

LA UNIVERSIDAD EN SU LABERINTO: ¿EXCELENCIA O EQUIDAD?

LOS DILEMAS EN TORNO AL ACCESO*

ADRIANA CHIROLEU**

La política de admisión a la universidad⁽¹⁾ constituye un componente de especial relevancia dentro de la política universitaria; su resultado es una cierta manera de atender la demanda, es decir, un particular recorte de las formas de repartir el bien educación.⁽²⁾ Etimológicamente admitir significa recibir o dar entrada, es decir permitir el ingreso. Pero, ¿quiénes participan en esa "práctica"? ¿cuáles son los criterios rectores para "permitir entrar".

Desde el punto de vista de Bowles (1963) el proceso de admisión a la educación superior resulta una función de la relación entre educación secundaria y educación superior. Cuando esta relación cambia —sostiene el autor— el proceso de admisión cambia (pág. 33, t. I).

Primaría pues, desde esta óptica, un criterio técnico de definición de la admisión, cuyo fundamento —estrictamente cuantitativo— se halla en la relación entre el número de egresados del nivel secundario y el número de aspirantes que la universidad está en condiciones de absorber.

* En este trabajo retomo ideas incluidas en mi tesis de doctorado "Proyectos políticos y transformaciones de los Sistemas de Educación Superior Universitarios. El caso de las políticas de admisión a la Universidad en Argentina y Brasil", FLACSO-Universidad Nacional de Brasilia. Agradezco los valiosos comentarios que en versiones preliminares me efectuaron Daniel Cano, Osvaldo Iazzetta y Hugo Quiroga, pero asumo la responsabilidad por los posibles errores.

** Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

Desde otra perspectiva, la *admisión* es definida como el “poder de permitir entrar”. Esto implicaría el reconocimiento de dos partes en el problema: la que reclama el acceso, y la que impone una política determinada al respecto. Toda transformación traería aparejada una mutua adaptación a las nuevas circunstancias, por lo que resulta ineludible un abordaje que contemple, en forma conjunta, los dos puntos de vista (KIM, 1983: 102).

La política de admisión a la universidad, en tanto agregado de lineamientos y procedimientos destinados a regular el acceso a este nivel, constituye un componente esencial de la política de educación superior cuyo establecimiento surge de la relación demandantes-poder público en un contexto temporal y espacial determinado, e incluye tanto aspectos técnicos como propiamente políticos y sociales que necesariamente deben ser contemplados.

Puede plantearse además, la existencia de una asociación predominantemente positiva entre las transformaciones que se operan a nivel de la estructura social y del Estado y las que experimenta la política de admisión a la universidad. Esta, no puede así ser entendida como un producto ahistórico, sino que sus características están estrechamente relacionadas con el entorno social y político en que surge.

El objeto del presente trabajo es efectuar una revisión de algunas cuestiones medulares en relación a la admisión a la universidad, para analizar posteriormente los vaivenes que la misma experimentó en Argentina desde el surgimiento de las universidades. Al respecto, las tensiones entre excelencia y equidad, que habitualmente adquieren posiciones extremas, no dejan vislumbrar los peligros que —en términos de democratización— las mismas entrañan y la posibilidad de imaginar salidas alternativas que permitan contener simultáneamente a los dos términos de la dicotomía.

1. ¿Por qué y cuándo las restricciones a la admisión a la universidad entran en la agenda gubernamental?

Las transformaciones ocurridas en el mundo y en América Latina a partir de la segunda posguerra promueven una intensa demanda social por la ampliación de las oportunidades educativas en todos los niveles convirtiendo a la admisión restrictiva a la universidad en una *cuestión*, es decir, en un tema que merecía incorporarse en la agenda gubernamental.⁽³⁾

En este sentido, la década de los 50 y los 60 son años de grandes expectativas sociales sobre las potencialidades de la educación para favorecer el desarrollo económico y social de los países, las cuales hallan sustento en las corrientes teóricas dominantes. En lo que respecta al nivel superior, su expansión cuantitativa se presenta estrechamente ligada a las formas a través de las cuales el poder político atiende las demandas sociales así como la peculiaridad e intensidad que las mismas asumen.⁽⁴⁾

En un contexto de crecimiento continuo de la educación secundaria —habilitante para cursar estudios en el tercer nivel— y por ende, de la demanda por educación superior comienza a esbozarse la necesidad de atender preferentemente el tema de la admisión a la universidad. Esto se da a partir del momento en que la expansión de la matrícula convierte en masivas a instituciones tradicionalmente de élite.

La universidad de élite, recibía un número limitado de jóvenes, los pocos que habían conseguido completar la educación secundaria; todos ellos reunían ciertos patrones comunes de formación académica y pertenencia social. Esta relativa homogeneidad se rompe a partir de la ampliación de la cobertura educativa en el tercer nivel, la cual permitió la incorporación de clientelas heterogéneas en su formación académica y en su origen social a instituciones que a grandes rasgos no introdujeron cambios sustantivos.

Para enfrentar esta desestabilización en la articulación vertical entre los niveles secundario y superior —señala García Guadilla— se van creando mecanismos de control **explícitos** en la mayoría de los casos (exámenes de selección) los cuales procuran seleccionar a los “mejores”, o surgen paulatinamente mecanismos de control **implícitos** en los casos de *ingreso irrestricto* (1991: 82).⁽⁵⁾

En ambos casos —en opinión de la autora— se operaría la selección pero en momentos distintos, y por lo tanto con costos y resultados institucionales, sociales y económicos diferentes.

2. Seleccionar o no seleccionar: ¿es este el dilema?

Muy frecuentemente la discusión en torno a la política de admisión a la universidad se reduce a un debate en torno a la conveniencia —institucional, social, política o económica— de seleccionar o no a los aspirantes. En este sentido una de las imágenes más extendidas es la que opone **selectividad** —asimilada a **ingreso restringido** reservado a aquellos que además de reunir ciertas características, aprueben un examen y/o consigan una vacante en la institución— a **democratización**,⁽⁶⁾ entendida ésta como **ingreso directo**⁽⁷⁾ a la institución luego de la obtención del diploma secundario. En el primer caso, el énfasis es puesto en la supuesta preservación por esta vía de elevados patrones de calidad académica mientras en el segundo prevalecerían criterios de justicia social y equidad. Sin embargo ambas posiciones planteadas en términos absolutos son igualmente insuficientes para alcanzar las metas autopropuestas.

El ingreso restringido está vinculado a las prácticas de selectividad social vigentes en una sociedad y aceptadas por ella y constituye una forma de garantizar la exclusividad de la educación universitaria —o de cierta educación universitaria— para determinados sectores sociales (reproducción de las élites). Sin embargo, no

puede ignorarse que la selectividad social puede tomar distintas formas y aun enmascararse detrás de posiciones aparentemente "democratistas".

