



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO**

**CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS**

**Maestría en Política y Gestión de la Educación Superior**

**TESIS DE MAESTRIA**

TITULO "Tensiones en torno a los modos de ingreso a la Educación Superior. El caso de la Universidad Nacional de Rosario a fines de los noventa y comienzos del nuevo siglo"

**Autora: Silvana Calvo**

**Directora: Dra. Nora Moscoloni**

**Abril de 2014**

## Índice

1) Introducción.....	3
2) Estado de la cuestión.....	8
A. Los sistemas de admisión en universidades extranjeras.....	17
B. Acceso restringido versus acceso irrestricto.....	21
C. El ingreso como parte de la política de calidad.....	26
D. La equidad social y la democratización en el acceso al tercer nivel...29	
3) Marco Teórico.....	32
4) Metodología.....	35
5) Contexto interno de la Facultad de Ciencias Médicas.....	41
6) Cambio de paradigma en la Facultad de Ciencias Médicas.....	47
7) Análisis de las entrevistas y demás fuentes de información.....	52
8) Propuesta de política de Intervención .....	62
9) Conclusiones .....	63
10) Fuentes y referencias bibliográficas.....	68
11) Anexo.....	74

## 1. Introducción

El tema de la investigación trata los modos de acceso a la educación superior, enfocado en el estudio de una institución en particular, como es la Universidad Nacional de Rosario, (U.N.R), en una unidad académica, la de Ciencias Médicas y un período determinado, a fines de la década del noventa y principios del nuevo siglo, etapa con grandes transformaciones a nivel educativo nacional e internacional.

En un artículo del año 2004 Greco, define a las políticas de acceso a la educación superior universitaria como:

Un conjunto de preceptos y procesos normativos cuyo objeto es regular el ingreso de estudiantes a las universidades, esto las convierte en cruciales a la hora de definir o intuir, no sólo las visiones y las misiones de las instituciones universitarias, sino en particular las características primordiales de los sistemas de educación superior.

Durante la década del noventa la política educativa estuvo atravesada por la corriente neoconservadora que implementó el gobierno de turno y que llegó a las diferentes esferas del Estado nacional. La ola neoliberal conjuntamente con la globalización de las políticas educativas introdujeron nuevas miradas y perspectivas en los actores de la comunidad académica, generando discusiones en relación al grado de calidad y eficiencia que existía en el sistema de educación superior argentino.

Las políticas de ingreso a las universidades nacionales formaron parte de la agenda del gobierno nacional debido al auge que tuvieron en el campo de la educación superior, las políticas neoconservadoras que introdujeron nuevos conceptos tales como calidad, eficiencia, evaluación, acreditación, financiamiento, etc. Alrededor de estos conceptos giraron diferentes temas de discusión, uno de ellos fue el modelo de acceso a la universidad pública, en torno del cual surgieron posiciones contrapuestas.

El sistema actual de ingreso a las universidades nacionales del país es de una heterogeneidad que se expresa en por lo menos 14 formas diferentes de acceso. El arco va desde la sola presentación del título de educación media hasta la realización de cursos con exámenes eliminatorios y cupos limitantes.<sup>1</sup>

La Universidad Nacional de Rosario forma parte de este sistema superior, el cual, se caracteriza por estar formado por instituciones muy disímiles. La U.N.R. pertenece al grupo de las grandes universidades debido a que está integrada por doce unidades académicas y tres colegios de nivel medio, las cuales dictan alrededor de 73 carreras de grado y forman a 75.000 alumnos de grado. El Boletín Estadístico de la misma institución, correspondiente al año 2012, informa que, ingresaron 74.726 alumnos mientras que los egresados del año anterior, es decir el 2011, fueron 6052 estudiantes. En la carrera de medicina ingresaron en el año 2012, 9361 alumnos y egresaron en el año 2011, 747 estudiantes.

La Facultad de Ciencias Médicas, y en especial la carrera de médico, se caracteriza por una alta demanda y un gran prestigio académico, a diferencia de las demás carreras de medicina dictadas en otras grandes universidades fue la única que mantuvo su ingreso irrestricto, exceptuando algunos años a principio del año dos mil. Este hecho generó profundas discusiones en el ámbito académico.

En la investigación nos interrogamos acerca de las controversias que surgieron a partir del cambio del plan de estudio, el cual trajo aparejado la implementación de nuevos requisitos para el ingreso a la facultad de Medicina.

El objetivo general es analizar el contexto institucional interno y externo por el que atravesaba la facultad de Ciencias Médicas a fines de los noventa y principios del dos mil cuando se estaba implementando el cambio curricular y con ello se instrumentaba un nuevo modo de acceso a la respectiva unidad académica.

---

<sup>1</sup> Boletín Digital IESALC N° 100, año 2005

Específicamente proponemos: analizar la voz de los actores sobre el nuevo currículo; comparar las diferentes argumentaciones y estudiar las distintas posiciones con respecto al nuevo plan de estudio y el ingreso irrestricto, además de relacionar el modo de acceso elegido con el contexto educativo nacional e internacional, así como con el contexto interno de la unidad académica.

El presente trabajo no pretende ser exhaustivo en el análisis de las diferentes dimensiones que abarca el objeto de estudio, se intenta abordar algunas de las discusiones que se sucedieron al interior de la universidad y que generaron posiciones antagónicas con respecto a qué tipo de ingreso debe defender la Universidad Nacional de Rosario y qué posición tomar para responder adecuadamente a la comunidad universitaria, sin dejar de lado los principios reformistas del 18' y las políticas educativas existentes.

El tema elegido responde a que, durante la década del noventa, la política de ingreso tuvo gran protagonismo, y formó parte de la agenda del gobierno nacional como consecuencia de las repercusiones que tuvieron las políticas neoconservadoras en la educación, y la introducción de los patrones de calidad y eficiencia en el sistema de educación superior.

El Primer Encuentro Interuniversitario sobre Evaluación de Calidad realizado por iniciativa de la Universidad Nacional de Salta, en junio de 1991 podría señalarse como el punto de arranque en la discusión y progresiva instrumentación de procesos de evaluación de calidad. También de una concepción diferente y propia de las universidades. (Álvarez, 1996). De ahí en adelante las acciones propuestas por parte del Estado fueron según García Guadilla (2010) entre otras:

La reforma de aseguramiento de la calidad, a través del establecimiento de sistemas de evaluación y acreditación, fue la política pública más frecuente en la mayoría de los países latinoamericanos. Algunos autores han llegado a considerar la década de los noventa en la región como la década de la evaluación.

Junto con los procesos de evaluación, surgieron los cuestionamientos al modo de ingreso a la universidad, que se constituyó en un nudo de conflictos a lo largo de estos años. Las políticas restrictivas, tanto se trate de cupos como de examen de ingreso, desarrolladas por los gobiernos y en algunos casos por los gobiernos de facto, generaron por un lado, una acumulada demanda de estudios universitarios, y por otro, el legítimo reclamo de los sectores excluidos que se materializaba en el contexto del discurso democratizador como promesa de resolución de los males argentinos.

La discusión sobre los modos de acceso a las universidades ha continuado impregnada de connotaciones políticas y no ha logrado consenso entre los distintos actores del sistema: alumnos, cuerpo académico, responsables del diseño de políticas universitarias. (Duarte, 2005).

El tema escogido posee una amplia y accesible bibliografía debido a que en el período en estudio, se generaron como respuesta al nuevo marco normativo y al contexto nacional e internacional, numerosas investigaciones por parte de la comunidad académica. Ellas se dividían entre las que defendían el derecho a ingresar a la universidad libremente y aquellas que pregonaban el deterioro de la calidad educativa y buscaban en el control del acceso una respuesta a dicha situación.

Trataremos de recoger a través de los actores, las vivencias que le dieron vida a los debates de la época, además de sus discursos, según Buenfil Burgos (2007):

El discurso es condición de comunicación de sentido socialmente compartido y accesible, es construcción social de la realidad y es accesible por su relación con otros discursos, mediante análisis de sus usos.

Por un lado, las versiones que pretendían cambiar el poder hegemónico del médico a través de los nuevos contenidos curriculares y le otorgaban una mirada más social e integral a la relación médico-paciente y por el otro, aquellas que pretendían continuar con el statu quo alcanzado hasta el momento. Era común escuchar, decía la Dra Chiara (entrevista 2013), sobre la situación de

supremacía y el perfil distante en la relación médico paciente, vivida en un consultorio y fundamentada en el perfil profesional del doctor y en el curriculum académico.

Coexisten diferentes miradas que estudian el ingreso a la educación superior, ellas lo hacen desde distintos supuestos teóricos, contextos políticos y económicos opuestos, además pueden ser utilizadas como marco para el análisis de las controversias que se generaron durante el comienzo del siglo XXI en la U.N.R. con respecto a la coexistencia de distintos modos de acceso bajo el paraguas de un único sistema de ingreso a nivel universidad.

## 2. Estado de la cuestión

En el marco de la reforma del Estado en la década del noventa, se llevó adelante la transformación más completa del sistema educativo, y la Universidad no quedó al margen de la misma. Como consecuencia del malestar generado por el deficiente funcionamiento del Estado en la década del ochenta, comenzó un proceso de transformación orientado por una agenda promovida fundamentalmente por agencias internacionales, como son, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (Mollis, 2001; 2003). En un Informe del Banco Mundial sobre Indicadores de desarrollo mundial de 1998, Catino y Juarros, (2010) señalaban como núcleos problemáticos de la educación superior en Latinoamérica, la enorme expansión de los sistemas, el ingreso directo, la gratuidad de la enseñanza y la ineficiencia del gasto público.

Desde 1989 los organismos internacionales comenzaron a diseñar una agenda, que modificaría la vida universitaria, cuya cúspide se alcanzó en 1995 con la sanción y promulgación de la Ley de Educación Superior N° 24.521. Uno de los objetivos que orientó la elaboración de esta nueva agenda fue el control de los recursos financieros de las universidades nacionales. Es así como se apuntó a fuentes de financiamiento alternativas a las otorgadas por el Estado, tras la denuncia de escaso presupuesto estatal también se tendió a la búsqueda de alianzas entre universidades, corporaciones y el sector público a través de la firma de convenios y contratos y se estimuló el crecimiento de la inversión pública junto con la mercantilización de las ofertas educativas. (Morelli, 2009).

La aplicación de los principios del libre mercado estableció presiones a los gobiernos de la región para que adoptaran estrategias tendientes a racionalizar y recortar el presupuesto universitario. (Juarros, 2006). Ello promovió otras medidas, que acompañaron la racionalización del presupuesto universitario, como la limitación en el número de alumnos universitarios, alternativa según algunos autores, para lograr una mejor calidad y equidad en la educación.

Las teorías neoconservadoras impusieron al sistema de educación superior las presiones de la globalización económica, acompañadas de una nueva

generación de reformas. (García Guadilla, 2000). Estas se caracterizaron por: cambios en los modelos de financiamiento; implantación de sistemas evaluativos que garanticen eficiencia y presiones para generar relaciones más estrechas con el sector productivo.

Dos actores importantes en la conformación de las políticas educativas fueron la Unesco y el Banco Mundial. García Guadilla (2000) escribe al respecto:

El Banco Mundial dio a conocer para fines de los noventa un documento que pretendía orientar las políticas y las acciones que en materia de educación superior emprenderían varios gobiernos de los países en desarrollo. Dicho enfoque estaba muy orientado en lo económico y proponía diferentes pasos a seguir por parte de los gobiernos para alcanzar una mayor eficiencia, calidad y equidad en la educación superior.

Desde comienzos del siglo XXI, estos fenómenos de cambio irrumpen con fuerza. Por un lado, tienen que ver con las exigencias de la globalización económica, como la proclamación de calidad, pertinencia, competitividad y ampliación en el acceso, mientras que otros aspectos tienen que ver con una intensificación de la globalización educativa y, por lo tanto, de la internacionalización como forma activa de responder a la globalización del conocimiento. (García Guadilla 2000).

En 1989 comienza a circular un conjunto de fórmulas que debían seguir los países en desarrollo azotados por la crisis, éste cúmulo de medidas de política económica, se llamó Consenso de Washington, entre sus postulados aparecían un ataque feroz al Estado y por ende mucha desconfianza en éste como administrador de la vida social. Entre sus objetivos emergían: fuerte disciplina en la política fiscal; redirección del gasto público en subsidios hacia una mayor inversión en servicios favorables a los pobres, como la educación primaria, la atención primaria a la salud, a la infraestructura; introducción de tipos de cambios competitivos; privatización de las empresas estatales; desregulación del mercado, etc.

Estos postulados invadieron las agendas gubernamentales y modificaron los objetivos planteados en el ámbito educativo.

Brunner, (1993) plantea la necesidad de cambiar nuestra forma de concebir la organización de la enseñanza superior y sus relaciones con la sociedad y el Estado. Según el autor:

La estructura de relaciones entre los sistemas educativos, la sociedad y el gobierno, es lo que ha entrado definitivamente en crisis y requiere urgentemente ser sustituida por un nuevo contrato social entre las instituciones de educación superior, la sociedad y el gobierno. Esto se debe a una crisis del financiamiento incremental; crisis por falta de evaluación y crisis por falta de regulación, es decir hubo un desbordamiento sin control de las instituciones.

Brunner, (1993) afirma:

El nuevo pacto que comienza a formularse incluye dos ejes principales de reestructuración y redefinición de las relaciones entre el Estado y la educación superior: por un lado, busca sustituir un cuerpo de relaciones en el débil poder de control administrativo del Estado, por una nueva relación que podrá caracterizarse como una evaluación y por el otro lado, busca sustituir la relación basada en el compromiso estatal de proporcionar aportes automáticos de recursos a las instituciones, por una relación más diferenciada y compleja donde las instituciones diversifiquen sus fuentes de ingreso.

Aquí aparece el ingreso al nivel superior, como un punto a discutir en este nuevo contrato entre el Estado, la sociedad y la universidad.

Martinetto, A y Juarros, M.F. (2009) plantean al respecto:

El ingreso a la universidad aparece como tema problemático proyectando la conflictiva y compleja relación que se establece entre el Estado, la sociedad y las instituciones de Educación Superior.

En la discusión sobre las políticas de ingreso a la universidad, aparece como uno de los principales ejes la oposición entre acceso directo y acceso selectivo o restrictivo. "Quienes defienden el acceso directo esgrimen que se trata de una política de justicia e igualdad social, en contraposición a la selectividad,

entendida como una política que preserva la educación superior de calidad, para las clases privilegiadas de la sociedad. Aquellos que sostienen la importancia de la selectividad, argumentan la asociación positiva cantidad-calidad, reservando la excelencia intelectual para unos pocos". (Duarte, 2005).

Los dos modelos de ingreso según Chiroleu, (1999) que coexisten en las universidades públicas con sus correspondientes variantes son: por un lado, el ingreso directo que puede o no, ir acompañado de cursos introductorios, algunas veces incorporados al currículo y otras organizados por cada unidad académica con carácter no eliminatorio, y por otro lado, el ingreso restringido que se obtiene a partir de la aprobación de un examen selectivo y puede ir o no acompañado de un cupo determinado por carrera. Estos dos modelos delinearon los debates sobre el ingreso, mientras uno dice garantizar la igualdad de oportunidades y prioriza la justicia social, el otro pretende avalar los patrones de excelencia académica y calidad universitaria.

