza la trayectoria universitaria (en el primer año de cursado o en los últimos semestres de la ventana de observación). Cuando las desventajas pesan más adelante en la trayectoria, muestran las dificultades que experimentan los estudiantes para procesar algunos eventos académicos (por ejemplo, las materias llamadas "filtro" o desanimarse por la reprobación de exámenes).

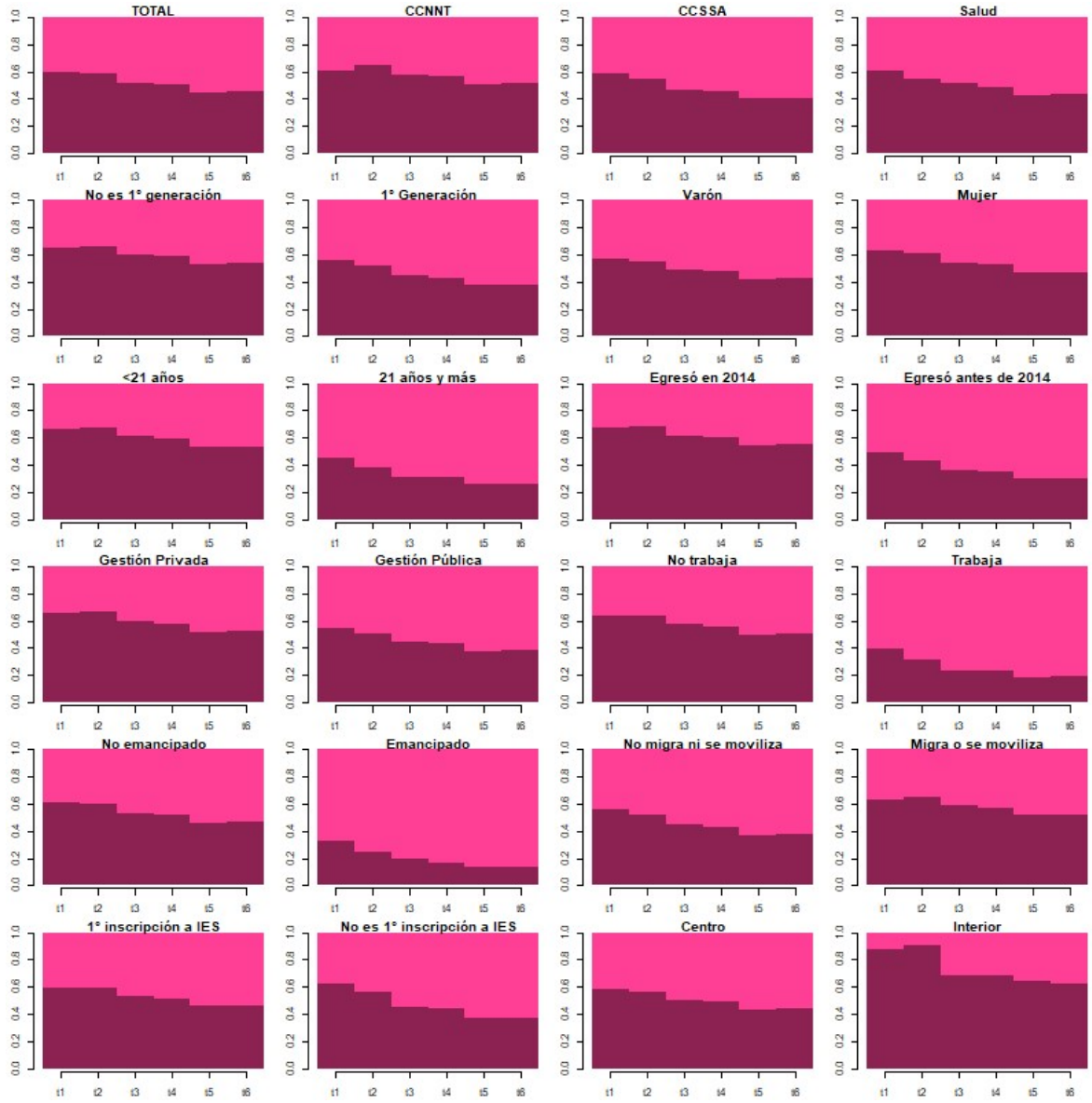
Para una correcta interpretación de las desventajas que afectan a las trayectorias más avanzadas, es preciso tener en cuenta que el "efecto escalera" que muestran los histogramas da cuenta de un proceso de selección (filtro) que va aconteciendo conforme avanza la trayectoria. Esto quiere decir que las desigualdades en el acceso pueden tender a atenuar su peso en el tiempo, porque ya operaron seleccionando los estudiantes que logran continuar la trayectoria.

Gráfica 4. Histogramas de trayectorias en UDELAR por fuentes de desigualdad, 2015



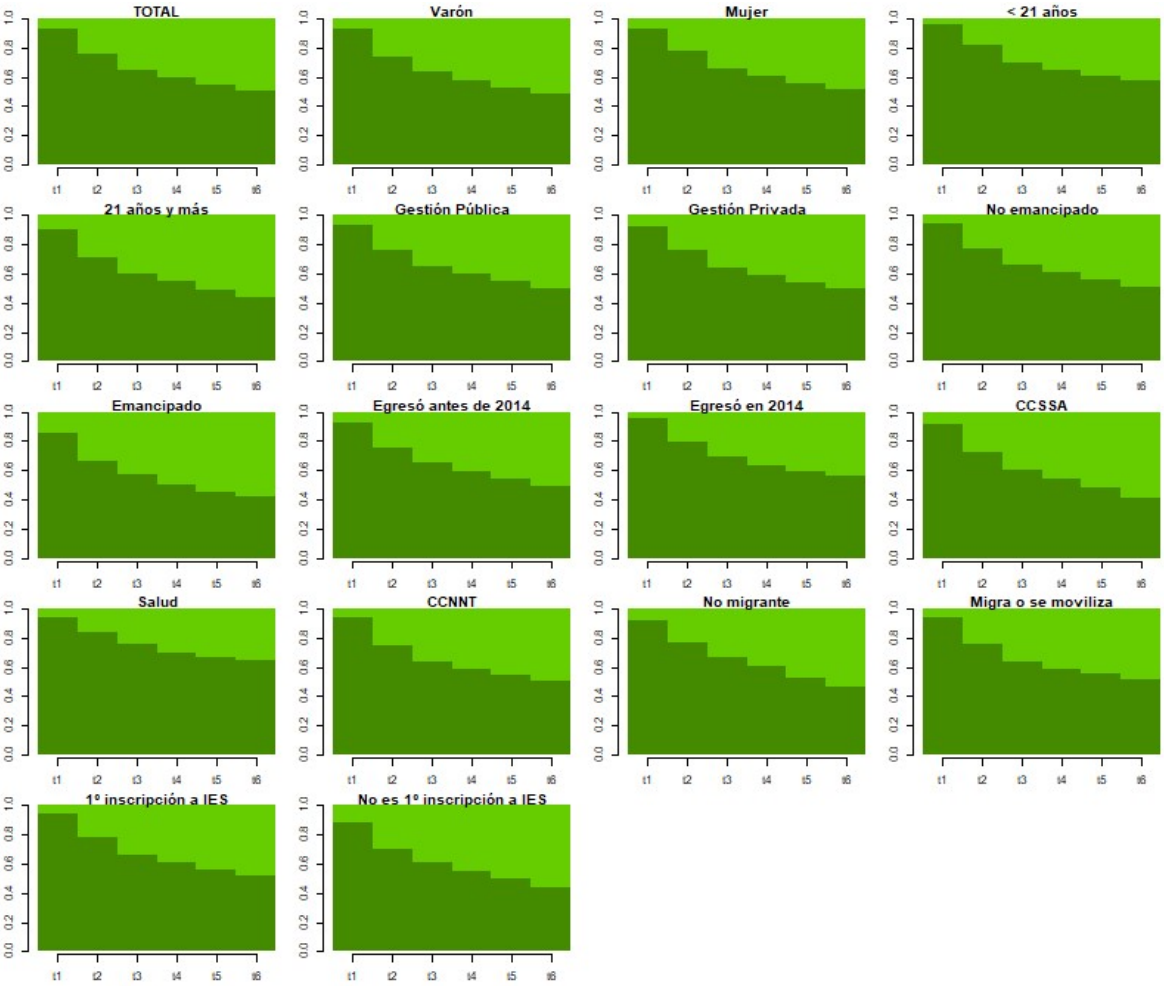
Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR

Gráfica 5. Histogramas de trayectorias en UNL por fuentes de desigualdad, 2015



Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos provistos por PIE-UNL

Gráfica 6. Histogramas de trayectorias en UFPEL por fuentes de desigualdad, 2015



Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos provistos por UFPEL

En UNL, los atributos que afectan las trayectorias en el momento de acceso (t1) son: tener más de 20 años al momento de la inscripción; haber terminado la educación media antes del año 2014; trabajar y haber formado un hogar propio (emancipación). Estos cuatro indicadores tienen en común el dar cuenta de un proceso ya iniciado de transición a la vida adulta, lo que, en otros estudiantes, acontece más adelante. En estos casos, el desaliento parece darse muy tempranamente y sin mediar experiencias con el cursado y las evaluaciones: acontece desde la inscripción hasta los primeros eventos de examen (mes de mayo de 2015 aproximadamente) y se plasma en la ausencia de actividad acumulada desde el primer semestre (2015) hasta el último (segundo semestre de 2017).En el caso de UDELAR, si bien estos cuatro indicadores también muestran su peso en el inicio de la trayectoria, el más importante es la formación de un hogar propio; los tres restantes (edad y transición no normativa; trabajo) pesan más a partir del tercer semestre. En UFPEL, la situación es muy diferente, ya que la obligatoriedad de realizar actividades académicas durante el primer semestre regula altas proporciones de actividad en el t1. Sin embargo, también es posible observar para esta universidad, el peso que tiene al inicio de la trayectoria la formación del hogar propio y el hecho de haber tenido una experiencia universitaria anterior. Así, en UFPEL, la edad y transición no normativa recién afectan en la transición entre el primer semestre (t1) y el segundo semestre (t2).

Los atributos que pesan en las trayectorias más avanzadas varían según la universidad. En las tres universidades se observa que cursar carreras de ciencias sociales, humanísticas o artísticas (CCSSA), afecta las trayectorias en la transición entre el primer año de cursado y el segundo año (en UNL las mismas dificultades se identifican para las carreras vinculadas con la salud). Ser primera generación de universitario en el hogar de origen, pesa en esta misma transición para las trayectorias de UNL y para las trayectorias de UDELAR recién a partir del quinto semestre. Haber tenido una experiencia universitaria anterior, parece impactar en las trayectorias de UDELAR y UNL en la transición entre el primer año de cursado al segundo año. Provenir de una escuela secundaria de gestión pública también pesa en las trayectorias en esta misma transición en UNL, pero no parece ser una desventaja en las trayectorias de UDELAR y UFPEL. Cursarlos estudios universitarios en sedes del interior en UDELAR empieza a tener peso más adelante (en la transición entre el tercer y cuarto año de cursado).

Un hallazgo interesante es que, contrario a lo que podría pensarse, aquellos estudiantes que migran o se movilizan por razones de estudio presentan trayectorias en las tres universidades con menos “pérdidas” de estudiantes a lo largo de los seis semestres, en comparación con las trayectorias que no migran ni se movilizan.

Para conocer qué momento de la trayectoria supone mayores dificultades para sostener la actividad y cómo varía el sobreponerse a estos eventos riesgosos según fuentes de desigualdad, a continuación, se analizan distintas medidas longitudinales (duración

promedio[24], retención[25]) y transversales (estado modal[26], retención por evento[27], entropía[28]) para el total de trayectorias y según fuentes de desigualdad. Mientras que el análisis transversal identifica la importancia de cada semestre en las trayectorias, el longitudinal caracteriza las trayectorias como un "todo" (en toda la ventana de observación).

La interpretación de los resultados en este apartado combina la lectura de todos esos indicadores, mostrados en la tabla 6 (duración promedio de la actividad y probabilidad de retención) y la tabla 7(proporción de actividad en cada semestre).

Tabla 10. Duración y retención según fuentes de desigualdad, UDELAR UNL y UFPEL, 2015

INDICADORES		UNL		UDELAR		UFPEL	
		Duración	Retención	Duración	Retención	Duración	Retención
TOTAL		3,1	78,9	3,4	76,8	4	84,8
1° generación universitaria	No	3,6	82,7	3,8	80,1	nc	nc
	Si	2,7	75,1	3,4	76,5	nc	nc
Sexo	Varón	2,9	76,4	3,2	75,4	3,9	83,9
	Mujer	3,2	80,7	3,5	77,5	4	85,6
Edad normativa	Si	3,6	83,2	4,2	83,7	4,3	87,7
	No	2	64,4	2,6	67,5	3,7	82
Transición normativa	Si	3,7	83,6	4	82,3	4,2	87,2
	No	2,2	68,7	2,8	69,1	4	84,3
Gestión EMS	Privada	3,5	82,5	3,8	80,9	3,9	84,9
	Pública	2,7	74,5	3,5	77,4	4	84,8
Trabaja	No	3,4	81,3	4,1	82,9	nc	nc
	Si	1,5	57,8	2,7	67	nc	nc
Emancipado hogar origen	No	3,2	79,6	3,8	79,7	4,1	85,4
	Si	1,2	50,9	2,2	64,6	3,5	81,1
Migra o se moviliza	No	2,7	74,8	3,4	76,6	3,9	83,6
	Si	3,5	82,1	3,7	79,6	4	85,3
Área conocimiento	CCNNT	3,4	80,5	3,6	77,8	3,9	84,4
	CCSSA	2,9	77,7	3	73,4	3,7	81,5
	Salud	3	78,1	4,2	82,6	4,5	90,3
Primera inscripción a la IES	Si	3,2	79,7	3,5	78,7	4,1	85,6
	No	2,8	74,3	2,9	70,5	3,7	82,3
Sede IES	Centro	3	77,7	3,4	76,6	nc	nc
	Interior	4,4	90,5	3,3	78,1	nc	nc

Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL

[24] La duración promedio computa la cantidad de semestres (no necesariamente consecutivos) en los que una trayectoria continúa, por eso permite responder a la pregunta de cuánto dura una trayectoria en un estado (SI=aparece en registro administrativo o académico).

[25] La probabilidad de retención resulta del cálculo de las tasas de transición de pasar de un estado a otro en un periodo de tiempo. La tasa de transición de permanecer en el mismo estado (SI=aparecer en registro) es un indicador de estabilidad o retención: cuando los valores se acercan a 100, significa que un aspirante que estaba presente en el tiempo *t* tiene una gran probabilidad de permanecer en el mismo estado en el tiempo *t+1*. Dado que el cálculo se realiza tomando en cuenta el estado anterior, la matriz estima probabilidades condicionales. La suma de las tasas de transición de un estado a cualquier otro (incluyendo la transición entre el estado y sí mismo) debe ser igual a 1.

[26] El estado modal muestra el estado más frecuente en cada punto en el tiempo y resulta en una secuencia compuesta por los estados que más se repiten en cada semestre. Para facilitar la lectura en la tabla que muestra el estado modal se detallan la proporción del estado activo, cuando ese porcentaje supera el 50% el estado modal (el más frecuente) en ese semestre es el de actividad.

[27] Sigue el mismo procedimiento que la retención, pero se calcula para cada semestre.

[28] Esta medida permite observar procesos de concentración (a medida que se acerca a 0) o dispersión (a medida que se acerca a 1) de los estados experimentados por los ingresantes en cada uno de los semestres analizados.

El tiempo promedio de actividad (duración) para el total de UDELAR y UNL es la mitad de los semestres de seguimiento (6 semestres), con una duración levemente superior para UDELAR (3,4 semestres); UFPEL presenta un tiempo promedio de actividad relativamente superior (4 semestres).En cuanto a la probabilidad de retención (promedio de transiciones de tipo “activo-activo” entre semestres consecutivos), UFPEL también presenta valores más altos (85%) en comparación con UDELAR y UNL (76,8% y 78,9% respectivamente). Al mismo tiempo, se observan diferencias importantes en la duración de la actividad y la probabilidad de retención según los indicadores de desigualdad en las tres universidades.

En UNL, la mayor duración promedio de la actividad en la ventana de observación (4,4 semestres) la logran los estudiantes que cursan sus estudios en sedes del interior santafesino (Reconquista-Avellaneda, Gálvez y Esperanza), cuyas trayectorias modales se caracterizan por la actividad sostenida en los seis semestres de seguimiento (tabla 7) y muestran una probabilidad de retención superior al 90%.Además, el gráfico de entropía (gráfica 8) para este grupo muestra cómo inician el trayecto en la universidad con comportamientos más homogéneos que los observados para los estudiantes que cursan en sedes centrales: en el primer año universitario (t1 y t2) nueve de cada diez estudiantes cursando en sedes del interior permanecen activos en comparación con seis de cada diez estudiantes que cursan en sedes centrales. Le siguen en importancia las trayectorias de los estudiantes con transiciones normativas entre educación media e ingreso universitario (egresaron de la escuela en 2014) y, consecuentemente, los que tienen edades normativas (17 a 20 años). Las trayectorias de los estudiantes que ya han formado un hogar propio y la de los estudiantes que trabajan en simultáneo con el estudio, son las que parecen mostrar más dificultades para sostener la actividad en el tiempo. La actividad en estos grupos dura poco más de un semestre en promedio, tienen secuencias modales caracterizadas por la inactividad sostenida (tabla 7) y probabilidades bajas de permanecer (cercanas al 50%).

En UDELAR, las trayectorias que muestran una mayor duración de la actividad (4,2 semestres) son la de los estudiantes con edades normativas y las de los estudiantes que cursan programas de formación vinculados con la salud (medicina, odontología, obstetricia, trabajo social, terapia ocupacional, etc.). Hasta el cuarto semestre ambos grupos de estudiantes muestran comportamientos más homogéneos (observables en los índices de entropía más bajos que sus contrapartes, gráfica 6): siete de cada diez estudiantes en edades normativas logran permanecer activos durante los primeros semestres en comparación con los que tienen más de 20 años (poco menos de cinco de cada diez).Le siguen en importancia, las trayectorias de los estudiantes que no trabajan (4,1 semestres activos) y los que presentan transiciones normativas con la educación media (4 semestres activos). Al igual que UNL, en UDELAR las trayectorias con menores duraciones de la actividad se corresponden con los estudiantes que ya han formado un hogar propio (2,2 semestres activos), con secuencias modales caracterizadas por la inactividad sostenida (tabla 7) y una probabilidad de retención de 64%.

En UFPEL, las trayectorias que muestran una mayor duración de la actividad son la de los estudiantes inscriptos en carreras vinculadas con la salud (4,5 semestres), que muestran proporciones de actividad sostenida en el tiempo superiores al 60% (tabla 7) y una tasa de retención de 90,3%. Le siguen en importancia las trayectorias de los estudiantes con edad y transición normativa al ingreso (4,3 y 4,2 semestres, respectivamente). Al igual que UNL y UDELAR las trayectorias con menores duraciones de la actividad son las de los estudiantes que ya han formado un hogar propio (3,5 semestres) y los que ya habían tenido una experiencia universitaria anterior (3,7 semestres).

Tabla 11. Proporción de actividad en cada semestre según fuentes de desigualdad, UDELAR, UNL y UFPEL, 2015

INDICADORES		UNL						UDELAR						UFPEL					
		t1	t2	t3	t4	t5	t6	t1	t2	t3	t4	t5	t6	t1	t2	t3	t4	t5	t6
TOTAL		60	59	52	50	45	45	61	64	55	58	49	50	93	76	65	59	54	50
1° generación universitaria	No	60	64	59	57	51	51	66	70	62	66	57	58	nc	nc	nc	nc	nc	nc
	Si	49	50	43	41	36	35	63	66	55	58	49	50	nc	nc	nc	nc	nc	nc
Sexo	Varón	50	53	47	45	40	39	58	61	53	56	48	48	93	74	64	58	53	48
	Mujer	57	59	53	50	45	45	63	65	55	60	50	52	93	77	66	61	56	51
Edad normativa	Si	62	65	60	57	52	51	73	77	69	72	63	64	96	81	70	65	61	57
	No	36	36	30	28	24	23	50	51	41	45	36	37	90	71	60	54	49	44
Transición normativa	Si	62	66	60	58	53	52	71	75	66	70	61	61	96	80	69	63	60	56
	No	41	40	35	33	28	27	53	55	45	49	39	40	92	76	65	59	54	49
Gestión EMS	Privada	66	67	60	58	52	53	67	71	63	67	58	58	92	76	64	59	54	50
	Pública	54	51	44	43	38	38	64	67	57	61	51	52	93	76	65	59	55	50
Trabaja	No	59	61	56	53	48	47	72	77	68	71	61	63	nc	nc	nc	nc	nc	nc
	Si	30	29	23	21	17	16	50	52	42	46	37	38	nc	nc	nc	nc	nc	nc
Emancipado hogar origen	No	55	58	52	50	44	44	67	71	62	66	59	57	94	77	66	61	56	51
	Si	25	22	19	16	12	13	46	44	34	37	29	31	86	66	57	50	45	42
Migra o se moviliza	No	50	50	43	41	35	36	62	65	55	59	50	51	92	76	67	60	52	46
	Si	57	62	57	55	50	48	67	70	61	65	55	56	93	76	64	59	55	52
Área conocimiento	CCNNT	52	60	56	53	49	48	64	64	61	61	54	52	94	74	64	58	54	50
	CCSSA	59	55	46	45	39	38	56	57	47	51	42	44	91	73	60	54	48	41
	Salud	49	53	49	47	41	41	72	79	66	73	61	64	94	84	75	70	66	65
1° inscripción a IES	Si	54	57	52	49	44	44	63	66	58	61	52	53	95	78	66	61	56	52
	No	55	53	43	42	34	33	57	57	45	50	40	42	88	70	61	55	50	44
Sede IES	Centro	52	55	50	47	42	41	61	63	55	59	50	51	nc	nc	nc	nc	nc	nc
	Interior	76	71	61	63	60	57	67	65	52	55	44	45	nc	nc	nc	nc	nc	nc

Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL

En la gráfica 6, se muestra la probabilidad de retención para cada semestre de la ventana de observación y en las gráficas 7, 8 y 9 las entropías transversales para UDELAR, UNL y UFPEL, respectivamente. Mientras que la probabilidad de retención desagregada por semestre permite conocer en qué momento del tiempo se observan mayores dificultades para sostener la actividad, la entropía transversal contribuye a identificar qué tan homogéneos o heterogéneos son los comportamientos de los estudiantes (registrar o no actividad) en cada momento de la trayectoria.

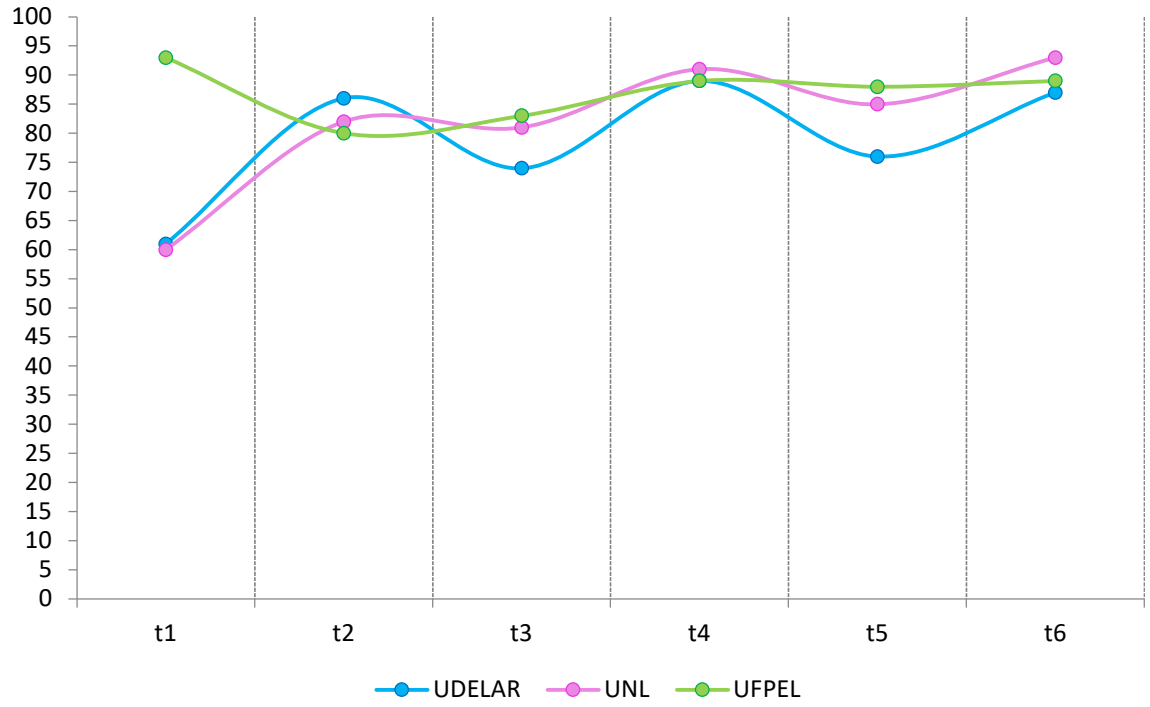
Al estimar la probabilidad de retención por semestre (gráfica 6), se ratifica lo que mostraban las gráficas de trayectorias individuales y el histograma mostrados antes (gráfica 1): en UDELAR y UNL, la mayor dificultad para permanecer acontece en el tránsito desde el momento de la inscripción a la IES hasta el efectivo cursado y presentación a exámenes. La probabilidad de sostener esa expectativa inicial (continuar estudios superiores) es de 59,9% en UNL y 61,4% en UDELAR. Por eso las gráficas 7 y 8 (UDELAR y UNL, respectivamente), muestran que el índice de entropía es alto desde el primer semestre y tiende a aumentar levemente hacia el final de la ventana de observación. Esto quiere decir que, en cada semestre, los estados (activo, inactivo) muestran mucha heterogeneidad.

Una vez pasado ese primer momento de riesgo (de desalentarse muy tempranamente), la probabilidad de permanecer activo en UDELAR y UNL tiende a crecer, aunque con vaivenes. En la transición entre el primer año universitario (2015) y el segundo (2016), se identifica un segundo punto de inflexión para las trayectorias (especialmente para los estudiantes de UDELAR): las probabilidades de permanecer activo son las más bajas una vez iniciado el cursado (81,5 en UNL y 74,4% en UDELAR). El tercer punto de inflexión acontece, una vez

más, en el pasaje del segundo año al tercer año universitario, donde las probabilidades vuelven a descender en ambas universidades (84,7% en UNL y 76,2% en UDELAR)[29].

Las trayectorias de UFPEL presentan una situación contrastante: estos estudiantes inician con altas chances de retención (93%), lo que implica comportamientos sumamente homogéneos en este semestre (gráfica 9), que se explican, tal como hemos insistido, por la obligatoriedad de registrar actividades durante el primer semestre para poder conservar el estatuto de estudiante. Posiblemente como consecuencia de esta situación, el punto de inflexión más significativo en las trayectorias de los estudiantes de UFPEL se observa en la transición del primer al segundo semestre del primer año de cursado, durante la cual la probabilidad de permanecer desciende abruptamente a 80%. El peso que tiene no poder cumplir con esta normativa se observa drásticamente en la gráfica 9, que ilustra cómo los niveles de entropía crecen significativamente a partir de ese momento para todos los grupos de estudiantes. Pasado ese momento de riesgo, las chances de retención tienden a subir levemente (con un sutil descenso en el quinto semestre), mostrando menos vaivenes que en UDELAR y UNL.

Gráfica 7. Probabilidad de retención en el tiempo, UDELAR, UNL y UFPEL, 2015



Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL

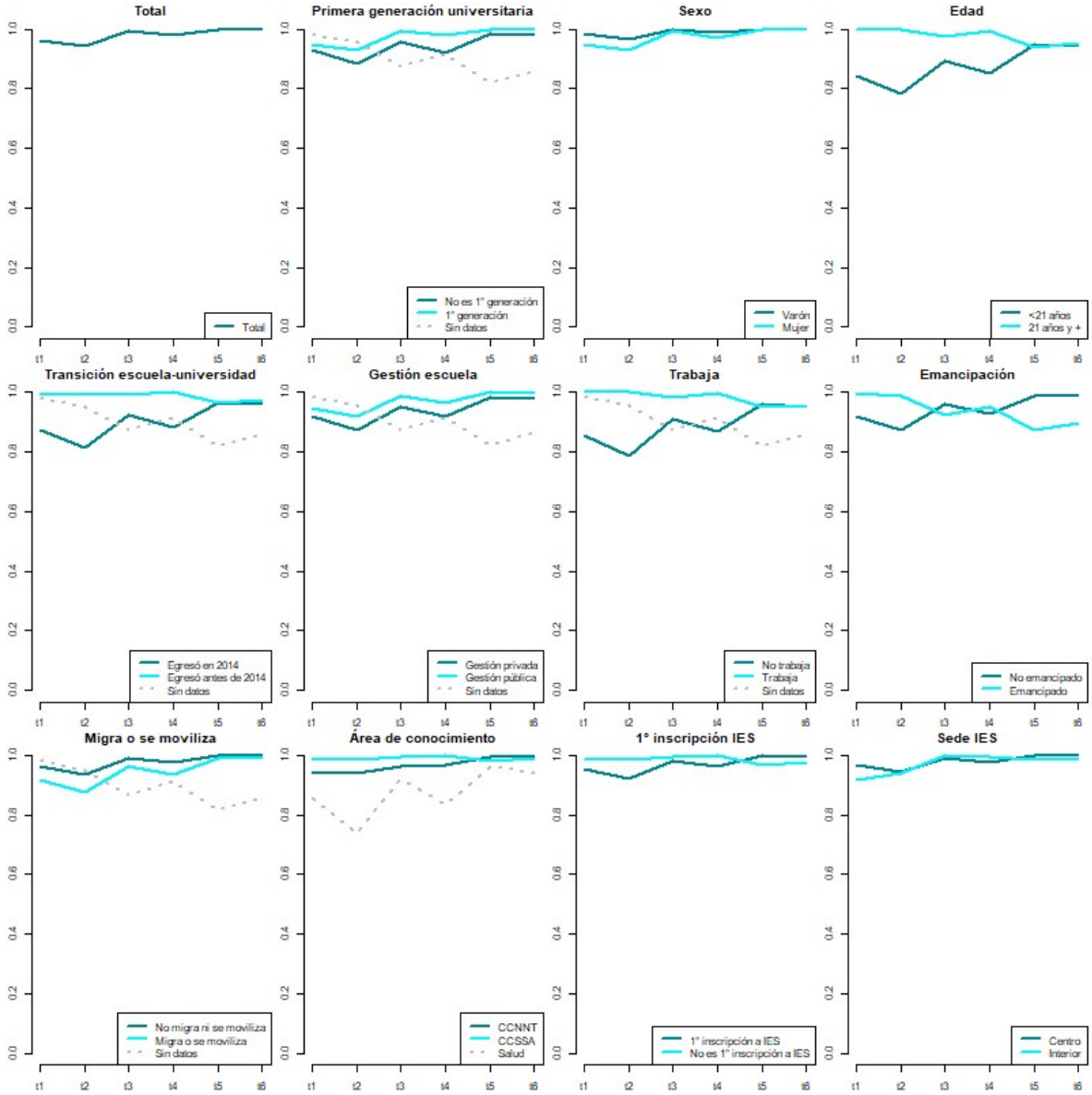
Las gráficas 7, 8 y 9 (entropía transversal para cada universidad) ratifican los hallazgos anteriores y permiten observar más claramente la homogeneidad (a medida que se acerca a 0) o heterogeneidad (a medida que se acerca a 1) de los estados (actividad, inactividad) experimentados por los estudiantes en cada uno de los semestres que componen la ventana de observación. Así, el índice de entropía transversal es una medida resumen que permite

[29] En el caso de UDELAR, específicamente, este efecto podría estar parcialmente sobreestimado en nuestro análisis, debido a que en algunas carreras los cursos son de carácter anual (no semestral). En estos casos, es posible que estemos clasificando como inactivos en el primer semestre a estudiantes que, en realidad, no lo son. Estos aspectos requieren de un análisis más detallado, para carrera en particular y en función de las normativas específicas que regulan el cursado en cada caso, análisis que abordaremos en etapas posteriores de la investigación.

observar qué tanto se parecen los comportamientos de los individuos en un momento específico (semestre) del tiempo. La fuerza con la que la entropía se incrementa entre eventos (se aleja de 0) y las brechas en las entropías según fuentes de desigualdad, permite observar procesos con intensidades diferentes y calendarios disímiles, aunque todos los estudiantes compartan el mismo punto de partida (inscribirse en la universidad).

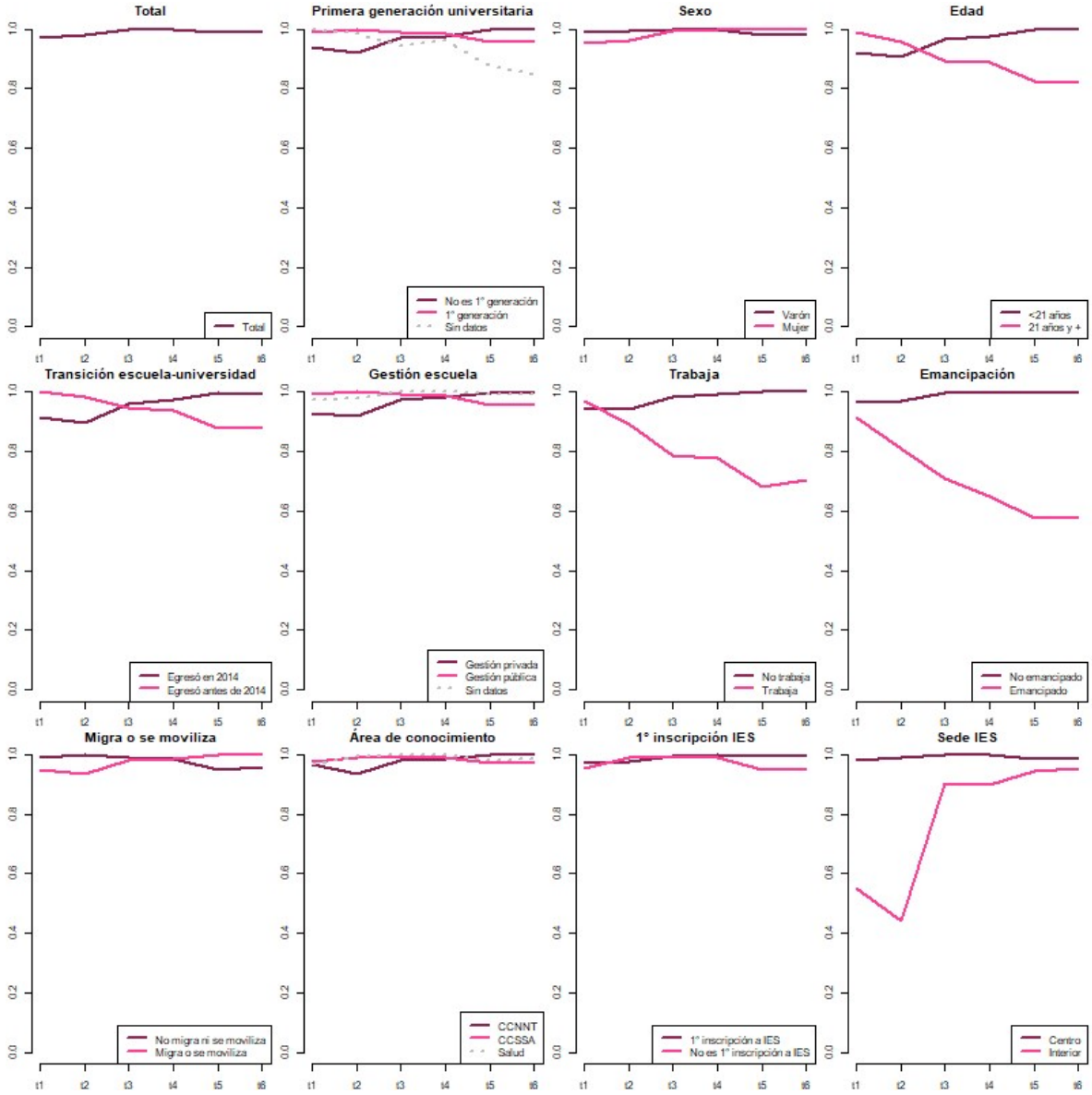
Para una correcta interpretación de las entropías transversales, es importante tener en cuenta la información descriptiva sobre las trayectorias educativas (los histogramas de las gráficas 3, 4 y 5 y la proporción de actividad en cada semestre mostrada en la tabla 7). Esto es importante ya que se pueden obtener valores del índice altos (mayor homogeneidad) tanto si muchos estudiantes están activos en un semestre académico, como en la situación inversa, es decir, si muchos estudiantes están inactivos.

Gráfica 8. Entropía transversal de trayectorias UDELAR, 2015



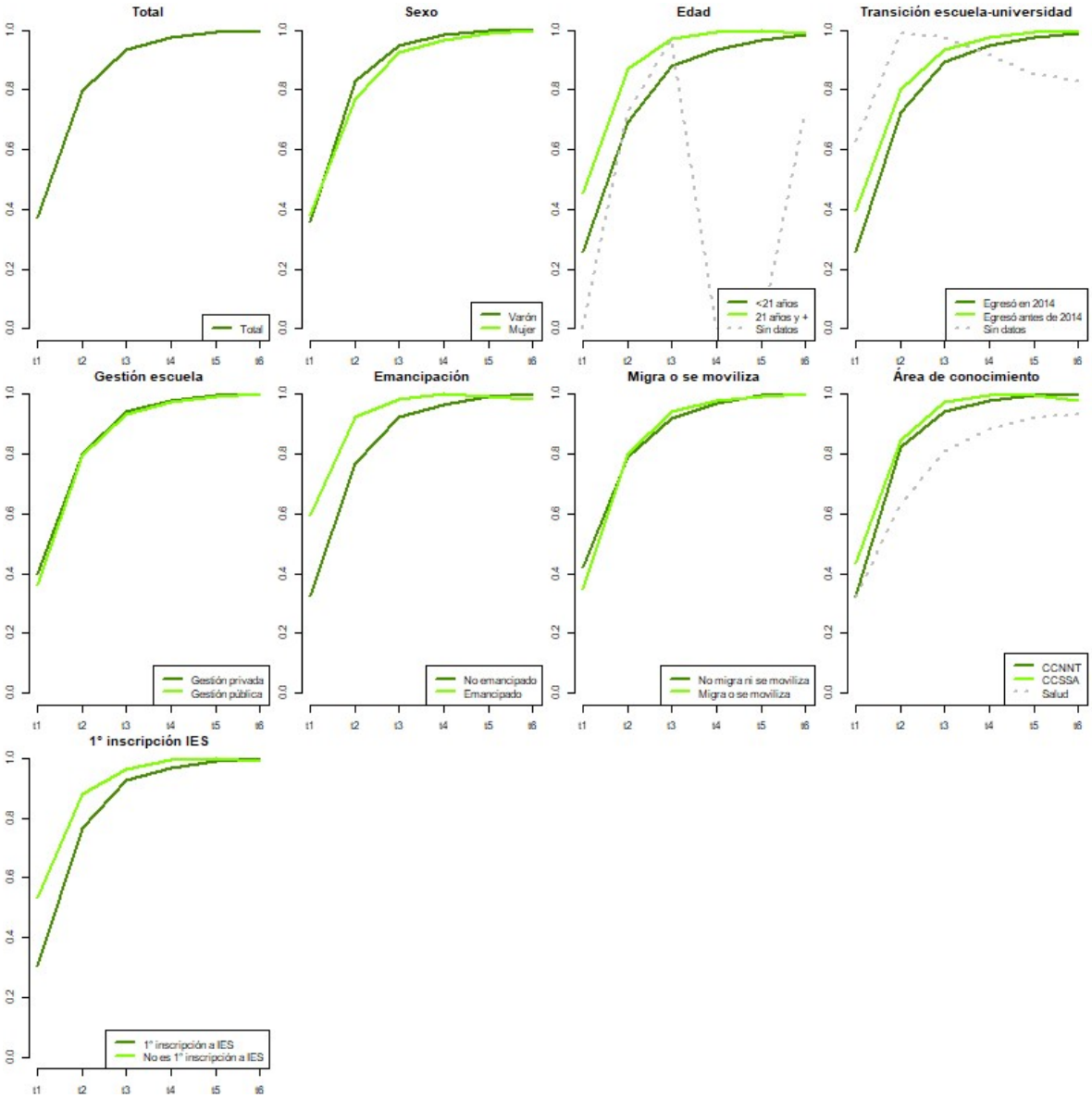
Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR

Gráfica 9. Entropía transversal para trayectorias UNL, 2015



Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos provistos por PIE-UNL

Gráfica 10. Entropía transversal para trayectorias UFPEL, 2015



Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de UFPEL

Los valores del índice de entropía transversal para el total de las tres universidades aumentan conforme se avanza en la trayectoria educativa; esta tendencia es más significativa en UFPEL dada la obligatoriedad de registrar actividades académicas en el primer semestre para conservar el estatuto de estudiante.

En UNL y UDELAR el índice de entropía adquiere su punto más alto en la transición entre el primer año de cursado y el segundo año y luego desciende (UNL) o se mantiene (UDELAR). En cambio, en UFPEL, tal como se vio, los estudiantes comienzan la trayectoria con comportamientos más homogéneos (casi todos registran actividad en t1); comienzan a diferenciarse en el primer semestre y más aún en los últimos semestres de la ventana de observación.

Hacia el final de la ventana de observación, se puede observar cómo los estudiantes de UDELAR y UNL que portan desventajas tienden a parecerse en comportamientos, ya que predomina la inactividad (están homogéneamente inactivos). Esto se agrava para algunos grupos de estas dos universidades (trabaja, edad y transición no normativa), en los cuales vemos una homogeneidad mayor hacia el final de la trayectoria. Sin embargo, los grupos que cuentan con “ventajas” relativas también parecen experimentar dificultades, dado que sus altos índices de entropía indican el reparto equitativo entre los del grupo que permanecen y los que no.

Después de caracterizar las trayectorias transversal y longitudinalmente, se observan similitudes y contrastes interesantes entre las universidades y entre las fuentes de desigualdad, que resumimos a continuación.

Primero, migrar o movilizarse por razones de estudio no parecer ser una desventaja para sostener la actividad universitaria: en las tres universidades (y con mayor magnitud en UNL) estos estudiantes parecen amortizar el esfuerzo económico del hogar (o propio) que supone cambiar de lugar de residencia (o viajar diariamente para asistir a la universidad), manteniéndose activos durante todo el periodo de observación.

Segundo, las mujeres (tal y como se ha documentado en las investigaciones especializadas) parecen poder construir trayectorias universitarias más estables (o que responden a las regulaciones institucionales): en las tres universidades, las estudiantes logran una duración promedio de la actividad mayor que sus contrapartes varones.

Tercero, tener experiencia universitaria anterior (haber cambiado de carrera, finalizado un estudio universitario anterior o estar cursando en simultáneo una carrera iniciada antes y otra carrera iniciada en 2015), no parece actuar como ventaja: en las tres universidades estos estudiantes "peregrinos" muestran trayectorias más inestables que la de los estudiantes que se inscriben por primera vez en la universidad.

Cuarto, los estudiantes que son primera generación de universitarios en el hogar y los que provienen de escuelas públicas, parecen tener más dificultades para sostener la actividad en UNL que en UDELAR y UFPEL. Si bien en UDELAR, dichos atributos también se muestran como desventajas, éstas parecen ser mayor en el caso de la universidad santafesina. UFPEL en cambio, muestra una tendencia inversa: las trayectorias de estudiantes provenientes de escuelas secundarias de gestión pública aparecen como más estables que las de los que provienen de escuelas de gestión privada.

Quinto, se observa una situación contrastante entre las tres universidades con respecto a las trayectorias en carreras vinculadas a determinadas áreas de conocimiento, en lo cual es posible que incida tanto la historia y tradición de las disciplinas al interior de cada IES, como las pautas de reclutamiento (selectividad) en cada uno de los casos. Como ya se mencionó,

en UDELAR y UFPEL, las trayectorias en carreras vinculadas al campo disciplinar de la salud son las que muestran un patrón más estable de actividad. En cambio, en UNL, las trayectorias más estables acontecen en carreras vinculadas al campo de las ciencias naturales, básicas, técnicas y hábitat. Especialmente, los programas de formación de las ingenierías (agrupadas en esa área de conocimiento) tienen en UNL una larga historia y muestran campos científicos y profesionales consolidados (la primera facultad que se crea en UNL es la Facultad de Ingeniería Química).

4.4. Tipología de trayectorias universitarias: a modo de síntesis

Se ensayaron distintos modelos de construcción de tipologías para las tres universidades, variando el método de agrupamiento (jerárquico y no jerárquico[30]) y las medidas de disimilitud usadas para estimar la matriz de distancias entre secuencias (OM, HAM, DHD[31]).

El modelo de tipología con mejor calidad de ajuste[32] y mejor clasificación de las secuencias (según el análisis de *Silhouette*[33]) para las tres universidades es el que resulta de aplicar un método no jerárquico (PAM) con una matriz de distancias estimada en base a DHD. Los indicadores para calidad de ajuste y clasificación se pueden consultar en el Anexo.

Con esta solución, se obtienen tres grupos de trayectorias para cada una de las universidades. Un primer grupo de trayectorias, etiquetadas como "normativas", se caracterizan por la actividad continua (o casi continua) durante toda la ventana de observación. Un segundo grupo de trayectorias, etiquetadas como "desaliento tardío", se caracterizan por registrar actividad en los primeros tres, cuatro o cinco semestres y luego persiste la inactividad. Un

[30] En los métodos jerárquicos para el agrupamiento de secuencias, en cada paso del algoritmo, sólo un objeto cambia de grupo y los grupos están anidados en los de pasos anteriores. Si un objeto ha sido asignado a un grupo ya no cambia más de grupo; la clasificación resultante tiene un número creciente de clases anidadas. Los métodos no jerárquicos o de partición comienzan con una solución inicial, un número de grupos fijado de antemano y agrupa los objetos para obtener dichos grupos.

[31] Las medidas de disimilitud más aplicadas al análisis de secuencias son DHD, HAM y OM; miden la distancia entre secuencias y constituyen el insumo para la construcción de tipologías de trayectorias Esas tres medidas dan como resultado distancias diferentes entre trayectorias interindividuales. DHD es una medida adecuada cuando el orden no es lo relevante, sino el calendario y el ritmo con el cual las relaciones laborales cambian de estados. HAM es una medida que computa distancias en función de las posiciones iguales o diferentes de los estados entre las secuencias. La medida OM estima el costo mínimo necesario de transformar una secuencia en otra (mediante operaciones de inserción, borrado y sustitución de un elemento de la secuencia, con costos diferentes) (Studer, 2013).

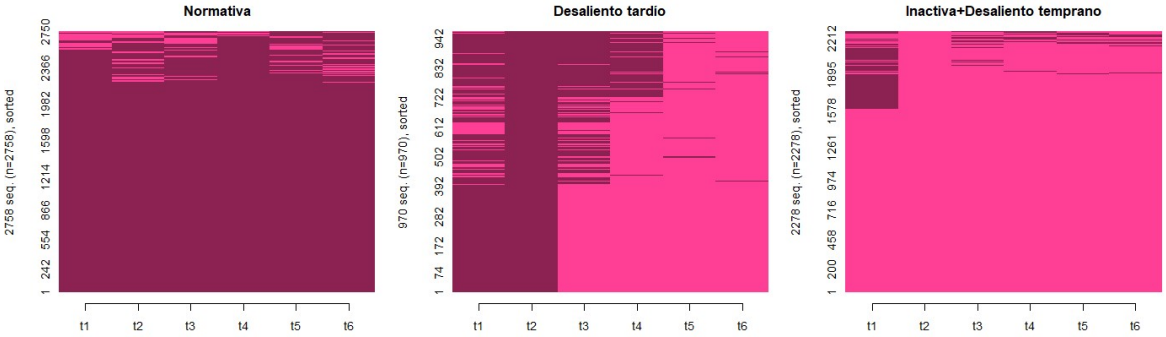
[32] Las medidas de calidad de la partición de la técnica de conglomerados sirven para comparar distintos modelos y para guiar la elección de la mejor solución (cuántos grupos de trayectorias seleccionar). El PBC (Point Biserial Correlation); el HG (Hubert's Gamma) y el HGSD (Hubert's Somers' D) miden la capacidad del agrupamiento para reproducir la matriz de distancia original (mientras que la primera medida mide la capacidad de reproducir el valor exacto de las distancias, las otras dos están basadas en la concordancia). Las tres medidas varían entre -1 y 1: a medida que aumenta el índice, mejor es el agrupamiento obtenido. El HC (Hubert's C) mide la brecha entre el agrupamiento obtenido y el mejor posible; varía entre 0 y 1: valores más pequeños indican un mejor agrupamiento. El ASW (Average Silhouette Width) y el ASWw (Average Silhouette Width weighted) miden la coherencia de la asignación de casos a grupos; varía entre -1 y 1: a medida que aumenta indica mayor coherencia (mucha distancia entre los grupos y alta homogeneidad intra-grupo). El CH y el CHsq (Calinski-Harabasz index) es un Pseudo F computado de las distancias (y el cuadrado de las distancias en el caso del segundo); varían de 0 en adelante. El R2 y el R2sq (Pseudo R2) indican la proporción de la varianza explicada por cada agrupamiento y varían entre 0 y 1. (Studer 2013: 12-15)

[33] La técnica de Silhouettes evalúa la clasificación de los casos dada una solución específica de clúster. Cuando s(i) es más grande (cercano a 1) implica que la disimilitud adentro del grupo es mucho menor que la disimilitud entre grupos, lo cual significa que la solución agrupa bien. Cuando s(i) es cercano a cero, indica que puede haber casos que pueden ser clasificados en diferentes grupos. Cuando s(i) es cercano a - 1, indica que el caso ha sido mal clasificado.

tercer grupo de trayectorias, etiquetadas como "desaliento temprano o inactividad", se caracterizan por registrar actividad solo en el primero o en el segundo semestre y luego persiste la inactividad acumulativamente hasta el final de la ventana de observación. En este grupo también se incluyen las trayectorias que no registran actividad en el periodo analizado.

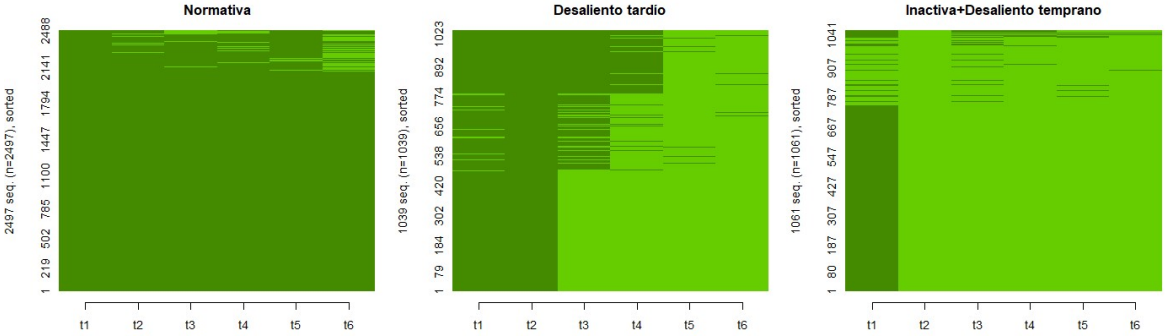
La agrupación de las secuencias reconstruidas para los ingresantes de la cohorte 2015 de las tres universidades se muestra en las gráficas 11, 12 y 13.

Gráfica 11. Tipología de trayectorias UNL (ordenadas por la más frecuente desde la base), 2015



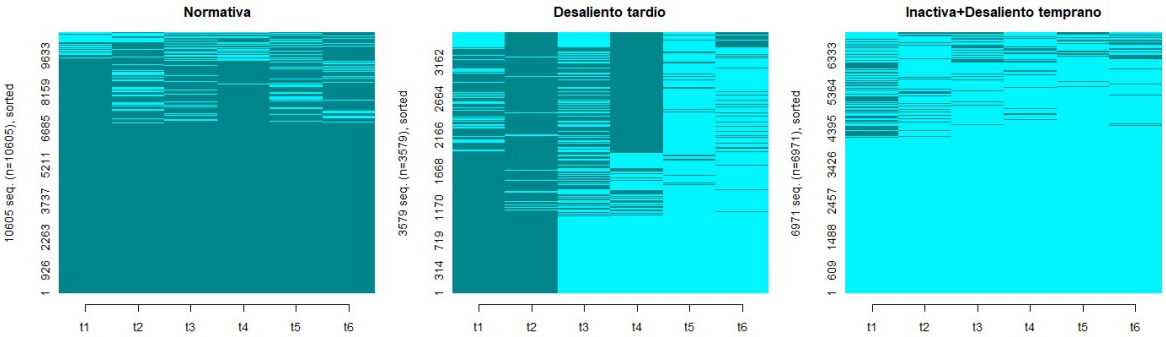
Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos provistos por PIE-UNL. N=6.006 secuencias

Gráfica 12. Tipología de trayectorias UFPEL (ordenadas por la más frecuente desde la base), 2015.



Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de UFPEL. N=4.597 secuencias

Gráfica 13. Tipología de trayectorias de UDELAR (ordenadas por la más frecuente desde la base), 2015



Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR. N=21.155 secuencias

El grupo de las trayectorias normativas es más grande en UFPEL (54,3%), seguido en importancia por UDELAR (50,1%) y UNL (45,9%). La actividad continua durante toda la ventana de observación es más visible en las trayectorias normativas de UFPEL; en cambio en UNL y UDELAR se registran más intermitencias entre los semestres.

También en el grupo de trayectorias de desaliento tardío, UFPEL registra el porcentaje más grande (22,6%) en comparación con UDELAR y UNL (16,9% y 16,2%, respectivamente). En las tres universidades, las trayectorias de desaliento tardío se caracterizan por registrar actividad en los primeros dos semestres con una tendencia decreciente en los semestres siguientes.

Las mayores diferencias entre universidades se observan en el tercer grupo de trayectorias de desaliento temprano. Dadas las normativas relativas a la actividad obligatoria en el primer semestre en UFPEL, este grupo (que agrupa 22,6% de las secuencias) se caracteriza por registrar actividad en dicho semestre y luego persiste la inactividad acumulativamente hasta el final de la ventana de observación. Solo un pequeño número de trayectorias agrupadas en este tipo registran inactividad desde el inicio. En cambio, en UNL y UDELAR, estas trayectorias concentran un mayor número de casos (37,9% y 32,9%, respectivamente) y predominan secuencias de inactividad desde el inicio que se mantiene hasta el final de la ventana de observación. En el próximo capítulo, se exploran los determinantes asociados con cada uno de estos grupos para las tres universidades.

5. Análisis de factores determinantes de las trayectorias universitarias

En el capítulo 4 se presentó una descripción de las trayectorias seguidas por la cohorte de ingresantes en 2015 a tres de las universidades analizadas en este estudio, UDELAR, UNL y UFPEL, y se realizaron exploraciones sobre su asociación con distintos factores vinculados a los clivajes que hemos conceptualizado como viejas y nuevas desigualdades. Esta descripción culminó con un ejercicio de clasificación de las experiencias de los estudiantes en tres trayectorias típicas que denominamos normativas, de desaliento tardío y de desaliento temprano o inactividad.

Las **trayectorias normativas**, tal como son entendidas en el marco de este trabajo, agrupan las experiencias de estudiantes caracterizadas por la actividad constante o casi constante a lo largo de los seis semestres que abarca la ventana de observación. Tal como se señaló en los capítulos previos, la actividad se mide con un criterio laxo, que no implica necesariamente la aprobación de asignaturas, sino que se haya sostenido en el tiempo algún tipo de vinculación institucional, mediante la exoneración o promoción de materias o la inscripción a mesas de exámenes. La secuencia modal en este primer tipo de trayectorias es 1-1-1-1-1-1, aunque también se incluyen aquí secuencias con algún semestre de inactividad, pero en las que ese estado no es la situación prevaleciente a lo largo de la ventana de observación. Este primer grupo de trayectorias normativas resume la experiencia de 50,1% de los estudiantes de UDELAR, el 45,9% de los de UNL y el 54,3% de los de UFPEL.

Las **trayectorias de desaliento tardío**, en segundo lugar, representan la experiencia de los estudiantes que lograron mantener la actividad en los primeros semestres de la carrera, pero desistieron posteriormente. A diferencia de las trayectorias normativas, en las cuales una secuencia prevalece sobre las demás, en las trayectorias de desaliento tardío hay tres secuencias predominantes, caracterizadas en todos los casos por una actividad sostenida al menos durante el primer año (primer y segundo semestre) y una situación de inactividad que comienza entre el tercer y el quinto semestre y se mantiene hasta el sexto y último de la ventana de observación. Estas secuencias corresponden a: 1-1-0-0-0-0, 1-1-1-0-0-0 y 1-1-1-1-0-0. Este segundo grupo de trayectorias de desaliento tardío resume la experiencia del 16,9%, 16,2% y 22,6% de los estudiantes de UDELAR, UNL y UFPEL, respectivamente.

Las **trayectorias de desaliento temprano e inactividad**, en tercer lugar, representan dos tipos de experiencias. Primero, la situación de inactividad en toda la ventana de observación; se trata de estudiantes que, si bien se inscribieron a la carrera en 2015, no tuvieron actividad en ninguno de los seis semestres posteriores. Segundo, aquellas trayectorias que implican actividad en el primer semestre, pero no en los siguientes. A diferencia de los primeros, estos últimos llegaron a experimentar alguna mediación institucional: tuvieron algún contacto con el régimen propuesto por el plan de estudios, asistieron a algún curso o a algunas clases, interactuaron, aunque mínimamente, con docentes y compañeros, etc. De todos modos, los estudiantes clasificados aquí comparten el hecho de haber revertido su plan inicial de comenzar la carrera, en un lapso corto desde el momento de la inscripción. Este tercer grupo de trayectorias, que hemos denominado como de desaliento temprano o inactividad resume

la experiencia de 33,0% de los estudiantes de UDELAR, 37,9% de los estudiantes de UNL y 23,1% de los estudiantes de UFPEL. Las dos secuencias modales representativas de este tercer grupo son: 0-0-0-0-0-0 y 1-0-0-0-0-0.

Tabla 12. Trayectorias típicas en cada universidad (%)

TIPOLOGIA	UDELAR	UNL	UFPEL
Normativa	50,1	45,9	54,3
Desaliento Tardío	16,9	16,2	22,6
Desaliento Temprano e inactividad	33,0	37,9	23,1
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL

Este capítulo se estructura sobre la base de las hipótesis planteadas a nivel general en el capítulo 1 de este informe y retomadas aquí en términos más específicos vinculados a la naturaleza de los datos y al abordaje metodológico-estadístico sobre los que basamos el análisis. En particular, establecemos un conjunto de hipótesis vinculadas a los niveles de agregación de las observaciones (estudiantes, carreras-sedes, universidades), a las fuentes de variación de las trayectorias (entre alumnos y entre carreras) y a los niveles de análisis, que, a nuestro criterio, justifican la estrategia de tipo jerárquica-multinivel empleada.

Así, se analiza el grado y la forma en que los factores determinantes propuestos en el marco de la investigación afectan las trayectorias universitarias, medidas a través de la tipología de tres grupos presentada más arriba. Estimaremos la probabilidad de que un estudiante haya seguido cada una de estas tres trayectorias, condicionada a sus atributos individuales y a las características agregadas de la carrera/facultad a la que se inscribió.

La estrategia de análisis se asienta en dos definiciones, una vinculada a la naturaleza de la variable dependiente y otra a los factores de desigualdad considerados. En relación con la primera, es importante tener en cuenta que la tipología de trayectorias propuesta incorpora una dimensión temporal a la variable de resultado. Concretamente, permite identificar los factores de desigualdad que afectan las oportunidades y riesgos en forma sostenida, los que impactan solo o especialmente en las primeras etapas de la transición a la educación superior y aquellos que actúan sobre la persistencia o el desaliento de los estudiantes que lograron sortear los primeros semestres de la carrera en forma más o menos exitosa.

En relación con las variables explicativas, en segundo lugar, se distingue conceptualmente entre factores de nivel individual (que captan características de los propios estudiantes y de sus hogares de origen) y factores de segundo nivel, es decir, que corresponden a propiedades de las organizaciones académicas a la que asiste el estudiante, tales como la carrera y la sede o campus. Dentro de los factores agregados, distinguimos a su vez entre aspectos institucionales (área de conocimiento de la carrera), contextuales (localización geográfica de la sede y tamaño de la carrera), y composicionales (feminización de la carrera o peso relativo de otros atributos individuales). La interpretación de los mecanismos sustantivos que subyacen a las desigualdades asociadas a este último tipo de atributos (composicionales) resulta compleja, ya que no es sencillo deducir con la información disponible, en qué medida atributos como la feminización de las carreras o el peso relativo de estudiantes migrantes son los que moldean las trayectorias observadas y hasta qué punto, inversamente, el tipo de

trayectorias típicas asociada a cada carrera actúa como criterio de selectividad, atrayendo desigualmente a varones y mujeres o a estudiantes migrantes y no migrantes. Estas variables explicativas dan cuenta de distintos aspectos asociados a lo que hemos venido denominando como viejas y nuevas fuentes de desigualdad en la educación superior.

5.1. Decisiones metodológicas

La variable dependiente o de resultado es tratada como una variable categórica multinomial, que para cada estudiante puede asumir uno de tres valores, correspondientes a las tres trayectorias típicas identificadas: normativa, de desaliento tardío y de desaliento temprano/inactividad. Dado que interesa explorar efectos diferenciales de cada regresor sobre cada categoría de la variable dependiente, las trayectorias se modelan mediante un ajuste de tipo logístico multinomial no ordenado (Hosmer, Lemeshow, & Sturdivant, 2013). Esta decisión se sustenta, a nivel conceptual, en la hipótesis de que el efecto de los factores de desigualdad tiene una pauta temporal, que, en este caso, estará capturado mediante la estimación de coeficientes diferentes para cada categoría de la variable dependiente; a nivel estadístico, la opción por un ajuste multinomial se justifica por el rechazo del supuesto de momios proporcionales o pendientes paralelas sobre el que se basa la especificación ordinal (ver anexo 2).

El modelo multinomial es una extensión del modelo logístico binario para el caso de M >2 categorías (en este caso, M=3). El modelo implica el ajuste de M-1 ecuaciones, una por cada categoría de la variable dependiente, menos una que oficia como categoría de referencia. El ajuste estima el cambio en los riesgos relativos de ubicarse en cada una de las categorías de la variable dependiente, en este caso, de seguir cada una de las tres trayectorias de interés. Para cada una de las categorías de respuesta, m = {2, …, M}, con m=1 como categoría de referencia, y K = $\{x_1, x_2, \dots, x_k\}$ variables explicativas, el ajuste multinomial viene dado por:

(1) $ln\frac{P(Y_i=m)}{P(Y_i=1)} = \alpha_m + \sum_{k=1}^{K}\beta_{mk}X_{ik} \;\; r_{mi} = G_{mi}$, donde r_{mi} es un término de perturbación.

La probabilidad estimada de cada resultado m = {2, …, M}, condicionado a X, viene dada por:

$$(2)\ P(Y_i = m|X) = \frac{\exp\,(G_{mi})}{1 + \sum_{m=2}^{M}\exp\,(G_{mi})}$$

Mientras que, para la categoría de referencia, la probabilidad surge por complemento:

$$(3)\ P(Y_i = 1|X) = \frac{1}{1 + \sum_{m=2}^{M}\exp\,(G_{mi})}$$

Esta especificación general del modelo multinomial asume implícitamente observaciones independientes (entre estudiantes). En nuestro contexto, este supuesto es problemático. De hecho, sucede exactamente al revés: los estudiantes conviven en grupos, forman parte de una misma carrera y están afiliados a una misma institución (con la misma dirección, normativas y profesores). Para nuestro análisis, definimos la carrera como criterio básico de agrupación, considerando como unidades distintas a aquellas carreras que, aunque compartan su denominación (p.e., Derecho en UDELAR) se cursan en sedes universitarias separadas.

