

VOLUME 1

ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A UNIVERSIDADE

SABERES EM CONSTRUÇÃO

Flávia Rosa
Maria Thereza Ávila Dantas Coelho
Sônia Sampaio
Viviana Mancovsky
Organizadoras



MASIFICACIÓN, HETEROGENEIDAD Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: INTERPELACIONES AL DISPOSITIVO "UNIVERSIDAD"

*Soledad Vercellino*¹

INTRODUCCIÓN

La matrícula de la educación superior se ha expandido en Argentina a un ritmo elevado a partir de la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI. Esto ha resultado en una de las tasas brutas de educación universitaria más altas de América Latina. Esta tendencia implica el tránsito de una universidad de élite a un modelo de masificación, tránsito que por otra parte ha promovido la democratización de la universidad, pues facilitó la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos. Pero al mismo tiempo, este crecimiento en el acceso a la educación superior no necesariamente se traduce en inclusión, ya que los indicadores de ingreso y egreso así lo demuestran. Y la alta deserción en el primer año de carreras universitarias,

1 Centro Interdisciplinario de Estudios Sobre Derechos, Inclusión y Sociedad, Instituto de Investigaciones en Políticas Públicas y Gobierno. Universidad Nacional de Río Negro.

el bajo índice de graduación y el alargamiento de la duración de las carreras, denuncian que el acceso directo y el no arancelamiento – sellos de acceso característicos de la universidad pública argentina – por sí solos no son suficientes para asegurar el derecho a la educación superior.

Abundante literatura refiere al fracaso en los estudios universitarios. Si bien las perspectivas de análisis son variadas y dan cuenta de la diversidad de factores (epocales, sociales, político-institucionales, didácticos y subjetivos) que confluyen en el éxito o fracaso en los estudios universitarios, un argumento que insiste parte de una lectura deficitaria de los(as) estudiantes. Desde hace unos años, en diferentes proyectos de investigación, intentamos comprender cómo se construye la situación del novel estudiante universitario, y no “qué es lo que falta” para ser un estudiante exitoso en este período inicial. Partiendo de una opción teórica que recupera los aportes de los estudios sobre la relación con el saber y la tradición metodológica hermenéutica interpretativa y la investigación narrativa, en diferentes proyectos de investigación analizamos el conjunto de significados que el nuevo estudiante construye en torno a la universidad y al saber universitario.

En ese marco, nos hemos encontrado que muchos(as) de los(as) estudiantes que hemos entrevistado insisten como clave explicativa de la continuidad de los estudios universitarios el aprender a “sobrellevar el fracaso”, íntimamente vinculado a las formas de evaluación y acreditación propias de la universidad (“desaprobar cursadas”, “perder materias”). El dispositivo ‘examen’, sortearlo, superarlo, evitarlo (mediante lo que en Argentina se denomina “promoción”, que significa acreditar la asignatura sin examen final, por ejemplo), aparece como uno de los eventos críticos del primer año.

Esta comunicación se propone profundizar en el análisis del problema de la evaluación en nuestras universidades. A tal fin, en primer lugar, contextualizamos las transformaciones profundas que ha tenido la universidad argentina en su pasaje de una universidad de élite a una universidad de masas (Trow, 1970) y de las deudas o lími-

tes de ese proceso de expansión y ampliación de derechos. Luego, a partir de recuperar algunas claves explicativas propuestas por estudiantes que han participado en nuestros proyectos de investigación, problematizaremos las convenciones normalizadas (Vercellino, 2020) en torno a las mismas, tomando como ejemplo tres universidades argentinas. Sostendremos la conjetura de que las mismas se mantienen incólumes en el tiempo pues expresan un arreglo estructural o componente duro del dispositivo “universidad”.

UNIVERSIDAD ARGENTINA EN EL SIGLO XXI

El sistema universitario argentino tiene antecedentes anteriores a la constitución del estado nacional (1853): la Universidad Nacional de Córdoba fue creada en 1612 por el Reino de España y la Universidad de Buenos Aires en 1821 por el gobierno de la provincia del mismo nombre. Para los años 2020/21 la matrícula de las Universidades argentinas ascendía a poco más de dos millones y medio de estudiantes, según se distribuye en la Tabla 1.

Tabla 1 – Matrícula universidad argentina (2021)

Estudiantes de pregrado/grado	Estudiantes	%
Universidades estatales	2.065.115	80,99%
Universidades Privadas	484.674	19,01%
Total	2.549.789	100%

Fuente: elaboración propia en base a estadísticas del Ministerio de Educación (Argentina, 2022).