La discusión en la Argentina se mantuvo sobre un eje bipolar, Petrei, (2001) describe:

El ingreso irrestricto defendido como una política de equidad y criticado como sinónimo de ausencia de calidad, y el ingreso selectivo o con exámenes, se interpretó como un sistema que genera exclusión social aunque defiende la calidad en la educación.

A partir de 1983 la modalidad de acceso (Chiroleu, 2009) más extendida en las universidades públicas argentinas fue el ingreso directo, con el solo requisito de obtención del diploma de estudios medios. Sin embargo, a partir de esa fecha, algunas instituciones o dentro de ellas, algunas unidades académicas, han adoptado distintas modalidades selectivas. El sistema superior, formalmente abierto, supone sin embargo, instancias de selección en el transcurso de las carreras. De hecho, la tasa de abandono durante el primer año de estudios se aproxima al 50%.

Escribe Camou (2009), "Las supuestas virtudes democráticas del ingreso irrestricto se desmoronan cuando termina por ocultar el penoso resultado de un desgranamiento que antes de cumplir el año universitario abarca a no menos

del 50% de los libremente ingresados”. Víctor René Nicoletti citado en García de Fanelli, señala como un indicador aproximado al fenómeno de la deserción, “Sólo el 20% del total de ingresantes egresan de las universidades nacionales en función de la duración teórica de las carreras”.

En el sistema educativo superior argentino conviven diferentes modos de acceso a la universidad, los mismos están amparados por la Ley de Educación Superior N° 24.521, la cual establece que las universidades nacionales con más de 50.000 estudiantes definirán el régimen de admisión a nivel de cada Facultad. Pero también dice el artículo 7, que para ingresar como alumno a las mismas se debe haber aprobado el nivel medio. Excepcionalmente, los mayores de 25 años que no reúnan esa condición podrán ingresar siempre que demuestren que tienen preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

El tema del ingreso es muy sensible en el caso de nuestro país, debido a la existencia de problemas de calidad en la formación y graduación de los estudiantes, que varios autores los asocian en parte con los sistemas de acceso a la universidad, sin pensar qué queremos decir cuando hablamos de acceso a la universidad, y cuáles serían las políticas necesarias para afrontar la relación calidad-acceso.

La libertad que da a las casas de altos estudios la normativa permite que se den situaciones donde aparezca la superposición de modelos de acceso. La existencia de diferentes requisitos para ingresar como alumno, plantea un escenario complejo y hasta contradictorio cuando pensamos en una única política de ingreso para una institución universitaria con muchos alumnos y una gran oferta de carreras de grado y posgrado.

Chiroleu (1999) plantea que:

La adopción de una determinada política de admisión a la universidad es un proceso complejo en cuya configuración participan diversos factores. La adopción de un criterio u otro está relacionada con diferentes variables, entre las cuales ocupan un lugar especial las extra

educativas, tales como las características de la estructura social y del sistema político y las relacionadas con la organización, es decir, las propias del sistema de educación superior y de las distintas disciplinas.

Petrei (2001) establece que el concepto de calidad hace referencia a la capacidad de transformación y cambio de la universidad. Se pondera el cambio como consecuencia de las demandas y exigencias del contexto en el que está inserta la institución. Según García de Fanelli, (2004) surge “Un nuevo papel del Estado, el de garante de la calidad de los productos educativos y generadores de información, suficiente y apropiado, para la toma de decisiones”.

Existen entonces diferentes líneas de investigación que trabajan el tema del ingreso a la universidad pública, una de ellas plantea el ingreso de modo restringido o selectivo, la otra sostiene que la política de admisión estaría dentro de la política de igualdad social, ingreso irrestricto, es decir, la inclusión entendida como igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

Por su parte, Tedesco (1985) diferencia los tipos de acceso caracterizándolos entre acceso formal a las instituciones y acceso real al conocimiento, teniendo en cuenta que sin la posesión de ciertos niveles mínimos de conocimiento no se puede garantizar un proceso de aprendizaje efectivo. Chiroleu (1998) plantea que el ingreso directo no necesariamente supone una mayor democratización del nivel educativo, pues la igualdad de oportunidad otorgada a todos los candidatos, para desarrollar sus potencialidades a partir de los estudios universitarios, supone desiguales posibilidades de éxito a partir de orígenes socioeconómicos y educativos dispares.

Por su parte, García Guadilla (1991) distingue dos tipos de selección: “La implícita y la explícita. La primera hace referencia al ingreso irrestricto, mientras que la segunda hace referencia a la definición de los criterios de selección, tanto a nivel nacional como a nivel de cada institución”.

La descripción del sistema de admisión a la universidad argentina según Sigal, (2003) plantea un problema adicional a la disputa entre restringido versus irrestricto. Sostiene que es relativamente fácil describir un sistema pero resulta

extremadamente difícil, describir un “no sistema” como es el caso de nuestro país.

La situación de Argentina durante los noventa se caracterizó, entre otras cosas, por una explosión en la matrícula universitaria y no universitaria, tanto pública como privada, lo cual motivó a un reacomodamiento del sistema educativo para responder adecuadamente al aumento de demandas. Desde mediados de la década del ochenta se proyectaba un importante crecimiento de la matrícula de las universidades nacionales, entre 1984 y 1990 se produjo un crecimiento del 65%. (Lamarra, 2002).

Las estrategias tendientes a promover la democratización del acceso a la educación superior, según Corragio, contribuyen a generar un espacio pluralista de clases y a reabrir la posibilidad de progreso individual, a quienes la habrían perdido en el tramo educativo anterior.

Actualmente no existen propuestas ni políticas concretas por parte de la Universidad para modificar los requisitos de acceso al nivel superior. Las últimas discusiones generadas a nivel nacional en relación a posibles cambios en el marco legal de la educación superior están en suspenso. Son muchos los actores del mundo universitario que solicitan modificaciones en el régimen legal. La Ley N° 24521 fue introducida en un contexto diferente al actual, con políticas de corte neoliberal y con propuestas de arancelamiento y cambios en la función de la universidad y el Estado.

Por su parte, Ennis y Porto (2001), describen:

Se debe pensar el ingreso a la educación universitaria teniendo en cuenta las preferencias de los estudiantes, el costo diferencial de las carreras, las necesidades de la sociedad, la igualdad de oportunidades y el respeto de las restricciones físicas.

En el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso Universitario realizado los días 7, 8 y 9 de agosto del 2013, en la Universidad Nacional de Luján, se observó que al concepto de ingreso se le agrega otro concepto clave a la hora de abordar y estudiar aquél. Los temas de discusión que giran alrededor del ingreso, fueron en primer lugar, el concepto de inclusión,

planteado de la siguiente manera: *la inclusión como disputa entre concepciones, espacios institucionales y orientación de política*. Esta definición puede tomarse como resumen de los diferentes trabajos presentados a las Jornadas por los colegas de las distintas universidades nacionales que asistieron al mismo.

Las conclusiones mostraron que los principales temas a tener en cuenta en la relación ingreso-inclusión son:

- El rol que poseen las prácticas educativas en las instituciones para lograr una mayor o menor inclusión de los estudiantes.
- La inclusión como problema pedagógico del docente, es decir ¿conocemos al alumno que tenemos?, ¿somos conscientes de la diversidad de los mismos? ¿sabemos responder a sus inquietudes?
- La inclusión no como discurso sino como desafío, es decir, que se cuente con las herramientas necesarias para construirla como política pública.

Las distintas miradas al tema del ingreso llevaron a un debate permanente y mostraron que el ingreso no incluye sólo los diferentes requisitos para acceder sino que es más abarcativo y difícil de solucionar en el corto plazo.

Además no hay que dejar de considerar algunos estudios que plantean una estrecha relación entre el origen social del alumno y su éxito o fracaso escolar; el niño de origen social alto tiene mayor posibilidad de éxito porque posee cierto capital cultural, heredado de sus padres y valorado por la escuela, que le ayuda a dominar el currículo escolar.

En un estudio realizado en la Universidad Nacional de Rosario se comprobó que los niveles socioeconómicos más desfavorecidos están asociados con inferiores indicadores de rendimiento académico. Moscoloni, (2009) “Es importante tener en cuenta la importancia de la permanencia en la facultad desde el ingreso a la misma, los alumnos que alargan sus estudios, son los de más edad y con mayores dificultades socioeconómicas ya que en gran parte mantienen a su propia familia”. Por su parte, Lacaze, (2003) agrega: “Las

principales restricciones para acceder a la educación universitaria, se relacionan con las condiciones socioeconómicas del hogar. Las fuertes disparidades entre los ingresantes, que quieren formar parte del sistema universitario, hace que muchos de ellos se queden a mitad de camino, aún más allá de la existencia o no de los requisitos de ingreso”.

Tenti Fanfani, (2002) escribe:

La distribución crecientemente desigual de la riqueza y los recursos estratégicos hacen que las familias y los estudiantes no se encuentren en igualdad de condiciones sociales para garantizar el éxito de la empresa educativa.

### A. Los sistemas de admisión en universidades extranjeras

En el contexto internacional se producen diferentes situaciones. En España con la Ley de Reforma Universitaria de 1983 se contribuyó a generalizar el examen de admisión establecido por la Ley de Educación de 1981. La Prueba de Acceso a la Universidad tiene por finalidad valorar, con carácter objetivo, la madurez académica del estudiante, así como los conocimientos y capacidades adquiridos en el Bachillerato y su capacidad para seguir con éxito las enseñanzas universitarias oficiales de grado. (Sigal, 2005) (Art. 5 Decreto 1892/2008)

En Alemania para poder acceder a un estudio superior es necesario haber obtenido el título de bachillerato (Abitur). La admisión a la universidad está organizada bajo un sistema centralizado gestionado por la Central Concesión de Puestos de Estudio, desde donde se distribuyen las plazas a nivel nacional de aquellas carreras que poseen cupo. Dicho organismo aplica tres sistemas distintos de asignación:

*Procedimiento especial de distribución:* significa que el número global de candidatos no supera el número global de puestos disponibles. Aunque se garantiza un puesto, no sucede lo mismo con el lugar o sede elegida por el candidato. Para la asignación se consideran razones de tipo económico y familiar.

*Procedimiento general de selección:* esto es cuando el número global de candidatos supera levemente el número de plazas que se disponen. Para ello se toman en consideración dos criterios de modo independiente: a) la nota media del certificado de madurez en asignaturas vinculadas con la carrera elegida; y b) la antigüedad o tiempo de espera que el candidato lleva sin poder acceder a una plaza. La asignación se realiza por cuotas.

*Procedimiento de selección específica:* implica que el número global de candidatos supera de modo considerable el número de plazas disponibles, en especial sucede en carreras como Medicina o Veterinaria. En esta situación, los candidatos deben realizar un test de aptitud. El procedimiento comprende un sistema de cupos que asigna el 10% de las plazas a las mejores calificaciones

del Bachillerato y otro 10% a las mejores notas del test de aptitud. El 45% de las plazas son asignadas en base a una ponderación de las calificaciones finales de la educación secundaria (Abitur) y del test de aptitud. El 15% es asignado a postulantes escogidos en una primera instancia aleatoriamente y luego a través de entrevistas personales que llevan a cabo los centros de educación superior. Por último, el 20% que resta es completado según el tiempo de espera (Duarte, 2004).

En **Italia** al finalizar los estudios secundarios superiores, los estudiantes deben realizar el denominado **Examen de Estado** («Esame di Stato»). La Ley N° 425 de 1997 introdujo nuevas disposiciones que modificaron completamente los procedimientos que se seguían hasta entonces y que databan de 1969. La nueva prueba tiene por objeto contrastar el grado de formación alcanzado por cada estudiante en relación con los objetivos generales de cada rama de estudios. Todos los estudiantes de los centros públicos y de las escuelas reconocidas legalmente que completaron el último año de los estudios secundarios pueden presentarse al examen.

Para el caso de **Francia**, la enseñanza superior se caracteriza por poseer una gran diversidad de centros de estudio, cuya organización y condiciones de **admisión varían en función del tipo de establecimiento**. La educación superior se imparte en las universidades (compuestas por facultades e institutos y escuelas superiores) que acogen a la mayoría de alumnos. Están orientadas a la investigación y dependen del Ministerio de Educación. Además existen, las *Grandes Ecoles* y otras escuelas profesionales superiores, mucho más selectivas, que pueden depender de otros ministerios, ofrecen una formación más completa.

La admisión en la universidad está supeditada a la posesión del bachillerato pero aquellos alumnos que deseen ser admitidos en una gran escuela deben preparar, tras la obtención del bachillerato, el examen de ingreso en un curso preparatorio para las grandes escuelas.

En **América Latina**, encontramos el caso de **Brasil** donde el ingreso a la educación superior se hace a través de **exámenes (vestibulares)**. Sólo quienes

obtengan las mejores calificaciones consiguen entrar a las universidades públicas de excelencia. Escribe, Chiroleu (2000), el ingreso a las universidades públicas y privadas se obtiene por una combinación entre los exámenes vestibulares y los cupos fijados, por universidad y por carrera. El vestibular constituye una modalidad ampliamente extendida y aceptada socialmente para el ingreso a la educación superior, tanto pública como privada; sin embargo, se reconoce que este mecanismo actúa como forma de selección social pues el nivel de exigencia de las instituciones públicas sólo puede ser alcanzado por alumnos con una buena formación de nivel medio y preparación ad hoc: en ambos casos, esto se encuentra en los sectores socialmente más favorecidos (Chiroleu, 2009).

En Brasil las universidades públicas seleccionan más que las privadas debido a la escasez de vacantes que proviene de la limitación de fondos públicos. La proporción del cupo disponible sobre la cantidad de aspirantes en las universidades públicas prestigiosas es muy bajo (Sigal, 2009).

En el caso de Chile, para ingresar a la educación superior es necesario haber obtenido la licencia de enseñanza media. Los procedimientos y requisitos de ingreso a la educación superior son definidos autónomamente por cada universidad. Las universidades del Consejo de Rectores (Cruch, 2012), conocidas también como universidades tradicionales, definieron un mecanismo común de selección de postulantes que consiste en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), en donde se exige que el potencial alumno alcance un puntaje PSU mínimo, así podrá ingresar a una de las universidades. En el año 2013 menos del 1% de los estudiantes provenientes de un colegio municipal que rinden la PSU obtuvieron un alto puntaje; la cifra crece notoriamente cuando se consideran sólo establecimientos particulares. Este panorama puso en alerta a los jefes de las universidades tradicionales ya que tal discriminación requiere ser abordada por un sistema de ingreso que considere otras variables y evalúe más allá de la prueba de conocimientos.

El sistema educativo superior de Ecuador está conformado por universidades y escuelas politécnicas, éstas pueden ser: públicas, financiadas por el Estado,

particulares cofinanciadas por el Estado y particulares autofinanciadas; y los Institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y conservatorios superiores, tanto públicos como particulares. **Recién a partir del año 2014 todo aquel que quiera ingresar a la universidad deberá rendir un examen de ingreso. “No podrán acceder a la enseñanza superior quienes no superen los 550 puntos sobre la base de mil; y para aquéllos que no alcancen ese puntaje, existe la posibilidad de repetir el examen”**. El Secretario Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, René Ramírez, en un proyecto de fortalecimiento de redes conformado por instituciones de educación superior de América Latina, el Caribe y la Unión Europea, decía, “El gobierno concederá 40 mil cupos adicionales para democratizar el acceso a la educación superior e igualación de oportunidades”. Nuevamente en esta declaración aparece la idea de relacionar el modo de acceso con los valores de igualdad y democratización.