La incorporación de la estructura anidada de los datos supone trasladar la especificación estadística al ámbito de los modelos jerárquicos o multinivel (Raudenbush & Bryk, 2002). Esto supone incorporar al modelo (1) la estimación de un intercepto diferente para cada una de las

J unidades de nivel 2. Esta especificación, de interceptos aleatorios (*intercepts-as-outcomes*), permite que las probabilidades relativas de seguir cada una de las tres trayectorias definidas, es decir, $\frac{P(Y_i=m)}{P(Y_i=1)}$, varíen *entre* carreras. En un modelo sin covariantes, esto implicaría:

$$(4)\ ln\frac{P(Y_{ij}=m)}{P(Y_{ij}=1)} = \beta_{00m} + \mu_{0mj}$$

En (4), la probabilidad (estrictamente, los *log odds*) de que el estudiante *i* en la carrera *j* siga la trayectoria m en lugar de la trayectoria 1 es definida en base a dos parámetros, la constante (o gran media) β_{00m} más un componente aleatorio, μ_{0mj}. β_{00} informa sobre las probabilidades de interés para un estudiante típico en una carrera típica, mientras que μ_{0j} es la desviación específica del estudiante promedio en la *j-ésima* carrera respecto a β_{00m}. La ecuación (4) es similar a la ecuación (1), pero levanta la restricción implícita en esta última de que Var(μ_{0mj})=0. Al hacer esto, es posible someter a prueba empírica la hipótesis de que una parte de la variabilidad en las trayectorias en la universidad obedece a diferencias entre las carreras, más allá de las diferencias entre los estudiantes.

En relación con las variables explicativas, la especificación multinivel nos permitirá distinguir entre factores individuales (X) y factores agregados o de nivel 2 (W), que intentan precisamente, modelar la variación entre carreras, es decir, la variación en μ_{0j}. Los factores W corresponden a atributos institucionales como el área de estudios de la carrera, a atributos de tipo contextual (localización geográfica de las sedes universitarias, cantidad de estudiantes en cada carrera) y a atributos de tipo composicional (p.e., la proporción de estudiantes mujeres o de estudiantes que son primera generación en su familia en acceder a la educación superior). El modelo con covariables viene definido, formalmente, por:

$$(5)\ ln\frac{P(Y_{ij}=m)}{P(Y_{ij}=1)} = \alpha_{jm} + \sum_{k=1}^{K}\beta_{mk}X_{ijk} + \sum_{z=1}^{Z}\beta_{mz}W + r_{mi}, \quad \text{donde} \alpha_{jm} = \beta_{00} + \mu_{0j}$$

Ajustaremos el modelo especificado en (5) por separado para cada una de las tres universidades incluidas en esta sección del estudio: UDELAR, UNL y UFPEL.

Los factores de desigualdad incluidos en el análisis parten de la matriz de determinantes presentada en los capítulos previos de este informe y agregan, tal como se resume en la tabla 5.2, un conjunto nuevo de indicadores de nivel 2 que corresponden a la consideración agregada de atributos individuales.

Tabla 13. Factores individuales e institucionales de desigualdad

Dimensión	Variable	Especificación
NIVEL INDIVIDUAL		
Sociodemográfico	Primera generación universitaria	1era generación = 1; resto =0
	Sexo	Mujer=1; varón=0
	Migrante/se moviliza	Migró/se moviliza=1; resto=0
Trayectoria escolar previa	Edad al ingreso	Edad al ingreso ≥ 21 = 1; resto=0
	Transición normativa	Egreso EMS≤2014=1; resto=0
	Sector de egreso de la EMS	Sector EMS público=1; resto=0
	Peregrino	Cursó carrera anterior=1; resto=0
Transición a la vida adulta	Trabaja	Trabajaba al ingreso a la carrera =1; resto=0

	Unido	Unido, casado, divorciado al ingreso a la carrera = 1; resto = 0
NIVEL INSTITUCIONAL		
Factores institucionales	Área de estudios	CCNT=1; Salud=2; CCSS=0
Factores contextuales	Sede	Interior=1, capital=0
	Tamaño	Número de estudiantes (decenas)
		Número de estudiantes (decenas) al cuadrado
Factores composicionales	Feminización	Proporción de mujeres en la carrera mayor al promedio de la universidad
	Origen social	Proporción de estudiantes 1era generación en la carrera mayor al promedio de la universidad
	Edad no normativa	Proporción de estudiantes con 21 años o más en la carrera mayor al promedio de la universidad
	Migración	Proporción de estudiantes migrantes o que se movilizan para cursar la carrera
	Sector	Proporción de estudiantes de la carrera egresados de instituciones de EMS públicas

Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL

El análisis que nos proponemos enfrenta limitaciones de distinto tipo que es preciso explicitar. En primer término, nuestra ventana de observación implica problemas asociados a la censura de los datos, tanto por izquierda como derecha. La censura por izquierda viene dada principalmente por la selectividad social, territorial y académica que opera a lo largo de la trayectoria educativa previa al ingreso a la universidad. El principal problema, aquí, corresponde a la autoselección por variables no observadas que, con el tipo de datos disponibles, no es posible modelar. La censura por derecha, en nuestro contexto, implica que observamos trayectorias incompletas, es decir, no sabemos cómo siguen las trayectorias luego del sexto semestre. La censura por derecha es, comparativamente, menos problemática: supone una limitación, pero no un sesgo en las estimaciones.

En segundo lugar, enfrentamos limitaciones para la imputación de causalidad, especialmente en relación con las variables de nivel 2 vinculadas a las carreras o sedes, así como a sus características contextuales y composicionales. Los problemas aquí tienen que ver con la imposibilidad de establecer la precedencia temporal de las supuestas causas y los supuestos efectos. Supóngase que las carreras que comparten el atributo X (p.e., un mayor nivel de feminización) se asocian con un mayor porcentaje de desvinculación temprana. Este resultado es compatible tanto con una hipótesis de tipo composicional (las carreras feminizadas *causan* la desvinculación), como con la hipótesis contrario (los estudiantes con mayor propensión a desvincularse tienden a optar por carreras feminizadas, p.e., porque las perciben como carreras de segundo nivel).

5.2. Identificación de los efectos individuales sobre las trayectorias

La tabla 3 reporta, para las tres universidades, las varianzas de nivel 2 estimadas y el coeficiente de correlación intraclase (ICC) para el modelo multinomial vacío, es decir, sin covariantes. La tabla 3 permite testear formalmente la hipótesis de que la probabilidad de seguir cada una de las tres trayectorias académicas identificadas no depende solo de atributos individuales, sino que, además, difiere en función de la carrera/sede. Técnicamente, este paso equivale a someter a prueba la hipótesis nula de que $Var(\mu_{0j}) = 0$ en la ecuación (5).

El análisis de descomposición de la varianza confirma lo que sugiere el análisis descriptivo por carrera en cada universidad (ver tablas 9, 10 y 11 en el Anexo a este capítulo). En las tres

universidades existe, efectivamente, un importante nivel de variación, según las carreras, en las probabilidades relativas de que los estudiantes sigan trayectorias de tipo normativo, de desaliento tardío o de desaliento temprano. Como puede observarse en la tabla 3, las varianzas entre carreras son, en todos los casos, significativamente distintas de cero. Del mismo modo, el coeficiente de correlación intra clase (ICC), que estima la proporción de la varianza total en las trayectorias que corresponde a las diferencias entre carreras/sedes, asume también valores significativamente distintos de cero (entre un mínimo de 0.084 y un máximo de 0.296, según los casos).

Dos aspectos adicionales surgen de la tabla 3. En primer lugar, la variación entre sedes parece ser más importante, en cualquiera de las tres universidades, en la comparación del peso relativo de las trayectorias normativas respecto a las de desaliento temprano. Además, parecería existir menor variación entre carreras en el caso de UFPEL que en las universidades uruguaya y argentina.

Tabla 14. Estimación de las varianzas de nivel 2 (carreras/sede) en la probabilidad de seguir trayectorias normativas vs. de desaliento tardío y de desaliento temprano. Modelo Vacío. UDELAR, UNL y UFPEL

	UDELAR				UNL				UFPEL			
Normativa vs. DesTard	Var(μ_0)	ee	LI	LS	Var(μ_0)	ee	LI	LS	Var(μ_0)	ee	LI	LS
	0.425	0.08	0.300	0.602	0.304	0.10	0.159	0.581	0.351	0.08	0.221	0.559
	ICC	ee	LI	LS	ICC	ee	LI	LS	ICC	ee	LI	LS
	0.114	0.02	0.084	0.155	0.084	0.03	0.046	0.150	0.096	0.02	0.063	0.145
Normativa vs. DesTemp	Var_U0	ee	LI	LS	Var_U0	ee	LI	LS	Var_U0	ee	LI	LS
	1.384	0.22	1.012	1.893	1.056	0.30	0.610	1.828	0.567	0.13	0.363	0.886
	ICC	ee	LI	LS	ICC	ee	LI	LS	ICC	ee	LI	LS
	0.296	0.03	0.235	0.365	0.243	0.05	0.157	0.357	0.147	0.03	0.099	0.212

Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL

En la tabla 4 se reportan los tres modelos ajustados, respectivamente, para UDELAR, UNL y UFPEL. La interpretación de los resultados que se presenta en las secciones siguientes privilegia una lectura comparada de los efectos de cada dimensión/variable en cada universidad.

La categoría de referencia que se ha elegido para la comparación de los resultados (variable dependiente) es la de “desaliento tardío” (DesTard). los efectos de las variables explicativas están presentados como razones de riesgos relativos (RRR). Para su interpretación, debe recordarse que, cuando los RRR asociados a una variable explicativa y a una de las categorías de resultado son significativamente mayores a 1, la variable en cuestión incrementa la probabilidad de seguir esa trayectoria específica en comparación con la de referencia. Inversamente, RRR < 1 indican que la variable se asocia a una menor probabilidad de seguir esa trayectoria. Si los RRR = 1 o no difieren significativamente de 1, la variable no tiene efectos estadísticamente significativos. En el caso de las variables explicativas especificadas como variables de tipo dummy o binarias, cada uno de los efectos estimados puede interpretarse en términos del cambio en las probabilidades asociado a pertenecer a la

situación que denomina la variable (p.e., ser mujer o ser migrante) en relación a no pertenecer a dicha categoría (ser varón, no ser migrante).

Dentro de los factores individuales o de nivel 1, se incluyen indicadores vinculados a los que hemos denominado “viejas desigualdades” (ser o no primera generación de universitarios en el hogar y sexo), junto con indicadores de aquellos nuevos clivajes de la desigualdad, entre los que se encuentran: la trayectoria educativa anterior, captada por la edad al ingreso a la carrera, el año de egreso de la EMS, el sector -público o privado- en la EMS, el contar con experiencias universitarias anteriores ("peregrinos") no, así como indicadores de la transición a la vida adulta (unión conyugal y trabajo) y de la migración o movilización en el territorio (migrantes). Para la interpretación de los resultados seguiremos este orden.

5.2.1. Primera generación a la universidad: indicador de posición social

El indicador **primera generación en la universidad** constituye una medida “gruesa” del capital educativo familiar. En particular, distingue entre aquellos estudiantes con padres universitarios y con padres no universitarios. Dado que nuestra población de estudio, por definición, accedió a la universidad, este indicador capta experiencias de movilidad educativa ascendente; en particular, identifica a aquellos estudiantes que son la primera generación en su familia en acceder a la ES y el resto. De acuerdo con una vasta literatura sociológica, el capital cultural familiar está estrechamente asociado a un conjunto de condiciones favorables al desempeño universitario, tales como la disponibilidad y capacidad de movilización de recursos culturales y simbólicos, la transmisión de la experiencia universitaria propia a los hijos, o las expectativas de logro académico, entre otras. Es probable también que este indicador capte, de manera indirecta, desigualdades económicas, dado que no contamos con medidas específicas sobre esa dimensión[34]. Limitaremos el análisis de este factor a UDELAR y UNL, puesto que no existe esa información para el caso de UFPEL. En términos generales, tal como lo expresa la hipótesis 2 presentada en el capítulo 1 de este informe, prevemos que el origen social, en este caso, el origen educativo, tenga impactos significativos sobre las probabilidades y riesgos relativos de seguir trayectorias normativas y de desaliento en la universidad.

El análisis descriptivo del capítulo 4, mostró una mayor tendencia a la inactividad en las trayectorias avanzadas de los estudiantes que provienen de hogares sin universitarios, con más fuerza en UNL que en UDELAR (no se cuenta con este indicador para el caso de UFPEL). Los resultados del modelo multinomial, ratifican esta tendencia: tanto en UDELAR como en UNL, la procedencia de los estudiantes de hogares sin antecedentes universitarios aparece, efectivamente, como un factor de riesgo para la consecución de trayectorias normativas. Sin embargo, los resultados muestran dos patrones temporales diferentes en estas universidades.

En UDELAR, esta desventaja no parece pesar al inicio de la trayectoria, sino más adelante. Los estudiantes de primera generación enfrentan riesgos de desaliento temprano similares a los observados para los hijos de padres universitarios (RRR=0,95; p=0,352)[35]. Superada esta primera etapa de la carrera, sus chances de mantener la actividad académica -es decir, sus probabilidades de seguir una trayectoria normativa en lugar de una de desaliento tardío-

[34] En el caso de UDELAR, este indicador integra el algoritmo que se utiliza para la asignación de becas de estudio. La omisión de esta última variable en nuestros modelos, junto con otras vinculadas al capital económico o los ingresos, podría derivar en una sobreestimación del efecto de este primer indicador.

[35] Valores de p >0,05 indican asociaciones no significativas estadísticamente, es decir, que no es posible rechazar la hipótesis nula de que los RRR estimados son distintos de 1 con un 95% de confianza. Hemos optado por señalar en el texto los casos en que 0,10> p >0,05, es decir, aquellas asociaciones que se encuentran al límite de los niveles de significación comúnmente utilizados en las ciencias sociales.

son, sin embargo, menores (RRR=0,77; p=0,000). Por el contrario, en UNL, las desigualdades asociadas al origen educativo se sostienen a lo largo de toda la trayectoria, es decir, afectan significativamente la continuidad de los estudios tanto al inicio de la carrera como en los semestres posteriores.

Tabla 15. Modelos multinomiales y multinivel sobre la probabilidad de que los estudiantes sigan trayectorias normativas, de desaliento temprano o de desaliento tardío(a). UDELAR, UNL y UFPEL. Cohorte de ingreso 2015 (RRR = razón de riesgos relativos)

	UDELAR				UNL				UFPEL			
	Normativa vs. Desaliento Tardío		DesTemp vs. Desaliento Tardío		Normativa vs. Desaliento Tardío		DesTemp vs. Desaliento Tardío		Normativa vs. Desaliento Tardío		DesTemp vs. Desaliento Tardío	
	RRR	p-valor	RRR	p-valor	RRR	p-valor	RRR	p-valor	RRR	p-valor	RRR	p-valor
Primera generación de unive..	**0.767**	**0.000**	0.954	0.352	**0.799**	**0.005**	**1.316**	**0.001**				
Mujer	**1.112**	**0.017**	**0.877**	**0.006**	1.076	0.375	0.920	0.340	1.008	0.926	**0.833**	**0.068**
21 años o más	**0.627**	**0.000**	**1.266**	**0.000**	0.885	0.355	**1.552**	**0.001**	0.913	0.380	**1.329**	**0.025**
Egresó antes de 2014	**0.868**	**0.035**	**1.800**	**0.000**	0.808	0.070	**1.288**	**0.037**	0.883	0.243	**0.723**	**0.014**
Casado, unido o viudo	0.896	0.104	**1.256**	**0.001**	**0.578**	**0.038**	1.237	0.309	1.137	0.315	**1.437**	**0.010**
Trabaja	**0.762**	**0.000**	**1.585**	**0.000**	**0.640**	**0.001**	**1.434**	**0.004**				
Peregrino	1.098	0.165	**0.427**	**0.000**	**0.710**	**0.002**	**0.528**	**0.000**	1.051	0.642	**1.504**	**0.001**
Gestión pública	0.922	0.156	0.943	0.359	**0.838**	**0.028**	**1.290**	**0.003**	1.149	0.122	0.933	0.513
Migró o se moviliza	1.040	0.390	0.918	0.085	**1.285**	**0.002**	0.963	0.659	**1.209**	**0.034**	**1.309**	**0.012**
CCNT	1.119	0.479	0.911	0.560	1.366	0.230	0.981	0.940	0.840	0.308	1.206	0.306
Salud	**1.300**	**0.027**	**0.513**	**0.000**	1.013	0.964	0.688	0.176	1.227	0.294	0.948	0.804
Sede interior	0.787	0.129	0.997	0.986	1.536	0.168	**0.231**	**0.000**				
size	0.999	0.744	**1.016**	**0.000**	1.031	0.063	**1.055**	**0.001**	**1.077**	**0.056**	0.955	0.265
sizesq	1.000	0.418	**1.000**	**0.000**	**1.000**	**0.033**	**0.999**	**0.000**	0.998	0.138	1.001	0.406
comp_1ag	1.056	0.739	0.750	0.083	0.808	0.251	0.852	0.392				
comp_mujer	**0.786**	**0.055**	0.987	0.916	0.756	0.148	1.021	0.917	0.949	0.710	1.275	0.109
comp_edad	1.053	0.555	**1.562**	**0.000**	**2.856**	**0.000**	**4.529**	**0.000**	**0.568**	**0.001**	0.908	0.588
comp_migra	1.073	0.472	**0.688**	**0.000**	1.182	0.455	1.139	0.560	0.954	0.744	0.920	0.599
comp_gestion	1.052	0.774	1.210	0.283	**0.470**	**0.002**	**0.565**	**0.019**	0.895	0.446	**1.395**	**0.036**
constante	4.369	0.000	0.897	0.540	2.162	0.097	0.595	0.272	2.213	0.006	0.867	0.657

Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL

En relación con la trayectoria de desaliento tardío (categoría de referencia), los riesgos de desaliento temprano que enfrentan los estudiantes de primera generación en UNL son 1,3 veces mayores y los riesgos de seguir una trayectoria normativa son 1/0,80=1,25[36] veces más bajos (ambos efectos son estadísticamente significativos)[37].

[36] En este resultado, RRR =0,80 indica cuánto menos probable es que los hijos de hogares sin universitarios sigan una trayectoria normativa en lugar de una de desaliento temprano. Su inverso, es decir, 1/0,80 =1,25 informa cuánto más probable es para ellos la trayectoria de desaliento tardío en comparación a la normativa. Puesto que los RRR son medidas relativas, estos dos valores son simétricos y expresan exactamente la misma relación.

[37] En la valoración de ambos resultados debe tenerse en cuenta que el origen educativo ha impactado fuertemente, y en forma previa a las trayectorias que aquí analizamos, en la selección de aquellos jóvenes que alcanzaron la posibilidad, aunque sea, de inscribirse en una carrera universitaria, debido a su estrecha asociación con la probabilidad de completar la educación media, particularmente fuerte en el caso de Uruguay. Esto implica que nuestro universo de estudio está, en mayor o menor medida, seleccionado, tanto en las variables que observamos y que, por tanto, podemos controlar, como en otras no observadas. Estas últimas suponen un problema más crítico para nuestro análisis, en tanto podrían generar sesgos de autoselección, p.e., en el caso de que los jóvenes provenientes de hogares con menor capital cultural estuvieran hiperseleccionados en atributos favorables a la trayectoria universitaria, tales como su habilidad académica, su motivación para estudiar, entre otras. Con la información disponible, no es posible ensayar soluciones estadísticas a esta clase de problemas.

5.2.2. Sexo

En segundo lugar, se interpretan los resultados del indicador sexo de los estudiantes. Las brechas de género en los logros educativos constituyen un resultado largamente documentado en la mayoría de los países desarrollados y en buena parte de los países en desarrollo, incluidos Uruguay, Argentina y Brasil. Estos estudios han mostrado que las mujeres acceden en mayor proporción que los varones a la ES y, además, los aventajan en términos de desempeño y egreso.

En el análisis descriptivo (capítulo 4), se identificó que las trayectorias de las estudiantes mujeres se caracterizan por una actividad más sostenida en la ventana de observación que las trayectorias de sus contrapartes varones. Los resultados del análisis multinomial sugieren, en tanto, que ese resultado descriptivo debe ser especificado para cada uno de los tres casos estudiados. En UDELAR, se observa una brecha de género favorable a las mujeres a lo largo de toda la trayectoria. Ellas enfrentan menores riesgos que los varones, tanto en relación con el desaliento inicial como al desaliento tardío, con efectos de magnitud similar y estadísticamente significativos. Puesto al revés, en la universidad uruguaya, las estudiantes mujeres logran seguir trayectorias normativas con mayor probabilidad que los varones.

En UFPEL, en tanto, las diferencias entre varones y mujeres solo impactan al inicio de la carrera: el desaliento temprano es 20% (1/0,83= 1,2) menos probable para las mujeres, un efecto de magnitud similar al registrado en UDELAR, aunque significativo solo al 90% (p=0.068). Entre quienes lograron mantener la actividad en estos primeros semestres, sin embargo, no se observan en la universidad brasilera diferencias significativas en función del sexo.

Por último, no se encuentran diferencias por sexo estadísticamente significativas en la UNL, a pesar de que el signo de los coeficientes sugiere ventajas para las mujeres, tanto al inicio de la carrera como en los semestres siguientes.

5.2.3. Migración interna por razones de estudio

El tercer indicador que consideramos es el de **migración o movilidad por razones de estudio**. Identifica a aquellos estudiantes que migraron o se movilizan diariamente para asistir a la universidad. Nos referiremos a estos estudiantes, genéricamente, con el término **migrantes**. El indicador busca captar, parcialmente, aspectos relativas a las nuevas desigualdades, específicamente, a aquellas con base en la desigual estructura de oportunidades en función del territorio. La condición de migrante, en el sentido especificado, suele ser considerada como una desventaja, especialmente para el acceso a la ES, puesto que la oferta académica se encuentra, por regla general, desigualmente distribuida en el territorio. Si bien este estudio no puede observar el peso de esta desventaja en el acceso, como tal, (dado que se trabaja con el universo de inscriptos a las universidades), sí es posible identificar cómo se vincula con las chances de seguir trayectorias fluidas y continuas. Nuestra hipótesis de trabajo, específicamente, es que, una vez que operó la primera selectividad vinculada al acceso, los migrantes seguirán con mayor probabilidad trayectorias de tipo normativo, debido a dos situaciones: i) a que estos estudiantes, o sus familias, han movilizado más recursos, monetarios y no monetarios, para estudiar y, por tanto, los costos relativos de desistir son para ellos comparativamente mayores; ii) a que los jóvenes más alejados de la oferta están mayormente autoseleccionados en variables no observadas como la competencia

académica, la motivación, etc[38]. Debe subrayarse, por fin, que el análisis de esta variable adquiere significados distintos en cada una de las tres universidades, dado el peso de los estudiantes migrantes en cada una (ver capítulo 4) y, especialmente, debido a la distribución territorial de la oferta en los tres países: UDELAR es una universidad nacional, con fuerte peso en la capital departamental, UNL es una universidad regional y UFPEL, municipal.

El análisis descriptivo realizado en el capítulo 4 mostró, conforme a la hipótesis señalada, que las trayectorias de los estudiantes que migraron o se movilizan se caracterizan por una actividad más sostenida a lo largo de los seis semestres, en comparación con las trayectorias de los locales. Los resultados del modelo multinomial, sin embargo, muestran pautas diferentes para cada una de las tres universidades.

En UDELAR, los resultados sugieren magros efectos al inicio de la trayectoria, que se expresan en riesgos apenas menores, y al límite de la significación estadística, de desaliento temprano para los migrantes (RRR=0,90; p=0,085), conjuntamente con un efecto nulo en la trayectoria posterior. Globalmente, entonces, la evidencia para Uruguay no parece respaldar la hipótesis de efectos sobre las trayectorias asociadas al indicador de migración.

En UNL, la condición de migrante tampoco tiene efectos significativos sobre los riesgos de desaliento temprano, pero, en cambio, aparece como una ventaja relativa a partir del tercer semestre en adelante. Es decir, pasado el primer año de cursado, los estudiantes que migraron o se movilizan tienen mejores chances de seguir una trayectoria normativa (RRR=1,29) y, por tanto, menores riesgos de desalentarse tardíamente.

La pauta para UFPEL muestra dos efectos de signo contrario, en función del momento de la trayectoria. Los estudiantes migrantes enfrentan mayores riesgos que los locales de desaliento temprano (RRR=1,31; p=0.012) y, al mismo tiempo, menores riesgos de desaliento tardío (RRR=1/1,21=0,83; p=0.034). Es decir, el inicio de la carrera parece resultar más difícil para los jóvenes que migraron o se movilizan para estudiar, pero, quienes logran de todos modos persistir a lo largo de los primeros dos semestres, incrementan sus oportunidades de seguir una trayectoria normativa.

5.2.4. Edad al ingreso

El cuarto indicador incluido en los modelos de regresión corresponde a la **edad al ingreso** a la carrera. Distinguimos aquí específicamente entre los jóvenes que tenían 21 años o más al momento de la matriculación y aquellos que se inscribieron a la carrera con 18, 19 o 20 años, es decir, a edades que podrían considerarse “normativas”, que constituyen la categoría de referencia. Estos últimos corresponden, gruesamente, al perfil del estudiante tradicional, desde el punto de vista de la continuidad en el desempeño de su rol, en su identidad como estudiante y, por ende, en un curso de vida que ha estado persistentemente regulado por los marcos institucionales provistos por el sistema educativo formal.

La variable edad capta dos aspectos complementarios. Por un lado, las dificultades o discontinuidades experimentadas a lo largo de la trayectoria educativa previa, desde la enseñanza primaria y hasta el egreso de la media superior. Es decir, la incapacidad de un conjunto de estudiantes para completar la educación preuniversitaria sin extraedad o, al menos, sin una situación de rezago extremo. Por otro lado, la edad al ingreso se asocia también al momento del curso de vida del joven, en una etapa “demográficamente densa” en

[38] Para el caso de UDELAR, la omisión de la variable omitida “becas” es particularmente riesgosa en el análisis de esta variable, puesto que una proporción muy importante de los migrantes en esta universidad son becados (e, inversamente, un porcentaje mayoritario de las becas son asignadas a migrantes).

la que muchos de ellos comienzan a experimentar eventos asociados a la transición hacia la adultez que, en principio, podrían competir con la trayectoria académica. Dado que nuestro modelo controla por dos de estos eventos (trabajo y unión conyugal), interpretaremos los efectos asociados a esta variable principalmente como indicadores del efecto del éxito relativo en la trayectoria académica previa. En este sentido, nuestra hipótesis específica es que la edad al ingreso, en particular, haber llegado al 21° aniversario al momento de la inscripción a la carrera, constituye, por sí mismo, un factor de riesgo sustantivo, y un potente predictor de trayectorias de desaliento temprano y tardío en la universidad.

En el análisis descriptivo de las fuentes de desigualdad realizado en el capítulo 4, se destacó la edad al ingreso como uno de los indicadores que promueve una mayor heterogeneidad de trayectorias. Los resultados del modelo multinomial, son consistentes con estos primeros hallazgos descriptivos, aunque, nuevamente, surgen algunas diferencias en cada una de los tres casos de estudio.

En las tres universidades, los ingresantes que tenían 21 años o más al momento de la inscripción, tienen una mayor probabilidad de desalentarse en forma temprana. Los RRR estimados son de 1,27 en UDELAR (p=0.000), 1,56 en UNL (p=0.001) y 1,33 en UFPEL (p=0.025).

En UDELAR, la edad al ingreso sigue operando desde el semestre tres en adelante en el mismo sentido, es decir, disminuyendo las probabilidades de seguir una trayectoria normativa o, lo que es lo mismo, incrementando los riesgos de desaliento tardío, para aquellos que "sobrevivieron" a los dos primeros. El efecto estimado es, incluso, mayor en esta etapa de la carrera (RRR=1/0,63=1,60; p=0,000). En UNL y en UFPEL, en tanto, el signo de los RRR sugiere una pauta similar a la de UDELAR, pero los efectos no son, en ninguno de los dos casos, estadísticamente significativos. En otras palabras, en estas dos universidades, la edad aparece como un riesgo específico de las primeras etapas asociadas al inicio de la carrera universitaria.

5.2.5. Año de egreso de la EMS

El quinto indicador, vinculado igual que el anterior a la trayectoria educativa previa, es el **año de egreso de la EMS**. Distinguimos específicamente entre los estudiantes que realizaron la transición de la EMS a la ES en forma inmediata (egresaron en 2014 e ingresaron a la universidad en 2015) y los que difirieron su ingreso a la carrera al menos por un año (es decir, egresaron de la EMS antes de 2014). Esta postergación de la transición podría tener efectos en el recorrido universitario, tal y como se documentó en el análisis descriptivo del capítulo 4. Allí, se registró una tendencia a la inactividad en las trayectorias de los estudiantes que postergaron el inicio de estudios superiores al finalizar la EMS, con brechas mayores en UDELAR y UNL que en UFPEL. Nuestra hipótesis específica aquí, estrechamente vinculada a la anterior, parte de reconocer que la postergación de la transición desde la EMS a la ES podría suponer un hiato en la actividad rutinaria de asistir a clase, estudiar, realizar evaluaciones, etc., con impactos potencialmente importantes sobre las disposiciones, actitudes y rutinas básicas asociadas al estudio.

De acuerdo con los resultados del modelo multinomial, en UDELAR y en UNL, la transición no inmediata a la universidad presenta una pauta similar; en ambos casos, estos estudiantes tienen menores chances de seguir una trayectoria normativa y, por contraposición, mayores riesgos de desaliento, tanto temprano como tardío. Las diferencias entre ambas universidades residen en la magnitud de estos efectos. En UDELAR, el impacto inicial es mucho más crítico: la transición no inmediata desde la EMS supone un incremento de 80% en el riesgo de

desaliento temprano (RRR=1,80; p=0,000) y un aumento de los riesgos de desaliento tardío de un 15% (RRR=1/0,87=1,15; p=0,035). En UNL, estos mismos efectos son notoriamente más constantes: 28% y 24%, respectivamente (además, el último coeficiente es significativo al 90%, pero no al 95%: p=0,70).

UFPEL se aparta de la pauta descripta para UDELAR y UNL. Los resultados en este caso sugieren que los estudiantes que no realizaron la transición inmediata desde la EMS enfrentan riesgos menores (y no mayores, como en las otras dos universidades) de desalentarse tempranamente (RRR=0,72; p=0,014). Es posible que aquí esté operando la especificidad de UFPEL en relación a las normativas relativas al cursado obligatorio en el primer semestre de la carrera, vinculadas a la hipótesis 1 presentada en el primer capítulo de este informe. En las etapas posteriores de la trayectoria, en tanto, no se registran en esta universidad efectos significativos vinculados a la postergación o no de la transición. Es importante recordar que en UFPEL, dos tercios de los ingresantes presentan una transición no inmediata entre EMS y ES (65,5% de la cohorte, como se describió en el capítulo 4).

5.2.6. Sector institucional de la EMS

El sexto indicador, también vinculado a la trayectoria educativa anterior, es el **sector o gestión de la EMS**, que captura los posibles efectos de la segmentación institucional en la enseñanza media superior, al distinguir entre los estudiantes egresados de instituciones de EMS públicas y de instituciones privadas. Dada la consolidación de los procesos de segmentación educativa en cada país, la bibliografía especializada ha documentado mayores ventajas de los egresados del sector privado a la hora de afrontar los desafíos de la universidad. Estas ventajas se pueden expresar al menos en tres aspectos complementarios: i) una mayor incorporación de rutinas o hábitos propios del trabajo académico; ii) un mayor nivel de orientación y apoyo institucional en los últimos años de la educación media en relación a la elección de la carrera; iii) una mayor probabilidad de mantener los lazos sociales con los compañeros de estudio en la universidad, lo que podría operar como una suerte de capital social de contención, orientación y cooperación en los primeros tiempos de la educación universitaria. Adicionalmente, en sistemas educativos fuertemente segmentados, el sector institucional podría estar captando, indirectamente, aspectos vinculados al nivel socioeconómico de origen, así como también vinculados al capital cultural incorporado (hábitos, disposiciones, etc.).

En la UNL, el modelo multinomial muestra, efectivamente, riesgos más altos de desaliento, tanto temprano como tardío para los egresados de instituciones EMS del sector público, en comparación con el privado (los RRR correspondientes son 1,29 y 1/0,84=1,19, estadísticamente significativos). En UDELAR y UFPEL, en cambio, no se registran efectos asociados al sector institucional en la EMS, un resultado consistente con la pauta reportada en el análisis descriptivo realizado en el capítulo 4.

5.2.7. Movilidad educativa

El séptimo indicador identifica a los estudiantes que hemos denominado "**peregrinos"**, aquellos que tenían experiencias universitarias previas a la inscripción en 2015. Estas personas realizaron un ajuste en relación con su opción inicial que se tradujo, al menos, en un cambio de carrera. Cuatro razones complementarias nos llevan a plantear la hipótesis específica de que este factor podría constituir una ventaja de cara a las trayectorias: i) quienes provienen de una carrera anterior cuentan, potencialmente, con mayor experiencia para sortear las dificultades asociadas a la adaptación académica y social de la vida universitaria; ii) poseen, potencialmente, información más completa sobre las normas de funcionamiento,

los calendarios, las materias, los profesores, los parciales, la gestión institucional de la vida universitaria, etc. Estas dos características deberían impactar favorablemente, sobre todo en las etapas iniciales de la trayectoria, donde se juega mayormente la adaptación, pero no necesariamente en la continuidad o desvinculación en etapas más avanzadas; iii) la constatación de una segunda inscripción podría, en tercer lugar, interpretarse como una reafirmación de la decisión inicial de realizar estudios superiores, aunque sea mediante una modificación del plan original; iv) estos jóvenes, o sus familias, han podido afrontar los costos monetarios y no monetarios de realizar un segundo intento en la universidad.

Los resultados del modelo multinomial, apoyan la hipótesis de partida solo para el caso de UDELAR, arrojan evidencia mixta en UNL y resultados contrarios a la hipótesis en UFPEL.

En UDELAR, los peregrinos enfrentan menores riesgos de desaliento temprano en comparación con los jóvenes matriculados por primera vez en la universidad (RRR=0,43; p=0,000). Superados los primeros dos semestres, sin embargo, no se observan diferencias significativas entre estos dos grupos.

En UNL, los efectos al inicio de la trayectoria son similares a los registrados en UDELAR: también en la universidad argentina, los peregrinos enfrentan un riesgo menor de abandonar tempranamente la actividad académica (RRR=0,53; p=0,000). Sin embargo, el signo de este efecto se invierte en los semestres posteriores. Es decir, tras la ventaja relativa inicial, los peregrinos de UNL tienen menores chances de sostener una trayectoria normativa (RRR=0,71; p=0,002) o, puesto al revés, una mayor probabilidad de desaliento tardío (RRR=1/0.71=1.41).

En UFPEL, por último, los peregrinos enfrentan riesgos mayores de desaliento temprano (RRR=1,50; p=0,001), sin que se registren diferencias significativas en las etapas más avanzadas de la trayectoria[39].

5.2.8. Unión conyugal y condición de actividad

Los indicadores de **unión conyugal y trabajo al momento de la inscripción** refieren a dos dimensiones centrales vinculadas a la etapa de transición hacia la adultez. Siguiendo a la literatura sociodemográfica sobre curso desde vida, en particular, al principio de entrelazamiento de los cursos de vida, y al potencial "conflicto" en materia de asignación de tiempo entre trabajo remunerado, trabajo no remunerado y estudio, partimos de la hipótesis de que el inicio de la vida conyugal y de la actividad laboral constituyen factores de riesgo para la trayectoria universitaria, en tanto constituyen eventos que podrían competir con la consecución de un plan académico. Los conceptualizamos, en los términos del capítulo 1 de este informe, como dimensiones propias de las nuevas desigualdades.

Dado que la información de la que disponemos surge de los registros de ingreso a la universidad, estos dos indicadores tienen la debilidad de ser medidas fijas, es decir, que no pueden cambiar en el tiempo. Para aquellos estudiantes que habían experimentado alguno de estos eventos de transición, esta limitación es menos problemática. La unión conyugal puede ser considerada como un evento no renovable o, alternativamente, como un evento de orden 1. En este caso, sabemos al menos que el estudiante estuvo en una primera unión conyugal, aunque su situación haya podido cambiar luego de la matriculación a la carrera. El

[39] Dada la inexistencia de información que permitiera identificar a los peregrinos en UFPEL, la variable se construyó con los estudiantes que ese mismo año (2015) se inscribieron en otra carrera simultáneamente pero que no pudieron cursarla por falta de cupo. Quizás esto permita comprender que la mayor probabilidad de desaliento temprano se deba a que están cursando una carrera que no era su primera opción.

caso del trabajo supone un problema mayor, dado que, especialmente en las edades de interés, la actividad laboral es frecuentemente de carácter intermitente. Aquí es menos claro que los "costos" que podría suponer trabajar y estudiar al mismo tiempo se mantengan si, p.e., el joven dejó de trabajar luego de iniciada la carrera. De todos modos, se puede asumir que el mero hecho de haber realizado la transición al primer trabajo, más allá de la condición "contemporánea" del estudiante a lo largo de nuestra ventana de observación, expresa en sí mismo un estado relativamente avanzado en su proceso de transición a la adultez y, por tanto, un riesgo académico.

Más problemáticas resultan las inferencias que puedan hacerse sobre aquellos jóvenes que, al momento de la inscripción, no habían comenzado a trabajar o no habían estado en una unión conyugal. Los posibles cambios de estado en estos casos (es decir, los que empezaron a trabajar o los que se unieron luego de iniciada nuestra ventana de observación) pasan completamente "por debajo de nuestro radar". No podemos captar, con la información disponible, los potenciales efectos que los cambios de estado hacia la actividad y hacia la unión podrían tener sobre la trayectoria en la universidad. Aunque no podemos estimar su magnitud, entendemos que los posibles sesgos derivados de considerar como inactivos/no unidos a personas que hicieron esta transición o, inversamente, de considerar como activos/unidos a personas que dejaron de serlo, serán en términos netos de signo negativo. Esto quiere decir que la estimación de los efectos correspondientes a estas variables será, en principio, una estimación conservadora.

En el análisis descriptivo realizado en el capítulo 4, ambos indicadores de transición a la vida adulta aparecían asociados a trayectorias con mayor inactividad a lo largo de la ventana de observación, en las tres universidades. Los resultados del modelo multinomial ratifican, en primer término, que trabajar al momento del ingreso tiene efectos significativos y en el sentido previsto a lo largo de toda la trayectoria.

Tanto en UDELAR como en UNL, quienes trabajaban al momento de la inscripción enfrentan riesgos mayores de desaliento temprano (RRR=1,59 en UDELAR y RRR=1,43 en UNL) y, también, riesgos más altos de desalentarse en forma tardía, es decir, a partir del tercer semestre de la carrera (RRR=1/0,76=1,31 y RRR=1/0,64=1,56, respectivamente). Se trata, por tanto, de un factor con impactos sostenidos a lo largo de la trayectoria y no solo de un riesgo que opera al inicio. No se cuenta con información para esta variable en el caso de UFPEL.

La pauta para la unión conyugal es, en comparación, menos clara. En las tres universidades, los estudiantes que habían contraído una unión al momento de la inscripción presentan mayores riesgos de desvinculación al inicio de la carrera, tal como preveía la hipótesis específica, pero los efectos solo son estadísticamente significativos para UDELAR y UFPEL, y no en UNL. En los semestres posteriores, en cambio, los riesgos asociados a la unión conyugal solo son significativos en UNL, y operan en el sentido de disminuir las chances de sostener la trayectoria vs. desalentarse en forma tardía (RRR=0,58; p=0,038). Estos resultados sugieren que, en los tres casos, la transición a la vida en pareja aparece como un factor en competencia con el sostenimiento de la carrera, aunque el impacto sobre las trayectorias parece ser más temprano en UDELAR y en UFPEL que en UNL.

Considerados conjuntamente, los dos indicadores de transición a la vida adulta (trabajo y unión) aparecen como factores altamente asociados con las trayectorias en la universidad. Estos resultados, junto con los reportados más arriba con relación a los efectos asociados a la edad de ingreso y a la postergación de la transición EMS-ES, sugieren la importancia que

adquiere esta dimensión específica de la desigualdad educativa, asociada a distintos aspectos, eventos y experiencias del curso de vida.

5.3. Factores institucionales, contextuales y composicionales.

A continuación, se presenta la interpretación de los resultados del modelo multinomial asociado a los factores institucionales (área de conocimiento de la carrera); contextuales (localización geográfica de la sede universitaria y tamaño de la carrera) y composicionales (feminización, origen social, edad no normativa, migración y sector en la EMS). Estos factores tienen en común el hecho de que corresponden a atributos agregados, por oposición a los analizados hasta aquí, de carácter individual. Como tales, buscan modelar las variaciones en las trayectorias observadas en promedio *entre las carreras* de cada universidad.

Las tablas 8, 9 y 10, presentadas en el Anexo 4, muestran un nivel muy importante de heterogeneidad en el peso relativo de las tres trayectorias de interés en cada una de las carreras ofrecidas en UDELAR, UNL y UFPEL. Señalamos algunos casos extremos en cada universidad a modo ilustrativo. En carreras relativamente pequeñas de la UDELAR, como Radioterapia o Agrimensura, pero también en otras más masivas, como Medicina, las trayectorias normativas son altamente predominantes (84,6%, 82,1% y 73,3%, respectivamente). En el otro extremo, se ubican carreras como la Licenciatura en Artes (11,8% de normativos y 58,8% de trayectorias de desaliento temprano) o la Licenciatura en Filosofía (21,0% y 68,6%, respectivamente). Del mismo modo, en UNL se observan casos contrastantes como Ingeniería Agronómica, con un 73,5% de estudiantes normativos y ningún desalentado temprano, y la Licenciatura en Matemática Aplicada, donde estos mismos valores son de 19,1% y 66,7%, respectivamente. En UFPEL, igualmente, coexisten carreras como Medicina y Medicina Veterinaria, en las que el 84,0% y el 82,1% de los estudiantes siguen trayectorias normativas, con otras como Gestión Pública (20,0% de normativos, 60% de desalientos tardíos y 20% de desalientos tempranos) o Antropología (23,0%, 39,3% y 37,3%, respectivamente).

La modelización de factores agregados, como los que se presentan en esta parte del análisis, procura dar cuenta de estas variaciones a nivel agregado, controlando por el efecto de los atributos individuales de los estudiantes.

5.3.1. El área de conocimiento de la carrera de ingreso

El primer indicador que consideramos es el área **de conocimiento**, que clasifica en tres grandes grupos las distintas carreras ofrecidas por cada universidad: Ciencias Naturales y Tecnológicas (CCNT), Ciencias Sociales y Artísticas (CCSS) y Ciencias y Tecnologías de la Salud Humana (Salud). Estos tres grupos se conformaron teniendo en cuenta las ocho áreas de estudio especificadas por UNESCO (FOS, 2013). En el área CCNT se incluyeron las carreras de ingenierías, ciencias naturales, ciencias básicas, veterinaria, arquitectura y diseño. En el área de las CCSS, se agrupan las carreras vinculadas a las leyes, ciencias sociales, ciencias económicas, humanidades, lingüística, estudios culturales y artísticas. En el área Salud, se incluyeron las carreras de medicina, tecnologías de la salud humana, nutrición, terapia ocupacional y trabajo social.

El análisis descriptivo realizado en el capítulo 4, identificó trayectorias con mayor inactividad en estudiantes cursando carreras del área de las CCSS en las tres universidades. Los resultados del modelo multinomial sugieren, sin embargo, pautas específicas en cada universidad.

En UDELAR, las trayectorias normativas son más probables en las carreras del área Salud. En comparación con los estudiantes de CCSS (categoría de referencia), los estudiantes de estas carreras se han enfrentado en menor medida a situaciones de desaliento temprano (RRR=0,51) y muestran mayores chances de seguir trayectorias normativas (RRR=1.30). En tanto, no se registran diferencias estadísticamente significativas entre CCSS y CCNT, aunque el signo de los RRR estimados sugiere una posible ventaja para estos últimos.

Al igual que en UDELAR, en UNL el signo de los coeficientes sugiere una mayor prevalencia de las trayectorias de desaliento, tanto temprano como tardío, en el área de CCSS en comparación con las otras dos, pero, en esta universidad, ninguna de las diferencias correspondientes es estadísticamente significativa en el modelo multivariado, es decir, una vez que se controla por el resto de los factores considerados. En el caso de UFPEL, en tercer lugar, el área de estudio de la carrera tampoco presenta efectos estadísticamente significativos en ninguna de las comparaciones.

5.3.2. Localización de la sede universitaria

En segundo lugar, el indicador contextual de **localización de la sede universitaria** distingue entre las sedes ubicadas en la capital y el interior del país, en el caso de UDELAR, y entre las sedes del interior de la provincia y de la ciudad de Santa Fe, en UNL. Se trata de un indicador asociado a uno de los clivajes de las nuevas desigualdades que hemos identificado en el capítulo 1 del informe. En UFPEL, todas las facultades están localizadas en la ciudad de Pelotas, por lo que esta dimensión no se incluye en el análisis de esta universidad.

El análisis descriptivo realizado en el capítulo 4, identificó trayectorias con mayor actividad en las sedes del interior de UNL, en comparación con las trayectorias de la sede central. En UDELAR, no se observaron diferencias al inicio de las trayectorias, pero conforme avanza la ventana de observación, las trayectorias de sedes del interior mostraron un nivel mayor de inactividad que las de la sede central.

Los resultados del modelo multinomial ratifican que la localización de la sede tiene efectos significativos sobre el inicio de las trayectorias académicas en UNL, en favor del interior. Específicamente, los estudiantes que asisten a sedes ubicadas fuera de la ciudad de Santa Fe enfrentan riesgos sustantivamente menores de abandonar la carrera en los primeros semestres (RRR=0,23; p=0,000). En los semestres posteriores, en tanto, no se registran diferencias significativas. En cambio, en UDELAR la localización territorial de la sede universitaria no aparece asociada con las probabilidades de seguir cada una de las tres trayectorias académicas consideradas, ni al inicio de la carrera ni en los semestres posteriores. En este caso, ninguno de los coeficientes resulta estadísticamente significativo.

5.3.3. Tamaño del programa

El tercer indicador contextual es la **cantidad de estudiantes o tamaño de la carrera**, que capta el mayor o menor nivel de masificación de cada programa. La hipótesis aquí es que, en contextos de masificación, los estudiantes podrían enfrentar mayores dificultades para sostener sus estudios, debido a problemas vinculados a la infraestructura locativa, a los recursos disponibles por alumno, a condiciones menos favorables para un trato más personalizado con los docentes, entre otros. Presumiblemente, además, la masificación podría tener un impacto mayor al inicio de las carreras, es decir, en las primeras fases de la transición, cuando los jóvenes están todavía realizando su adaptación social y académica a la universidad y donde, además, no ha comenzado a operar todavía la pérdida de estudiantes

derivada del abandono. Esperaríamos, por tanto, una mayor prevalencia de trayectorias de desaliento, especialmente temprano, en las carreras más masivas.

A modo de contextualización de los resultados arrojados por el modelo multinomial, importa señalar que en las tres universidades analizadas se observa una gran variedad en relación al tamaño de las carreras. El número de estudiantes varía desde unos pocos (en el entorno de 10) en las más pequeñas, a casi 1.800 en UDELAR, cerca de 1.000 en UNL y tan solo 280 en UFPEL.

En UDELAR y en UNL, el desaliento temprano aparece asociado significativamente al número de inscriptos (RRR>1 en ambos casos)[40]. El signo negativo del coeficiente cuadrático que incorporamos a la especificación del modelo estadístico sugiere, además, que este efecto no es lineal, sino que tiene la forma de una "U" invertida. En cambio, no se registran diferencias vinculadas al tamaño del programa en las etapas posteriores de la carrera.

En UFPEL, contrariamente, el número de estudiantes inscriptos en la carrera no tiene incidencia significativa en la fase inicial de las trayectorias, pero sí a partir del tercer semestre en adelante. El signo de este efecto implica que los estudiantes de las carreras más pobladas, en el caso de UFPEL, tienen mayor probabilidad de seguir trayectorias normativas, o, inversamente, enfrentan riesgos menores de desaliento tardío. Es posible que en esta pauta incida el hecho de que en UFPEL, incluso las carreras de mayor masificación tienen un número comparativamente pequeño de estudiantes, al menos en relación con los parámetros de UNL y más claramente todavía respecto a las carreras de UDELAR.

5.3.4. Efectos composicionales

La investigación educativa tiene una larga acumulación en el estudio de los llamados efectos composicionales sobre los resultados académicos. Un factor composicional es un atributo de carácter individual considerado en algún nivel de agregación superior, como el centro de estudios o, en este caso, la carrera. En la educación primaria y media, el ejemplo clásico es el estudio de los efectos que sobre el desempeño individual ejerce el entorno socioeconómico de la institución, captado por ejemplo mediante el promedio del índice de estatus socioeconómico de los estudiantes. Análogamente, se han estudiado efectos composicionales asociados a la pertenencia étnico-racial, al sexo, a la condición migratoria, entre otros. En estos casos, la medida agregada corresponde a indicadores como el porcentaje que representa el grupo de interés en la unidad de agregación considerada, o por otras medidas similares que reflejan la prevalencia de estos grupos en la institución. La hipótesis sustantiva, en todos estos ejemplos, es que la composición agregada de estas características individuales ejerce efectos específicos sobre los resultados académicos, independientemente de la situación de cada estudiante en particular en relación con el atributo de interés[41].

En esta sección, se trabaja con cinco posibles efectos composicionales, que informan sobre el peso relativo que en cada carrera tienen: los estudiantes que son primera generación universitaria en el hogar; las mujeres; los que ingresaron con 21 años o más de edad; los migrantes y los egresados de instituciones públicas de educación media. Como se describió en el capítulo anterior, existe variación entre las tres universidades en relación con estas

[40] Esta variable se incorporó como el número de inscriptos/10. Los RRR reportados en la tabla 3 indican, por tanto, el cambio en la razón de riesgos relativos asociada a un aumento en 10 estudiantes. Se añadió, además, un término cuadrático, para evaluar el carácter lineal de los efectos.

[41] En los modelos multivariados sobre desigualdad educativa, los factores composicionales suelen incluirse junto con sus correspondientes variables de nivel individual.

variables. Para facilitar la comparación, se construyeron variables binarias que expresan si la proporción de estudiantes en la carrera que cumplen con el atributo de interés se ubica o no por encima del porcentaje promedio de las carreras de cada universidad.

La interpretación de los efectos composicionales en términos sustantivos presenta importantes desafíos. En particular, es difícil descartar que la composición en sí misma no sea el resultado de patrones no observados de selectividad que llevan a que determinados grupos poblacionales se inscriban con más probabilidad en unas carreras que en otras. La sobrerrepresentación de las mujeres en las áreas vinculadas a los cuidados ofrece un ejemplo al respecto. Supongamos que los modelos reporten efectos composicionales significativos asociados al sexo, favorables para las carreras mayormente feminizadas. Un resultado como ese, podría estar indicando un efecto composicional “genuino”, pero también que, en promedio, las carreras menos exigentes desde el punto de vista del cursado suelen ser, en promedio más feminizadas, es decir, de un mecanismo no observado de selección subyacente, en los términos anteriores. De hecho, en este último escenario, la exigencia de la carrera podría ser uno de los factores que explique tanto los resultados (las trayectorias) como su grado de feminización. En un caso así, la composición es el resultado y no el mecanismo explicativo. Algunos de los resultados que reportamos más abajo podrían, de hecho, estar expresando situaciones de este tipo, por lo que deben ser tomados con cautela**.**

El primer efecto composicional analizado, registra el peso relativo de la participación de las mujeres en cada programa, que se plasma en carreras más o menos **feminizadas**. En los resultados del modelo multinomial, no se observa una pauta clara de efectos vinculados a este factor.

Tanto en UNL como en UFPEL, el modelo multinomial no arroja efectos significativos vinculados a este factor. En UDELAR, la feminización de las carreras tampoco tiene efectos en las etapas iniciales de las carreras, pero sí se asocian a una menor probabilidad de seguir trayectorias normativas en comparación con trayectorias de desaliento tardío, aunque las diferencias son estadísticamente significativas solo al 90% (p=0,055).

El segundo efecto composicional analizado, capta el peso relativo que en la matrícula de cada carrera tienen los estudiantes que son primera generación universitaria en el hogar y es etiquetado como **origen social** (este indicador solo está disponible para UDELAR y UNL). Los resultados del modelo multinomial, sugieren que este efecto composicional no impacta en las trayectorias universitarias. En UNL no se registran efectos significativos, ni al inicio de la carrera ni en las etapas avanzadas. En UDELAR, es posible que la probabilidad de desaliento temprano sea algo menor en las carreras con mayor prevalencia de estos estudiantes, aunque el efecto encontrado (RRR=0,75) es solo significativo al 90% (p=0,083).

El tercer efecto composicional analizado, informa sobre el peso relativo de los estudiantes que ingresan con 21 años o más en cada carrera, etiquetado como **edad no normativa.** Tampoco en este caso es posible establecer un patrón de asociación claro y común a las tres universidades.

En UDELAR y, aún más claramente en UNL, las trayectorias en carreras que reclutan un porcentaje mayor de estudiantes con edades avanzadas tienen mayores riesgos de desaliento temprano. Los RRR son de 1,56 y 4,53, respectivamente. En el caso de UNL, este valor sugiere serias trabas al inicio de las trayectorias en las carreras más “envejecidas”. Tal vez, como efecto de esta misma selectividad, los estudiantes que sobreviven los primeros semestres en estas carreras de la UNL logran luego construir trayectos normativos con mayor probabilidad que los demás (RRR=2,86). En UDELAR, no hay efectos asociados a la composición por edad desde el tercer semestre en adelante.

En UFPEL, no se aprecian efectos significativos de este factor sobre el desaliento temprano, pero sí en el desaliento tardío, que aparece como una situación más probable (RRR=1/0,57=1,76) en aquellas carreras que tienen un porcentaje mayor a la media de inscriptos con 21 años o más.

El cuarto efecto composicional analizado, documenta el peso relativo que tienen en cada carrera los estudiantes que **migraron o se movilizan** por razones de estudio. El peso de los migrantes sobre el total de la matrícula no tiene efectos significativos sobre las trayectorias en UNL y UFPEL. En UDELAR, en cambio, las carreras que reciben una mayor proporción de estudiantes migrantes o que se movilizan para cursar, presentan una incidencia menor de trayectorias de desaliento temprano (RRR=0,69), sin efectos en las etapas posteriores. En el caso de la universidad uruguaya, cuyos servicios están fuertemente centralizados en la capital del país, estas carreras predominantemente corresponden a ofertas brindadas en Montevideo, que reciben una proporción importante de estudiantes originarios del interior del país. Además de las razones señaladas anteriormente, es posible que parte de estas ventajas iniciales en el caso de UDELAR estén asociadas al efecto de la política de becas del Fondo de Solidaridad, fuertemente focalizadas en estudiantes del interior que cursan en Montevideo. La valoración de esta hipótesis escapa a las posibilidades del análisis que podemos realizar con la información disponible.

El quinto efecto composicional analizado indica el peso relativo de los egresados de **EMS públicas** en cada carrera. En UDELAR, no se observan diferencias significativas en las trayectorias de carreras con mayor presencia de estudiantes que provienen de escuelas públicas. En UFPEL, el efecto es negativo y se asocia específicamente a un mayor riesgo de desaliento temprano (RRR=1,40), sin asociación significativa con la trayectoria posterior. UNL, por último, presenta un patrón de asociación más fuerte y complejo, con efectos opuestos al inicio y al final de las trayectorias. En las carreras con mayor prevalencia de egresados del sector público, los estudiantes logran sostener su actividad académica en los primeros semestres en mayor proporción; sin embargo, sus probabilidades de seguir una trayectoria normativa, superada esta etapa inicial, son sustantivamente más bajas. Es decir, en estas carreras, existen menores riesgos de desaliento temprano (RRR=0,57) pero también probabilidades mucho más altas de desaliento tardío (RRR=1/0,47=2,13).

Nuestra interpretación general en relación con los resultados asociados a las variables composicionales es que están reflejando, principalmente, los mecanismos subyacentes de reclutamiento de las diferentes carreras asociados a cada perfil de estudiante o, dicho a la inversa, un sistema de preferencias socialmente segmentado en relación con la elección de la carrera, más que efectos composicionales propiamente dichos. La importante variabilidad entre las tres universidades en relación con los resultados reportados para estos cinco indicadores sugiere, además, que se trata de pautas de reclutamiento o de elección específicas a cada uno de los casos de estudio, lo que impone una fuerte restricción a las pretensiones de generalización correspondiente.

5.4. Discusión de hallazgos y conclusiones parciales

Este capítulo partió de la identificación de tres trayectorias típicas, que resumen tres experiencias distintas en la universidad durante los primeros seis semestres posteriores a la inscripción a la carrera: la trayectoria que hemos denominado normativa, que supone una actividad académica continuada o con mínimas intermitencias a lo largo del período de observación; la trayectoria de desaliento temprano/inactividad, que corresponde a aquellos inscriptos que, o bien no llegaron a comenzar la carrera o la abandonaron en los primeros dos semestres, sin retomarla durante la ventana de observación; y la trayectoria de desaliento

tardío, que corresponde a quienes sortearon la primera fase de transición a la universidad, pero interrumpieron su actividad académica a partir del tercer, cuarto o quinto semestre. A lo largo del capítulo, se modelaron las probabilidades y riesgos de seguir cada una de estas tres trayectorias en función de distintos atributos que caracterizan a los estudiantes (atributos individuales) y a las propias carreras e instituciones (atributos agregados). En esta sección sintetizamos los principales resultados de este análisis, a la luz de las preguntas e hipótesis más generales que guían nuestra investigación.

En primer lugar, los resultados reportados a lo largo de este capítulo reafirman nuestra hipótesis más general de que la desigualdad educativa en la universidad no se agota en las desigualdades constatadas en relación con las chances de acceso. En un contexto de creciente masificación, como el actual, las oportunidades que tienen los estudiantes de sostener en la práctica un plan o proyecto académico *una vez dentro* de la universidad, aparecen también asociadas significativamente a buena parte de los factores de desigualdad considerados en este análisis.

En segundo término, hemos presentado evidencia respecto a que no todas las fuentes de desigualdad afectan con la misma magnitud, en el mismo momento ni en el mismo sentido a lo largo de la trayectoria. En este sentido, se ha mostrado que el riesgo académico asociado a algunos de los factores considerados, tanto vinculados a los viejos factores de desigualdad como a los denominados nuevos, opera en forma continuada durante los primeros seis semestres, mientras que otros impactan solo en la fase inicial de la transición a la universidad otros, en cambio, lo hacen únicamente en etapas relativamente avanzadas de los cursos, pero no al inicio. Estos resultados son parcialmente consistentes con la hipótesis 4, presentada en el capítulo 1 del informe, que sostiene que no es suficiente con analizar los efectos de la desigualdad al inicio de las trayectorias. Efectivamente, nuestro análisis sugiere que las etapas posteriores de la trayectoria, que, de acuerdo a nuestra especificación, corresponden a los semestres 3 a 6, tienen también una relevancia importante para entender cómo opera la desigualdad en las oportunidades y riesgos que enfrentan los estudiantes en la universidad. En el marco de nuestro análisis no hemos podido identificar, sin embargo, patrones temporales generalizables, es decir, comunes a los tres casos de estudio, de los efectos asociados a los diferentes factores de desigualdad considerados que, mayoritariamente, parecen ser específicos de cada una de las universidades. Este último aspecto es consistente con la primera de nuestras hipótesis de estudio y refuerza la idea de que, tal como se planteaba en el capítulo 1, la institucionalidad universitaria genera diferencias en las trayectorias universitarios, tanto en la dispersión como en el peso de las trayectorias polares de actividad continuada y de abandono.

Un tercer aspecto que surge del análisis presentado en este capítulo refiere a las diferencias observadas *entre las carreras* en el peso relativo de cada una de las tres trayectorias identificadas. Este resultado sugiere que, en cada universidad, hay carreras comparativamente más normativas, carreras donde la primera transición resulta más problemática (es decir, donde las trayectorias de desaliento temprano tienen mayor incidencia) y carreras donde resulta más problemático sostener la actividad académica a lo largo del tiempo. Tal como se ha argumentado a lo largo del capítulo, estas diferencias podrían estar expresando efectos propiamente institucionales, asociados por ejemplo a las características de los planes de estudio, el nivel de dificultad académica, la existencia o eficacia de programas de apoyo, inclusión, etc., pero también, de forma alternativa, pautas diferenciales de reclutamiento, lo que implicaría que los estudiantes con mayores/menores riesgos académicos tienden a concentrarse en algunas carreras más que en otras. Tal como se argumentó al inicio de este capítulo, la dispersión entre carreras impulsó nuestra decisión

de modelizar las trayectorias en el marco de ajustes multinivel. De todos modos, somos conscientes que nuestro análisis aborda en forma apenas incipiente el estudio profundo de los mecanismos que explican la varianza entre carreras en cada universidad.

De nuestro estudio surgen, de todos modos, algunas pistas al respecto. El patrón más claro, en este sentido, tiene que ver con el área de conocimiento de las carreras. En particular, las carreras que hemos categorizado genéricamente dentro del área de la Salud son las que muestran trayectorias más normativas, con menor prevalencia de situaciones de abandono, tanto temprano (en particular, en UDELAR) como tardío (UDELAR y UFPEL). El área de estudios, al menos en este nivel de agregación, no afecta, en tanto, las trayectorias observadas en el caso de UNL. Asimismo, la evidencia que presentamos sugiere que el grado de masificación de la carrera es también un factor relevante. En UDELAR y UNL, en particular, las carreras con más cantidad de alumnos parecen implicar riesgos sustantivamente mayores para el desaliento temprano, mientras que en UFPEL, una universidad con carreras sustantivamente más chicas, se observa la pauta inversa. En tanto, la localización territorial de las sedes fuera de la capital provincial supone una ventaja muy importante en la universidad argentina, donde los estudiantes del interior enfrentan riesgos mucho más bajos de desaliento temprano. En UDELAR, en cambio, no se registraron diferencias significativas entre las carreras de Montevideo y las que funcionan en las sedes de los departamentos del interior del país (en UFPEL esta distinción no aplica). Por último, no se han podido identificar patrones claros de asociación vinculados a los factores composicionales analizados.

En cuarto lugar, interesa subrayar las variaciones importantes que se han detectado en los patrones de desigualdad *entre las tres universidades* analizadas. Tal como se ha visto, no todos los factores son igualmente relevantes u operan en el mismo momento de la trayectoria en cada uno de los tres casos de estudio. En este contexto, se han reportado más similitudes entre UDELAR y UNL que respecto a UFPEL. Las diferencias entre universidades en los efectos reportados para las distintas variables limitan, naturalmente, la pretensión de inferir patrones generales en relación con las pautas de desigualdad en las trayectorias. A su vez, respaldan la hipótesis general nro. 1, formulada en el primer capítulo de este informe, sobre la importancia de los condicionantes macro institucionales, es decir, de la institucionalidad universitaria, vinculada a las características y reglas más generales de cada universidad. Entre otras, cabe señalar, al menos: la mayor o menor selectividad de los criterios de admisión, la intensidad y eficacia de las políticas de inclusión y de los programas de apoyo académico al inicio de las carreras, el alcance e impacto de los programas de subsidio o transferencias económicas, los reglamentos que rigen el cursado, entre otros. Los análisis presentados en los capítulos siguientes de este informe sugieren, efectivamente, diferencias importantes en algunas de estas dimensiones entre las distintas universidades estudiadas. Dado que nuestro estudio ha encontrado diferencias importantes, no solo entre universidades sino también entre carreras dentro de cada universidad, creemos conveniente especificar nuestra hipótesis de partida sobre la institucionalidad universitaria, de modo de hacerla extensiva no solo a las universidades, concebidas como macro instituciones, sino también a las diferentes carreras y/o sedes (facultades, servicios, etc.), es decir, de modo de considerar las reglas y diseños institucionales en un nivel intermedio o meso. Naturalmente, la exploración de esta hipótesis escapa a los objetivos del presente trabajo y a las limitaciones del tipo y calidad de la información disponible.

En quinto lugar, los resultados que surgen del análisis presentado en este capítulo sugieren, en apoyo al enfoque teórico general que guía esta investigación, que en las trayectorias académicas seguidas en la universidad operan tanto “viejos” como “nuevos” factores de desigualdad. El ejemplo más claro del primer tipo está dado por las desigualdades que hemos

reportado en función del origen educativo. Tal como argumentábamos antes, para los jóvenes caracterizados como de primera generación universitaria en su familia, el mero acceso a este nivel de estudios constituye, por sí mismo, un logro importante, en tanto indica una trayectoria de movilidad educativa ascendente respecto a la generación de sus padres. Sin embargo, el análisis multivariado, al igual que el examen descriptivo presentado en el capítulo anterior, muestra que los jóvenes de primera generación tienen probabilidades sustantivamente menores que los hijos de universitarios de sostener su proyecto académico inicial e, inversamente, enfrentan riesgos más altos de abandonar la carrera durante los primeros seis semestres. Estos hallazgos son altamente consistentes con la hipótesis 2 expresada en el capítulo 1, sobre la vigencia de las "viejas" desigualdades y con la hipótesis 4 que anticipaba que el origen social no solo impactaría las trayectorias en la fase inicial de transición, sino también en la permanencia posterior de los estudiantes.