En este sentido, el ingreso directo no necesariamente supone una mayor democratización del nivel educativo, ya que la *igualdad de oportunidades* otorgada a todos los candidatos para desarrollar sus potencialidades a partir de los estudios universitarios, aunque elimina la incidencia de elementos adscriptivos supone desiguales posibilidades de éxito a partir de orígenes socioeconómicos dispares.

Algunos autores incluso distinguen entre **acceso formal** a las instituciones y **acceso real** al conocimiento. Para que este último se logre es necesario —en opinión de Tedesco (1985)— que se garanticen condiciones mínimas de calidad de la educación que permitan un proceso efectivo de aprendizaje.⁽⁸⁾ Si a la universidad ingresan alumnos que no poseen las calidades necesarias para apropiarse del conocimiento que la misma produce y reproduce, el acceso es sólo ilusorio.⁽⁹⁾

Sin embargo, este acceso "ilusorio" a la institución —que se correspondería con una privación del acceso al saber— puede tener efectos secundarios trascendentes en la medida en que sectores sociales tradicionalmente excluidos amplían sus horizontes de vida. Por otra parte, la restricción del acceso a la universidad —que suele complementarse con la habilitación de otras vías de menor jerarquía académica y en muchos casos pagas— sólo puede operar en el sentido de la acentuación de las desigualdades sociales.

Por su parte, los partidarios del desarrollo del proceso selectivo fundamentan su posición en un amplio espectro de argumentos que oscilan entre la meritocracia y la conveniencia económica o institucional de seleccionar.

En términos generales se señala que la demanda social por educación superior se comporta de una manera relativamente inelástica con respecto a los requerimientos de la economía y a las posibilidades concretas de absorción de graduados por parte del mercado ocupacional.

Esta demanda que no cesa se inserta además en un contexto de recursos económicos siempre más escasos o al menos insuficientes para encauzarla de forma apropiada. En este sentido el ingreso directo de todos los aspirantes a instituciones no adecuadas a los nuevos requerimientos traería aparejado una disminución de la calidad académica de los estudios impartidos. De esta manera las instituciones de educación superior se verían vaciadas de sus funciones esenciales —como la producción de conocimientos— para hundirse en tareas rutinarias de corte meramente reproductivo.

Desde otra óptica, la universidad, como institución por naturaleza meritocrática, debe necesariamente seleccionar a los aspirantes más capacitados y mejor preparados para desarrollar estudios en el tercer nivel.

El exceso en la producción de graduados que no hallarán una inserción profesional acorde a su capacitación y a sus expectativas implicaría además un despilfarro de recursos económicos, a la vez que los egresados podrían llegar a

constituir un grupo potencialmente "conflictivo" a partir de sus intereses insatisfechos.

Desde la vertiente opuesta, los sostenedores del ingreso directo consideran que este garantizaría la igualdad de oportunidades para el acceso al tercer nivel. Esto favorecería la admisión de los sectores menos favorecidos y permitiría efectivizar en la sociedad una mayor justicia social, aumentando la equidad. Esta perspectiva es asumida en algunos países por el movimiento estudiantil que —en su posición extrema— rechaza la imposición de cualquier tipo de restricción, incluso la reorientación institucional de la matrícula.

En otro orden de cosas, otros argumentos que complementan esta posición señalan que es discutible la conveniencia de seleccionar en el momento del acceso a la institución cuando los requerimientos de la vida profesional son bien diferentes de los de la respectiva institución.⁽¹⁰⁾ Al respecto, los desafíos que plantea la universidad en el momento del acceso no suelen compadecerse con los que requiere la práctica concreta de la profesión y las habilidades que favorecen el ingreso al tercer nivel no siempre hallan correspondencia directa con las requeridas por la estructura ocupacional.

Por otra parte, la educación superior cumpliría en la actualidad otras funciones no tradicionales como la socialización juvenil o la ampliación de la base cultural de la población. Estas resultarían *beneficios sociales* logrados a partir de una mayor cobertura en el tercer nivel de difícil mensura pero de importancia a los efectos de reconstruir una imagen realista de los alcances actuales de las instituciones de educación superior.

Sin embargo cada uno de los argumentos desarrollados por estas dos posiciones puede ser rebatido, en algunos casos desde el análisis teórico y en otros a partir de información empírica. Básicamente las dos se fundamentan en la oposición entre **cantidad-calidad** diferenciándose sólo en el criterio que cada una de ellas privilegia. En algunos casos esta oposición viene planteada en términos de **excelencia y equidad**; sin embargo, en ambos casos la línea argumental es la misma.

Desde una corriente analítica, la excelencia sólo podría estar asegurada en instituciones que utilicen mecanismos selectivos y aseguren un ingreso anual regulado a partir del cálculo entre las disponibilidades físicas y los recursos humanos del establecimiento. Desde la opuesta, el valor prevaleciente debe ser la equidad cuya consecución es factible a partir del acceso masivo.

Desde una óptica diferente, otros planteos tratan de incorporar y articular un conjunto de variables que tienen incidencia en la situación de acceso, rechazando los criterios estrictamente "técnicos" y reconociendo el peso de las variables sociales y políticas que asumen formas peculiares en cada caso concreto.

2.1 ¿Cantidad o calidad?, ¿excelencia o equidad?

Los sostenedores de la selección parten de una asociación positiva *prima facie* entre cantidad y calidad. Sólo los pequeños números garantizarían por una parte la homogeneidad de la clientela estudiantil ingresante y esto coadyuvaría al logro de la excelencia en el nivel universitario. Sin embargo, como veremos más adelante, las variables en juego no siempre se comportan de la forma esperada.

Los partidarios del ingreso directo, privilegiarían en cambio la cantidad —medida en número de ingresantes—, considerándola un factor de democratización de la educación superior. No obstante, el ingreso directo sólo garantiza el “acceso” a la institución, y los elevados índices de deserción son muestra elocuente del recorte de los efectos democratizadores de esta política.

Sin embargo resulta relevante considerar otros elementos que intervienen en el proceso complejizándolo y quitándole linealidad. Por una parte, desde la **perspectiva social** es necesario atender a fenómenos como la no universalización de los estudios elementales y medios, así como la heterogeneidad social de la población estudiantil que efectivamente ingresa al tercer nivel y que consiguientemente tiene distintas posibilidades de éxito en el mismo. Desde la óptica **universitaria** las peculiares formas de expansión de cada sistema de educación superior deben ser tenidas en cuenta a la hora de valorar los límites de la democratización desarrollada.