En el caso de **Uruguay**, el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República publicó en la última ordenanza del año 2009 en el artículo 1° - Todo interesado en ingresar a la Universidad de la República deberá presentar en oportunidad de su inscripción como estudiante, ante la Bedelía del Servicio correspondiente, la cédula de Identidad vigente y el certificado de estudios que acredite la formación previa requerida por el servicio universitario respectivo. El **acceso es libre**, sólo existen cupos en algunas Escuelas, pero el 99 por ciento posee el acceso libre. Esta situación se asemeja a las características de nuestro país.

Vemos que algunos países extranjeros poseen determinados tipos de restricción para acceder a la educación de nivel superior, lo cual condice con el escenario argentino, sin embargo, acompaña las nuevas disputas de la agenda educativa.

### B. Acceso restringido versus acceso irrestringido

La masificación del sistema superior argentino llevada adelante en la década del ochenta permitió el acceso a la universidad de un amplio sector de la sociedad, dejando atrás la universidad de elite para volcarse a un sistema superior abierto y de acceso para todos. Estas nuevas incorporaciones, heterogéneas tanto en su formación como en su origen, no fueron debidamente atendidas en las universidades, las cuales no produjeron cambios acordes a las características del nuevo público. Tal expansión no se vió acompañada de reformas estructurales y aumentos adecuados en los presupuestos universitarios (López, Montenegro, Condenanza, 2011). El acceso a la universidad en la historia del sistema universitario argentino ha estado ligado a las características de la estructura social, especialmente en vinculación con las presiones y demandas de los sectores de ingresos medios. (Marquina, 2009)

Es oportuno resaltar un planteo que realiza Adriana Chiroleu, citando a Tenti Fanfani y Tedesco, donde afirma que es posible distinguir entre un acceso formal a la institución y un acceso real al conocimiento (López, 2011). Es decir, el acceso resulta una utopía para muchos.

Tedesco decía en Duarte (2005):

Nadie puede suponer razonablemente que ingreso irrestringido signifique que todos pueden seguir estudiando lo que quieran y como quieran. Existen experiencia en la aplicación de políticas de este tipo, y todos sabemos que traen aparejado un congestionamiento brutal en el primer año, con un deterioro completo de las condiciones básicas del proceso de aprendizaje y finalmente, una selección por el fracaso que analizada, desde el punto de vista social, tiene el mismo carácter antidemocrático del limitacionismo y un costo social y personal muy alto.

El acceso irrestringido se transformó a mediados de los noventa en causa de discusión al interior de la comunidad universitaria, ya que la masificación fue al mismo tiempo un problema y un desafío para el sistema de educación superior. Desafío que se transformó en cómo asegurar la calidad de la formación de los profesionales y en cómo asegurarles la permanencia en la institución, sin que la

carrera elegida se transforme en una ilusión. El nivel de deserción actual en el sistema superior es del 60% y alcanza a todas las universidades públicas de Argentina. Menos del 10 por ciento de los que se inscriben salen de la universidad, después de siete u ocho años con un título, el resto abandona los estudios o los prolonga indefinidamente. Las altas tasas de abandono del alumno universitario preocupan a las autoridades de turno, sin embargo es difícil contrarrestar dicha cifra. La misión de elegir una carrera para un futuro que perciben incierto y la falta de información adecuada, hace que los jóvenes estén saturados de información y el acto de elegir se convierta en un “acto de consumo” (Mollis, 2001)

Alieto Guadagni, expresaba en un artículo periodístico del diario La Nación del día 14 de enero de 2014:

La graduación en nuestro país es escasa, a pesar de que son numerosos los estudiantes, lo que configura una anomalía caracterizada por muchos alumnos y pocos graduados. Tener muchos estudiantes no asegura tener una graduación elevada, por ejemplo Brasil en proporción a su población, tiene menos estudiantes que nosotros, pero sus universidades gradúan más profesionales. La explicación es simple: Brasil gradúa la mitad de los alumnos ingresantes y la Argentina apenas gradúa uno de cada cuatro. Claro que no es lo mismo ingresar en la universidad en Brasil que en la Argentina, ya que en Brasil se exige la aprobación de un examen de ingreso.

Desde el momento que la masificación, la deserción y la calidad se mezclan y muestran una relación estrecha entre ambas, la cuestión del acceso a la educación superior se plantea como objeto de estudio de las políticas universitarias y surgen diferentes posiciones que las analizan.

A su vez, desde el lado de las universidades se han desarrollado estrategias adecuadas que pretenden reducir los altos niveles de deserción y retraso en los estudios.

En el caso de la U.N.R., las distintas unidades académicas implementaron desde principios del dos mil acciones orientadas a acompañar al ingresante

durante el primer año de su carrera. Los diferentes programas están conformados por el Sistema de tutorías, los talleres de Orientación Vocacional, los Cursos de Ingreso, las Becas para materiales y transportes.

Las tutorías fueron creadas con la idea de ayudar a los alumnos en su tránsito por las diferentes carreras universitarias. Entre sus objetivos aparecen: aumentar el vínculo entre el alumno y el docente; disminuir la deserción de los alumnos en los primeros años; fomentar en los alumnos la responsabilidad y los valores que significan ser parte de una universidad, acompañar al ingresante universitario en los nuevos procesos de aprendizaje, etc.

La Dra Susana Celman, en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso Universitario (2013), explicaba al auditorio:

Existe una fuerte tensión entre masividad y diversidad, es decir son muchos y diversos, por lo tanto se necesitan investigaciones que analicen dicha diversidad para responder a lo distinto, no es lo mismo un alumno perteneciente a un pueblo originario, un alumno egresado de una escuela dependiente de la universidad, un alumno de nivel socioeconómico alto o aquel que con mucha suerte terminó el secundario debido a la obligatoriedad del mismo.

Esta creciente masificación de la educación superior se manifiesta en cambios en el perfil social del estudiantado: feminización, estudiantes del interior de país, estudiantes de corto tiempo, estudiantes profesionales, estudiantes a distancia, estudiantes indígenas, estudiantes trabajadores, junto a los tradicionales estudiantes blancos, urbanos y de familias de altos ingresos. (Unesco, 2000)

Una vez que ingresan todos los que lo deseen, aparecen más que nada durante el primer año de cursado mecanismos explícitos e implícitos que expulsan a los recientemente anotados, como son: los exámenes difíciles, materias filtros, correlatividades incoherentes, etc. Estas situaciones en algunos casos pueden contrarrestarse con las actividades de acompañamiento implementadas por la universidad. En determinadas instituciones estos dispositivos se transforman en una herramienta de intervención pedagógica, que además están elaborados para mejorar la calidad universitaria y constituirse inclusive, en un modelo de

gestión político social. Tal es el caso del proyecto sobre Sistema Institucional de Tutorías, (Resolución C.S. 903/04:32), de la Facultad Regional de Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional, donde su principal objetivo es utilizar a las tutorías como herramienta pedagógica para hacer frente al desafío de la retención, deserción evitable, permanencia y titulación con mejores rendimientos. Dicho sistema se concreta mediante la atención personalizada de los alumnos por parte de tutores. La actividad está centrada en torno a las asignaturas de primer y segundo año. (Resolución CONEAU N°1174/12: 8)

Se percibe una tensión entre ingreso y permanencia, entre calidad y recursos para responder a la diversidad de alumnos. Son varios los problemas que hay que atender y que están relacionados con el ingreso a la educación superior.

Hasta dónde podemos hablar de ingreso, el problema no es sólo acceder sino permanecer, por ello la selección se da a partir de los resultados académicos que los estudiantes obtienen esencialmente en los primeros años de sus carreras. (Juarros y Catino, 2011).

Por su parte, la profesora Ana María Ezcurra expuso también, en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso Universitario, (2013), debido a la existencia de un mayor acceso de clases sociales desfavorecidas que padecen un déficit de capital económico y/o cultural, y donde un bajo capital cultural respecto de la cultura académica predominante, producto de una mayor desigualdad, transforma la composición de la población estudiantil en un factor condicionante crucial. Continúa interrogándose sobre el rol que debería poseer la universidad en la no reproducción de la desigualdad, aquella que es producto del déficit de capital cultural que poseen los alumnos.

Según un informe de Unesco y IESALC (Caracas, 2006):

La globalización y la sociedad del saber constituyen dos grandes motores que están impulsando la masificación de la educación superior en América Latina. Esta masificación se expresa tanto a través de los niveles de competencia en los mercados laborales como de la disposición de los hogares a sacrificar rentas y tiempo para capacitarse.

Se vive en la sociedad del conocimiento, están todos interesados por ser parte de ella, a pesar que las posibilidades de unos no son las mismas que las de otros. La universidad debe jugar un rol importante para retenerlos.

### C. El ingreso como parte de la política de calidad

La preocupación por la calidad en la educación superior viene acompañada de los cambios que se sucedieron durante los noventa. Las grandes transformaciones en el sistema educativo, trajeron e incorporaron a la calidad, como eje de sus acciones. Las políticas de calidad ingresaron en el sistema superior e imprimieron otra mirada al nivel, concentrando mayores exigencias y nuevos temas de discusión, de ahora en más hablamos, entre otros, de evaluación, acreditación y estándares.

A la evaluación de la calidad, escribe Alicia Camilloni (2001), se le ha asignado una mayor importancia y ha asumido nuevas modalidades en el transcurso de las dos últimas décadas del siglo veinte, ello se debe, entre otros factores a: la reducción progresiva de los aportes de fondos públicos, el gran crecimiento de la matrícula y de la demanda social de educación superior, el extraordinario avance del conocimiento, la transformación de los sistemas productivos y la creciente incertidumbre respecto de los escenarios futuros.

Continuando con la profesora Camilloni, (2001) existe la idea de que una evaluación de la calidad ayudaría a resolver muchas de las preocupaciones de las autoridades educativas, universitarias y de la sociedad, porque permitiría tomar decisiones apropiadas para el mejoramiento en los distintos niveles de la conducción de los sistemas y de las casas de altos estudio.

La evaluación, según Álvarez, (1996) debiera servir:

Para interpretar, cambiar y mejorar, no para castigar. Para ello se realizará en forma permanente y participativa, creando un sistema que se retroalimente continuamente.

Entre las numerosas definiciones de calidad aplicadas a la educación superior, tal vez una de las más reconocidas es la de Harvey y Green (1993), que plantea cinco opciones (Bertolin, 2009):

- *Calidad como fenómeno excepcional.* Esta conceptualización tiene tres variables:

- una noción tradicional de calidad, relativa a la idea de exclusividad y elitismo;
- la calidad como excelencia, como superación de un estándar muy alto, alcanzable en circunstancias muy limitadas;
- calidad como satisfacción de un conjunto de requisitos resultado de un “control científico de calidad” conforme a estándares mínimos.
- *Calidad como perfección y coherencia*, donde se enfatiza el proceso y establece especificaciones que deben ser cumplidas perfectamente. La palabra clave en esta definición es estándar. Esta concepción está ligada a la “cultura de la calidad” que supone que todo miembro de la institución es responsable de la calidad. Asimismo, difiere de la noción de excelencia en la medida que está al alcance de todos. Para establecer la calidad se formula un juicio en conformidad con una especificación predefinida y medible.
- *Calidad como ajuste a un propósito*, aquí existe calidad en la medida que el producto o servicio se ajusta al propósito para el que fue creado y satisface las necesidades del cliente. Es una idea funcional de calidad.
- *Calidad como valor agregado*. La idea de eficiencia económica está en la base de esta concepción, es decir la idea de *accountability*, *de costos*, exigiendo eficacia y efectividad. Calidad sería el grado de excelencia a un precio aceptable.
- *Calidad como transformación*, aquí calidad está basada en la noción de cambio cualitativo. La educación de calidad produce cambios en el estudiante y lo enriquece.

Para Watty (2006)) esta clasificación de calidad permite esclarecer cómo varios grupos de interés o *stakeholders*<sup>2</sup> definen la calidad.

Según Davis Woodhouse (OECD, 1999) la idea generalmente más aceptada, ligada a la calidad como “ajuste a los propósitos”. Para el autor esa visión de calidad “permite a las instituciones definir sus propósitos en sus misiones y sus

---

<sup>2</sup> “In this context of higher education quality, stakeholders are those groups that have inter alia an interest in the quality of provision and standard of outcomes. These include government, employers, student, academic and administrative staff, institutional managers, prospective students and their parents taxpayers”(Harvey, 2006 en Bertolin, 2009)

objetivos”, en esta visión la calidad se demuestra por el logro de los propósitos y permite la diferenciación entre instituciones. (Burke, 2011)

“Las reglas de juego de la evaluación condujeron a la reflexión sobre los altos indicadores de deserción y rezago de los estudiantes, en el interior de las instituciones universitarias”. (Marquina, 2009).

Días Sobrinho toma el concepto de calidad de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES, 2004), la cual dice que la calidad significa satisfacer las expectativas, cumpliendo con los estándares establecidos previamente por agencias u organismos externos de acreditación. Cuanto más se aproxima una institución a normas o estándares ejemplares, mayor se considera su grado de calidad.

Es decir, los modos de acceso a la educación buscaron responder a los estándares de calidad. Camilloni (2009), “Los estándares se consideran necesarios para efectuar acciones de control ex ante y ex post, sobre la educación formal en la toma de decisiones de la autoridad en materia de política educativa e instituciones, en tanto establecen pautas de contenido y de niveles de desempeño”.

Guadagni (2014) escribe al respecto:

La experiencia universal dice que el examen de ingreso fortalece el proceso educativo, especialmente en los decisivos últimos años del ciclo secundario. Es hora de mirar el futuro, por eso necesitamos una nueva política para fortalecer la graduación universitaria.

#### D. La equidad social y la democratización en el acceso al tercer nivel

En los inicios de la década de los noventa se introdujeron en el marco de los procesos de globalización estrategias de carácter **neoliberal** que tendieron a reemplazar las políticas de bienestar impulsadas por el Estado, por otras en las que predominaron las concepciones de mercado y de privatización de los servicios públicos, entre ellos la educación (Fernández Lamarra, 2004).

Según las **argumentaciones neoliberales**, el dilema del ingreso viene envuelto en los múltiples pliegues del manto de equidad. Para ellos es inequitativo que los ciudadanos paguen los costos generados por los estudiantes crónicos. También lo consideran inequitativo porque los que no tienen mérito suficiente ocupan espacio y usan libros y equipos junto con los que sí son meritorios (Corragio, 2003)

El **enfoque neoclásico** establece que no es función de la universidad propender a una mayor equidad social. El problema de la equidad social hay que buscarlo dentro del sistema universitario, la solución está allí, se considera a la universidad un ente con débiles vínculos con el resto del sistema del cual forma parte. Su rol se limita a la formación de profesionales y a la transferencia concreta de servicios y tecnologías. Por lo tanto, se tiende a la búsqueda de fuentes de financiamiento que surjan del propio sistema con un visible objetivo de autofinanciamiento universitario. La redistribución dentro del sistema universitario a través del arancelamiento permite que, por medio de becas, los pobres puedan entrar a la universidad.