En relación con los "nuevos" clivajes de desigualdad, los modelos multivariados confirman, en primer lugar, los fuertes riesgos académicos asociados a la edad al ingreso, a la postergación de la transición entre la enseñanza media y la universidad y a la etapa del curso de vida asociada al inicio de la vida laboral y a la unión conyugal, tal como preveía la hipótesis nro. 3. Las oportunidades y riesgos relativos derivados de este conjunto de factores han demostrado tener un impacto sustantivo e independiente de factores como el origen social y el sexo, sobre las trayectorias en la universidad.

En cambio, los resultados no muestran pautas tan claras vinculadas a la dimensión territorial de las "nuevas" desigualdades, captadas en nuestro análisis mediante los indicadores del origen territorial (migrantes) y la localización geográfica de las sedes universitarias. En UNL, los migrantes y los estudiantes del interior de la provincia parecen seguir trayectorias más sostenidas. En este caso, por tanto, el territorio no solo no estaría operando como un factor de desigualdad, en detrimento de los nuevos perfiles de universitarios, sino que, además, las diferencias registradas tendrían en los hechos el signo opuesto. En UDELAR, mientras tanto, no se encontraron diferencias vinculadas a la localización de la sede universitaria, mientras que hay evidencia parcial de un menor riesgo de desaliento temprano para los estudiantes migrantes. En el caso de UFPEL, finalmente, los migrantes aparecen con chances mayores de abandonar en los primeros semestres, pero menores probabilidades de desaliento tardío, en caso de haber "sobrevivido" los dos primeros semestres. Vistos en su conjunto, los resultados vinculados al clivaje territorial no apoyan completamente los esperados en virtud de nuestras hipótesis de partida. Tal como ha sido mencionado a lo largo del informe, es posible que estos resultados estén particularmente afectados por la omisión de variables relevantes, especialmente aquellas vinculadas al acceso a programas de becas que, por ejemplo, en el caso de UDELAR, están estrechamente asociados al apoyo a estudiantes del interior del país. La superación de esta limitación, derivada del alcance de las bases de información disponibles y trabajadas en este estudio, requerirá nuevos esfuerzos específicos de investigación.

TERCERA PARTE (análisis cualitativo, componente 2). Políticas de inclusión

Introducción y dimensiones de análisis

Hemos hipotetizado que las diferencias más marcadas en las trayectorias radican en la institucionalidad universitaria configurada históricamente, y en particular, en los núcleos de la financiación (v.g. la gratuidad), la selección (v.g. el acceso libre) y la inclusión (incentivos específicos a la permanencia y la graduación). En este marco el presente apartado analiza las políticas de inclusión que han presentado las tres universidades la segunda década del presente siglo.

El abordaje cualitativo escogido, tiene por objetivo general sistematizar las características de un conjunto de políticas de inclusión educativas que están generalmente articuladas con la democratización de la educación superior: las transferencias (monetarias y no monetarias) a los estudiantes, generalmente en forma de becas; (ii) las tutorías entre pares y otras formas de mentorías principalmente orientadas a integrar los nuevos estudiantes a la nueva carrera; y (iii) los cursos introductorios, remediales y compensatorios. A tales efectos se ha realizado un análisis documental según las dimensiones expresadas en el apartado metodológico.

Se parte del reconocimiento de que las políticas de inclusión pueden ser clasificadas en dos grandes tipos según cuál sea el objeto de la estructura de oportunidades de aprendizajes a la que se dirijan. Por un lado, están aquellas políticas que modifican elementos *extrínsecos* al proceso de enseñar y de aprender, pero que lo condicionan en la medida en que los actores toman decisiones educativas (respecto a qué estudiar, como estudiar, cuánto estudiar y hasta cuándo estudiar) balanceando los costos asociados a ese proceso y los beneficios correlativos o supervinientes de esa dedicación en tiempo y esfuerzo (Breen & Goldthorpe, 1997). Si bien en general la función de utilidad del estudiante suele expresarse en dinero, nada impide que el concepto pudiera extenderse a otros aspectos no económicos como puede ser el beneficio de la camaradería resultante de la participación social en espacios universitarios y el prestigio social de ciertas ocupaciones (dentro de hipotéticos beneficios); o la postergación de la emancipación familiar debido a la falta de independencia económica, o diferir en el tiempo la parentalidad (dentro de los costos hipotéticos). Sobre las transferencias monetarias en las tres universidades versa el capítulo 6.

Por otro lado, están las políticas de inclusión que modifican elementos *intrínsecos* al proceso educativo. Parten del diagnóstico que la inclusión requiere cambios en el diseño institucional para atender particularidades de la(s) categoría(s) social(es) beneficiaria(s). Estas políticas pueden modificar aspectos desde el lado de la enseñanza, o por el lado del aprendizaje. Hemos hipotetizado en el marco de referencia (capitulo 1) que este tipo de política emergió una vez que cada universidad desnaturalizó las ideas institucionalizadas sobre cómo enseñar, esto es el núcleo pedagógico. Bernstein (1990) sostenía que la estructura del discurso pedagógico se apoyaba en tres tipos de reglas: jerarquía, secuencia y criterios de adquisición. El modelo pedagógico “magistral”, centenario, recién se problematizó a partir de los años cincuenta, pero no logró fundamentar modificaciones de entidad en las experiencias de aprendizaje hasta la última década. Y esto ha ocurrido sólo en algunas disciplinas más que en otras. En consecuencia, las políticas de inclusión han sido más difíciles de implementar, en especial aquellas tiene por objeto motivaciones intrínsecas. Es institucionalmente menos complejo extender los debates sobre la financiación de los costos de las carreras a la vida privada, a los individuos y generar una política de becas.

En este tipo de objeto de la política no suele evaluarse económicamente, en la medida en que atiende a aspectos tales como la motivación (afectiva) en el aprendizaje, el desafío intelectual

que despierta la carrera, la diversidad de modalidades en que los estudiantes pueden realizar sus aprendizajes atendiendo a sus posibilidades, la probabilidad de éxito en la aprobación de las asignaturas, el grado de frustración académica por malas relaciones docentes-estudiantes, etc. Este tipo de objeto de la política atiende a su vez, a dos grandes dimensiones.

Una primera dimensión de las políticas tiene por objeto trabajar con la identificación, las expectativas o el compromiso por la carrera y por la institución universitaria, refiere al conocimiento que el estudiante tiene respecto de las carreras ofertadas, de las alternativas que ofrece cada plan de estudios (en trayectorias, modalidades y tiempos de cursado) y de los modos de habitar una nueva institución con lógicas diferentes al nivel educativo anterior. También podríamos incluir aquí aspectos más cotidianos como son formas de acceso a la bibliografía y otros recursos de aprendizaje (v.g. las plataformas web); la canalización de las inquietudes intelectuales que puedan despertarse (por la investigación, por ejemplo), el interés por la extensión universitaria, etc. Esta dimensión incluye también los procesos de integración social asociados por lo general al comienzo de la vida universitaria en general. El capítulo 7 retoma esta perspectiva desde los programas de mentorías o tutorías.

La segunda dimensión se relaciona específicamente con el aprendizaje de las disciplinas y las metodologías que constituyen los ejes formativos *de cada carrera.* Algunos de estos podríamos denominarlos contenidos instrumentales, reconocidos informal o implícitamente como requisitos fundamentales tanto para el avance en la carrera, la conclusión exitosa como para el desempeño profesional, pero que son poco o nada desarrollados en el programa académico cursado. Existen otros contenidos más específicos, disciplinares que constituyen los núcleos temáticos principales de cada una de las carreras, que si bien se espera que los estudiantes se los hayan apropiado durante el nivel secundario aprendizaje suele quedar condicionado a la adquisición particular, *fuera de la institución educativa* y a costos privados. El tema de los cursos propedeúticos, de nivelación o ambientación se analizan en el capítulo 8.

Las políticas de inclusión que modifican factores intrínsecos parten del reconocimiento de la creciente heterogeneidad del alumnado que interpelan a las instituciones universitarias en tanto generan reiterados eventos disruptivos que muestran lo implausible de las premisas pedagógicas institucionalizadas, en el sentido de las ideas sobre la enseñanza paradigmática y las crisis en cada profesión y disciplina, denominado Pedagogía en nuestro esquema analítico.

Cada capitulocapítulo presenta las hipótesis que han guiado la lectura minuciosa de las normativas escogidas que se desprenden del tratamiento de los siguientes aspectos: (i) ¿qué perfiles de estudiantes son explícitamente identificados por las políticas?; (ii) ¿existe consistencia entre los elementos (recursos y reglas) introducidos por las políticas? y (iii) ¿efectivamente se genera una malla de protección o, por el contrario, se trata de acciones de asistencia social transitorias?

6. Las políticas de transferencia financiera como políticas de inclusión a la ES

Este capítulo se aboca a estudiar las políticas de inclusión cuyo objeto es modificar elementos extrínsecos de la estructura de oportunidades. Nos restringiremos aún más focalizando aquellos programas cuyo principal objetivo es reducir los costos que conlleva la decisión de estudiar.

Los programas de transferencia pueden ser clasificados en dos subtipos. Por un lado, están aquellos que entregan montos de dinero directamente a los estudiantes beneficiarios, en general bajo la forma de “becas” o de “créditos”. El beneficiario puede asignar estos ingresos percibidos a solventar diferentes tipos de gastos, según sus necesidades. Dos puntos críticos de estos programas resultan en las contraprestaciones que requieren para mantenerse la transferencia, y el plazo máximo por el cual se otorgan.

Por otro lado, están las transferencias indirectas que reducen costos de estudiar, pero están dirigidas a los proveedores de ciertos consumos que hacen los estudiantes beneficiarios y que son definidos por la propia política (alojamiento, alimentación y transporte generalmente); estos se tratarán genéricamente como subsidios a los precios de la oferta. Dada su lógica, tienen un alcance restringido en la ecuación de los costos dependiendo de la ponderación de estos consumos en la utilidad de estudiar. Nada menor resultará también la calidad de los servicios subsidiados.

Ambos tipos de programas son conocidos en la bibliografía especializada ya sea como “asistencia financiera”, como “transferencias” o directamente como “becas y créditos”. De todos estos términos, nos parece que “transferencia” es el más apropiado porque informa el objeto de la política en forma inequívoca sin prejuzgar el fundamento filosófico (si es una asistencia, una compensación, un derecho), ni tampoco reducir el abanico de tipos de transferencia a solo dos (préstamos y donaciones).

El debate mundial sobre la financiación de la educación superior suele encontrarse replicado a escala en este tema de las transferencias, incluso cuando no existen costos directos de estudiar (por matriculación, titulación, exámenes o mensualidades). En este sentido, no es de extrañarse encontrar múltiples actores financiando estos programas, tanto públicos como privados (v.g. bancos o fundaciones), y en todos los niveles del Estado.

Para los efectos de este trabajo, nos restringiremos a los programas de transferencia establecidos por el gobierno nacional, así como por los otros niveles del gobierno (la provincia o estado, y el municipio), y también los programas establecidos por las propias instituciones de educación superior.

Un último recorte consistirá distinguir de las transferencias aquellas que se hacen a título gratuito (como donación) y aquellas que se hacen a cualquier título oneroso como en el caso del préstamo con interés (conocido como crédito universitario) como, por ejemplo, poniendo atención sobre todo al primer tipo.

6.1. Hipótesis sobre las políticas de transferencia

La primera y más general hipótesis de la que partimos es que estos programas de transferencia están diseñados específicamente y son consistentes, además, con el objetivo de *reducir los costos de comenzar a estudiar* en la Educación Superior, sean estos directos, indirectos o de oportunidad, evaluados en el momento de la transición (Scott-Clayton, 2015). De aquí se desprenden dos corolarios.

(ad a) Suponemos que han sido diseñados explícitamente para reducir los costos (directos o indirectos) del cursado, pero que no modifican el lado de los beneficios de la función. Por esta razón hipotetizamos que operan como incentivos extrínsecos tanto al proceso de aprendizaje (es decir, son externos a la interacción académica) como también a las relaciones sociales (es decir, a la interacción social extra-académica, la conformación de redes sociales o la acumulación de capital social). La hipótesis tiene especial importancia en el debate sobre el mayor alcance que pudieran tener las transferencias *monetarias* por sobre las transferencias *no monetarias* conforme algunos antecedentes antes dichos.

(ad b) Conforme a la bibliografía internacional revisada, de especial extensión aquella de Estados Unidos, podríamos especificar aún más que estas transferencias tienen mayor eficacia en la transición (es decir, incentivando el acceso) pero que luego, su eficacia decrece en relación a incentivar la persistencia, el avance académico a tiempo y finalmente la graduación. Esto tendría que ver más específicamente, con las contraprestaciones requeridas a sus beneficiarios, la racionalidad sobre la que se apoyan y con la ausencia de una orientación específica, "a escala", del beneficiario.

En una segunda hipótesis, supondremos que tales programas efectivamente operan en la creación de una malla de protección social que sostiene aquellos estudiantes en forma continua, eficiente y eficaz. Es decir, hipotetizamos que tales transferencias conforman una sensible reducción de los costos de estudiar al punto que la salida del programa destruye esta malla y pone al estudiante en un riesgo alto de abandono, independientemente de cuál sea el año curricular que se encuentra. Esta hipótesis resulta importante a la hora de analizar la duración por la que se extiende la transferencia, así como las condiciones formalmente requeridas para su renovación.

La tercera hipótesis, y con base a la elaboración teórica sobre "viejas y nuevas desigualdades" sostiene que los programas de transferencia están diseñados para tratar las viejas desigualdades, más que las nuevas, y que esto podría ser observable al analizar la consistencia entre diagnóstico, objetivos e instrumentos. En consecuencia, su eficacia estaría objetivamente limitada a la magnitud que pudiera tener esa desigualdad socioeconómica sobre la probabilidad de abandonar, o en términos agregados, sobre la participación de los estudiantes socioeconómicamente vulnerables entre los todos los ingresantes.

6.2. Las transferencias en Argentina y en la UNL en particular

Actualmente, existen dos actores públicos que implementan programas de transferencias a los que pueden acceder los estudiantes de la UNL: la Secretaría de Bienestar, Salud y Calidad de Vida de la Universidad Nacional del Litoral y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (SPU en adelante). Los programas implementados son los siguientes:

Esquema Nº 4. Programas de transferencia que tienen por destinatarios a la población de estudiantes ingresados a las carreras de la Universidad Nacional del Litoral (2014-2016)

Implementados por SPU:
Integral. Programa Nacional de Becas Universitarias. Resolución Nº 464/1996
Programa Nacional de Becas Bicentenario para carreras científicas y técnicas. Decreto N° 99/2009
Programa de respaldo a estudiantes argentinos (Progresar) - Decreto 84/2014
Implementados por UNL:
Programa de Becas de Estudio de la Universidad Nacional del Litoral - Resolución C.S. 268/2006
Becas de transporte para estudiantes - Resolución C.S Nº 12/2007
Programa de Becas de Estudio “Beca Pablo Vrillaud" - Resolución C.S. Nº: 410/2012
ComedorPrograma de Becas de Estudio “Beca de Comedor”- Resolución C.S. Nº: 411/2012
ProgresarPrograma de Becas de Estudio “Beca de Bicicletas” - Resolución C.S. Nº: 489/2014

Fuente: Secretaría de Bienestar Universitarioelaboración propia.

También existen actores privados, como el Nuevo Banco de Santa Fe, el Santander Río, el Banco Galicia y otras entidades privadas y fundaciones sin fines de lucro que otorgan ayudas monetarias a los estudiantes y también existen ofertas en cada provincia y municipio de los cuales provienen los estudiantes.

A fines analíticos y en pos de contar con documentación comparable con las otras universidades, hemos elegido los programas vinculados a transferencias monetarias que tienen potencialidad de ser tomadas por cualquier estudiante de la universidad, sin importar su ciudad de procedencia, lugar de residencia, ni facultad de pertenencia, y cuyo financiamiento proviene del estado nacional.

6.2.1. Programas de Becas de estudios de la Argentina

En 1996 comienza el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), destinado a jóvenes pertenecientes a hogares de bajo nivel de ingreso. El PNBU busca facilitar: “el acceso y/o la permanencia de alumnos de escasos recursos económicos y buen desempeño académico en los estudios de grado en Universidades Nacionales o Institutos Universitarios”. Este Programa estaba reservado para los jóvenes que ingresaban o estaban estudiando carreras prioritarias. Dentro de este programa, existía un subprograma destinado a jóvenes con características especiales (indígenas y discapacitados). Los alumnos que obtenían las becas podían renovarla en tanto los ingresos totales del grupo familiar fueran inferiores a los establecidos y los estudiantes mostraran ser alumnos regulares de sus carreras.

En el año 2009 se crea el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) con un alcance mayor en cuanto al número de becas y a su monto, respecto a PNBU. El PNBB está dirigido a incrementar el ingreso y la permanencia de jóvenes de bajos ingresos a carreras universitarias, profesorados o tecnicaturas consideradas estratégicas para el desarrollo económico y productivo del país, y también a incentivar la finalización de los estudios de grado, tecnicaturas y profesorados en campos claves para el desarrollo. Se suman becas para aquellos estudiantes que estén cercanos a finalizar carreras de ingeniería, adeudando entre tres y quince materias. Al igual que en el caso del PNBU, el PNBB tiene como requisitos para la renovación el cumplir con la aprobación de un número mínimo de materias por año.

En función del monto anual que recibía la población beneficiaria, se puede concluir que si bien constituían un estímulo interesante para acceder y persistir en los estudios superiores el

monto recibido no cubría el costo de oportunidad de tener que trabajar y estudiar. De ello se deduce que es poco probable que haya posibilitado la graduación en un tiempo normal. Muchas de las investigaciones realizadas en la Argentina muestran que trabajar y estudiar en la universidad, especialmente en los primeros años de las carreras, incide negativamente sobre el ritmo de avance y más aún cuando la cantidad de tiempo de trabajo supera las 20 hs semanales (Zandomeni, N., Pacifico, A., Pagura, F., Nessier, A., 2017) .

Las instituciones con estudiantes que obtuvieron las becas del PNBB recibieron además fondos destinados a realizar acciones complementarias para promover la retención y el seguimiento de los estudiantes. En este marco la Universidad Nacional del Litoral desarrolló acciones con las escuelas secundarias, promovió la realización de tutorías de pares, consolidando las tutorías que ya poseía y llevó a cabo evaluaciones de sus políticas de articulación.

Dentro de los programas para favorecer la finalización de los estudios en el año 2014, a nivel nacional se crea el “Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos” (PROGRESAR) en este caso a través de la ANSES. El subsidio se dirige a los jóvenes de 18 a 24 años que desean concluir alguno de los niveles educativos (primario, secundario, terciario o universitario) y no trabajan o lo hacen en el sector informal o formalmente con un ingreso inferior a tres salarios mínimo, vital y móvil y el grupo familiar presenta iguales condiciones. Se crea a los efectos de “mejorar la situación de los grupos familiares en situación de vulnerabilidad social”, impulsar “políticas económicas y sociales con el fin de delinear y profundizar el modelo de desarrollo económico con inclusión social”, y reflexiona que “la problemática juvenil tiene múltiples facetas que deben ser contempladas a la hora de abordar la temática, evitando caer en categorizaciones simplificadas y estigmatizantes, entre las que pueden mencionarse la necesidad de un acceso real y flexible a la oferta educativa, la provisión de estrategias públicas de cuidado para los jóvenes que tienen niños a cargo y el acompañamiento en una inserción laboral de calidad”.

Este Programa alcanza a los jóvenes de “grupos sociales vulnerables, situación que será evaluada respecto del postulante y de su grupo familiar, considerando para el acceso a la misma, que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal o formal, o sean titulares de una prestación previsional contributiva o pensión no contributiva o monotributistas sociales o trabajadores de temporada con reserva de puesto o del régimen de trabajadores de casas particulares, en la medida que los ingresos propios o del grupo familiar no superen el monto establecido para el Salario Mínimo, Vital y Móvil”.

Por esa razón, para obtener la ayuda económica deben “acreditar la asistencia a una institución educativa de gestión estatal o a centros de formación acreditados ante el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, al momento de la solicitud y su continuidad en los meses de marzo, julio y noviembre de cada año”.

Se pueden observar tres objetivos centrales de la política: 1) mejorar la situación de los grupos familiares en situación de vulnerabilidad social; 2) impulsar políticas económicas y sociales con el fin de delinear y profundizar el modelo de desarrollo económico con inclusión social de jóvenes de grupos sociales vulnerables; y 3) finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo.

El criterio de inclusión nuevamente es focalizado ya que no sólo importa la condición socioeconómica, sino que también presenta un gran peso el hecho de que el/la estudiante sea madre o padre, o ejerza un trabajo no formal.

Al igual que lo señalado en el caso de las becas PNBU y PNBB, es probable que el subsidio PROGRESAR, contribuya con la mejora de la retención. No obstante, nada garantiza que efectivamente concluyan sus estudios ni que mejoren los aprendizajes alcanzados (García de Fanelli, 2014). En este aspecto cabe notar que el subsidio que otorga PROGRESAR no presenta como exigencia el haber aprobado un número determinado de materias, como ocurre en los dos programas de becas universitarias, sino sólo que el estudiante certifique que está inscripto en la universidad o sea alumno regular.

6.2.2. Programas de Becas de Estudios de la Universidad Nacional del Litoral

Específicamente, en la UNL en lo que respecta a transferencias monetarias se deben considerar, en materia de inclusión, los diferentes tipos de becas de estudio y transporte. El objetivo que se observa en la política pública es el apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes, partiendo de la hipótesis de que se debe llevar a cabo un acompañamiento a los estudiantes brindando ayuda económica, por el tipo de desigualdad que la universidad ha identificado como factor de riesgo para el abandono.

Estas metas se enmarcan en el estatuto de UNL que constituye la máxima norma jurídica que organiza y regula la vida institucional de la Universidad Nacional del Litoral, en la esfera de su autonomía y autarquía propias. La última reforma de esta norma fue aprobada en Asamblea Universitaria en el año 2012.

En relación directa con el objeto bajo estudio, el Estatuto de la UNL plantea en el artículo número 2 del título I "Naturaleza y misiones institucionales" que: "*corresponde a la Universidad en el marco del principio constitucional del desarrollo humano, promover los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades, con inclusión y sin discriminación alguna […]"*.

Además, en este mismo artículo y en sintonía con las leyes nacionales de educación superior, la institución asume los siguientes compromisos de acuerdo a la temática analizada:

a) "Promover la igualdad de oportunidades en el ingreso, permanencia y graduación universitaria, generando condiciones de equidad para los actores universitarios con discapacidad, garantizando a estos la accesibilidad física, comunicacional y académica para el desarrollo de todas las actividades en las funciones sustantivas de enseñanza, investigación y desarrollo y extensión." b) "Propender a la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres en las normas, el acceso y consecución de actividades de enseñanza, investigación y desarrollo, y extensión, en las condiciones de trabajo y promoción profesional dentro de la universidad, incorporando la perspectiva de género en las actividades sustantivas y en los procesos de toma de decisiones." c) "Impulsar políticas de bienestar universitario para todos sus miembros, priorizando aquellas destinadas a mejorar las condiciones de los estudiantes con mayor grado de vulnerabilidad."

Luego, en el Título II "De la comunidad universitaria del litoral", plantea los derechos y obligaciones de la comunidad universitaria, donde se resalta para este estudio el derecho "a gozar de los beneficios de los programas de ayuda socioeconómicas que faciliten la igualdad de oportunidades". Cuando se hace mención específica a los derechos estudiantiles, se pueden resaltar dos de ellos: el derecho "al ingreso libre y directo y a la gratuidad en la enseñanza de las carreras de grado presenciales" y "a ser asesorados y asistidos por parte del Personal Académico y tutores en los asuntos atinentes a su formación."

En este marco en el año 2003 se da la aprobación del Programa de Becas de Estudio de la UNL, que establece que la universidad “otorgará becas para estudiantes de escasos recursos de manera de posibilitar el acceso y permanencia a los estudios superiores”. Asimismo, plantea que aquellas becas “serán de apoyo para el desempeño académico, destinadas a brindar asistencia a aquellos estudiantes cuya situación económica dificulte o impida el cursado de sus estudios o afecte su desempeño académico”. Se presentan tres becas: una beca integral que nuclea los beneficios de las becas de ayuda económica y/o residencias; una beca de ayuda económica para cubrir libremente ya sean gastos de transporte, material de estudio, o alimentación; una beca de residencia para estudiantes migrantes.

Para su adjudicación, en el caso de las becas UNL, la evaluación de las solicitudes se realiza atendiendo a dos cuestiones: la situación socioeconómica de los aspirantes y teniendo en cuenta asimismo sus antecedentes académicos. Para determinar la condición socioeconómica se divide el monto total de Ingresos del grupo familiar, -teniendo en cuenta la situación laboral también del estudiante-, por el número de En el caso de la renovación, el rol de apoyo por parte de la universidad para los estudiantes que sufren la exclusión en términos materiales requiere algún avance académico.

En sintonía con lo planteado anteriormente, en el año 2007 se crea la Secretaría de Bienestar Estudiantil, hoy denominada Secretaría de Bienestar, Salud y Calidad de Vida. En el documento analizado figura que su implementación se vincula al hecho de que “tanto la oferta educativa como las matrículas se han visto incrementadas en los últimos años”.

En el mismo año, se desarrollan las “Becas de transporte para estudiantes”, argumentando que “un gran número de estudiantes utiliza el servicio de transporte público para trasladarse a las sedes” donde estudian, que “este gasto mensual, sumado a los costos propios de estudiar una carrera universitaria, impacta fuertemente en la economía de la mayoría de las familias de los estudiantes, quienes ven así peligrar la continuidad de sus estudios”, y “que la UNL sostiene como uno de sus ejes rectores la necesidad de generar para los integrantes y según el monto per cápita se le atribuye un puntaje. Los postulantes deben validar la información a través de la presentación de la documentación correspondiente y en el caso de considerarlo necesario, se entrevista al grupo familiar a través de trabajadores sociales.de su comunidad las mejores condiciones para el desarrollo de sus actividades”. Asimismo, la ordenanza municipal que rige esta beca establece que la misma se dirige a quienes “acrediten su necesidad económico-social y cursen estudios regulares, gozarán del beneficio de la franquicia estudiantil”.

Los argumentos que esgrime el documento identifican nuevamente un rol de sostenimiento material por parte de la universidad para reducir las desigualdades económicas que hacen “peligrar la continuidad de los estudios”.

Hacia el año 2012, se aprueban la “Beca Pablo Vrillaud” y la “Beca de Comedor”. En el primer caso, se plantea que su implementación “tiene como objetivo priorizar el acceso y permanencia de estudiantes provenientes de los sectores más vulnerables de la ciudad y la región, constituyéndose en una acción estratégica de inclusión educativa”; en el segundo caso, la propuesta “tiene como objetivo atender la situación de los estudiantes que se encuentren en condiciones socio-económicas y/o de salud que requieran este beneficio, de manera de permitir que puedan formarse íntegramente con la garantía de poder acceder en igualdad de oportunidades a una alimentación nutritiva y saludable”, como así también “representa una ayuda significativa destinada a aquellos que provengan de sectores altamente vulnerables, constituyéndose en una acción estratégica de inclusión educativa”.

En relación a estas propuestas, en el año 2014 se aprueba el programa de "Beca de Bicicletas", que también se orienta a la cuestión económica como así también a la salud: "en el uso de estos vehículos junto con el casco reglamentario se concentran beneficios tanto para la salud del individuo como para la sociedad en su conjunto; la Beca de Bicicletas representa una herramienta paliativa destinada a aquellos estudiantes que provengan de sectores vulnerables".

En todos los casos mencionados de becas otorgadas por la universidad, el tipo de apoyo que se suministra es económico: en algunos casos se trata de dinero, y en otro de recursos materiales, como es el caso de la alimentación o las bicicletas. En este sentido, las becas de transferencia de UNL apuntan a disminuir los costos de la función de utilidad, tanto en el acceso como en la permanencia.

Con respecto al momento de la trayectoria académica en la que se otorgan, sólo en el caso de la Beca "Pablo Vrillaud" se otorga especialmente a alumnos ingresantes; en el resto de los documentos, el requisito explícito en todos los casos es "acreditar ser alumno regular" de una carrera presencial o a distancia, por lo cual se orientan tanto al acceso como a la permanencia de los estudiantes (en UNL la condición de "regularidad" está dada por la inscripción y reinscripción a la carrera).

El criterio de inclusión es focalizado, ya que el atributo de inclusión que se identifica en todos los casos es la condición socioeconómica del alumno. La postulación se realiza en la Secretaría de Bienestar, Salud y Calidad de Vida, quien también determina quienes reciben el beneficio y las condiciones de renovación.

En síntesis, observamos el mismo objetivo de las políticas de inclusión expresado de tres maneras similares: 1) priorizar el acceso y permanencia de estudiantes provenientes de los sectores más vulnerables de la ciudad y la región, constituyéndose en una acción estratégica de inclusión educativa; 2) posibilitar el acceso y permanencia a los estudios superiores a aquellos estudiantes cuya situación económica dificulte o impida el cursado de sus estudios o afecte su desempeño académico; 3) atender la situación de los estudiantes que se encuentren en condiciones socio-económicas y/o de salud que requieran estos beneficios.

6.2.3. Becas en cifras en el período analizado

La cantidad de becas otorgadas a nuevos ingresantes y a renovantes durante los años en análisis se presentan en las siguientes tablas.

Tabla nº 1. Número de transferencias otorgadas en la UNL según tipo y año

Tipo de becas	2014	2015	2016
Ayuda económica	322	321	331
Comedor	101	103	175
Integral	130	195	245
Pablo Vrillaud	18	18	36
Residencia	71	38	20
Bicicleta	**NC**	20	21
Total por año	**642**	**697**	**828**

Fuente: Secretaría de Bienestar Universitario UNL

Tabla nº 2. Becas PROGRESAR asignadas a estudiantes de ingreso a las carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral

Año	Cantidad de Becas Progresar
2014	1368
2015	1575
2016	1805

Fuente: Secretaría de Bienestar Universitario UNL

Tabla nº 3. Los montos individuales en dólares corrientes de las becas en los años bajo estudio son los siguientes (valor del dólar oficial entre paréntesis):

	Valor 2014 en dólares (7.47 dólar promedio anual)	Valor 2015 en dólares (8.63 dólar promedio anual)	Valor 2016 en dólares (13.48 dólar promedio anual)
Ayuda Económica	60,24	57,93	37,09
Integral	93,70	90,96	56,00
Pablo Vrillaud	160,64	162,22	103,86
Comedor	80,52	88,73	56,81
Progresar	80,32	104,29	66,76

Fuente: Secretaría de Bienestar Universitario UNL

Para su adjudicación, en el caso de las becas UNL, la evaluación de las solicitudes se realiza atendiendo a dos cuestiones: la situación socioeconómica de los aspirantes y sus antecedentes académicos. Para determinar la condición socioeconómica se divide el monto total de Ingresos del grupo familiar, -teniendo en cuenta la situación laboral también del estudiante-, por el número de integrantes y según el monto per cápita se le atribuye un puntaje. Los postulantes deben validar la información a través de la presentación de la documentación correspondiente y en el caso de considerarlo necesario, se entrevista al grupo familiar a través de trabajadores sociales.

Tabla nº 4. Puntaje asignado para la asignación de becas según el ingreso per cápita declarado por el hogar del estudiante postulante.

Ingreso per cápita.	Puntaje
$ 100 a $ 1500	45
$1501 a $ 3000	35
$3001 a $ 4500	25
$4501 a $ 6000	20
$6001 a $ 7500	15
$7501 a $9000	10
Más de $9001	5

Fuente: Secretaría de Bienestar Universitario UNL

La información del ingreso socioeconómico se completa con otras cuatro dimensiones: el número de menores de 18 años que habita en el hogar, título de la vivienda ocupada, la distancia desde la UNL a la localidad de residencia, y el nivel máximo acreditado por el Jefe o Jefa de Hogar. Según, información brindada por la Secretaría de Bienestar UNL, los puntajes se adjudican de acuerdo a las siguientes tablas:

Tabla nº 5. Puntaje asignado según el número de menores de 18 años en el hogar

Integrantes	Puntaje
1 y 2	1
3 y 4	2
5 y 6	4
Más de 6	5

Fuente: Secretaría de Bienestar Universitario UNL

Tabla nº 6. Puntaje asignado según el número de menores de 18 años en el hogar

Vivienda	
Propietario sin deuda	1
Cedida	5
Propietario con deuda	8
Inquilino	10

Fuente: Secretaría de Bienestar Universitario UNL

Tabla nº 7. Puntaje asignado según la distancia al lugar de residencia desde la UNL

Vive a más de (km)	Puntaje
Más de 500 km	5
250 a 500 km	4
100 a 250 km	3
50 a 100 km	2
Menos de 50	1

Fuente: Secretaría de Bienestar Universitario UNL

Tabla nº 8. Puntaje asignado según el número de menores de 18 años en el hogar

Nivel de Instrucción	Puntaje
Universitario	1
Terciario	2
Secundario	3
Primario	4
Sin instrucción	5

Fuente: Secretaría de Bienestar Universitario UNL

En cuanto al desempeño académico se considera la cantidad de cursos de articulación disciplinar aprobados y desde el 2do año de carrera se toma en cuenta la cantidad de materias aprobadas el año anterior.

Tabla nº 9. Puntaje asignado según el número de cursos aprobados en la UNL

Cursos aprobados	Puntaje
Ningún curso	0
1 curso	05
2 cursos	10
3 cursos	15
4 cursos	20

Fuente: Secretaría de Bienestar Universitario UNL

Tabla nº 10. Puntaje asignado según el número de materias aprobadas en la UNL

Materias aprobadas	Puntaje
Ninguna	0
1	10
2	20
3 / 4	25
+5 o Más	30

Fuente: Secretaría de Bienestar Universitario UNL

Para acceder al beneficio de cualquiera de las Becas se deberá sumar un puntaje mínimo de 60 puntos. La renovación de las becas implica el cumplimiento de los siguientes requisitos: poseer la misma situación socioeconómica que justificó el otorgamiento de la beca y aprobar en el período de la beca un número de materias no inferior a los dos tercios de las asignaturas establecidas en el correspondiente plan de estudio para ese año.

6.2.4. Consideraciones generales sobre el caso UNL

Estas políticas o "acciones afirmativas",- término que surgió en los Estados Unidos, en la década de los 60, referido a políticas públicas o privadas de combate a la desigualdad estructural de grupos más vulnerables a la discriminación, con la finalidad de ofrecer compensación a los que fueron perjudicados por ella (Mazzola, 2016)se dirigen estrictamente a paliar desigualdades de índole material. Se orientan a mejorar la situación de grupos que sufren la vulnerabilidad económica, y sólo en el caso de PROGRESAR se hace referencia a "privilegiar" a los jóvenes solicitantes que tengan niños a cargo.

Este tipo de programa otorga incentivos extrínsecos al proceso de aprendizaje y lo que buscan es reducir el monto de los costos (directos e indirectos) del estudio, así como los costos de oportunidad. Sin duda atenúan las dificultades que se originan en problemas económicos de los hogares de procedencia pero se presentan como insuficientes frente a los otros tipos de costos que deben enfrentarse.

A esta crítica en cuanto a la cantidad, se le suma el momento en el cual se recibe el primer pago, que ronda entre los meses de mayo y/o junio. Evidentemente, hasta tanto no reciban el dinero los estudiantes deben contar con la ayuda de sus familias para afrontar los gastos que demanda el comienzo del año académico. Este inconveniente fue resuelto en el año 2018, al cambiar el momento de la inscripción a las becas.

Las becas de UNL y PROGRESAR están estructuradas de modo tal que se perciben como una ayuda extra o un complemento al presupuesto que otorgaría la familia. En ambos casos, las transferencias persiguen reducir las "viejas desigualdades" de la educación superior sin tener en cuenta si estos estudiantes son de "primera generación", si son mujeres, si pertenecen a pueblos indígenas, o si sufren la exclusión producto de las desigualdades en el territorio, ya que las becas están pensadas para colocar en cada estudiante – "alumno regular" de una carrera de la universidad y que acredita una situación socioeconómica "vulnerable" - una cantidad determinada de recursos materiales que lo ayudarían a evitar el abandono sus estudios.

Desde el retorno a la democracia en la Argentina, las políticas públicas hacia la universidad oscilaron entre la autolimitación estatal y un intervencionismo desmedido (Suasnábar, C y Rovelli, L., 2011). En los años ochenta, para preservar la autonomía universitaria, el estado no impulsó cambios que dieran respuesta a las nuevas demandas y necesidades sociales en

un marco de cooperación entre las universidades y el resto de las agencias estatales. En los noventa, el gobierno introdujo y potenció lógicas de mercado, que fortalecieron una visión por parte de los universitarios de que toda acción estatal era sospechada de avasallamiento de la autonomía. Desde el 2000 en adelante parece sobresalir especialmente el giro hacia un neointervencionismo estatal donde el estado pareció recobrar cierto protagonismo.

En este marco, es posible que estas políticas públicas e institucionales que condujeron a un aumento de los recursos financieros y a una ampliación de las becas, favorecieran la retención y produjeron una leve mejoría en el nivel de egreso de los estudiantes universitarios (García de Fanelli, 2015). La política universitaria que se fue conformando entre 2003-2015 se caracterizó por la convergencia de una pluralidad de programas, dentro de los cuales ocupan un lugar especial las denominadas políticas inclusivas y democratizadoras (Marquina, 2011). Sin embargo, a los efectos de comprobar si estas políticas tuvieron los efectos esperados en el acceso y egreso de mayores sectores de la población, en otras palabras si lograron modificar ciertas tendencias históricas del sistema, se impone la necesidad de realizar evaluaciones de impacto que aún no se han llevado a cabo.

6.3. As transferências en Brasil y en la UFPel em particular

No caso brasileiro é possível identificar dois principais atores na promoção de programas de transferências para estudantes de graduação das instituições públicas: O Ministério da Educação - MEC e às Instituições Federais de Ensino Superior - IFES (assim denominados daqui em diante). Em menor escala é possível observar a participação eventual de diferentes atores como outros ministérios, secretarias, bancos, empresas e institutos de fomento à pesquisa.

Cabe lembrar que as Universidades brasileiras gozam de autonomia administrativa, garantida constitucionalmente. Isso implica que a IFE tenha a opção de aderir ou não a programas e políticas propostos pelo governo federal, inclusive políticas de bolsas. Tal situação faz com que os desenhos de políticas públicas realizados pelo MEC busque atrair a inscrição das IFES em seus editais de políticas públicas, deixando um espaço amplo para reformulação de programas por parte do implementador da política, ou seja, a própria IFE. Dessa forma, apesar de a IFE constituir o governo federal, ela é vista aqui como um ator autônomo.

Nos anos 2000, dois programas federais foram centrais para a promoção da inclusão na Educação Superior: O REUNI - Plano de expansão e reestruturação das Universidades Federais e o SISU - Sistema de Seleção Unificada formulados para promover a democratização do Ensino Superior[42]. A adesão a esses programas, REUNI-2008 e SISU-2010, por parte da UFPel provocou uma necessidade de adequação significativa da assistência estudantil diante do aumento no número de vagas ofertadas e da criação de novos curso. Em consequência a UFPel passou a receber cerca de 70% de novos ingressantes de fora do município de Pelotas, sendo 40% deles oriundos de outros estados (Antunez, J., Nascimento, C., 2012).

[42]Diretrizes do REUNI disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf ; e SISU disponível em: http://portal.mec.gov.br/SISU.

Durante o segundo governo Lula (2007-2010) se estabeleceu um Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE)[43] que tinha como meta global, "a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano" (BRASIL, 2007). Em 2014, durante o governo Dilma (2011-2014) foi estabelecido um novo Plano Nacional de Educação (2014-2024)[44], aprovado pela Lei nº 13.005,de junho de 2014, que prevê em sua meta 12: "elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos.

No âmbito da UFPel, pode-se identificar três principais políticas de apoio à inclusão e permanência na Educação Superior durante o período de 2014 a 2016, que merecem nossa atenção. Trata-se da política de cotas, da política de bolsas e da política de assistência estudantil. Em primeiro lugar, destaca-se a implementação do sistema de cotas, a partir da Lei Nº 12.711/2012. Em segundo lugar, a política de seleção e distribuição de bolsas acadêmicas e de permanência para esses estudantes cotistas e de baixa renda da instituição, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. E, em terceiro lugar, ressalta-se também a política de assistência estudantil, através de um conjunto de programas e ações desenvolvidas pela PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis via o PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil (2010)[45].

6.3.1. A política de Cotas

A política de cotas pode ser vista como a principal política de acesso para estudantes de perfil não tradicional às Universidades públicas brasileiras da última década. Implementada entre 2013 e 2016 em todas as IFES brasileiras, ela garante que 50% das matrículas para curso e turno em todas as instituições do país sejam reservadas para estudantes oriundos do Ensino Médio Público, de Cursos Regulares ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Lei Nº 12.711/2012 foi regulamentada por Decreto Nº 7.824/2012, que definiu as condições gerais das reservas de vagas e estabeleceu a sistemática de acompanhamento e a regra de transição para as Instituições Federais de Educação Superior. Existe também, uma Portaria Normativa Nº 18/2012 do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da Lei, prevendo as modalidades de reserva de vagas e as fórmulas para cálculo, fixando as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelecendo a sistemática de preenchimento das mesmas.

Em debate na sociedade brasileira desde os anos 1990, a reserva de cotas para oriundos do ensino público contou com a defesa de diversas organizações estudantis, assim como de categorias profissionais ligados à educação. Recebeu também forte oposição com base em

---

[43] Plano de Desenvolvimento da Educação disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf; e PNDE 2011-2020: metas e estratégias disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf.

[44] Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014.

[45] DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm

argumentos sobre o comprometimento da qualidade do ensino público superior. Conquistada enquanto Lei, recebeu a orientação do Ministério da Educação que a Lei de Cotas fosse aplicada gradualmente, mas cada instituição tinha autonomia para planejar o ritmo da implantação do regime de cotas. Seguindo essa lógica, em 2013, deveriam ser reservadas, pelo menos, 12,5% do total de vagas oferecidas pela UFPel. Logo, a implantação das cotas deveria ocorrer de forma progressiva ao longo de quatro anos, até chegar à metade da oferta total de vagas em 2016. Contudo, a Universidade Federal de Pelotas, diante de grande mobilização da comunidade acadêmica aprovou o sistema de cotas, em reunião do Conselho Universitário (Ata Nº06/2012), por meio da Resolução Nº 06, de 13 de novembro de 2012, e deliberou por implementar 40% das vagas para o ingresso de cotistas já em 2013, alterando esse percentual logo, para 50%, em 2014, conforme ilustram os dados no quadro a seguir.

Tabla 16. Vagas ofertadas pela UFPel pelo SISU: Ampla Concorrência (AC) e Reserva de Vagas (RV), com base na Lei Nº 12.71/2012.

VAGAS	2013-1	2013-2	2014-1	2014-2	2015-1	2015-2	2016-1	2016-2
SISU	3346	652	2960	1130	3000	1097	3133	1003
AC	2059	387	1469	560	1489	542	1554	498
RV	1287	265	1491	570	1511	555	1597	505

Fonte: Elaboração própria com base na Portaria Nº 736 de 14 de abril de 2014 da UFPel.

Em relação às cotas raciais, é importante frisar que o processo de ações afirmativas no âmbito da UFPel era uma reinvidicação antiga do movimento negro, por meio de um conjunto de ações articuladas às comunidades interna e externa à Universidade, com um olhar voltado para a democratização do acesso a instituição, através da reinvindicação de vagas de ingresso específicas para indígenas, aldeados e quilombolas (Nunes, 2016). Destaca-se que das universidades situadas no Rio Grande do Sul, a UFPel situa-se na cidade Pelotas que registra o segundo maior contigente populacional negro do estado, mas foi a única universidade pública que não estabeleceu nenhuma forma de ação afirmativa até a Lei 12.711/2012, ainda que tenha sido questionada e pressionada pelos movimentos sociais.

O Fórum Cotassim, que foi um fórum de discussão instituido pela Universidade em 2012, agregando coletivos de estudantes negros, o movimento negro local, discentes e docentes ligados a grupos que desenvolviam projetos de pesquisa, ensino e extensão atinentes a educação das relações etnico-raciais e/ou a diferentes etnicidades, cumpriu com um papel importante para que as cotas se concretizassem.

Ainda em 2014, um documento desse fórum foi apresentado à administração da Universidade trazendo uma contribuição importante para a implementação das cotas, o que resultou no primeiro processo seletivo específico para quilombolas e indígenas da UFPel e, no desenho institucional da primeira Coordenação de Ações Afirmativas e Políticas Estudantis vinculada a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Com a materialização dessas ações no âmbito da UFPel, a instituição também aderiu ao Programa de Bolsa Permanência do Ministério da Educação e Cultura, que é uma política pública voltada à concessão de auxílio financeiro (direto) aos estudantes, sobretudo, aos estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior, contribuindo assim, para a permanência e a diplomação dos beneficiados, sendo que os recursos desse programa são pagos diretamente aos estudantes de graduação por meio de um cartão de benefício. Inicialmente, o valor foi de R$ 900,00 mensais para estudantes indígenas e quilombolas e R$ 400,00 para estudantes com vulnerabilidade social que frequentassem cursos com carga horária média superior ou igual a 5 horas diárias.

Dentre os objetivos do programa estão: I – viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; II – reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; III – promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

Podem receber o auxílio os estudante que cumprirem, cumulativamente, as seguintes condições: I - possuir renda familiar per capita não superior a um 1,5 salário-mínimo; II – estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a 5 (cinco) horas diárias; III – não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar; IV - ter assinado Termo de Compromisso; IV – ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela instituição federal de ensino superior no âmbito do sistema de informação do programa; considerando que, o disposto nos incisos I e II não se aplicam aos estudantes indígenas ou quilombolas.

Com relação a dinâmica de funcionamento, feita a adesão pela instituição, esta tem a obrigação de designar um servidor para realizar a operacionalização do programa, mobilizando os estudantes interessados. Os estudantes devem preencher seus respectivos cadastros com informações sobre perfil socioeconômico e acadêmico. Mensalmente, a relação dos estudantes beneficiados é encaminhada pela instituição ao Ministério da Educação – MEC, que homologa os nomes e os repassa para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que providencia os pagamentos diretamente aos estudantes.

A documentação mínima para comprovação da condição de estudante indígena e quilombola é: 1. Autodeclaração do candidato; 2. Declaração de sua respectiva comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por pelo menos 3 (três) lideranças reconhecidas; 3. Declaração da Fundação Nacional do Índio (Funai) que o estudante indígena reside em comunidade indígena ou comprovante de residência em comunidade indígena; 4. Declaração da Fundação Cultural Palmares que o estudante quilombola reside em comunidade remanescente de quilombo ou comprovante de residência em comunidade quilombola.

6.3.2. A Política de Bolsas

A UFPel resolveu reformular o seu Programa de Bolsas de Graduação com base no Decreto Nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010, que regulamentou os Arts. 10 e 12 da Lei Nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que tratavam da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária, através da Resolução Nº 5, de 08 de março de 2013, objetivando qualificar as práticas acadêmicas e contribuir para a promoção das ações afirmativas.

Por meio da Portaria Nº 644, de 07 de março de 2013, assinalou seu compromisso com a democratização do acesso e permanência no Ensino Superior público, criando um Programa de Bolsa Permanência (PBP) próprio, com recursos oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), direcionado exclusivamente para estudantes em condições de vulnerabilidade social, contando com a gestão da PRAE e com a colaboração das Pró-Reitorias de Ensino (PRG), Pesquisa (PRPPG) e Extensão (PREC) na sua execução.

A justificativa à época era que os estudantes em vulnerabilidade social tinham dificuldade de acessar bolsas acadêmicas devido às barreiras impostas por debilidades herdadas da

formação no Ensino Médio, ou pela necessidade de trabalho para complementação de renda. Assim, os critérios de seleção calcados exclusivamente na média dos currículos desconsideravam a história de vida desses alunos e os excluíam de atividades de pesquisa e extensão. Enfim, enquanto efeito colateral do critério exclusivamente meritocrático estas se configuravam em práticas discriminatórias involuntárias. A administração entendia que tinham de ser combatidas por se constituírem um desestímulo para essa população permanecer na Universidade. Tratou-se, portanto, de uma política estudantil voltada para valorização acadêmica do estudante cotista, que quebrava as barreiras da assistência social, e promovia uma política de oportunidades visando o combate às desigualdades de origem.

Conforme a Portaria, os fundos destinados ao Programa seriam originados dos recursos orçamentários vinculados a execução da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com volume designado anualmente pela PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - e fixado por Portaria do Reitor; sendo os recursos transferidos às Pró-Reitorias Acadêmicas (Pró-reitoria de Graduação-PRG, Pró-reitoria de Extensão e Cultura-PREC e Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação-PRPPG) para o financiamento de bolsas de ensino, extensão e pesquisa, dirigidas exclusivamente a alunos de cursos de graduação, no âmbito dos editais de projetos específicos em cada um desses órgãos.

Tabla 17. Recursos distribuídos entre Bolsas Acadêmicas e Bolsas Permanência administradas pelas Pró-reitorias destinatárias, em 2013.

Pró-reitoria	Nº de Bolsas	Bolsas Acadêmicas (R$)	Bolsas Permanência (R$)	TOTAL (R$)
PRG	550	1.434.783,00	572.717,00	2.007.500,00
PREC	450	1.173.913,00	468,587,00	1.642.500,00
PRPPG	150	391.304,00	156.196,00	547.500,00
TOTAL	1.150	3.000.000,00	1.197.500,00	4.197.500,00

* Bolsas de Iniciação ao Trabalho; ** Bolsas de Ensino; *** Bolsas de Extensão; **** Bolsas de Pesquisa.

Fonte: Elaboração própria com base nas Portarias de Nº 694, de 12 de março de 2013; de Nº 736, de 14 de abril de 2014; de Nº 841, de 12 de Junho de 2015; e de Nº 587, de 28 de abril de 2016 da UFPel.

De acordo com o documento, essas bolsas de permanência teriam o mesmo valor e o mesmo prazo de vigência que as bolsas relacionadas aos programas de bolsas específicas de cada Pró-Reitoria, porém, destinadas especificamente a estudantes em situação de vulnerabilidade social, com base em critérios estabelecidos previamente pela PRAE; que estipulava que as formas específicas de distribuição dessas bolsas de permanência deveriam estar previstas nos editais de bolsas de graduação, de extensão e pesquisa, das respectivas pró-reitorias a cada momento de seleção.

Tabla 18. Recursos distribuídos entre Bolsas Acadêmicas e Bolsas Permanência/ UFPel administradas pelas Pró-reitorias destinatárias, em 2014.

Pró-reitoria	Nº de Bolsas	Bolsas Acadêmicas (R$)	Bolsas de Permanência (R$)	TOTAL (R$)
PRG	450	900.000,00	600.000,00	1.500.000,00
PREC	450	972.000,00	648.000,00	1.620.000,00
PRPPG	200	480.000,00	320.000,00	800.000,00
TOTAL	1.100	2.352.000,00	1.568.000,00	3.920.000,00

Fonte: Elaboração própria com base na Portaria Nº 736 de 14 de abril de 2014 da UFPel.

Observa-se nas Tabelas 12 e 13 acima que ocorreu um aporte significativo de recursos do PNAES para o incremento das bolsas nas áreas de ensino, pesquisa e extensão voltadas para atender a demanda de um perfil específico de estudantes oriundos de camadas

economicamente e socialmente mais vulneráveis, durante os anos de 2013 e 2014. No total foi investido R$ 2.765.500,00 de recursos do PNAES no Programa Bolsa Permanência da UFPel durante os dois anos de sua existência, momento em que a instituição passou a integralizar 50% das suas vagas ofertadas para cotistas. Os outros 50% das vagas seguiram sendo preenchidas por ampla concorrência.

Além disso, em 2014, também foi instituída pela UFPel e, gestada no âmbito da PRAE, uma nova modalidade de bolsa, a Bolsa de Iniciação ao Trabalho, que contou com recursos próprios da instituição na ordem de R$ 496.800,00 e, também, com mais R$ 321.200,00 de recursos oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil, totalizando R$ 828.000,00 para bolsas no valor de R$ 400,00 mensais, com duração de 9 meses, para 230 estudantes.

Tabla 19.Número de Bolsas Acadêmicas de Graduação administradas pelas Pró-reitorias da UFPel de 2013 a 2016.

Ano	PRAE*	PRG**	PREC***	PRPPG***	TOTAL
2013	-	550	450	150	1.150
2014	230	450	450	200	1.330
2015	-	450	420	219	1.089
2016	60	450	420	230	1.160
TOTAL	290	1900	1740	799	4.729

* Bolsas de Iniciação ao Trabalho; ** Bolsas de Ensino; *** Bolsas de Extensão; **** Bolsas de Pesquisa.

Fonte: Elaboração própria com base nas Portarias de Nº 694, de 12 de março de 2013; de Nº 736, de 14 de abril de 2014; de Nº 841, de 12 de Junho de 2015; e de Nº 587, de 28 de abril de 2016 da UFPel.

Percebe-se por meio da Tabela 19 acima uma maior concentração de bolsas nas áreas de ensino e extensão, para o conjunto dos 4 anos. E um crescimento significativo de bolsas na área da pesquisa entre 2013 e 2015, com um aumento de 52% dos valores investidos em 2015, em relação ao que foi aplicado nesse setor, em 2013. É importante ressaltar que em relação a pesquisa a instituição tradicionalmente capta recursos com destinação de bolsas de iniciação científica por meio outras fontes, como órgãos de fomento à pesquisa estaduais, federais e internacionais.

Tabla 20 Volume de recursos a Bolsas de Iniciação ao Trabalho e Bolsas Acadêmicas de Graduação na UFPel de 2013 a 2016. (En reais corrientes)

Ano	PRAE	PRG	PREC	PRPPG	TOTAL
2013	-	2.007.500,00	1.642.500,00	547.500,00	4.197.500,00
2014	828.000,00	1.500.000,00	1.620.000,00	800.000,00	4.748.000,00
2015	-	1.260.000,00	1.176.000,00	1.051.200,00	3.487.200,00
2016	192.000,00	1.360.000,00	1.344.000,00	736.000,00	3.824.000,00
TOTAL	1.020.000,00	6.127.500,00	5.782.500,00	3.134.700,00	16.256.700,00

Fonte: Elaboração própria com base nas Portarias de Nº694 de 12 de março de 2013; de Nº 736 de 14 de abril de 2014; de Nº841 de 12 de Junho de 2015; e de Nº 587 de 28 de abril de 2016 da UFPel.

Com base no volume de recursos destinados a bolsas, mais de R$ 16 milhões é importante destacar que a PRAE contribuiu com R$ 2.765.500,00 para a composição das bolsas

acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, efetuando essa transferência por meio do Programa Bolsa Permanência da instituição (Tabelas 12 e 13). Além disso, observa-se na Tabela 15, que foram destinados no período de 2014 a 2016 mais de um milhão de reais para bolsas de iniciação ao trabalho, totalizando ao longo dos anos um aporte de R$ 3.785.500,00 destinados exclusivamente para atender esse novo perfil de estudantes universitários caracterizado pela vulnerabilidade social. O que significa que cerca de 23% dos recursos destinados a bolsas na UFPel voltaram-se para promover a inclusão de estudantes vulneráveis, combatendo as barreiras herdadas de má formação do ensino básico, de baixo estoque de capital social e da falta de tradição acadêmica.

6.3.3. A Política de Assistência Estudantil

O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, conforme o Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, do Ministério da Educação tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos/as jovens na Educação Superior pública federal, e como objetivos: democratizar as condições de permanência; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais; reduzir as taxas de retenção e evasão; e, contribuir para a promoção da inclusão social pela educação**.**

Cabe lembrar que esse programa deve ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo que as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas nas áreas de moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Seguindo nessa direção, as ações de assistência estudantil devem ser executadas pelas instituições considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão, e aquelas que atendam às necessidades identificadas pelos estudantes, levando em conta que devem ser atendidos no âmbito do PNAES, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de Ensino Superior.

Cabe salientar que a existência da autonomia universitária, reconhecida em lei, fez com que as Instituições Federais de Ensino Superior tivessem que a partir das diretrizes nacionais formular programas e projetos de políticas próprias. Além, de definir os critérios e a metodologia de seleção dos/as alunos/as de graduação a serem beneficiados, ou seja, tendo que estabelecer os requisitos para quem recebe a assistência estudantil. As instituições também deveriam estabelecer mecanismos de acompanhamento e de avaliação do PNAES.

Ao longo dos seus mais de 50 anos de história (1969-2020) a UFPel se tornou conhecida, por prestar alguns tipos de assistência aos estudantes dispondo de um conjunto de ações e programas de apoio nessa área. Na sua “mala de proteção social” consta o que as assistentes sociais da PRAE consideram como “o combo” da assistência estudantil, congregando benefícios de moradia, alimentação e transporte para os/as estudantes que se encontram em maior grau de vulnerabilidade social. Pode se dizer que esses três itens básicos (moradia, alimentação e transporte) constituem o carro chefe da assistência estudantil na Universidade, tratando-se das ações que atingem um maior número de estudantes, muito embora, existam outros programas mais específicos e de menor extensão, voltados para um contingente menor de estudantes, como é o caso do Programa Moradia Estudantil (PME), o Programa Auxílio

Deslocamento (PAD), o Programa de Apoio Pré-Escolar (PAPE) e o Programa de Apoio Instrumental Odontológico (PAIO).

A concessão dos programas é feita mediante a avaliação socioeconômica observando os seguintes critérios: situação de moradia, de trabalho, constelação familiar, despesas familiares, renda per capita, bens móveis e imóveis da família e escolaridade dos membros da família. Para se credenciar aos programas os estudantes deve estar regularmente matriculados em todas as disciplinas oferecidas no semestre/ano pelos cursos e ter frequência mínima de 75%, além disso devem ter ao final de cada semestre/ano um aproveitamento de no mínimo 70% de aprovação nas disciplinas matriculadas no período.

O objetivo geral do conjunto dos programas tem como foco a permanência dos estudantes na Universidade, embora cada um deles tenha objetivos específicos, conforme ilustrado na tabela a seguir.

Tabla 21. Principais Programas de Assistência Estudantil da UFPel.

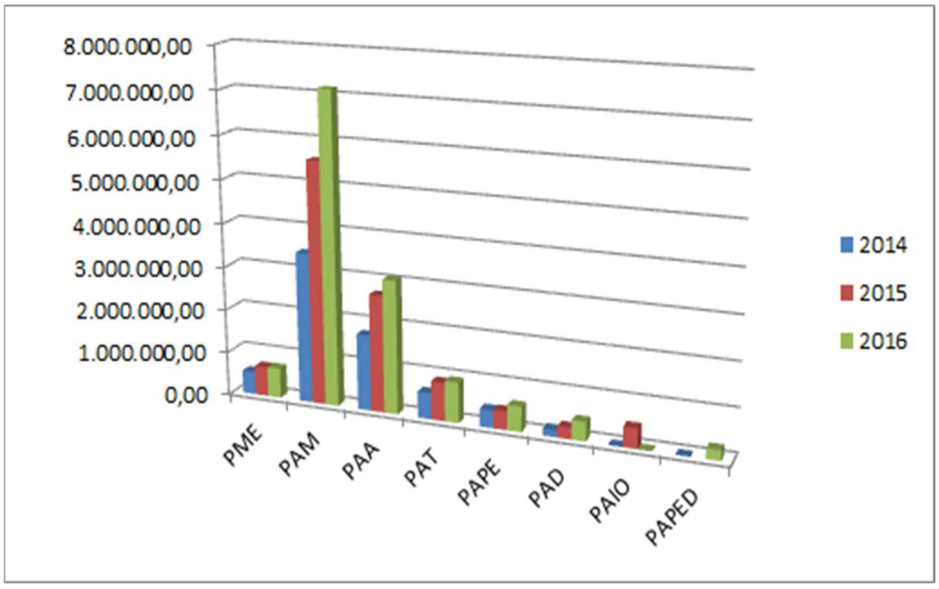
Programas:	**Objetivo(s) Específicos:**	**Direta**	**Indireta**
Moradia Estudantil (PME)	Proporcionar aos alunos uma vaga de moradia na Casa de Estudantes da UFPel.		X
Auxílio Moradia (PAM)	Oferecer um auxílio mensal para custeio da moradia, na cidade de Pelotas, aos alunos oriundo de outras Municípios ou Estados da Federação.	X	
Auxílio Alimentação (PAA)	Subsidiar a alimentação de todos os alunos de graduação, através da utilização dos restaurantes da instituição de forma parcial ou integralmente.		X
Auxílio Transporte (PAT)	Subsidiar o deslocamento do aluno de casa até o local da aula e vice-versa, através de vale-transporte urbano, no âmbito de Pelotas e Capão do Leão.		X
Auxílio Deslocamento (PAD)	Subsidiar o deslocamento dos alunos de casa até o local da aula e vice-versa oriundos de outros Municípios, considerando um raio de até 150 Km de distância da sede da Universidade, em Pelotas.	X	
Auxílio Pré-Escolar (PAPE)	Custear, aos estudantes com filhos até cinco anos de idade, partes das despesas pertinentes aos cuidados com esses.	X	
Auxílio Instrumental Odontológico (PAIO)	Fornecer durante o período de graduação, aos estudantes do Curso de Odontologia os instrumentais necessários para a realização das aulas práticas.		X
Auxílio Pedagógico (PAPED)	Custear parte da aquisição de materiais didáticos necessários para o desenvolvimento das atividades no âmbito dos cursos.	X	

Fonte: UFPel. Elaboração dos autores com base nas normas dos programas.

Com a adesão da UFPel ao SISU, em 2010, cresceu significativamente a demanda por moradia estudantil em virtude da vinda de um número crescente de estudantes de outros

Estados do Brasil para Pelotas. Essa mobilização acadêmica ocorreu em todo o país e o governo federal resolveu instituir então o Programa de Auxílio Moradia (PAM) para estudantes universitários, que nada mais é do que a transferência mensal de um determinado valor para a conta bancária e vinculada ao Cadastro de Pessoa Física (CPF) nacional, dirigido a uma parcela significativa de estudantes, para que estes pudessem pagar o seu aluguel. Essa foi uma alternativa encontrada pelo governo federal para compensar a falta de infraestrutura e planejamento das universidades naquele momento, o que fez com que o Programa ganhasse maior notoriedade que os demais, vindo a se constituir em uma das principais ações de assistência estudantil das Universidades em todo o país, considerando o volume de recursos aplicados nessa área, superando em alguns casos os investimentos realizados em alimentação e transporte, por exemplo, em muitas instituições. O PAM chama atenção, justamente, por aquecer o mercado imobiliário em cidades em que as IFES foram instaladas.

Gráfica Nº 1. Montante de recursos do PNAES investidos em Programas de Assistência Estudantil da UFPel (de 2014 a 2016 em Milhões de Reais).



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados de documentos da PRAE.

É possível observar no quadro a seguir que nos anos de 2013 a 2016 a UFPel recebeu via PNAES um valor crescente de recursos, em média R$ 10. 926.943,25 por ano. O investimento ao final do intervalo de 4 anos registrou um aumento na casa de 57,5% (R$ 4.785.193,00). Em consequência, verificou-se o aumento relativo do número de estudantes que receberam algum tipo de transferência direta e indireta.

Tabla 22. Recursos do PNAES, Total de Estudantes Contemplados e Número de Matrículas e Novas Vagas Ofertadas no período de 2013 a 2016 na UFPel

Ano	Valores do PNAES destinados para UFPel	Nº de estudantes contemplados com algum programa de transferência	Nº total de estudantes matriculados em cursos presenciais	Nº de vagas novas ofertadas em cursos presenciais
2013	R$ 8.311.754,00	4152	13.906	4570
2014	R$10.432.967,00	3999	14.941	4503
2015	R$11.866.105,00	4003	15.672	4520
2016	R$13.096.947,00	4616	16.133	4330
Média	R$10.926.943,00	4192	15.163	4480

Fonte: Coordenação de Processos e Informações Institucionais. Pró-Reitoria de Gestão da Informação e Comunicação. PRAE – Pró Reitoria de Assuntos Estudantis, 2019.