La dificultad para mantener elevados patrones de calidad académica en contextos de masividad, es pues uno de los argumentos más utilizados en defensa de una política de acceso restringida. Al respecto, por ejemplo, en materia de investigación, en instituciones superpobladas, ésta quedaría relegada ante las urgencias planteadas por la demanda creciente en materia de enseñanza. Sin embargo, esto es así sólo en los casos de sistemas universitarios poco diversificados, especialmente aquellos de nivel único. Estructuras más complejas permiten un desarrollo más integral de todas las funciones universitarias corrigiendo los posibles desequilibrios.⁽¹¹⁾

Por otra parte, tampoco el tamaño de las instituciones logra explicar la totalidad del problema y la baja calidad de los aprendizajes en pequeños establecimientos creados en zonas urbanas de dimensiones medias prueba lo contrario.⁽¹²⁾

Por otra parte, el pasaje de la universidad de élite a la de masas con la consiguiente transformación de las características de su clientela parece indicar que el énfasis debería ser colocado más en la heterogeneidad social de los alumnos que en la cantidad. Es decir, la pérdida de calidad académica estaría más vinculada con el acceso de alumnos con distintos niveles de formación, de conocimientos y habilidades a una institución que mantiene similares patrones de funcionamiento que la universidad elitista, caracterizado por un alumnado más homogéneo.

Otro matiz lo introduce Weinberg cuando señala que la pérdida de calidad —relacionada con procesos de masificación— no tiene lugar por una derivación

fatalista, sino porque “no se adoptan las medidas para responder adecuada y eficientemente a los nuevos requerimientos” (1974: 201).⁽¹³⁾ Es decir, se administra la situación sin efectuar las transformaciones necesarias para preservar la calidad académica.

Una arista diferente del debate se plantea cuando se jerarquiza la relación entre excelencia y equidad. Tanto el sistema selectivo como el ingreso directo habrían fracasado en lograr en las instituciones la convergencia entre elevados patrones de calidad académica y niveles “razonables” de equidad: ni los sistemas selectivos habrían asegurado en términos absolutos la calidad, ni el ingreso directo la equidad (GARCÍA GUADILLA, 1991).⁽¹⁴⁾

En este sentido los distintos sistemas de educación superior han enfrentado esta tensión a través de diferentes mecanismos que frecuentemente han privilegiado la excelencia en desmedro de la equidad.

Tal es el caso de la distinción entre carreras universitarias y carreras de formación profesional, estas últimas a cargo de institutos no universitarios. Otro tanto ocurre cuando se desarrolla el proceso de diferenciación interna del sistema de educación superior a partir de la segmentación de las instituciones, es decir, a partir de la creación de circuitos académicos jerárquicamente ordenados y destinados a distintas clientelas distribuidas según su poder socio-económico y político (BRUNNER, 1987, RAMA, 1988).

En ambos casos la equidad es sacrificada con la intención de favorecer el mantenimiento de elevados patrones de calidad académica —definida ésta en un sentido restringido— al menos en ciertos tramos del sistema de educación superior.

Sin embargo, esta tensión descrita entre excelencia y equidad no alcanza acuerdos teóricos que sirvan de punto de partida; es decir no existe consenso sobre los alcances de ambos términos ni sobre su aplicación a la educación superior.

Al respecto, para algunos la idea de excelencia está asociada al modelo universitario de formación de élites; para otros en cambio, se presenta en estrecha relación con la pertinencia social; esto implica que no existe un patrón ahistórico, sino que las características del mismo deben necesariamente guardar relación con el contexto social en el que se desarrollan (BRUNNER, 1987).

La equidad por su parte es también un concepto de difícil aprehensión. Para Rama (1989: 85-86)⁽¹⁵⁾ significa que todos los grupos tienen ciertos derechos mínimos enfatizando en la igualdad de oportunidades como meta deseable.

Esta posición se emparenta con la de Rawls, quien a través del principio del *maximin* propone que todas las personas reciban una parte mínima la cual será aceptada para reducir las posibilidades de perderlo todo; en un paso posterior podrán optar por un “máximo” compatible con este riesgo “mínimo”. Queda sin embargo, sin resolución, la forma de fijación así como los alcances de ese “mínimo”.⁽¹⁶⁾

Desde una perspectiva analítica diferente, Milton y Rose Friedman —exponentes de la Escuela de Chicago— señalan que la equidad no es un concepto objetiva-

mente determinado desde el momento que depende de la identidad; esto hace que tanto la equidad, como las necesidades estén asociadas a las características personales de cada uno. Si todos han de tener partes equitativas, alguien deberá decidir que partes son equitativas y deberá imponer sus decisiones a los demás. Es por eso que las medidas estatales que pretenden lograr "partes equitativas para todos" reducen la libertad (1993: 185 y ss.).

Para esta corriente analítica entonces, el Estado no debe intervenir con el objeto de lograr este "mínimo común" que planteaba Rama en razón de tratarse de una interferencia espuria que limita la *libertad de elegir* de cada individuo. Debe aplicarse en cambio el principio de igualdad de oportunidades en lo que respecta a la eliminación de cualquier barrera arbitraria que condicione la posibilidad de las personas de obtener posiciones acordes con su talento (Idem).

Ambas perspectivas parten pues, de diferentes definiciones y posiciones frente a la equidad, pero convergen en la necesidad de sostener la igualdad de oportunidades, aunque los alcances de ésta también resulten diferentes. Cuestionada desde distintos ángulos por considerarla una forma más de reproducir las desigualdades sociales, la igualdad de oportunidades se constituiría así en una herramienta para la contención de la ampliación de las diferencias sociales especialmente cuando se la reglamenta en función de ese objetivo.

En este mismo sentido, Rosanvallon sostiene que la equidad es el derecho igual a un tratamiento equivalente, y la igualdad de oportunidades debería entenderse como una **equidad de oportunidades**, es decir como la posibilidad de compensar permanentemente las desigualdades de la naturaleza o las derivadas de la fortuna (1995: 210). Se trataría pues, de un accionar continuo, aplicado en los distintos tramos de la vida, y tendiente a lograr un resarcimiento ante las diferencias sociales que desde el nacimiento permean las trayectorias individuales y sociales.

Esto no implica sin embargo, sustentar la **igualdad de resultados**, ya que estos estarán relacionados también con las diferencias naturales existentes entre los individuos. Supone en cambio actuar sobre las diferencias sociales y hacerlo en distintos momentos de la vida, en razón de que las mismas tienen un efecto constante que atraviesa las historias personales.⁽¹⁷⁾

Pero ¿cuáles son los alcances de la equidad en el acceso a la educación universitaria?

Obviamente no se trata de que todas las personas ingresen al tercer nivel, porque éstas tienen diferencias personales e intereses muy distintos. Además, existen una serie de desarticulaciones en materia educativa que preceden a este nivel, así como desigualdades y exclusiones sociales, que no pueden ser subsanadas sólo a partir de la educación.