La cobertura de la educación superior es una de las más altas de América Latina, así mientras que para el subcontinente ronda el 44%, en Argentina alcanza el 57,8% (Chiroleu, 2018).

Si bien el sistema universitario está compuesto por un número similar de instituciones estatales y privadas, el sector estatal concentra el 81% de la matrícula estudiantil. Asimismo, las universidades nacionales están distribuidas a lo largo del territorio argentino

(2.800.000.000 kilómetros cuadrados continentales), de manera que en cada provincia hay al menos una universidad nacional. En el caso de la provincia de Córdoba son tres y unas 20 en la provincia de Buenos Aires. Las universidades e institutos privados, por su parte, concentran su oferta en las grandes ciudades: Buenos Aires, Córdoba, Rosario y Mendoza.

La matrícula de estudiantes de grado y pregrado también se concentra en sólo seis universidades nacionales (Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Rosario, Tecnológica Nacional y Tucumán) donde, en 2015 había estudiado el 49% de ellos (García de Fanelli; Adrogué 2019). Esto aun cuando desde la década del '60 los diferentes gobiernos han desarrollado políticas de descentralización del sistema con la creación de nuevas universidades. Así, desde la década de 1990 hasta 2015, el número creció de unas 80 a 125 instituciones de educación superior. Las nuevas universidades se han creado en provincias y en el conurbano bonaerense (áreas geográficas colindantes a la ciudad de Buenos Aires, con alta concentración de población).

La Ley de Educación Superior n° 27.204 establece que “todas las personas que hayan concluido la Educación Secundaria podrán ingresar al Nivel Superior de Educación de manera libre y sin restricciones”. Por ley no debería haber mecanismos de selección. En general, no se suele establecer un número de postulantes a ingresar mediante el establecimiento de vacantes o cupos máximos por carrera, ni se implementan pruebas de aptitudes o saberes al finalizar el bachillerato para el acceso a la universidad. En pocas carreras hay exámenes selectivos, con cupos, se tratan de las carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado porque su ejercicio compromete el interés público, poniendo en riesgo la salud, seguridad, derechos, bienes o formación de los habitantes, tal es el caso de las carreras de medicina, arquitectura e ingeniería, entre otras. Sin perjuicio de ello, un gran número de universidades implementan una serie de actividades de enseñanza-aprendizaje en el momento del ingreso, las cuales se transforman en sistemas de ingreso universitario.

Las instituciones universitarias estatales no cobran matrícula por las carreras de grado. El Estado Nacional financia a las universidades asignando un presupuesto global anual a cada una. En 2018 la inversión realizada por el Estado Nacional en las UUNN fue del 0,76% del PBI (Iec Conadu, 2018).

Siguiendo la clasificación de Trow (1970) o la adaptación a la misma que propone Rama (2009)², Argentina ya se ubica en la etapa de universalización, con tasas brutas de educación superior por encima del 50%. Según la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (SPU), la Tasa de escolarización del Sistema de Educación Superior Argentino (población de 18 a 24 años) alcanzó en el 2021 el 67,3% para la Educación Superior y el 48,03% para la educación universitaria (Argentina, 2022). Siguiendo a la UNESCO IESALC (Ezcurra, 2018) y considerando el intervalo comprendido entre los años 2000 y 2018, la tasa bruta de matriculación para los sectores de ingresos bajos creció en nuestro país un 133% mientras que los sectores de ingresos medio lo hicieron en un 65%. Esto significa un achicamiento de las desigualdades entre sectores medios y bajos.

Tabla 2 – Tasa bruta de matriculación en ES

Año	Global	Nivel de ingreso inferior	Nivel de ingreso medio
2000	57%	20,7%	52,2%

- 2 Claudio Rama (2009, p. 176) señala: “Trow ha sostenido que el desarrollo de la educación superior puede organizarse en tres etapas: élite, masas y universal, cuyos parámetros los establece en términos de la tasa bruta de matriculación en la universidad. Este autor consideró que la educación superior de un país está en la etapa de educación de elites si la tasa bruta de matriculación es menor al 15%; que se encuentra en la etapa de educación superior de masas si la tasa bruta de matriculación está entre 15% y 50%, y, por último, el país se halla en la fase de universalización si esa tasa es mayor al 50% [...] hemos preferido un esquema más diferenciado buscando referir mayores peldaños que permitan distinguir más claramente los sistemas de educación superior en los actuales contextos, sugiriendo un acceso de elites hasta el 15%, un acceso de minorías del 15 al 30%, de masas hasta el 50%, universal hasta el 85% y un acceso absoluto quedaría indicado con porcentaje superior a este último”.