Em 2013, o atendimento por meio de programas de transferência foi de 4.152 estudantes, ocorrendo uma pequena retração nos auxílios durantes os anos de 2014 e 2015 (Tabela 17). O maior número de estudantes contemplados com algum tipo de auxílio na UFPel se dá em 2016, com 4.616 estudantes recebendo alguma modalidade de apoio por meio do PNAES. Ao longo do tempo (2013-2016) a Universidade manteve a média de 4.192 estudantes atendidos por algum dos programas. O que corresponde em média cerca de 27% do total de matriculados com algum tipo de transferência. Ao mesmo tempo, o número de novas vagas ofertadas para os cursos presenciais também aumentou, através da criação de novos cursos e turnos. Em média, as novas vagas ofertadas para os cursos foi da ordem de 4.480 vagas por ano, sendo 2013 o maior montante no período com 4.570 vagas, e 2016 o menor registro com 4.330 novas vagas oferecidas. Já, o número geral de matrículas em cursos presenciais aumentou, em média 16% para o conjunto dos quatro anos.

6.3.4. Considerações para o caso brasileiro da UFPel

Os programas de transferências diretas e indiretas promovidos pela UFPel caracterizam-se em sua maioria pelo incentivo extrínseco ao processo educacional de aprendizado, associado aos benefícios de moradia, alimentação e transporte. Trata-se de um suporte fundamental para melhorar a situação dos grupos em vulnerabilidade social, sem o qual muitos estudantes não teriam como se manter na Universidade. Tal suporte diminui os custos (diretos ou indiretos) do estudo, sem garantir, contudo, incentivos psicopedagógicos para o desenvolvimento do processo educacional, ou promover a constituição de redes sociais vinculadas ao desenvolvimento profissional.

Em decorrência da mobilidade acadêmica promovida pelos programas de expansão REUNI e seleção SISU, o suporte socioeconômico ou “combo de proteção” oferecido pela assistência estudantil tornou-se fundamental para garantia das oportunidades educacionais representada pela política afirmativa de cota social que reservou até 50% das vagas dos IFES, inclusive a UFPel, para oriundos de escolas públicas.

Um política de inclusão que modifica elementos intrínsecos ao processo educativo na UFPel foi a experiência do Programa de Bolsa Permanência, que vigorou nos anos de 2013 a 2014. Tal programa ao incentivar que estudantes assistidos socioeconomicamente fossem incluídos como bolsistas em projetos de ensino, pesquisa e extensão ultrapassou os objetivos reduzidos de necessidade econômica. Ele promoveu um processo de aprendizado que

contribuiu para o fortalecimento das relações sociais no espaço acadêmico, para além da sala de aula, promovendo a diversidade nas formas de aprendizado. É possível observar, também, o fomento do prestígio social na formação de redes profissionais, e para o reforço de registros de experiências acadêmicas de valorização curricular. Tais ações permitiram mitigar as armadilhas dos processos seletivos estritamente meritocráticos baseados em pontuação curriculares que não consideram as dificuldades do histórico educacional e do contexto sócio-familiar do estudante.

Enquanto ação direta do Ministério da Educação, que contempla as novas formas de desigualdades, tem as ações voltada para inclusão de povos indígenas e quilombolas, na forma do programa também denominado de bolsa permanência. Após adesão da IFE ao programa federal, o MEC transfere de forma direta recursos para o estudante com esse perfil. Nesse mesmo sentido, a UFPel desenvolveu programa de inclusão próprio baseado em transferências diretas, como o programa pré-escolar que beneficia estudantes com filhos de até 5 anos de idade.

Durante o período de 2014 a 2016 é visível o aumento no volume de transferências diretas através dos programas de bolsas. Observa-se também uma heterogeneidade e multiplicidade dos programas de transferência direta e indireta na UFPel, com maior volume de recursos sendo aplicados em moradia, alimentação e transporte.

O conjunto combinado desses política públicas promoveu de fato a expansão da universidade. A UFPel não apenas incrementou o volume de recursos aplicados em políticas estudantis, mas também aumentou o número de alunos atendidos, o número de matrículas realizadas, o número de cursos ofertados e de profissionais que compõe a instituição.

6.4. Las transferencias en Uruguay y en la UDELAR en particular

Actualmente, existen dos actores públicos que implementan programas de transferencias a los que pueden acceder los estudiantes de la UDELAR: el Fondo de Solidaridad (en adelante FS), organismo paraestatal, y el Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU) de la propia UDELAR. Los estudiantes de Magisterio cuentan desde hace algunos años con el Fondo de Becas “Julio Castro” otorgadas por la Administración de Nacional de Educación Pública (ANEP), en tanto que los estudiantes de Profesorado de Educación Media cuentan con becas tanto de manutención como de alojamiento y transporte otorgadas también por la ANEP (MEC, 2018).

Existen también algunos actores privados tales como el Banco Santander (otorgantes de créditos) o fundaciones privadas sin fines de lucro, como la Fundación Chamangá, que también otorgan transferencias de tipo “Becas”. En la lista de los privados deberían incluirse también las residencias universitarias establecidas generalmente por asociaciones religiosas, que por lo general subsidian el alojamiento o incluso la alimentación.

Para nuestro estudio, nos restringiremos sólo a dos actores, el FS y el SCBU y a las transferencias que entregan a los estudiantes de la UDELAR.

6.4.1. El Fondo de Solidaridad

La constitución del Fondo de Solidaridad por la Ley 16524, aprobada en el año 1994 y fue modificado en cuatro ocasiones posteriores (Leyes 17296, 17451, 19149 y 19355). En el

primer caso, se crearon nuevas obligaciones de quienes financian al FS, esto es los egresados. Sólo se registra una modificación por el lado de los beneficiarios, hecha para incorporar entre los aspirantes a los estudiantes de la nueva universidad pública, creada en 2013, la Universidad Tecnológica (UTEC) (Fondo de Solidaridad, 2019).

El organismo es una persona de derecho público no estatal, dirigida por una comisión directiva pluri institucional de seis cargos, presidido por el delegado del Ministerio de Educación y Cultura. Sus funciones son tanto distributivas (becas) como fiscales (artículo 2º de la Ley 16524).

El presupuesto anual está financiado por un tributo que deben pagar todos los egresados de las instituciones públicas universitarias: la UDELAR, UTU-Terciario (y actualmente, también de la UTEC). No incluye a los egresados de la Formación Docente, ni entre los obligados a financiar ni entre los aspirantes a las becas (Artículo 3º3 de la Ley 16524). El organismo debe determinar quiénes son los sujetos imponibles cada año, establecer los montos a pagar, distribuir las boletas, recaudar, emitir certificados y aplicar sanciones. Del total recaudado y de las rentabilidades financieras, podrá destinar anualmente a becas hasta un máximo del 70%. Los gastos de administración y financiamiento alcanzan hasta el 5% de las recaudaciones (artículos 5º y 8º de la Ley 16524).

Los objetivos de la política, los instrumentos, así como la propia misión del FS, están expresados con bastante claridad y síntesis, por ejemplo, en el informe de rendición de cuenta publicado en 2017:

"El Fondo es una herramienta de inclusión y equidad en la educación, trabaja para que más jóvenes puedan acceder a la educación terciaria mediante la gestión profesional de un sistema de becas así como de sus servicios de apoyo y seguimiento. La beca consiste en un apoyo mensual de $7.222 (2 BPC a valores de 2017) que se otorga por un máximo de diez meses con posibilidad de renovación por escolaridad." (Fondo de Solidaridad, 2017).

La delimitación de la población beneficiaria está establecida en el artículo 7º de la Ley 16524, bajo el término carentes de recursos económicos suficientes. El FS ha informado que la determinación específica conduce a identificar aquellos postulantes que se ubican en el primer y segundo quintil de ingresos, esto en comparación con la información aportada por la Encuesta de Hogares sobre la distribución de ingresos del país. La clasificación socioeconómica de cada postulante se hace a través del cómputo del Índice de Vulnerabilidad Estudiantil (IVE), con base en la información aportada por el estudiante, la cual tiene valor de declaración jurada.

Las reglas de postulación establecen una focalización por edad, agregada la focalización socioeconómica. Actualmente la edad máxima para postular por primera vez a la beca es de 25 años, 28 años para quienes ya están cursando y solicitan por primera vez la beca, y 32 años de edad límite para la renovación de la beca. El cumplimento al 31 de marzo de cada año de esta última edad, marca el plazo máximo en que cualquier beca es renovada. El proceso de postulación actual está informatizado y ubicado en el portal web del FS. Existen oficinas para la atención presencial en las ciudades de Montevideo, Tacuarembó, Paysandú

y Maldonado[46]. La postulación debe hacerse entre el 1 de noviembre y el 28 de febrero, tanto para la primera obtención como para la renovación.

El monto de la beca está determinado actualmente en dos Bases de Prestaciones y Contribuciones (BPC) que equivalen al año 2019 a 8309$ mensuales, siendo el total anual equivalente a 2364 dólares americanos corrientes. Las becas están ancladas así a las oscilaciones en el tipo de cambio, y tal como se aprecia en la tabla 18, esto ha evitado pérdidas en su valor.

El pago de la beca es mensual y se realiza durante el período del año lectivo: 8 meses para el primer ingreso (o reingreso) y de 10 meses para aquellos que renuevan la beca. Durante el año en que la beca es concedida el FS no realiza controles ni de asistencia ni de actuación académica, con lo cual, la transferencia resulta del género no condicionada o sin corresponsabilidades. Tampoco se exige el reintegro para el caso en que se incumplen con las obligaciones asumidas de actuación académica. Solo para el caso de la renovación, el FS controla vía la escolaridad oficialmente emitida, cuál ha sido el desempeño. Para esto, el FS considera el total de créditos que el Plan de Estudios asigna a cada año escolar y requiere al menos el 50% de los créditos solicitados[47]. Esta racionalidad de controles expost puede suponerse que restringe las estrategias de cursado entre los estudiantes para quienes la beca es un apoyo económico crucial.

Tabla nº 18. Transferencias monetarias del Fondo de Solidaridad entre 2013 y 2019, valor del dólar a la venta en agosto de cada año y valores anuales en pesos y en dólares.

	BPC	Beca Mensual FS	Beca Anual FS	Valor Dólar Agosto cada año	Monto mensual en Dólares	Monto anual en Dólares
2019	4154	8308	83080	35	236	2364
2018	3848	7696	76960	31	246	2463
2017	3611	7222	72220	29	250	2504
2016	3340	6680	66800	30	220	2205
2015	3052	6104	61040	29	211	K
2014	2819	5638	56380	24	239	2394
2013	2598	5196	51960	22	239	2389

Fuente: Banco de Previsión Social (BPS) para el valor de la BPC. Instituto Nacional de Estadísticas (INE) /para valores de las monedas. Consultas hechas el 17/8/2019.

6.4.2. Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU)

El Servicio Central de Bienestar Universitario (en adelante, SCBU) es un organismo dependiente del Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República entre cuyas funciones está proporcionar diferentes tipos de asistencia para que *"estudiantes cuyos*

[46] Hay sedes de la UDELAR en las que se imparten programas de grado también las ciudades de Rivera, Melo, Rocha, Treinta y Tres. La UTEC además tiene sedes con carreras en Colonia Valdense, Colonia del Sacramento, Mercedes, Durazno y Fray Bentos. La UTU tiene programas de grado en todas las ciudades capitales del interior, y además, en la ciudad de Río Branco.

[47] https://becas.fondodesolidaridad.edu.uy/renovaciones-informacion-general/ . Consultado el 13/7/2020.

problemas socioeconómicos les impidan o dificulten la iniciación o continuidad de sus estudios universitarios" [48] (RB, artículo 1). Bajo su órbita funcionan cuatro programas de transferencias: (i) becas de apoyo económico; (ii) becas de alimentación; (ii) beca de transporte; y (iv) beca de alojamiento.

La población objetivo los cuatro programas está constituida por estudiantes inscriptos en carreras de grado de la Universidad de la República (Art.4 RB), tanto sean las propias como aquellas compartidas por ejemplo, con el Consejo de Educación Técnico Profesional (UTU)[49]. Los estudiantes se pueden postular en alguna de las tres categorías de transferencias (primera vez, estudiante cursando y renovación de beca) en un formulario en web, o en forma presencial en las sedes donde el SCBU cuenta con un funcionario para tal tarea (Maldonado, Rocha, Paysandú y Salto).

La reglamentación del proceso de selección fue modificada con el nuevo RB de 2018. Las cohortes que estudiamos en este proyecto (2014, 2015 y 2016), así como las anteriores, enfrentaban una primera restricción de edad: para la categoría primera vez hasta los 25 años; para estudiantes cursando 27 años; y en cualquier caso siendo menores de 32 años (art. 4 y 18. RB). Un impedimento para la concesión era la tenencia de otro tipo de beca cuyo equivalente monetario superara la ½ de una Base de Prestación y Contribución (BPC) (art.5). Los criterios de focalización están definidos mediante criterios de inelegibilidad (art.9) e incluyen aspectos económicos del hogar de origen; la condición de titulados; el haber cambiado más de una vez de carrera dentro de la UDELAR; y no haber aprobado por lo menos el 50% de las materias de la carrera en que están inscriptos el último año. Éste último aplica para quienes solicitan la beca ya estando cursando o para quienes postulan a la renovación.

Los medios de prueba dispuestos para dirimir respecto al primer criterio reglamentado consistieron en documentación presentada con valor jurídico de "Declaración Jurada", e incluían certificaciones de ingresos del núcleo, formularios socioeconómicos y títulos de tenencia de la vivienda. La clasificación fue hecha desde mediados de los años dos mil con el mismo tipo de instrumento que el Fondo de Solidaridad.

El estudiante puede optar a un tipo de beca o una combinación de ellas. La beca de **alimentación** consiste en el servicio de almuerzo y cena de lunes a viernes proporcionado por la UDELAR[50]. La beca exige como contraprestación la asistencia controlada: con más de 6 inasistencias injustificadas al servicio se realiza la suspensión de la beca. La beca de **transporte** consiste en una bonificación en el precio de los pasajes interdepartamentales en las compañías asociadas a la gremial ANETRA. La beca de **alojamiento** es una transferencia monetaria equivalente a una y media Base de Prestaciones y Contribuciones (BPC), y se dispensa entre marzo y diciembre (10 meses). La beca de **apoyo económico** también tiene

[48] Reglamento de Becas vigente del Servicio Central de Bienestar Universitario, en adelante (RB). El actual RB fue aprobado en diciembre de 2018 e introdujo varias reformas tanto en los procedimientos, como en la operación, en los criterios de elegibilidad y en las inhibiciones. El anterior RB fue aprobado en 2012, y con alguna modificación, estuvo vigente hasta esa fecha. La extensión de ambos RB cambió drásticamente, pasando de 15 a 47 artículos. Dado que este proyecto considera en su análisis de cohorte aquellas de 2014 a 2016, se hará referencia al RB vigente en ese momento, marcando las diferencias con el actualmente vigente.

[49] Los programas de Tecnólogo en Informática (Maldonado, Paysandú, San José); Mecánico (Paysandú y Montevideo); Cárnico (Tacuarembó) y de Madera (Rivera).

[50] Comedores 1 y 2 en Montevideo. Cantinas alojadas en los edificios universitarios y que tienen convenios con el SCBU: Facultad de Humanidades, Facultad de Agronomía, Facultad de Ciencias; Ciencias Económicas; Centro Universitario de Salto, Centro Universitario de Paysandú (en el local de la Intendencia Departamental de Paysandú) y (desde 12/8/19) CURE Maldonado.

un monto de 2 BPC y se entrega 10 meses como máximo en el año. Las becas del SCBU no son acumulables.

Las condiciones de renovación están contempladas dentro de las mismas para su otorgamiento. Son de particular importancia aquellas relativas al avance en la carrera cursada, dado que establecen una combinación entre el mínimo de aprobaciones anuales (50%), así como una extensión máxima del tiempo del beneficio (el 50% del tiempo para carreras de hasta 4 años, del 25% para carreras más largas). Finalmente, la edad máxima de otorgamiento o renovación (32 años), impone constricciones a las estrategias de cursado si se ha de contar con dicho beneficio.

Estas restricciones permiten identificar una racionalidad subyacente a este conjunto de becas que resulta diferente, al menos en su diseño, al establecido por el Fondo de Solidaridad. Claramente los incentivos están dirigidos a minimizar el tiempo de cursado, tanto en forma anual como total. Incorporan a la población de estudiantes no tradicionales (con 25 y más años) pero sin financiar el cursado de adultos (por el límite de los 32 años). La inelegibilidad por dos o más cambios de carrera desincentiva la movilidad horizontal entre programas (por ejemplo, dentro de una misma área de conocimientos o incluso dentro de un mismo servicio)[51]. Cualquiera de estas exigencias parecería ser de difícil sustentación durante períodos prolongados, más allá que la elegibilidad socioeconómica podría mantenerse, entre otras cosas, por ciclos de estancamiento o depresión macroeconómicos prolongados. De todos estos incentivos, cabría esperarse algunos resultados “negativos” y otros “positivos” de los programas, específicos de su alta selectividad: (i) que los estudiantes becados mantengan por tiempos menores sus becas a lo estipulado como máximos; (ii) que una parte de los becados inicialmente no egrese becado; y (iii) que para los becados de primer ingreso que egresan con esa condición lo hayan hecho en un tiempo menor que los estudiantes nunca becados.

6.4.3. Cobertura de los programas de transferencias

Dado que las becas de FS y de SCBU no son acumulables, podríamos estimar que en 2017 hubo aproximadamente 10 mil estudiantes de la UDELAR que recibieron transferencias económicas (4 mil propias de la UDELAR y otras 6 mil del FS), sea por primera vez o por renovación. Si suponemos que los estudiantes activos estarían dentro del rango de 60 a 70 mil (tal como lo hemos estimado aproximadamente en el capítulo de trayectorias), la magnitud resultante del 15%, muestra la importancia que tienen estos programas para la población de estudiantes y su potencial importancia respecto a los objetivos de la democratización.

Una aproximación más precisa la proporciona la tabla 2, donde con base en el procesamiento del Formulario Estadístico de Ingreso, la expectativa de recibir estas transferencias ascienden a una cuarta parte de los estudiantes: casi uno de cada cinco esperan o planearon solicitar la beca del FS y un 5% la beca del SCBU.

[51]Obsérvese que en 2012 fue aprobada la Ordenanza de Estudios de Grado que tuvo como propósito flexibilizar los procedimientos para el reconocimiento de cursos hechos en otros programas de UDELAR y así despenalizar los cambios de carrera.

Tabla 23. Porcentaje de estudiantes que ingresan a la UDELAR y declaran haber solicitado Beca al Fondo de Solidaridad o al Servicio de Bienestar de la UDELAR.

	2014	2015	2016	Cambio 16a14
Fondo de Solidaridad	18.8%	18.8%	19.6%	+0.8
Servicio de Bienestar Universitario	5.0%	3.9%	5.3%	+0.3

Fuente: elaboración propia con base en microdatos de los Formularios Estadísticos de Ingreso relevados por la DGPLAN/UDELAR de los años respectivos. En todos los casos se trata de solicitudes y no de otorgamientos.

En la presente década, la expectativa de acceder a las becas se ha incrementado en forma significativa: 54%, magnitud que superó aunque más no sea levemente, la propia expansión de los recursos destinados a becas por parte del FS. Los mayores incrementos ocurren entre 2013 y 2014, así como desde 2017 a 2018, según la tabla siguiente.

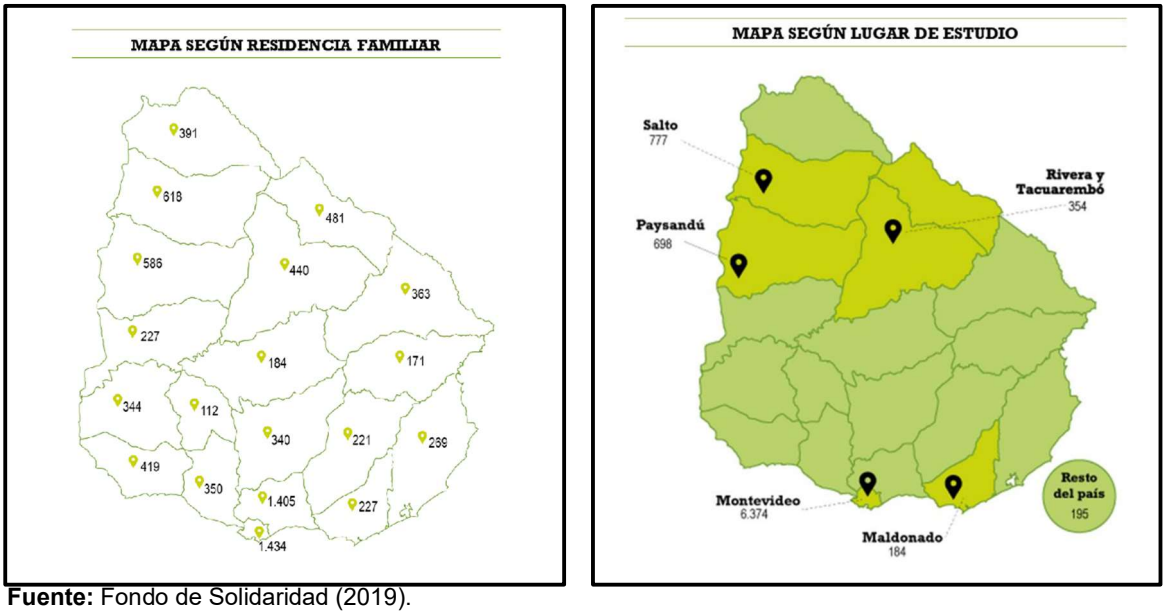
Tabla 24. Estudiantes que solicitan, que obtienen y tasa de satisfacción de la beca del Fondo de Solidaridad.

Año	solicitantes	becados	% becados
2010	8492	5860	69%
2011	7944	6067	76%
2012	8711	6677	77%
2013	9199	6890	75%
2014	10114	7455	74%
2015	10596	7895	75%
2016	11154	7942	71%
2017	11585	8232	71%
2018	13091	8582	66%
Cambio 2018 a 2010	54%	46%	

Fuente: Fondo de Solidaridad (2019).

Las dos ilustraciones siguientes muestran la distribución geográfica de los becados, abrumadoramente residentes en el interior (83%), así como la sobre-representación importante que tienen las carreras dictadas en Montevideo para esta población (74%). Es de notar que en el año 2018, se inscribieron para realizar carreras en el interior aproximadamente 5 mil estudiantes.

Ilustración 1. Distribución geográfica de los becarios del Fondo de Solidaridad 2018 y lugar de destino según la carrera elegida.



Fuente: Fondo de Solidaridad (2019).

En síntesis, el esquema de incentivos resultante de los programas de transferencias al que pueden aspirar los estudiantes de la UDELAR mantiene un fuerte anclaje en el concepto de vulnerabilidad económica (riesgo de abandono debido a caída en los ingresos del hogar) y se concentra en atender a la población de los estudiantes tradicionales, y eventualmente, a la categoría de los "jóvenes adultos ("25 a 29 años"). Establece contrapartidas académicas relativamente exigentes en comparación con el resto de los estudiantes. Finalmente, desde el punto de vista geográfico, parecería haberse convertido progresivamente, en la política rival a la descentralización de la propia UDELAR.

6.4.4. Consideraciones para el caso uruguayo: UDELAR

A modo de síntesis del caso nacional, Uruguay tiene dos grandes programas de becas para los estudiantes cursando carreras en la UDELAR. La participación en los beneficiarios y el monto de las transferencias de uno y otro son marcadamente contrastantes. El Fondo de Solidaridad, no solo es el principal instrumento, sino el más antiguo y sobre todo, el menos elástico a las políticas universitarias como macroeconómicas. Su autonomía jurídica y financiera le han permitido atravesar muy diferentes tipos de gobierno y continuar su expansión, aunque es de reconocer que a partir de 2010 o 2011, la inflexión ha sido muy notoria. El Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU) sigue siendo una fuente marginal de financiamiento a los estudiantes, aun cuando cumple un papel importante al subsidiar la alimentación.

6.5. Comparación entre los tres países a modo de conclusiones

Se puede observar que en todos los países los programas de transferencia son desarrollados por dos actores principales, siendo la propia Universidad uno de ellos. Sin embargo, es posible notar algunas diferencias en la promoción de estas acciones, mientras que en Argentina y Brasil dicha política es gestionada por agencias del gobierno público, aunque a diferentes niveles y por diferentes razones sociales, Uruguay tiene como principal actor social, un organismo paraestatal, el Fondo de Solidaridad. Así, la política de transferencias configura subsidios a la demanda aplicados en los tres países, tanto a cargo de entidades nacionales o federales, como a nivel de las propias universidades estudiadas. Esto, luego de la política de gratuidad del acceso y cursado constituyen las políticas más importantes de democratización que se han identificado en este estudio (segunda generación de políticas de democratización).

Se evidencia el carácter predominantemente asistencial de las acciones propuestas y desarrolladas dentro de las Universidades investigadas, argumento que se refuerza con algunas acciones más focalizadas para estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social y también por un mayor volumen de recursos aplicados en programas y servicios de transferencia que satisfagan las necesidades básicas de los estudiantes, como vivienda, alimentación y transporte.

En los tres países se identificaron algunas características comunes. En primer lugar, en los tres casos se halló un diseño de transferencias que combina tanto transferencias monetarias como no monetarias. En segundo lugar, las políticas de transferencia más importantes tienen carácter nacional (federal) más que institucionales: tanto en los montos transferidos como en su extensión. Ninguno de los programas es un programa de crédito; tampoco requiere el reintegro de los fondos recibidos en el caso de abandono o fracaso académico. Son renovables por períodos anuales hasta completar la carrera elegida, aunque con límites por edad o plazos máximos. En los tres países se observa una creciente asignación presupuestal a la financiación de esta política.

También es común a los programas examinados una racionalidad económica subyacente a los objetivos declarados. Esta radica en proveer de un “apoyo económico” para afrontar los gastos que realizan los estudiantes para cursar sus carreras y durante el tiempo lectivo en que se dictan clases en el país[52].

En base a lo presentado en cada caso, es claro confirmar la hipótesis general de la que partimos**,** que estos programas de transferencia están diseñados específicamente y son consistentes además, con el objetivo de *reducir los costos de comenzar a estudiar* en la Educación Superior, sean estos directos, indirectos o de oportunidad, evaluados en el momento de la transición (Scott-Clayton, 2015).

Sin embargo, en relación con los corolarios, es necesario un examen más detenido. Como se muestra en los tres casos (UFPel, UNL, UDELAR), se puede observar que el diseño de los principales programas de transferencias existentes durante el período analizado operan como incentivos extrínsecos tanto al proceso de aprendizaje (es decir, son externos a la interacción académica) como también a las relaciones sociales (es decir, a la interacción social extra-académica, la conformación de redes sociales o la acumulación de capital social).

[52]Conforme a la Información publicada por el FS, también los becarios acceden a otros descuentos y beneficios, por ejemplo en transporte; aunque algunos de estos no se restringen a quienes tienen becas. En la argumentación que sigue, no incorporaremos por tanto, estas circunstancias.

Es posible inferir, sin embargo, que los programas de transferencias indirectas como vivienda y alimentación, por constituir infraestructura para la prestación de servicios, generan, como consecuencia no intencionada de la política, espacios de socialización que promueven la interacción y el capital social dentro de la comunidad académica**.**

En relación al segundo corolario, contrariamente a lo que señala la bibliografía internacional revisada, las transferencias no muestran mayor eficiencia en la transición, es decir, en incentivar el acceso, ya que en todas las instituciones hay un período largo, de 6 meses en promedio, para evaluar las solicitudes de apoyo realizadas por los estudiantes. Por tanto, la efectividad de los programas de transferencia de estas universidades está más ligada a la permanencia en la titulación que al acceso, aunque otras cuestiones pueden llevar a la desafiliación.

Considerando el nivel de vulnerabilidad de los estudiantes y el punto de corte establecido para su inclusión, la hipótesis de que tales programas efectivamente operan en la creación de una malla de protección social que sostiene aquellos estudiantes en forma continua, eficiente y eficaz, puede sostenerse. Así**,** tales transferencias conforman una sensible reducción de los costos de estudiar al punto que la salida del programa destruye esta malla y pone al estudiante en un riesgo alto de abandono, independientemente de cuál sea el año curricular en que se encuentra. Además de la evidencia en el caso de la UNL y la UFPel, de que existen altos costos de movilidad geográfica para que los estudiantes vulnerables puedan tomar sus cursos.

En relación con la tercera hipótesis, que muestra que los programas de transferencias están diseñados para hacer frente más a “viejas desigualdades” que a “nuevas desigualdades”, se confirma parcialmente esta hipótesis. Porque, por un lado, está el mantenimiento de los programas tradicionales de vivienda, alimentación y transporte, como los principales en todas las Universidades. Por otro lado, es posible identificar una consistencia entre el diagnóstico, los objetivos y los instrumentos de los programas de transferencia directa e indirecta. El diagnóstico apunta a un nuevo perfil de ingreso que revela la heterogeneidad demográfica, social y académica resultante del proceso de democratización de la Educación Superior. A partir de este diagnóstico se vincularon los objetivos de combatir distintas fuentes de desigualdades, como el lugar de posición socioeconómica y la migración, lo cual se hizo mediante la ampliación de instrumentos o programas de vivienda, alimentación y transporte. En menor medida, también se pueden identificar experiencias como programas dirigidos a combatir la discriminación por género, edad y escuela de origen, como asistencia preescolar, ayudas para el encuentro de minorías étnico-raciales, programas de tutoría y cursos propedéuticos.

Precisamente, el término “apoyo” constituye el término que conceptualmente más se repite en los documentos oficiales en los tres países (al margen del uso del nombre genérico de “beca” o “bolsa”), y los términos “apoyo económico” constituyen la definición más reiterada sobre la naturaleza teórica del programa. Sin embargo, la extensión de la ES a clases y grupos sociales de clases intermedias y trabajadoras, o de zonas rurales, hace que el papel de este apoyo sea en algunos casos algo más que un “mero apoyo”. Por ejemplo, en Uruguay se indica por parte del Fondo de Solidaridad que:

Para la gran mayoría de los becarios, el monto que reciben de la beca es el único o mayor recurso que tienen para solventar sus estudios.” (Fondo de Solidaridad, 2017)*.*

7. Políticas de orientación y tutoría a los estudiantes que ingresan a la universidad

La expansión de la Educación Superior primero, y luego la adopción, sea a nivel nacional o a nivel institucional, de políticas de democratización para el acceso y para la persistencia, han llevado a la reedición de una idea y un conjunto de prácticas que, al menos, tienen origen en las órdenes mendicantes y regulares: acompañar y orientar al novicio, aprovechar las oportunidades de diálogo y confianza para conversar sobre su vocación, aportar fundamentos que fortalezcan su decisión vocacional.

La secularización y refuncionalización de esta relación de orientación o mentoría conlleva actualmente su centro en el aprendizaje. Así Lobato y Guerra Bilbao dicen que "*[...] la tutoría universitaria se significa como una función de acompañamiento, de orientación y de apoyo al alumnado en su proceso de personalización de los aprendizajes y del desarrollo de las competencias*" (Lobato & Guerra, 2016, p. 383).

La aparición de este dispositivo en las universidades latinoamericanas se ha dado desde fines de los años ochenta, una vez que las instituciones diagnosticaron que el incremento en el acceso no se estaba correspondiendo con tasas altas de persistencia.

La revisión de los programas de mentoría en los tres países permitió en principio afirmar que, si bien están aludidas en las orientaciones políticas ministeriales, no hay programas ni fondos nacionales específicos para financiar estos programas, así como los hay para las transferencias (v.g. becas nacionales).

7.1. Hipótesis sobre las mentorías

En este capítulo, nos concentraremos exclusivamente en lo que cada una de las universidades estaba implementando para los años que cubre nuestro estudio (2014-2016). He aquí nuestra primera hipótesis descriptiva: esperábamos encontrar políticas de tutoría desarrolladas en las universidades con parámetros relativamente consistentes y claros para las distintas carreras.

En segundo lugar, esperábamos que los distintos programas expresaran en forma más o menos una noción (aunque fuera difusa) de focalización fundada en el diagnóstico de que masificación entrañó una desigualdad social y académica novedosa que amenazaría con reducir significativamente las probabilidades de éxito entre los estudiantes originarios de grupos sociales socioeconómicas desfavorecidas (Ezcurra, 2013:22).

En tercer lugar, de la bibliografía revisada se podría anticipar dos rasgos de los programas: la importante heterogeneidad y el alto costo (Jacobi, 1991) (Crisp & Cruz, 2009).

A través de la descripción, iremos generando algunas interpretaciones más generales sobre la modalidad en que se han diseñado estas políticas, su consistencia con los objetivos de democratización, las insuficiencias y desafíos para su generalización.

7.2. Las mentorías en la UNL

Desde los años noventa, la UNL ha incorporado en su agenda la problemática de articulación de niveles, desarrollando programas centralizados que den respuesta a este desafío, primordialmente, en el ingreso y en los primeros años de las carreras. Las acciones desarrolladas a tales efectos se actualizan con una mirada renovada a partir del año 2000, cuando en el marco del Plan de Desarrollo Institucional (PDI), en el capítulo 3 fija como una de las misiones de la universidad "*la tarea de democratización social en pos de la movilidad ascendente y la igualdad de oportunidades para las nuevas generaciones*" (UNL-Asamblea Universitaria, 2010, p. 17).

Además, en el capítulo 6 del PDI se establece que la UNL acompañará

"*el ingreso a los estudios universitarios con estrategias de inclusión, creativas y convergentes que, sumadas a la gratuidad de la educación pública, seguirán constituyendo condiciones de democratización en términos de igualdad de acceso para todos los ciudadanos. El modelo educativo deberá, entre otros aspectos, reconocer las trayectorias educativas de los ingresantes. Trabajaremos para mejorar la inserción de los ingresantes, generando condiciones que contribuyan a su permanencia y graduación en los términos previstos por los planes de estudio de las carreras de pregrado y grado*" (UNL-Asamblea Universitaria, 2010, p. 32).

Este objetivo recogido en el PDI de 2010 fue formulándose y legitimando previamente en la UNL. En el año 2004, se diseña estratégicamente un programa que permitía abordar la problemática del abandono con un fuerte componente de acompañamiento en las trayectorias del sujeto.

La política de inclusión a mediados de los dos mil comprendía conjuntamente las tutorías en modalidad de pares, y el otorgamiento de becas a estos "pares", estudiantes avanzados de carreras de grado, los cuales acompañarían el tránsito de los recién llegados. Los objetivos del mismo consisten, por un lado, en iniciar a los estudiantes en la formación docente previa a los inicios de la profesión docente universitaria y por otro, en acompañar y apoyar a los alumnos ingresantes a la UNL durante el ingreso y el primer año de sus carreras.

El programa direcciona políticas que intentan brindar acompañamiento específico durante el desarrollo de los cursos de articulación disciplinar del Programa de Ingreso de la UNL y durante los ciclos iniciales de las carreras de grado. Así los estudiantes avanzados –becarios de tutorías- designados para trabajar en las diferentes áreas, desarrollan sus actividades en el ingreso en los cursos de articulación y luego, en las materias del primer año de la carrera que son correlativas con los cursos mencionados.

7.2.1. Tutorías entre pares

El documento que reglamenta las Becas de Tutoría para el apoyo al ingreso y la permanencia de estudiantes en la UNL destaca la función principal de los estudiantes becarios: "realizar un seguimiento y apoyo académico e institucional a los alumnos del ingreso y ciclo inicial, que facilite el acceso y permanencia de éstos en la Universidad Nacional del Litoral". En este sentido, se interpreta su tarea como una "Tutoría entre iguales", ya que según Lobato Fraile & Guerra Bilbao (2016), en este caso se trata de estudiantes experimentados que apoyan a compañeros de titulación.

En UNL, los becarios desempeñan sus tareas conducidas por un docente “Director” -junto a un posible “Co-Director”- durante 24 meses con una dedicación 10 horas semanales, y deben haber aprobado el cuarenta por ciento (40%) de las asignaturas del plan de estudios de la carrera que cursan.

Tabla 25. Distribución del número de tutores en cada unidad académica de la UNL para los años 2014 a 2016.

UNIDADES ACADEMICAS	2014	2015	2016
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU)	13	13	13
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB)	7	8	7
Escuela Superior de Sanidad (ESS)	4	4	8
Facultad de Ciencias Agragarias (FCA)	6	5	4
Facultad de Ciencias Económicas (FCE)	7	10	10
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS)	18	18	20
Facultad de Ciencias Médicas (FCM)	12	12	12
Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV)	9	9	6
Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC)	10	10	12
Instituto Superior de Música (ISM)	5	5	5
Facultad de Ingeniería Química (FIQ)	8	5	8
Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH)	1	3	4
Centro Universitario Reconquista	3	3	1
Centro Universitario Gálvez	2	1	0
TOTAL	105	106	110

Fuente: web UNL

En este marco se interpreta que la normativa identifica la figura del “alumno avanzado” con la de un actor idóneo para acompañar la inserción del ingresante en el mundo de la ES. Asimismo, estos tutores deben acreditar el 80% de asistencia en la instancia de formación prevista en la convocatoria. En relación a esto, se han analizado los documentos con los cuales se realizaba la capacitación de estos futuros “acompañantes”. El denominado “Curso de Formación de Tutores UNL” reúne una serie de textos que versan, por una parte, sobre juventudes, y por la otra, sobre estrategias docentes.

En el primer texto, “Materiales seleccionados para los encuentros de formación”, se plantea que el propósito central del curso es generar un espacio compartido para la reflexión, dotando a los alumnos tutores de herramientas metodológicas, sociales y afectivas a los efectos de “favorecer la adaptación de los alumnos ingresantes a la vida universitaria”.

En ese sentido, los objetivos del curso consisten en promover el análisis acerca del rol de alumno universitario y alumno-tutor; brindar herramientas de orden intelectual que favorezcan el desarrollo de habilidades necesarias para el ejercicio de las funciones propias del tutor y reflexionar meta-cognitivamente a los efectos de pensarse a sí mismos como alumnos universitarios y futuros tutores. El contenido aborda las características de los jóvenes de hoy, el perfil del ingresante, los factores socio-afectivos que lo determinan y las estrategias de aprendizaje en el nivel universitario. De esta manera, se identifican textos que se dirigen a la idea de juventud y adolescencia; mientras que otros hacen más bien referencia a la cuestión de la enseñanza, estrategias docentes y pedagógicas.

Por otra parte, en el texto "Tutorías entre pares en la Universidad Nacional del Litoral. Alcances y desafíos" (Pacífico, 2016) se plantea que el Programa Tutorías entre pares de la UNL funciona como un "acompañamiento en la trayectoria del sujeto" y se inscribe en un enfoque que "procura promover la autonomía en los estudiantes". El texto plantea que la tutoría favorece la ambientación del ingresante a un nuevo ámbito de estudio, mediante el traslado de experiencias como par y la detección de potenciales dificultades económicas de los alumnos ingresantes y la difusión e información del programa integral de asistencia para alumnos de la UNL. Esto permite observar una articulación entre esta política de inclusión y las de transferencias monetarias analizadas en el apartado anterior.

Desde la creación de este Programa en el 2004, el total de alumnos becados se ha incrementado anualmente. De una proporción de 1 tutor cada 125 ingresantes en sus inicios se han alcanzado en el período 2014-2016 una relación de aproximadamente un tutor cada 57 estudiantes. Por ende, hubo una mayor inversión y esto creó mejores condiciones de acompañamiento.

Tabla 26. Número de estudiantes inscriptos al programa por tutor para los años 2014 a 2016 en la UNL

TUTORES POR CANTIDAD DE ESTUDIANTES			
	2014	2015	2016
Tutores	105	106	110
Inscriptos	6068	6006	6447
Índice	57,79	56,66	58,61

Fuente; elaboración propia

7.2.2. Tutorías en el marco de UNL accesible

La UNL tomó la decisión política de crear, por Res. CS Nº 306/06 el Programa UNL Accesible, que tiende a garantizar las condiciones institucionales para reducir las desigualdades que están en la base de la situación actual de las personas con discapacidad, con vistas a transversalizarse en la complejidad de la tarea institucional, buscando mejorarla y optimizarla en aspectos específicos.

Las experiencias posteriores concretas que se han llevado a cabo, para propiciar la participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad se enuncian según demandas, estrategias, recursos entre otros. Como también reformular la propuesta iniciadora del Programa UNL Accesible intentando dar cuenta de los procesos de transformación y consolidación que se vinieron gestando estos últimos años. Se consideró necesario la reformulación del objetivo del proyecto inicial, permitiendo profundizar la noción de Discapacidad - accesibilidad y lo que implica incorporarla en la cotidianidad de la

agenda institucional, como así también validar políticas en torno a la inclusión y la calidad de vida de todas y todos los actores universitarios.

Asimismo, debemos tener en cuenta que las acciones llevadas a cabo hasta el momento permiten aventurarse a nuevos saberes y desafíos como lo expresa el Estatuto vigente de la UNL, y la Ley Nacional de Educación Superior Nº 25.573/02 y sus modificatorias.

En este sentido el Área de Inclusión y Calidad de Vida de la UNL, tiende en su misión, promover acciones que contribuyan a disminuir la brecha existente de sectores de mayor vulnerabilidad, como viene ocurriendo con las personas en situación de discapacidad, a la hora de transitar por la educación, en todos sus niveles, como así también en el ejercicio pleno de sus derechos. Desde la convicción de una educación como herramienta fundamental para promover la igualdad de oportunidades, eliminar la disparidad de género asegurando una ciudadanía libre y culta, brindando mejores posibilidades a las generaciones futuras, posibilitando una mayor movilidad social y apostando a la generación de una cultura política y democrática.

Los lineamientos teóricos del Área de inclusión y Calidad de Vida de la UNL, en tanto política pública, se basan en una concepción de la discapacidad basada en el Modelo Social desde una perspectiva de Derechos Humanos, entendiéndola como una categoría construida culturalmente, por lo tanto no puede ser considerada atributo de la persona, sino una condición determinada por el contexto o entorno social, siendo que el mismo puede actuar como barrera, en tanto dificulte o limite la participación social de las personas en situación de discapacidad o muy por el contrario, un facilitador para su pleno desarrollo, en tanto se encuentre basado en un modelo accesible, de diseño universal. En este sentido el Estado ha promovido diferentes marcos legislativos que resguardan los derechos de las personas en situación de discapacidad. Desde la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo (CIDPCD Ley 26.378/08), herramienta fundamental para bregar por los derechos y posibilitar la construcción de políticas públicas tendientes a la plena inclusión social de las personas en situación de discapacidad, contemplando los principios y obligaciones contempladas en la presente ley. Asimismo, para asegurar la coherencia horizontal en materia de políticas de discapacidad y que las distintas políticas públicas respeten el enfoque de derechos para este colectivo.

7.2.3. Consideraciones para el caso argentino: UNL

En función de la conceptualización de las tutorías como herramientas posibilitadoras tanto como política institucional para mitigar el abandono, así como un dispositivo que contribuya a las trayectorias individuales de los alumnos en la educación superior, se constituyen en la UNL un fuerte dispositivo con doble mirada: el sujeto y los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es de notar que el primer programa generalizado ya era establecido en 2004 y actualmente está extendido a las 10 facultades y a los dos centros universitarios. Estos dos antcentes parece remitir a una política que goza de la legitimación social necesaria para sotenerse en el tiempo.

Así, el programa de Tutorías entre Pares, a través de sus dispositivos, se consolida como una estrategia de fortalecimiento para evitar el abandono al que las distintas facultades han recurrido. En este marco se despliegan las acciones de tutorías, el acceso a tecnología

especializada para volver accesibles los materiales de estudios, apoyo pedagógico, entre otras acciones que generan condiciones de acceso y permanencia para todos los estudiantes.

7.3. Las mentorías en UFPEL

A origem do ensino superior no Brasil situa-se do século XIX, quando o país adotou um modelo pedagógico-administrativo de cátedra. O regime de cátedra, que antecedeu a criação das Universidades, ocorreu desde o Império. Como registra Fávero (2006), a partir da Carta da Lei de 11 de agosto de 1827, a qual institui os primeiros cursos jurídicos no Brasil já estava presente a propriedade da cátedra para o ensino público.

7.3.1. O Programa de Educaçao Tutorial (PET)

Uma política de tutoria foi de fato instituída no Brasil através do Programa de Educação Tutorial (PET); Criado em 1979 sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Inicialmente foi batizado de Programa Especial de Treinamento – PET. No ano de 1999 sua responsabilidade foi transferida para a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. Em 2004, o programa foi submetido a uma reformulação, e passou a ser identificado como Programa de Educação Tutorial-PET.

O PET se encaixa como um programa de tutoria acadêmica, pois o tutor é responsável perante a Instituição de Ensino Superior (IES) e a Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), pelo planejamento e supervisão das atividades, bem como pelo desempenho do grupo sob sua orientação (PET/MEC. P.7). O Programa é composto por grupos tutoriais de aprendizagem e busca propiciar aos alunos condições para a realização de atividades extracurriculares, que complementem a sua formação acadêmica, procurando atender mais plenamente às necessidades do próprio curso de graduação, ampliar e aprofundar os objetivos e os conteúdos programáticos que integram sua grade curricular.(MEC.2014).

A bolsa de apoio é concedida ao curso por um período indeterminado, e ao bolsista até a conclusão da sua graduação, desde que obedecidas às normas do Programa. Ainda, conforme o Manual de Orientações Básicas- PET/MEC, o bolsista deve

"manter bom rendimento no curso de graduação, comprovado pelo histórico escolar sem reprovações; • apresentar excelente rendimento acadêmico avaliado pelo professor tutor; • participar ativamente das atividades específicas do grupo PET; • dedicar-se, em tempo integral, às atividades do curso de graduação e do Programa Especial de Treinamento; • não receber outro tipo de bolsa – da CAPES, do CNPq, da IES ou de quaisquer outras instituições de fomento à pesquisa" (Ministerio da Educação, 2002, p. 10).

Tais características do Programa PET para seleção e manutenção das bolsas faz com que o programa atinja um número reduzido de alunos/as. Na realidade a tutoria no caso não é destinada a todos os ingressantes da Universidade, ou do curso participante do programa federal. A seleção de estudantes com melhores desempenhos acadêmicos retira os ingressantes do processo de seleção, uma vez que este não tem nenhuma avaliação. Na realidade os grupos PET são vistos no interior das instituições de ensino como um grupo de elite. Dado os critérios para seleção de excelência acadêmica e a exigência de dedicação exclusiva, que vai ser fiscalizado pelo tutor.

O Brasil iniciou um processo de expansão desses grupos a partir de 2003, quando registrava 295 grupos PET no país. No momento registra 842 grupos distribuídos por 121 Instituições de Ensino Superior. A Universidade Federal de Pelotas conta atualmente com 15 grupos PET ativos, que foram instituídos pela Lei 11.180/2005 e regulamentados pelas Portarias nº 976/2010 e nº 343/2013. Sendo eles, listados abaixo e agrupados conforme curso, e depois, por temática:

PET Agronomia, PET Arquitetura, PET Artes Visuais, PET Computação, PET Conservação e Restauro, PET Educação Física, PET Engenharia Agrícola, PET Engenharia Hídrica, PET Física, PET Meteorologia, PET Odontologia, PET Pedagogia, PET – Ação e Pesquisa em Educação Popular, PET Fronteiras – Saberes e Prática Populares, PET Conexões De Saberes – Diversidade e Tolerância..

As poucas experiências de tutorias entre pares existentes no âmbito da UFPel ocorrem de forma isolada, por iniciativa, ou tradição de cursos como o de Medicina, e promovida pelos Centros Acadêmicos. Mais recentemente em tentativas de combate à evasão algumas Coordenações de Cursos tem adotado e estimulado essa prática desde o ingresso do estudante. Em decorrência a gestão universitária vem debatendo a adoção da medida como uma política de combate à evasão, mas não há uma política institucional de implantação de tutorias acadêmicas por pares.

A tutoria ganhou particular importância no processo de expansão do Ensino Superior através do ensino à distância, e com a instalação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesse caso, o corpo de tutores desempenha “papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores à distância e compõe quadro diferenciado no interior das instituições” (BRASIL, 2007, p. 21). Além disso, o tutor “deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica” (IDEM, IBIDEM). O Conselho Nacional de Educação (CNE), em documento publicado em março de 2016, oficializou esse profissional na modalidade de Ensino a Distância.

7.3.2. Monitorias UFPel

A UFPel conta com programa de monitoria, regulamentados pela Resolução nº 32, de 11 de outubro de 2018, do Conselho Coordenador Do Ensino, Da Pesquisa E Da Extensão (COCEPE), onde define como objetivo:

I. a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem atuando prioritariamente no combate à reprovação, à retenção e à evasão no(s) curso(s) de graduação da UFPEL, mediante atuação direta do monitor no apoio ao desenvolvimento do(s) componente(s) curricular(es);

II. o desenvolvimento de abordagens didático-pedagógicas inovadoras e criativas capazes de impactar positivamente o desempenho acadêmico dos discentes no(s) componente(s) curricular(es) atendido(s) pela monitoria;

III. a inserção do discente monitor nas atividades de ensino do(s) componente(s) curricular(es) objeto da monitoria, contribuindo para a formação acadêmico-profissional do aluno.

O documento especifica ainda, no Art. 2º, que o programa de monitoria da UFPel subdivide-se em duas modalidades: a monitoria voluntária (sem bolsa); e a monitoria remunerada por bolsa. (COCEPE, 2018)

Para se tornar um monitor o/a estudante deve ter disponibilidade de 20 horas semanais para se dedicar às atividades no caso de monitoria remunerada, e de 8 horas a 15 horas semanais no caso de monitoria voluntária. Não pode estar vinculado a outra bolsa concedida pela UFPel ou por outra entidade de fomento de Ensino, Pesquisa e Extensão, com exceção dos auxílios da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Deve passar por processo seletivo conforme edital estabelecido pela Pró-reitoria de Ensino.

O monitor sempre será acompanhado por um professor orientador da ação, que vai estabelecer as tarefas a serem desenvolvidas. A seleção dos projetos de ensino que contemplam as bolsas de monitorias é realizadas através de editais internos específicos cujas diretrizes são estabelecidas pela Pró-reitoria de Ensino. Os professores podem se candidatar ou não aos editais ofertados.

Em relação ao montante investido em bolsas, inclusive as de monitoria, foram detalhados no cap. 6 no ponto 5.3 denominado “A política de bolsas” nesse trabalho. As bolsas de monitorias são as principais bolsas acadêmicas e consomem a maior parte orçamentária da destinação de bolsas na Pró-reitoria de Ensino da UFPel. Desataca-se que esse montante tem origem no orçamento da Universidade, que em seu exercício de autonomia administrativa destina a verba.

7.3.3 Considerações para o caso brasileiro: UFPel

Apenas com a reforma do governo Vargas se instituiu as universidades (1931). Em consequência, já se pensava uma concepção institucional moderna para a instituição. A experiência mais próxima de um exercício de tutoria; entendido como cuidado enquanto método pedagógico e de orientação profissional do estudante ingressante no ensino superior, foi a experiência do regime de cátedra. Isso porque o professor catedrático desde o início da trajetória acadêmica acompanhava grupos de estudantes sob sua responsabilidade até sua inserção no mercado de trabalho. Porém, o regime de cátedra vitalício foi extinto através da Lei 5.540/68, quando da reforma universitária no regime militar em 1968.

7.4. Las mentorías en la UDELAR

7.4.1. La “Segunda Reforma” y el cambio en las orientaciones curriculares

Al poco tiempo de asumir el Rectorado Rodrigo Arocena en 2006, puso en discusión orientaciones para emprender un conjunto de reformas de amplio espectro (Arocena, 2007). Estas Reformas comenzaron a ser tratadas y aprobadas por el Consejo Directivo Central a partir de marzo de 2007 (UDELAR - Rectorado, 2007) y continuaron influenciando la vida de la UDELAR hasta la finalización del mandato de Arocena en 2014. Fueron conocidas como la “Segunda Reforma” universitaria (Artigas, 2014; Bentancur, 2014).

Una de las reformas emprendidas consitió en un modificar las bases para el diseño curricular en todas las carreras. El proceso fue largo dando comienzo en 2007 y concluyendo en 2011 con la aprobación de una Ordenanza de Estudios de Grado, la primera los últimos cincuenta años. Esta ordenanza no sólo contenía pautas curriculares, sino que en sus disposiciones programáticas contenidas en el Capítulo II, artículos 3, 4y 5, establece los principios de la enseñanza activa:

Artículo 3 […] “La acción pedagógica estará orientada a motivar procesos reflexivos y activos de construcción de conocimientos, antes que de exclusiva transmisión de información”.

Artículo 4, literal a “*Los procesos de enseñanza y de aprendizaje deberán tener como centro la plena realización de la capacidad potencial, la creatividad y el desarrollo integral de cada estudiante y del conjunto de los mismos “*

Artículo 5: “*A efectos de promover la participación activa del estudiante como principal protagonista de su proceso educativo, la estrategia pedagógica central será promover la enseñanza activa, en donde se privilegien las experiencias en las cuales el estudiante, en forma individual o en grupos, se enfrente a la resolución de problemas, ejercite su iniciativa y su creatividad, adquiera el hábito de pensar con originalidad, capacidad y el placer de estudiar en forma permanente y la habilidad de movilizar conocimientos específicos para resolver problemas nuevos y complejos”* (CDC-UDELAR, 2011).

Bajo distintos instrumentos que funcionaban con incentivos, el CDC impulsó el cambio de los planes de estudio de las distintas carreras en las facultades, los cuales fueron plasmando aquellos principios con las debidas autonomías y con mucho resguardo de las tradiciones. El debate pedaógico por lo tanto, si bien impulsado a finales de la década pasada, avanzó muy lenta y desigualmente entre facultades, tocando sobre todo los planes de estudio, más que la institucionalidad pedagógica fundante. Una línea de difusión de las nuevas ideas pedagógicas y de diseño e implementación de políticas de inclusión fue el Programa PROGRESA

7.4.2. PROGRESA y mentorías

La Universidad de la República implementó oficialmente desde el 2010 el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), que opera bajo la órbita del Pro Rectorado de Enseñanza, más precisamente dentro de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE).

Dentro de este programa, se encuadró un subprograma específico centrado en el “mentoring” como estrategia de acompañamiento, el cual fue denominado “Tutoría entre Pares” (TEP). En su origen las mentorías comenzaron siendo una entre varias líneas de trabajo asignadas al PROGRESA (Fernández & Pereda, 2010). Hacia el año 2016 y en el marco del Rectorado Markarian (2014-2018) el PROGRESA concentró sus esfuerzos de inclusión en este subprograma TEP, dando comienzo a una propuesta de cursos centralizados para la formación de tutores pares, conjuntamente a mantener los cursos descentralizados (en las distintas facultades de Montevideo, así como también en las sedes universitarias de Rivera, Paysandú y Maldonado.

Es importante aclarar que más allá de ese propósito general, PROGRESA no es formalmente solo una política de tránsito, y ni siquiera podría verse exclusivamente como una política de inclusión educativa a nivel Superior (Fernández, Ríos, & Anfitti, 2014).

Entre las líneas de la Reforma Universitaria, acordada por el Consejo Directivo Central (CDC) de la UDELAR en 2007 (UDELAR - Rectorado, 2007), se incluyó la puesta en marcha de un Programa de Apoyo y Seguimiento a las Generaciones de Ingreso a la Universidad. Para tales efectos, el Rectorado se fundamentó en la experiencia acumulada en el Servicio de Orientación Vocacional y Ocupacional (SOVO) de la Facultad de Psicología, en las tutorías de inicio que había instrumentado la Facultad de Química desde 1983, y en las acciones que

ya venían emprendiendo diversos centros de estudiantes para recibir y acompañar a los estudiantes en las primeras semanas de su primer año (Cabrera, Couchet, & De León, 2018).

A partir del año 2009, este Programa junto con otros más de veinte programas y proyectos de muy distinta entidad y recursos, fue institucionalizado bajo el nombre de PROGRESA y su equipo coordinador pasa a depender de Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República. Las grandes líneas de acción con que PROGRESA comenzó a funcionar durante el Rectorado de Arocena (2006-2014) fueron: a) el apoyo a los estudiantes; b) la generación de dispositivos de acceso a la información; c) el trabajo con jóvenes y referentes de instituciones educativas en el interior del país; d) las tutorías entre pares, y e) otras actividades de formación, académicas y material didáctico (Santiviago & alt, 2010).Entre 2009 y 2011, las TEP se extienden a las facultades de Ciencias, Ingeniería, Odontología y Medicina, así como también a la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

El organigrama de PROGRESA se completó usufructuando la estructura de la propia CSE en cada servicio universitario, donde las Unidades de Asesoramiento y Evaluación (UAE) tuvieron la tarea compartida de implementar las distintas líneas de PROGRESA. Así y como en otros programas centrales de la UDELAR, una parte importante de su diseño final dependió fuertemente de las decisiones que adopta autónomamente cada Consejo (desconcentrado) en el marco de las políticas específicas que lleva adelante. Este rasgo distintivo de la toma de decisiones de la UDELAR es crucial para entender tanto algunos elementos como las debilidades del programa que se reseñarán. En otro lugar hemos denominamos este modelo de implementación de una política como “emergente”, distinguiéndolo así del diseño plasmado en los documentos programáticos o en las normativas que lo establecen (Fernández & Alonso, 2012)

7.4.3. Las Tutorías entre Pares (TEP)

Las TEP fueron una de las líneas con que PROGRESA empezó a trabajar, principalmente influenciado por la firma del programa inter-institucional de Compromiso Educativo, el cual estaba destinado a la Educación Media Superior (ANEP; INAU; MEC; MIDES; UDELAR, 2011; Chiossi & Retamoso, 2012; Fernández, Ríos, & Anfitti, 2014). Tuvieron su origen en acciones de fines de los ochenta y de los años noventa. Por aquel entonces fue diseñada una estrategia de acompañamiento durante la transición a la enseñanza universitaria, una vez que el estudiante comienza sus clases en la(s) carrera(s) elegida(s) y dentro de un servicio universitario específico. El Servicio de Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología fue la primera forma de institucionalización de esta idea. Hacia los dos mil, la idea había comenzado a extenderse en forma importante en otros servicios de la UDELAR, aunque sin ingresar como línea de política central, por ejemplo, en los PLEDUR de 2000 y 2006. El Rectorado de Arocena, ya en su comienzo (2006) crea el Plan de Acogida y Seguimiento a la Generación de Ingreso donde se fomenta la creación de las TEP como fortalecimiento al proceso de enseñanza de la generaciones de ingreso en varios servicios universitarios (desde la CSE se intenta perseguir el objetivo de trascender lo disciplinar), tales como Facultad de Ciencias (Programa Monitores), Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ingeniería, la Facultad de Odontología y la Facultad de Medicina.

En el período 2010 al 2014, el programa tuvo dos orientaciones: una para cumplir las obligaciones que la UDELAR había asumido en Compromiso Educativo, como ya se indicó más arriba; y otra línea específica, para la mentoría de los propios estudiantes universitarios. Esta última fue cobrando importancia. En el año 2013, un total de 18 servicios universitarios

contaban con algún tipo de tutoría, en algún caso con más de una experiencia de tutorías funcionando en simultáneo (Santiviago & Mosca, 2013). A su vez, en el año 2013 se desarrolla otro hito importante en la historia de las TEP: su asociación con nuevas unidades curriculares denominadas “Espacios de Formación Integrales” (EFI). Comenzó una modalidad de tutorías como principal objetivo de una EFI y se ofertó como materia optativa o electiva para diferentes servicios, como Medicina, Psicología, Instituto Superior de Educación Física (ISEF) Ciencias de la Comunicación, Ciencias Sociales, Humanidades, Ciencias Económicas, Veterinaria, Ingeniería y Ciencias. La propuesta también fue reconocida en el interior, en los nuevos Centros Universitarios Regionales (CENURES) del Este (CURE) y del Litoral Norte.

Para el último año disponible (2018) se evidenció un notorio incremento de las TEP, que no solo enfatiza el reconocimiento de estas como estrategia de apoyo estudiantil, sino que reconoce el aporte al proceso de formación que las experiencias de TEP implican para los tutores.

El propósito general de PROGRESA es contribuir a la generalización de la enseñanza avanzada, “apoyar a todos los estudiantes que se encuentran en la etapa de transición, entre la salida de Secundaria y los primeros tiempos universitarios, aportar a su inserción plena a la vida universitaria, facilitar sus trayectorias educativas y acercar los recursos de la Universidad” (PROGRESA-UDELAR, 2013).

El documento más reciente (PROGRESA, 2019), presenta los fundamentos y objetivos dentro del marco del Rectorado de Arim (2018-2022), y también los resultados de la implementación (cursado) y se explicita el avance en materia de reconocimiento curricular a los tutores de la experiencia realizada (“acreditación”) . Esta continuidad de objetivos y perfiles permiten decir que ha sido una política que ha logrado institucionalizarse más allá de los cambios en los rectorados desde su creación.

Durante el Rectorado de Markarian (2014-2018), el Programa fue concentrándose progresivamente en fortalecer las TEP en varias líneas de acción tendientes a institucionalizarlas *dentro de la estructura curricular* de cada carrera universitaria. De esta forma, las TEP son actualmente el principal programa según el más reciente informe de evaluación presentado al CDC en el mes de junio de 2019, sin perjuicio de que perviven otros programas de menores dimensiones y más puntuales en el tiempo, tales como la “bienvenida a la generación de ingreso” o las “expo-educa”.

Las TEP tienen como “objetivo principal apoyar a los estudiantes ingresantes en 2015 a potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para el logro de mejores desempeños educativos en las materias mencionadas. En el caso del estudiante tutor, promover el desarrollo personal y profesional a través del desarrollo de actividades que ellos mismos identifican como parte de su formación integral facilitando el logro de aprendizajes significativos”[53].

En la formulación de este objetivo general queda claro que el programa tiene dos “poblaciones objetivo”: por un lado, a los estudiantes ingresantes en cada generación, quienes son los destinatarios finales de las acciones de inclusión educativa; pero por otro lado, el programa requiere reclutar y formar a los “tutores pares” a través de instrumentos e incentivos específicos, configurándose así una segunda población.

[53] Definición institucional consignada en la web de la UAE de la Facultad de Ciencias Sociales, http://cienciassociales.edu.uy/unidaddeasesoramientoyevaluacion/tutorias-entre-pares-teps/. Visitado el 11/10/19.

En cuanto a los fundamentos de estas propuestas Santiviago (2018) sostiene que el trabajo del programa se orienta por una serie de categorías referenciales, entre ellas las de "(…) permanencia-desvinculación, trayectorias educativas, capital cultural y el apoyo inherente a la función de enseñanza. Asimismo, la participación estudiantil, la interinstitucionalidad, la construcción de la demanda, la responsabilidad institucional y la flexibilidad se erigen como conceptos claves para el buen desarrollo de las estrategias y políticas de apoyo y orientación estudiantil." (p. 24).

En primer lugar, el programa se presenta como un instrumento para trabajar en la acumulación de capital cultural en un alumno destinatario de la inclusión al que se supone desprovisto de un cierto nivel mínimo requerido por la vida universitaria. Al respecto Santiviago (2018) sostiene: "*Al igual que en otros aspectos, la inclusión del capital cultural como dimensión relevante en el apoyo a las trayectorias educativas de los estudiantes tiene su reflejo en las intervenciones del programa, que en este caso se desarrolla fundamentalmente por medio de la tutoría entre pares (TEP).*" (p.27) Conforme a Bourdieu (2000) y vistas las tres especies del capital cultural, solo se podría entender que directamente este programa trabajaría el capital cultural *incorporado*, esto es, la formación de *habitus académico*. Este primer fundamento permite distinguir analíticamente las actividades de tutoría que resultan instrumentos para la acumulación de capital cultural (formación de habitus) y actividades que resultan en la difusión de información para la toma de decisiones o de sensibilización.

Un segundo fundamento que el programa le otorga a las TEP es el concepto de Vigotsky (1978) acerca del origen de las funciones superiores y el desarrollo de la "zona de desarrollo próximo". Al respecto, Santiviago (2018) sostiene que la mentoría es un tipo de relación de asimetría y colaboración entre dos sujetos con niveles diferentes de conocimiento, los cuales, mediante el trabajo contiguo, promueven el desarrollo del conocimiento desde un tutor (con mayor nivel académico alcanzado) para con un tutoreado, incentivando en el segundo, en el mejor de los escenarios, la motivación por el aprendizaje y la regulación del trabajo intelectual. Implícito a este concepto está la idea de proceso de tutoría: aquella relación de colaboración es el resultado de una construcción que requiere tiempo para elaborarse en cada subjetividad, y de tiempo también para posibilitar la observación de resultados de acumulación de capital cultural (en el sentido anteriormente dado). Por lo tanto, este segundo fundamento teórico permite analizar las tutorías según sean actividades secuenciadas en un proceso que tiene por objeto un mismo destinatario, y actividades puntuales o actividades que no reiteran la inclusión del mismo destinatario.