Igualdad señala Kim, no significa que todo el mundo esté obligado a cursar el tercer nivel si quiere optar por otra alternativa. Por eso resulta absurdo definir igualdad en educación entre sexos, clases sociales y razas como "igual repre-

sentación" (1989: 111). Para lograr esta situación se debería manipular las voluntades individuales o grupales a los efectos de orientarlas hacia los estudios superiores.

Sin embargo, desde otra perspectiva teórica se señala que el proceso de democratización es "aquel que permite que la composición social del conjunto de los estudiantes se acerque, hasta coincidir, con la de la sociedad dentro de la cual el sistema universitario está inmerso". Es decir, que las probabilidades de acceder a la universidad sean las mismas para todos los estratos sociales (SIGAL, 1993). Sin embargo, ¿es esto posible? ¿Puede la universidad por sí misma romper la cadena de exclusiones que se originan en otros segmentos del sistema educativo y en la sociedad misma?

Algunos autores resuelven este dilema sosteniendo que se trata de brindar a la población en edad de ingresar las mismas posibilidades de hacerlo. Se debe así tender a lograr la igualdad de precondiciones en términos de la situación de vida de los individuos. En este sentido Husen argumenta que la igualdad debería significar iguales beneficios, derechos y tratamiento de acuerdo a un tipo de regla principal que debe implicar "igualdad de tratamiento" (1979 y 1980).⁽¹⁸⁾

En nuestra opinión y coincidiendo con Rosanvallon, la aplicación del principio de equidad en el acceso a la universidad debe necesariamente implicar un trabajo permanente para impedir que las diferencias sociales sean determinantes en el no-ingreso o en la obtención de resultados poco satisfactorios en el nivel. Al respecto, es cierto que el mero acceso no resuelve adecuadamente el problema. Sin embargo, cabe alertar contra aquellos que utilizando este argumento proponen ampliar las desigualdades, introduciendo nuevas exclusiones: una "democratización imperfecta" no puede ser subsanada con "menos democracia".

2.2 La política de admisión como construcción compleja

En la sociedad posindustrial el conocimiento es un factor de producción esencial; se daría así, una relación directa entre la ciencia y el desarrollo de las capacidades productivas de los Estados por lo que, el saber se constituiría en un aspecto fundamental en la competencia mundial por el poder.⁽¹⁹⁾ Los Estados se diferenciarían por su actitud y sus posibilidades de acceso al conocimiento, lo cual podría redundar en la ampliación de la brecha entre países más y menos desarrollados.

En un contexto como el descripto, la expansión de la educación superior parece un objetivo deseable aunque la ampliación de las oportunidades en este nivel debería necesariamente ir acompañada de una diversificación de las carreras y las estructuras universitarias y un mejoramiento sensible de la calidad académica. Se hace indispensable pues, que la educación superior llegue a sectores sociales tradicionalmente excluidos para brindarles las herramientas imprescindibles en la sociedad de fin de siglo.⁽²⁰⁾

En estas circunstancias, los criterios de admisión a las universidades deben necesariamente establecerse a partir de la consideración de diversas dimensiones que en algunos casos pueden dificultosamente ser traducidas en forma cuantitativa, lo cual no invalida su peso.

En este sentido, Rama (1970) sostiene que el acceso a la universidad no puede reducirse a un cálculo de naturaleza técnica, es decir, a una relación entre recursos disponibles para ofrecer educación al máximo número de estudiantes, asegurando una calidad académica adecuada a estudios del tercer nivel. El cálculo en cambio, debe tomar en consideración las **necesidades sociales** por educación superior y las referidas a la atención de servicios básicos en áreas rurales o en centros urbanos pequeños.

Para otros autores, todo mecanismo de acceso supone una concepción de la **calidad escolar** y una **estructura social** que obliga a visualizarlo de un modo global. No es una cuestión de orden técnico, sino que dentro de un contexto social global, es una condición de existencia del sistema educativo y un mecanismo que se explica desde la concepción global del Estado como tal. En este sentido, el problema del ingreso a la enseñanza superior, debe relacionarse con los modelos de sociedad vigentes (CERYCH, 1975 y ALBORNOZ, 1986).

Clark (1983) por su parte, propone relacionar las políticas de acceso con las características de los sistemas de educación superior y de las diferentes disciplinas. En lo que respecta a las peculiaridades de la estructura universitaria, en los sistemas constituidos por establecimientos de un solo nivel, la ampliación del ingreso implica multiplicar el número de egresados del nivel medio con derecho a ingresar al único nivel significativo de tipo superior. En cambio, en sistemas más diversificados, este problema no resulta tan grave al plantearse al ingresante distintas opciones para su elección.

Por otra parte, el autor sostiene la necesidad de tener en cuenta las diferencias internas entre las disciplinas. En ese sentido, los requisitos de acceso podrían ser diferenciales atendiendo a su grado de estructuración.

Puede decirse entonces, 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 extraeducativas, tales como las características de la estructura social y del sistema político y las relacionadas con la organización educativa, como las propias del sistema de educación superior y de las disciplinas.

Es decir, la política de admisión a la universidad es un producto histórico, vinculado con las constantes que van planteándose en el desarrollo de los sistemas y sobre todo con los valores que orientan su funcionamiento. En este sentido, una política de admisión considerada poco "eficiente" por su bajo rendimiento cuantitativo, puede resultar relativamente funcional a un sistema si en él prevalecen criterios de democratización, solidaridad y justicia social. Una de signo opuesto, en

cambio, cuyos “rendimientos” cuantitativos fueran superiores podría resultar disfuncional e inaplicable en ese sistema.

Pero ¿cuál fue la evolución experimentada por la política de admisión a la universidad pública en Argentina?

3. Las lógicas de inclusión-exclusión en la universidad argentina

El acceso a las dos primeras universidades surgidas con una distancia temporal de dos siglos en el territorio argentino quedaba limitado a aquellos que hubieran aprobado los cursos pertinentes. Es así como en la primera universidad fundada en Córdoba hacia 1613 por la Compañía de Jesús el acceso se lograba a través de los denominados cursos de Latinidad para cuya aprobación se debía demostrar buen manejo y comprensión del latín.

Por su parte, en la Universidad de Buenos Aires creada en la segunda década del siglo XIX se establecía como requisito indispensable para ingresar en las Facultades Mayores, la aprobación de los Estudios Preparatorios.

En ambos casos se trataba de cursos cuyo dictado se efectuaba por lo general dentro de la misma universidad constituyendo una vía que conducía a aquélla. En una sociedad fuertemente jerárquica, en la cual la educación formal era privilegio de pocos, éste era suficiente reaseguro del mantenimiento de la exclusividad del circuito superior.