Los críticos conciben a la universidad como una parte indisoluble del sistema social, con sus respectivos vínculos e interrelaciones. La equidad social no pasa por la universidad y menos aún por el arancel. Por ello proponen un sistema universitario donde la población esté lo más democráticamente representada. Para ello se necesitan políticas económicas equitativas en materia tributaria, del gasto público y de ingresos, donde se tenga como objetivo reducir drásticamente la deserción en los dos primeros niveles de la educación y

posibilitar así, un mayor ingreso al sistema universitario, de sectores que no tienen acceso al mismo por razones económicas (Hidalgo, 1994).

Se defiende (Monti, 2012) la equidad ante las oportunidades, pero no frente a los logros definitivos. Los postulados del “ingreso irrestricto”, chocan inmediatamente con una realidad cultural y educativa que nos muestra que muchos posibles postulantes no tienen las condiciones básicas necesarias para acceder a estudios superiores. La igualdad frente a la ley se ve desmentida para una gran mayoría de la población por la desigualdad de las condiciones materiales. La pertenencia a ciertos sectores sociales determina las posibilidades de futuro universitario o profesional de los jóvenes, ya que en algunos esto ni siquiera aparece como expectativa, conscientes de sus limitaciones económicas y culturales.

La equidad está relacionada con el acceso de las personas a la educación en general y a la educación superior en particular, ya que ésta es una de las condiciones para que se de la movilidad social. Un título de nivel superior, mejora las oportunidades de trabajo, desarrolla las capacidades individuales proporcionando un capital cultural que de otra manera no se podría alcanzar. Pero la equidad en el acceso no alcanza para permanecer en el sistema superior y egresar con un título, por ello, los autores Guzmán Gómez y Serrano Sánchez, (2011) escriben:

El concepto de igualdad de oportunidades de acceso a la educación se considera muy limitado, ya que hay evidencias de que no basta con abrir lugares en el sistema educativo, sino que es necesario garantizar una educación de calidad y buenos resultados educativos.

La discusión muchas veces surgió como una disputa entre la educación superior como un derecho o como un privilegio. Es discutible el argumento sobre la igualdad de oportunidades que poseen los futuros ingresantes al sistema educativo superior, como justificación del ingreso directo.

En el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso Universitario (2013), se discutió en varios paneles el concepto de inclusión, primero se planteó de qué inclusión hablamos, de inclusión educativa o de inclusión social,

y luego qué queremos decir con ambos términos. Es difícil definir cada una de ellas, ya que ambas se complementan y se necesitan mutuamente.

La profesora Ana María Ezcurra (2011) realiza en su libro sobre Igualdad en Educación Superior, que si no encontramos estrategias que vayan más allá del ingreso masivo para permitir posibilidades reales de graduación, estamos ante un proceso de *inclusión excluyente*. La relación entre un ingreso masivo y una alta tasa de deserción es causal: los sectores que se incluyen en la educación superior son los que fracasan masivamente y que sólo logran graduarse en pequeñas proporciones.

La admisión a las carreras de grado, según Sigal, (2003):

Se convirtió, de un modo difícilmente explicable, en un tema excluido de la posibilidad de ser objeto de análisis y reflexión en virtud de que la adopción del sistema de ingreso irrestricto o directo ha devenido en un dogma de características casi religiosas, con sus muchos e inevitables profetas y pocos herejes. Sus profetas, como los de todo pensamiento estereotipado, no admiten evidencias contradictorias, mientras que los herejes son acusados indistintamente de ser economistas exponentes de corrientes monetaristas, o sociólogos y científicos educativos relacionados con organismos de crédito internacional, o pertenecer al elitismo social y cultural ligado a nostalgias autoritarias o ranciamente aristocráticas.

### 3. Marco Teórico

Las teorías neoconservadoras que impregnaron a la educación superior en la época en estudio, sostuvieron diferentes políticas públicas implementadas por el gobierno del país, la educación fue considerada como una mercancía que estaba sujeta a la oferta y demanda. Se crean nuevas carreras y universidades que buscan satisfacer los deseos de la población juvenil, el sistema de educación superior se rige por las reglas del mercado y el Estado cambia su rol y ejerce su control frente a las instituciones educativas.

La Universidad es estudiada desde diferentes teorías, las mismas proporcionaron distintas miradas a lo que estaba ocurriendo. Uno de los temas de debate fue el ingreso a la educación superior debido a la explosión de la matrícula y a la heterogeneidad de sus alumnos, situación que se hizo notoria durante los años ochenta y noventa. Estudiar el ingreso nos permitirá atravesar el sistema educativo y analizar diferentes componentes del mismo.

En este trabajo tomamos el ingreso al sistema educativo superior, utilizando el posicionamiento de Adriana Chiroleu, quien plantea que con la aprobación de la Ley de Educación Superior N° 24.521 en el año 1995, se ha producido una mayor heterogeneización en las situaciones de acceso a la universidad, coexistiendo diferentes sistemas en las universidades nacionales, los cuales están en proceso de modificación, a veces en la institución como un todo, o en alguna de sus unidades académicas. Se percibe una intención de llevar adelante una restricción paulatina del acceso a las instituciones públicas y la simultánea ampliación de la oferta privada. (Chiroleu, 2000). A partir de la década del ochenta algunas instituciones o dentro de ellas, algunas unidades académicas, han adoptado distintas modalidades selectivas. Este sistema, formalmente abierto, supone sin embargo, instancias de selección en el transcurso de las carreras. De hecho la tasa de abandono durante el primer año de estudios se aproxima al 50%. (Chiroleu, 2009)

Otro posicionamiento teórico lo encontramos en Mónica Marquina quien explica que el acceso a la universidad en la historia del sistema argentino ha estado

ligado a las características de la estructura social, especialmente en vinculación con las presiones y demandas de los sectores de ingreso medio. También, en los últimos cincuenta años, la admisión a la universidad-especialmente en su segmento público- atravesó por vaivenes muy notorios, en íntima vinculación con las características del sistema político. (Marquina, 2009). Además, las facilidades de acceso a las universidades públicas presentan como contracara altas tasas de deserción, lo que ha inducido a las instituciones a buscar soluciones que superen la clásica antinomia “políticas restrictivas vs. políticas de ingreso abierto”.

Pese a que el contexto político de la década del noventa y principios del dos mil propiciaba una fuerte necesidad de restringir el ingreso como estrategia para mejorar la eficiencia del sistema, no se introdujeron cambios significativos en la política nacional de admisión. La L.E.S. dejó a cada institución la selección de los criterios para el acceso universitario que superaran la exigencia mínima de obtención del diploma del segundo nivel. (Marquina, 2009)

Discutir los mecanismos de acceso a la universidad implica poner en debate en qué medida los responsables gubernamentales e institucionales están dispuestos a aceptar la expansión del nivel superior mediante el acceso de nuevos sectores sociales.

Las teorías que defienden la política de ingreso irrestricto son desarrolladas por enfoques favorables a la redistribución de los ingresos, de los que se apropian en defensa de la equidad social, en cambio los que propugnan la existencia de mecanismos de selección explícitos, son sostenidos con discursos pragmáticos, centrados en la lógica de la eficiencia y en general en contextos de exigencia de calidad, favoreciendo la perspectiva meritocrática. Así, unos priorizan la equidad y otros la excelencia. (Greco, 2004)

Según, Ariño Villarroya (2014)

Las oportunidades y los bagajes educativos que alcanzarán los estudiantes están mediados por las condiciones socioeconómicas y por el logro educativo de sus progenitores (en la actualidad, fundamentalmente por el de las madres). El sistema educativo, a lo

largo de las diversas etapas, no siempre atenúa estas desigualdades, sino que puede contribuir a reforzarlas, operando de manera selectiva. Y, sobre todo, contribuye a legitimar las nuevas desigualdades que derivan de la importancia creciente de la educación terciaria como umbral de separación y factor de movilidad mediante la ideología meritocrática, que ignora todo lo que el talento y el logro del individuo debe a su entorno social y a las políticas públicas.

Por su parte, Víctor Sigal, (2003) analiza el ingreso mediante la descripción de las distintas modalidades de acceso a la educación superior argentina: con ingreso irrestricto- sin pre ingreso, sin curso de apoyo y nivelación, con ciclos introductorios que forman parte de la carrera, con cursos de apoyo y nivelación con aprobación presencial generalmente de orientación y reflexión, con cursos y exámenes no eliminatorios pero vinculados con el plan de estudios; con ingreso mediante pruebas de exámenes no eliminatorios, sin cupo y por último con ingreso mediante prueba y cupo.

La política de ingreso a la universidad pública durante el período en estudio abarcaría las siguientes categorías:

- Libre acceso
- Acceso restringido
- Equidad social
- Democratización
- Calidad, acreditación y evaluación

Estos cinco conceptos plantean las diferentes miradas que avalaron los modos de acceso y que llevaron al surgimiento de las controversias en torno a la elección de la política de ingreso. Además, se relacionan con las diferentes posiciones antagónicas que convivieron durante los noventa y principios del nuevo siglo en el sistema educativo superior.

Conjuntamente con la calidad aparecen los procesos de acreditación y evaluación, ambos van de la mano y tienen el mismo objetivo, mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la era del conocimiento.

La Dra. Laura Ezcurra en su disertación en las Jornadas sobre Ingreso Universitario realizado en la Universidad Nacional de Luján en el año 2013, presentó algunas tendencias y debates que se están reproduciendo a nivel nacional:

1° La masificación es continua y sin precedentes en la educación superior, pero muy injusta a su vez, debido a que permitimos que ingresen pero luego permitimos que se vayan.

2° Existe una inclusión excluyente acompañada de una selectividad social, es decir la deserción afecta sobre todo a las clases sociales más vulnerables.

Se refirió al ingreso como uno de los factores condicionantes en la inclusión de los alumnos en la educación superior. El rol de las Instituciones frente a los ingresantes, la función del docente y sus prácticas pedagógicas, el contenido de los programas curriculares y la forma de abordarlos, muchas veces se transforman en grandes obstáculos para un nuevo alumno.

Por otro lado, la profesora Susana Celman (2013) exponía en la misma Jornada “¿Por qué considerar al ingreso un problema?, si venimos de una tradición donde la gratuidad y el libre acceso no se discute, tenemos afianzada la bandera del acceso irrestricto, entonces el ingreso no sería el problema, sino que éste transitaría por el bajo rendimiento que poseen los alumnos en el primer año de su carrera”. Sin embargo, existen procesos que promueven la igualdad y la contención, hay espacios donde se trabajan las nociones básicas, espacios de escritura y lectura, espacios sobre la vida universitaria, y en ciertas situaciones espacios de articulación entre profesores de la escuela media y la universidad. Actualmente existen varios programas de tutorías, de acompañamiento del alumno, la universidad se está dando cuenta de los altos índices de deserción y de la incapacidad de retenerlos. Por lo tanto, se debería pensar en un ingreso más allá de la simple inscripción a la universidad.

Por su parte, Juan Carlos Del Bello, (2002) quien fuera secretario de Políticas Universitarias cuando se sancionó la controvertida Ley de Educación Superior, hacía referencia a:

La selección diferida, donde aparecen las cátedras filtros y obstáculos académicos y administrativos que tornan opaco e inmanejable al inevitable proceso de selección desencadenado por la masividad en condiciones de capacidad educativa limitada, tiene una consecuencia nefasta: operan selecciones masivas que las instituciones no pueden prever ni controlar y mucho menos conocer en sus reales causas y consecuencias y finalmente se impone la explicación fácil de que los alumnos abandonan la universidad por razones económicas.

#### 4. Metodología

En esta investigación se utilizó una metodología cualitativa, ya que la recolección de datos involucró técnicas tales como: la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, evaluación de experiencias personales, análisis semántico y de discursos cotidianos, interacción con grupos o comunidades, e introspección (Hernández Sampieri 2003).

El objetivo del análisis cualitativo es conocer la realidad social de la población en estudio. Esto implica interpretar la realidad de acuerdo al sentir de los propios autores.

Se realizó un análisis contextual e interpretativo de los diferentes modos de ingreso que existieron a fines de los noventa en la U.N.R., análisis de documentos como son las leyes nacionales, actas del CIN, actas del Consejo Superior, ordenanzas, etc. Luego realizamos tres entrevistas en profundidad a actores académicos que tuvieron una participación directa en el tema investigado.

Las actas del Consejo Superior permitieron reconstruir la mirada de los actores y fueron las principales fuentes documentales del proyecto. Además se buscó información en boletines estudiantiles, gremiales y documentos editados por el centro de estudiantes, los cuales fueron subidos en diferentes páginas web.

Realizar una investigación cualitativa significó tener presente la posibilidad de hacer un diseño flexible, debido al grado de detalle que adquiere la planificación previa. Hay cuestiones que se pueden definir de antemano; definir previamente los informantes claves de la investigación, pero hubo otras cuestiones que se decidieron a medida que surgían a lo largo del proceso de investigación y en función del acercamiento a los objetos o sujetos de interés. (Piovani, 2010)

Se realizaron entrevistas en profundidad para relevar las opiniones de los diferentes funcionarios que se desempeñaron en áreas relacionadas con el tema. Las mismas fueron no estructuradas y su contenido se fue modificando a medida que avanzaba la entrevista. (Taylor y Bogdan, 1986).

Se realizaron tres entrevistas, la primera a la Dra Raquel Chiara, quien fuera decana de la Facultad de Ciencias Médicas, durante el período en estudio, la segunda a la Antropóloga Zulma Alech Risso, miembro del grupo de académicos invitado por la decana, a dirigir las comisiones donde se discutió el proceso de cambio curricular; y la tercera, al Doctor Alberto D´Ottavio, docente-investigador de primer año de Medicina, quien, con socializada experiencia en educación médica, participó en varios de los debates relacionados con el cambio curricular y propuso, junto a otros profesores, un diseño alternativo con implementación y evaluación progresivas en contrastes con el postulado por el Decanato.

Los ejes de la entrevista fueron:

- ❖ ¿Cómo surgió la idea de restringir el ingreso a la facultad? ¿En qué año comenzó a aplicarse el examen de ingreso?
- ❖ ¿A que se llamó Instancia de Confrontación Vocacional? ¿En qué consistió?
- ❖ ¿Cuál fue el rol que tuvo el ingreso y la ICV en el cambio del plan de estudio?.
- ❖ ¿Existieron antecedentes en la facultad sobre cambios en los modos de acceso?.
- ❖ ¿Cuáles fueron las motivaciones para que en la facultad se discutiera la posibilidad de restringir el ingreso?.
- ❖ ¿Qué paso con la sanción de la Ley de Educación superior, que modificaciones trajo a la Facultad? ¿Se sintió este nuevo marco jurídico?
- ❖ ¿Cuáles actores de la comunidad universitaria estaban a favor y cuáles estaban en contra del libre acceso a la Institución?
- ❖ ¿Había otras facultades de medicina que ya contaban con acceso restringido?
- ❖ ¿Qué ocurrió con la matrícula el primer año que se implementó el examen?
- ❖ ¿Qué papel jugó el centro de estudiantes?
- ❖ ¿Qué papel jugaron los docentes y no docentes?
- ❖ ¿En dónde apareció la mayor resistencia al cambio de plan de estudio?
- ❖ ¿Qué resultados o modificaciones se produjeron al interior de la facultad luego de haberse aplicado durante varios años el examen de ingreso?