Finalmente, es importante destacar que, al menos en la concepción que desde el PROGRESA se promovió, la tutoría en su concepción filosófica no procura mitigar una carencia sino asegurar un derecho. El fundamento de las TEP tiene en el Derecho a la Educación (UNESCO, 2017) y en el concepto de bien público, su tercer fundamento. El programa de TEP oficiaría por tanto como un instrumento de extensión del derecho a la educación superior, garantista, aunque no necesariamente pasivo o de resguardo; esto más allá de consideraciones instrumentales sobre su eficacia o su eficiencia. Al respecto del derecho a la educación, Bello, Alvarez &Bouzó (2018) plantean: "La UNESCO (2017) plantea que «esto incluye tomar medidas para pre-venir y abordar todas las formas de exclusión y marginación, disparidad, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso, participación y finalización de la educación, así como en los procesos y los resultados de aprendizaje" (p.113). Desde este tercer fundamento, puede clasificarse los programas y actividades según sean universales o focalizadas.

7.4.3. Expansión e institucionalización de las TEP

El primer rasgo que debe llamar la atención es que a pesar de los diez años que lleva funcionando el programa, sigue mostrando un nivel bastante heterogéneo de institucionalización. Visto en perspectiva, el principal desafío que debió enfrentar el programa fue generar una estructura de incentivos claros y estables para poder constituir grupos regulares de estudiantes interesados en ser tutores-pares cada año. El instrumento por el que se optó casi al poco tiempo de establecerse las TEP fue el reconocimiento del tiempo y de las acciones realizadas por los "estudiantes tutores" como créditos electivos dentro de cada carrera de grado. Esto, obviamente, fue posible en la medida en que los programas de las carreras estuvieran creditizados, y que efectivamente, hubiera opción a hacer créditos electivos dentro de propuestas de este tipo. Es de saber que la UDELAR recién para 2011 (luego de casi 12 años de iniciar un proceso de cambio curricular) aprobó una Ordenanza de Estudios de Grado que prescribía la transformación de los planes de estudio, su creditización e imponía la realización de créditos electivos en actividades de extensión (CDC-UDELAR, 2011).

Aún con este importante paso normativo, recién para el año 2013 comenzó el proceso de creditización de las actividades TEP: "(…) al alcanzar la creditización de la propuesta de TEP, en el convencimiento de que las prácticas de tutorías entre pares promueven procesos de aprendizaje significativos tanto para tutores como para tutorados." (Cabrera et al, 2018, p.104).

Entre los servicios que comenzaron este proceso de creditización se encuentra Facultad de Ciencias Sociales, quienes transformaron el proceso que venían desarrollando en el programa denominado estudiante guía (E-g) para comenzar a desarrollar lo que se denominó como TEP. Asimismo, en este proceso de curricularización, la Facultad de Psicología transformó el programa de acompañamiento entre pares que venía desarrollando desde el año 2009 en calidad de pasantía denominada "Tutorías entre pares: entre herencias, experiencias y disposiciones". A este proceso se le suma el Centro Universitario de Paysandú en el año 2011 y la Facultad de Arquitectura en el año 2012 (aunque sólo aprueba la creditización en 2015).

Debe advertirse, sin embargo, que el otorgamiento de créditos a las TEP resulta en un incentivo para incrementar y mantener a los "tutores". Estos podrían recibir entre 8 y 12 créditos con la contrapartida de haber participado en todas las actividades de tutoría previstas o haber completado cierto número de horas presenciales de tutoría. Esta primera forma de curricularización resulta un instrumento hacia la primera población objetivo y por tanto, en sí mismo, no tiene una relación directa con los objetivos de inclusión educativa.

Otro aspecto de la estructura de incentivos consistió en profundizar en la definición del rol de tutor y en particular, en su formación. Esto a su vez, conllevó explicitar la discusión sobre quiénes debían ser tutores. En general lo que se observa es un aligeramiento de los requisitos para ingresar como tutores, y un fortalecimiento de las propuestas formativas para los aspirantes. En la Facultad de Psicología, originalmente deberían ser estudiantes del 4to o del 5to ciclo de la licenciatura. La Facultad de Ciencias Sociales (FCS) en cambio admitió desde 2013 que fuera estudiantes del Ciclo Inicial, siempre que hubieran aprobado al menos 64 créditos, lo que equivalía prácticamente a que fueran estudiantes del segundo año. En Arquitectura, algunas propuestas de mentoría estaban asociadas a cursar ciertas unidades curriculares, como fue el caso de Acondicionamiento e Instalaciones Sanitarias de la Facultad de Arquitectura.

En 2013 se introducen los "Espacios de Formación Integral" (EFI), materia optativa llevada adelante por PROGRESA en el marco del Programa CE, que permitió que los tutores pares

trabajaran en la Educación Media Superior, obteniendo un reconocimiento de créditos: 10 servicios de Montevideo y todas las sedes del interior aprobaron la realización de estas modalidades.

En 2016 se procede a dar un nuevo paso cuando el Pro-Rectorado presenta un proyecto para establecer un proceso de formación de tutores y de acompañamiento bajo la estructura de talleres. El taller 1 tiene contenidos fundamentalmente teóricos y se dicta en el segundo semestre de cada año. El taller 2 configura una experiencia práctica orientada por un proyecto que elaboran los estudiantes. Se desarrolla durante el primer semestre de cada año con la generación de ingreso. Esta formación pasa a impartirse en la misma órbita del PROGRESA (para los servicios de Montevideo) y tendría créditos por su cursado dado por la misma Comisión Sectorial de Enseñanza en tanto materia electiva. La práctica de tutoría estrictamente se realizaría en lo que se denominó TEP 2, correspondiente al primer semestre de cada año. Desde 2014, comenzó a promoverse crecientemente que la evaluación final del curso 1 fuera la elaboración de un proyecto de intervención en alguna de las opciones de actividades de tutoría en las que pueden llevar adelante la práctica quienes quedan habilitados para cursar Tutorías Entre Pares 2. Si bien no todos los proyectos presentados finalmente terminarían implementándose, el incentivo y la disposición de un semillero se sostiene que contribuyó a que los tutores pares se apropiaran del rol, aportaran diagnósticos de necesidades y dieran mayor significatividad a la propuesta (Cabrera & Bouzó, 2018).

7.4.5. Cobertura de los TEP en los servicios universitarios

El programa TEP se caracteriza por contar con una importante diversidad de actividades a lo largo del año, algunas puntuales, otras estacionales asociadas a eventos reiterados todos los años, y otras más procesuales. Algunas de ellas son de hecho, actividades que se llevan adelante en otros programas de PROGRESA, como son la Expoeduca, o la "La Previa[54]"; cursos introductorios a la Universidad establecidos por los servicios, típicamente en el interior del país; Resumiremos esta dispersión indicando que existen varias modalidades del programa.

El diseño centralizado de la formación contribuyó a unificar el significado dado al rol y a explicitar y trabajar los fundamentos. También habilitó a incorporar como tutores pares a los estudiantes que hubieran concluido el tránsito por el primer semestre.

La heterogeneidad es valorada como un aspecto positivo en la bibliografía consultada: "se asiste a la convivencia de diferentes propuestas heterogéneas de tutorías, caracterizadas por distintas formas de denominarse y variadas poblaciones destinatarias y espacios donde se desarrollan" (Cabrera, Couchet, & De León, 2018, p. 107).

Existen esfuerzos por sistematizar tal heterogeneidad e inductivamente tipologizar las modalidades. De León (2018, p. 110) presenta una clasificación de esta diversidad distinguiendo los dos tipos de destinatarios finales (estudiantes de bachilleratos y estudiantes universitarios); y según el espacio institucional en que se desarrollan (la propia UDELAR, otros centros educativos o en espacios de exposición o feria). En total propone 9 tipos de modalidades de TEP. Dentro de estas modalidades, destaca tres de más reciente creación: (i) estudiantes privados de libertad ("educación en cárceles"); (ii) estudiantes con discapacidades visuales, auditivas o motoras; y (iii) estudiantes inmigrantes.

[54] "Es un dispositivo de tutoría que combina actividades de enseñanza y extensión, a través de la cual estudiantes de la Universidad de la República concurren a instituciones públicas de educación media en general -y a aquella de la que egresaron en particular- para compartir su experiencia en la Universidad".

Con base en estos antecedentes y más con un sentido teórico que descriptivo, entendemos que la heterogeneidad puede ser tipologizada conforme las tres dimensiones teóricas fundamentales anotadas arriba.

Tal como se ha indicado, el programa TEP se ha caracterizado por su heterogénea implementación a través de los distintos servicios de la UDELAR. Esto tiene repercusión también sobre la forma de dimensionar la cobertura que pudiera alcanzar anualmente el programa, tanto sobre su población objetivo (los estudiantes) así como con la población objetivo secundaria (los tutores pares). La UDELAR informó que para el año 2018, el programa había alcanzado en la fase formativa (TEP 1) a un total de 31 docentes y 762 estudiantes (población secundaria); en tanto que para su parte de prácticas de tutoría su cobertura se estimó en 8156 estudiantes (DGPLAN, 2018, p. 67).

Tabla 27. Docentes, tutores pares y estudiantes tutoreados informados por el Programa PROGRESA para el año 2017.

Servicio	Etapa	Docentes	Tutores Pares	Estudiantes
Progresa	TEP 1	8	454	NC
Progresa	TEP 2	6	180	s/d
Arquitectura	TEP 1	2	12	NC
Humanidades	TEP 1	2	2	NC
Humanidades	TEP 2	2	9	60
Veterinaria	TEP 1	3	16	NC
Veterinaria	TEP 2	7	16	500
Ciencias Económicas	TEP 1	2	30	NC
Ciencias	TEP 1	2	8	NC
Medicina	TEP 1	5	22	NC
Medicina	TEP 2	5	72	2000
Medicina	TEP 2	5	22	80
Rivera	TEP 1	2	18	NC
Paysandú	TEP 1	1	20	NC
Información y Comunicación	TEP 2	3	11	1350
Ciencias	TEP 2	2	11	60
Psicología	TEP 2	2	130	2200
PROGRESA (Prog. La Previa)	TEP 2	8	110	656
PROGRESA (Prog. ExpoEduca)	TEP 2	2	110	350

Fuente: Estadísticas Básicas, Dirección General de Planeamiento, UDELAR (2018), página 67.

Tal como se puede apreciar en la tabla 1, de los 25 servicios universitarios (facultades, institutos, escuelas, CENURES y sedes del interior) que implementaban carreras de grado, sólo 11 reportaron actividades de tutoría. Las inscripciones totales de ese año, incluyendo las múltiples, superaron las 24 mil, por lo que la cobertura en las distintas y variadas actividades de tutoría habría alcanzado a uno de cada cuatro estudiantes universitarios (descartando aquellas actividades orientadas a estudiantes de la Educación Media Superior).

7.4.6. Consideración para el caso uruguayo: UDELAR

En síntesis, las TEP son claramente un programa de mentoría: las relaciones que impulsa son claramente asimétrica ya que uno de ellos tiene a su favor, cierta experiencia en la vida universitaria.

Como su nombre lo indica, TEP no se basa en un conocimiento experto del tutor sino en la transmisión de la experiencia personal en el tránsito. Tampoco incluye aspectos estrictamente académicos o disciplinarios: no son tutorías específicamente planteadas para trabajar temas de las unidades curriculares; tampoco son mentorías que introducen a los estudiantes en

actividades de investigación. En sus fundamentos se deduce que tiene por objetivos el aumento del capital cultural (v.g. formación de un habitus universitario), requiere de un diseño procesual y su población objetivo está delimitada de forma universalista.

La observación de su institucionalización y de la heterogeneidad resultante de la implementación, así como de la cobertura alcanzada luego de una década de creado el programa, se puede concluir que presenta las notas características que la bibliografía ha mostrado en relación a las mentorías en otras instituciones de educación superior, excepto tal vez y de forma remarcable, su asociación a actividades de investigación científica (Jacobi, 1991; Crisp & Cruz, 2009).

7.5 Comparación entre los tres países: a modo de conclusiones

Las mentorías para estudiantes de grado, entendidas ampliamente como dispositivos de apoyo y acompañamiento al estudiante fundados en interacciones académicas, presentan una configuración azarosa en las tres universidades, con historias poco similares en todos los casos, muy asociadas a las singularidades institucionales y a las grandes políticas de ES.

Sin embargo, hemos sistematizado los tres usos sociales que se plantean institucionalmente para la mentoría, en las tres universidades bajo análisis.

Esquema Nº 5

Rol Docente	Rol de Alfabetizadores Académicos	Rol Integrador/Socializador
- "Colaboran en el desarrollo las diferentes estrategias de las cátedras". (UNL) - "Participan en la elaboración de trabajos prácticos y cuestionario". (UNL) - propiciar "el desarrollo de la "zona de desarrollo próximo" (UDELAR) - "o tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica" (UFPEL) - "o desenvolvimento de abordagens didático-pedagógicas inovadoras e criativas" (UFPEL) - "…la inserción del alumno monitor en las actividades docentes" (UFPEL)	- "Organizan encuentros de estudios para sistematizar el abordaje de textos académicos". (UNL) - "grupos tutoriais de aprendizagem e busca propiciar aos alunos condições para a realização de atividades extracurriculares, que complementem a sua formação acadêmica" (UFPEL) "tiene por objetivos el aumento del capital cultural, por ejemplo, formación de un habitus universitario" (UDELAR) - "Ayuda en inscripción a materias, abordaje de textos, y resolución de trabajos prácticos". (UNL)	- "Despliegan acciones tendientes a propiciar la adaptación de los estudiantes a un nuevo contexto académico". (UNL) - "Realizan encuentros informales en peñas, ferias y festejos de diverso orden" (UNL) - posibilitando la creación de vínculos de pertenencia institucional". (UNL)

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se presenta la iniciación en la formación docente de los tutores pares, a los efectos de que colaboren en los procesos de enseñanza en las aulas, desde lo que se denomina como el *rol docente* de la tutoría.

En segundo lugar, se distingue el rol de los tutores en la *alfabetización académica* de los estudiantes. Por alfabetización académica Carlino (2013) define al proceso de enseñanza que

puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizarse, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia. En ese sentido, los "encuentros de estudios" o la ayuda en el "abordaje de los textos" que desarrollan los becarios se constituyen en acciones que "alfabetizan académicamente" a los estudiantes ingresantes, quienes se presentan como "analfabetos" de las modalidades y lógicas propias de la educación superior.

En tercero y último lugar, sólo en el caso de UNL y con un mínimo desarrollo, nos encontramos con un *rol de socialización o integración social*. En la experiencia se plantea que conviven las afiliaciones de becarios de tutorías que van construyendo su rol en relación con los ingresantes y los procesos de afiliación de estos últimos en relación con la institución en su conjunto. La universidad, a través de este rol integrador propone contextos donde las relaciones entre los miembros se construyan colectivamente para poder desarrollar sentidos de pertenencia que posibiliten la permanencia de los nuevos estudiantes.

Ahora bien, dentro de este panorama parecerían haber tres elementos comunes a estas políticas. En primer lugar, los programas, instrumentos, dispositivos son internamente diversos según carreras y facultades, tanto en su diseño como en su implementación y gobierno. Se percibe en los hallazgos reportados en cada país, fuertes improntas particularistas, disciplinarias y de campos profesionales. Es decir, podríamos decir que son dependientes de las "culturas y tribus académicas".

En segundo lugar, sólo marginalmente aparecen estas políticas conectadas con las políticas de democratización impulsadas sobre todo desde mediados de la primera década de este siglo. Si bien algunos programas, como las TEP de la UDELAR son constitutivas de la "Segunda Reforma", en Brasil la vigorosa política de ES contó con el PET diseñado durante la Dictadura y reformulado durante el Gobierno de Cardoso. Las tutorías de la UNL ya estaban previstas en el plan de desarrollo institucional del año 2000 y se han sostenido y consolidado a lo largo del tiempo. Sin embargo, en vistas al objetivo de permanencia no parecen haber moldeado un exitoso desarrollo posterior. Este estudio no ingresó en el análisis de posibles factores inhibidores, pero es de conjeturar que existirían obstáculos importantes que subyacen al desempeño limitado de estos programas y que se relacionan

En tercer lugar, las mentorías si bien son programas por naturaleza focalizados, carecen en dos de las universidades, de criterios de focalización y seguimiento, así como de una estructura más permanente de apoyo y formación de los tutores pares. Esto es, la auto-selección y la autorregulación parecen ser criterios predominantes en el diseño de estos programas.

Estos programas de mentorías, considerados en este estudio como perteneciente a la segunda generación de políticas democratizadoras intentan mitigar, aunque sin lograrlo acabadamente, la desigualdad académica ya que la misma reduce significativamente las probabilidades de éxito entre los estudiantes originarios de grupos sociales socioeconómicas desfavorecidas. Se inscriben en la alfabetización científica, al aumento del capital cultural, a la formación de un habitus universitario y a la socialización e integración social y su población objetivo está delimitada de forma universalista.

En síntesis, proponen el seguimiento y apoyo académico e institucional a los ingresantes durante sus primeros años universitarios, constituyen incentivos específicos a la permanencia y la graduación través del desarrollo de estrategias de inclusión, creativas y convergentes

que, sumadas a la gratuidad de la educación pública (primera generación de reformas), constituyen condiciones de democratización en términos de igualdad de acceso para todos los ciudadanos.

8. Cursos introductorios, propedéuticos, remediales y de articulación

En este marco este capítulo se aboca a estudiar aquellas *políticas* que se relacionan directamente con la política curricular en aquellos aspectos que hacen las condiciones requeridas para el aprendizaje de los contenidos fundamentales de cada carrera. Es decir, son cambios en el curriculum generados por un diagnóstico y por orientaciones pedagógicas "innovadoras frente a la enseñanza magistral tradicional, generalmente apoyados en ciertas nociones de "enseñanza activa" o de lo que Bernstein (1990) denominó "pedagogías invisibles". Parten de la base de un diagnóstico que reconoce, valora y asume que existe una distancia entre el "perfil de conocimientos al ingreso" exigido por el programa académico de la carrera y el "perfil de conocimientos efectivamente desarrollado" al egreso del nivel anterior. Concluye que la pedagogía estandarizada, centrada en el docente y en una única y mejor estrategia no es adecuada para asegurar el aprendizaje.

El objetivo de estas políticas es el fortalecimiento o la compensación de los conocimientos académicos que el estudiante ha construido previo a su ingreso a la universidad; brevemente, la "preparación académica". Los programas más implementados son aquellos orientados a ofrecer cursos (optativos o compulsivos) en ciertas disciplinas científicas fundamentales (la más frecuente de todas, Matemática) aunque también se han extendido cursos "instrumentales" relacionados con la lectura y producción de textos.

Se trata de "cursos" y no meramente de charlas o talleres aislados, aunque no siempre cuentan con acreditaciones formales ("créditos"). Pueden tener en algunos casos, carácter necesario. Tienen naturalezas distintas: algunos son "introductorios", otros "propedéuticos" y otros "remediales". En este capítulo nos referiremos a los tres tipos, identificando tanto singularidades como generalidades.

8.1. Hipótesis

Partiremos de dos grandes hipótesis para este análisis comparativo. La primera y más general sostiene que la masificación primero y la universalización después del egreso del nivel medio) ha visibilizado hiatos entre los perfiles de egreso realmente alcanzados por los estudiantes y los perfiles académicos de ingreso esperado por las universidades. El hiato ha estado ligado históricamente a ciertas disciplinas científicas más en particular: matemática, física, química, y menos a las ciencias sociales y las humanidades en general. El reconocimiento de esta distancia ha conllevado a que, con mayor insistencia, las coordinaciones de carreras primero, luego las facultades y finalmente, las universidades diseñen políticas remediales. Este origen particularista y disciplinario tiene que ver con la heterogénea distribución de estas políticas según áreas de conocimiento y también, con la diversidad de modalidades en las que se presenta.

Una segunda hipótesis sostiene que la existencia, objetivos y cobertura que pueda tener una política de inclusión para el fortalecimiento de las competencias académicas están asociadas con las políticas de ingreso a la universidad. De las tres universidades aquí estudiadas, una

tiene un ingreso condicionado a través de algún tipo de exámenes, cupos o ambos instrumentos; en tanto que otras dos tienen acceso libre.

8.2. Cursos introductorios, propedéuticos y remediales en la UNL

La transformación y democratización del sistema universitario se produjo en todo el mundo a partir de 1945 (Buchbinder, 2015), En pocos años la matrícula universitaria prácticamente se triplicó. Argentina no fue la excepción. Pero la expansión de la cobertura se desarrolló “sin una reducción de las desigualdades sociales ni inclusión plena en la educación superior” (Chiroleau, 2011: 3).

En Argentina, las políticas de admisión a las universidades públicas favorecen el ingreso irrestricto o directo, como estrategia de igualdad de oportunidades (excepto en algunas carreras, en especial en las de Medicina). Según Arias y Lastra (2019), el curso de ingreso constituye la principal estrategia para favorecer el acceso y la retención, ya que los prepara para los desafíos que suponen los estudios universitarios. Los cursos de ingreso forman parte de ese tipo de políticas, y en general pueden ser entendidos como preuniversitarios, "cuya finalidad no es estrictamente selectiva sino introductoria a la vida universitaria y a sus exigencias" (Chiroleu, 2013:295). Sin embargo, Marquina (2011), señala que estos cursos de ingreso también cumplen una función de selectividad, en tanto son "instancias niveladoras o selectivas como condiciones previas al ingreso" (Marquina, 2011:69).

La problemática de la articulación ocupa un lugar central en la UNL. Entre sus principales políticas académicas, desde el año 1992 se han definido diferentes estrategias para mejorar el acceso a los estudios superiores, las cuales tienen un nuevo empuje a partir del año 2000, cuando en el marco del Plan de Desarrollo Institucional se define una agenda de trabajo conjunto con las escuelas secundarias y se establece un Programa de Ingreso que contempla Cursos de Articulación.

La creación de condiciones que posibiliten un tránsito valioso entre dos instituciones con mandatos, lógicas e historias diferentes interpela constantemente a autoridades y docentes que despliegan sus actividades formativas en este espacio de articulación por el que deben transitar los estudiantes. Los diagnósticos coinciden en indicar que los alumnos egresados de la educación secundaria presentan diversas dificultades en su pasaje hacia la educación superior (Tenti Fanfani, 2008). Las nuevas actitudes y reflexiones que deben gestarse en torno a la construcción de los conocimientos en la educación superior suelen presentarse como obstáculos difíciles de atravesar para los nuevos ingresantes, y la universidad ha tomado un rol activo en el enfrentamiento de estas desigualdades (Ezcurra, 2013).

En este sentido, a los fines de acercarnos al marco normativo general que condiciona y determina las posibilidades y límites de las decisiones que toma la UNL con respecto a la temática bajo estudio, presentamos el análisis de dos leyes nacionales del nivel “macro”: en primer lugar, la “Ley de Educación Superior” Nº 24.521 del año 1995; en segundo lugar, su ley modificatoria, la Nº 27.204, “Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior”, del año 2015.

En el primer caso, en el artículo 2º emerge para el Estado una función económica y de control con respecto a las universidades: “El Estado nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades”. Específicamente, en cuanto al rol económico establece: “Garantizar igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, permanencia, graduación y egreso”, así como también: “Proveer equitativamente, en la educación superior de gestión estatal, becas, condiciones adecuadas de infraestructura y

recursos tecnológicos apropiados para todas aquellas personas que sufran carencias económicas verificables".

Sin embargo, además de identificar a los estudiantes en situación de vulnerabilidad económica, incluye nuevas fuentes de desigualdades, ya que establece: "Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales", como así también: "Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias".

En segundo lugar, en cuanto a la "Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior" del año 2015, si bien las principales ideas mencionadas de la legislación del año 1995 se han mantenido, entre los puntos más importantes, se destaca la ratificación de la continuidad de la gratuidad en este nivel educativo. En el artículo 1º, se comprenden la educación y el conocimiento como "bien público" y "derecho humano personal y social". Y en el artículo 2º y el 2º bis, se explicita la gratuidad y se establece que "los estudios de grado en las Instituciones de Educación Superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos". Así, no puede existir ningún tipo de arancel, de ninguna clase en los estudios superiores. Otra de las modificaciones sustanciales radica en el artículo 50 de la antigua ley que preveía que "en las universidades con más de cincuenta mil (50.000) estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes será definido a nivel de cada facultad o unidad académica equivalente". En la nueva norma, esta inquietud se resuelve garantizando el acceso en todos los casos.

En síntesis, las leyes citadas condensan por un lado, un importante rol del Estado en el sostenimiento económico de aquellos estudiantes que sufren desigualdades materiales (a ello apunta la gratuidad del acceso a la educación superior y la promoción de becas y apoyos económicos, en general); y por otro lado, una función de inclusión social para aquellos alumnos en el nivel superior que sufren desigualdades producto del género, de la pertenencia a pueblos originarios, o de discapacidades permanentes o temporarias. Sin embargo, en este segundo rol estatal no se establece explícitamente cuáles serían las políticas concretas para luchar contra estas fuentes de desigualdad particulares (Fernández Lamarra, 2003). El estatuto de Universidad Nacional del Litoral, máxima norma jurídica que organiza y regula la vida institucional se enmarca en los lineamientos de estas leyes y los consolida.

8.2.1 Marco Normativo de la Universidad Nacional del Litoral

En relación directa con el objeto bajo estudio, el estatuto de la UNL plantea en el artículo número 2º del título I "Naturaleza y misiones institucionales" que: "corresponde a la Universidad en el marco del principio constitucional del desarrollo humano, promover los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades, con inclusión y sin discriminación alguna […]".

En UNL, se generaron acciones diversificadas que concurrieran en la atención a la heterogeneidad del alumnado que ingresaba a la universidad, democratizando el acceso. En este caso en concreto se busca una reducción de las desigualdades en los puntos de partida (Chiroleau, 2013).

En el año 2000 a través de la Resolución Rectoral Nº 01/2000, se crea "El Programa de Ingreso", el cual se propuso establecer los marcos referenciales para su implementación, considerando diferentes actividades, entre ellas: "Orientación y desarrollo de estrategias de

difusión y de información acerca de la propuesta académica de la UNL y la región"; y "Desarrollo de los Cursos de Articulación Disciplinar, dos (2) según la carrera elegida y dos (2) Cursos de Articulación General, comunes a todas las carreras".

En este marco el Plan de Desarrollo Institucional (2000-2019) aborda esta cuestión a partir de uno de sus ejes orientadores: "Una Universidad que eduque ciudadanos libres y aptos para integrarse a una sociedad democrática, con el más alto nivel de calidad, y en toda la diversidad de saberes científicos, técnicos, humanísticos y culturales".

En la Resolución Consejo Superior Nª128/2002, reconoce que la articulación con las escuelas aún cuenta con acciones incipientes, y que resulta pertinente continuar propiciando espacios comunes que posibiliten la interacción de docentes, especialistas, estudiantes de las escuelas y alumnos ingresantes de la UNL. En este sentido, se menciona la potencialidad que ofrece el uso de la plataforma e-learning, la cual permitiría concretar una nueva instancia de articulación entre Universidad, Ministerio de Educación de la Provincia e Instituciones Educativas. Sin embargo, esta propuesta de "Red de Articulación Virtual" no gozó de continuidad en el tiempo.

En el año 2006, a través de la Ordenanza Nº7/2006 –"Programa de Ingreso a la Universidad Nacional del Litoral"- se decide actualizar la normativa previa "como consecuencia de la ampliación y diversificación de la propuesta académica de esta Universidad". En este sentido, con respecto al Programa establecido en el año 2002, se innova en diversas cuestiones.

En primer lugar, aparece la "Expo-carreras", con el objetivo de brindar un espacio de información sobre la propuesta académica de educación superior de la región, así como también de las diversas carreras de grado, pregrado, posgrado, y otras actividades académicas de investigación y extensión de la UNL. En este espacio se difunden la modalidad y cronograma de inscripción de los aspirantes al ingreso a la UNL.

En segundo lugar, aparece la "Inscripción Centralizada", instancia de inscripción, común y obligatoria para los ingresantes de todas las carreras de grado y pregrado de la Universidad Nacional del Litoral.

En tercer lugar, los "Cursos de Articulación disciplinar y general", los cuales buscan introducir a los ingresantes en el marco general de la vida y del pensamiento propio de la Institución Universitaria, promoviendo prácticas que articulen contenidos disciplinares con el nivel secundario y que den cuenta del carácter provisional y controversial del conocimiento, el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los estudios superiores y el rol de los universitarios en tanto ciudadanos críticos.

Si bien la no aprobación de los cursos de articulación no supone una restricción al cursado de las materias del primer año universitario, sí, en cambio, implica que el estudiante postergue su avance en la trayectoria educativa: necesitará invertir más tiempo del pautado ya que tendrá que volver a rendir el curso disciplinar en otra instancia, tendrá que rendir su correlativa de primer año en el segundo año o en años posteriores.

8.4.2. Los Cursos de Articulación

Dentro de los cursos generales, se encuentra el curso "Ciencia, Arte y Conocimiento", y el de "Problemática Universitaria". En primer lugar, de acuerdo al cuadernillo del curso de articulación de UNL "Ciencia, Arte y Conocimiento", a lo largo de los encuentros, se plantea recorrer una serie de textos (escritos, fílmicos, pictóricos) y realizar un conjunto de actividades que procuran acercar a los estudiantes a las problemáticas de interacción entre las ciencias, las tecnologías y las artes en la producción del conocimiento. Este curso *"tiene el objetivo de*

indagar los desarrollos científicos y artísticos que inciden en nuestra vida cotidiana". Para ello se propone realizar un recorrido por problemáticas contemporáneas, cuyo análisis demanda conocer múltiples aspectos de nuestra cultura.

En este curso se visibiliza cómo las ciencias y las artes se traman de manera compleja y repercuten en muchos aspectos de la vida habitual. Se observa además cómo la cotidianeidad se inscribe en un sistema de fenómenos sociales, económicos, artísticos, políticos, históricos y científicos diversos. En ese sentido, el cuadernillo se orienta al abordaje de problemáticas propias del área específica del estudiante atendiendo además a los múltiples conocimientos que conforman, configuran y condicionan el universo que los rodea. Por ello, los capítulos son tres: (1) ¿Qué es la ciencia?; (2) ¿Qué es la tecnología?; y (3) ¿Qué es el arte?

En cuanto a las actividades que se realizan, el curso tiene en cuenta tres modalidades coordinadas por un tutor/a: 1) lectura individual –del estudiante- de los materiales de estudio; 2) participación en los debates propuestos en las horas de asistencia a clases; y 3) al finalizar el cursado, la entrega de un trabajo final respondiendo a una consigna propuesta por el/la tutor/a.

Por otra parte, en el curso de articulación de UNL "Problemática Universitaria", también a través de módulos de trabajo, se desarrollan problemáticas que intentan situar las experiencias de los estudiantes desde una perspectiva de tiempo largo, procurando dar a entender que la institución ha ido construyéndose a través del tiempo y de contextos políticos y sociales diversos. Los tres módulos son: (1) "Los escenarios de la experiencia estudiantil"; (2) "Continuidades, permanencias y rupturas"; y (3) "Estructura y organización de las Universidades argentinas: los estudiantes como sujetos políticos"

En este caso, los propósitos del curso radican en "*indagar desde una perspectiva histórica e institucional, las dinámicas de la universidad en sus contextos; las características de los estudiantes, como sujetos políticos, sociales y educativos en la universidad; las formas de participación en los órganos de gobierno, de los diversos actores de la universidad; y analizar las problemáticas de la Universidad argentina actual, identificando la diversidad de las experiencias del sujeto estudiantil en ellas"*.

Por su parte, los Cursos de Articulación Disciplinares procuran articular con el nivel secundario y ponen énfasis en los conocimientos previos que, de acuerdo con la carrera elegida, son necesarios para el inicio del cursado de asignaturas de la formación básica. Con el propósito de consolidar instancias de integración académica entre las diferentes carreras se realiza una propuesta de cursos comunes según las áreas disciplinares. Estos son: Química, Matemática, Ciencias Sociales, Lectura y escritura de textos académicos, Biología, Iniciación a los estudios filosóficos, Problemática psicológica, Introducción a la contabilidad, Iniciación a las ciencias médicas y Aproximación a la Práctica Profesional.

Al tomar dichos cursos como objeto de análisis, los mismos plantean objetivos y propuestas de trabajo que, a los efectos de poner en valor la continuidad de los estudios superiores, procuran la reflexión crítica acerca del papel que el conocimiento científico desempeña con respecto al progreso de la humanidad y las posibilidades que trae aparejada la continuidad de los estudios superiores. Se percibe que buscan la consideración de la educación superior como un universo posible que permite ampliar las perspectivas profesionales futuras. Asimismo, se busca tender un puente entre los contenidos de la escuela secundaria y sus modos de abordajes y la propuesta académica de la universidad. Y de este modo implica la democratización del nivel universitario en tanto promueve el ingreso de poblaciones diferentes y desiguales en términos de capital socioeconómico y cultural (Araujo, 2017)

8.4.3. Consideraciones para el caso argentino: UNL

A pesar de los intentos democratizadores, debe reconocerse que estos diseños de articulación han constituido eventos de riesgo de abandono en las trayectorias universitarias. Investigaciones anteriores han documentado que no existe una visión homogénea de lo que se entiende por "articulación" en las distintas unidades académicas de la UNL, así como tampoco al interior de ellas. Por el contrario, se observa una heterogeneidad de significados asociados a los cursos de articulación que operan en la puesta en práctica de mayores o menores exigencias que explican las diferenciales en las trayectorias de ingreso[55].

Pese a que los cursos de articulación acontecen en un período muy corto de tiempo, la pérdida de aspirantes es significativa y no puede ser explicada solamente por factores exógenos a la institución o por motivaciones individuales.

En este desaliento temprano puede operar un desajuste entre la percepción que los aspirantes poseen de la UNL y este primer contacto con la Universidad. Así, se desarrolla una distancia creciente entre los esfuerzos invertidos y los efectos producidos: el acceso de nuevos destinatarios con características diferentes a las exhibidas por el estudiante universitario de décadas anteriores abre un nuevo desafío institucional. Sumado a esto, la emergencia de nuevos estilos de vida juveniles que relativizan los modelos y valores tradicionales para "vivir la vida", habilitan trayectorias "personalizadas".

Las dificultades para transitar el ingreso universitario no son experiencias exclusivas de los aspirantes que provienen de los sectores más desaventajados. Estas dificultades son experimentadas también por los estudiantes provenientes de sectores medios y, a su vez, muestran una variación significativa en función de la carrera o disciplina elegida. Estas evidencias muestran que, a las desigualdades asociadas con el origen social, se van sumando -conforme avanza el trayecto universitario- otras desigualdades que han sido analizados en los capítulos anteriores.

El desafío entonces sigue en pie. Es necesario que estas instancias introductorias vayan más allá generando una sólida relación con los saberes, que no se limiten a promover la curiosidad intelectual, sino que estimulen el trabajo sistemático de la posición de estudiante, faciliten el acceso a la comprensión que permitan que la investigación, la docencia y la extensión formen parte de los perfiles que caracterizan a los egresados de la UNL.

En este marco desde el año 2018 se ha comenzado con una experiencia piloto que reconoce el camino recorrido pero que propone dejar de lado los contenidos disciplinares para abocarse a desarrollar una temprana identificación con la institución y con la carrera elegida.

8.3. Cursos propedéuticos en la UFPEL

O Brasil se caracteriza por uma significativa desigualdade social, apesar de a partir de 2001 ter operado uma lenta melhoria na distribuição de renda que la investigación ha reiterado se reproduce en los aprendizajes hechos, en la segmentación institucional y en el acceso a la universidade (Chiroleau, 2009). Contribuiu para este cenário o estabelecimento, desde 2003,

[55] En la investigación realizada en el marco del PAITI 2014 (Articulación entre el nivel secundario y la Universidad Nacional del Litoral: instituciones, sujetos y trayectorias), se identificaron tres formas distintas de definir los cursos de articulación en las unidades académicas: como una "llave" necesaria para el acceso al primer año; como una habilitación para el cursado, pero no para la aprobación de materias de primer año; como una etapa independiente del primer año.

do objetivo governamental de combate à fome e à miseria pelo governo Lula. Conforme demonstrado por Zimmermann e Silva (2012) os mandatos do governo Lula tiveram uma acentuada inferência no combate às desigualdades, como resultado de um conjunto de ações cumuativas, como o controle da inflação, valorização da moeda, pela geração e formalização de emprego, promoção de políticas sociais e programas de transferência de renda e, principalmente, pela valorização do salário mínimo.

A partir de 2004, teve início o Programa de Apoio e Implementação do Desenvolvimento de Cursos de Formação de Professores Indígenas (PROLIND). Seu objetivo geral é a criação de um programa de apoio ao ensino superior de professores indígenas, tendo em vista que se trata de uma política pública estadual a ser implementada por instituições federais e estaduais de ensino superior de todo o país

No que diz respeito às políticas inclusivas de acesso, desde meados da década passada várias tem sido desenvolvidas, algumas orientadas a atender especialmente as desigualdades socieconômicas através do ortogamento de bolsas ou créditos para estudantes matriculados em intituições privadas (FIES/FNDE e PROUNI)[56], enquanto outras estão mais focalizadas nas desigualdades raciais e étnicas (Políticas de Ação Afirmativas) (Neves, 2014; Nunes, 2016). Da mesma forma, foram criados cursos especiais em instituições tradicionais, dirigidos a determinados grupos para a formação de professores. Outras formas de inclusão apontaram para a criação em 2006 da Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltada para a formação de professores para a educação básica e continuada para aqueles que já ocupam esses cargos, que em 2009 já contava com cerca de 100 mil alunos (CHIROLEAU, 2013).

Nos últimos anos, o acesso ao ensino superior tem assumido diversas formas, dentre as quais o Vestibular é a modalidade mais extensa e aceita para ingresso no ensino superior privado, apesar de funcionar como mecanismo de seleção social por parte do seu nível de demanda. Atualmente, o Vestibular convive com outras modalidades, como a Avaliação Serial do Ensino Médio ou os resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio, que às vezes são combinados com o primeiro. Diversas opções têm sido desenvolvidas para buscar uma inclusão social mais ampla nas universidades, como cursos pré-vestibulares alternativos (ou populares), programas de cotas e interiorização (Peixoto, 2008).

Dentre as recentes políticas de expansão as mais amplas têm sido direcionadas às instituições privadas. De acordo com Michelotto, Coelho, Zainko (2006, p.192) a educação superior brasileira passou por dois momentos distintos de expansão. Em um primeiro momento, no período da ditadura militar, de 1964 a 1980, no qual o número de mátriculas aumentou quase dez vezes. A segunda expansão foi percebida a partir de 1995 a 2004, com o crescimento da rede privada em 151, 6%. Contribuira para isso, o Programa de Financiamento ao Estudante (FIES), que financia o ensino superior de alunos que já estão

[56] FIES – Fundo de Financiamento Estudantil - é um programa destinado a financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação. O programa financia até 100% do valor dos encargos cobrados pelas instituições de ensino com adesão ao Fundo, dependendo da renda familiar mensal bruta e do comprometimento com os custos da mensalidade. FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - é uma autarquia, vinculada ao Ministério da Educação responsável pela execução da maioria das ações e programas da Educação Básica do nosso País, como a alimentação e o transporte escolar, além de atuar também na Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Superior. PROUNI - Programa Universidade para Todos - é um programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior. Para concorrer às bolsas integrais, o estudante deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até 1,5 salário mínimo, para as bolsas parciais a renda familiar bruta mensal deve ser de até 3 salários mínimos por pessoa. Somente poderá se inscrever no Prouni o estudante brasileiro que não possua diploma de curso superior, que tenha participado do Enem mais recente e obtido, no mínimo, 450 pontos de média das notas, e que não tenha tirado zero na redação. (Fonte: BRASIL/MEC).

matriculados em instituições não gratuitas; e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004, que prevê o aproveitamento de parte das vagas das Instituições Privadas de Ensino Superior por meio de bolsas integrais e/ou parciais para alunos considerados pobres. É importante lembrar que o processo de expansão das universidades privadas ocorreu pela flexibilização na legislação que incentivou a ampliação do setor privado (CUNHA, 1999; TRINDADE,1999)

Durante o governo Lula, foram estabelecidos programas de expansão da oferta pública, e a partir de 2007 se desenvolveu o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) para alcançar a expansão de vagas nestas instituições. Paulatinamente todas as universidades federais aderiram a este programa que procurava alcançar, em um prazo de cinco anos, uma taxa de graduação de 90% dos cursos e uma relação de 18 de alunos de gradução por docente. Entre 2003 e 2010 também foram construídos 126 campi e 14 universidades federais distribuídas por todo o país, o que permitiu dobrar o número de vagas oferecidas por esse tipo de instituições, aprofundando ainda mais sua interiorização.

As universidades federais devem apresentar projetos que considerem especificamente a) flexibilidade curricular; b) apoio à formação pedagógica de professores que permita o desenvolvimento de práticas pedagógicas modernas e o uso de tecnologia; e c) o desenvolvimento de mecanismos de inclusão que possibilitem a igualdade de oportunidades de acesso e permanência nas instituições.

Neste marco tem existido uma certa mobilidade social que se explica em grande parte pelas qualificações e competência educativas (PASTORE; DA SILVA, 2004). No governo Dilma, um conjunto de leis serviu de base para o desenvolvimento de várias políticas de inclusão na educação superior que apresentam resultados na mudança do perfil dos estudantes universitários brasileiros. São as chamadas “leis de cotas” representadas pela lei Nº 12.711 de agosto de 2012, que regulamenta as “cotas sociais”, por garantir que 50% (cinquenta por cento) das vagas das universidades públicas devem ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 um salário-mínimo e meio per capita. E, no caso de não preenchimento das vagas, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Modificando e complementando a Lei de “cotas sociais”, temos a Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, conhecidas como de “cotas raciais” e de “necessidades especiais”, pois garante vagas no ensino superior público para pessoas autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a IFE, segundo o último censo Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Políticas afirmativas, como cotas para negros, pardos e indígenas e, principalmente, cotas sociais que fazem reserva de vagas nas Universidades públicas para oriundos de escolas públicas contribuíram intensamente para obetenção dos números do IBGE em 2018. Eles demostraram que os estudantes autodeclarados pretos e pardos representaram 50,3% das matrículas nas instituições públicas de ensino superior no Brasil, ultrapassando os brancos pela primeira vez na história. Apesar de um marco importante no combate às desigualdades raciais, o problema ainda persiste, pois se olharmos para as taxas de conclusão do ensino médio, conforme o IBGE, 53,2% dos brancos que concluem o ensino médio ingressam na faculdade, enquanto apenas 35,4% de negros e pardos tornam-se ingressos no ensino superior.

Como se pode perceber, as políticas de expansão e inclusão implementadas no Brasil são vastas e complexas e se constituem em medidas voltadas para os setores público e privado, embora com a primazia deste último, e abrangem questões relacionadas ao acesso e permanência no ensino superior.

8.5.1 Atividades corretivas na UFPEL

Desde as chamadas leis de cotas no Brasil, que abrange população diversas as universidades vêm diagnosticando a necessidade de ações direcionadas para corrigir lacunas de formação herdadas do ensino básico. Essa percepção se fundamenta em dados como do *Programme for International Student Assessment* (Pisa), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, que avalia conhecimentos de matemática, ciências e leitura de estudantes de 15 anos. No Brasil a pesquisa indicou que apenas 4 escolas públicas da amostra pesquisada que atendem alunos de baixo nível socioeconômico alcançaram resultados acima da média da OCDE em leitura (em um total de 23 escolas da amostra que ultrapassaram a mesma marca). Em ciências, apenas 2 e em matemática nenhuma escola pública que atende alunos de baixo nível socioeconômico conseguiu resultados acima da média da OCDE. (Fonte: MEC/Inep).

Assim, medidas corretivas que buscam remediar as dificuldades herdadas no processo de aprendizado básico passam a ser vista como uma alternativa para manutenção da qualidade do ensino superior público e, especialmente, no combate a retenção e evasão. Contudo não é possível identificar uma política nacional desenhada para esse fim. As IFES através de iniciativa própria vêm formulando e promovendo essas atividades corretivas.

Cursos da UFPel, através de reforma curricular estão incluindo disciplinas de interpretação e produção de textos acadêmicos, os cursos de Letras também fornecem essa disciplina para outros cursos ou oportunizam vagas para alunos da instituição. Enquato projeto de ensino, com apoio institucional, destaca-se as atividades do Projeto GAMA - Grupo de Apoio em Matemática. O reforço, especialmente, em Cálculo é visto como uma medida fundamental para combate a evasão e, portanto, como estímulo a permanência dos estudantes. São atividades regulares de revisão, reforço e resolução de exercícios de cálculo através de módulos com assuntos predeterminados e com percentual de 40% das vagas destinadas para estudantes vinculados a programas de permanência da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE. Os acadêmicos interessados devem realizar a inscrição através da página do Projeto em período pré-determinado para cada módulo individualmente. São oferecidos três módulos ao longo de cada semestre letivo, sendo um sobre o conteúdo de conjuntos e funções, um sobre limites e um sobre derivadas de funções reais de uma variável real. Em cada módulo são oferecidas três turmas de 20 alunos cada. A carga horária de cada módulo é de 20 horas, sendo 04 horas semanais para cada turma. Esta é uma ação que busca atender acadêmicos que necessitam de acompanhamento pedagógico sistemático em cálculo e colaborar com ações do programa de permanência de alunos/as da Universidade.

Os Encontros de ALGA, Encontros de Cálculo 2 e Encontros de Cálculo 3 nada mais são do que aulas de revisão, reforço e resolução de exercícios de ALGA (Álgebra Linear e Geometria Analítica), cálculo 2 e cálculo 3, sendo que os acadêmicos interessados deverão realizar sua inscrição, através da página do Projeto GAMA para cada encontro individualmente.

Também são oferecidas Monitorias para diversas disciplinas iniciais de matemática. As disciplinas que são atendidas pelo projeto são ALGA, Pré-Cálculo, Cálculo 1, Cálculo 1A, Cálculo I, Cálculo A, Cálculo 2, Cálculo II e Cálculo B. De acordo com a disponibilidade de bolsistas, o projeto GAMA também oferece apoio nas disciplinas de Cálculo 3, Cálculo III e

ED – Equações Diferenciais e EDO – Equações Diferenciais Ordinárias. Sendo que, o acadêmico que procurar as monitorias do projeto GAMA em pelo menos 15 oportunidades no mesmo semestre terá direito a um certificado de 20 horas.

No que diz respeito a qualificação dos bolsistas monitores, dentre as ações existentes, pode-se destacar as reuniões com os professores colaboradores, estudos dirigidos relacionados aos conteúdos contemplados pelas ações do Projeto e reuniões gerais para avaliação das atividades.

8.5.2. Considerações para o caso brasileiro: UFPel

Destaca-se, ainda, como ações de inclusão da UFPel as políticas desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI, que foi inaugurado em 15 de agosto de 2008. A partir do projeto "Incluir" do Ministério da Educação[57], atua promovendo políticas e ações que efetivem a inclusão através de um conjunto de projetos inclusivos esse órgão da universidade vem buscando atender o público universitário com necessidades especiais. Sendo assim, o NAI apresenta como princípios norteadores, a concretização do Plano de Acessibilidade e Inclusão da UFPEL, aprovado pelo CONSUN em março de 2016 e a efetivação da Lei 13.409/2016, que dispõe sobre as cotas para pessoas com deficiência no Ensino Superior.

O núcleo promove ações de conscientização, discussão, formação compartilhada de coordenadores, técnicos, professores, monitores, tutores e comunidade em geral, além da oferta dos serviços especializados aos alunos dos diversos cursos de graduação, encaminhamento de intérpretes para as aulas, eventos e atividades relacionadas e, ainda, da criação, organização e acervo de recursos didáticos adaptados que possibilitem avanços nos processos de aprendizagem e inclusão. o NAI é composto por uma Chefia e uma Técnica em Assuntos Educacionais, responsáveis pela gestão e pelas seções: Seção de Intérpretes (09 Tradutores Intérpretes de Libras) e a Seção de Atendimento Educacional Especializado (com educadoras especiais, neuropsicopedagoga, entre outros). Conta, ainda, com Comissão de apoio, constituída por 14 docentes vinculados às temáticas da Inclusão e dos movimentos que as compõem, com o propósito de debater e assessorar a construção das políticas e práticas pretendidas (Fonte: UFPel).

Além das ações estritamente internas à UFPel, o NAI desenvolve projetos como o MathLibras que é um projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq para a produção de videoaulas de Matemática com tradução em Libras. São parceiros do MathLibras o Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT) e o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Atualmente conta com a participação de cinco bolsistas, três professores surdos, duas intérpretes e voluntários. (Fonte: UFPel).

Outro projeto desenvolvido pelo NAI é o Obalibras (Objetos de Aprendizagem para o Ensino de Libras) que está vinculado a um projeto de pesquisa iniciado em 2015, denominado Abordagem Comunicativa, Objetos De Aprendizagem Para O Ensino De Línguas E O Lugar Da Cultura No Ensino De Línguas De Sinais. A pesquisa desenvolve duas linhas de ação, a primeira sobre a produção de um aplicativo denominado Sinalibras e, a segunda, o Obalibras, que produz vídeos para o ensino comunicativo de Libras. O processo de produção de vídeos

[57] O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), iniciado em 2005, propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. (Fonte: BRASIL/MEC)

iniciou com pesquisa teórica e análise de vídeos já produzidos, disponibilizados na Internet. Como não existem parâmetros para o ensino de Libras como L2 nas disciplinas dos Cursos de Graduação, a proposta do Obalibras foi baseada nos cursos de *British Sign Language* (BSL). Os cursos de BSL seguem um currículo comum determinado pelo *UK Occupational Language Standards*. Esse currículo foi desenvolvido para ensinar habilidades e conhecimentos de língua necessários em ambientes de trabalho, e possui uma equivalência com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Foram produzidos 14 roteiros já filmados e em processo de edição. Acompanha, cada roteiro, um glossário.

Tem registro também o Projeto Grupo DownDança – Projeto Carinho. O grupo de dança existe desde 1997, envolvendo crianças e adolescentes com Síndrome de Down. O objetivo principal das atividades rítmicas é possibilitar à pessoa com Síndrome de Down uma oportunidade de experiência motora, explorando as limitações corporais de cada integrante, criando situações num processo de ensino e aprendizagem vivenciados pelos alunos da graduação.

O projeto “A comunidade surda reinventando a arte do balé”, também se carcteriza como extensão, ou seja, professores e estudantes realização ações junto a pessoas ou comunidades externas à comunidade acadêmica. Ele tem por objetivo levar cultura e arte para surdos da cidade de Pelotas, através das ações de ensino de dança para surdos adultos, aulas de balé clássico para crianças surdas, bem como aulas de literaturas adaptadas ao balé.

A UFPel conta ainda com ações diversas que não se associam ao NAI, mas são ações vinculadas a cursos ou unidades acadêmicas que se desenvolvem como projeto de extensão, que é um dos eixos obrigatórios de formação no Ensino Superior brasileiro. Temos como exemplo o projeto “Escola De Inclusão Da Ufpel”, em funcionamento desde 2017, tem por objetivo promover a inserção da comunidade externa da UFPel em projetos vinculados à inclusão. Trata-se do atendimento de uma comunidade que antes era desassistida, principalmente, pela idade que possuem, ou seja, a maioria mais de 25 anos de idade. São jovens e adultos portadores de síndromes diversas como Down, paralisia cerebral, autismo, entre outras. São oferecidas oficinas as mais diversas como informática, dança, cinema, teatro e práticas alimentares saudáveis.

8.4. Cursos propedéuticos en la UDELAR

La Universidad de la República (UDELAR) se propuso en su Plan Estratégico 2015-2019 remover los últimos mecanismos de selección (cupos, exámenes o sorteos) que persistía como limitación al ingreso a las carreras de grado (UDELAR - Rectorado, 2015). Para los años 2014 a 2016, sólo la Licenciatura en Educación Física, Traductorado y las Licenciaturas y Tecnicaturas de la Escuela Universitaria de Tecnologías Médicas (EUTM) y de la Escuela Universitaria de Música; un total de 48 programas distintos con 1469 inscripciones, que representaban el 7% del ingreso. Esto permite calificar a la UDELAR como una universidad sin políticas restrictivas donde los estudiantes ingresan directamente a los cursos regulares establecidos por el plan de estudios de cada carrera que han elegido cursar.

Sin embargo, y a pesar de lo hipotetizado, la Universidad de la República no tiene hasta el día de hoy un debate explícito ni un diagnóstico central, transversal a todas las carreras, cuyo objeto sea la falta de preparación académica de los nuevos ingresantes. En nuestra revisión, sólo encontramos una política curricular que, de acuerdo a la definición originaria, podría encuadrarse bajo este concepto de “remedial”: los ciclos iniciales optativos (CIOs).

La falta de políticas centrales podría encontrar una primera explicación en las distribuciones de competencias que Ley Orgánica le dio al Consejo Directivo Central y a los Consejos de las Facultades. Conforme al artículo 40, y salvo haya texto expreso, corresponde a cada uno de los últimos, la proyección de los planes de estudio; la designación, renovación y cesación de los docentes; y todo otro aspecto relacionado a la administración de la enseñanza de grado y posgrado.

Una segunda explicación tiene relación con lo hecho durante la Dictatura Militar (1973-1984) en el sentido de imponer cupos y exámenes para el ingreso a cualquiera de las carreras. El "limitacionismo" tuvo fundamentos ideológicos diversos, y hasta contradictorios en los que no tiene mayor objeto entrar a detallar en este trabajo; sin embargo, no debe desdeñarse que también tuvo un fundamento económico: fue un instrumento eficiente para contener una demanda creciente por estudios universitarios que no podía ser solventada con una asignación presupuestal que año a año se reducía en términos reales.

En tercer lugar, la ausencia de este debate en la universidad ha sido explicada históricamente a través de la hipótesis sobre la función selectiva que tuvo la Educación Media Superior sobre las trayectorias académicas de los jóvenes entre una Educación Primaria universalizada y una Universidad de elites (Rama & Filgueira, 1994; ANEP-DIEE, 2005; Fernández, 2009; Cardozo, 2018).

8.4.1. Las evaluaciones diagnósticas

La aceptación de la hipótesis de que existiría una brecha en la preparación académica, y su traducción en una política de evaluación diagnóstica, constituyen elementos importantes para el análisis de una política de inclusión basada en adecuaciones o innovaciones curriculares. Ante la ausencia de exámenes selectivos de ingreso en la mayoría de los servicios universitarios de la UDELAR, un punto importante es registrar si hubo experiencias (proyectos piloto, proyectos puntuales o programas) tendientes a realizar una evaluación diagnóstica de los estudiantes de ingreso. Asimismo, considerar cuál fue su fundamentado explícito, en particular si tenían como propósito orientar la enseñanza conforme a los perfiles académicos identificados entre los estudiantes que ingresan.

Apoyándonos en una revisión de informes, ponencias y entrevistas, identificamos a lo largo de la presente década pocas experiencias en general, y sólo cuatro programas de evaluación (es decir, que al menos alcanzaron a realizar el ciclo completo de tres evaluaciones) (Fernández, 2010). Entre 2013 y 2014 se instaló un programa en el Centro Universitario de la Región Este (CURE) (Rodríguez, et al., 2014), que luego continuó en el marco del Programa de Evaluación Diagnóstica que la Comisión Coordinadora del Interior (CCI) estableció para todas las sedes del interior de la UDELAR entre los años 2015 y 2017 (Fernández, et al., 2017; Rodríguez, 2017).La Facultad de Ingeniería aprobó la aplicación anual su Herramienta Diagnóstica de Ingreso (HDI) hacia mediados de los años dos mil, y aplica anualmente su evaluación, derivando de ellas diferente tipo de acciones de mentoría y remediales (UEFI, 2010). Desde 2016 la Facultad de Veterinaria resolvió aplicar una prueba diagnóstica a todos los ingresantes. Hubo proyectos en la Facultad de Ciencias, Medicina, Odontología y Química, pero por distintos motivos, ya no estaban activos. Entre 2013 y 2014, el Pro Rectorado de Enseñanza a través del Programa de Lectura y Escritura Académica (LEA) realizó una evaluación piloto en el área de Lectura para desarrollar un instrumento, pero luego fue descontinuada. Entre 2015 y 2017 funcionó un programa de evaluación diagnóstica para todos los estudiantes que ingresaban a las carreras que la UDELAR dictaba en el interior del país y desde 2018 la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración implantó un programa diagnóstico para todos sus estudiantes. Durante el año 2017, el Pro Rectorado de Enseñanza

volvió a impulsar la realización de una Evaluación Diagnóstica en Lectura y Matemática sobre las experiencias acumuladas en distintos servicios de la UDELAR pero hasta el 2018 no se había concretado.

Todas las experiencias, excepto el programa LEA, incluyen en su evaluación una prueba diagnóstica de Matemática. Los programas de la CCI, del CURE y de LEA incluyen Comprensión Lectora. Química, Veterinaria y Ciencias también incluyen una prueba de Química, en tanto que la Facultad de Ingeniería complementa con Física.

La evaluación es procesada y devuelta en forma pública (como un informe) y en forma privada al menos a los coordinadores de las carreras o unidades de apoyo a la enseñanza. Esta devolución además se hace un tiempo bastante breve (excepto LEA que no publicó), porque en todas las experiencias uno de los objetivos es orientar acciones de tutoría. En principio, estas acciones están ligadas a la recomendación de inscribir ciertos cursos que tienen un enfoque remedial.

8.4.2. Los cursos remediales de comprensión y producción de textos

Los cursos de comprensión y producción de textos son un tipo de unidad curricular no obligatoria, en general ofertada a la generación de ingreso, que se dicta en el segundo semestre del año, en modalidad de taller, y cuya duración es por lo general, la mitad de un curso regular.

Este tipo de cursos comenzaron a ser ofertados, bajo diferentes nombres y en forma puntual y marginal en algunas las carreras a partir de los años noventa. En esto cabría destacarse a la Facultad de Humanidades. La realización de las evaluaciones diagnóstica en distintos servicios, comenzada a mediados de los dos mil, proporcionó evidencia razonable para fundamentar su inclusión sistemática en los curricula: el perfil de ingreso en términos de competencias lectoras de los estudiantes distaba mucho de lo esperado por los cursos iniciales en la UDELAR (Rodríguez, et al., 2014; Rodríguez, Carreño, Fernández, Figueroa, & Lorda, 2015). Los nóveles Ciclos Iniciales Optativos (CIO) implementados en el interior para las tres áreas de conocimiento entre 2010 y 2014, incluyeron en forma obligatoria una unidad curricular de esta naturaleza. La Facultad de Ciencias Sociales (en su Ciclo Inicial) y el Instituto Superior de Educación Física, también la agregaron a la oferta, pero de forma optativa y pensando en la redacción de textos académicos, en especial monografías o tesis de licenciaturas.

La Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) dependiente del Pro Rectora de Enseñanza ha mantenido una línea de promoción de estos cursos, y sobre todo de su enfoque. Es el Programa de Lectura y Escritura Académica (LEA) conformado a comienzos de los 2010[58]. Su objetivo declarado es atender las necesidades de lectura y escritura académicas de estudiantes y docentes de la UDELAR y del Sistema Público Nacional. Su acción fundamental es a través del dictado de tres cursos, uno de ellos de formación pedagógico-didáctica para docentes y otros dos para estudiantes. Han estado a cargo de al menos tres proyectos de evaluación diagnóstica sobre competencias lectoras en la Universidad y también han llevado adelante una línea de investigación sobre esta materia, tanto desde las concepciones de los estudiantes como de los docentes (Gabbiani & Orlando, 2016).

[58] https://www.cse.udelar.edu.uy/lea/

Hasta el presente no existe una evaluación de las acciones realizadas, ni de la cobertura que han alcanzado ni de los impactos que han tenido. Es de conjeturarse que esta falta pudiera explicar las dificultades que el programa ha tenido en generalizarse.

8.4.3. La anualización de materias fundamentales

Derivado de las primeras evaluaciones diagnósticas, así como también de procesos de reflexión emprendidos por los equipos docentes, en especial del área de Matemática, fue gestándose la hipótesis de que un problema central para el aprendizaje en la disciplina al comienzo de la Universidad radicaba en el tiempo insuficiente con que aquella trabajada. Esto es, el perfil de ingreso del alumnado presentaba en promedio, un bajo desarrollo de competencias matemáticas y por tanto, era menester atenderlos por un tiempo mayor. Por ejemplo, para 2017, el diagnóstico informaba que sólo el 15.7% de los estudiantes que fueron evaluados en las distintas sedes del interior alcanzaron el nivel de suficiencia, esto es, el perfil de egreso en matemática en el nivel de un Bachillerato del área humanística. Si bien este estándar parecería ser muy flexible, puede compararse en el otro extremo con el planteado para la Facultad de Ingeniería: en el período 2005 a 2010, la suficiencia en el conjunto de la evaluación en Matemática, Física, Química y Comprensión Lectora osciló entre el 15% (para 2006) y el 19.6 % (2008) (UEFI, 2010, p. 3).

Las experiencias más importantes que se han institucionalizado se ubican en la Facultad de Ingeniería (FING) y en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA). En ambos casos, la estrategia ha pasado por anualizar una asignatura prevista para desarrollarse durante un cuatrimestre lectivo. Por ejemplo, transformando “Cálculo 1”, obligatoria en todas las carreras de la FCEA, en “Cálculo 1 a” y Cálculo 1 b”.

La anualización de una materia tiene como consecuencia directa el incremento “formal” en un año en la duración de las carreras, puesto que no será posible cursar la correlativa siguiente sin haber aprobado la anualizada. Sin embargo, es de advertirse que los mismos diagnósticos que fundamentan la estrategia insisten que, en los hechos, estas carreras ya se extienden al menos un año adicional debido a los serios obstáculos que enfrentan los estudiantes para aprobar estos cursos iniciales.

8.4.4. Los Ciclos Iniciales Optativos (CIOS)

Las estrategias remediales anteriores descriptas, tienen carácter parcial y podría decirse cincunscripto a algunas carreras y áreas de conocimiento. El carácter verdaderamente innovador fue conectar el diagnóstico (v.g. el insuficiente desarrollo de competencias lectoras y matemáticas) con una política global y nueva. Esta posición fue abriéndose paso muy lentamente en la UDELAR al conocerse la experiencia que venía desarrollando la Universidad de Buenos Aires (UBA) con su Ciclo Básico. Para el año 2000, el Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República (PLEDUR), dejó planteada la necesidad de estudiar la creación de ciclos básicos comunes, transversales a varias carreras, a los efectos de atender en forma conjunta los problemas diagnosticados (UDELAR-Rectorado, 2000).

Entre los años 2000 y 2005 no hubo avances en esta línea, pero al asumir el Rectorado Arocena, este tema volvió a la agenda y hubo una reformulación completa de su sentido. Se integró a los lineamientos de Reforma Universitaria aprobados por el Consejo Directivo Central en el año 2007 a propuesta del Rector Rodrigo Arocena (Arocena, 2007).

Los Ciclos Iniciales Optativos (CIOs) son programas de formación que acreditan 80 o 90 créditos en un gran área de conocimientos (Social, Científica-Tecnológica o Salud) y que

habilitan a cursar posteriormente una de estas carreras, a través de un mecanismo de reconocimiento de créditos (automático) o de reválida (caso a caso) (CSE, 2010).

Ahora bien, la idea de anteponer un ciclo inicial o básico al inicio de las materias específicas y fundamentales de una carrera surgió a finales de los años sesenta a consecuencia de las discusiones emergentes del Plan Maggiolo. Inicialmente, estos tramos de formación fueron denominados como “Ciclos Básicos”, se concentraban en asignaturas generales de formación científica o en la formación cultural y universitaria de los estudiantes que ingresaban. Por ejemplo, en Medicina y Derecho, los ciclos básicos concentraron la formación en materias sociales (v.g. “historia de las ideas”, “sociología”, “economía política”, “metodología”, etc). De duración relativamente breve, seis meses a un año, tuvieron como tercera característica ser compartidos por más de una carrera dependiente del mismo servicio. Los Ciclos Básicos fueron progresivamente abandonados en los planes de estudio post-dictadura hasta que a fines de los años noventa, el enfoque fue retomado a impulsos del Rectorado de Rafael Guarga y de la Comisión Sectorial de Enseñanza, en el contexto del PLEDUR y con vías a generar la figura de “Ciclos Básicos Comunes”. Este proyecto no logró plasmarse durante los años en que estuvo vigente el PLEDUR hasta que el CDC aprobara los nuevos lineamientos estratégicos en 2007.