Durante la primera mitad del siglo XIX, los avatares de la vida política nacional tuvieron su correlato en la universidad, la cual sobrevivió penosamente, comprometiéndose seriamente la rigurosidad de su método de admisión.⁽²¹⁾ El período post-rosista fue un momento de intensa reorganización universitaria en cuyo transcurso crecen los Estudios Preparatorios y se inicia una polémica sobre su verdadera naturaleza y sentido al perder estos —en manos de los Colegios Nacionales, y otros establecimientos— el cuasi monopolio que ejercían para el acceso a los estudios universitarios.

Sobre fines del siglo XIX se constituye el Estado nacional y comienzan a delinearse los rasgos centrales de una sociedad compleja. En estos años, la polarización característica de la sociedad colonial deja paso —a partir de la influencia del proceso inmigratorio— a una sociedad con fuerte presencia de sectores medios y una amplia expansión del proletariado urbano, en la cual la movilidad social ascendente se constituye en un rasgo característico.

Son precisamente estos sectores medios —cuya configuración se da entre 1869 y 1895— los que presionan para lograr la apertura de los distintos niveles educativos, intentando legitimar por esa vía su ascenso social. Su accionar se orienta así, primero sobre el nivel medio y luego sobre el superior.⁽²²⁾

En este contexto, la matrícula se va expandiendo y la admisión comienza a sufrir modificaciones, siendo las Facultades las responsables de establecer los requi-

sitos mínimos. Este principio es recogido sucesivamente por el Estatuto de la Universidad de Córdoba de 1879, el de la Universidad de Buenos Aires de 1880 y finalmente por la Ley Avallaneda de 1885 cuya vigencia se extendió hasta 1947.

En forma paralela la creciente demanda intenta ser atendida a partir del aumento del número de universidades —hacia 1921 eran cinco— y el establecimiento de las primeras instituciones de educación superior no universitarias.

Es a partir de la primera y segunda presidencia de Perón cuando, en el marco de un proceso de movilidad social ascendente menos intenso que el de las primeras décadas del siglo, se producen algunas transformaciones sustanciales en el funcionamiento de las instituciones, como la eliminación de los aranceles y del examen de ingreso. Se da entonces un notable crecimiento de la matrícula ampliándose las bases de reclutamiento de los aspirantes a desarrollar estudios superiores.

Los principales beneficiarios de esta expansión son sin duda, las capas medias aunque otros sectores sociales, tradicionalmente excluidos del nivel, logran acceder al mismo, especialmente a través de la Universidad Obrera Nacional. Se trata pues de una política de mayor inclusión social en un doble sentido: apertura de la universidad "tradicional" y creación de una vía alternativa.

Las leyes sancionadas durante el peronismo —Ley 13031/47 y 14297/54— contemplaban sin embargo, un ingreso restringido cuya organización sería establecida por el Consejo Nacional Universitario, constituido por los rectores de las Universidades y presidido por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública.⁽²³⁾

Durante los años 60, la sustitución "difícil" de importaciones y el proceso de transnacionalización y concentración de los capitales traen aparejado transformaciones sociales importantes, entre las cuales se destaca el crecimiento de la clase media asalariada. Dentro de ésta se expanden con mayor velocidad las categorías ocupacionales de requerimientos educacionales más elevados, es decir, los profesionales y los técnicos (GERMANI, 1955, TORRADO, 1992). La demanda por educación superior por lo tanto, continúa expandiéndose.

Desde el gobierno, por ley 14457 se autoriza el funcionamiento de universidades privadas las cuales son masivamente creadas en los años siguientes,⁽²⁴⁾ aunque la demanda social sigue orientándose en forma mayoritaria hacia las instituciones públicas. Por otra parte, a partir de 1957 comienza a plasmarse una política restrictiva bajo distintas formas, en algunos casos cursos de ingreso con distintas modalidades de evaluación, en otros exámenes de ingreso. Se trataba en este caso, todavía de una limitación basada en criterios estrictamente académicos

Posteriormente, durante el gobierno de facto 1966-1973 se dictó la Ley 17245 que establecía que el Consejo de Rectores sería el órgano de coordinación de la admisión a las universidades y cada facultad reglamentaría las pruebas a tomar en su ámbito. Las restricciones al acceso comienzan a asumir un sesgo más próximo a la selección social.

En los 60 se produce además, una ampliación de la cobertura geográfica de la educación universitaria a través de la fundación en distintas provincias de numero-

sas instituciones.⁽²⁵⁾ De esta manera, las demandas de los sectores medios del interior del país son atendidas, a la vez que se intenta descongestionar a las universidades "tradicionales" (y limitar así su incidencia política y social) y formar los *recursos humanos* necesarios para el desarrollo del proyecto tecnocrático-autoritario que sostenía el gobierno de facto (CANO, 1985, KROTSCH, 1993).

El gobierno peronista de 1973 vuelve a establecer —aunque por un período muy breve— el ingreso directo, el cual desde entonces es asociado en el imaginario social con períodos de goce pleno de los derechos políticos y sociales.

Tres años más tarde, el gobierno que surge del nuevo golpe de estado instaura una política económica aperturista que condujo a un proceso de concentración económica en favor de algunos grupos minoritarios y a una aguda recesión, acompañada de desindustrialización y desocupación. En el plano represivo, si bien la intensidad de la persecución y el control ideológico fue cediendo especialmente a partir de los 80, el terrorismo de estado había alcanzado una capilaridad tal que la violencia y la inseguridad se habían incorporado a la vida cotidiana.

La universidad pública por su parte que había sido históricamente hostil a los gobiernos de facto —aunque también mantuvo relaciones "tensas" con algunos de carácter constitucional— era una institución cuya vulnerabilidad era directamente proporcional al reconocimiento social que tenía y a la expansión que desde mediados de los 40 habían experimentado los estudios universitarios. Para el régimen militar constituía un foco de potenciales conflictos cuya prevención se lograría por una parte a través de la intensificación de los mecanismos de control ideológica, y por la otra a través de la reducción del tamaño de las instituciones.

Es así como se restringe nuevamente el ingreso, esta vez a través de un mecanismo de acceso unificado para las universidades nacionales que no sólo incluye exámenes de ingreso sino cupos por facultad.

El retorno de la democracia a través del gobierno constitucional de Raúl Alfonsín restablece el ingreso directo a las universidades nacionales —que no queda plasmado en ninguna ley específica— el cual tuvo un elevado poder simbólico sobre el potencial ínsito en la democracia y respondió a una "explosión de demandas sociales" por la recuperación de derechos anulados en forma compulsiva durante el gobierno militar.