- ❖ ¿Cuántos años permaneció el examen y la ICV?
- ❖ ¿Cuáles fueron las controversias que se produjeron al interior de la facultad?
- ❖ Luego de doce años que transcurrieron estos cambios, ¿qué conclusiones le deja ese intento de restringir el acceso?
- ❖ Según su opinión, ¿las diferentes medidas que restringieron el ingreso influyeron en la calidad educativa? ¿Existe relación entre las políticas de ingreso y la calidad institucional?

Como mencionamos anteriormente, el proceso de investigación fue flexible, por lo tanto, las preguntas e hipótesis surgieron como parte del mismo, se movieron entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consistió en reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido (Piovani, 2010).

Se utilizaron análisis de artículos y recortes periodísticos publicados en medios gráficos y digitales de la ciudad.

El caso de la Universidad Nacional de Rosario es relevante para el tema propuesto porque al interior de la misma, se generaron diferentes modos de acceso a sus unidades académicas, esto hizo que surgieran fuertes discusiones entre sus académicos y funcionarios de turno, los cuales pretendían imponer su postura dejando ver que las posiciones dicotómicas, ingreso irrestricto versus ingreso restricto, estaban relacionadas con la ideología imperante de la época y con la situación que transitaba la universidad y el sistema de educación superior en su conjunto.

La U.N.R. luchó por un ingreso libre, no obstante, los principios de igualdad y equidad fueron en varias oportunidades puestos en discusión, a pesar de ello la institución supo resguardar dicho valor y sólo aquellas unidades académicas donde la necesidad de un nuevo perfil profesional acompañada por un alto número de ingresantes lograron la intromisión de nuevos paradigmas. Además de la Facultad de Ciencias Médicas, la facultad de Derecho fue cuestionada por su ingreso restricto encubierto que se hacía visible en el orden de mérito que

debían obtener los alumnos para cursar las materias de los primeros años de la carrera.

En un artículo periodístico del diario La Nación, Norberto Fernández Lamarra (2001) escribía:

Las políticas de acceso a las universidades favorecen el ingreso irrestricto o libre, como estrategia de igualdad de oportunidades y de equidad, excepto en algunas carreras, en especial en las de medicina y las de carácter científico-tecnológico. En éstas se toman exámenes o se realizan cursos de ingreso muy selectivos: en general acceden sólo entre el 20 y el 30% de los postulantes. Otras universidades han organizado cursos de ingreso, de carácter propedéutico, que tienden a subsanar los problemas de formación que los postulantes traen desde la enseñanza media. Las universidades privadas tienen sistemas muy diversos que dependen de su estrategia institucional. El tema del acceso a las universidades se constituye en un debate permanente y genera una controversia en la sociedad y en el ámbito universitario.

La Facultad de Ciencias Médicas desde fines de los noventa comenzó un proceso de implementación de un nuevo plan de estudios, que proponía para los ingresantes a la carrera de médico, una Instancia de Confrontación Vocacional (ICV) y un examen de ingreso, además de profundos cambios en los contenidos curriculares. Las autoridades de turno estaban convencidas de que era inminente un cambio en el paradigma del médico y para ellas, eran necesario nuevos requisitos de ingreso, que acompañaran el objetivo del nuevo perfil profesional, por lo tanto se pretendía dar al ingresante una nueva perspectiva de lo que sería la carrera a estudiar.

Al respecto en una entrevista en un periódico digital el señor Guillermo Grigioni (2007), en aquel momento Consejero Superior de la Facultad de Ciencias Médicas, escribía sobre la ICV, “La misma duró 8 años y su función era que los aspirantes a la carrera tengan la posibilidad de descubrir, antes de comenzar, cómo es el trabajo en la salud, acceder a talleres de reflexión y definirse

vocacionalmente, pero diferentes sectores de la Facultad la rechazaban por entenderla como una política de ingreso restringida”.

La elección de la Facultad de Ciencias Médicas como caso de análisis, nos permitió estudiar el papel que jugaron las diferentes posiciones que impedían el democrático acceso libre, bandera indiscutible de la Universidad Nacional de Rosario, frente a un nuevo marco jurídico acompañado por un contexto nacional e internacional que sostuvieron las políticas neoliberales.

Además, la Facultad de Ciencias Médicas es una unidad académica con características muy propias, con un cuerpo de docentes prestigioso y conservador en su forma de enseñar, con un fuerte status quo, y una formación de tipo jerárquica, que se observa en la relación paciente-médico. Al respecto decía el Rector Ricardo Suarez en la sesión del Consejo Superior del día 21 de diciembre del 2000:

Si hay una carrera emblemática dentro de la comunidad que distingue a la U.N.R., precisamente dentro de otras, pero tal vez en primer lugar es la carrera de Medicina, (...) acá nos estamos jugando en muy buena medida el prestigio de la Universidad.

La transformación del plan de estudios de la carrera de médico acompañada por los cambios en los mecanismos de acceso a la misma, fueron temas de interés para el debate de la comunidad universitaria, quien influenciada por el contexto externo y la nueva Ley de Educación Superior, proclamó el avance de la calidad e impuso mecanismos de evaluación, acreditación y estándares de calidad que debían cumplir las distintas instituciones.

El objeto de estudio del nuevo plan de estudio, que propuso la Decana conjuntamente con un grupo de docentes y autoridades se transformó en el proceso salud-enfermedad y el eje estructurante fue el Ciclo Vital: la niñez, la adolescencia, el adulto joven y el adulto mayor, esos son los ejes estructurantes del nuevo curriculum que se pusieron en discusión y al cual adhirió gran parte de la unidad académica.

En la fundamentación del cambio curricular, la Resolución C.S N°158/2001:2, demuestra que los cambios introducidos, desde la creación de la carrera

variaron sólo en el número y secuencia de las asignaturas. La carrera quedó fijada desde entonces en seis años: los tres primeros dedicados a las Ciencias Básicas (estableciendo un reduccionismo de las mismas a las Ciencias Naturales en desconocimiento del aporte de las Ciencias Sociales) y los otros a la formación clínica. Se mantiene su carácter netamente biólogo, centrados en la enfermedad individual y limitados al Hospital Universitario. Por lo tanto, era necesario discutir qué tipo de médico quería la universidad y de qué manera lo iba a lograr.

## **5. Contexto interno de la Facultad de Ciencias Médicas**

La Universidad Nacional de Rosario cuenta con doce unidades académicas, las cuales durante los noventa generaron al interior de sus claustros diferentes discusiones sobre la importancia y el avance de la calidad en las distintas funciones que realiza la universidad, junto a ello la ideología imperante y el marco jurídico recientemente aprobado pusieron en debate el modo de ingreso de los futuros estudiantes. Ligada a lo que ocurría a nivel nacional e internacional, la universidad fue receptora de los nuevos conceptos que traía la globalización, que además de imponer estándares e implementar los procesos de acreditación y evaluación, hablaba sobre nuevas fuentes de financiamientos, eficiencia y un Estado que se alejaba en materia educativa cada vez más de su rol protector.

La Universidad Nacional de Rosario presentó a principios del año 2000 distintos modos de acceso para sus futuros estudiantes. Esto se corrobora a través de la lectura sobre los requisitos de acceso a la Facultad de Ciencias Médicas, la cual a través de un examen de ingreso acompañado por una Instancia de Confrontación Vocacional limitaba el número de ingresantes, fundamentándolo en una respuesta a los cambios curriculares y al contexto que demandaba un nuevo perfil profesional y un nuevo paradigma en la enseñanza de la medicina. Frente a esta situación los distintos actores universitarios emergieron en la escena pública y se manifestaron dejando al descubierto la legitimidad de dicha política.

Con motivo de la sanción de la Ley de Educación Superior, y en especial el artículo (Marquina, 2009) que faculta a las universidades con más de 50.000 estudiantes que sus respectivas facultades decidieran sus sistemas de ingreso; se produjo un cierto enfrentamiento entre la unidad central y las unidades académicas. Con esta regulación, se originaron conflictos especialmente entre las facultades de medicina de las universidades más grandes y los respectivos gobiernos universitarios, ya que algunos decanos impulsaron mecanismos de selección para el ingreso a sus carreras que resultaban contradictorios con la política de acceso abierta propiciada por las propias universidades.

El contexto externo de la facultad hablaba de calidad y discutía los estándares que había que alcanzar. Junto a ello, los procesos de acreditación y demás herramientas de evaluación y gestión mostraban los datos cuanti y cuali que reflejaban fielmente el diagnóstico por el que atravesaba la facultad de Ciencias Médicas. Las autoridades del momento estaban convencidas de la necesidad de implementar cambios al interior de la misma.

En virtud de esto, la Dra Chiara, decana de la facultad desde finales de los noventa hasta el año 2007 relató en la entrevista realizada (Junio 2013), que como primer paso para la transformación institucional se recuperó la historia de la misma a través de las distintas modificaciones curriculares. Se tomaron también los documentos realizados por varias Comisiones<sup>3</sup> constituidas para tal fin y se promovió un proceso participativo de todos los actores institucionales. “Fueron convocados todos aquellos que querían participar; no hubo ningún tipo de restricción para participar”, afirmaba la decana en la entrevistada, (2013).

“La transformación curricular, depende de que los profesores transformemos la cultura institucional junto con los alumnos y los no docentes”. (Chiara 2004),

Los docentes Bassan y D’Ottavio (2010) escribían al respecto:

Un cambio curricular real es aquel que se hace en determinado lugar y tiempo, para beneficio del cursante como futuro medico, persiguiendo una verdadera jerarquización institucional y un mejoramiento perceptible a futuro del bien común social, previo análisis y detección de las falencias del plan vigente.

Todos debían ser parte del gran proyecto, era la única manera para que se avanzara y el mismo tuviera éxito. D’Ottavio y Bassan, (2010) comentaban lo siguiente:

En la transformación curricular resulta innegable la necesidad de incorporarle al plan de estudio, en proporciones armónicas, determinadas facetas sociales, psicológicas y antropológicas, según requerimientos debidamente ponderados con antelación y racionalmente adquiridos en el decurso curricular.

---

<sup>3</sup> En el año 1972 surge la primera Comisión de Cambio Curricular en la Facultad de Medicina

Para trabajar en la reforma curricular las autoridades de turno convocaron entre otros, a la antropóloga Zulma Alech Risso, quien participó activamente en la facultad desde finales de los noventa asesorando a la Comisión de reforma del plan de estudio, además formó parte de un grupo de profesionales de diferentes disciplinas, que a través de su recorrido institucional le dieron otra mirada a una institución sesgada por el perfil biológico. La profesora Alech Risso trabajó como coordinadora entre los docentes y no docentes y discutió con ellos los puntos importantes de la reforma curricular. Su experiencia en el campo educativo, según la Dra Chiara, jugó un papel central para la unidad académica ya que traía innovadoras experiencias implementadas en otros ámbitos educativos.

Durante una entrevista realizada en el mes de julio de 2013, Alech Risso manifestó que al comienzo fue muy difícil hablar con los actores involucrados sobre lo que se quería cambiar, existía un rechazo compartido por un grupo de docentes, no docentes y alumnos, que en muchas oportunidades se daba por el sólo hecho de oponerse; ya que eran reacios a aceptar que algo andaba mal. El contexto interno de la facultad estaba conformado, por un grupo de profesores que eran remisos al cambio curricular, en muchos casos por miedo a lo nuevo o por sentirse invadidos por otros profesionales provenientes del área social que pretendían modificar los contenidos curriculares y plasmar un nuevo perfil profesional. Alech Risso (2013), explicaba, “El problema principal era que aquellos docentes que estaban en contra de la reforma curricular pensaban que alguien extraño venía a hablarles de algo diferente a su disciplina y que encima les quería cambiar los contenidos curriculares y la manera de implementarlos; hubo un grupo de estudiantes que se oponía por el solo hecho de mantener el acceso irrestricto, todo se saldaba allí, la incomprensión de la política por parte de ellos era lógica, pero de a poco pudimos ir construyendo un diálogo y avanzando en la discusión”.

Uno de los alumnos de la institución planteó en el año 2004, en una reunión de Consejo Superior<sup>4</sup> que en un principio la Instancia de Confrontación Vocacional tenía como objetivo confrontar al alumno con diferentes situaciones de la carrera y de la profesión, de manera que fuera el mismo estudiante el que valorase realmente si la carrera de medicina era la que él deseaba estudiar. Luego se cambió el objetivo principal de esta instancia y el eje de articulación con el secundario se transformó en un examen cuyo única meta era limitar la cantidad de ingresantes, restringiendo, para una inmensa mayoría, el acceso a la universidad. Todo esto coincidía con una política desarrollada a nivel nacional cuyo objetivo era fijar un cupo de ingresantes para todas las facultades de medicina de la Argentina. Uno de los objetivos de restringir el ingreso era que en las facultades de Medicina no se recibieran más de cien alumnos por año. Se observa que en la mayoría de los casos el principal problema era el examen de ingreso y su fin discriminatorio. (Acta Consejo Superior, 2004)

El presidente del Centro de Estudiantes de la facultad, Insuain, exponía en la sesión del Consejo Superior en el año 2006:<sup>5</sup>

El ingreso es un problema de larga data, hace más de tres años que viene ocurriendo lo mismo en la facultad. Creemos que un examen de ingreso no tiene nada que ver con una cuestión académica, sino que tiene que ver con limitar solamente el ingreso. Acá lo que estamos regulando no es solamente una cuestión de cuántos ingresan sino centralmente cuántos egresan. El pedido no es derogar toda la ICV, sino el examen, busquemos otra manera, hagamos más fácil el ingreso.

Las palabras del presidente del centro de estudiante era la voz de un grupo de alumnos y docentes que se proclamaban en contra de limitar el derecho de ingreso a la educación superior. No solo lo ideológico y los valores del reformismo argumentaban sus dichos sino que además, se sumaban las cifras que muestran como fue disminuyendo el número de inscriptos a la facultad

---

<sup>4</sup> Acta Consejo Superior N°472 de 2004

<sup>5</sup> Acta Consejo Superior N° 496 de 2009

desde la implementación del examen de ingreso y el ICV, hasta la anulación de los mismos.

Inscriptos Años	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
	1955	1693	1420	1168	1050	839	809	626

Tabla N°1 Número de inscriptos por año

En la sesión del Consejo Superior del año 2006, la Dra Chiara le contestaba al presidente del Centro de Estudiantes:

La facultad de Medicina es la que hace el mayor esfuerzo de todas las facultades de Medicina del país para poder tener el número de alumnos que ingresan, que duplica, y hasta triplica a la de cualquier otra facultad, y que se ha quedado junto con la Universidad Nacional de La Plata, como las dos únicas facultades que no han puestos cupos.

Otros de los conflictos que opacó la situación de la facultad en el mismo período fue la discusión por la Práctica Final Obligatoria<sup>6</sup>, (PFO) expresada en el Acta N° 446 de la Asamblea Docente de la facultad de Ciencias Médicas del 10 de octubre de 2003. Se constató la difícil situación por la que atravesó esta institución con respecto a la Práctica Final Obligatoria, en donde aparece una dimensión política, debido a que surgieron fuertes discusiones y cuestionamientos sobre la finalidad de esta Práctica y la manera de implementarla. Un grupo de docentes y de alumnos reafirmaron en dicha Asamblea, que con la implementación de la PFO no existiría ningún examen de egreso, desde lo ideológico se oponían a cualquier regulación de dichas características, por el contrario, el objetivo de ésta es que el alumno logre las competencias necesarias para el ejercicio profesional. Se garantizarían las

<sup>6</sup> La Práctica Final Obligatoria es una modalidad de enseñanza-aprendizaje tutelada e intensiva, a desarrollarse en el cuarto año de la carrera, priorizando la atención primaria de la salud como estrategia para la formación del médico en general.

plazas necesarias para implementar la PFO, manteniendo su calidad y estipulando el tiempo de cursado en cuatro años.