La Ordenanza de Estudios de Grado, vigente desde 2011, consagró normativamente su existencia y reguló algunos primeros aspectos fundamentales relativos al reconocimiento de los créditos aprobados en estos programas. En 2009 se aprobaron los CIO del Área Social y del Área Científico-Tecnológica a impartirse en el Centro Universitario Regional del Este (CURE). En 2010 comienza el CIO del área Científico-Tecnológica en Salto, en 2011 el CIO Social y Artístico para Salto, en 2014 el CIO del Área de Salud en Paysandú y en 2017 el CIO Social para el actual Centro Universitario Regional del Noreste (departamentos de Cerro Largo, Rivera y Tacuarembó). Seis son los CIOs aprobados a la fecha.

Hasta el año presente (2017), los Ciclos Iniciales Optativos sólo se han implementado en las sedes del Interior de la UDELAR. Si bien fueron planteados como trayectos formativos optativos, alternativos al trayecto propio de cada carrera, por la vía de los hechos (y fundado en razones de eficiencia y disponibilidad de recursos humanos en las sedes del interior), los CIO se convirtieron progresivamente en la etapa formativa de ingreso para la mayor parte de las carreras impartidas en cada área.

8.4.5. Consideraciones para el caso uruguayo: UDELAR

El relevamiento hecho a nivel de las Facultas, Centros Universitarios Regionales (CENURes), Escuelas e Institutos (en adelante, “servicios”), mostró tres tipos de políticas “remediales”: las evaluaciones diagnósticas; cursos propedéuticos específicos; el desdoblamiento o anualización de cursos disciplinares fundamentales y los ciclos iniciales optativos (estos últimos elaborados a nivel del Pro Rectorado de Enseñanza y de las Áreas de Conocimiento).

Todas estas políticas son relativamente recientes; están desconcentradas en los servicios universitarios, tanto en su diseño como en su implementación y monitoreo; tienen alcances delimitados por razones institucionales o geográficos, y sólo excepcionalmente, están focalizadas.

8.5. Comparación entre los tres países: a modo de conclusiones

En cuanto a las políticas de inclusión relacionadas con el curriculum, nivel micro en términos de García de Fanelli (2015), y en el marco de las dos hipótesis planteadas, puede destacarse que el fortalecimiento de las competencias académicas está asociado con las políticas de ingreso a la universidad y se entraman con culturas disciplinares.

Así, las dos universidades que poseen ingresos condicionados a través de algún tipo de exámenes, cupos o ambos instrumentos presentan mínimas expresiones remediales o de nivelación al comienzo de las carreras. En principio, es esperable que la aplicación de cupos o de exámenes de ingreso permita seleccionar sólo a quienes alcanzaron la más alta preparación entre todos los egresados del nivel anterior, minimizando la necesidad de contar con propuestas que mitiguen las diferencias: la heterogeneidad quedo fuera de la universidad en tanto las restricciones actuaron selectivamente. El grado de restricciones al ingreso permite abordar con otros instrumentos el problema de la preparación académica.

En tanto que en la UDELAR y en la UNL que tienen acceso libre los cursos propedéuticos tienen mayor relevancia. El nivel de desregulación del ingreso en estas instituciones es superlativo: la ausencia de restricciones está acompañada además por la posibilidad de realizar “inscripciones múltiples y simultáneas” a distintas carreras. Al estar expuestas a toda la heterogeneidad presente en las competencias de egreso de la educación secundaria, poseen una mayor cantidad de programas e instrumentos remediales. En las aulas de estas universidades conviven diferentes y nuevas juventudes y también población adulta, con puntos de partidas diversos, desde lo cognitivo y emocional, con singulares trayectorias de vida y escolaridades, matices en sus capitales culturales, sociales y de clase.

A partir de esta heterogeneidad también se produce el reconocimiento de la distancia entre el estudiante real y el esperado. Esta situación ha conllevado a que con mayor insistencia, las coordinaciones de carreras primero, luego las facultades y finalmente, las universidades diseñen políticas remediales. Ahora bien, el análisis muestra que hay algunas áreas disciplinares que se imponen sobre las otras en cuanto a la necesidad de remediar o nivelar hacia los estándares requeridos por el mundo universitario. La heterogénea distribución de estas políticas según áreas de conocimiento y también, con la diversidad de modalidades en las que se presenta, puede originarse en una visión particularista y disciplinaria del curriculum. Algunas disciplinas se presentan como más complejas, más difíciles y necesitan de mayores apoyos y acompañamientos institucionales.

Parten de la base de que existe una distancia entre el “perfil de conocimientos al ingreso” exigido por el programa académico de la carrera y el “perfil de conocimientos efectivamente desarrollado” al egreso del nivel anterior. El objetivo de estas políticas es el fortalecimiento o la compensación de los conocimientos académicos que el estudiante ha construido previo a su ingreso a la universidad; brevemente, la “preparación académica”. Los programas más estudiados son aquellos orientados a ofrecer cursos (optativos o compulsivos) en ciertas disciplinas científicas fundamentales (la más frecuente de todas, Matemática) aunque también se han extendido cursos “instrumentales” relacionados con la lectura y producción de textos.

CUARTA PARTE. Hallazgos, discusión de hipótesis y conclusiones

La permanencia: un problema de la política de educación superior

Desde la última década del siglo pasado y, muy especialmente, en la primera década del siglo XXI, la Educación Superior (ES) ha experimentado un doble proceso de expansión en el territorio y de diversificación institucional, acompañado por una diversificación curricular dentro de cada institución de educación superior (IES) y por el diseño de nuevos procedimientos y agencias de regulación pública (de carácter legal o reglamentario) en el marco de la administración (Aponte-Hernández, 2008).

Ahora bien, en Argentina Brasil y Uruguay, con diferentes fundamentos, instrumentos, financiamientos y grados de institucionalización, la ES fue explícitamente orientada por una política de transformaciones que tuvo entre sus objetivos explícitos la democratización del conocimiento. Por esta vía se problematizó la institucionalidad relacionada a los elementos que inciden en las decisiones de los estudiantes respecto a continuar en los estudios. Las ideas predominantes sobre la particularidad de los motivos de persistencia, fue explícitamente cuestionada para abrirle paso a una idea de que la universidad tiene responsabilidad en la generación de incentivos para la continuidad de los estudios.

Por tanto, la política de democratizar la educación superior trascendió los objetivos de reducir o eliminar las barreras al acceso, objetivos propios de la primera generación de políticas que tuvo en la gratuidad y en el acceso irrestricto su grandes banderas. Este fue el proceso ligado, desencadenado y retroalimentador de la primera parte de la masificación universitaria: aquella que ampló la matricula con estudiantes originarios de las clases intermedias capitalinas.

Las nuevas leyes generales de educación o leyes de educación superior incluyeron el acceso a este nivel dentro de los derechos y, por tanto, el Estado se convirtió en su garante. Tal es el caso de las sucesivas leyes generales y especiales en Argentina (26206 y 27204), Brasil (9394 y 12796) y Uruguay (18437, recientemente modificada). Tal como señalan recientemente Moreno & Muñoz (2020), estas nuevas normativas muestran un creciente protagonismo del Estado en la Educación Superior, luego de que en la década de los noventa hubiera predominado un modelo pro-mercado (Clarck, 1983).

En paralelo a esta transformación por el lado de la oferta, la globalización ha conllevado también cambios en la demanda. Un número inéditamente grande de personas jóvenes, pero también adultos, aspiran a acceder a carreras en la ES. Esta apertura resulta del influjo de tres procesos complementarios: la universalización de la enseñanza media y, por tanto, del número potencial de estudiantes; la feminización de la matrícula; y los crecientes requerimientos por certificaciones del mercado de trabajo (Landinelli, 2008). Hacia mediados de la segunda década de este siglo, 32% de los jóvenes argentinos, 18% de los brasileños y 23% de los jóvenes uruguayos entre 18 y 24 años estaban escolarizados en este nivel. Argentina y Uruguay se mantuvieron estables en el período 2005-2015, en tanto que en Brasil crece 29% (SITEAL, 2019; SITEAL, 2020).

La expansión fue incorporando otras categorías sociales y mayor heterogeneidad: estudiantes con mayor edad (edad no normativa), residentes en áreas geográficas no centrales (pequeñas localidades, conurbados, zonas apartadas), emancipados, laboralmente activos, con responsabilidades parentales, con experiencias sinuosas o con rezagos en la educación Media, con otros ingresos en la propia Educación Superior, estudiantes identificados con otras étnias/lenguas/razas. Las nuevas desigualdades emergentes de la masificación en los ochenta y noventa, presionaron sobre las universidades, haciendo cada vez más inevitable la discusión sobre los núcleos institucionales no abordados hasta ese momento: las pedagogías y la inclusión.

Esta investigación comparada sobre tres universidades del MERCOSUR se concentró en los procesos ocurridos durante la segunda década del siglo XXI, analizando en particular las trayectorias seguidas por la cohorte de ingresantes en 2015, y por otro, en las políticas vigentes en materia de inclusión educativa durante ese tiempo. Puso énfasis en las desigualdades, tanto aquellas que conceptualizamos como "viejas", así como también las más recientes o "nuevas desigualdades" abordadas por las políticas educativas. Las primeras refieren a factores clásicos abordados por la literatura especializada, vinculados especialmente a la desigualdad de oportunidades educativas con base en el origen social, captado por indicadores como la clase ocupacional de la familia, su capital económico y cultural, y el género. La hipótesis general es que estas dimensiones impactan directamente sobre las oportunidades que tienen los jóvenes de progresar con éxito en la Educación Superior, pero también indirectamente, a través de sus efectos previos durante los ciclos educativos anteriores, expresados por ejemplo en la edad de egreso de la educación media, en las competencias, hábitos y predisposiciones académicas adquiridas a lo largo de la trayectoria educativa, en la cantidad y calidad de la información disponible para tomar decisiones educativas, en la familiaridad con los contextos académicos, en la desigual capacidad para postergar la transición a otros ámbitos de la vida, como el mercado de trabajo o la formación de una familia propia.

Las "nuevas" desigualdades, en tanto, apuntan a un conjunto de dimensiones menos enfatizadas por los estudios clásicos (clase social, capital cultural, género), vinculadas al origen geográfico, la migración y los cursos de vida. Una de las indagaciones que nos propusimos fue conocer si las "nuevas desigualdades" habían desplazado a las "viejas" al menos en cuanto a la magnitud de la determinación de las trayectorias. De ellas, además nos interesó conocer si su efecto era diferente según la institucionalidad universitaria, las carreras y/o sedes universitarias y el área de conocimiento de las carreras.

En particular, la hipótesis de que la masificación de este nivel (la ampliación de oportunidades de acceso) no implica necesariamente una reducción de las desigualdades en cuanto a la permanencia y graduación con base en el origen social, el género, la localización territorial o la pertenencia etnolingüística (Erikson & Jonsson, 1996; Erikson & Goldthorpe, 2002; Mills & Blossfeld, 2006).

Nuestro estudio abordó las viejas y nuevas desigualdades analizando, por un lado, su incidencia relativa sobre las trayectorias de los estudiantes universitarios (componente 1, capítulos 3, 4 y 5); por otro, en un conjunto de políticas de inclusión educativa (componente 2, capítulos 6, 7 y 8). A continuación, referimos a los hallazgos y al contraste de hipótesis planteadas en el marco de referencia.

Heterogeneidad en las trayectorias

El análisis de las trayectorias de una cohorte de estudiantes en una ventana de observación de seis semestres consecutivos desde su matriculación a la universidad constituye una de las contribuciones principales del estudio. La reconstrucción y análisis de las trayectorias universitarias se presenta en los capítulos 3 a 5 del presente informe. En estos capítulos se abordaron tres objetivos: a) la descripción y caracterización de las trayectorias en la universidad, con foco en la actividad/inactividad académica a lo largo del tiempo; b) la identificación de trayectorias comunes, que permitieran reducir o resumir las experiencias particulares de los estudiantes en una tipología que contemplara la actividad académica y el calendario de los períodos de inactividad; c) la valoración del peso de las diferentes fuentes de desigualdad consideradas en el estudio. Para esto, se procesaron los microdatos provistos por los respectivos sistemas de información, realizando una validación y equiparación para un

conjunto de más de 30 eventos académicos que teóricamente podrían jalonar el tiempo que sigue a la primera inscripción[59].

Vale recordar que las tres universidades analizadas tienen mecanismos y regulaciones institucionales diferentes, por una parte, UDELAR y UNL cuentan con un acceso más libre y cursado flexible (universidad abierta), mientras que en UFPEL se observa un acceso y cursado más reglamentado en los primeros semestres (universidad cerrada). Ejemplo de esto último es la reglamentación de la elección de una única carrera al entrar en la Universidad y la necesidad de estar matriculado en todos los componentes curriculares ofertados en el primer semestre.

El análisis comparativo de tres casos con diferencias en las pautas institucionales y de acceso, en las condiciones reglamentarias de cursado que configuran tipos de institucionalidad distintos es una primera contribución del presente estudio al acervo teórico y empírico establecido.

Por razones comparativas, la información curricular de cada estudiante fue resumida en seis unidades temporales (semestres). En cada semestre se clasificó el estado del estudiante en activo o inactivo; la actividad (administrativa o académica) continua en los seis semestres permite construir un parámetro teórico "óptimo", "deseable" o "normativo" del modo de transitar los primeros años universitarios.

El **primer** hallazgo de interés de nuestro estudio es la alta heterogeneidad de trayectorias al interior de cada universidad: con más fuerza en UDELAR, seguida de UNL. La UFPEL muestra un patrón menos heterogéneo que las dos universidades anteriores, consistente con la primera hipótesis planteada.

Insistimos en tomar este primer resultado con cautela y recordar las limitaciones en la validez de constructo que implican, en tanto se ha partido de una definición de la actividad estudiantil que queda plasmado en un registro administrativo (inscripción a materias, inscripción a exámenes). Por lo tanto, esta definición laxa de actividad no toma en cuenta el desempeño académico, es decir, no mide el avance en la carrera. También hay que tener en cuenta que la unidad temporal adoptada, el semestre, podría no coincidir con el tiempo en el que los estudiantes planifican su actividad curricular. Por ejemplo, si se hubieran considerado períodos anuales en lugar de semestrales, el número de trayectorias hubiera sido menor.

En **segundo** lugar, identificamos trayectorias más frecuentes que otras: en UDELAR y en UNL son las "extremas". En un extremo, observamos que casi uno de cada tres ingresantes en 2015 sigue una trayectoria de actividad curricular continuada para los seis semestres analizados. En el otro extremo, entre un quinto (UDELAR) y algo más de un cuarto (UNL, 27%), de los estudiantes no registran ninguna actividad de acreditación en la ventana de observación. Estos últimos estudiantes, no llegaron a confirmar, en los hechos, su voluntad inicial de hacer la carrera en la universidad luego de la matriculación. En ambas instituciones, además, registramos una alta preminencia de trayectorias con intermitencias, esto es, que combinan semestres de actividad con otros períodos de inactividad. La UFPEL, en cambio, registra un porcentaje mayor de estudiantes con actividad continua (45%), así como es menos probable encontrar trayectorias inactivas durante toda la ventana de observación (5%).

Las diferencias observadas son consistentes con la distribución esperada según las pautas institucionales de acceso de cada universidad. Las instituciones que definen mecanismos de

[59] Por razones ya adelantadas, no se pudo realizar la validación de la información provista por la UNA, por lo que el análisis incluye a la UNL, la UFPEL y la UDELAR.

acceso y de regulación del cursado más rígidos (como UFPEL), en contraste con las instituciones de tipo flexible (como UDELAR o UNL), logran una mayor estandarización de las trayectorias académicas de sus estudiantes.

El **tercer hallazgo** muestra que al cabo de seis semestres el desenlace de las trayectorias de los estudiantes de las tres universidades no es tan diferente. La probabilidad de que un estudiante esté activo al final de la ventana de observación es similar en las tres universidades: aproximadamente 50%. Este hallazgo nos lleva a complementar nuestras hipótesis: aunque los mecanismos institucionales que regulan el acceso y el cursado impactan al inicio de las trayectorias, al finalizar la ventana de observación no se observan diferencias significativas entre las universidades. Parece ser un fenómeno común en las tres universidades estudiadas, más allá de las diferencias en sus institucionalidades universitarias, que uno de cada dos ingresantes no registre ninguna actividad en el semestre 6.

Al respecto, cabe preguntarse si ese porcentaje debe interpretarse como una estimación del abandono universitario. Como respuesta preliminar, entendemos que no. La alta incidencia de trayectorias intermitentes, que combinan períodos de actividad y de inactividad, sugiere que la situación en un semestre particular, en este caso, el último de la ventana de observación no debe considerarse como el estado final de la trayectoria, puesto que es altamente probable que un conjunto de los estudiantes que se encontraban inactivos en el sexto semestre retome la actividad en forma posterior, al igual que lo hicieron antes. De todos modos, el análisis muestra, con algunas variantes según las universidades, un patrón de descenso en la actividad a medida que se avanza en el tiempo. Esto quiere decir que, aunque muchos estudiantes retoman la carrera luego de uno o más semestres de inactividad, a medida que transcurre el tiempo la proporción de activos es cada vez menor. En particular, hemos registrado un patrón característico, definido por “peldaños” más pronunciados, o lo que es lo mismo, mayores riesgos de transitar del estado activo al inactivo, entre los semestres pares, es decir, entre un año calendario y el siguiente.

Trayectorias típicas

Nuestro abordaje, tanto teórico como metodológico, pone el énfasis en dos dimensiones de las trayectorias universitarias: el estado de actividad/inactividad y el tiempo, es decir, interesa tanto qué hacen (o no) los estudiantes, en términos de su actividad académica, como cuándo se registran los eventos de interés. En base a estas dos coordenadas principales y mediante la aplicación de la técnica análisis de clúster se construye una tipología de trayectorias universitarias, que reduce el conjunto de secuencias observadas a tres tipos diferentes.

Denominamos al primer tipo con la etiqueta de trayectorias “normativas”. Se agrupan aquí los estudiantes con trayectorias caracterizadas por la actividad constante o casi constante a lo largo de los seis semestres que abarcan la ventana de observación. Este primer grupo de trayectorias resume la experiencia de 50,1% estudiantes de UDELAR, 45,9% de UNL y 54,3% de UFPEL.

Denominamos el segundo tipo como trayectorias de “desaliento tardío”, que agrupa la experiencia de los estudiantes que lograron mantener la actividad al menos en los dos primeros semestres. Este segundo grupo de trayectorias de desaliento tardío representa 16,9%, 16,2% y 22,6% de los estudiantes de UDELAR, UNL y UFPEL, respectivamente.

El tercer tipo está conformado por trayectorias etiquetadas como “de desaliento temprano e inactividad”. Agrupa dos situaciones distintas: la de estudiantes que, habiendo accedido a la universidad, no registran actividad posterior y la de aquellos que solo registran actividad en el

primer semestre. Este tipo de trayectorias representa 33% de los estudiantes de UDELAR, el 37,9% de los estudiantes de UNL y el 23,1% de los estudiantes de UFPEL.

Viejas y nuevas desigualdades en las trayectorias

Nuestros hallazgos informan sobre el peso de las desigualdades asociadas al origen social en las trayectorias, aunque con magnitudes diferentes e incidiendo en momentos distintos de la trayectoria. El capital cultural incide en el sentido clásico que ya lo expusieran Bourdieu & Passeron (2004). Los estudiantes que son primera generación en su familia en acceder a la enseñanza superior enfrentan riesgos significativamente mayores que los hijos de universitarios. La asociación entre capital cultural, clase ocupacional e ingresos abonada por otros estudios comparativos (Fernández, 2007) permite suponer que esta relación informa de una determinación estructural más amplia, de reproducción intergeneracional de la posición en la estructura social.

Los resultados de nuestro estudio indican que estos jóvenes están enfrentando dificultades importantes para seguir sus carreras en la universidad o, al menos, para hacerlo en los tiempos previstos por los planes de estudio correspondientes. Debe recalcarse, además, que este resultado se constata incluso a pesar de la fuerte selectividad social que operó antes del acceso a la educación superior.

En segundo lugar, la desigualdad de género no resultó replicable para las tres universidades analizadas. Las trayectorias de las estudiantes mujeres se caracterizaron en el capítulo 4 por una mayor probabilidad de continuidad semestre a semestre. Pero en el análisis multivariado del capítulo, hallamos que ese resultado difiere en forma importante en cada país, por lo que no es posible generalizar. En UDELAR, se observa, efectivamente, una brecha de género favorable a las mujeres a lo largo de toda la trayectoria. En tanto, en UFPEL las diferencias entre varones y mujeres parecen impactar únicamente al inicio de la carrera, pero no en forma posterior, mientras que en la UNL no encontramos diferencias por sexo, una vez controlados los restantes factores.

La masificación primero y las políticas explícitamente orientadas hacia la democratización después, han tenido entre otras consecuencias, que no rige una edad para acceder a la ES[60]. Por tanto, las probabilidades diferenciales de seguir cada tipo de trayectoria se convierten en un clivaje de nueva desigualdad en el marco de referencia de nuestra investigación. Entendemos que la edad de ingreso a la Educación Superior es indicador del ciclo de vida, asociado a otros indicadores que informan de los roles laborales y familiares. Cuanta mayor es la edad, es menos probable que la persona pueda desempeñar el rol de estudiante a tiempo completo e implica que su tiempo deba ser distribuido entre varias responsabilidades.

Nuestros resultados son consistentes para las tres universidades. Indican que las personas que se matriculan con una edad de 21 años y más (es decir, una edad mayor a normativa de 17 a 20 años), las personas que trabajaban y los que habían formado una unión conyugal (al momento de la inscripción), tienen chances significativamente mayores de transitar trayectorias caracterizadas por el desaliento, ya sea temprano o tardío. Una situación similar se constata en los casos que han diferido el ingreso a la universidad luego de la acreditación de la enseñanza media.

[60] Esto no significa, tal como hemos mostrado en varios lugares de los capítulos 6,7 y 8, que explícita o incluso implícitamente, existen diversas fórmulas sobre “edades normativas” u “óptimas” que regulan postulaciones, renovaciones o derivaciones.

Más de un mecanismo podría subyacer a este patrón general. Por un lado, la edad al ingreso podría estar asociada a una duración mayor de los estudios preuniversitarios, es decir, a dificultades previas de estos jóvenes para acreditar a tiempo los niveles educativos anteriores. Al mismo tiempo, la edad, el trabajo y la formación de familia, están asociados al momento del ciclo de vida y, por tanto, reflejan la situación de un conjunto importante de estudiantes que inician su carrera universitaria en el marco de un plan de vida que supone combinar, bajo diferentes arreglos de dedicación de tiempo y esfuerzo, la actividad académica con otras responsabilidades no educativas.

La expansión territorial de la ES parecería no haber agregado una fuente de desigualdad, sea porque reduce la probabilidad de persistir entre quienes residen fuera de la ciudad universitaria (y migran para estudiar); sea porque eligen cursar estudios en las nuevas sedes "descentralizadas" de las universidades.

Nuestros análisis para las tres universidades no sustentan la hipótesis de que los estudiantes que migran o se movilizan para seguir sus estudios universitarios enfrenten mayores riesgos en su trayectoria universitaria. Más abajo presentaremos elementos relacionados con las políticas de transferencias que pueden ayudar a comprender este fenómeno. Tampoco se aprecian desigualdades asociadas a la localización de las sedes universitarias en interior vs. la capital del país (UDELAR) o en el interior vs. capital de la provincia (UNL). De hecho, en este último caso, encontramos el resultado inverso. Si bien los hallazgos preliminares son parciales, durante la década pasada una parte importante del debate sobre la política de descentralización cuestionó la real eficacia democratizadora de estas nuevas sedes, en algunos casos débilmente estructuradas (Fernández, 2015).

Es importante señalar que no todas las fuentes de desigualdad afectan necesariamente de la misma manera, con la misma magnitud ni en el mismo sentido, a lo largo de la trayectoria. En este sentido, se ha mostrado que el riesgo académico asociado a algunos de los factores considerados opera en forma continuada durante los primeros seis semestres de la carrera, otros impactan en la fase inicial de la transición a la universidad, pero no en forma posterior, mientras que otros afectan en las etapas relativamente avanzadas de los cursos, pero no al inicio. Estos patrones temporales, sin embargo, parecen ser específicos a cada una de las universidades, sin que se hayan podido encontrar en este sentido pautas generales comunes a los tres casos de estudio.

El efecto del nivel carreras

Hipotetizamos que una fuente de heterogeneidad en las trayectorias yacería en las "tribus académicas" como han sido nombradas por algunos autores. Nuestra interpretación es que el entorno institucional que más inmediatamente experimentan los estudiantes está conformado por las normas del plan de estudios y los reglamentos de promoción, que establecen la extensión de la carrera, la distribución de las asignaturas por semestres, las materias previas que adeuden acreditación, las evaluaciones y las opciones. En materia de política curricular, los diseños normativos han sido catalogados entre un extremo de rigidez y otro de flexibilidad. Las reformas curriculares de los últimos veinte años han estado orientadas hacia la introducción de diferentes instrumentos que permiten flexibilizar la carrera, legitimando el despliegue de estrategias de cursado relativamente más próximas a los intereses y posibilidades de cada estudiante.

Cabe aclarar que las carreras universitarias difieren en otras propiedades y no sólo en términos institucionales, por ejemplo, en aspectos intra-universitarios como ser la infraestructura y el perfil docente, o en aspectos extra-universitarios como ser los mercados

de trabajo (tanto en las condiciones de ingreso, en la tasa de empleo, en los salarios) y el prestigio social.

Conforme a esta hipótesis, cabría por tanto esperar que además de las diferencias entre universidades, una diferenciación entre las carreras. Si bien no fue posible contar con información sobre las propiedades de las carreras (extensión, antigüedad del plan de estudios, perfil del graduado, condiciones de regularidad y aprobación, sistema de correlatividades, etc.), nuestros hallazgos hechos mediante el ajuste de modelos multinivel (Raudenbuch & Bryk, 2002) sugieren que, una proporción nada desdeñable de la varianza en las trayectorias de la UNL y en la UDELAR debe atribuirse a la heterogeneidad entre las carreras.

Tal como se ha argumentado a lo largo de los capítulos de análisis, estas diferencias podrían estar expresando efectos propiamente institucionales, asociados por ejemplo a las características de los planes de estudio, el nivel de dificultad académica, la existencia o eficacia de programas de apoyo, etc., pero también, de forma alternativa, podrían responder a pautas diferenciales de reclutamiento, lo que implicaría que los estudiantes con mayores/menores riesgos académicos tienden a concentrarse en algunas carreras más que en otras.

Las diferencias entre carreras aparecen asociadas a algunos atributos agregados. El patrón más claro, en este sentido, está asociado al área de conocimiento, sin embargo, los resultados no son generalizables a las tres universidades.

Las carreras que hemos categorizado genéricamente dentro del área de la Salud son las que muestran trayectorias más normativas y con menor prevalencia de situaciones de abandono, tanto temprano (UDELAR) como tardío (UDELAR y UFPEL). El área de estudios no afecta, en tanto, las trayectorias observadas en el caso de UNL.

Asimismo, la evidencia sugiere que el grado de masificación de la carrera es también un factor relevante. En UDELAR y UNL, en particular, las carreras con más cantidad de alumnos parecen constituir un riesgo sustantivo para el desaliento al inicio de la carrera, mientras que en UFPEL, una universidad con carreras sustantivamente menos pobladas, se observa la pauta inversa. En tanto, la localización territorial de las sedes supone una ventaja muy importante en la universidad argentina, donde los estudiantes del interior enfrentan riesgos mucho más bajos de desaliento temprano. En UDELAR, en cambio, no se registraron efectos similares UDELAR (en UFPEL esta distinción no aplica). Por último, se han mostrado diferencias significativas entre las carreras vinculadas a varios de los factores composicionales analizados, sin que se hayan podido identificar, sin embargo, un patrón claro, común a los tres casos de estudio.

El efecto del nivel "universidad"

Por fin, interesa subrayar las variaciones importantes que se han detectado en los patrones de desigualdad entre las tres universidades analizadas. Tal como se ha visto, no todos los factores son igualmente relevantes u operan en el mismo momento de la trayectoria en cada uno de los tres casos de estudio.

En este contexto, se han reportado más similitudes entre UDELAR y UNL que respecto a UFPEL. Estas diferencias limitan, naturalmente, la pretensión de inferir patrones generales en relación con las pautas de desigualdad en las trayectorias. En tanto, las diferencias entre las universidades estudiadas apoyan un conjunto de hipótesis vinculadas a las condiciones macro institucionales (la mayor o menor selectividad de los criterios de admisión, la intensidad y eficacia de las políticas de inclusión y de los programas de apoyo académico al inicio de las

carreras, el alcance e impacto de los programas de subsidio o transferencias económicas, los reglamentos que rigen el cursado, entre otros), formuladas en términos más genéricos en el capítulo 1.

Sin embargo, tal como se explicitó antes, las particularidades de cada universidad parecen afectar más las pautas de cursado que los resultados al final de la ventana de observación (es decir, la situación académica de los estudiantes en el sexto semestre).

Por lo tanto, en los diferentes contextos se muestran contrastes en cómo operan los factores tanto de las viejas como de las nuevas desigualdades, conformando un escenario complejo, por lo que se requiere para la interpretación diferentes claves interpretativas multidimensionales.

Paliar o anular las desigualdades: las políticas de inclusión

El estudio de las políticas de inclusión es pertinente debido a dos razones. En primer lugar, dado el hallazgo de que las fuentes de desigualdad no solo operan en el acceso sino también en la permanencia, resulta necesario el análisis de la segunda generación de políticas de democratización: las políticas de inclusión. En segundo lugar, una mirada comparativa de las diferentes respuestas institucionales planteadas para promover trayectorias universitarias estables permite contextualizar las trayectorias descriptas en el componente 1. Siguiendo el análisis neoinstitucionalista de Trow (1973) mencionado en el capítulo 1, las políticas de inclusión tienen un rol clave en el tipo de universidad que se define. Por ello, para estudiar cómo inciden las desigualdades, ya sea viejas o nuevas, es necesario incorporar cuáles son las diferentes políticas que se han propuesto para atenuar los efectos de dichas desigualdades. Dicha tipología de evolución institucional concibe a las instituciones universitarias en tres diferentes etapas: (i) universidades de élites, universidades masificadas y universidades democratizadas. En otras palabras, las políticas de inclusión (ya sean nacionales o propias de la institución) dependen de cómo se ha gestado dicha transición en cada una de las universidades. A partir del marco teórico neoinstitucionalista seleccionado, se considera que la formulación y consecuencia de las diferentes políticas universitarias de inclusión, son herederas de la propia historia institucional de cada una de las universidades.

Por lo tanto, debemos retroceder históricamente para encontrar que las políticas orientadas a minimizar las desigualdades en la ES han estado presentes desde comienzos del siglo XX y muy nítidamente, fueron expresadas en la Reforma de Córdoba, de la cual tanto la UNL como la UDELAR se consideran oficialmente herederas.

Una primera y muy explícita política ha sido desde hace más de cien años, la eliminación progresiva de las barreras al acceso, comenzando por la gratuidad de los estudios universitarios, la eliminación de los cupos y la supresión de los exámenes de ingreso. Como ha sido mencionado en el capítulo 1, la instauración de la gratuidad se ha implementado en diferentes momentos históricos en los tres países estudiados. Por otra parte, también se muestran diferencias en las políticas de acceso, ya que mientras la UDELAR y UNL mantienen el ingreso irrestricto (sin exámenes), en Brasil se accede mediante la aprobación de un examen de ingreso.

A este tipo de políticas les llamaremos políticas de inclusión de primera generación y se puede concebir que representa al pasaje institucional de una universidad de élite a una universidad masificada según Trow. Para los programas reformistas estuvo siempre clara la consecuencia de movilidad social intergeneracional y de modernización que esto traía aparejado. Estas políticas no deben ser minimizadas en su importancia democratizadora de la educación

superior, en particular cuando se observan los debates contemporáneos que han ocurrido en algunos de nuestros países vecinos como fue el caso de Chile desde 2006.

Desde fines del siglo XX y sobre todo al cabo de la primera década del siglo XXI, Argentina y Brasil, sobre todo, y en menor medida Uruguay, consolidaron políticas de inclusión, de las que aquí solo trabajamos tres tipos: las transferencias, las mentorías y los cursos remediales. A estas políticas las denominamos de segunda generación, ya que nacen con la intención declarada de democratizar la universidad, para los sectores históricamente excluidos y vulnerables.

Por una parte, las políticas de transferencias tienen la intención de modificar elementos extrínsecos al proceso de enseñar y de aprender, pero que lo condicionan en la medida en que los actores toman decisiones educativas. Las restantes impactan en la relación del estudiante con el conocimiento y los hábitos necesarios para alcanzarlos. En las siguientes secciones se profundizará en cada una de las políticas universitarias.

Las políticas de transferencia

El capítulo 6 presenta un estudio del diseño y cobertura de las políticas de transferencias, tanto monetarias como no monetarias que tienen por beneficiarios (entre otros) a los estudiantes de las tres universidades. Cuatro son los hallazgos comparativos principales.

En primer lugar, los instrumentos de transferencia preexisten al establecimiento de una política explícita de democratización de la ES, y han estado generalmente, en ámbitos institucionales extra-universitarios. Las universidades han mantenido programas de transferencias, sobre todo becas monetarias, pero con una cobertura menor que las nacionales. Sin duda, que, desde comienzos del siglo XXI, han sido reubicados y re-jerarquizados en la lógica más general de las políticas nacionales, incluso reformulándolas como el PROGRESAR de Argentina o el PROUNI de Brasil. Esto se podría relacionar con que son el instrumento de políticas que afectan de forma más evidente los costos directos e indirectos de estudiar. Esta preexistencia de los instrumentos a la política permitiría explicar el segundo hallazgo que exponemos a continuación.

En segundo lugar, observamos que las políticas difieren -en los tres casos analizados- al menos en cinco aspectos: (i) la institución proveedora de las becas (provisión de la institución de Educación Superior o por parte del Estado); (ii) el alcance de la política a través de los requisitos para ser beneficiario; (iii) las contraprestaciones exigidas (el caso más extremo de desempeño académico anual del Fondo de Solidaridad en UDELAR); (iv) la inclusión de subsidios a costos indirectos (alimentación, vivienda en el caso que el estudiante haya tenido que migrar, etc.); (v) y el monto monetario. La historia institucional de cada programa, su ubicación dentro del Estado y la posición de cada universidad en el contexto nacional permean el diseño actual de estas políticas.

En tercer lugar, parece haber cierto consenso con respecto a la explicación sobre cuáles son los factores que inciden sobre la vulnerabilidad del estudiante. El estudio de los requisitos para beneficiarse de las becas permite concluir que priman transversalmente los factores asociados a las viejas desigualdades, en especial, el origen social e ingresos de los estudiantes. En otras palabras, los esquemas de incentivos asociados a programas de transferencia, becas u apoyos económicos están anclados en mayor o menor medida en un concepto de vulnerabilidad económica. La racionalidad que subyace a estas becas radica en que, poniendo recursos económicos a disposición del estudiante, tendría menos razones para desafiliarse de la educación superior. Como se ha resaltado en los hallazgos a partir del

análisis de las trayectorias estudiantiles, estos factores tienen un peso importante en la posibilidad de sostener las trayectorias universitarias en el tiempo.

En cuarto lugar, las nuevas desigualdades están prácticamente invisibilizadas. En Uruguay, las becas del Fondo de Solidaridad se otorgan hasta un máximo de 29 años lo que implica que el estudiante que ingresa a la carrera con más de 23 años corre el riesgo de no poder completarla con el usufructo de una beca. Las Becas de la UNL incluyen la presencia de menores de edad en el hogar, aproximándose así a compensar responsabilidades familiares.

Las políticas sobre factores endógenos a la trayectoria

Los capítulos 7 y 8 del informe describen en cada universidad y país dos tipos de políticas que denominados "endógenas" porque utilizan instrumentos que atañen a las relaciones sociales entre actores del proceso educativo y tienen por objeto incentivar el aprendizaje. Se observa que las políticas de mentoría y enseñanza compensatoria (propedéutica, remedial o articulatoria) han ido emergiendo en el último cuarto del siglo XX y que en el presente siglo fueron reconceptualizadas, aunque con distinto grado y éxito, en el marco de los objetivos democratizadores. Sin embargo, hallamos diferencias tanto entre las universidades respecto a la formulación de los programas, los diversos tipos, su cobertura, la implementación y la institucionalización.

Tanto en la UNL como en la UDELAR, las mentorías se han ido perfilando, formulando y consolidando como una modalidad diferente a la tradicionalmente establecida, la tutoría de tesis o la tutoría de posgrado, ligada a la graduación y al desarrollo estrictamente académico. Se trata de las "tutorías de pares" o las "tutorías entre pares" (TEP). Han sido creadas en el comienzo del siglo XXI, como un método auxiliar de alfabetización científica, en pos de la formación de un habitus universitario, la socialización y la integración social para nuevos estudiantes. No son, por lo tanto, tutorías estrictamente académicas; tampoco involucran, al menos directamente, relaciones entre docentes y nuevos estudiantes. Encontramos varios aspectos comunes en los tres casos estudiados.

En primer lugar, las políticas de tutorías no están focalizadas en grupos específicos. Por el contrario, la población objetivo de los distintos programas está delimitada de forma difusa; es decir, no cuentan con criterios de selección como en el caso de las transferencias monetarias. Si bien esta indeterminanción puede estar orientada por un principio universalista (de llegar a todos), puede también dar lugar a procesos de autoselección. En segundo lugar, los programas de mentorías en cada universidad son recientes, centrados principalmente en las tutorías entre pares, y en general, tienden a desarrollar un peculiar esquema de "financiamiento" para los tutores a través de distintas modalidades de credencialización. En tercer lugar, estos programas presentan ciertas oscilaciones en el tiempo, tanto dentro de cada facultad como en términos agregados a la universidad. Esto se debe a la dependencia de la autoselección y del voluntariado de los pares. En cuarto lugar, y asociado a lo anterior, estos programas para su implementación dependen o se articulan en forma significativa con las propias carreras y facultades, lo cual agrega más diversidad en sus pautas y posibles efectos. Estos hallazgos están en línea con los antecedentes analizados (Jacobi, 1991; Crisp & Cruz, 2009).

Las políticas compensatorias (cursos propedéuticos) son las más variadas de las políticas de inclusión analizadas, no solo entre universidades sino también al interior de cada una de ellas. Las ofertas propedéuticas se concentran en reforzar conocimientos curriculares, a partir del reconocimiento de la brecha entre los conocimientos que trae el estudiante al egreso de la enseñanza media y los requeridos por la carrera. Sin embargo, no siempre el diseño de tales

cursos está fundamentado en una evaluación diagnóstica de los aprendizajes a nivelar, así como tampoco tiene en cuenta las nuevas desigualdades.

Entre las universidades observamos marcadas diferencias respecto al proceso de inclusión. En la UNL los cursos compensatorios tienen un objetivo de articulación con la educación media y ambientación a la vida universitaria. Tienen un diseño centralizado y de carácter obligatorio para todos los ingresantes; si bien tienen evaluaciones, su desaprobación o inasistencia no son obstáculo para ingresar a la carrera. En la UDELAR, esta oferta compensatoria es optativa, de diseño por facultad, generan créditos, y están vinculados a módulos instrumentales de la formación (como ser un curso de comprensión y producción de textos) o son intrínsecos a la formación específica (como es del desdoblamiento anual de los cursos de Cálculo).

A grandes rasgos, estas dos últimas políticas (mentorías y cursos propedéuticos) cuentan con menor nivel de desarrollo que las becas, por una parte, ya que no están presentes sistemáticamente en las tres universidades y, en segundo lugar, aún en las universidades que cuentan con dichas políticas tienen un menor grado de institucionalización que la política de becas. Esto, además, tiene como tercera consecuencia, el exiguo presupuesto relativo que recibe como asignación en las tres universidades.

Parte de la heterogeneidad observada en las políticas de inclusión es posible explicarla por la historia de cada una de las instituciones y cómo han enfrentado la masificación del acceso a la educación superior. Las universidades con mecanismos de restricción al acceso como los exámenes de ingreso, la delimitación de cupos de ingreso o puntajes obtenidos en pruebas anteriores (UFPEL) no presentan un fundamento primordial para diseñar políticas educativas tendientes a nivelar la heterogeneidad de condiciones de sus ingresantes. En este caso, la aplicación de mecanismos de selección homogeniza a los estudiantes seleccionando solo aquellos que alcanzaron una mejor preparación o mejores desempeños en los niveles educativos anteriores, asociados con un mayor nivel socioeconómico. Mientras que en UDELAR y UNL se proponen diferentes políticas remediales para compensar la heterogeneidad de desempeños en la trayectoria educativa anterior.

La existencia de mecanismos de selección en el acceso a las universidades, sumado a la débil institucionalización de cursos propedéuticos, como ilustra el caso de UFPEL, promueve la privatización de los costos relativos a la preparación para ingresar a la universidad. En cambio, UDELAR y UNL, al ofrecer un acceso irrestricto, requieren de políticas para nivelar los puntos de partidos. Sin embargo, estas diferencias políticas no parecerían tener efectos en la continuidad de las trayectorias univesritarias descriptas en el componente 1: al cabo de los seis semestres observados, las tres universidades analizadas presentan resultados similares.

A modo general, el análisis de las políticas de inclusión de cada una de las tres universidades enfatiza la promoción y el acompañamiento acentuando en las características de las estudiantes más ligadas a las viejas que a las nuevas desigualdades, ya que muestra que la relevancia mayor está puesta en las transferencias monetarias. De hecho, las tres universidades pueden hablar de este aspecto y cuantificarlo. No ocurre lo mismo con las mentorías y con los cursos de articulación. También las políticas de becas son las únicas que focalizan en determinados grupos beneficiarios de la población, mientras que en las tutorías entre pares o en los cursos propedéuticos la regla es la autoselección de los beneficiarios. Más explícitamente: estas políticas no parecen focalizar en las características que portan los nuevos perfiles de alumnos en la universidad.

En uno y otro caso, además, predomina la falta de sistematización que permita consolidar un marco de referencia común que conecte las acciones con propósitos más generales de una política de democratización.

Universidades y desigualdades

Esta investigación mostró cómo operan viejas y nuevas desigualdades en las trayectorias universitarias de diferentes contextos nacionales, identificando variaciones en el peso de las desventajas y en la temporalidad en la que actúan. También en este trabajo fueron sistematizados los esfuerzos realizados por las universidades para atenuar estas desigualdades. Ambos componentes ilustraron los contrastes y también los patrones comunes: un escenario complejo que requiere claves interpretativas multidimensionales.

Dos son las principales conclusiones que deben ser destacadas. En primer lugar, la relevancia que tiene la sociogenésis de la institución (es decir, su historia), no solo sobre las políticas de inclusión, sino también sobre las trayectorias de sus estudiantes. De esta forma, es necesario en futuros proyectos e investigaciones comparadas el rescate de la historia institucional como variable relevante para el estudio de las trayectorias estudiantiles. En este sentido, es posible vincular la heterogeneidad de trayectorias observadas en las tres universidades, con el tipo de institucionalidad gestada históricamente. En otras palabras, aunque no es un hallazgo novedoso en sí mismo, la primera generación de políticas de democratización (gratuidad y acceso irrestricto) es una condición necesaria pero no suficiente para sostener las trayectorias de los estudiantes contemporáneos. La segunda generación de políticas de democratización (enfocadas en la persistencia y la graduación) deberían focalizarse en las características de los estudiantes no tradicionales.

En comparación con UFEPL, UDELAR y UNL muestran una menor proporción de trayectorias “normativas” (es decir, con actividad continua durante seis semestres), ya que estas dos últimas universidades han concretado la primera generación de políticas de democratización y, por lo tanto, han posibilitado el acceso a estudiantes no tradicionales. Para que estos estudiantes que portan desventajas puedan construir trayectorias estables, se requiere una segunda generación de políticas de democratización que partan de un diagnóstico preciso tanto acerca de sus características, como de los momentos críticos de las trayectorias en los que se producen desalientos más o menos tempranos.

La articulación de los resultados cuantitativos (componente 1) con los cualitativos (componente 2), muestra que la desigualdad -rasgo central de las sociedades latinoamericanas- se extiende en el eje temporal y espacial más allá de las características particulares e institucionales de las diversas realidades nacionales. Se trata de una desigualdad persistente que apenas logra mitigarse en algunos casos puntuales, más allá de los grandes esfuerzos económicos y de recursos humanos que las universidades desplieguen.

A pesar del sustantivo avance que supone incorporar este problema en la agenda de las instituciones universitarias y de los gobiernos a través de la generación de políticas públicas dirigidas a remediar la subrepresentación de los grupos sociales más desaventajados, aún 6 de cada 10 estudiantes en las tres universidades estudiadas transitan (incluso en nuestra laxa definición) trayectorias caracterizadas por el desaliento, ya sea temprano o tardío.

BIBLIOGRAFÍA

Abbott, A. (2001). *Time matters: on theory and method.* Chicago: University of Chicago Press.

Acosta, A., Atairo, D., Camou, A., Donoso, A., Dragnic, M., Pinheiro, L., . . . Didriksson, A. (2015). *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe.* Buenos Aires: Instituto Gino Germani, Universidad de Buenos Aires / CLACSO.

Albatch, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution.* Paris: UNESCO.

ANEP; INAU; MEC; MIDES; UDELAR. (2011). Programa Compromiso Educativo. Montevideo: OPP/ Comisión interinstitucional de Diseño.

ANEP-DIEE. (2005). *Panorama de la Educación en el Uruguay. Una décad de transformaciones (1992-2004).* Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.

Antunez, J., Nascimento, C. (2012). Assistência estudantil na UFPel. Pelotas: Editora Universitária.

Anuarios Estadísticos, A. (2018). *Anuarios Estadísticos*. Recuperado el 12 de Noviembre de 2020, de https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios

Araujo, S. (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Espacios en blanco. Revista de Educación*(27), 35-61.

Ardao, A. (1950). La Universidad de Montevideo-Su evolución histórica. *Revista del Centro de Estudiantes de Derecho, Apartado del Num. 81*. Obtenido de http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/Arturo_Ardao/lib/exe/fetch.php?media=ardao_-_universidad_montevideo.pdf

Arocena, R. (2007). *Hacia la generalización y diversificación de la enseñanza terciara publica.* Montevideo: Rectoradol, Universidad de la República.

Arriaga, J., & Velásquez, M. (2013). *Marco Conceptual sobre el abandono. Construcción colectiva del concepto de abandono en la Educación Superior para su medición y análisis.* Madrid: Proyecto Alfa Guia "Gestión Universitaria integral del Abandono", Unión Europea.

Arriagada, J., & Velázquez, M. (2013). *Marco conceptual sobre el abandono.* Madrid: Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA/2010/94 "ACEDE".

Artigas, S. (2014). *La Reforma Universitaria (2007 – 2010).* Montevideo: Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria. Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República. Recuperado el 30 de 9 de 2018, de http://www.cse.udelar.edu.uy/tesis/la-reforma-universitaria-2007-2010-ejes-tematicos-actores-e-influencias/

Astin, A. (1977). *Four Critical Years.* San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Astin, A. (1993). *What Matters in College? Four critical years revisited.* Los Angeles, CA.: Jossey-Bass.

Banco Mundial. (2020). *index mundi*. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de https://www.indexmundi.com/es/datos/indicadores/SE.TER.ENRR/compare#country=ar:br:uy

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas disciplinares.* Barcelona: GEDISA.

Bentancur, N. (2014). *La "Segunda Reforma" de la Universidad de la República (2006-2014). Ideas y programas de un modelo desarrollista.* Montevideo: AUCIP, V Congreso Uruguayo de Ciencia Política.

Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control: The structuring of pedagogic discourse.* London: Routledge.

Blanco, E. (2017). ¿Cuánto inciden el origen social y el color de la piel en la desigualdad educativa? *NEXOS*. Obtenido de https://educacion.nexos.com.mx/?p=605

Boudon, R. (1983). *Education, Opportunity and Social Inequality.* New York: John Willey.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudants et la culture.* Paris: Minuit.

Brachet, V. (1995). *El Pacto de dominación.* México, D.F.: El Colegio de México.

Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differences. Towards a formal rational action theory. *Rationality & Society, 9*(3), 275-305.

Brovetto, J. (1999). La educación superior en Iberoamérica: crisis, debates, realidades y transformaciones en la última deçada del siglo XX. *Revista Iberoamericana de Educación, 21*.

Brunner, J. J., & Miranda, D. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016.* Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) / Universia.

Buchbinder, P. (2015). *La universidad: breve introducción a su evolución histórica.* Santa Fe: Ediciones UNL.

Buchbinder, P. (2020). El sistema universitario argentino: una lectura de sus transformaciones en el largo plazo (1983-2015). *Revista de la Educación Superior* , 45-64.

Bucheli, M., Cardozo, S., & Fernández, T. (2012). Brechas verticales de género en Uruguay en la transición desde la Educación Media a la Educación Superior. En A. Riella (Ed.), *El Uruguay desde la Sociología X. 10ª Reunión Anual de Investigadores del Departamento de Sociología* (págs. 163-191). Montevideo: UDELAR-FCS.

Cabrera, L., & Bouzó, A. (2018). Tipos de turoría entre pares en la UDELAR a través de los proyectos estudiantiles de TEP. En C. Santiviago, *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior* (págs. 125-129). Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

Cabrera, L., Couchet, M., & De León, F. (2018). Surgimiento de las Tutorías entre Pares y su proceso de creditización. En C. Santiviago, *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior* (págs. 103-120). Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

Cardozo, S. (2018). *"El largo camino a la educación superior. Análisis de la desigualdad de oportunidades a través de las trayectorias escolares.* Montevideo: Tesis de Doctorado en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

CDC-UDELAR. (2011). *Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria.* Montevideo: Resolución num. 4 de la Sesión del 30/8/11 del Consejo Directivo Central, Universidad de la República.

Chiossi, J., & Retamoso, A. (2012). *Evento de cierre del Programa Compromiso Educativo en el Instituto de Profesores Artigas.* Montevideo: ANEP.

Chiroleau, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posiçõe v. 20, n. 2 (59)*, 141-166.

Clarck, B. (1973). Development of the Sociology of Higher Education. *Sociology of Education, 46*, 2-14.

Clarck, B. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in a cross-national perspective.* . Los Angeles, CA: University of California Press.

COCEPE. (2018). *Normas para o Programa de Monitoria para Alunnos de Graduação da UFPel. Resolução nº32.* Pelotas, RS: CONSELHO COORDENADOR DO ENSINO, DA PESQUISA E DA

EXTENSÃO. Recuperado el 8 de 11 de 2020, de https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2018/10/SEI_UFPel-0312781-Resolu%C3%A7%C3%A3o-32.2018.pdf

Cornwell, B. (2015). *Social Sequence Analyisis. Methods and Applications.* New York, NY: Cambridge University Press.

Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A Crítical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education, 50*(6), 525-545.

CSE. (2010). *CICLOS INICIALES OPTATIVOS. Una alternativa de Ingreso a la Universidad de la República.* Montevideo: Universidad de la República.

Cunha, J. D. (2009). *A Reforma Universitaria de 1968 e o proceso de restructuraçâo da UFRGS (1964-1972): un análise da política educacional para o ensino superior durante a ditadura cívico-militar brasileira.* Sao Leopoldo, RS: Programa de Pos-Graduaçâo en Educaçâo, Universidade do Vale do Rio Dos Sinos (UNISINOS).

Cunha, L. A. (1999). O púbico e o privado na educação superior brasileira: fronteiras em movimento. In: Trindade, Hélgio. (Org.). Universidade em ruínas: na república dos professores. , . *Petrópolis: Vozes, 3ª ed.*

De León, F. (2018). Tipos de tutorías entre pares desarrolladas actualmente en UDELAR por el Programa de Respaldo al Aprendizaej. En C. Santiviago, *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior* (págs. 109-124). Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

de Souza, L. A. (1979). Universidade Brasileira: crescimento para qué y para quien? (constantes e variáveis do pacto populista ao modelo autoritário). *Encontros com a Civilizaçâo Brasileira*, 174-193.

DGPLAN. (2018). *Estadísticas Básicas 2017.* Montevideo: Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República .

DGPLAN. (s.f.). *udelar portal*. Recuperado el 11 de noviembre de 2020, de https://udelar.edu.uy/portal/el-desarrollo-de-la-ensenanza-de-grado/

DGPLAN. (s.f.). *universidad*. Recuperado el 11 de noviembre de 2020, de http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/43652/refererPageId/12

Diconca, B., dos Santos, S., & Egaña, A. (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria.* Montevideo: UDELAR-CSE.

DIU. (2019). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias Presentación 2018-2019.* Buenos Aires: Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria, Departamento de Información Universitaria.

Erikson, R., & Goldthorpe. (2002). Intergenerational Inequality. A Sociological Perspective. *Journal of Economic Perspectives, vol. 16, nº3*, págs.31-44.

Erikson, R., & Goldthorpe, J. (2002). Intergenerational Inequality. A Sociological Perspective. *Journal of Economic Perspectives, vol. 16, nº3*, págs.31-44.

Erikson, R., & Jonsson, J. (1996). *Can education be equalized? The case of Sweden.* Boulder, CO: Westview Press, Inc.

Esther, A. B. (2015). Que universidade? Reflexôes sobre a trajetoria, identidade e perspectivas da universidade pública brasileira. *Espacio, Tiempo y Educación, 2*(2), 197-221. Recuperado el 10 de 11 de 2020, de https://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/download/57/53

Everitt, B., Landau, S., Leese, M., & Stahl, D. (2011). *Cluster Analyisis. 5th Edition.* London: John Willey & Son.

Ezcurra, A. (2013). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial.* Buenos Aires: Universidad General Sarmiento.

Ezcurra, A. (2013). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial.* Buenos Aires: IEC-CONADU.

Falqueto, J. M., & Farias, J. S. (2013). A trajetória e a funcionalidade da universidade pública brasileira:. *Revista Gestâo Universitária na América Latina (GUAL), 6*(1), 22-41. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319327518003

Fanelli, A. G. (2018). *Panorama de Educación Superior en Iberoamérica.* Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior.

Fávero, M. d. (2006). A Unversidade no Brasil: das origens á Reforma Universitaria de 1968. *Educar Curitiba, 28*, 17-36. Obtenido de https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28

Fernández Lamarra, N. (2003). La educación superior argentina en debate. Situaciones, problemas y perspectivas. Buenos Aires: EUDEBA/IESALC-UNESCO.

Fernández, T. (2007). *Distribución del conocimiento escolar. Clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina.* México, D.F.: El Colegio de México.

Fernández, T. (2009). Desigualdad, democratización y pedagogías en el acceso a la Educación Superior de Uruguay. *Revista de Educación Superior, 152*, 13-32.

Fernández, T. (2010). Cuatro hipótesis sobre la institucionalización de la evaluación educativa en América Latina: el Uruguay en perspectiva comparada. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3*(3), 91-114.

Fernández, T. (2014). La metamorfósis de la Educación Superior en Uruguay 1984-2014. *Tópos, para un debate de lo educativo, 6*, 24-33.

Fernández, T. (2015). La política de descentralización de la Universidad de la República (2007-2014). *III Congreso Uruguayo de Sociología. "Nuevos escenarios sociales: desafíos para la sociología"* (pág. 76 y ss). Montevideo: Colegio de Sociólogos del Uruguay. Obtenido de http://colegiodesociologos.org.uy/images/congreso2015/Sociologia2015-TrabajosCompletos-ISBN-978-9974-0-1238-7.pdf

Fernández, T., & Alonso, C. (2012). Dos modelos de inclusión educativa: Programa de Aulas Comunitarias y Plan de Formación Profesional Básica en Uruguay (2007-2011). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, págs.161-182.

Fernández, T., & Cardozo, S. (2014). Educación Superior y persistencia al cabo del primer año en Uruguay. Un estudio longitudinal con base en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003. *Páginas de Educación*, 103-130. Obtenido de http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy/inicio/item/45-pags_edu7.html

Fernández, T., & Marques, A. (enero-abril de 2017). Trayectorias de inicio laboral y desigualdad en Uruguay. Un análisis con base en el estudio longitudinal PISA-L 2003-2012. *Estudios Sociológicos, XXXV*(103), 33-64. Recuperado el 23 de 08 de 2017, de http://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/1515

Fernández, T., & Pereda, C. (2010). Panorama de las políticas de inclusión educativas en la Educación Media y Superior (2005-2009). En T. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (págs. 205-231). Montevideo: CSIC, UdelaR.

Fernández, T., Ríos, Á., & Anfitti, V. (2014). Tres programas de tránsito entre ciclos. En T. Fernández, & A. Ríos, *Tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay.* Montevideo: CSIC, Colección Art. 2, Universidad de la República.

Fernández, T., Ríos, Á., & Márques, A. (2016). El lenguaje como factor de desigualdad en los aprendizajes en PISA 2009: el caso de la frontera noreste de Uruguay con Brasil. *CIVITAS. Revista de Ciencias Sociais, 16*(1).

Fernández, T., Rodríguez, P., Clavijo, E., Figueroa, V., Marques, A., Rodriguez, C., & Silveira, A. (2017). *Evaluación Diagnóstica en Lectura y Matemática a estudiantes que ingresan a carreras de la UDELAR en el CURE, el Noreste y en las Facultades de Psicología y de Ciencias Económicas en 2017.* Montevideo: Comisión Coordinadora del Interior, Universidad de la República.

Ferreira, V. F. (2017). *Universidade Federal de Pelotas à época da Ditadura CivilMilitar: Memórias divergentes de uma trajetória.* Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, Instituto de Ciencias Humanas.

Fiori, N., & Ramírez, R. (2014). Desafiliación en la UDELAR: 2007-2012: trayectorias y perfiles. *InterCambios, 2*(1), 79-88.

Fondo de Solidaridad. (17 de agosto de 2013). *Transparencia Resultados*. Obtenido de http://www.fondodesolidaridad.edu.uy/transparencia/resultados/

Fondo de Solidaridad. (2017). *Rendición de Cuentas 2017.* Montevideo. Obtenido de https://egresados.fondodesolidaridad.edu.uy/rendicion-de-cuentas-del-fondo-de-solidaridad/

Fondo de Solidaridad. (2019). *Memoria Anual 2018.* Montevideo: Fondo de Solidaridad.

Fussell, E., & Furstenberg, F. (2008). The transition to adulthood during the twentieth century. Race, Nativity and Gender. En R. Settersten, F. Furstenberg, & R. Rumbault, *On the Frontier of Adulthood. Theory, research and public policy* (págs. 29-75). Chicago: The University of Chicago Press.

Gabbiani, B., & Orlando, V. (2016). *Lectura, escritura y argumentación en las monografías de humanidades`.* Montevideo: Colección la Universidad se investiga. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

García de Fanelli, A. (2014). Inclusión social en la educación superior de Argentina. *Páginas de Educación, 7*(2), 275-297. Obtenido de https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/511

García de León, M. A., & García de Cortázar, M. (1992). Universidades y universitarios (960-1990). *Revista de Educación, Número extraordinario*, 89-107. Obtenido de http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ee6887fc-8bb1-4d9e-b6ce-c23d94c3b93a/re199206-pdf.pdf

Gentile, P., & Levy, B. (2005). *Espacio público y privatizacion del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina.* Buenos Aires: CLACSO.

González, L. E. (2006). Repitencia y deserción universitaria. En U. IESALC, *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis* (págs. 156-170). Caracas, Venezuela: IESALC, UNESCO, United Nations.

González, L. E. (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En IESALC, *Informe sobre la Educación Superior en América Latina* (págs. 156-168). Caracas: UNESCO, Naciones Unidas.

González, M. (2000). Financimiento de la Educación Superior. Una introducción. *Estudios Gerenciales, 16*(74), 69-78. Obtenido de http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v16n74/v16n74a03.pdf

Habley, W., Bloom, J., & Robbins, S. (2012). *Increasing Persistence . Research Based Strategies for college student success.* San Francisco,CA: Jossey-Bass.

Hopenhaym, M., & Bello, A. (2001). *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: Serie Políticas Sociales num. 47. CEPAL, Naciones Unidas. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5987/1/S01050412_es.pdf

Hosmer, D., Lemeshow, S., & Sturdivant, R. (2013). *Applied Logistic regression. Third Edition.* New York: John Willey & Sons.

IESALC. (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005.* Caracas: UNESCO, Naciones Unidas.

INEP. (2020). *Censo de Educación Superior. Notas estadísticas.* Ministerio de Educación Brasil .

Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Students Success: A Literature Review. *Review of Educational Research, 61*(4), 505-532.

Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions.* Chicago: The University of Chicago Press.

Lacerda Peixoto, M. d. (2010). Inclusao social na educaçao superior. *Série Estudos* .

Landinelli, J. (2008). Escenarios de la diversificación, diferenciación y segmentación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En A. L. Gazzola, & A. Didriksson, *Tendencias en la Educación Superior de América Latina y el Caribe* (págs. 155-178). Caracas: UNESCO, IESALC y Ministerio de Educación Superior, República Bolivariana de Venezuela.

Le Bourhis, J.-p., Cortinas-Munoz, J., Grossetete, M., & Hourcade, R. (2017). Comparing the impact of advocacy coalitions on public policy across multiple sites: lessons from a comparative analysis of environmental regulations in France. *European Consortium for Political Research (ECPR) General Conference, Section S70 "The Politics of the Policy Process".* Oslo, Norway.

LeGoff, J. (1986). *Los intelectuales en la Edad Media.* Barcelona : Gedisa.

Lelis, I. (1985). Evolução histórico - legal do Vestibular (1968 1983) do Milagre à Recessão. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27-45.

Lobato, C., & Guerra, N. (2016). La tutoría en la educasión superior en Iberoamérica: avances y desafios. *Educar, 52*(2), 379-398. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Nagore_Bilbao/publication/307640053_La_tutoria_en_la_educacion_superior_en_Iberoamerica_Avances_y_desafios_Clemente_Lobato_Fraile_Nagore_Guerra_Bilbao/links/57fcbcc508ae4189fee403a3/La-tutoria-en-la-educacion-superior-

Lobo e Silva FIlho, R. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Melo Lobo, M. B. (2007). A Evacao no Ensino Superior do Brasil. *Cadernos de Pesquisa, 37*(132), 641-659.

Lobo, R. L., Montejunas, P., Hipólito, O., & Melo, M. B. (2007). A evasao no ensino superior brasilero. *Cuaderno de Pesquisa, 37*(132), 641-659.

López Segrera, F. (2008). Tendencias en la Educación Superior en el Mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliacao, 13*(2), 267-291. Obtenido de https://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/03.pdf

Lopez, A., & Cánepa, G. (2014). *Aportes para la construcción de un Sistema de Educación Terciaria Pública.* Montevideo : SNEP.

Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los 90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En N. Gluz, *Admisión a la universidad y selectividad social* (págs. 66-86). Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Marquina, M., & Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa, 43*(1), 7-16.

Mazzola, C. (2016). La tensión centralización-descentralización en la Educación Superior. En I. Aranciaga, *La universidad y el desafio de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa.* Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

MEC. (2020). *PANORAMA DE LA EDUCACIÓN 2018.* Montevideo: División de Investigación y Estadística.

Meccia, E. (2019). *Biografías y Sociedad. Métodos y Perspectivas.* Santa Fe Argentina: Eudeba-UNL.

Meyer, J., Ramirez, F., Rubinson, R., & Boli-Bennet, J. (1977). The World Educational Revolution (1950-19700. *Sociology of Education, 50*(4), 242-258.

Mills, M., & Blossfeld, H.-P. (2006). Globalization, uncertainty and the early life course. A theoretical framework. En H.-P. Bloosfeld, E. Klijzing, M. Mills, & K. (. Kurz, *Globalization, Uncertainty and Youth in Society* (págs. 1-24). Oxon, UK: Routledge, Taylor & Francis Group.

Ministerio da Educação. (2002). *Manual de Orientações Básicas. Programa Especial de Treinamento (PET).* Brasilia: Secretaria de Educação Superior (SESu), Ministerio da Educação, Governo Federal.

Mollis, M. (2000). The Americanisation of the Reformed University in Argentina. *Australian Universities Review, v2*, 4552.