Sin embargo, esta política desborda a instituciones que guardan estructuras propias de matrículas restringidas, generando inconvenientes que son encarados a través de diferentes reglamentaciones que, aun reconociendo el principio general, tratan de limitarlo, en algunos casos para toda la universidad, en otros para algunas facultades.⁽²⁶⁾

Durante la gestión de Menem, especialmente a partir de 1990 comienza a plasmarse una nueva política para las universidades nacionales que, en el discurso oficial, parece orientarse a la búsqueda de eficiencia y equidad. La primera está en buena medida relacionada con el ingreso del mercado en ciertas áreas centrales de la política estatal; la segunda hace referencia en forma difusa a principios como el

de igualdad de oportunidades o democratización, por oposición a la exclusión de ciertos sectores sociales.

Aunque en materia de admisión a las universidades nacionales no se operan cambios significativos,⁽²⁷⁾ la política oficial parece indicar con claridad que el logro de la eficiencia sólo será posible a través de la restricción del ingreso, lo cual recortaría los espacios de ejercicio de la autonomía por parte de las instituciones.

De hecho, en la actualidad coexisten distintos sistemas de ingreso en las universidades nacionales, desde el ingreso directo, con o sin curso de preingreso hasta el ingreso restringido con o sin cupo.

4. Consideraciones finales

Los vaivenes de la política de admisión a la universidad en Argentina permiten ejemplificar hasta qué punto ésta es un producto histórico, ligado a las características que va asumiendo el Estado, la sociedad y las propias instituciones. Permite, en este sentido, visualizar un Estado que —bajo las intensas presiones ejercidas por una sociedad tempranamente movilizad— responde favorablemente a las demandas por una ampliación de las oportunidades educativas. Esta se va dando escalonadamente en los distintos niveles, hasta llegar a mediados de siglo, al establecimiento del ingreso directo a la universidad; en la actualidad la parábola abierta a fines del siglo pasado, parece cerrarse al inducir las transformaciones sociopolíticas orientadas desde el gobierno central, una limitación en el ingreso a estas instituciones.

Sin embargo, es necesario reconocer algunas peculiaridades del desarrollo de nuestro sistema de educación superior; al respecto, el Estado no sólo permite la ampliación de las oportunidades educativas en el tercer nivel sino que la motoriza, y sin clausurar la vía privada (confesional y empresarial), extiende la cobertura geográfica y la oferta de vacantes y carreras a través de la creación de universidades públicas, las cuales son reconocidas durante décadas como las instituciones de mayor prestigio y calidad académica.

Es en este contexto en el que debe situarse el ingreso directo a las instituciones y su supresión compulsiva durante los gobiernos militares, así como el elevado poder simbólico que luego de la traumática experiencia de los años del último gobierno militar tuvo la apertura de las universidades.

En el momento actual, luego de más de una década de vigencia de las instituciones democráticas nacionales y del cogobierno universitario, en el marco que brinda una universidad sumida en las urgencias cotidianas, y sobre todo un país en el que se acentúan la polarización y la exclusión social se hace necesario repensar desde distintas perspectivas el ingreso a la universidad.

En este sentido, cabría proponer la necesidad de superar los falsos dilemas que se plantean entre masividad y excelencia o entre cantidad y calidad; al respecto, sistemas de educación superior universitaria más diversificados podrían constituir

una vía adecuada para intentar desarrollar a la vez, patrones razonables de calidad académica y de equidad social. Sin embargo, resulta claro que esta última no estará asegurada solamente a través de la apertura del acceso, la cual se constituye no obstante, en una forma para —al menos— contener la acentuación de las inequidades.

Resulta evidente que la expansión sucesiva de la matrícula universitaria durante nuestro siglo, y especialmente a partir de los 50, permitió la incorporación sucesiva de nuevos sectores sociales. De esta manera, la universidad se transforma de una institución de élite en una de masas, pero siempre en el seno de una sociedad con profundas diferencias sociales.

No obstante, cabe destacar que el ingreso directo sólo asegura el acceso formal a las instituciones y ni estas, ni el Estado han sabido o han querido desarrollar los mecanismos adecuados para —manteniendo la calidad académica— aprovechar las potencialidades aportadas por las heterogeneidades de las nuevas clientelas. Esto hubiera logrado el desarrollo práctico de una equitatividad más próxima al sentido de Rosanvallon.

No obstante, consideramos que no puede reclamarse a la universidad y al acceso directo que opere cambios sustanciales en la representación de los distintos estratos sociales.

Al respecto, las pocas evidencias empíricas con que se cuenta —captadas a partir de metodologías diferentes—, muestran desde una cristalización en la representación social hasta un leve aumento en la representación de sectores sociales más bajos, dentro de los sectores medios.⁽²⁸⁾

La universidad recibe una cantidad de aspirantes a continuar su educación formal en el tercer nivel provenientes de distintas extracciones sociales. Que estas no se correspondan con la estratificación social del país, o haya sobrerrepresentación de ciertos estratos, es en todo caso una responsabilidad ajena a la institución. Lo que sí puede acontecer es que la universidad a través de la aplicación de una política selectiva estricta, profundice esas diferencias ya presentes en la sociedad, reservando ciertos circuitos para estratos sociales que ostenten una posición económica y social ventajosa.

No puede afirmarse entonces en términos absolutos que el ingreso directo haya aumentado la equidad en el sistema universitario; en el mejor de los casos ha permitido el acceso de capas más bajas de los sectores medios. Los sectores populares han estado y están subrepresentados en la universidad; por una parte, sus posibilidades de acceso a la misma son claramente inferiores a las de otros sectores sociales porque el sistema educativo es el escenario de una larga y escalonada cadena de inequidades sociales. Por la otra, aun accediendo, sus posibilidades de permanencia y egreso también presentan diferencias significativas. La primera cuestión excede claramente las posibilidades de intervención de la universidad, es sobre la segunda que le corresponde actuar.

Por su parte, para los sectores medios, la universidad continúa siendo una de las pocas vías asequibles para materializar una expectativa de mantenimiento de status. Esto es así desde hace varias décadas en Argentina, pero la crisis económica de los últimos años ha marcado una profundización de esta tendencia y en este contexto, la universidad opera como un *refugio* que resguarda potencialmente de nuevas pérdidas simbólicas.

Paralelamente, a nivel de la comunidad académica se va generalizando el consenso en torno a la necesidad de efectuar cambios profundos en la estructura universitaria a los efectos de enfrentar la crisis por la que atraviesa la institución.

Consideramos al respecto que aun siendo estos cambios insoslayables, resulta indispensable que los mismos se fundamenten en algo más que claroscuros de dudosa validez científica o en slogans ya superados. La universidad argentina necesita cambios profundos, pero estos deben tener en cuenta todas las variables intervinientes en el proceso de expansión de las demandas por educación universitaria. De lo contrario, estaríamos desaprovechando las enseñanzas que nos aporta la historia y desatendiendo las impostergables transformaciones que nos impone el fin de siglo.