La situación política durante los años analizados se caracterizó por fuertes debates que en muchos casos fueron llevados a las sesiones del Consejo Directivo y luego al ámbito del Consejo Superior. Toda la universidad opinaba sobre el caso de medicina, hubo manifestaciones de diferente índole que mostraron la disconformidad con las medidas tomadas, como fueron: la carpa de protesta que se instaló durante varios días en la puerta del edificio donde vivía la decana Chiara, las marchas de los estudiantes a la Sede de la universidad, la toma de la facultad y el ingreso inesperado de los futuros ingresantes al Rectorado en busca de una respuesta por parte del Rector.

La decana, y el conjunto de docentes que la acompañaban estaban convencidos de lo que querían. A esta situación se sumaba el contexto externo, que también exigía cambios y la situación académica, lo cual hizo que el objetivo propuesto tuviera éxito. Al respecto decía la Dra Chiara:

Desde la implementación del nuevo plan hasta el día que se realizó la entrevista no hubo grandes cambios en la curricula, la mayoría de la comunidad académica se terminó dando cuenta que no era tan mala la idea que implementamos en aquel momento.

## **6. Cambio de Paradigma en la carrera de Medicina**

Durante el decanato de la Dra Chiara, en la facultad de Medicina, se conformó un grupo interdisciplinario conformado por docentes de diferentes disciplinas con diferentes experiencias profesionales, que comenzó a estudiar el cambio de paradigma en el perfil del médico. Entre los profesionales convocados estaba, la antropóloga Zulma Alech Risso, quien desde el año 1992 trabajó en la facultad con el fin de crear una asesoría pedagógica. También fueron llamados a participar docentes de otras cátedras, principalmente de primer año, con la intención de analizar las falencias de contenido que traían los ingresantes y que se había constituido en un gran problema para la unidad académica.

Los profesores de las Cátedras de Histología y Embriología, Dr. Alberto D'Ottavio, de Medicina y Sociedad Dra. Graciela Enria y de Biología Dra. Susana Calderari, tenían experiencia en el ámbito pedagógico, debido a que algunos de ellos eran investigadores de pedagogía en educación y dictaban cursos, invitados por otras universidades, sobre el mencionado tema. Además, habían sido los creadores del MIBI *Modulo Integrador Básico Inicial*, que surgió en la facultad cuando retorna la democracia y se extendió hasta mediados de los noventa. La fundamentación del mismo, contaba D'Ottavio en la entrevista (2014), era solucionar el problema que traían los ingresantes y sus escasos conocimientos en física y matemática, e introducirlos en la vida universitaria. Tenía como objetivo lograr equidad entre los alumnos y ayudarlos a adaptarse al ritmo universitario. No limitaba el ingreso, sólo se exigía la asistencia al módulo. Esta fue una primera experiencia en el desarrollo de herramientas dirigidas a acompañar al futuro alumno.

Cuando la Dra Chiara llega al decanato de la Facultad de Ciencias Médicas en el año 1999 se encontró con fuertes cuestionamientos al plan de estudio vigente. Había un grupo de docentes que deseaba un cambio en la formación académica del médico, debido a que planteaba un recurrente fracaso en el perfil profesional del mismo. Pero por otro lado, había otro grupo de profesores que se oponía al cambio radical que pretendía la gestión de turno, proponiendo

una transformación gradual de los contenidos curriculares. A pesar de ello, muchos participaron en las reuniones y dejaron asentada su mirada académica sobre el tema en disputa.

“La transformación curricular es un todo, que implica desde la política de ingreso a la transformación de toda la estructura institucional”. (Chiara, 2004). Debía haber un sinceramiento en la situación de los ingresantes, a pesar de que todos tenían el derecho de ingresar, no todos podían responder a las exigencias de lo que significa ser un profesional de la salud.

La profesora Alech Risso explicaba en la entrevista (2013):

Todos tenemos el derecho de acceder a la educación, pero luego hay que analizar si ese acceso está acompañado de políticas nacionales educativas que garanticen la permanencia, a veces me preguntaba para qué tener 5000 alumnos si después se reciben como mucho 200.

La propuesta de los asesores pedagógicos fue, primero plantear un ingreso en donde el alumno pasara por las prácticas que hacen a la formación médica, con la expectativa de que las conociera y adquiriese una perspectiva más amplia de las exigencias de la carrera. Chiara (2013) contaba que “Los futuros ingresantes hacían observación en terreno en los pueblos donde vivían, y además del acercamiento a la situación real del médico, estudiaban el conocimiento de otras disciplinas, y cuestiones básicas que correspondían al primer año de la carrera”.

Al respecto escribían Chiara, Dargolzt y Alech Risso, (2001) “Nuestra modalidad de ingreso consiste en una instancia que llamamos de confrontación vocacional que la resumimos así: hay un eje donde se ayuda al alumno a entender que todas las construcciones previas del conocimiento que él ha hecho son válidas, y también que sobre ellas va a construir el futuro conocimiento. Se trabaja con un módulo que, en el eje de articulación con el secundario, se construyó en base a lo que los profesores de las materias de 1º y 2º año informaron que necesitaban como contenidos previos”.

Al finalizar la práctica de la ICV en terreno, los ingresantes rendían un examen con nociones básicas, vinculadas al conocimiento que mínimamente tenían que

haber aprendido, de lo contrario era muy difícil mantenerse como alumno regular durante el cursado de primer año.<sup>7</sup>

En la entrevista (2013) la Dra Chiara manifiesta que, “Las políticas de ingreso a la facultad fueron respondiendo a circunstancias históricas, políticas y aun a cuestiones personales de la autoridad de turno. Hubo casos en la historia de la facultad donde se permitió el acceso directo a egresados de escuelas militares, a egresados de bachilleratos específicos, hasta hubo casos en donde podían ingresar libremente personas que habían hecho solamente el secretariado bilingüe. Es decir, que en el desarrollo histórico, el problema del acceso a la universidad estuvo marcado con connotaciones políticas, totalmente injustificadas en ámbitos académicos”.

Chiara (2013) llama al ingreso “Un hito problemático”. Ella siempre lideró la bandera del ingreso irrestricto pero con algunas modificaciones, ya que la realidad académica llevó a tener que modificar esa situación que además se justificaba para el bien común de los estudiantes.

En su libro, la Dra Chiara (2005) escribe acerca de la posición de la Escuela de Medicina:

El nivel de formación del egresado ha ido decayendo progresivamente en muchos años. Una de las principales deficiencias se debe a la falta de contacto de los alumnos con los pacientes. El profesional médico que egresa no se encuentra suficientemente preparado para enfrentar el acto médico. La carrera en general está orientada a la formación de médicos de adultos, cuando en el ejercicio profesional de un médico generalista más de la mitad de las consultas corresponden a pediatría.

Hubo un cambio absoluto de paradigma, que para llevarlo adelante exigía, entre otras cosas, variación en la cantidad de ingresantes, es decir que para implementar el nuevo plan y lograr que éste tuviera éxito, era fundamental contar con grupos reducidos de alumnos.

D’Ottavio y Bassan (2010) decían al respecto:

---

<sup>7</sup> Entrevista a Alech Risso, 25 de julio de 2013

Un cambio curricular, es muy distinto a un mero cambio de plan de estudios, puede o no conllevar un cambio paradigmático.

Para implementar los cambios propuestos se debían realizar profundas transformaciones en el plan de estudio. Según D´Ottavio y Bassan, (2010). “Es necesario como mínimo considerar, el por qué, el para qué, con quiénes, y el cómo; de lo contrario se caería en pequeñas modificaciones a los contenidos de un plan”. Los planes de estudios según Morelli (2009):

Se reformaron sobre el final de la década de los noventa. Los 10 años de neoliberalismo fueron utilizados para el armado de la agenda, las reformas normativas y la composición de los engranajes macro políticos y micro institucionales.

Las autoridades de la facultad tomaron como guía para reformar el plan de estudio, la propuesta que trajo el especialista, Dr. José Venturelli, profesor de pediatría de la Universidad de Mc. Master, Ontario, Canadá, quien fuera el responsable de mostrar y explicar el contenido curricular del médico y el perfil profesional que obtenía el graduado en la mencionada universidad extranjera. Hubo un apoyo continuo de los especialistas extranjeros para lograr el éxito propuesto.

El Plan de Estudio del año 2001 tenía por finalidad la formación de un profesional del área de la salud, capacitado para:

- I. Comprender al ser humano integralmente, reconociendo a la vida y la dignidad humana como valores supremos e involucrándose en la defensa activa de estos valores
- II. Intervenir idóneamente en el proceso Salud-enfermedad-atención, desde el campo teórico práctico de la Atención Primaria de la Salud, reconociendo a la salud como un derecho y su tarea como un servicio en el camino para la construcción de la ciudadanía.
- III. Tomar decisiones aún en contextos de incertidumbre, crisis y cambios sociales profundos para desarrollar un desempeño autónomo comprometido con la realidad social, reconociendo a la profesión como una práctica ética.

- IV. Promover la formación del equipo de salud con otros trabajadores de la salud y actores sociales.
- V. Reconocer la importancia del autoaprendizaje y de la educación continua.

Dichas características, según la Dra Chiara (2013) y su equipo de conducción, justificaban los cambios en el acceso, debido a la necesidad de estar mejor preparados para enfrentar las exigencias de la nueva currícula. No se podía lograr un avance en los contenidos teóricos y prácticos, sin contar con las modificaciones de los requisitos de acceso.

## **7. Análisis de las entrevistas y demás fuentes de información**

En las entrevistas se buscó indagar sobre la situación que vivió la facultad y el contexto en el cual estaba inserta, además de evaluar el por qué del cambio del plan de estudio y el grado de apoyo que tuvo el mismo, tanto al interior de la institución como de la universidad.

Las respuestas a las entrevistas permitieron hacer una interpretación de la situación, con tres miradas diferentes de la misma. Se aprecia el compromiso por parte de las autoridades y demás profesionales en la consecución del objetivo propuesto, como era el cambio de paradigma en la enseñanza de la medicina. A pesar de estar convencidos y levantar la bandera de la democratización y el libre acceso, para poder ofrecer una formación académica de calidad se debían resignar algunos de los valores que habían acompañado el desarrollo histórico de la educación, por eso la ICV y el ingreso, fueron ambos herramientas para alcanzar un mismo fin, la calidad académica.

A través del análisis de las diferentes entrevistas, se observa la posición de los actores, y se conocen las miradas de aquéllos que de una manera u otra, fueron partícipes de la discusión sobre el ingreso, la cual alcanzó un fuerte tono al interior de la comunidad académica. Uno de los dirigentes del Centro de Estudiantes de la Facultad, escribió en uno de los diarios de la ciudad (2004) "La decana de Ciencias Médicas y su banda hablan del bajo nivel académico de los estudiantes, de la calidad de los profesionales, y son ellos los que hace 20 años que gobiernan la universidad aplicando las recetas que los gobiernos de turno y el Fondo Monetario Internacional tienen para la educación y la salud de los países del tercer mundo, queda demostrado una vez más lo que venimos denunciando desde hace cuatro años, que es el avance de la elitización y la privatización de la Universidad Pública. No les alcanza con haber destruido la escuela secundaria con la Ley Federal de Educación, sino que siguen aplicando la Ley de Educación Superior para terminar de destruir el sistema público de educación de la Argentina". Así se escuchaba una de las voces del grupo crítico a las reformas implementadas.

Por su parte la Dra. Raquel Chiara (2013), relataba en la entrevista “El ICV era una experiencia que hacía el alumno previa al comienzo de clases, donde se enfrentaba con la realidad que constituye su práctica profesional y con la demanda que la facultad iba a hacer de él durante el cursado de la carrera. No era un cursillo, sino que se pretendía que el alumno viera la realidad y el grado de responsabilidad al cual se debía enfrentar”.

Los alumnos inscriptos a la carrera de medicina cursaban la ICV durante los meses de diciembre y enero. Durante ese recorrido muchos comprendían que no era lo que buscaban. Por lo tanto, era una herramienta que ayudaba desde un comienzo al alumno que no estaba convencido de la carrera que había elegido. Chiara (2013) consideraba un absurdo equiparar la ICV con un mecanismo restrictivo, decía al respecto:

La facultad no impide el ingreso sino que fija las condiciones para cursar la primera parte de la carrera, diciéndole al alumno que tiene que demostrar su vocación, y hace eso, por un criterio de responsabilidad académica en una sociedad agobiada que le impone a la facultad adaptarse a sus posibilidades.

La decana enfatizó que la vigencia de la ICV no pasa por racionalizar los recursos físicos o la capacidad docente, sino por una cuestión de posibilidad concreta de brindar el servicio académico:

La adquisición de la práctica médica, en esta facultad que no tiene hospital escuela, se hace sobre pacientes de sistemas públicos que están en crisis. No podemos enviar 20 alumnos a palparle el abdomen a un paciente a un hospital porque eso implica un avasallamiento al derecho humano de la persona en tratamiento. Tenemos montañas de expedientes en contra por quejas fundadas en estas cuestiones<sup>8</sup>.

Por su parte el Dr. López Pérsico, representante de la U.N.R. en el Comité Académico de la carrera de Medicina, planteaba: “No hay argumento académico para entender que la ICV es una restricción al ingreso. Ninguna

---

<sup>8</sup>Disponible en el Diario El Litoral, área educación, 4 de marzo de 2003,

pregunta de las que se hacen es sobre algún tema que no esté consignado en la bibliografía con la que trabajan los estudiantes”<sup>9</sup>.

Las idas y vueltas entre las diferentes posturas hicieron de las sesiones del Consejo Superior un campo de batalla y en las mismas encontramos diferentes sustentos políticos e ideológicos. Observamos a través de la lectura de las Actas, la puja entre los que intentaban responder a las nuevas políticas educativas y aquellos que se oponían planteando el avance del neoliberalismo y los principios del mercado en la conducción de la universidad. También aparecen los que proponían un cambio gradual del plan. Así nos decía el profesor Alberto D’Ottavio en la entrevista (2014): “Estábamos seguros de que debíamos cambiar los contenidos del plan de estudio, pero no podíamos realizar un cambio de ciento ochenta grados, comencemos dando algún paso que no sea tan radical. El Plan de estudio se impuso y además muchos de los docentes que lo aceptaron no sabían cuáles eran los verdaderos cambios.”

Durante los años que se implementó la ICV y el examen de ingreso, se construyó un fuerte debate alrededor de los actores académicos. El contexto político y educativo influyó, se debía ser más eficiente ante la sociedad, había que darle explicación, mostrar resultados y alcanzar estándares, todas exigencias que necesitaban otro diagnóstico de la institución. Los procesos de acreditación de carreras de grado también apoyaron los avances de las políticas restrictivas que tenían como objetivo lograr una mayor eficiencia.

En el Acta N° 381 del Consejo Superior del 21 de diciembre de 2000, aparecen los criterios de acreditación de CONEAU con respecto a la carrera, y la decana hace referencia a que los mismos demandan algunos requisitos difíciles de cumplimentar, y que en otras facultades esos requisitos, como es el número de alumnos, fueron causa de no acreditar.