Mollis, M. (2008). Las reformas de la educación superior en la Argentina para el nuevo Milenio. *Avaliacao, 13*(2), 509-532. Obtenido de https://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/12.pdf

Moreno, C. I., & Muñoz-Aguierre, C. (2020). El regreso del Estado en la Educación Superior de América Latina: reformas legales hacia un neo-estatismo colegiado. *Revista de Educacion Superior, 194*(49), 63-85. doi:https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1125

Mosca, A., & Santiviago, C. (2012). *Programa de Respaldo al aprendizaje. Prácticas para la reducción del abandono: Acceso, Integración y Planificación.* Recuperado el 13 de 02 de 2014, de Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educacion Superior: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesII/LT_2/ponencia_completa_57-.pdf

Mullainathan, S., & Shafir, E. (2016). *Escasez.* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Neves, C. E. (2014). Enseñanza Superior en Brasil y las políticas de inclusión social. *Páginas de Educación, 7*(2), 299-320. Obtenido de https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/511

Norienta, J.-E., & Montiel, M.-C. (2015). La universidad argentina entre sus regulaciones y tendencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 88-103. Obtenido de https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2007287214719444?token=9E54E6FDF4E68110593AD0199138DBB32AE0FEC6DCF7B7EDFCDCEE5D680EE0EAEBE015C7AC16928BFA026E6EB870CA8B

North, D. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico.* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Nunes, G. (2016). *Ações afirmativas nas instituições federais da região sul: o desafio da permanência, avaliação e acompanhamento.* Pelotas: Editora Universitária.

Oddone, J., & Paris de Oddone, B. (2010). *Historia de la Universidad de la República. Tomo II. La Universidad del Miltarismo a la crisis 1885-1958. Segunda Edición revisada y corregida.* Montevideo: Ediciones Universitarias, Universidad de la República. Obtenido de http://www.universidad.edu.uy/libros/opac_css/doc_num.php?explnum_id=967

Osborne, M. (2016). Access to Higher Education. En J. Coté, & A. Furlong, *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education* (págs. 119-130). Abingdon, UK: Routledge, Tyalor and Francis group.

Otero, A., & Corica, A. (2017). Jóvenes y educación superior en Argentina. Evolución y tendencias . *Revista Interamericana de Educación de Adultos*.

Pacífico, A. y. (2016). *Tutorías entre pares en la Universidad Nacional del Litoral. Alcances y desafíos.* Santa Fe: Ediciones UNL.

Parker, S., Rubalcava, L., & Teruel, G. (2003). Language Barriers and School Inequalities of the Indigenous in Mexico. En J. Berhman, A. Gaviria, & M. Székely, *Who's in and Who's out. Social Exclusión in Latin America.* Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.

Pinto, A. M. (2017). La Educacion superior en Brasil; un recorrido histórico. *Revista Multidisciplinar Científica Centro del Conocimiento.,* *6*(1), 387-402. Obtenido de www.nucleodoconhecimento.com.br

Powell, W., & DiMaggio, P. (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional.* México, D.F.: Fondo de Cultura Economica.

PROGRESA. (2019). *Formación de Tutoría Entre Pares de la UDELAR. Progresa. Programa del Curso 2019 2020 . Informe al Consejo Directivo Central.* Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

PROGRESA-UDELAR. (2013). *Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA).* Recuperado el 2013 de 11 de 29, de www.universidad.edu.uy: http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/114

Przeworski, A., & Teune, H. (1972). *The Logic of Comparative Social Inquiry.* New York: John Wiley.

Puiggrós, A. (2017). Avatares en la legislación universitaria. *Voces en el fénix, 65*, 74-81. Obtenido de https://www.vocesenelfenix.com/content/avatares-de-la-legislaci%C3%B3n-universitaria

Rama, G., & Filgueira, C. (1994). *Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué apredienron y qué opinan.* Montevideo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas.

Raudenbuch, S., & Bryk, A. (2002). *Hierachical Linear Models. Second Edition.* Thousand Oaks. CA: SAGE.

Raudenbush, S., & Bryk, A. (2002). *Hierarchical Linear Models. Second Edition.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Riveiro, D. (1971). *La Univrsidad Latinoamericana.* Editorial Universitaria.

Rodríguez, P. (2017). Creación, Desarrollo y Resultados de la Aplicación de Pruebas de Evaluación basadas en Estándares para Diagnosticar Competencias en Matemática y Lectura al ingreso a la Universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* , 89-107.

Rodríguez, P., Brum, L., Correa, A., Laporta, P., Cantieri, R., vNúñez, C., . . . De León, G. (2014). La desvinculación en la primera generación de estudiantes de un programa innovador de la Universidad de la República, Uruguay. *Revista de Educación Superior, 170*, 113-134.

Rodríguez, P., Carreño, G., Fernández, T., Figueroa, V., & Lorda, N. (2015). *Evaluación diagnóstica en Matemática y Lectura de la generación de ingreso 2015 en el interior.* Montevideo: Comisión Coordinadora del Interior, Universidad de la República. Obtenido de http://www.cci.edu.uy/sites/default/files/PRIMER%20INFORME%20DE%20RESULTADOS%20ED2015.pdf

Rodríguez, S. (2018). La persistencia de la desigualdad social en el nivel medio superior de educación en México. *Perfiles Educativos, XL*(161), 8-31. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n161/0185-2698-peredu-40-161-8.pdf

Rojas, M. L. (2012). Educación Superior en Argentina: ¿un sistema fuera de control>. *Revista de Educación Superior, XLI*(161), 93-114.

Rolón, P. (2011). *Causas de la desvinculación de los estudiantes de Profesorado de Matemática en el CERP del Norte.* Rivera: CERP del Norte.

Rothen, J. C. (2010). A Universidade de elite ou para todos? *Revista HISTEDBR On-Line, 37*, 109-122. Obtenido de https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639668/7236

Rowan, B. (2006). The New Institutionalism and the Study of Educational Organizations: Changing Ideas for Changing Ties. En H.-D. Meyer, & B. Rowan, *The New Institutionalism in Education* (págs. 15-32). Albany, NY: State University of New York.

Salata, A. (2018). Ensino Superior no Brasil das últimas décadas, Redução nas desigualdades de acesso? *Tempo Social*, 219-253.

Santiviago, C., & alt, e. (2010). *Informe de Autoevaluación del Programa de Respaldo al Aprendizaje.* Montevideo: UDELAR-PROGRESA.

Santiviago, C., & Mosca, A. (2013). *Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República.* Montevideo: UDELAR- PROGRESA.

Santos, E., & Tavares, M. (2016). Desafíos Históricos da Inclusâo: características institucionais de duas universidades federais brasileiras. *education policy analysis archives, 24*(62).

Schofer, E., & Meyer, J. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education. *American Sociological Review, 70*(6), 898-920. Obtenido de http://faculty.sites.uci.edu/schofer/files/2011/03/Schofer-Meyer-Higher-Education-ASR.pdf

Schofer, E., Meyer, J., & Ramirez, F. (2020). The Societal Consequences of Higher Education. *Sociology of Education, XX*(X), 1-19.

Schwartzman, S. (2006). *A quetão do inclusão social nas universidades brasileiras.* Belo Horizonte, MG: nstituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS / Universidade Federal de Minas Gerais.

Scott Long, J., & Freese, J. (2014). *Regression models for categorical dependent variables using STATA. Third Edition.* College Station, TX: Stata Press.

Scott-Clayton, J. (2015). The Role of Financial Aid in Promoting Colleg Access and Success: Research Evidence an Proposals for Refomr. *Journal of Student Financial Aid, 45*(3).

Seidman, A. (2012). *College Student Retention. Second Edition.* Lanham, MA: Rowmn & Littlefield Publishers / American Council of Education.

Shadish, W., Cook, T., & Campbell, D. (2002). *Experimental and quasiexperimental designs for generalized causal inference.* New York: Houghton Mifflin Company.

Spady, W. (1971). Dropouts from Higher Education: Toward an Empirical Model. *Interchange, 2*(3), 38-62. Obtenido de http://link.springer.com.proxy.timbo.org.uy:443/article/10.1007%2FBF02282469

Stallivieri, L. (2007). El sistema de Educación Superior en Brasil: características y tendencias. *Universidades*, 47-61.

Suasnábar, C y Rovelli, L. (octubre-diciembre21-30 de 2011). Polìticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la bùsqueda de una nueva agenda. *Innovación Educativa, 11*(57).

Sydow, J., Windeler, A., Müller-Seitz, G., & Lange, K. (2012). Path Constitutions Analyisis: A Methodology for Understanding Path Dependence and Path Creation. *VHB - Verband der*

Hochschullehrer fürBetriebswirtschaft, 5(2), 155-176. doi:http://dx.doi.org/10.1007/BF03342736

Tashakkori, A., & Teddle, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches. Applied Social Research Methods vol 46.* Thousand Oaks, CA: Sage University Papers, SAGE.

Tedesco, J. C. (1985). Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina. En F. Reicher, & G. Namo de Mello, *Educaçao na América Latina. Os modelos teóricos e a realidade social* (págs. 33-60). Sao Paulo: Cortez- Autores Associados.

Tenti Fanfani, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y polìticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación, 54*, 60-73. doi:https://doi.org/10.17227/01203916.54rce60.73

Tilly, C. (2006). *La desigualdad persistente.* Buenos Aires: Manantial.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125. Recuperado el `, de http://www.jstor.org/stable/1170024

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

Trevignani, V. (2013). *La Universidad Nacional del Litora; hija de la Reforma de 1918.* Santa Fe: Documento de Trabajo, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.

Trevignani, V. (2019). Corto pero denso. Las trayectorias de ingreso universitario desde una perspectiva longitudinal. En E. Meccia, *Biografías y Sociedad. Métodos y Perspectivas* (págs. 459-490). Santa Fe Argentina: Eudeba-UNL.

Trow, M. (1972). *Problems in the transition from Elite to Massive Higher Education.* Berkely, CA, USA: Carnegie Comission on Higher Education. Recuperado el 11 de 10 de 2018, de https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf

Trow, M. (1973). *Problems in the transition from Elite to Massive Higher Education.* Berkely, CA, USA: Carnegie Comission on Higher Education. Recuperado el 11 de 10 de 2018, de https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf

Tünnermann-Bernheim, C. (1996). *Breve historia del desarrollo de las universidades en América Hispánica.* Caracas: IESAL, UNESCO. Obtenido de https://www.cibertlan.net/biblio/tidlectrsbascs/Tunnermann.pdf

Tünnermann-Bernheim, C. (2003). *La Universidad ante los retos del siglo XXI.* Mérida, YU: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.

UDELAR - Rectorado. (2007). *Hacia la Reforma Universitaria. Resoluciones del CDC del 31/03/07 al 14/08/07. Serie Documentos del Rectorado nº1.* Montevideo: Rectorado de la Universidad de la República.

UDELAR - Rectorado. (2015). *Plan Estratégico de la Universidad de la República (2015-2019).* Montevideo: Rectorado de la Universidad de la República.

UDELAR-Rectorado. (2000). *Plan Estratégico de la Universidad de la República (2000-2004).* Montevideo: Rectorado de la Universidad de la República (UDELAR).

UEFI. (2010). *Informe sobre las condiciones académicas de los estudiantes al ingreso a Facultad de Ingeniería (2005-2010). Documento para la Asamblea del Claustro de la Facultad.* Montevideo: Unidad de Enseñanza de la Facultad de Ingeniería, Universidad de la República.

UFPEL. (s.f.). *portal ufpel*. Recuperado el 11 de noviembre de 2020, de http://portal.ufpel.edu.br/historico/

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial de Educación Superior: Declaración sobre la educación superior en el siglo XXI . Visión y Acción.* Paris: UNESCO, United Nations.

UNESCO. (1998). *Informe Final: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.* Paris: UNESCO, United Nations.

UNL-Asamblea Universitaria. (2010). *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019.* Santa Fe, SF: Universidad Nacional del Litoral.

Videgain, K. (2015). *Análisis longitudinal del Registro Nacional de Alumnos sobre trayectorias educativas.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

World Bank. (1995). *La Enseñanza Superior. Lecciones derivadas de la práctica.* Washington, DC: The World Bank .

Yin, R. (2009). *Case Study Research. 4th Edition.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Zandomeni, N., Pacifico, A., Pagura, F., Nessier, A. (2017). Diversas perspectivas respecto a la simultaneidad entre estudios superiores y trabajo. *XXI Jornadas Nacionales de Docentes e Investigadores Universitarios en Recursos Humanos y XII Jornadas del Cono Sur Río Cuarto.* Río Cuarto.

ANEXOS

Anexo 1. Gestión del proyecto

1.1. Implementación del proyecto

Este proyecto fue aprobado en julio de 2018, comenzándose a instrumentar efectivamente en setiembre luego de resueltos problemas jurídico-contables inter-institucionales ue comprometían su operación. El anexo que aquí se presenta contiene un relato de las planificaciones y acciones, así como de las reformulaciones que fueron requeridas a lo largo de estos dos años y medio para el cumplimiento de los objetivos.

Dividimos la exposición entre julio 2018 y abril de 2019 en una primera gran parte en que el proyecto se instrumento estrictamente conforme al plan presentado y aprobado; un segundo período entre junio de 2019 y marzo de 2020; y un tercer período desde el 12 y 13 de marzo de 2020 y el presente.

Durante el segundo período, de mayor actividad académica en términos de análisis cualitativos y cuantitativos, el desarrollo de las actividades estuvo organizado en términos muy generales por la hoja de ruta acordada para el trabajo de cada equipo nacional una vez concluido en el Seminario "Desafíos para la democratización en las Universidades del MERCOSUR. Viejas y nuevas desigualdades". Este fue un evento crucial en la forma de trabajo y en la comprensión recíproca de los puntos de vista. Fue realizado en Montevideo los días 11 y 12 de abril de 2019 y auspiciado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la UDELAR, a través del programa MIA (en adelante Seminario Montevideo).

Desde abril de 2019 esta segunda hoja de ruta fue modificada en cuatro ocasiones, la última por la declaración de emergencia sanitaria en los países de la región, comenzando por la hecha por el Gobierno de Brasil el 4 de febrero (sin cierre de fronteras) luego del pronunciamiento de la OMS, y luego casi en las mismas fechas por los gobiernos de Argentina el 12 de marzo, Uruguay el 13 de marzo y el 16 de marzo en Paraguay. Esta nueva situación de emergencia sanitaria, con los correspondientes cierres de frontera (en los hechos), canceló la realización del Seminario programado a realizarse en la Universidad Nacional del Litoral (UNL), ciudad de Santa Fe para el mes de abril (con fechas del 23 y 24).

1.2. El retraso jurídico contable

El Programa del NEIES, en sus bases, estableció responsabilidades en la gestión financiera, una modalidad de transferencia de fondos y un calendario que puede resumirse de la siguiente forma: la Universidad coordinadora recibe de la Secretaría de MERCOSUR el aporte para el proyecto, los ejecuta o transfiere a las otras universidades y es responsable de la rendición de cuentas ante la Secretaría. Conforme al calendario de pagos, cuatro serían las transferencias previstas a la universidad coordinadora, siendo la última en mayo de 2020 y tiene por destino la publicación de la versión final del estudio.

La recepción de una transferencia bancaria tiene un costo financiero. Sin embargo, los costos de las mismas solo se pueden estimar con anticipación y con importantes variabilidades. Por esta razón, en el proyecto original se presupuestó U$238 al inicio a los efectos de afrontar los

gastos de transferencia. Cabe agregar que al participar tres universidades (además de la universidad coordinadora), el número total de transferencias asciende a nueve (una para cada universidad por cada desembolso); es decir, cuatro transferencias recibidas y nueve transferencias enviadas. Sin embargo, ya en el mes de junio, estos gastos ascendían a U$390 según nos reportó el Bando República (banco de la UDELAR), con la salvedad que los bancos modifican la tarifa casi diariamente.

La aprobación del proyecto con fecha 25 de junio de 2018 indicó expresamente que no se financiaría el monto presupuestado para cubrir las transferencias. Esto implicó que el proyecto, tal como había sido aprobado por las autoridades de la Universidad de la República, quedaba en una situación irregular: la aprobación de las bases fue hecha en tanto no generaba una obligación presupuestal (conforme a las normas de administración financieras vigentes para los organismos públicos previstas por el TOCAF). La negativa a financiar los gastos de transferencias no dejaba otra alternativa que renunciar a la ejecución del proyecto, dado que tampoco las restantes universidades podían asumir estos costos que no estaban en las bases.

En reunión por video conferencia con el equipo de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Presidencia de la Nación, a cargo de la gestión del programa del NEIES, fueron planteadas tres alternativas acordadas entre coordinadores: (a) la devolución del proyecto; (b) la transferencia directa de los fondos respectivos a cada una de las cuatro universidades por separado; y (c) la autorización y financiación de los gastos financieros presupuestados y con la ejecución integral del proyecto desde UDELAR y sin otras transferencias. La Secretaría ofreció su apoyo y se inclinó a sugerir que el Comité Asesor resolviera favorablemente respecto de la última alternativa y así fue ingresado al orden del día de la sesión del mes de agosto.

Con fecha del 24 de agosto de 2018, la Secretaría de Políticas Universitarias informó por nota que el Comité Asesor había revertido su decisión y por lo tanto, financiaría los gastos de transferencia incluidos en el presupuesto original: U$238.

Esta resolución permitió finalmente, aceptar la realización del proyecto bajo estos términos y poner en marcha el primer desembolso para financiar sus gastos. Este fue recibido por la UDELAR el **11 de octubre de 2018**, según el Swift enviado por el Bando República. Sin embargo, la suma acreditada es **diferente** de la enviada desde Buenos Aires: 12485U$S. Sobre este monto, el Banco aplicó una tasa del 0.4%, equivalente a 49.49U$S. Se adjunta el documento bancario.

1.3.Primera planificación

La primera reunión académica fue realizada el 17 de agosto por Skype, una semana antes de la resolución del Fondo pero con la expectativa favorable que la alternativa de autorizar los gastos sería aceptada por el Comité Asesor.

En esta reunión, el primer punto acordado fue reprogramar productos y calendarios en la ejecución del proyecto, retrasando correlativamente las fechas previstas para cada uno de los productos acordados al presentarlo, tal como se detalla en la siguiente tabla:

Esquema Nº 6. Calendarización original, reprogramación y logro hasta el momento

Nº	Producto esperado	Período/Fecha original	Reprogramación
1	Comienzo del trabajo nacional. Revisión del proyecto. División del trabajo dentro de cada país. Grupos de trabajo de asistentes	Junio 2018	Setiembre 2018
2	Recepción del primer desembolso de fondos y transferencia	Junio 2018	Octubre 2018
3	Contrataciones	Julio 2018	Noviembre 2018
4	Matriz de eventos comparada (con definiciones equiparadas) (Documento producto 1)	Noviembre 2018	Febrero 2018 (1)
5	Documento sobre factores determinantes (Producto 2)	Noviembre 2018	Marzo 2019
6	Matriz de información comparada (completa, eventos y determinantes, microdatos) (producto 3)	Diciembre 2018	Abril 2019
7	Primer Seminario de Investigación	Febrero de 2019	(2)
8	Redacción informe de avances (producto 5)	Febrero 2019	Marzo 2019
9	Entrega primer informe de avances	Marzo 2019	Marzo 2019
	Matriz de información sobre determinantes en cada país (microdatos socio-familiares)	Febrero 2019	Abril 2019 (3)
10	Recepción del segundo desembolso y transferencias	Abril 2019	Abril 2019
11	Recopilación de políticas y programas de inclusión en cada país (producto 4)	Febrero 2019	Mayo 2019
12	Análisis descriptivo de los eventos trayectorias (producto 6)	Mayo 2019	Mayo – junio 2019
13	Tipología de trayectorias y de estados finales (producto 7)	Setiembre 2019	Julio 2019
14	Análisis programas e informantes sobre inclusión educativa en cada universidad (producto 8)	Noviembre 2019	Agosto -setiembre 2019
15	Análisis multivariado de los determinantes de los eventos y trayectorias (producto 9)	Diciembre 2019	Octubre-Noviembre 2019
	Primer borrador del informe final		Diciembre 2019 (4)
16	Reunión coordinación UNL	Febrero 2020	Febrero 2020
17	Discusión del informe final	Febrero y marzo 2020	Febrero y marzo 2020
18	Presentación del informe final (producto 10)		
19	Rendición financiera de Gastos	Abril 2020	Abril 2020
20	Recepción del tercer desembolso de fondos y transferencias	Abril 2020	Abril 2020
21	Diagramación de los informes en formato libro	Marzo- Abril 2020	Abril- Mayo 2020
22	Recepción del desembolso para edición	Mayo 2020	Mayo 2020
23	Entrega a editorial para impresión	Mayo 2020	Junio 2020
24	Recepción y difusión internacional de la publicación	Mayo 2020	Julio 2020

(1) solo para la UNL y la UDELAR se cuenta con la matriz de información completa de eventos, tal como se aclara más abajo (2) Reprogramado debido a compromisos institucionales con la UNL asumidos por el equipo de investigación con posterioridad a la aprobación del proyecto. (3) demorada con base en las consultas jurídicas iniciada en cada universidad.(4) se ha programado este hito en la planificación anual debido a los desfasajes temporales con que se han conseguido los microdatos en cada país.

La reprogramación fue necesaria en la medida en que la incertidumbre sobre la resolución mantenida entre junio y agosto, aconsejó no iniciar las gestiones administrativas (frente a las autoridades autorizando expresamente la participación) y frente a los servicios informáticos de pedido de los microdatos. Tampoco se dio comienzo al estudio de las formas contractuales y tributarias para presentarle a los asistentes técnicos. En la reunión de agosto se acordó que sólo con la nota oficial de autorización de la gestión financiera se daría comienzo al trabajo académico en cada Universidad, avanzando en el producto .

El retraso de tres meses se compone por lo tanto, de un mes en relación la fecha de la comunicación (mayo en los TDR publicados), más dos meses hasta la autorización de los gastos.

En particular, se acordó por correo electrónico con la Secretaría que el Primer Informe de avances, a entregar en el mes de marzo de 2019, sólo contendría el producto 1, una revisión del marco teórico, la estrategia metodológica del análisis de eventos y los primeros resultados preliminares de las cohortes analizadas en el proyecto (nuevos inscriptos a las universidades en 2014, 2015 y 2016).

Respecto a las tareas y metas previstas luego de la entrega del presente informe, se ha debido comprimir los tiempos de trabajo conllevando una superposición entre el trabajo cuantitativo (productos 3, 6 y 7), y el trabajo cualitativo (productos 4 y 8). Se ha adelantado la primera redacción del informe final, previendo que los retrasos iniciales más los legales conllevarán problemas adicionales de comparación, análisis e interpretación.

1.4. La segunda planificación acordada en abril de 2020

Al concluir el Seminario Montevideo, se acordó un plan de trabajo para 2019-2020 sobre la base de un plan de trabajo en redes entre los grupos de investigación en las cuatro universidades.

Sin perjuicio de las instancias de coordinación general, el trabajo se organizó en red con dos subredes. Por un lado, una orientada en el estudio de las trayectorias y de sus determinantes para la cohorte 2015 de ingresantes a las universidades; por otro lado, en una subred focalizada en la comparación entre tres tipos de políticas de inclusión en la Educación Superior. De la primera subred fueron responsables: de la Trevignani (UNL) y Cardozo (UDELAR); y de la segunda, Fernández (UDELAR) y Pacífico (UNL).

La hoja de ruta acordó la estructura del informe final de investigación en nueve capítulos, que en ese momento contaba con una redacción preliminar de los dos primeros y una versión preliminar e incompleta del capítulo 3. Los capítulos 3, 4 y 5 expresarían el primer componente formulado en el proyecto (análisis estadístico de las trayectorias). Los capítulos 6, 7 y 8 constituyeron el segundo componente de análisis sobre las políticas de inclusión. La discusión articulada de los hallazgos y la formulación de conclusiones serían parte del intercambio que debía organizar el Seminario de Santa Fe.

Los cuatro grupos aprobaron un cronograma concreto que obligaba a la conclusión y distribución de productos intermedios específicos para cada capítulo planificado y respecto de su país. Se previeron ciertos hitos y se previeron dos ritmos de avances entre abril y diciembre, consistentes con los avances que ya se habían alcanzado entre setiembre de 2018 y marzo de 2019.

El Seminario reconoció estados de avance, conformaciones y posibilidades diferenciales en el análisis, sobre todo en el plano estadístico. Por esta razón, los equipos de la UNL y de la UDELAR responsables del componente 1 asumieron el compromiso de orientar el análisis estadístico, presentando a los demás colegas de la subred, la primera versión de los capítulos 3, 4 y 5 con procesamientos preliminares que luego serían corregidos conforme al intercambio respectivo. Con el componente 2, la dinámica de trabajo acordada fue análoga debido a razones institucionales (Brasil) y de conformación del equipo (Paraguay) que luego se abordarán. Los equipos de la UNL y de la UDELAR presentarían cada capítulo sobre un tipo de política con la formulación del problema, la metodología y un análisis preliminar sobre el país, orientando así el trabajo en Brasil y Paraguay.

Conforme a los acuerdos hechos sobre al plan de análisis, su división de responsabilidades y el cronograma de intercambios, a partir del 31 de octubre (fecha de la última entrega de análisis por parte de la UNA y la UFPEL) comenzaría la sistematización de los hallazgos hechos por cada capítulo, la discusión con las hipótesis formuladas originalmente en el proyecto y revisadas en el seminario Montevideo, y la redacción del capítulo final de conclusiones.

El calendario acordado por las cuatro universidades durante el seminario de Montevideo se detalla a continuación:

Esquema Nº 7. Plan de trabajo acordado en el Seminario de Montevideo, 11 y 12 de abril.

Tareas / metas	**Fechas**
Microdatos de inscripción y actividades de UFPEL	Fin de abril
Asistencia Técnica UFPEL: Capacitación + Compilación de los archivos y conformación de la matriz de información (inscripción + actividades + determinantes) UFPEL	Entre el 6/5 y el 10/5
Listado acordado de programas de política de inclusión (matriz de documentos)	17 de mayo
UNA y UFPEL completar capítulo 3 con la misma información ya colocada de UDELAR y UNL.	31 de mayo
Capítulo 4: descripción y tipologías de trayectorias UNL y UDELAR	31 de mayo
Capítulo 6: Descripción de políticas de transferencia monetaria	28 de junio
UNA y UFPEL: tipologías de trayectorias y completar capítulo 4	31 de julio

Capítulo 5. Formulación y ajuste de los modelos explicativos UNL y UDELAR.	31 de julio
Capítulo 7: descripción de políticas de mentoría	16 de agosto
Asistencia técnica: UFPEL y UNA. Capacitación; equiparación de variables; modelos multivariados	26 al 30 de agosto
Capítulo 8: capítulos de cursos introductorios propedéuticos	27 de setiembre
Capítulo 5 : capítulo multivariado UNA y UFPEL	30 de octubre
Seminario Santa Fe (UNL)	Segunda quincena de noviembre 2019 (pospuesto)

1.5.Actividades desarrolladas: Seminario de Montevideo (abril 2019)

El Seminario realizado en Montevideo fue un hito importante para el equipo, ya que permitió el trabajo conjunto de tres investigadores de la UNL; dos de la UFPEL, una docente de la UNA y cinco investigadores de la UDELAR. Así mismo, participaron académicos locales que presentaron ponencias sobre temáticas afines e hicieron comentarios sobre aspectos teóricos y metodológicos planteados del proyecto.

El seminario Montevideo contó con el apoyo financiero de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la UDELAR mediante dos fondos concursales del Programa de Movilidad e Intercambio Académico (MIA) para congresos y actividades de científicos visitantes que aportaron alrededor de 1500U$S.

Los integrantes de los equipos nacionales que asistieron al Seminario fueron: de parte de la UNL, Barletta, Pacífico y Trevignani; de parte de la UFPel, Da Cunha y Kunrath; de parte de la UNA, Paredes; y de la UDELAR, Cardozo, Fernández y Marques. Ortíz, coordinador de Paraguay no pudo asistir por estar en ese momento en una estancia académica en Nueva York. Tampoco asistió Recalde del equipo de Paraguay.

El Seminario estuvo centrado en dos problemáticas centrales: las viejas y nuevas desigualdades y las políticas de inclusión en la educación superior. La discusión interna del equipo sumada a los aportes de los comentaristas externos, permitieron durante las sesiones del seminario construir una estructura tentativa para el informe final.

Fernández, Cardozo, Marques y Trevignani presentaron dos herramientas metodológicas elaboradas hasta ese momento: (i) la matriz de eventos de trayectoria para cada universidad; y (ii) la matriz de determinantes. El primer acuerdo fue trabajar con la cohorte 2015 de ingresantes (frente a las opciones 2014 y 2016 inicialmente planteadas). Se presumió que efectivamente sería posible recolectar la información completa al menos hasta 2017 para las cuatro universidades. Se acordó una submatriz de eventos harmonizados (equiparados) entre universidades con períodos correspondientes a los meses de abril-agosto, setiembre-marzo, para los años 2015, 2016 y hasta marzo de 2017. Respecto a la matriz de determinantes no

fue posible avanzar discutiendo la equiparación porque no estaba disponible aun la información sobre UFPel.

Trevignani y Cardozo representaron en modalidad de taller, dos métodos estadísticos a utilizar en el análisis de las trayectorias: el sequence analysis y el cluster analysis. Para esto, contaban ya con los microdatos de la cohorte 2015 de UNL y de la UDELAR. Concluida la presentación

Fernández y Pacífico presentaron un panorama sobre la implementación de los grandes objetivos de la democratización de la Educación Superior mediante diferentes tipos de políticas, focalizándose en las políticas de inclusión tal que tuvieran como beneficiarios a los nuevos ingresantes a las carreras de grado(pregrado). Dentro del amplio espectro de éstas, finalmente fueron seleccionadas tres tipos: (i) las transferencias (monetarias y no monetarias) hechas directamente a los estudiantes; (ii) las mentorías; y (iii) los cursos introductorios, de articulación, propedéuticos y remediales.

Las discusiones y acuerdos en el marco de referencia y en las metodologías de análisis permitieron definir una estructura capitular en el informe final. Éste incluiría un capítulo sobre "viejas y nuevas desigualdades en la educación superior"; un capítulo de metodología; tres capítulos de análisis estadístico sobre trayectorias de ingresantes; tres capítulos de análisis cualitativos sobre políticas de inclusión educativas arriba mencionadas; y un capítulo final que conectara los hallazgos estadísticos con el análisis de las diferencias y semejanzas en las políticas de inclusión analizadas.

Otro paso importante del seminario fue la aprobación del plan de trabajo al que se hizo alusión anteriormente. Este permitió tomar decisiones sobre compromisos laborales de los equipos de UNL y de la UDELAR, a los efectos de cumplir con los plazos establecidos.

1.6.Integración de nuevos investigadores en el equipo de UDELAR

Concluido el Seminario, el equipo nacional de la UDELAR tuvo el alta de dos investigadoras nuevas, Lic. Paula Calixto y Lic. Valentina Buschiazzo. Ellas están realizadas sus tesis de maestría en políticas públicas (Departamento de Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR) sobre el tema de políticas de inclusión educativas en la Universidad de la Republica en el período 2006-2018. Además, estaban trabajando en un proyecto de investigación del grupo de Uruguay sobre la implementación en el territorio de dos de estas políticas (tutorías entre pares y ciclos iniciales optativos).

1.7. Los microdatos y autorizaciones de la UFPel

Sin embargo, ya el 20 de abril, el equipo de la UFPEL nos comunicaba que no sería posible acceder a corto plazo a los microdatos. No había fecha previsible, siendo imposible cumplir con el cronograma comprometido. Ante lo cual se realizó una nueva gestión ante el Rectorado (carta formal el 23/4/19) y una gestión informal ante la SPU.

En el caso de la UFPel hubo además un segundo problema: conforme a las normas vigentes, los investigadores brasileños no podrían formalmente comenzar sus actividades hasta tanto no fuera signado un acuerdo específico inter-universitario que así lo autorizara. A la fecha estaba vigente el Acuerdo Marco entre la UDELAR y la UFPel, pero vencía en julio de 2019. Fue necesario hacer las gestiones necesarias para su renovación y así dar amparo a la

actividad del equipo brasileño. Estas gestiones se hicieron en paralelo desde la UDELAR y de la UFPel.

1.8. Cambios en el equipo de investigación de Paraguay

A este primer obstáculo se agregó ya a primeros de mayo, primero la solicitud de receso de los compromisos asumidos, y luego la renuncia al equipo de investigación por parte de la Dra. Paredes. Esto interrumpió el arduo trabajo iniciado en abril durante el Seminario de Montevideo de delinear la solicitud específica de microdatos al Centro Nacional de Cómputo (CNC) de la UNA.

El Dr. Ortiz nos comunicó que en su lugar ingresaba el Dr. Rodrigo Britez. También anunció que la Mag. Ana Recalde había renunciado al equipo de UNA. En delante, directamente él estaría a cargo del componente 1, incluida la solicitud de los microdatos y el Dr. Britez y él mismo, del componente 2. Sin embargo, la abrupta renuncia de la Dra. Paredes dejó al equipo nacional sin conocimiento directo ni documentación sobre los antecedentes ni sobre los acuerdos.

Tal nuevo estado de cosas hacía técnicamente imposible cumplir con el plan de trabajo en todo el componente 1. No era posible realizar el análisis estadístico sino para las dos universidades con microdatos ya disponibles al mes de abril (UNL y UDELAR).

1.9. Primera etapa en el trabajo en las dos subredes

Entre los meses de mayo y julio de 2019 se intensificó el trabajo conjunto, vía Skype entre los equipos de UNL y de la UDELAR, respecto de los primeros trabajos con R para estimar trayectorias con Sequence Analyisis.

Una primera versión del capítulo 4, pero solo con datos para la UNL y la UDELAR, fue intercambiada a principios de junio. Hubo un extenso y detallado trabajo de crítica metodológica y estadística que conllevó una vuelta a atrás y una nueva definición más reducida de la submatriz de eventos a los efectos de despejar diferencias aún persistentes en el registro institucionalmente diferente de ciertas actividades curriculares.

Una segunda versión del capítulo 4, pero solo con los datos de UDELAR, fue presentada en el mes de julio en el Congreso Uruguayo de Sociología y una tercera versión del análisis lo fue en las VII Jornadas Binacionales de Educación (Rivera S'antana do Livramento), 4 al 6 de setiembre.

La subred para el componente 2 distribuyó a finales de junio la primera versión del capítulo 6 sobre transferencias con información sobre UNL y UDELAR. Esto hizo posible al menos para las dos universidades, identificar aspectos (dimensiones de la formulación de la política) que debían ser desagregadas y precisadas en la descripción. También se acordó contar con indicadores que pudieran dimensionar la cobertura habida entre los ingresantes.

En las XIV Jornadas de la Sociedad Argentina de Análisis Político (SAAP) de julio de 2019 fue presentada una ponencia donde se recogía una primera discusión teórica entre la formulación de los objetivos de democratización de la ES que había hecho la UDELAR a través de sus planes estratégicos (2000, 2005 y 2010) y un conjunto de políticas de inclusión y de descentralización.

El ritmo de trabajo tal como se aprecia de los avances y obstáculos antedichos fue severamente afectados. Por lo que los investigadores de la UNL y de la UDELAR consideraron imprescindible presentar formalmente, a través de la coordinación general del proyecto, el problema ante la Secretaría del NEIES y tomar una decisión sobre el rumbo del proyecto. Los retrasos y dilaciones ya habían sido comunicados en la reunión técnica de Buenos Aires a la que fueron convocados los coordinadores y a la que asistiera Andrea Pacífico. Las alternativas planteadas en esa ocasión y en posteriores encuentros vía Skype y por teléfono incluyeron la posibilidad de solicitar una prórroga de cuatro meses para la entrega final (desde el 31 de marzo al 31 de julio) en el caso de que se pudiera acceder a los microdatos de al menos para una Universidad más.

1.10.Re-estructura del plan de trabajo y segunda etapa del trabajo en subredes

Entre los meses de julio y setiembre fue posible reconstruir la información comparada sobre ingresos y cohortes para la UNL, UNA y UDELAR conforme a los envíos primarios de información hechos por el equipo de Paraguay. Igualmente, varias tablas comparadas presentaron vacíos de información respecto a factores asociados a las trayectorias, lo que obligó a replantear la matriz de determinantes.

A principios de setiembre estuvo lista una primera versión del capítulo de mentorías (número 7) y a principios de octubre el de políticas remediales (capítulo 8). Básicamente, el componente 2 podría haber ingresado en la discusión transversal y comparada de hallazgos en noviembre de 2019.

Luego de ingentes y prolongadas negociaciones, el equipo de UFPEL confirmó que el día 8 de agosto de 2019, la Rectoría había autorizado el acceso a los microdatos, con lo cual era posible recién a partir de este momento, comenzar los trabajos.

Sobre esta primera posibilidad, el equipo resolvió peticionar formalmente una prórroga contra un nuevo plan de trabajo. La nota formal a MERCOSUR fue fechada el 26 de agosto de 2019. La respuesta formal de la secretaría del NEIES y del seguimiento del proyecto llegó el 15 de octubre. Con esto quedó vigente un nuevo cronograma que se ajustaba a la propuesta hecha sobre todo el proyecto, pero en particular del componente 1.

En consecuencia, desde el equipo de la UDELAR, se procedió a trabajar con el equipo de la UPFel. Las tareas acometidas fueron la validación de la extracción de datos provista; el cotejo entre microdatos y diccionario; validación de los eventos curriculares con las definiciones operacionalizadas comparadas adoptadas. Estas tareas con UFPel hicieron necesario el viaje de Marques a la ciudad de Pelotas a comienzos de noviembre de 2019 para trabajar directamente con los informáticos responsables del sistema de información y completar la validación de la extracción. Desde mediados de noviembre de 2019 hasta marzo de 2020, el trabajo se concentró en la armonización de las variables sociodemográficas de UFPEL con las restantes; integración a la base comparada UNL/UDELAR; realización de un nuevo análisis de secuencias con los tres conjuntos de microdatos; discusión de hallazgos preliminares; realización del segundo análisis e identificación de tipos de trayectoria (capítulo 4) e identificación de determinantes con base en un modelo multinivel multinomial para determinar el impacto relativo de los viejos y nuevos clivajes de desigualdad (capítulo 5).

En octubre de 2019, salvado el problema formal con los investigadores UFPel, estuvo lista la contribución para los capítulos 6 y 7 “A política de assistência estudantil no bojo das políticas

sociais brasileiras: um olhar sobre a formulação das políticas de inclusão e permanência da ufpel no período de 2014 a 2016".

1.12.Nueva readecuación del plan y tercera etapa del trabajo

Sin embargo, para finales de octubre, el equipo de UNA informaba que todas las gestiones habían resultado infructuosas y no había aún resolución formal de acceso a los microdatos. A solicitud de parte, se procedió a enviar a la Rectora de la Universidad una nueva nota exponiendo la situación y la necesidad de despejar si la UNA finalmente franquearía el acceso y debía reportarse que no sería posible. Las gestiones del coordinador nacional de Paraguay, Luis Ortiz, continuaron durante los meses de noviembre y diciembre frente a los dos sucesivos responsables del Centro Nacional de Cómputo (CNC) de la UNA. Los reportes de sus gestiones fueron renviados a Andrea Pacifico y a los coordinadores del componente 1, a los efectos de dimensionar el problema y estudiar alternativas.

La ausencia de respuesta oficial de la UNA hasta finales de diciembre de 2019, en ocasión de presentar un segundo avance de gestión, convenció al equipo de coordinación de formular un tercer plan de trabajo que asumiera que el componente 1 tendría un análisis estadístico para tres (UNL, UFPel y UDELAR) de las universidades y que el componente 2 contendría informes y comparaciones de las cuatro (incluyendo a la UNA). Más allá de esta resolución, el equipo de la UNA continuó las gestiones frente a la Rectoría, pero la rotación por tres veces del responsable del Centro Nacional de Cómputos frustró la continuidad de las gestiones.

El plan de trabajo se reajustó estableciendo cuatro hitos calendarizados:

Distribución al 20 de diciembre de los tres capítulos concluidos del componente 2 (políticas de inclusión), para su revisión y addenda. Serían discutidos sus contenidos durante los primeros quince días de febrero.

Al 1 de marzo de 2020 del capítulo 4 ajustado con los microdatos de UNL, UFPel y UDELAR, incluyendo el resultado del sequence analysis y de la tipología de trayectorias (cluster analysis)

Al 1 de abril de 2020, distribución del capítulo 5 con el modelo multinivel multinomial sobre las tipologías de trayectoria.

Realización entre el 15 y 30 de abril del Seminario de Santa Fe para trabajar los hallazgos y redactar un esquema de conclusiones.

1.13.Declaración de emergencia sanitaria COVID 19, re-adecuación del plan de trabajo y nueva tapa del trabajo

Desde mediados de febrero y en forma creciente, aunque para nada anticipable en sus dimensiones, la posibilidad de una pandemia se introdujo en nuestras conversaciones.

El 1 de marzo estaba distribuido ya una versión del capítulo 4 sobre trayectorias, integrando los microdatos de las tres universidades disponibles (UNL, UFPel y UDELAR). El borrador ponía en discusión las decisiones metodológicas adoptadas, la sensibilidad que los resultados

tenían frente a cada decisión y dos propuestas de tipologías de trayectorias identificadas a través del sequence analysis. Los hallazgos preliminares eran consistentes con algunos estudios nacionales, pero también resultaban inesperados en términos de la comparación. Esto generó una intensa discusión dentro de la primera subred.

Estando en pleno trabajo con los hitos 1 y 2 cumplidos, y empezando a preparar el Seminario de Santa Fe, ocurre la declaración de emergencia sanitaria en los países de la región, comenzando por la hecha por el Gobierno de Brasil el 4 de febrero (sin cierre de fronteras) luego del pronunciamiento de la OMS, y luego casi en las mismas fechas por los gobiernos de Argentina el 12 de marzo, Uruguay el 13 de marzo y el 16 de marzo en Paraguay. Esta nueva situación de emergencia sanitaria, con los correspondientes cierres de frontera (en los hechos), canceló la realización del Seminario programado a realizarse en la Universidad Nacional del Litoral (UNL), ciudad de Santa Fe para el mes de abril (con fechas del 23 y 24).

El día 17 de marzo de 2020, el coordinador nacional de Paraguay nos envía un correo informándonos que finalmente el CNC le había hecho entrega de los microdatos solicitados para realizar la investigación. A pesar de la fecha de entrega, fuera ya de cualquier tipo de plazos formales y sin tiempos técnicos necesarios para aplicar los procedimientos arriba descriptos, Trevignani hizo un primer escaneo de los microdatos hallado varios problemas de inconsistencia que impedían incluso organizar el agrupamiento inicial de eventos. Así fue informado al coordinador de Paraguay.

Los trabajos continuaron, al principio, con una interrupción de aproximadamente un mes, debido a las exigencias impuestas en la UDELAR y en la UNL de migrar todos los cursos de grado a la modalidad virtual. Esta resolución de las autoridades implicó ingente cantidad de horas de trabajo adicional para adaptar o desarrollar nuevos instrumentos didácticos, materiales supletorios y evaluaciones.

La incertidumbre generalizada, el lock-out producido en nuestros países, sea por decisión nacional, estadual o municipal, no obstó a continuar el trabajo planificado, aunque sin el horizonte del cierre del proyecto mediante un Seminario.

A comienzos de abril fue distribuida una versión borrador del análisis multinivel y multinomial de los determinantes (capítulo 5) para una de las tipologías de trayectorias que estaban en discusión (capítulo 4).

La herramienta de la teleconferencia a través de varias herramientas (Skype, Google Meeting, Webex o Zoom) nos permitió continuar el trabajo incluso con la creciente y necesaria interacción colectiva. Durante los meses de abril y mayo, ambos capítulos fueron intensamente discutidos haciéndose varios rea-análisis y pruebas de robustez sobre las estimaciones, por ejemplo ajustándose modelos multinonmiales con una variable dependiente con 4 categorías; con y sin especificación multinivel. Estos análisis fueron realizados por Trevignani, Cardozo, Wilkins, Sejas y Fernández.

1.14.Conclusión del informe final del proyecto

El día 1 de mayo se acordó la estimación final de los modelos a incluir en los capítulos 4 y 5, y se fijó la fecha del 20 de mayo para distribuirlos en la red general de todos los investigadores del proyecto para su lectura y discusión. El 16 de junio se cerro este proceso quedando a disposición la versión final.

Sobre la base de los documentos distribuidos desde la coordinación general se propuso realizar una lectura detallada de todos los capítulos del informe y desarrollar en el lapso de un mes un proceso de discusión a través de cuatro seminarios virtuales que tendrían una duración pautada de 2 horas y en los que participarían todos los investigadores.

Fecha	Reunión	Tema
17 de junio	1era	Metodología de trabajo; calendario
24 de junio	2da	Hallazgos componente 1 y componente 2
1 de julio	3era	Contraste con las hipótesis planteadas
8 de julio	4ta	Acuerdos sobre documento "capítulo 9 conclusiones"

En la reunión de dos horas realizada entre las 18 y las 20 horas del 17 de junio acordamos la metodología de trabajo y todas las tareas de la fase de cierre del proyecto con fecha de finalización el 31 de julio de 2020. Se distribuyeron las responsabilidades y las últimas versiones completas tanto del componente 1 como del componente 2. Andrés Wilkins (UDELAR) quedó a cargo de la recepción de los aportes, y de comenzar a articular elementos que fomaran parte del capítulo 9 sobre discusión de hallazgos, testeo de hipótesis y conclusiones generales. Cada semana el día lunes los aportes escritos de cada equipo nacional serían enviados a Wilkins quien los sistematizaría y los distribuiría en la noche del día siguiente. En paralelo, Trevignani, Pacífico y Cardozo junto con Wilkins comenzaron a redactar los aportes ya teniendo en vista el capítulo 9, el cual sería el objeto del cuarto seminario virtual.

A estos seminarios fueron invitados todos los investigadores de los equipos nacionales, y en el caso de Uruguay, también a docentes que forman parte del PDU NEISELF (Pablo Ezquerra y Mahira González) y tesistas de maestría y doctorado uruguayos cuyo tema son las políticas educativas (Calixto, Buschiazzo, Marianovich y Menese).

El día 18 de junio fue mantenida una reunión por Zoom con la SPU de Buenos Aires, poniéndoles al tanto del cronograma de las tareas de cierre dispuestas para este proyecto dentro del calendario enviado por ellos. Asimismo, se plantearon los tres puntos pendientes relativos a asignaciones presupuestales y tareas: (a) la impresión del libro; (b) los fondos de gastos destinados al Seminario de Santa Fe y (c) el análisis estadístico con los microdatos de UNA según lo informalmente ya planteado por el Coordinador de Paraguay. En dicha conversación, fue informalmente convenido sobre el punto (a) que sería la UNL quien gestionaría la impresión dado la significativa diferencia de precios reportados desde Uruguay para el libro. Sobre el punto (b) se detalló el proyecto de difusión web de los resultados, estimándose que los fondos reservados para gastos y seminario serían suficientes para acometerlos. El punto (c) se solicitaron nuevas conversaciones con la coordinación de la UNA respecto a la viabilidad institucional de esta nueva solicitud, de los plazos para realizarla. De parte de la coordinación general se estableció que tal asunto debeía ser interpretado como tareas "post-proyecto" aunque en parte financiados por la partida Paraguay 2, dado que los compromisos laborales requerían cerrar este informe en la fecha prevista (31 de julio de 2020).

En el segundo seminario virtual se trabajaron los hallazgos en particular aquellos más novedosos respecto del conocimiento comparado hasta el presente: los capítulos 4 y 5. Hubo una larga exposición sobre el ajuste de los modelos, proseguido de una intensa discusión

sobre los hallazgos. Los hallazgos resultaban ser en parte esperados y en parte paradójicamente similares en las tres universidades (UNL, UDELAR y UFPEL).

En el tercer seminario virtual del 1 de julio abordamos la discusión de las hipótesis, en particular aquellas relacionadas con el clivaje entre viejas y nuevas desigualdades, presentes desde el inicio del proyecto. También se puso en discusión la relación entre el nivel de análisis institución y las desigualdades. Básicamente la lógica de replicación de modelos que permite la comparación, permitía identificar indirectamente especificaciones de las desigualdades que en sí mismas fueron consideradas novedosas.

En el cuarto seminario virtual del 8 de julio abordamos el primer borrador del capítulo 9 de conclusiones presentado por Wilkins. Relevados todos los aportes, Wilkins, Cardozo, Fernández y Trevignani quedaron a cargo de su redacción final para envío a todos los investigadores. Este documento fue distribuido el día 21 de julio y cerrado el día 27 de julio con la versión final.

El informe final fue concluido el día 31 de julio y distribuido a toda la red en sus cuatro componentes. Por motivos de orden informático, la plataforma fue cerrada el 31 de agosto de 2020.

1.15.Retrasos

La principal dificultad experimentada por los equipos durante la ejecución de este proyecto fue el acceso a microdatos en la UNA y en la UFPEL. En ambas Universidades, y por motivos distintos, primero la autorización formal de la máxima autoridad universitaria, y luego la instrumentación mediante resoluciones del responsable del sistema de información, requirieron perseverantes gestiones consistentes en entrevistas, cartas formales, notas técnicas, nuevas entrevistas, consultas legales e incluso actualizaciones de convenios.

Las dificultades fueron informadas oportunamente (en el mes de enero del 2019, por correo electrónico) y comentadas con detalle en la reunión de fines de abril de 2019 en Buenos Aires por la Mag. Andrea Pacífico (UNL). Habiendo transcurrido casi un año de la aprobación del proyecto sin tener claridad respecto al acceso a microdatos, fue planteada a nuestros interlocutores en la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina, la disyuntiva de dar de baja del análisis estadístico a las dos universidades referidas o solicitar una prórroga en el plazo final de entrega, confiando en la opinión de los colegas paraguayos y brasileños de que las autoridades universitarias respectivas finalmente accederían a brindar los microdatos. Decidida la segunda opción (con el aval del organismo financiador), la solicitud de prórroga fue presentada formalmente por nota el 26/8/19 y firmada por los 4 coordinadores nacionales.

En la misma se propuso un plan de trabajo nuevo, extendido hasta el 31/7/2020, sobre la base de un nuevo acuerdo, en el cual la UNL y la UDELAR asumirían tareas de análisis una vez que la UNA y la UFPEL accedieran a los datos. Esta estrategia ya había estado planteada en función de que el retraso en el acceso reducía significativamente el tiempo disponible para el trabajo estadístico bajo los estándares requeridos por el proyecto, dejando nulo margen para la realización de instancias formativas planificadas por el equipo de la UNA y de la UFPEL. Por esta razón, se decidió que:

a) el procesamiento estadístico en UFPEL sería realizado por el equipo UDELAR, en tanto que el procesamiento en la UNA sería realizado por el equipo de UNL.

i). En noviembre viajó la Mag. Agustina Marques (UDELAR) a Pelotas para completar el levantamiento y documentación de los microdatos de UFPEL y actualmente está en curso el primer procesamiento de las bases a los efectos de construir la matriz de eventos comparados en la trayectoria y proceder a reconstruir, describir y analizar las trayectorias universitarias (con Sequence Analysis), siguiendo la misma metodología aplicada en UNL y UDELAR. Esta asistencia técnica extraordinaria sería financiada con la cuota parte de asistencia planificada para las respectivas universidades.

ii) tal como se informó antes, para noviembre hubo de comenzarse de cero las gestiones en Paraguay frente a la nueva Rectora y al nuevo responsable del CNC. En enero fue necesario comenzar nuevamente las gestiones debido a un nuevo cambio de responsable del CNC. Todos los retrasos hicieron técnicamente imposible incluir a la UNA en el análisis estadístico; el equipo nacional participó empero en el componente 2 y también en la discusión de los hallazgos.

b) los equipos de UNA y UFPEL realizarían la recolección y sistematización de la información cualitativa, así como el análisis y redacción de las secciones de cada país del componente 2 (políticas educativas de inclusión), siguiendo el plan de análisis de los capítulos 6 a 8.

Es de notar que, con algunos retrasos iniciales, tanto la UNA como la UFPel enviaron sus informes sobre las políticas, los cuales fueron comentados y devueltos en la dinámica de intercambio realizadas

Hacia el mes de marzo, los capítulos 6, 7 y 8 estaban en una versión casi completa, con detalles en varios programas descriptos aún por resolverse fruto de este intercambio.

A estos retrasos relacionados con la autorización para trabajar con microdatos de estudiantes, debido tanto a restricciones jurídicas, como políticas y técnicas, se debe sumar en el caso de Brasil, el impedimento de orden que afrontaron los investigadores de la UFPel en comenzar sus trabajos. para subssanarlo fue necesario reactivar y solicitar la renovación de un Convenio Marco entre la UDELAR y la UFPel que permitiera incluir estas actividades dentro de las tareas contractuales habidas en cada universidad.

Otro aspecto no menor en demoras y retrasos tiene relación con la realización de las transferencias bancarias internacionales. Estas han resultado particularmente complejas en primer lugar, porque las bases del llamado no establecían ni requerían compromisos expresos respecto del costo financiero de su realización. Por razones que se exponen más abajo esto fue un impedimento casi insalvable al comienzo del proyecto debido a la legislación vigente en Uruguay. Más allá de este primer aspecto, las transferencias internacionales suelen ser tortuosas más allá de la simplicidad que puedan presentar.

A nivel interno, finalmente, la UDELAR como Universidad coordinadora en tanto entidad de derecho público, enfrenta algunas restricciones relacionadas con la ejecución presupuestal que solo a modo general se detallan a continuación:

Estando regulada por el TOCAF, todos los egresos deben haber sido previamente programados contra ingresos específicos y autorizados. Esto afecta especialmente a los gatos de ejecución de un proyecto que pudieran generarse en el proceso mismo y que, aun siendo naturales, no hubieran sido previstos presupuestalmente. Por ejemplo, el costo de las transferencias bancarias

Desde el punto de vista del derecho laboral público, la retribución fijada en el proyecto como “Asistencia técnica” debió ser instrumentada bajo la figura de “contratos de obra” para todos

aquellos docentes no residentes. El procedimiento administrativo corriente en este tipo de contratos tiene varios problemas prácticos, como ser la exigencia de la firma en el contrato y la presentación personal para realizar los cobros. Fue necesario hacer varias gestiones para aceptar la firma electrónica. A la fecha está aún en curso la autorización para el pago a distancia del último contrato con personas no residentes.

Desde el punto de vista fiscal, la suma establecida como honorario profesional en el contrato de obra, de regla es objeto de tributación por IRPF. Sin embargo, los contratados detentan la calidad de personas no residentes en el país y, por tanto, no tienen registro fiscal en Uruguay, por lo que hubo que consultar específicamente cómo proceder. Los primeros tres contratos (Paraguay 1, Argentina 1 y 2) fueron aprobados sin tributación. Resta resolver aún Brasil 1.

Por consejos recibidos desde la propia Contaduría de la Facultad, en el caso de la asistencia técnica Brasil 2 con una persona no residente en el país, se resolvió ejecutar a través de la compra de servicios a la Pro-Fundación que tiene la Facultad, la cual, como entidad de derecho privado, puede realizar estas tareas sin problemas. Estas decisiones empero no obstaron a la retención impositiva de próximo el 30%.

Por razones legales, la Contaduría no está autorizada a realizar una rendición de cuentas finales persistiendo obligaciones laborales no cumplidas aún. Este es el caso del pago del concepto “aguinaldo” en el caso de un funcionario docente que ha sido contratado para realizar tareas de asistencia técnica. Frente a esta obligación, es obligación del servicio realizar una reserva financiera para afrontar la obligación. Sin embargo, hasta el momento en que se computa efectivamente el monto del aguinaldo, la Contaduría no puede realizar la afectación. Hasta ese momento tampoco puede emitirse documento alguno que pruebe el pago de la obligación (porque esta no se ha hecho exigible). Estos aspectos impiden por tanto, realizar una rendición final de cuentas en estos momentos. Tal impedimento se presentó recién al momento del cierre y no estaban contemplados en las directivas de ejecución, entre otras cosas porque no teníamos antecedentes de otras ejecuciones de este tipo para orientarnos.

1.16.Recepción de los comentarios y recomendaciones de los evaluadores del NEIES

El día lunes 5 de octubre de 2020 está fechada la devolución hecha por el Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Superior (NEIES) reunido para considerar el informe final entregado. Ese mismo día fue distribuido a los coordinadores nacionales y miembros de los equipos, convocándose a una reunión para el día jueves 8 de octubre de 2020 por Zoom.

La reunión mantenida trató en profundidad la evaluación y las críticas de forma y de fondo realizados. La revisión de cada capítulo fue asignada a un académico quien debería hacerlo transversalmente para los países, profundizando los aspectos comparativos. Un segundo acuerdo fue unificar los aspectos contenidos en el informe de gestión con el informe académico, transformando al primero en un anexo del segundo, y estableciendo referencias apropiadas. Respecto de las dos lenguas en que estaba redactados los capítulos, hemos resuelto mantenerlo por razones de política cultural más allá de las razones estilísticas que pudieran aconsejar la uniformidad. Se solicitó bibliografía adicional para profundizar las referencias, y restablecer equilibrios entre países. Finalmente, se operó con las conclusiones por capítulo y generales en el sentido que nos fuera indicado.

Respecto a algunas consideraciones más sustantivas respecto a la construcción del problema de investigación, el marco de referencia con los antecedentes y la metodología, acordamos la

re-escritura de esos capítulos, incluyendo uno que oficiara de introducción general. Fundamentalmente, se incorporó un análisis nuevo y comparado de la configuración institucional de las universidades que permitiera contar con claves teóricas para comprender las diferencias, tanto cuantitativas como cualitativas, trayectorias (componente 1) y políticas de inclusión(componente2) halladas en el estudio. Esta re-escritura estuvo a cargo de Tabaré Fernández con la participación de Virginia Trevignani y Patricia Cunha .

La revisión de la presentación de componente 1 del informe quedó a cargo de Viriginia Trevignani, Santiago Cardozo y Agustina Marques. Los capítulos del componente 2 estuvieron a cargo de Andrea Pacífico y Romério Kunrath. Andrés Wilkins trabajó en la revisión, resumen y redacción de las conclusiones finales, junto con Santiago Cardozo, Virginia Trevignani, Andrea Pacífico y Tabaré Fernández.

1.17. Participación de Paraguay

Este es un proyecto diseñado con base en una estrategia comparada en el que la participación de Paraguay tenía un papel metodológico importante dada la configuración histórica de su institucionalidad universitaria, que se resume en un tipo de Universidad "cerrada" y vistas que su Universidad Nacional de Asunción aún mantiene el cobro de derechos universitarios. Tal como ha sido detallado en la sección anterior, fue imposible conseguir los microdatos en tiempo y forma, siendo entregados éstos en marzo del presente año, cerradas las fronteras nacionales, y vencidos todos los plazos y posibilidades técnicas de realizar el trabajo para el informe final, Pandemia mediante.

En consecuencia, un tema realmente delicado fue la inclusión de Paraguay en este informe final corregido. Al respecto, el informe de los evaluadores indicaba:

"Se alcanzan los objetivos de investigación, pero se presentan restricciones de acceso a la información que limitan la cobertura del análisis para el abordaje del caso de estudio de la UNA (Paraguay). Si bien se presenta, el trabajo realizado con relación al componente 2 (políticas de inclusión), por la naturaleza propia de la estrategia metodológica mixta planteada al inicio de la investigación, no parecen quedar resueltos, para el caso de ese país, los objetivos de investigación originalmente planteados. Tampoco se visualiza que el análisis cualitativo en cuestión haya sido asociado a las conclusiones de la investigación. De allí que se propone no incluir en la versión final ese trabajo parcial realizado para Paraguay. Puede en cambio señalarse los límites con los que se topó la investigación para este caso en el apartado introductorio, dando cuenta así de la "trastienda" de la investigación. Se sugiere no obstante que estos análisis alcanzados para Paraguay formen parte de los desarrollos a presentar mediante el Proyecto de Difusión Web y sus diversos contenidos, el cual creemos que es un formato que se presta mejor para dar cuenta de lo alcanzado a nivel de desarrollo parcial de la investigación para el caso en cuestión ".

Trasladada la consulta a los colegas de Paraguay respecto a si en el plazo se podrían suplir las falencias marcadas, no fue posible concretar aportes de la extensión y profundidad requeridas, por lo que hemos aceptado la recomendación de excluir la referencia a la UNA y a Paraguay en el informe final corregido que estamos entregando.

1.18 Proyecto difusión WEB

Este proyecto tiene dos objetivos. Por un lado, revisar técnicamente el informe final de investigación, redactando un texto específico de difusión y varios documentos técnicos con la metodología y las estimaciones estadísticas. Ambos será objeto de difusión web, para distintos públicos, tanto para el público en general como para los especialistas. Esta consulta incluirá un foro de consultas técnicas abierto para intercambio entre los investigadores de las cuatro universidades con otros académicos interesados. Por otro lado, el proyecto se propone dirigir a un público más general un conjunto de hallazgos y conclusiones generales (transversales) el cual será presentado mediante videos de 15 minutos que serán guionados producidos y editados con investigadores de los equipos de cada una de las cuatro universidades.

La lista de videos desarrollados en el proyecto de difusión web son:

Autor	Tema	Filmación	Fecha rodaje
Dr. Tabaré Fernández	Problema de investigación	Filma Catalejo	16 al 20 de noviembre
Mag. Agustina Marques	Descripción de las universidades y de la cohorte 2015	A definir	23 al 27 de noviembre
Mag. Virginia Trevignani	Análisis de secuencias e identificación de tipos de trayectorias de ingreso	Cámara reflex	9 al 13 de noviembre
Dr. Santiago Cardozo	Determinantes de los tipos de trayectoria	Filma Catalejo	16 al 20 de noviembre
Dr. Romerio Kunrath	Transferencias	Celular y computadora	3 al 7 de noviembre
Dr. Rodrigo Britez	Mentorías	Webcam	3 al 7 de noviembre
Mag. Andrea Pacífico	Cursos remediales, propedéuticos e introductorios	Cámara réflex	9 al 13 de noviembre
Andrés Wilkins	Conclusiones	Filma Catalejo	23 al 27 de noviembre

Anexo 2. Procesamiento de los registros administrativos de las universidades

A continuación, se describe el proceso de construcción las estructuras de datos homologadas para las tres universidades analizadas. Para eso, se detallan las tareas de trabajo, se resumen los procedimientos utilizados, se explicitan las decisiones metodológicas tomadas y se comentan los contratiempos experimentados.

Las tareas comunes realizadas por las universidades participantes del proyecto, en términos generales, fueron tres. Primero, solicitar y obtener los registros administrativos donde se consignan los datos personales de los inscriptos y las actividades académicas realizadas

durante la ventana de observación delimitada en este proyecto. Segundo, limpiar los archivos de datos para garantizar la consistencia y confiabilidad de la información (identificando datos perdidos, por ejemplo). Tercero, fusionar los registros administrativos provistos por distintas fuentes para construir una nueva estructura de datos longitudinal.

Esta nueva estructura longitudinal de datos permite observar los cambios de estado que experimenta un mismo individuo a lo largo del tiempo y proponer análisis para describir, comprender y explicar cómo y por qué se producen estas transiciones. Por ejemplo, un aspirante que se anota a una carrera en la UNL cambia de estado (experimenta una transición) cuando aprueba todos los cursos de ingreso y comienza primer año; a su vez, este ingresante, vuelve a cambiar de estado (experimenta otra transición) cuando, luego de aprobar ciertas asignaturas, se convierte en estudiante regular, y lo hace otra vez si se re-inscribe al año académico. Por eso, con este tipo de matriz es posible estudiar trayectorias.

Las particularidades de estas tareas y las dificultades emergentes en cada universidad se detallan a continuación.

Universidad de la República (UDELAR)

La matriz está conformada por los microdatos de ingresos aportados por cada uno de los programas de formación en educación superior (en adelante, carrera) ofertados por la UDELAR para los años calendario 2014, 2015 y 2016. El autor y gestor de la base es el Servicio Central de Informática Universitaria (SECIU) de la UDELAR.

La matriz contempla **todas** las inscripciones **nuevas** a una carrera ocurridas en cada año. La UDELAR habilita la inscripción múltiple y sin restricciones. Esto quiere decir que una persona aporta una fila (un caso) por cada carrera a la que se inscribió en cada año.

La base fusionada que hemos conformado, “mercosur_uy_v1”, tiene por unidad de registro más amplia la combinación de tres variables: persona (identificada por la cédula de identidad), la carrera (código de carrera) y año (2014, 2015 o 2016).