NOTAS

(1) En este artículo nos referiremos especialmente a las universidades públicas y gratuitas; por lo tanto las referencias al acceso a la universidad deben leerse en este sentido.

(2) Al respecto, OSZLAK y O'DONNELL definen a las políticas públicas como "un conjunto de acciones y omisiones" del cual se desprende una cierta direccionalidad en la modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión determinada (1976: 25).

(3) En este punto seguimos a OSZLAK y O'DONNELL, 1976: 21.

(4) Sobre este tema pueden consultarse entre otros: TEDESCO, 1983, PROYECTO DEALC, 1981, vol. 3 y CHIROLEU, 1995.

(5) Esta es la expresión utilizada por la autora.

(6) En este caso la democratización debe ser entendida en sus aspectos externos, es decir en la participación relativa que los diferentes sectores sociales tienen en la población estudiantil.

Si bien existe un cierto consenso en definiciones mínimas sobre el concepto de democratización, resulta relevante resaltar que el mismo tiene un carácter histórico y social definido.

(7) El ingreso directo hace referencia al pasaje desde el segundo al tercer nivel con el sólo requisito de la obtención del título secundario. En algunos casos suele ser utilizado como sinónimo la expresión "ingreso libre" o "ingreso irrestricto". Sin embargo, en nuestra opinión, estas resultan imprecisas y hasta cierto punto incorrectas: el ingreso no es "libre" o "irrestricto" en razón de que no pueden acceder todos los que lo deseen sino aquellos que posean diploma de nivel medio.

Por este motivo utilizaremos en el presente trabajo la denominación ingreso directo.

(8) Al respecto pueden consultarse además TEDESCO, 1987 y TENTI, 1993. Para este último resulta fundamental una distribución más igualitaria del conocimiento, y no de los títulos o de los accesos a una institución.

(9) "Se puede legalizar el ingreso irrestricto a la institución —dice TENTI—, pero no se puede garantizar por decreto la distribución igualitaria del saber elaborado" (1993:88).

(10) Sobre este tema puede consultarse entre otros, GIROD, 1984.

(11) Al respecto, RICOEUR señalaba, a mediados de los 60, la ausencia de contradicción entre la apertura de la universidad y el reconocimiento de la investigación como principal misión. Ambas —en opinión del autor— resultan complementarias en una institución diversificada (1991: 374).

(12) Sobre este tema, puede consultarse entre otros TEDESCO, 1987, PEREZ LINDO, 1989.

(13) Señala WEINBERG que no se modificó cualitativamente la orientación general del sistema; por este motivo, la mera ampliación redundó en un empobrecimiento del mismo (1982: 68).

(14) BRUNNER, por su parte asimila la tensión que se plantea entre excelencia y equidad a la ya clásica entre calidad y masificación o entre virtud y justicia (1987: 121).

(15) El autor rechaza la aplicación de la idea de igualdad en el caso de sociedades altamente diferenciadas como la actual, considerándola utópica, de "gran cepa religiosa", "emparentada" con una idea de no diferenciación. Propone en cambio la utilización de la noción de *equidad* (1988: 85-86).

(16) Para una crítica de la teoría de Rawls es interesante el aporte efectuado por BELL, 1987.

(17) Al respecto, BOBBIO sostiene que para situar a individuos desiguales por su nacimiento en las mismas condiciones puede ser necesario favorecer a los más desposeídos y desfavorecer a los más acomodados, es decir "introducir artificialmente, o bien, imperativamente, discriminaciones de otro modo no existentes". De esta manera, "una desigualdad se convierte en instrumento de igualdad, por el simple motivo de que corrige una desigualdad precedente; de modo que la nueva igualdad es el resultado de la nivelación de dos desiguales" (1993: 78-79).

(18) En el mismo sentido, BOURDIEU (1981: 278) define la democratización como "el proceso de igualación de las probabilidades escolares de los niños procedentes de las distintas categorías sociales", proceso que en su opinión a pesar de haberse incrementado en Francia, aún está lejos de su concreción.

(19) Al respecto puede consultarse LYOTARD, 1993; para su aplicación a la situación de América Latina, GARCÍA GUADILLA, 1993.

(20) En este mismo sentido, el Secretario de Trabajo de los Estados Unidos, Robert Reich, señala: "Los ganadores de esta nueva economía globalizada y volátil son aquellos que pueden identificar y resolver problemas, manipular y analizar símbolos, crear y manejar información. Los que tienen un título universitario tienen así más probabilidades de terminar del lado feliz de la gran división". *Clarín*, Suplemento Económico, 12/05/96, pág. 20. —el subrayado es nuestro—

(21) En este sentido, en las universidades se aceptaba a alumnos formados en escuelas privadas con la sola presentación de certificados de dudosa validez, expedidos por éstas.

(22) En este marco es que la Reforma Universitaria de 1918 puede leerse como una expresión más de la irrupción de los sectores medios como actores privilegiados en la escena nacional y su reacción ante una universidad que seguía manteniendo pautas de funcionamiento altamente jerárquicas no compatibles con las transformaciones sociales y políticas experimentadas en el país.

(23) En 1950, como consecuencia de la crisis económica y en un intento por detener el acelerado crecimiento de la matrícula, se volvieron a establecer exámenes de ingreso, lo que dio lugar a una larga lucha por parte de la Federación Universitaria Argentina, la cual culminó en 1953 con la eliminación de los mismos.

(24) Entre 1959 y 1970 se crearon dieciocho universidades privadas.

(25) Durante la gestión del gobierno militar se fundan 14 universidades nacionales; posteriormente durante el gobierno constitucional liderado por el peronismo, tres instituciones más.

(26) Es así como la Universidad de Buenos Aires inicia en 1985 los cursos del Ciclo Básico Común cuya intención manifiesta era crear un ciclo de formación científica y cultural básica, con un fuerte acento en lo interdisciplinario y en el entrenamiento pedagógico para pensar con autonomía. Sin embargo, sufrió

desde sus inicios agudas críticas apuntando a cuestiones vinculadas a aspectos tan diversos como el presupuesto que insumía o la adecuación entre sus contenidos y las respectivas carreras.

(27) Al respecto, la Ley de Educación Superior sancionada en 1995 presenta como exigencia general para el ingreso a las universidades la posesión del título del segundo nivel y deja en manos de las instituciones la posibilidad de fijar otros requisitos. Por su parte los mayores de 25 años que no hayan obtenido el diploma del nivel medio podrán ser admitidos previa aprobación de un examen especial.