Como sabemos, la facultad de medicina de esta ciudad es la única facultad de medicina del país que no tiene examen de ingreso, para vencer este problema la misma tendrá que hacer mérito en los demás criterios de acreditación” (Chiara, 2013).

---

<sup>9</sup> Artículo disponible en [www.universia.com.ar](http://www.universia.com.ar) del 4 de abril de 2003.

Para el proceso de acreditación existen 126 estándares que fueron aprobados por Resolución 535/99 del Ministerio de Educación, los cuales fueron certificados y discutidos por AFACIMERA (Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina). Dichos estándares son el marco de referencia y expresan el modelo que se considera de calidad en una carrera de medicina.

En la sesión del Consejo Superior del día 28 de diciembre de 2001, la Dra Chiara exponía ante sus compañeros de la comunidad educativa, como justificación frente a los cambios propuestos que la Facultad de Medicina era la única facultad del país que no tenía cupo y había podido acreditar ante la CONEAU, siendo una institución masiva. Ese fue el problema desde un principio de la acreditación. Chiara contaba en la entrevista (2013):

La acreditación devino, porque pudimos demostrar, en base a la nueva estructura de la currícula, que con la infraestructura que teníamos podíamos brindar calidad académica. El desafío de la facultad era poder aceptar a todos aquellos alumnos que realmente tengan un papel protagónico en el proceso enseñanza-aprendizaje, con lo cual aumenta considerablemente las posibilidades dentro de la Facultad respecto a la ICV que ha motivado la inquietud de ciertos sectores, lo que se ha modificado en esta política de ingreso, que es única, es el eje con el secundario que se acreditaba en forma oral, y en donde ayudantes o auxiliares tomaban en forma individual esta acreditación.

En el Acta N° 504 del 4 de diciembre de 2006 la Dra. Chiara explicaba a la audiencia que el problema del ingreso era un tema que se venía discutiendo hace 8 años, pero que igualmente reconocía que no era un punto acabado por la dificultad que tenía la problemática del acceso. Continuaba:

A pesar de todo vamos a duplicar el egreso el año que viene, así se mide cuando una institución es restrictiva o no es restrictiva; a partir del 2001 nos encontrábamos con un egreso de 400 alumnos y este año ya que todavía no está egresando la nueva currícula sino que también está egresando la vieja currícula, llegamos a 800 egresos, y es ahí donde yo

discuto si es una Facultad restrictiva o es una Facultad que está atravesando un proceso de transformación.

Luego de haber transcurrido algunos años, surgieron otros proyectos que trataron el tema del acceso a la enseñanza de grado en la Facultad de Ciencias Médicas. En el año 2007, se consideró en el Consejo Superior encomendar a la Facultad que disponga medidas necesarias para garantizar el cursado regular de una de las materias a todos los estudiantes que hubieran asistido a todas las instancias del ICV, implementando instancias de apoyo, en paralelo al cursado, para los estudiantes que no hubieran aprobado los exámenes<sup>10</sup>.

Desde el año 2001 comenzaba un nuevo paradigma, éste lleva trece años de vigencia con distintos decanatos y con acreditación de la carrera por parte de CONEAU.

Según la Dra. Chiara (entrevista 2013):

Este profundo cambio en una facultad, quizá la más conservadora y reaccionaria, algún costo iba a tener. Recién ahora, puedo decir lo que no dije durante el tiempo transcurrido. La introducción de disciplinas humanísticas en un ambiente positivista donde la biología era la única disciplina importante, produjo la transformación del cuerpo docente y hubo una respuesta mucho mayor a la esperada por parte de los profesores. La exigencia, no sólo de los docentes conservadores sino también de los progresistas, estuvo centrada en iniciar ese nuevo modelo con un número de alumnos que le pudiera asegurar que el esfuerzo no iba a ser un fracaso. Si se consideraba sólo los 3000 alumnos ingresantes y en las condiciones que se tenían, en su opinión, cualquier modelo iba a fracasar.

Chiara agregó:

Yo tuve que desempatar en el Consejo Directivo todas las veces que se discutieron los requisitos de acceso a la institución, aún me duele mucho y encima sin decir por qué, sin dar explicaciones, hay momentos que hay que pagar costos políticos para llevar adelante las nuevas reformas educativas.

---

<sup>10</sup> Acta N° 506, del 6 de marzo del 2007.

Continúa la entrevista (2013): "En este contexto se instala el examen de ingreso que nunca fue acusado de perverso, a diferencia de las otras facultades de Medicina del país donde las preguntas eran difíciles de responder."

Las preguntas del examen eran obtenidas de un cuadernillo cuyo contenido había sido estudiado con anterioridad, y cuando los inscriptos terminaban de rendir, estaban las respuestas para que ellos vieran los resultados. El objetivo era tener un grupo más grande de trabajo y por ello los alumnos tenían la posibilidad de recuperar el examen, es decir se otorgaba otra posibilidad a los futuros inscriptos.

La Doctora Chiara relató (2013): "Hemos modificado el objeto de estudio, antes era la enfermedad, ahora es el proceso salud-enfermedad y apostamos a eso". Durante la entrevista también habló sobre las agrupaciones estudiantiles: "El papel de las mismas en la historia de la Universidad estuvo ligado a la defensa del ingreso irrestricto, el movimiento estudiantil se quedó en la historia luchando por reivindicaciones que la dictadura le había sacado. Sin embargo, la reivindicación más importante para la conducción de la institución era que el perfil que ofreciera la Facultad de Medicina fuera el perfil que la sociedad necesitaba". Las distintas agrupaciones se quedaron peleando por el ingreso irrestricto, aunque después de que uno ingresaba a la Facultad comenzaban los problemas en varias materias que te dejaban afuera fácilmente y entonces sólo algunos alumnos llegaban a tercer año, y la Facultad ni se enteraba de esa situación perversa. Por lo tanto, con los cambios implementados ese escenario se erradicó. Esto se comprobó con las estadísticas, ya que desde el ingreso con examen la institución llegó a tener en segundo año el 96 por ciento de los estudiantes de la promoción completa de primer año.

Durante los primeros años de la implementación del examen hubo una lucha política adentro de la Facultad, creció la izquierda, y surgió un enfrentamiento entre la nueva currícula y el ingreso, a pesar de que la Agrupación de Lucha por los Derechos del Estudiante, (ALDE) luego de transcurridos varios años, terminó defendiendo el nuevo plan. Ellos se dieron cuenta que el plan no tenía fracasos, por eso es que lo consideraba lo más irrestricto. Por otro lado, Chiara

afirmaba (2013) “Los cambios en relación al nuevo plan de estudios y a la incorporación del examen y la ICV, no tuvieron nada que ver con la calidad, ni con las recetas del neoliberalismo, típico de la década de los noventa. Por ello, estábamos tranquilos que esto iba a funcionar”. Desde el punto de vista de las autoridades que instauran el ingreso restringido no hubo otro camino que realizarlo aún en contra de las propias convicciones de democratización. Tanto el grupo pedagógico que acompañó y guió el cambio de plan de estudios como nosotros, estábamos convencidos de lo que hacíamos.”<sup>11</sup>

Además aclaraba la decana (2013): “El ICV formó parte de la modificación en el perfil del médico que nosotros queríamos implementar, el ICV tenía contenidos disciplinares, que le dieron al alumno la posibilidad de una experiencia profesional previa que le permitía definir realmente su vocación”.

En plan de estudio de Medicina anterior al año 2001, estaba basado en el modelo de formación flexneriana, y consideraba al individuo como el centro de la atención médica, se sustentaba en el criterio que considera a la problemática de la salud como un proceso individual aislado de los contextos sociales, comunitarios y/o familiares. Desde su formación inicial hasta el año 2001, los planes de estudio de Medicina, variaron solamente en el número y secuencia de las asignaturas. La carrera quedó fijada desde entonces en seis años, los tres primeros dedicados a las Ciencias Básicas y el resto a la formación clínica. Se mantuvo su carácter netamente biologista, centrado en la enfermedad individual y limitados al Hospital Universitario, (Res. C.S.N° 158/2001).

Luego de transcurridos algunos años de la implementación del ICV y junto a ello las discusiones que lo acompañaron, uno de los diarios de la región publicaba: “La Instancia de Confrontación Vocacional dejó de existir a partir de agosto del 2007, luego de que el Consejo Directivo de esa casa de altos estudios ratificara una serie de resoluciones entre las que se encontraba la eliminación de esta instancia, que había desatado una fuerte polémica desde que se estableció durante la gestión de la ex decana Raquel Chiara”<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Entrevista a la Dra Chiara junio de 2013

<sup>12</sup> Disponible en diario El Litoral 24/08/2007

Desde el año 2007 (Resolución N°253/2007) rige el Módulo de Integración Universitaria (MIU) donde se imparten conocimientos más sociales y generales del saber médico. Actualmente en la sección ingresantes de la página web de la Facultad aparece: “El Módulo de Inclusión Universitaria es la política de ingreso de nuestra Facultad en concordancia con la visión y misión de ésta, que centra a la educación y a la salud como Derechos Humanos inalienables. Consta de tres módulos, el primero sobre Derechos Humanos, el segundo sobre Sistemas de Salud y el tercero sobre Ciudadanía Universitaria. Es necesario tenerlo acreditado luego del cursado para poder rendir exámenes finales de las materias de primer año de cada carrera. El cursado es obligatorio y no excluyente y se extiende desde diciembre (3 encuentros, uno por semana), en enero una observación en la comunidad (16 horas en un centro de salud) y febrero y marzo, doce encuentros, (dos por semana). El trabajo en el aula siempre es en pequeños grupos y su evaluación es continua y formativa”<sup>13</sup>.

Actualmente los criterios y procedimientos para la admisión de los alumnos incluyen la realización de éste módulo, común, obligatorio y no eliminatorio para todas las carreras de la facultad. De acuerdo con la normativa, sólo los estudiantes que aprueben el módulo tendrán derecho a rendir los exámenes finales de las áreas o asignaturas del primer año de la carrera. (Resolución de CONEAU N° 750/10).

---

<sup>13</sup> Disponible en página web [www.fcm.unr.edu.arm](http://www.fcm.unr.edu.arm)

## **8. Propuesta de política de intervención en el campo en estudio**

Como política de intervención para el campo en estudio, propongo la elaboración de *Seminarios de Aprendizaje a la Vida Universitaria* para aquellas carreras que poseen los más altos índices de deserción en la universidad. Los mismos tendrán como objetivo disminuir la brecha entre el estudiante real y el esperado por las instituciones, es decir intentar remediar aquellas diferencias provocadas por los distintos niveles de capital cultural y económico que poseen los ingresantes. Ezcurra, A.M. (2011) escribe “los condicionantes sociales son posibles de neutralizar a partir de políticas que surjan de nuestras propias instituciones”. Como plantea Chiroleu, (1998) “sin la posesión de ciertos niveles mínimos de conocimiento no se puede garantizar un proceso de aprendizaje efectivo.” También propongo trabajar con los contenidos curriculares de los primeros años, es decir con aquellas cátedras llamadas entre los estudiantes “filtros”, y darle al alumno las herramientas adecuadas para que pueda transitar dicha etapa. Para ello, las prácticas docentes en el aula son claves, al igual que la capacitación de los docentes de primer año en temas de pedagogía, todo acompañado por el compromiso institucional, y asumida la responsabilidad por parte de la universidad, de lo contrario no hay camino por andar.

## **9. Conclusiones**

La última década del siglo veinte trajo aparejada grandes modificaciones al interior del sistema de educación superior. Dichos cambios impusieron discusiones en la agenda educativa que giraron en torno a: calidad académica, acreditación de carreras, nuevas fuentes de financiamiento, explosión de la matrícula, expansión de la oferta de carreras e instituciones, incorporación de planes de mejora y autoevaluaciones institucionales, etc. De un modo u otro, la agenda educativa delineó las políticas de la universidad y por lo tanto, los requisitos en el modo de acceso a la misma.

Las políticas implementadas direccionaron las acciones a tomar y la institución se vio presionada a elegir un camino acorde a lo que estaba ocurriendo en el contexto nacional e internacional, a pesar de que no había que dejar de lado los principios rectores que le dieron vida a la universidad con la reforma universitaria del 18.

Los cambios de contexto, los nuevos perfiles profesionales, las nuevas demandas por estándares de calidad, imponían otra mirada sobre la universidad, aquella que quiere una institución que trabaje por el mejor graduado. La universidad, como toda organización, demanda una permanente revisión tanto de sus objetivos como de los mecanismos que determinan el éxito o fracaso de los mecanismos legales que le dan vida. Surge la necesidad de replantear sus perfiles profesionales y analizar los curriculum, aunque sea siempre una tarea controvertida, debido a la disparidad de términos que se utilizan para describir sus contenidos.

Se quiso modificar la concepción conservadora del perfil que tenía el médico e incorporarle una arista social y humana a la relación jerárquica y de poder entre el médico y el paciente.

La necesidad de un cambio en el plan de estudio de la carrera de médico fue un primer paso en la discusión del ingreso, “Por algo había que comenzar”, decía la decana de la facultad en la entrevista (2013). Las tensiones generadas como consecuencia de la imposición de la ICV y del examen de ingreso a la Facultad

de Ciencias Médicas mostraron la permanente negativa de cierto sector de la universidad a escuchar y a aceptar modificaciones en las condiciones del acceso que fueran más allá de la sola restricción. Si bien se acepta que hubo receptividad y una invitación permanente a todos los docentes que quisieron opinar y transmitir sus ideas. Las transformaciones no se acababan en los requisitos de ingreso sino que abarcaban también, los nuevos contenidos curriculares, la nueva forma de abordar la medicina y de trabajar en clase con los alumnos. Eran muy ambiciosas las aspiraciones de las autoridades de la facultad.

Según afirmaba la entrevistada, se logró con la llegada del nuevo plan de estudio<sup>14</sup>, una concepción de la educación como práctica liberadora y democratizante que se proponía un proceso de diseño curricular participativo, con un modelo educativo centrado en el estudiante y en donde el objeto de estudio era el proceso salud-enfermedad-atención.

La facultad vivió, desde la implementación de los requisitos de acceso con el nuevo plan de estudio, una permanente disminución en el número de ingresantes, esto provocó un fuerte rechazo de los actores universitarios, y llevó a la continua discusión entre los que peleaban por una universidad para todos y los que al solicitar una mejor calidad en la formación académica, limitaban las condiciones de acceso a la facultad. Los números muestran claramente las consecuencias que trajeron aparejados los requisitos de ingreso, los cuales se revierten a partir del año 2007, cuando el examen de ingreso y la Instancia de Confrontación Vocacional dejan de aplicarse.

Alguno autores plantean que el ingreso irrestricto posterga la selección, así se observa si se considera la diferencia cuantitativa entre el número de ingresantes y el de egresados, la cantidad de ingresantes es significativamente mayor que la de egresados. Es oportuno aclarar que no se analiza en este trabajo la calidad educativa, es decir, que sean menos no significa que sean los mejores.

---

<sup>14</sup>Camilloni, A. (2010) "El plan de estudios se refiere al currículo establecido, aquel que se plasma en papel y está compuesto por un conjunto de materias y contenidos organizados en ciclos o tramos.

La disminución en el número de graduados no representa per se calidad académica.