La definición anterior corresponde a la versión más extensa, es decir, con menores restricciones, de la matriz de datos que es posible elaborar a partir de los registros administrativos de UDELAR. Entendemos que, en esta primera etapa de conformación de las bases de datos, esta definición de la unidad de registro es la que otorga mayor flexibilidad para los análisis que se decida realizar en el marco del Proyecto, en el sentido de que es fácilmente reducible a una matriz más restrictiva que permita trabajar, por ejemplo, en base a la unidad de registro persona-año. Esta primera versión de la matriz de datos puede ser transformada de modo de contabilizar a cada estudiante una única vez en cada año calendario. De este modo, un estudiante inscripto en dos carreras diferentes, por ejemplo, en 2014, aporta dos filas a la matriz original (son dos inscripciones) pero un solo caso si se quiere contabilizar el número de personas físicas que componen la matrícula.

Las inscripciones constituyen eventos únicos en cada carrera, pero no necesariamente suponen la primera inscripción a una carrera en la UDELAR ni a una carrera en la educación superior. Así, por ejemplo, un estudiante que se inscribe en 2014 a la carrera de Ingeniería pudo, eventualmente, haber tenido experiencias anteriores dentro de la UDELAR o en otra institución de educación superior en cualquier otra carrera. Del mismo modo, aportará un registro adicional para los años 2015 y 2016 si se inscribe en una carrera distinta dentro de la UDELAR en esos años.

En los resultados presentados en los capítulos siguientes utilizaremos el término “inscripciones” para referirnos a la unidad de análisis persona-carrera-año y el término

“personas” para referirnos a la unidad persona-año. En los casos de estudiantes inscriptos a una única carrera, ambas definiciones coincidirán.

La matriz de información generada para UDELAR combina la matriz de inscripciones anteriormente descripta y una matriz de información sociofamiliar necesaria para el estudio de los determinantes de las trayectorias. Esta segunda matriz es resultado de la aplicación en cada año calendario, de un cuestionario a todas las personas que ingresan por primera vez a una carrera de la UDELAR. Su nombre oficial durante los años analizados aquí fue “Formulario estadístico de ingreso” (FEI). Su autor es la División de Estadísticas de la Dirección General de Planeamiento (DGPLAN) de la UDELAR, una dependencia distinta del SECIU.

El FEI aporta información sobre diversos aspectos sociodemográficos y vinculados a la trayectoria educativa anterior del estudiante. Originalmente fue un instrumento completado en papel; desde 2013 comenzó una versión on-line y en 2016 se suprimió el papel. La DGPLAN digitaba los formularios de papel al año siguiente del ingreso respectivo. Su llenado tiene naturaleza obligatoria para todos los estudiantes; desde 2014, la omisión conlleva la inhabilitación para presentarse a exámenes. Sin embargo, la aplicación de la sanción es competencia de cada Bedelía actuante en la carrera y en cada Facultad, Instituto, Escuela o Centro Universitario del interior (en adelante, “sede”) de la UDELAR.

Por tanto, la cobertura final respecto de la generación de ingresos de cada año no es completa, debiéndose chequear contra publicación oficial “Estadísticas Básicas” que la propia DGPLAN hace año a año en relación a las inscripciones de la UDELAR.

En los hechos, la conformación de la matriz de datos para Uruguay presenta dos problemas diferentes, que hemos intentado solucionar o, al menos, minimizar.

El primero surge de los propios registros administrativos de inscripciones hecho por la UDELAR para los años considerados. En particular, tenemos evidencia parcial de que en 2014, la modificación de los planes de estudio de algunas de las carreras (en particular, en la Facultad de Ciencias Económicas y en la Facultad de Psicología, las dos más grandes de la UDELAR), derivó en que un conjunto de estudiantes de cohortes anteriores (es decir, inscriptos antes de 2014) y con diversos grados de avance en su carrera, se reinscribieran en 2014 para continuar el cursado de su carrera pero bajo las condiciones de los nuevos planes de estudio (“cambio de plan de estudios”). Estos casos figuran, en los registros administrativos, como inscripciones por primera vez cuando, en sentido sustantivo, no lo son, derivando en una sobreestimación del número de inscripciones para ese año. La triangulación de los datos que surgen de la matriz elaborada para este proyecto con las estadísticas oficiales de la UDELAR permite realizar una cuantificación gruesa de esta sobreestimación a nivel agregado. Sin embargo, no nos es posible, a la fecha, identificar específicamente cuáles son los estudiantes que corresponden a esta situación. Esta deficiencia en la identificación del problema y de contar con una solución, promovió descartar la cohorte 2014 para el análisis comparado. La tabla siguiente informa de este problema:

Tabla 28. Comparación inscripción oficial y registro SECIU, UDELAR 2014, 2015 y 2016.

	2014	2015	2016
Psicología			
SECIU	2.977	2.026	2.254
Estadísticas Básicas	2.025	2.047	2.303
Ciencias Económicas			
SECIU	6.714	4.168	4.012
Estadísticas Básicas	4.093	4.295	5.074

Fuente: elaboración propia

El segundo problema surge de que no poseemos información sobre el formulario de ingreso para un número porcentualmente menor, pero importante en términos absolutos, de los estudiantes inscriptos en cada año. Este problema afecta a un 10% aproximadamente de las inscripciones en 2015 y 2016 (en torno a 2.500 estudiantes) y a un número bastante mayor para el año 2014 (casi 9 mil personas, equivalentes a cerca de un 30%). Nuestra hipótesis es que, en ese año (2014), una parte importante de los estudiantes que no cuentan con datos del formulario de ingreso corresponden a aquellos casos de reinscripción en la carrera motivada por el cambio de plan. La ausencia de información sobre las variables que derivan del formulario de ingreso implicará, en los hechos, que estos casos sean excluidos de los análisis sobre factores asociados basados en estas variables. Al momento, no contamos con hipótesis informadas, más allá de lo expresado para 2014, sobre la posible selectividad asociada al llenado del formulario de ingreso, ni con relación a las variables explicativas (factores sociodemográficos, trayectoria anterior) ni a las dependientes (trayectoria). En consecuencia, no es posible prever la magnitud o el signo de los posibles sesgos que la omisión de dicha información podría introducir en los análisis sustantivos que se prevé a futuro.

Entendemos que los valores reportados para el año 2014 se encuentran sobre representados, debido a que contabilizan como inscripciones a un conjunto de estudiantes que se volvieron a anotar para adscribirse al nuevo plan de estudios pero que, en términos sustantivos, corresponden a años calendarios anteriores. Nuestra hipótesis es que el número de inscripciones (y de personas inscriptas) en 2014 se ubica, en realidad, en un rango similar al reportado para 2015 y 2016.

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

En la UNL, los microdatos que conforman la matriz final tienen características y proceden de dependencias distintas, a saber:

a) los formularios de inscripción provienen de la Secretaría de Bienestar Universitario: este registro administrativo contiene todas las nuevas aspiraciones a carreras universitarias de grado y pregrado por unidad académica en los años 2014, 2015 y 2016 y las características de la persona que se inscribe (consignadas en el apartado de determinantes);

b) el listado de inscriptos que han cursado los cursos de articulación (curso de ingreso obligatorio) y sus resultados, provienen de la Dirección de Articulación de Niveles Educativos: contiene para cada inscripto su registro en actas de asistencia a los cuatro cursos de articulación y los puntajes obtenidos en diferentes chances (fechas) de evaluación;

c) el listado de inscriptos y las actividades académicas realizadas durante los tres años que abarca la ventana de observación, provienen de Secretaría Académica: contiene las inscripciones a examen en todas las asignaturas en las cuales se inscribió y los puntajes obtenidos en cada una de las chances (fechas) en las que inscribió;

d) el listado de las reinscripciones a cada uno de los años académicos incluidos en la ventana de observación, provienen de las oficinas de Alumnado de cada unidad académica[61]: contiene

[61] Unidad académica es el nombre genérico para referirse a facultades, institutos, escuelas o centros universitarios. La UNL cuenta con 14 unidades académicas: el Centro Universitario Gálvez (CUG), el Centro Universitario Reconquista-Avellaneda (CURA), la Escuela Superior de Sanidad (ESS), la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB), la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA), la Facultad de Ciencias Económicas (FCE), la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS), la Facultad de Ciencias Médicas (FCM), la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV), la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC), la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH), la Facultad de Ingeniería Química (FIQ), el Instituto Superior de Música (ISM)

todas las reinscripciones a carreras por unidad académica entre 2014 y 2018 de las cohortes que ingresaron entre 2014 y 2016.

La depuración de estos cuatro archivos implicó un arduo trabajo de limpieza y homogenización de la información, dado que las unidades de análisis no siempre coinciden (por ejemplo, en algunos registros administrativos las filas corresponden a individuos y en otras a inscripciones o eventos).

Al igual que la UDELAR, los registros administrativos de inscripción contemplan **todas** las inscripciones **nuevas** a una carrera ocurridas en cada año; habilitando la inscripción múltiple sin restricciones (una misma persona puede inscribirse a más de una carrera en el mismo año). Por esta razón, en la UNL seguimos el mismo procedimiento que la UDELAR, construyendo una matriz que permita la contabilidad de "inscripciones", así como también de "personas".

Para esto, se fusionaron los cuatro archivos de datos depurados, mediante una variable "llave" compuesta por tres variables: persona (identificar por el número de Documento Nacional de Identidad, DNI, del inscripto), la carrera en la que se inscribió (identificada por un código único de 3 dígitos) y cohorte (2014, 2015 o 2016).

A diferencia de la UDELAR, las características de los inscriptos (sexo, fecha de nacimiento, nivel educativo de los pares, situación laboral de los padres, escuela media de origen, otros estudios superiores, situación laboral) surgen de un formulario de inscripción de llenado obligatorio para todos los que se inscriben en determinado año. La inscripción a una o más carreras y el llenado de esos campos es un mismo acto administrativo, por lo tanto, no reviste problemas de cobertura ya que cada inscripto llenó un formulario.

Sin embargo, existen datos perdidos (campos sin llenar), errores de tipeo en la carga y errores por confusión del inscripto en algunos de los campos consignados por el formulario de inscripción. Los campos con mayores problemas de registro, confusión del inscripto u omisión de llenado son: año de egreso de la escuela media (error de tipeo); orientación de la escuela media (confusión al responder, muchos inscriptos no saben qué tipo de modalidad orientativa cursaron en su educación media); fecha de nacimiento (error de tipeo) y duración de la educación media (omisión de llenado).

Una de las dificultades experimentadas por este equipo refiere al cálculo la edad de los aspirantes, ya que este dato no se releva directamente en el formulario de inscripción, sino que hay estimarlo a partir de la fecha de nacimiento. Dado que no se cuenta con información precisa sobre la fecha de inscripción en los registros administrativos provistos por la institución, se decide tomar el 31 de diciembre de cada año como valor común, independientemente de las fechas oficiales[62]; con el riesgo asociado de subestimar los casos de inscripción correspondientes al mes de febrero (63) (64). Los resultados que arroja la

[62] El periodo de inscripción de los aspirantes que se anotan en 2013 para ingresar en 2014 fue del 20 de noviembre al 13 de diciembre de 2013. El periodo de inscripción de los aspirantes que se anotan en 2014 para ingresar en 2015 fue del 1 al 19 de diciembre de 2014. El periodo de inscripción de los aspirantes que se anotan en 2015 para ingresar en 2016 fue del 1 al 22 de diciembre de 2015. El periodo de inscripción de los aspirantes que se anotan en 2016 para ingresar en 2017 fue del 29 de noviembre al 22 de diciembre del 2016.

[63] En la UNL se abren dos periodos de inscripción: el primero entre noviembre y diciembre y el segundo a principios de febrero del año posterior. En los registros administrativos utilizados están consignados todos los inscriptos de cada cohorte, incluso los del mes de febrero. Pero no hay manera de discernir quiénes y cuántos se anotaron antes.

[64] La fecha de inscripción constituye un indicador del momento donde se cristaliza el proceso de construcción de expectativas de educación superior. No es lo mismo un alumno de escuela secundaria que aspira a la universidad

operación, la resta entre la fecha de inscripción y la fecha de nacimiento no siempre produce un número coherente: en 181 casos la edad de aspiración es inferior a los 16 años (con un mínimo de -0,76, un promedio de 3,28 y un máximo 16,96). Para resolver el problema, se decide tomar como indicador el año de egreso de la escuela secundaria y se analiza caso por caso; así, se descubre que casi todos tienen 17 años al momento de aspirar y que hubo errores de tipeo al cargar el dato.

Universidad Federal de Pelotas

La matriz para el caso de UFPEL fue elaborada por la Coordinación de Procesos e Informaciones Institucionales del Pro- Rectorado de Gestión de Información y Comunicación de la Universidad Federal de Pelotas. El equipo de investigación de la UFPEL recibió la matriz el 8 de agosto de 2019, luego de haber realizado gestiones desde el mes de julio de 2018.

La versión recibida fue la primera con la que se contó para una primera evaluación completa de las variables sociofamiliares relevadas y del registro curricular de la actividad. Hasta ese momento se desconocía la estructura de los cuestionarios, ya que no había sido posible tener reuniones específicas para consultas o realizar una solicitud específica de variables. La entrega no incluyó diccionario de variables ni descripción alguna de la extracción de datos. Tampoco fue informado en la oportunidad cómo y en qué instancias la información sociofamiliar era relevada, si existían sanciones sobre la omisión de proveer esta información y que nivel de datos faltantes tenía la base. Tampoco fue informado en esa primera entrega, el número primario de inscripciones. Se trató de una base totalmente indocumentada y descontextualizada.

Ese mismo día le fue enviado al Coordinador y dio comienzo el trabajo de asistencias técnica a UFPEL desde UDELAR según lo comprometido. En colaboración, los investigadores argentinos, uruguayos y brasileños realizaron un primer reconocimiento y descripción de los microdatos y delinearon una primera estrategia para la homologación con los microdatos de UNL y UDELAR.

El conjunto de microdatos recibidos estaba dividido en seis archivos semestrales (dos por cada año entre 2014 y 2016) y tres anuales (correspondientes a la carrera de Derecho que inscribe estudiantes únicamente en el primer semestre). La unidad de registro era el estudiante. Los archivos del semestre impar y de los anuales, contenían la información de ingresantes en febrero de cada año. Los archivos del semestre par contenían la información de ingresantes en agosto. Cada archivo era a su vez, una fusión de fuentes de información diferentes. Incluía además de sus datos de registro a la carrera, sus antecedentes sociofamiliares y escolares, su actuación curricular para los siguientes seis semestres y la recepción de beneficios de becas. Entre los antecedentes se incluían la modalidad de ingreso a la UFPEL, su antecedente anterior en la universidad (14 categorías), su condición a la fecha de extracción de la información (17 categorías) y el año de la salida de la UFPEL si correspondía.

Algunas características de los estudiantes que interesaban a la investigación, lamentablemente, no son relevadas en el formulario de ingreso a las carreras de UFPEL que imposibilitaron algunos de los análisis. Tal fue el caso del nivel educativo del hogar de origen

durante los últimos meses de secundario (periodo que coincide con la inscripción de noviembre-diciembre) que un *ex* alumno del secundario quien aspira luego de concluir la escuela (durante el periodo de inscripción de febrero). Del mismo modo, tampoco es lo mismo un alumno que terminó el secundario sin haberse graduado (porque adeuda asignaturas) y se inscribe en cualquiera de los periodos disponibles. En todos estos casos u otros posibles, la fecha de inscripción implica sentidos y circunstancias diferentes.

y había importantes dudas si podía usarse la variable “profissao alunno” para saber si el estudiante está trabajando al momento de iniciar el cursado de la carrera.

Respecto de la información sociofamiliar, nos fue informado que era completado por los estudiantes que inician el cursado en UFPEL, esto es en algún momento durante su primer semestre de clases. La primera descripción de datos halló que la variable “cor” tenía un 18.82% de datos faltantes y la variable “profissaomae” tenía un 21.6% de datos faltantes. Además, las ocupaciones (de padre, madre y alumno) estaban relevadas en string registrándose 1518 categorías para el caso de la madre.

Conjeturamos a partir de esta primera descripción que la información sociofamiliar admitía datos faltantes y que no existían sanciones o mecanismos coercitivos para completarlos. El análisis de missing values practicado, al igual que lo hecho con las demás bases, proporcionó un panorama muy complejo dado el nivel de sesgo que implicaba trabajar sólo con registros completos.

En el conjunto de microdatos, las variables relativas a la actividad curricular se componían en bloques de 6 para cada semestre y año. En total, había 36 variables. Dado que no disponíamos de diccionario, hicimos inferencias sobre su contenido con base en la descripción sumaria. La primera de las variables en cada bloque semestral parecía ser una sumatoria de registros administrativos relacionados con la actuación. Sus valores oscilaban entre cero y 54. Sólo los estudiantes de la cohorte 2014 tenían información en las 12 variables 2014, pero para las variables 2015 había información tanto de la cohorte de 2014 como de la cohorte 2015. Lo cual hacía pensar que aquellos que habían abandonado, recibían un “cero” en las variables.

Dado que los microdatos curriculares parecían haberse generado sin dejar información incompleta, se tomó la decisión de proceder a darle el formato “long” a los efectos de proceder al análisis de secuencias (capítulo 4). Esto es, transformar la base de personas en una base persona-años, identificada por dos claves: el identificador personal (único) y el identificador de período de tiempo (t=1,2,3.4,5, 6). El análisis preliminar con estos microdatos permitió contar con un primer conjunto de inconsistencias sobre las definiciones operacionales de los eventos y trayectorias, que deberían ser indagados en profundidad para determinar la homologación de los registros con UNL y UDELAR.

Esta primera conclusión del trabajo de reconocimiento de la base de datos fue discutida con el equipo brasileño y con los coordinadores del componente 1, quienes acordaron realizar una etapa de trabajo en terreno de una semana con una visita de quien había asumido la asistencia técnica estadística (Agustina Marques) a la UFPEL.

Las jornadas de trabajo se llevaron a cabo los días 6,7 y 8 de noviembre. En estas jornadas se tuvo una reunión con la Dirección de administración de Inscripciones y con la Coordinación de Procesos e Informaciones Institucionales para aclarar dudas de la matriz y solicitar algunos datos faltantes para compatibilizar el análisis con las otras dos universidades del estudio.

La reunión con la Dirección de administración de Inscripciones fue muy relevante para comprender el proceso de inscripción y cursado de UFPEL. Se solicitó en esa reunión que se brindara las Áreas de Conocimiento clasificadas en tres categorías para todas las carreras de UFPEL. En esta reunión se descartó utilizar “profesión del alumno” por su alto porcentaje de missing (25%) y porque no implicaba exactamente estar empleado en el momento de la encuesta. A su vez quedó claro que UFPEL no tenía otras sedes en otras regiones (dicta puntualmente dos carreras fuera de la ciudad de Pelotas, en Pinheiro Machado: Tecnólogo en Gestión Ambiental y en El dorado: Tecnólogo en Transportes terrestres).

En la reunión con la Coordinación de Procesos e Informaciones Institucionales se solicitaron las actividades del primer semestre de 2018 para la cohorte 2015 ya que faltaba para aquellos estudiantes ingresantes en el segundo semestre. Además de consultar algunos aspectos de la matriz que esta coordinación había conformado de acuerdo con lo solicitado. Ambas reuniones fueron fundamentales para trabajar en el análisis de las trayectorias de los estudiantes de UFPEL, conforme se había hecho con los estudiantes de UDELAR y UNL.

Respecto al ingreso de los estudiantes, UFPEL no permite la inscripción múltiple al cursar por lo que no hubo que tomar decisiones metodológicas respecto a la carrera principal como si sucedió con las otras universidades analizadas. Es la única universidad de las tres que presenta una selección al ingreso de sus estudiantes. Los estudiantes anotados a una carrera son rankeados por sus resultados en ENEM (80%), un examen que se da al final de la enseñanza secundaria o por el PAVE (20%), que es un promedio de las notas obtenidas a lo largo de toda la enseñanza media superior. A su vez hay un porcentaje cuotas de ingreso a la universidad que se contemplan para diferentes categorías sociales.

En el intercambio comprendimos otro problema de comparación con UNL y UDELAR. El cursado en UFPEL es más rígido también respecto del cursado. Sólo se puede cursar una única carrera a la vez. Por tanto, toda la actividad curricular registrada corresponde a una única carrera; esto no es así en las otras dos universidades. A su vez, el cambio de carrera autorizado a un estudiante regular matriculado (“reopçao”) se realiza al siguiente semestre del que ha sido solicitado, generándose una “puesta a cero” de los registros de actividad curricular. Por estas dos vías, el número de registros de actividad curricular para un estudiante de UFPEL será en toda hipótesis menor.

Al contrario de las restantes universidades, comprendimos que en el primer semestre es obligatorio que los estudiantes se anoten a todas las asignaturas del semestre. El universo de ingresantes es obligatoriamente similar al universo de cursantes. Esto explica el alto porcentaje de activos para esta universidad en el primer semestre de las carreras.

Asimismo, existen reglas estrictas que deben ser cumplidas para mantener la calidad de estudiante con respecto a las otras dos universidades analizadas. Los estudiantes pueden hacer un “trancamiento” al inicio de cada uno de los siguientes semestres, esto es avisar a la universidad que no puede cursar ese semestre. Dos aspectos para considerar respecto a esta posibilidad: 1) deben avisar de la situación a la institución al inicio del semestre, lo que implica planificación, 2) no es un recurso que puede usarse “ad libitum”. No pueden realizar un “truncamiento” en el primer semestre, ni dos semestres seguidos y hasta un máximo de cuatro veces en la carrera. Esto implica consecuencias importantes respecto de la comparación con UNL y UDELAR, en el sentido de que existe un máximo de elementos “inactividad” en la trayectoria.

La descripción de las seis variables de registro curricular en cada semestre es la siguiente se detalla en el siguiente esquema.

Esquema Nº 8. Descripción de las variables de actividad en los microdatos de UFPEL

Nombre	Descripción	Observaciones
discmat20141	Cantidad de asignaturas en ese semestre.	Raconto de las asignaturas trancadas, aprobadas, reprobadas, infrecuentes y revalidadas.
tranc20141	Trancamiento. Número de asignaturas sobre las que el estudiante decide no cursar.	El/la estudiante no puede hacerlo el primer semestre. No puede hacerlo dos semestres seguidos. Máximo cuatro trancamientos en la carrera.

aprov20141	Número de asignaturas que aprueba en el semestre	
reprov20141	Número de asignaturas que reprueba en el semestre	
inf20141	Infrecuente. Número de asignaturas en las que no alcanza el 70% de asistencia.	
disp20141	Dispensa. Asignaturas que se acreditan pero que fueron cursadas anteriormente	Suelen llamarse reválidas.

Fuente: elaboración propia

Para el análisis de actividad o inactividad, comparado con UDELAR y UNL, se consideró que el/la estudiante estuvo activo en el semestre si tuvo asignaturas aprobadas o reprobadas. Se consideró inactivo si no rindió ninguna asignatura, si trancó asignaturas, si sólo tuvo reválidas en ese semestre o si sólo tuvo asignaturas infrecuentes.

Anexo 3. Matriz de eventos

N°	DESCRIPCIÓN	UNL	UFPEL	UDELAR
1	Postulación para ingresar a la Universidad	No existe	SISU, PAVE, UAB, REINGRESSO, Reopção, Tranferência Voluntária, Tranferência Compulsória, Portador de Diploma, PEC-G, Processo Seletivo-Quilombolas e Indígenas	No existe
2	Notificación de los resultados del proceso de admisión	No existe	Editais Públicos	No existe
3	Solicitud de turno para realizar la primera inscripción	No existe	Agendamento anual conforme calendário definido pelo Ministerio da Educação. Todo semestre, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) abre inscrições para vagas em universidades públicas. O processo do Sisu é totalmente informatizado e usa a nota do Enem para classificar os candidatos, que não precisam fazer o vestibular tradicional.	Existe en algunas facultades y en algunas sedes descentralizadas del interior
4	Inscripción en la universidad	Inscripción primera en la UNL durante el periodo de inscripción (noviembre a diciembre del año anterior al ingreso). Se aceptan inscripciones "tardías" (casos especiales). Es ASPIRANTE, no es aún ESTUDIANTE UNIVERSITARIO ni está habilitado para primer semestre. En este momento el aspirante también se inscribe.		Se realiza en el mes de febrero
5	Curso de ingreso	Se realiza un curso articulatorio. Una edición -optativa- se puede cursar el año anterior al ingreso (en los meses de noviembre-diciembre). La segunda -obligatoria- es en febrero.	Não Existe	No existe
6	Aprobación curso de ingreso	Resultados finales en febrero-marzo. La no aprobación del propedéutico NO IMPIDE comenzar a cursar las materias de primer año. La única restricción es que no puede rendir las materias del primer año universitario que son correlativas a propedéutico	Não Existe	No existe
7	Cumplimento de los requisitos para ingresar a la Universidad	Hasta el último día hábil del mes de abril de cada año se recibe documentación adeudada. Si no se presenta, automáticamente se baja la inscripción. En algunas unidades académicas los que adeudan documentación pueden volver a inscribirse en julio de cada año	Não Existe	Aplica sólo a los que hicieron una inscripción provisional en febrero. En forma automática, el SGAE depura de las listas de los que no cumplieron con el requisito el día 30 de abril de cada año.
8	Inscripción a carrera	Se realiza conjuntamente con la inscripción a la universidad (evento 4). Es un mismo acto administrativo. No hay límite de carreras a las que inscribirse. Por lo tanto, puede haber múltiples elecciones	Algumas carreiras com inscrições semestrais e outras com inscrições anuais, todas exclusivas.	Se realiza conjuntamente con la inscripción a la universidad (evento 4). Es un mismo acto administrativo. No hay límite de carreras a las que inscribirse. Por lo tanto, puede haber múltiples elecciones
9	Inscripción a materias de carrera elegida 1° semestre del 1° año	Las materias son cuatrimestrales y la inscripción se realiza entre una semana antes y una después del inicio de clases en cada cuatrimestre	As inscrições vão obedecer períodos diferentes para cada modalidade de ingresso e ocorrem em média um mês antes do início do semestre	Se realiza durante la primera semana de clases. Supone para cada materia, elección de horarios, modalidades, grupos prácticos, etc. Varía mucho entre facultades
10	Inscripción 1° período exámenes del 1° año	Período de Julio (en el mes de mayo hay un turno anterior y en agosto un turno posterior).	Período de Julio	Período de Julio (en el mes de mayo hay un turno anterior restringido a algunas facultades y materias)

11	Rendición de exámenes en el 1° semestre del 1° año	Período de Julio (en el mes de mayo hay un turno anterior y en agosto un turno posterior).	Período de Julio	Período de Julio (en el mes de mayo hay un turno anterior restringido a algunas facultades y materias)
12	Inscripción a materias de carrera elegida 2° semestre del 1° año	Las materias son cuatrimestrales y la inscripción se realiza entre una semana antes y una después del inicio de clases en cada cuatrimestre	As inscrições vão obedecer períodos diferentes para cada modalidade de ingresso e ocorrem em média um mês antes do início do semestre	Se realiza durante la primera semana de clases. Supone para cada materia, elección de horarios, modalidades, grupos prácticos, etc. Varía mucho entre facultades
13	Inscripción 2° período exámenes del 1° año	Periodo de octubre		Período de setiembre
14	Rendición 2° período exámenes del 1° año	Periodo de octubre		Período de setiembre
15	Inscripción exámenes de diciembre del 1° año	Periodo de diciembre	Periodo de diciembre	Periodo de diciembre
16	Rendición de exámenes de diciembre del 1° año	Periodo de diciembre	Periodo de diciembre	Periodo de diciembre
17	Inscripción exámenes de febrero	Período de febrero		Período de febrero
18	Rendición exámenes de febrero	Período de febrero		Período de febrero
19	Inscripción en el 2° año calendario siguiente al ingreso	Febrero/Marzo		En UDELAR no existe tal inscripción general, sino particular a materias
20	Inscripción a materias de la carrera elegida 1° semestre del 2° año	Las materias son cuatrimestrales y la inscripción se realiza entre una semana antes y una después del inicio de clases en cada cuatrimestre	As inscrições vão obedecer períodos diferentes para cada modalidade de ingresso e ocorrem em média um mês antes do início do semestre	Se realiza durante la primera semana de clases. Supone para cada materia, elección de horarios, modalidades, grupos prácticos, etc. Varía mucho entre facultades
21	Inscripción 1° período exámenes del 2° año	Período de Julio (en el mes de mayo hay un turno anterior y en agosto un turno posterior).	Período de Julio	Período de Julio (en el mes de mayo hay un turno anterior restringido a algunas facultades y materias)
22	Rendición de exámenes 1° periodo del 2° año	Período de Julio (en el mes de mayo hay un turno anterior y en agosto un turno posterior).	Período de Julio	Período de Julio (en el mes de mayo hay un turno anterior restringido a algunas facultades y materias)
23	Inscripción a materias de la carrera elegida 2° semestre del 2° año	Las materias son cuatrimestrales y la inscripción se realiza entre una semana antes y una después del inicio de clases en cada cuatrimestre	As inscrições vão obedecer períodos diferentes para cada modalidade de ingresso e ocorrem em média um mês antes do início do semestre	Se realiza durante la primera semana de clases. Supone para cada materia, elección de horarios, modalidades, grupos prácticos, etc. Varía mucho entre facultades
24	Inscripción 2° período exámenes del 2° año	Periodo de octubre		Período de setiembre
25	Rendición exámenes 2° período del 2° año	Periodo de octubre		Período de setiembre
26	Inscripción exámenes de diciembre del 2° año	Periodo de diciembre	Periodo de diciembre	Periodo de diciembre
27	Rendición de exámenes de diciembre del 2° año	Periodo de diciembre	Periodo de diciembre	Periodo de diciembre
28	Inscripción exámenes de febrero	Período de febrero		Período de febrero
29	Rendición exámenes de febrero	Período de febrero		Período de febrero
30	Inscripción en el 3° año calendario siguiente al ingreso	Febrero/Marzo		En UDELAR no existe tal inscripción general, sino particular a materias
31	Inscripción a materias de la carrera elegida 1° semestre del 3° año	Las materias son cuatrimestrales y la inscripción se realiza entre una semana antes y una después del inicio de clases en cada cuatrimestre	As inscrições vão obedecer períodos diferentes para cada modalidade de ingresso e ocorrem em média um mês antes do início do semestre	Se realiza durante la primera semana de clases. Supone para cada materia, elección de horarios, modalidades, grupos prácticos. Varía mucho entre facultades

Anexo 4. Operacionalización de fuentes de desigualdad

Las trayectorias universitarias son procesos complejos porque no sólo dependen de la voluntad individual o el esfuerzo familiar, sino que reciben el influjo de otras fuerzas sociales que regulan (mal o bien) estas transiciones. La matriz de determinantes da cuenta de diversas fuentes de desigualdad; dimensiones de la vida social que pueden producir (y explicar) variaciones en las trayectorias educativas. Definimos esta matriz en torno a cuatro dimensiones conceptuales: i) origen social; ii) sociodemográfica; iii) trayectoria educativa; iv) curso de vida (laboral y familiar), según los criterios y variables que se presentan a continuación (cuyo detalle se muestra en el Anexo 2).

Origen social

Las hipótesis presentadas en el capítulo 2 aluden a los efectos directos del origen social de los estudiantes sobre sus chances y riesgos en la educación superior y de experimentar distintos tipos de trayectorias universitarias. En la bibliografía especializada se suele concebir el origen social como una dimensión que puede operacionalizarse mediante información relativa a la clase ocupacional de los padres de los estudiantes, indicador que se relaciona -a su vez- con el capital cultural o el capital social de las personas.

La información disponible en cada universidad no ofrece el nivel de detalle requerido para construir las categorías de clase ocupacional derivadas de los esquemas teóricos de uso estándar en la investigación sobre desigualdad educativa, como, por ejemplo, el esquema de clases propuesto por Erikson, Goldthorpe y Portocarero (EGP). Adicionalmente, esta información refiere a la situación de los padres al momento de la inscripción, por lo que no constituyen estrictamente indicadores del origen social, en el sentido en que este concepto se utiliza en la investigación sobre desigualdad. En el caso de la UDELAR y UNL, el formulario de ingreso o inscripción registra la categoría y tipo de ocupación del padre y la madre del estudiante, aunque lo hace en forma excesivamente agregada.

Las restricciones de la información disponible en cada universidad, sumado a la necesidad de que la matriz contenga determinantes o fuentes de desigualdad que sean comparables, se propone trabajar esta dimensión en base a un indicador "grueso" del origen social, derivado del capital cultural institucionalizado del padre y/o madre del estudiante. Esta opción nos llevó a utilizar como indicador de estratificación el origen del estudiante en umn hogar en el que al menos uno de los padres cursó educación superior. En palabras de Bourdieu & Passeron (2004) distinguiremos a los herederos de aquellos que están en una vía de movilidad social ascendente.

Dimensión sociodemográfica

La segunda dimensión incluye un conjunto de variables sociodemográficas, que hemos caracterizado como de “viejas desigualdades”, como a las hipótesis vinculadas a las “nuevas desigualdades”. Se incluyen en esta dimensión: el sexo, la edad, la situación residencial de origen y la movilidad geográfica por razones de estudio de los estudiantes inscriptos en las universidades.

El sexo constituye un indicador básico para el estudio de las desigualdades verticales y horizontales de género. En el caso de la edad, trabajaremos en base a distintas categorizaciones que nos permitan, por ejemplo, distinguir entre estudiantes que inician la carrera en las edades “normativas” y los que no lo hacen. La incorporación de nuevos

destinatarios en las instituciones de educación superior torna importante esta distinción porque no sólo da cuenta del ingreso de estudiantes que se han rezagado en la educación media (por repetición de un año o interrupción temporal) sino también de personas de edades avanzadas que deciden iniciar estudios superiores. Además, los nuevos estilos de vida emergentes en las sociedades en que vivimos han debilitado significativamente la construcción de trayectorias lineales y acumulativas. Algunos jóvenes que finalizan la educación media y que han podido construir expectativas de continuar estudios superiores, postergan esta transición es pos de inserciones temporales en el mercado laboral (por necesidad económica o para "aprender") o en pos de "tomarse un tiempo" (viajar, por ejemplo) antes del ingreso a una institución de educación superior.

La situación residencial de origen y la movilidad geográfica por razones de estudio permite dar cuenta del peso de las desigualdades territoriales y la centralización de la cobertura de las universidades en el acceso y permanencia en la educación superior. En el caso de UDELAR, esta información se registra a partir de distintos campos en el formulario de ingreso: la región o departamento de nacimiento, región o departamento en el que residía el año anterior al ingreso a la carrera de referencia y región o departamento de residencia actual.

Trayectoria educativa previa al ingreso a la carrera

Las trayectorias educativas previas al ingreso universitarios juegan un papel clave en lo que hemos denominado hipótesis sobre las “nuevas desigualdades”. Entendemos que los procesos de selectividad y de segmentación institucional o curricular a lo largo de la trayectoria escolar previa, constituyen algunos de los mecanismos a través de los cuales opera la desigualdad de oportunidades.

La información disponible en cada universidad permite acceder a esta dimensión a partir de una batería de indicadores: localización geográfica de la escuela media; tipo de modalidad u orientación de la escuela media; tipo de gestión de la escuela media; año de egreso de la escuela media; estudios superiores previos (tipo, año de egreso, institución, situación actual); percepción de becas para educación media y superior y coeficiente socioeconómico de la escuela media.

La caracterización de la escuela media de la que proviene el estudiante, así como el tipo de orientación o modalidad, permiten conocer los trayectos educativos previos al ingreso a la educación superior. En la UNL, los registros administrativos "completan" el formulario de inscripción llenado por el ingresante, imputando un código único a cada establecimiento educativo (CUE) de procedencia. Para cada CUE, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, imputa un coeficiente socioeconómico de la escuela de origen que permite caracterizar los establecimientos en función de un conjunto de atributos. En la UDELAR, un procedimiento para aproximarse a esta caracterización es construir un indicador proxy mediante una combinación de sector o gestión de la escuela (público/privado), tipo de escuela (secundaria/técnica) y región en la que se localiza (Montevideo/interior).

El año de egreso de la educación media es un indicador importante porque permite distinguir entre transiciones normativas (cuando el estudiante finalizó la educación media el año anterior al de su ingreso a la educación superior) o no normativas (cuando el estudiante no finalizó la educación media el año anterior al de su ingreso a la educación superior) entre niveles educativos. Este indicador permite completar la información que surge de la edad del estudiante al ingreso, ya que el estudiante puede

no tener una edad normativa al ingreso a la universidad, pero haber experimentado una transición normativa de escuela a universidad. Tal es el caso de los estudiantes que repiten años o interrumpen temporalmente el cursado de la educación media o de los estudiantes que cursaron la educación media en establecimientos de educación para adultos. En Argentina, por ejemplo, los denominados EEMPA (Establecimientos de Educación Media Para Adultos) se están transformando a la par del aumento de la matrícula de las escuelas medias generada por la ampliación de la educación obligatoria en este país. Estos establecimientos albergan hoy una importante proporción de alumnos "jóvenes" que deciden culminar su educación obligatoria en este tipo de escuelas que ofrecen trayectos más cortos y flexibles.

Además de la trayectoria en la educación media, se cuenta en algunas de las universidades analizadas con información sobre las experiencias educativas previas en nivel terciario o universitario. Para los estudiantes que no están cursando por primera vez en el nivel, se conoce el tipo de estudio realizado, la institución donde se realizó, la situación actual (abandonó, finalizó, continúa) y el título obtenido. En el caso de la UDELAR y la UNL, esta información resulta altamente relevante, debido a que la doble matriculación y el pasaje entre carreras es relativamente frecuente

La percepción de becas y apoyos para los estudios (ya sea en educación media o superior) es un indicador importante porque da cuenta de incentivos de distinto tipo para promover el acceso, la permanencia y la acreditación final de cada nivel. En el caso de la UDELAR, se conoce si el estudiante aplicó a becas y a qué beca aplicó, pero dado que el formulario se aplica al ingreso a la carrera, no se cuenta con información respecto a si el estudiante accedió o no al beneficio. En el caso de la UNL, la información sobre becas y apoyos se restringe al momento de ingreso a la institución y proviene de otros registros administrativos distintos al que surge del formulario de inscripción y que será oportunamente fusionado a este.

Curso de vida (familiar y laboral)

La vida universitaria para muchos de los ingresantes transcurre en simultáneo con otras experiencias significativas en el mundo de la familia y del trabajo. La conformación de un hogar propio (situación conyugal y/o experiencias de maternidad y paternidad) son indicadores asociados a las trayectorias y transiciones familiares del estudiante hasta el momento de su inscripción. Esta información se encuentra disponible en algunas de las universidades analizadas.

Asimismo, la situación laboral actual del estudiante al momento de su ingreso (condición de actividad, horas semanales de trabajo, categoría y tipo de la ocupación) es una información crucial para identificar grupos de estudiantes especialmente vulnerables o con mayores riesgos de desafiliación. En la UDELAR y la UNL, esta información se releva en forma muy esquemática, lo que permite realizar clasificaciones “gruesas” pero no trabajar en base a los esquemas de clase socio-ocupacional como el EGP.

Ambos conjuntos de indicadores relativos a la vida familiar y laboral de los ingresantes de cada cohorte permiten identificar los esfuerzos adicionales que deben hacer muchos estudiantes para conciliar tiempos y energías vitales.

Anexo 5. Tablas descriptivas del capítulo 5

Tabla 29. Frecuencia relativa de trayectorias normativas, de desaliento tardío y de desaliento temprano según variables seleccionadas. Análisis bivariados. UDELAR, UNL y UFPEL. Cohorte 2015

	UDELAR				UNL				UFPEL			
	Normat	DesTar	DesTemp	Total	Normat	DesTar	DesTemp	Total	Normat	DesTar	DesTemp	Total
Total	**50.1**	**16.9**	**33.0**	**100.0**	**45.9**	**16.2**	**37.9**	**100.0**	**54.3**	**22.6**	**23.1**	**100.0**
Hijos de universitarios	58.2	15.9	26.0	100.0	53.9	15.9	30.1	100.0	sd	sd	sd	sd
1era generación en la universidad	49.9	18.9	31.1	100.0	39.2	16.3	44.5	100.0	sd	sd	sd	sd
Varón	48.0	16.4	35.6	100.0	43.1	15.8	41.1	100.0	52.8	22.3	25.0	100.0
Mujer	51.4	17.2	31.4	100.0	48.1	16.4	35.5	100.0	55.6	22.9	21.5	100.0
20 años o menos	65.3	16.1	18.6	100.0	54.8	16.8	28.5	100.0	60.9	21.2	17.8	100.0
21 años o más	35.6	17.7	46.7	100.0	25.9	14.8	59.3	100.0	48.5	23.7	27.8	100.0
Egreso de EMS en 2014	62.3	17.1	20.7	100.0	55.8	16.5	27.7	100.0	59.8	20.9	19.4	100.0
Egreso de EMS antes 2014	38.9	18.5	42.6	100.0	30.5	15.6	54.0	100.0	54.0	23.0	23.0	100.0
Sin unión conyugal previa	57.2	17.5	25.3	100.0	47.4	16.3	36.3	100.0	55.6	22.8	21.6	100.0
Con unión conyugal previa	29.8	15.2	55.0	100.0	12.5	13.6	73.9	100.0	46.2	21.7	32.1	100.0
No trabjaa	63.5	17.2	19.3	100.0	51.1	16.5	32.4	100.0	sd	sd	sd	sd
Trabaja	36.4	18.2	45.4	100.0	18.7	14.3	67.0	100.0	sd	sd	sd	sd
Sin experiencia en la ES previa	53.6	16.2	30.2	100.0	47.3	15.2	37.4	100.0	56.0	22.6	21.4	100.0
Con experiencia previa (peregrino)	40.2	19.0	40.8	100.0	37.8	21.3	40.9	100.0	49.0	22.7	28.4	100.0
EMS privada	59.1	15.6	25.3	100.0	53.6	16.5	29.9	100.0	53.5	23.0	23.5	100.0
EMS pública	52.1	18.2	29.7	100.0	38.7	15.8	45.6	100.0	54.6	22.5	22.9	100.0
No migrante	50.9	17.4	31.7	100.0	38.5	16.4	45.1	100.0	52.0	25.4	22.7	100.0
Migrante	56.2	17.8	26.0	100.0	52.6	15.9	31.5	100.0	55.2	21.5	23.3	100.0
Sede universitaria central	50.8	16.3	32.9	100.0	44.5	15.3	40.2	100.0	sd	sd	sd	sd
Sede universitaria en interior	45.8	21.0	33.3	100.0	64.3	26.5	9.2	100.0	sd	sd	sd	sd
Área: CCNNT	55.0	16.5	28.5	100.0	52.6	15.8	31.6	100.0	53.9	21.6	24.5	100.0
Área: CCSSA	42.6	16.7	40.8	100.0	40.5	16.8	42.8	100.0	47.9	26.1	26.1	100.0
Área: Salud	64.1	18.0	17.9	100.0	44.2	15.7	40.2	100.0	66.4	18.1	15.4	100.0
Comp_1era gen: < media	53.4	16.3	30.3	100.0	50.6	14.1	35.2	100.0	sd	sd	sd	sd
Comp_1era gen: > media	46.3	17.7	36.0	100.0	41.9	17.9	40.3	100.0	sd	sd	sd	sd
Comp_edad: < media	59.7	16.8	23.5	100.0	52.1	18.5	29.5	100.0	62.7	18.5	18.9	100.0
Comp_edad: > media	40.4	17.0	42.6	100.0	39.0	13.5	47.4	100.0	46.8	26.4	26.9	100.0
Comp_mujer: < media	52.0	16.3	31.8	100.0	44.7	15.4	40.0	100.0	54.2	23.5	22.3	100.0
Comp_mujer: > media	48.9	17.4	33.8	100.0	47.8	17.3	34.9	100.0	54.5	21.7	23.9	100.0
Comp_migra: < media	44.7	15.9	39.4	100.0	40.4	15.6	44.0	100.0	50.0	23.6	26.5	100.0
Comp_migra: > media	55.7	18.0	26.3	100.0	54.4	16.9	28.7	100.0	58.4	21.7	19.9	100.0
Comp_EMS pub: < media	55.0	16.6	28.4	100.0	47.9	15.4	36.8	100.0	60.8	21.4	17.8	100.0
Comp_EMS pub: > media	45.7	17.2	37.1	100.0	41.6	17.9	40.5	100.0	49.4	23.5	27.0	100.0

Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL

Tabla 30. Efectos marginales de cada variable sobre la probabilidad de cada una de las trayectorias. Estimaciones en base a los Modelo de regresión Multivariados de la tabla 3. UDELAR, UNL y UFPEL. Cohorte 2015

	UDELAR			UNL			UFPEL		
	Normativa	Temprana	Tardía	Normativa	Temprana	Tardía	Normativa	Temprana	Tardía
1a generación	-0.05	0.02	0.03	-0.08	0.06	0.02			
Mujer	0.03	-0.02	-0.01	0.03	-0.02	-0.01	0.02	-0.03	0.01
21 años	-0.14	0.09	0.05	-0.08	0.08	-0.01	-0.07	0.07	0.00
Transición diferida	-0.11	0.11	0.00	-0.08	0.06	0.02	0.00	-0.03	0.03
Unión	-0.05	0.04	0.01	-0.16	0.09	0.07	-0.01	0.04	-0.03
Trabajo	-0.12	0.10	0.01	-0.15	0.11	0.04			
Peregrino	0.08	-0.08	0.00	-0.04	-0.05	0.08	-0.01	0.04	-0.03
EMS pública	-0.01	0.00	0.01	-0.07	0.06	0.01	0.04	-0.02	-0.02
Migrante	0.02	-0.01	0.00	0.06	-0.03	-0.04	0.01	0.03	-0.04
CCNT	0.03	-0.02	-0.01	0.08	-0.03	-0.05	-0.05	0.05	0.00
salud	0.10	-0.08	-0.02	0.03	-0.04	0.01	0.07	-0.03	-0.04
Sede interior	-0.05	0.02	0.03	0.17	-0.13	-0.04			
comp_1ag	0.04	-0.04	0.00	-0.04	0.00	0.04			
comp_mujer	-0.05	0.02	0.03	-0.07	0.03	0.04	-0.03	0.05	-0.01
comp_edad	-0.04	0.06	-0.02	0.05	0.11	-0.16	-0.14	0.04	0.10
comp_migra	0.05	-0.05	0.00	0.03	0.00	-0.03	-0.01	-0.01	0.02
comp_gestion	-0.01	0.02	-0.01	-0.14	-0.02	0.16	-0.06	0.07	-0.01

Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL

Anexo 6. Chequeo del supuesto de momios proporcionales en modelo logístico ordenado

El modelo logístico ordenado supone que la variable dependiente Y, de tipo ordinal y con J categorías, constituye una aproximación a una variable latente Y* de tipo continuo, tal que:

$y_i = m$ si $\tau_{m-1} \leq y_i^* < \tau_m$, para =1 hasta J, donde los puntos de corte τ_1a τ_{1-J} son estimados por el modelo.

El modelo ordinal estima J-1 ecuaciones del tipo:

$$ln \frac{\Pr(y \leq m|x)}{\Pr(y > m|x)} = \tau_m + x\beta$$

El coeficiente β permanece constante en las J-1 ecuaciones correspondientes a cada punto de corte en Y. Lo que varía en cada estimación es el punto de corte τ_m. Esto implica un supuesto fuerte conocido como supuesto de momios proporcionales o de regresiones paralelas. Sustantivamente, lo que asume esta especificación es que el efecto de la variable x sobre el resultado de interés es constante en las categorías de Y. Este supuesto puede chequearse mediante un test ómnibus de razones de verosimilitud que evalúa la igualdad de los coeficientes beta en cada una de las categorías de la variable dependiente.

La tabla siguiente presenta los resultados de este test para los modelos presentados en este capítulo. Los resultados indican que en ninguna de las tres universidades se cumple el supuesto de momios proporcionales.

Tabla 31. Prueba de hipótesis sobre el supuesto de momios proporcionales

	UDELAR	UNL	UFPEL
chi2(17) =	171	178	32
Prob> chi2 =	0.000	0.000	0.003

Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL

Anexo 7. Comparación de la especificación multinivel con el modelo multinomial simple

Tabla 32. Prueba de verosimilitud de los ajustes multinivel vs. multinomial simple. UDELAR, UNL y UFPEL

	UDELAR	UNL	UFPEL
LR chi2(268)=	3766	826	628
Prob > chi2 =	0.000	0.000	0.000
g.l	628	76	126

Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL

Anexo 8. Distribución de las trayectorias por carrera

Tabla 33. Distribución de las trayectorias según carreras. UDELAR

	Casos	Normativa	DesTard	DesTemp/Inact	Total
Arquitecto	621	54.0	26.4	19.7	100
Asistente en Odontología	77	52.0	36.4	11.7	100
CI en Ciencias Sociales	979	38.3	15.0	46.7	100
Doctor en Medicina	1500	73.3	17.5	9.1	100
Doctor en Medicina Veterinaria	494	68.4	6.7	24.9	100
Higienista en Odontología	36	41.7	44.4	13.9	100
Ingeniero Agrónomo	299	62.2	28.8	9.0	100
Licenciado en Archivología	39	28.2	10.3	61.5	100
Licenciado en Bibliotecología	65	49.2	20.0	30.8	100
Licenciatura Binacional en Obstetricia	379	58.3	18.5	23.2	100
Lic. Biología Humana	33	39.4	12.1	48.5	100
Lic. Educación Física	353	59.2	5.1	35.7	100
Lic. Enfermería	370	59.5	10.0	30.5	100
Lic. Fisioterapia	53	77.4	17.0	5.7	100
Lic. Imagenología	56	78.6	16.1	5.4	100
Lic. Instrumentación Quirúrgica	24	75.0	25.0	0.0	100
Lic. Laboratorio Clínico	66	68.2	25.8	6.1	100
Lic. Psicología	1691	49.4	16.8	33.8	100
Lic. Psicomotricidad	26	30.8	65.4	3.9	100
Tec. en Anatomía Patológica	22	72.7	22.7	4.6	100
Tec. en Deportes	49	44.9	10.2	44.9	100
Tec. en Hemoterapia	30	80.0	16.7	3.3	100
Tec. en Podología Médica	44	56.8	18.2	25.0	100
Tecno. en Informática	92	53.3	15.2	31.5	100
Tecno. Mecánico	84	38.1	19.1	42.9	100
Tecno. Químico	63	69.8	25.4	4.8	100
Agrimensura	39	82.1	2.6	15.4	100
Contador Público	1785	58.2	16.2	25.7	100
Ingeniería	650	61.5	8.6	29.9	100
Ingeniería en Computación	526	42.6	6.7	50.8	100
Laboratorista en Odontología	75	26.7	58.7	14.7	100
Lic. Administración	311	38.9	18.3	42.8	100
Lic. Artes	500	11.8	29.4	58.8	100
Lic. Ciencias Antropológicas	159	25.2	16.4	58.5	100
Lic. Ciencias Biológicas	159	62.3	17.6	20.1	100
Lic. Ciencias de la Atmósfera	31	41.9	9.7	48.4	100
Lic. Ciencias de la Educación	157	26.8	6.4	66.9	100
Lic. Ciencias Físicas	47	44.7	21.3	34.0	100
Lic. Computación	6	33.3	0.0	66.7	100
Lic. Comunicación	560	47.0	15.7	37.3	100
Lic. Diseño de Comunicación Visual	141	36.9	20.6	42.6	100
Lic. Diseño Industrial	171	59.1	17.0	24.0	100
Lic. Economía	262	58.8	16.0	25.2	100
Lic. Estadística	48	37.5	16.7	45.8	100
Lic. Filosofía	105	21.0	10.5	68.6	100
Lic. Física Médica	19	26.3	26.3	47.4	100
Lic. Fonoaudiología	23	78.3	17.4	4.4	100
Lic. Geografía	16	31.3	25.0	43.8	100
Lic. Geología	31	45.2	22.6	32.3	100
Lic. Historia	95	27.4	8.4	64.2	100
Lic. Letras	124	26.6	8.9	64.5	100
Lic. Lingüistica	68	19.1	8.8	72.1	100
Lic. Matemática	37	37.8	16.2	46.0	100
Lic. Música	22	54.6	27.3	18.2	100
Lic. Nutrición	306	56.9	9.8	33.3	100
Lic. Relaciones Internacionales	586	46.8	15.4	37.9	100

Lic. Relaciones Laborales	619	33.6	14.1	52.3	100
Neumocardiología	31	67.7	22.6	9.7	100
Neurofisiología Clínica	25	44.0	32.0	24.0	100
Oftalmología	20	55.0	35.0	10.0	100
Radioisótopos	18	44.4	44.4	11.1	100
Radioterapia	13	84.6	15.4	0.0	100
Registros Médicos	52	40.4	28.9	30.8	100
Tec. en Administración	846	27.3	13.2	59.5	100
Tec. en Gestión Universitaria	13	30.8	15.4	53.9	100
Tec. Universitaria en Corrección de Est	181	25.4	4.4	70.2	100
Tecno. en Cartografía	24	66.7	16.7	16.7	100
Tecno. en Cosmetología Médica	21	71.4	9.5	19.1	100
Terapia Ocupacional	10	80.0	10.0	10.0	100
Traductorado Público	32	21.9	50.0	28.1	100
Doctor en Odontología	216	68.1	18.5	13.4	100
Lic. Bioquímica	58	60.3	10.3	29.3	100
Ingeniería de Alimentos	81	60.5	16.1	23.5	100
Bioquímico Clínico	72	58.3	16.7	25.0	100
Químico Farmacéutico	126	70.6	16.7	12.7	100
Químico	32	59.4	15.6	25.0	100
Ingeniería Química	162	67.3	11.7	21.0	100
Lic. Interpretación Musical	25	40.0	36.0	24.0	100
Doctor Derecho/ Escribano	1112	55.9	18.8	25.4	100
Tecno. en Informática CURE	21	38.1	19.1	42.9	100
TAC CURE	195	34.4	14.4	51.3	100
TUBICU NE	12	16.7	8.3	75.0	100
Tec. en Deportes CURE	42	28.6	40.5	31.0	100
CIO Social NE	1	0.0	0.0	100.0	100
CIO Social CURE	323	20.4	15.2	64.4	100
CIO Científico Tecnológica CURE	43	20.9	18.6	60.5	100
asistente en odontología CLN	9	66.7	0.0	33.3	100
CI Salud LN	147	57.8	26.5	15.7	100
CI en Ciencias Sociales CLN	103	61.2	12.6	26.2	100
CIO Científico Tecnológica CLN	79	39.2	16.5	44.3	100
CIO Social LN	266	42.5	25.2	32.3	100
Lic. Enfermería CURE	36	47.2	11.1	41.7	100
Doctor en Medicina Veterinaria LN	91	58.2	33.0	8.8	100
Higienista en Odontología LN	6	50.0	16.7	33.3	100
Ingeniería Forestal NE	39	38.5	10.3	51.3	100
Ingeniero Agrónomo LN	84	60.7	34.5	4.8	100
Lic. Educación Física CURE	78	68.0	18.0	14.1	100
Lic. Biología Humana NE	19	10.5	5.3	84.2	100
Lic. Biología Humana LN	10	40.0	0.0	60.0	100
Lic. Ciencias Hídricas Aplicadas LN	12	8.3	58.3	33.3	100
Lic. Diseño de Paisaje LN	61	49.2	27.9	23.0	100
Lic. Diseño Integrado LN	29	31.0	34.5	34.5	100
Lic. Educación Física LN	86	88.4	4.7	7.0	100
Lic. Enfermería LN	76	68.4	30.3	1.3	100
Lic. Fisioterapia LN	43	86.1	14.0	0.0	100
Lic. Gestión Ambiental CURE	84	31.0	19.1	50.0	100
Lic. Imagenología LN	29	93.1	6.9	0.0	100
Lic. Ingeniería Biológica LN	2	50.0	50.0	0.0	100
Lic. Instrumentación Quirúrgica LN	5	80.0	20.0	0.0	100
Lic. Laboratorio Clínico LN	8	87.5	0.0	12.5	100
Lic. Lenguajes y Medios Audiovisuales C	56	30.4	30.4	39.3	100
Lic. Psicología LN	20	70.0	10.0	20.0	100
Lic. Psicomotricidad LN	21	47.6	52.4	0.0	100
Lic. Recursos Naturales NE	28	21.4	7.1	71.4	100
Lic. Turismo LN	31	48.4	19.4	32.3	100
Tec. en Anatomía Patológica LN	6	50.0	50.0	0.0	100
Tec. en Artes (Artes Plásticas y Visual	21	9.5	52.4	38.1	100

Tec. en Deportes LN	19	57.9	36.8	5.3	100
Tec. en Desarrollo Regional Sustentable	36	25.0	11.1	63.9	100
Tec. en Hemoterapia LN	13	69.2	30.8	0.0	100
Tec. en Operador de Alimentos NE	16	18.8	31.3	50.0	100
Tec. en Podología Médica LN	34	67.7	20.6	11.8	100
Tec. en Tecnologías de la Imagen Fotogr	23	13.0	56.5	30.4	100
TUBICU LN	15	13.3	26.7	60.0	100
TAC NE	98	48.0	17.4	34.7	100
Tecno. en Informática LN	28	46.4	14.3	39.3	100
Tecno. en Madera NE	17	29.4	35.3	35.3	100
Tecno. en Salud Ocupacional LN	21	66.7	14.3	19.1	100
Tecno. en Telecomunicaciones CURE	18	55.6	22.2	22.2	100
Tecno. Mecánico LN	23	65.2	21.7	13.0	100
Tecno. Minero CURE	13	23.1	7.7	69.2	100
Tecno. Químico LN	30	63.3	26.7	10.0	100
Tec. en Gestión Universitaria LN	3	0.0	0.0	100.0	100
Doctor Derecho/ Escribano LN	130	57.7	21.5	20.8	100
Tec. Música LN	3	33.3	33.3	33.3	100
Total	21,155	50.1	16.9	33.0	100

Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL

Tabla 34. Distribución de las trayectorias según carreras. UNL

	Casos	Normativa	DesTard	DesTemp/Inact	Total
Abogacía	964	45.3	14.4	40.3	100
Analista Universitario de Alimentos	22	50.0	9.1	40.9	100
Arquitectura y Urbanismo	399	63.7	4.0	32.3	100
Bioquímica	136	49.3	18.4	32.4	100
Biotecnología	96	57.3	24.0	18.8	100
Ciencias Económicas	760	39.0	23.4	37.6	100
Filosofia	38	23.7	21.1	55.3	100
Geografia	29	48.3	17.2	34.5	100
Historia	110	39.1	16.4	44.6	100
Ingeniería Agronómica	102	73.5	26.5	0.0	100
Ingeniería Ambiental	54	46.3	20.4	33.3	100
Ingeniería Industrial	128	57.0	15.6	27.3	100
Ingeniería Química	125	65.6	20.0	14.4	100
Ingeniería en Agrimensura	95	39.0	14.7	46.3	100
Ingeniería en Alimentos	54	38.9	37.0	24.1	100
Ingeniería en Informática	170	27.7	17.7	54.7	100
Ingeniería en Materiales	16	68.8	6.3	25.0	100
Ingeniería en Recursos Hídricos	23	43.5	13.0	43.5	100
Letras	85	47.1	5.9	47.1	100
Licenciatura en Adminstración de la Sal	65	32.3	23.1	44.6	100
Licenciatura en Biodiversidad	37	37.8	18.9	43.2	100
Licenciatura en Ciencia Política	57	22.8	22.8	54.4	100
Licenciatura en Diseño Industrial	135	46.7	9.6	43.7	100
Licenciatura en Diseño de la Comunicaci	167	52.1	3.0	44.9	100
Licenciatura en Higiene y Seguridad en	162	29.0	14.8	56.2	100
Licenciatura en Matemática Aplicada	21	19.1	14.3	66.7	100
Licenciatura en Nutrición	245	39.6	15.9	44.5	100
Licenciatura en Química	45	28.9	24.4	46.7	100
Licenciatura en Saneamiento Ambiental	25	52.0	4.0	44.0	100

Licenciatura en Sociología	47	27.7	4.3	68.1	100
Licenciatura en Terapia Ocupacional	267	58.4	16.9	24.7	100
Licenciatura en Trabajo Social	181	30.9	16.6	52.5	100
Medicina	509	49.9	14.0	36.2	100
Medicina Veterinaria	266	69.6	30.1	0.4	100
Música	219	32.0	8.7	59.4	100
Profesorado de Biología	42	47.6	11.9	40.5	100
Profesorado de Matemática	32	25.0	12.5	62.5	100
Profesorado de Química	23	26.1	26.1	47.8	100
Tecnicatura Universitaria en Tecnología	55	20.0	12.7	67.3	100
Total	6,006	45.9	16.2	37.9	100

Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL

Tabla 35. Distribución de las trayectorias según carreras. UFPEL

	Casos	Normativa	DesTard	DesTemp/Inact	Total
Administração	101	52.5	23.8	23.8	100
Agronomia	205	71.2	15.6	13.2	100
Alimentos	21	23.8	19.1	57.1	100
Antropologia	61	23.0	39.3	37.7	100
Arquitetura e Urbanismo	68	72.1	13.2	14.7	100
Artes Visuais	138	44.9	32.6	22.5	100
Biotecnologia	40	65.0	35.0	0.0	100
Cinema de Animação	32	75.0	12.5	12.5	100
Cinema e Audiovisual	34	67.7	11.8	20.6	100
Ciência da Computação	105	53.3	21.9	24.8	100
Ciências Biológicas	89	57.3	23.6	19.1	100
CiênciasEconômicas	55	43.6	30.9	25.5	100
CiênciasSociais	107	42.1	27.1	30.8	100
Conservação e Restauração de BensCultu	47	23.4	19.2	57.5	100
Dança	39	43.6	28.2	28.2	100
Design Digital	28	53.6	21.4	25.0	100
Design Gráfico	28	75.0	14.3	10.7	100
Educação Física	172	55.8	20.4	23.8	100
Enfermagem	111	72.1	17.1	10.8	100
Engenharia Agrícola	50	40.0	14.0	46.0	100
Engenharia Ambiental e Sanitária	53	62.3	20.8	17.0	100
Engenharia Civil	45	75.6	13.3	11.1	100
EngenhariaEletrônica	43	34.9	34.9	30.2	100
Engenharia Geológica	60	50.0	21.7	28.3	100
Engenharia Hídrica	44	52.3	27.3	20.5	100
Engenharia Industrial Madeireira	43	41.9	27.9	30.2	100
Engenharia de Computação	54	61.1	11.1	27.8	100
Engenharia de Controle e Automação	53	45.3	35.9	18.9	100
Engenharia de Materiais	43	55.8	27.9	16.3	100
Engenharia de Petróleo	50	40.0	30.0	30.0	100
Engenharia de Produção	83	66.3	13.3	20.5	100
Farmácia	35	51.4	17.1	31.4	100
Filosofia	80	43.8	35.0	21.3	100
Física	20	40.0	20.0	40.0	100
Gastronomia	44	70.5	15.9	13.6	100
Geografia	144	36.1	31.9	31.9	100
Geoprocessamento	42	23.8	38.1	38.1	100
Gestão Ambiental	46	47.8	30.4	21.7	100
Gestão Pública	55	20.0	60.0	20.0	100
História	111	51.4	33.3	15.3	100
Hotelaria	27	74.1	22.2	3.7	100
Jornalismo	58	75.9	12.1	12.1	100
Matemática	82	37.8	23.2	39.0	100

Medicina	106	84.0	10.4	5.7	100
Medicina Veterinária	134	82.1	10.5	7.5	100
Meteorologia	24	41.7	29.2	29.2	100
Museologia	32	56.3	12.5	31.3	100
Música	103	41.8	28.2	30.1	100
Nutrição	135	74.1	13.3	12.6	100
Odontologia	129	79.1	11.6	9.3	100
Pedagogia	144	48.6	20.1	31.3	100
ProcessosGerenciais	73	67.1	8.2	24.7	100
Psicologia	75	72.0	20.0	8.0	100
Química	68	29.4	20.6	50.0	100
Química Forense	39	64.1	20.5	15.4	100
Química Industrial	32	50.0	15.6	34.4	100
Química de Alimentos	37	32.4	35.1	32.4	100
RelaçõesInternacionais	61	60.7	21.3	18.0	100
Teatro	60	51.7	33.3	15.0	100
Terapia Ocupacional	48	64.6	18.8	16.7	100
Transporte Terrestre	18	50.0	16.7	33.3	100
Turismo	66	42.4	21.2	36.4	100
Zootecnia	84	53.6	25.0	21.4	100
Letras	283	39.6	26.5	33.9	100
Total	4597	54.3	22.6	23.1	100

Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de USIEN-UDELAR, PIE-UNL y UFPEL