(28) El primer ejemplo es presentado en el *Estudio de la Universidad de Mar del Plata. Sociología de una universidad argentina*. En el mismo se sostiene que "no existen cambios significativos en el porcentaje de los sectores bajos en la universidad a lo largo de los años considerados, antes y después de 1983 (cit. en SIGAL, 1993: 269-270).

Aplicando una metodología diferente, el *Perfil social de los estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. Año 1990* concluye "que en un pequeño porcentaje hay una incorporación al sistema superior de ingresantes que provienen de hogares con nivel medio-bajo en la estratificación social, sin embargo el gran ausente continúa siendo el nivel de ejecución" (MOSCOLONI et al., 1992: 21-22).

En este mismo sentido se ubican los primeros resultados de una investigación en curso en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (GARCÍA, 1995).

BIBLIOGRAFÍA

- Orlando Alborno (1986), "El acceso a la educación superior en América Latina y el Caribe", en: Juan Carlos Tedesco y Hans Blumenthal, *La juventud universitaria en América Latina*, CRESALC/UNESCO/ILDIS, Caracas.
- Jorge Balán (1993), "Políticas de financiamiento y gobierno de las universidades nacionales bajo un régimen democrático: Argentina 1983-1992", en: AA.VV., *Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina*, FLACSO, Santiago de Chile.
- Daniel Bell (1987), *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Alianza, Madrid.
- Norberto Bobbio (1993), *Igualdad y libertad*, Buenos Aires, Paidós-I.C.E./U.A.B.
- Pierre Bourdieu, y Jean Claude Passeron (1981), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona.
- Frank Bowles (1963), *Access to Higher Education. The international study of University Admissions*, UNESCO and the International Association of Universities, Columbia University Press, New York.
- José Joaquín Brunner (1987), *Universidad y sociedad en América Latina*, UAM, Azcapotzalco.
- Daniel Jorge Cano (1985), *La educación superior en la Argentina*, GEL, Buenos Aires.
- Ladislav Cerych (1975), "Access and structure", Tercera Conferencia sobre Educación Superior, Universidad de Lancaster.
- Adriana Chiroleu (1995), "Universidad, Estado y Sociedad en Argentina y Brasil. Una mirada comparativa a partir de la sociogénesis de la política de admisión", en: *Educação Brasileira*, Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, vol. 17, N° 35, Brasilia.
- Burton Clark (1983), *El sistema de educación superior: una visión comparativa internacional de la organización académica*, trad. de Rollin Kent Serna, policopiado.
- Milton y Rose Friedman (1993), *Libertad de elegir*, Planeta-Agostini, Barcelona.
- Lucía García (1995), *¿Democratización del acceso a la universidad o segmentación de la matrícula? El caso de una universidad regional*, trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional "La universidad como objeto de Investigación", Universidad de Buenos Aires, septiembre de 1995.
- Carmen García Guadilla (1991), "Modelos de acceso y políticas de ingreso a la Educación Superior. El caso de América Latina y el Caribe", en: *Revista Educación superior y sociedad*, CRESALC, Caracas.

- Carmen García Guadilla (1993), "Integración académica y nuevo valor del conocimiento", *Nueva Sociedad*, N° 126, Caracas.
- Gino Germani (1955), *Estructura social argentina*, Raigal, Buenos Aires.
- Roger Girod (1984), *Política educativa. Lo ilusorio y lo posible*, Kapelusz, Buenos Aires.
- Tulio Halperin Donghi (1962), *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Eudeba, Buenos Aires.
- Torsten Husen (1979), "General theories in education: a twenty-five year perspective", en: *International Review of Education*, vol. 25.
- Torsten Husen (1980), "A marriage to Higher Education", en: *Journal of Higher Education*, vol. 51, N° 16.
- Lillemor Kim (1983), "Admission to Higher Education in Sweden and its implications for Integrated Higher Education", en: Harry Hermans, Ulrich Teichler, Hinry Wasser (eds.), *The compleat University break from tradition in Germany, Sweden and the USA*, Schekman Publishing Company, INC, Cambridge, Massachusetts.
- Pedro Krotzsch (1993), "La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado?", en: *Sociedad*, N° 3, Fac. de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires.
- Jean-François Lyotard (1993), *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, Planeta-Agostini, Barcelona.
- Nora Moscoloni et al. (1992), *Perfil social de los estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. Año 1990*, UNR, Rosario.
- Oscar Oszlak y Guillermo O'Donnell (1976), *Estado y Políticas Estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación*, Documento N° 4, CEDES/G.E.CLACSO, Buenos Aires.
- Augusto Perez Lindo (1989), *La batalla de la inteligencia. Ciencia, Universidad y crecimiento*, Cántaro, Buenos Aires.
- Proyecto Dealc (1981), *Desarrollo y Educación en América Latina*, UNESCO-CEPAL-PNUD.
- Germán Rama (1970), *El sistema universitario en Colombia*, Universidad Nacional de Bogotá.
- Germán Rama (1988), "Transición estructural y calidad de la Educación Superior en América Latina", en: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 69, N° 163, Brasilia.
- Germán Rama (1989), "Igualdad, ¿una noción utópica?", en: *Propuesta educativa*, N° 1, FLACSO, Buenos Aires.
- Paul Ricoeur, (1991), *Lectures 1. Autour du politique*, Editions du Seuil, París.
- Pierre Rosanvallon (1995), *La nueva cuestión social. Repensar el Estado de Providencia*, Manantial, Buenos Aires.
- Víctor Sigal (1993), *El acceso a la educación superior*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Juan Carlos Tedesco (1983), *Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en la América Latina y el Caribe*, UNESCO, París.
- Juan Carlos Tedesco (1985), "Reflexiones sobre la universidad argentina", en: *Punto de Vista. Revista de Cultura*, Año VII, N° 24, Buenos Aires.
- Juan Carlos Tedesco (1987), *El desafío educativo. Calidad y democracia*, Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- Emilio Tenti (1993), "Universidad en crisis y campo intelectual: entre la autonomía y la excelencia", en: *Universidad*, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año II, N° 3, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- Susana Torrado (1992), *Estructura social de la Argentina: 1945-1983*, Ed. de la flor, Buenos Aires.
- Hebe Vessuri (1989), "Administrar la calidad académica de la universidad latinoamericana", en: *Educação e sociedade*. Revista cuatrimestral de Ciências da Educação, Sao Paulo, N° 32.
- Gregorio Weinberg (1974), "Populismo y educación en América Latina", en: José Isaacson (coord), *El populismo en la Argentina*, Plus Ultra, Buenos Aires.
- Gregorio Weinberg (1984), *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Kapelusz, UNESCO-CEPAL-PNUD, Buenos Aires.