Las distintas posiciones al interior de la facultad se dividían, entre aquellos que se oponían a los cambios por la única razón de considerarse conservadores, aquellos que requerían y aceptaban la necesidad de modificaciones en el perfil del médico pero proponían que las mismas fueran llevadas adelante de forma paulatina, y por último, el grupo que acompañó la gestión política de turno e implementó un cambio radical fundamentado en un nuevo paradigma.

A pesar de contar con cifras que dejan al descubierto, entre otras, las consecuencias que trajo el nuevo acceso a la unidad académica, se debería discutir el ingreso como concepto general. La disputa sobre el modo de acceso a la universidad no sería tan problemática si pudiéramos lograr la permanencia de los alumnos durante el primer año de su carrera. La inclusión como respuesta a la masividad no puede afrontar el problema de la deserción. Por eso, quedarían planteados los siguientes interrogantes ¿qué queremos decir cuando hablamos de ingreso?, ¿que abarcaría para un potencial alumno el ingreso a la universidad?, ¿desde cuándo y hasta cuándo consideramos ingreso?. Son todas incógnitas que proponen una discusión seria sobre la responsabilidad que posee la universidad como expulsora de alumnos.

Los cambios llevados adelante en la facultad de Medicina respondieron al deseo de las autoridades por mejorar la calidad académica de sus futuros graduados, acompañado del contexto externo a la institución, donde se hablaba de evaluación, acreditación, cumplimiento de estándares, y un nuevo régimen legal. Existía cierta presión de diferentes sectores por mejorar la calidad de la educación, para ello había que disminuir la presencia de alumnos en las aulas, era la única manera de evitar que, por un lado, muchos de ellos quedasen a mitad de camino peleando por entender y conocer su rol dentro de la institución, y por el otro, permitía trabajar de manera ordenada en el aula.

Medicina, fue en el año 2000, la primer carrera sometida a un proceso de acreditación, debido a que el título corresponde a profesiones reguladas por el Estado, tal como lo determina el Ministerio de Educación en acuerdo con el

Consejo de Universidades. Esto también colaboró para que se discutieran nuevos modos de acceso, debido a que era necesario responder a ciertas pautas de contenido y de niveles de desempeño para poder acreditar la carrera. A pesar del rechazo que provocaron las dos instancias restrictivas en la facultad de medicina, se debe tener presente que las universidades nacionales como son las de La Plata, Córdoba y Buenos Aires, y más específicamente sus carreras de medicina, exigen, como requisito para acceder, cursos de ingreso y exámenes. Es decir, aparecen diferentes estrategias que poseen como objetivo desarrollar mejores condiciones para la incorporación de los estudiantes en el nivel universitario, contribuyendo así a la conformación del “Oficio de Estudiante Universitario, es decir aquel que está preparado para ser parte del sistema superior”. (López, Montenegro, Condenanza, 2011). Con este objetivo se debe trabajar en el acceso, pero desde la permanencia y la inclusión como política de equidad y justicia social.

Como parte de la planificación de las políticas académicas que debe elaborar la universidad, la política de admisión debería ser prioritaria. Para ello es necesario identificar las causas de la deserción que se produce sobre todo en el primer año, y por lo tanto estudiar la articulación entre la escuela media y la universidad y luego elaborar e implementar estrategias adecuadas para disminuirlas. Las condiciones de admisión dejarían de ser un problema para cualquier unidad académica, si se trabajase por la permanencia de los alumnos. La experiencia del cambio curricular en el caso de Medicina, mostró a la sociedad, que en muchas oportunidades, la desconfianza y el desconocimiento al enfrentar situaciones nuevas cargadas de connotaciones sobre la injusticia social y lo antidemocrático, dificultan alcanzar objetivos tal como es la calidad académica, con un perfil del graduado fundamentado en nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, donde el alumno es el principal beneficiario.

Sería oportuno dejar de lado el debate puro entre restricto versus irrestricto y avanzar mas allá, teniendo en cuenta el contexto interno y externo al analizar el problema del ingreso. Analizar el perfil del ingresante, conocer sus debilidades, acompañarlos en su paso por el primer año de la carrera y darle confianza para

que no se transforme en un desertor más del sistema superior. Todo ello, dejando a un lado los cuestionamientos ideológicos y apostando por el bien común del ingresante.

Son conceptos claves en la problemática analizada, ¿el ingreso considerado como acceso a la universidad, como entrada a la misma?, o ¿el ingreso como permanencia, como antítesis de deserción?. Se debería estudiar el ingreso, más allá de los requisitos de acceso, sino como puerta de entrada a la retención y permanencia de los ingresantes en la universidad.

Ariño Villarroya (2014) se pregunta, ¿hasta qué punto la universidad se ha democratizado?, ¿La expansión educativa conlleva automáticamente una inclusión igualitaria?

“Los diseños curriculares que son proyectos para llevar a la práctica, son factibles o no son factibles, nunca son perfectos, siempre son perfectibles: siempre son aquellos que se eligen como mejor solución en las situaciones prácticas en las que uno se encuentra.” (Camilloni, A, 2010).

## **10. Referencias bibliográficas**

- Álvarez, Sonia. (1996) Combates y debates sobre la evaluación de la calidad en la Argentina. Revista Pensamiento Universitario. Año 4 N°4/5 Buenos Aires.
- Alvira Martin, F. (1983) Las perspectivas cualitativa y cuantitativa en la metodología sociológica; disponible en [www.reis.cis.es](http://www.reis.cis.es). Página vigente al 07/03/2013
- Ariño Villarroya, A. (2014). La dimensión social de la educación superior. RASE, vol. 7, núm. 1: 17-4. Página web vigente al 7/11/2014.
- Bassan, S. y D´Ottavio, A. (2010) Reflexiones sobre cambios curriculares médicos. Revista de Educación Ciencia y Salud. Disponible en [www.2udec.cl](http://www.2udec.cl)
- Brunner, José Joaquín (1993) Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato. FLACSO. Chile
- Burke, M de Luján (2011). Políticas de evaluación institucional en la Universidad Argentina. Análisis de un contexto, en Simposio Pensar la Universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas. Facultad de Ciencias Humanas. UNER
- Camillioni A. (2001) 27° Feria Internacional del Libro. Mesa redonda “Cómo evaluar la calidad de la educación universitaria”. 2° Foro de Enseñanza de Ciencias y Nuevas Tecnologías.
- Camilloni, A. (2010). Un aporte al diseño curricular desde la perspectiva de los actores del medio socio-productivo. Disponible en [www.utm.mx/edi\\_aneiores/temas41/2notas\\_41\\_3pdf](http://www.utm.mx/edi_aneiores/temas41/2notas_41_3pdf). Página vigente al 30/02/2014
- Catino, M. y Juarros, F. (2011). Debates y dilemas sobre el ingreso a la Universidad pública en Argentina. Argumentos y reflexiones en perspectiva latinoamericana, disponible [www.uncoma.edu.ar/academica/programas\\_y\\_proyectos/publicaciones/2001\\_1/libro](http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/2001_1/libro). Página vigente al 30/11/2012.

- Chiara R.; Dargoltz D., Alech Risso Z. (2001) Experiencia de Reforma Curricular en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario. en Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001.UBA, OPS y OMS. Disponible en [www.fmv-uba.org.ar](http://www.fmv-uba.org.ar). Página vigente al 20/07/2013.
- Chiara, R., Dargoltz, N. y Alech, Z conferencia disponible en [www.fmv-uba.org.ar/posgrado/proaps/cambio1-5.htm](http://www.fmv-uba.org.ar/posgrado/proaps/cambio1-5.htm). Página vigente al 24/11/2013
- Chiroleu A. (1999). El ingreso a la Universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil. UNR Editora. Rosario
- Chiroleu A. (1998). Admisión a la universidad: Navegando en aguas turbulentas. Educação & Sociedade Print versión, vol.19, n.62. Campinas Apr.
- Chiroleu A. (2009) La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación, N°48/5 25 de febrero de 2009, disponible en [www.rieoei.org/deloslectores/2740Chiroleu](http://www.rieoei.org/deloslectores/2740Chiroleu). Página vigente al 25/04/2013
- Chiroleu A. (2000) Las políticas de educación superior en Argentina y Brasil. Los márgenes de autonomía en la gestión, disponible en [www.saap.org.ar/esp/docs-congresos-saap/V/docs/geary/adriana-chiroleu.pdf](http://www.saap.org.ar/esp/docs-congresos-saap/V/docs/geary/adriana-chiroleu.pdf). Página vigente al 14/05/2013
- Coraggio y Vispo (2001) Contribución al estudio del Sistema Universitario Argentino. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Días Sobrino, José. (2011) Acreditación de la educación Superior en América Latina. Disponible en [www.upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7538/1/18\\_282-295pdf](http://www.upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7538/1/18_282-295pdf). Página vigente al 30/11/2013.
- Duarte (2005) El acceso a la educación superior: sistemas de admisión a las universidades nacionales de Argentina, en Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, disponible en [www.saece.org.ar](http://www.saece.org.ar). Pagina vigente al 23/10/2012.
- Ennis, H y Porto A. (2001). Igualdad de Oportunidades e Ingreso a la Universidad Pública en la Argentina. Universidad Nacional de La Plata,

disponible en [www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc30.pdf](http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc30.pdf). Página vigente al 30/09/2013.

- Ezcurra, A. M. (2011) Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial. Universidad de General Sarmiento. Colección Educación. Serie Universidad. N°01 IEC – CONADU. ISBN 978-987-630-109-1
- -----(2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Universidad Nacional de General Sarmiento. Conferencia Inaugural del coloquio Internacional “La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la Universidad del siglo XXI”. 17 al 19 de abril. México
- García de Fanelli, A. M. (1996) La Reforma de la Educación Superior Argentina, Revista Paraguaya de Sociología, N.97, Asunción del Paraguay
- .....(2000). Los indicadores en las políticas de reforma universitaria argentina: balance de la situación actual y perspectivas futuras”, en Kisilevsky M. (coord.) Indicadores Universitarios. Tendencias y experiencias Internacionales. Buenos Aires. EUDEBA
- -----(2005) Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Debate 5 SITEAL, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Disponible en [www.siteal.com](http://www.siteal.com)
- García Guadilla, C. (1991) Modelos de acceso y políticas de ingreso a la educación superior. El caso de América latina y el Caribe. Vol 2 N° 2. Cendes. Universidad Central de Venezuela.
- ..... (2003) Balance de la década del los 90’y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior, en Mollis (compilador). Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? CLACSO. Buenos Aires
- Gvirtz S. y Camou A. (2009) La Universidad Argentina en Discusión: sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad, y la relación universidad-estado. Editorial Granica. Buenos Aires.

- Greco, M. (2004) Análisis comparado de las políticas de acceso en los sistemas universitarios del cono sur, disponible en [www.rapes.unsl.edu.ar/congresos\\_realizados](http://www.rapes.unsl.edu.ar/congresos_realizados). Página vigente al 12/06/2012.
- Grigioni G (2007) entrevista realizada por Indymedia, disponible en [www.argentina.indymedia.org.news/2007/08/543143.php](http://www.argentina.indymedia.org.news/2007/08/543143.php). Página vigente al 16/04/2013.
- Guzmán Gómez y Serrano Sánchez. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM, en Revista de Educación Superior Vol. XL No 157.
- Hidalgo, J.C. (1994) Financiamiento Universitario: una visión crítica al Enfoque Económico utilitario. Universidad Nacional del Litoral
- Juarros, María Fernanda (2006). Educación Superior ¿como derecho o como privilegio? Las Políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. Revista Andamios, vol 3 número 5. México, disponible en [www.scielo.org.mx/pdf/anda/v3n5](http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v3n5). Página vigente al 12/11/2012
- Lacaze, M. V. (2003) La educación universitaria en los hogares argentinos: Una estimación del acceso. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. UNMDP Revista Faces on line, año 9, N° 16.
- López, M. Montenegro, E., Condenanza, L. (2011). Acceso y permanencia en la universidad pública: los casos de Argentina y Brasil. Ponencia presentada en XI Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Flordiaopolis 7 al 9 de diciembre de 2011.
- Marquina, M (2009) El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense, disponible en [www.academia.edu/703299/el ingreso a la universidad a partir de la reforma de los 90 las nuevas:universidades del conurbano bonaerense](http://www.academia.edu/703299/el_ingreso_a_la_universidad_a_partir_de_la_reforma_de_los_90_las_nuevas_universidades_del_conurbano_bonaerense). Página vigente al 13/04/2013
- Marradi, Archenti y Piovani (2010) Metodología de las Ciencias Sociales. CENGAGE Learning.

- Martinetto, A y Juarros, M.F,(2009). ¿Se Democratizó la educación superior? Políticas, debates y prácticas sobre el acceso a la universidad en Argentina. En Revista de Estudios de Sociología (RES)- Vol. 15.1- Editorial Universidade de Pernambuco, Brasil.
- Mollis, M. (2001) La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes. Facultad de Ciencias Económicas, UBA, Buenos Aires.
- Morelli, Silvia. (2009) Tesis de Maestría, Discursos curriculares, entre la política de los 90 y el imaginario social. Facultad de Ciencia Política y RRH. U.N.R.
- Moscoloni, N., Calvo S., Burke M. (2009). Perfil social y rendimiento académico presentado en VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano, La Universidad como objeto de estudio. Universidad Nacional de Córdoba.
- Petrei H (2001). Financiamiento de la educación universitaria. Revista Escenarios Alternativos N°12. Buenos Aires.
- Ramallo, M y Tarelli, T. (2010). Escenario Internacional de los sistemas de admisión a la Educación Superior. Documento de Trabajo N° 256. Universidad de Belgrano.
- Salaburu, Mees y Perez, (2003). Documento de trabajo Sistemas Universitarios Europeos y de EEUU. Academia Europea de Ciencias y Artes. España.
- Sampieri, R. Collado, C. y Baptista L. (2003). Metodología de la investigación. México. Mc. Graw Hill.
- Sigal, V. (2003). La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina. Documento de trabajo N°113, Universidad de Belgrano. Disponible en: [www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/113\\_sigal.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/113_sigal.pdf)
- Tedesco, J.C. (1985). Reflexiones sobre la Universidad Argentina. Revista Punto de vista. Año VII N° 24. Buenos Aires.
- Unesco y IESALC (2006) La metamorfosis de la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Disponible en [www.iesalcunesco.org.ve/index.php?option](http://www.iesalcunesco.org.ve/index.php?option). Página vigente al 30/03/2014.

- Wierszylo L y Stefanoni (2012) M. Sistema Institucional de Tutoría. Secretaría Académica y de Planeamiento. Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Buenos Aires.

## **11. Anexos**

- Acta C.S N° 367 del 25 de abril de 2000.
- Acta C.S. N° 381 del 21 de diciembre de 2000.
- Acta C.S N° 472 del 21 de diciembre de 2004.
- Boletín Estadístico N°64 del año 2012. Dirección General de Estadística. UNR.
- Ordenanza N° 490 de 1989. Reglamento General de Ingreso de la Universidad Nacional de Rosario.
- Resolución C.S. N° 158/2000.
- Resolución C.S. N° 178/2000.
- Resolución N° 1174/12 CONEAU del 7 de diciembre de 2012.
- Revista de la Facultad de Ciencias Médicas. UNR 2009/2010 ISSN 0375-0752.
- Artículo periodístico, Guadagni, A. “Una Universidad para el siglo XXI”, en diario La Nación, edición impresa del día 14 de enero de 2014.