Año	Global	Nivel de ingreso inferior	Nivel de ingreso medio
2028	78,2%	48,4%	85,9%

Fuente: Vercellino (2021c, p. 240).

Esta tendencia implica el tránsito de una universidad de élites a un modelo de acceso de masas, tránsito que por otra parte tuvo impacto en materia de democratización, ya que facilitó la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos (Chiroleu, 1998). Pero al mismo tiempo, este crecimiento positivo del acceso a la educación superior no redonda necesariamente en inclusión, los indicadores de ingreso y egreso así lo demuestran. La cantidad de egresados es significativamente menor a la de quienes ingresan.

Es decir, la masificación en el acceso que supondría mayores niveles de democratización encuentra un tope en las características que adquieren las trayectorias educativas en el nivel, signadas por fuertes procesos de discontinuidad. Estudios realizados a escala regional muestran que: casi un 30% del estudiantado ha discontinuado su actividad académica luego del primer año y el 50% a los tres años (Fernández, 2022). Las estadísticas oficiales sostienen que “de las/os nuevas/os inscriptas/os a carreras de pregrado y grado en 2020, el 62,4% continúan sus estudios en 2021” (Argentina, 2022, p. 11).

Vincent Tinto (Vercellino, 2021a) advierte que el problema de la retención de los(as) estudiantes universitarios es una preocupación nacional también en Estados Unidos por su impacto en el mundo del trabajo y el primer año de la universidad es considerado clave para su logro. Alrededor del 40% de los estudiantes que no se gradúan “[...] se van antes del inicio del segundo año, y algunos de los que se van en el segundo año son resultado de lo que sucedió o no sucedió en el primer año” (Tinto en Vercellino, 2021a, p. 3).

Como señalan García de Fanelli y Adrogué (2019), “[...] la gratuidad, y el supuesto de homogeneidad institucional que impera en las universidades estatales argentinas, contribuyen a la percepción social de la igualdad de oportunidades” (p. 22). No obstante, ello, los guarismos presentados muestran que el acceso directo y no arance-

lado, por sí solos, no son suficientes. Como se han hecho eco organismos supranacionales como la UNESCO, las universidades estamos conminadas a “tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no es sólo una cuestión de acceso, el objetivo debe ser la participación y conclusión exitosa de los estudios, asegurando el bienestar del estudiante” (Unesco, 2009, p. 3).

EL PROBLEMA DEL “FRACASO” EN LA UNIVERSIDAD

Estos indicadores han instalado el problema de los inicios universitarios en la agenda política y académica de la última década y, más recientemente, se ha comenzado a interpelar la duración real de las carreras, pues sólo 27,7% de las(os) egresadas(os) de grado lo hace en el tiempo teórico esperado para una determinada carrera, que es la duración establecida en los planes de estudio (Argentina, 2022).

Como ya hemos sostenido en otros lugares (Vercellino, 2021b, 2021c), para que el ingreso, la permanencia o continuidad de los estudios universitarios y la postergación de la graduación o el alargamiento de las carreras, se constituyan en un problema empírico, de investigación y de las políticas educativas, se han tenido que suscitar al menos tres eventos: la masificación de la Educación Superior (ES) que ya hemos descrito en los párrafos previos, la discontinuidad de las trayectorias de un número importante de esa masa de estudiantes que acceden a la ES que también hemos mostrado, pero también un cambio en el encuadre cultural desde el cual se leen esas discontinuidades.

Este tercer componente que genera condiciones de visibilidad y enunciabilidad al interior de los sistemas universitarios para que la discontinuidad de los estudios devenga un “problema”, es lo que denominamos cambios en el encuadre cultural (Canguilhem, 2009) de la Educación Superior. Tal cambio tiene como forma de expresión la generación, avanzada la primera década del siglo XXI, de una serie de textos prescriptos, es decir, textos escritos para volverse prácticas,

que comienzan a instalar una nueva manera de concebir a la educación superior (Rinesi, 2020). Por ejemplo, la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior organizada por el IE-SALC de la UNESCO (2009) y reunida en Cartagena de Indias en el año 2008 establece por primera vez en nuestra historia que la ES es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados.

Coincido con Rinesi (2020, p. 25) quien afirma que con esa definición:

Educación Superior como bien público y social, DDHH universal y responsabilidad de los Estados se establece un cambio decisivo en los modos de representación y de auto-representación de las instituciones de educación superior (en particular las universidades), que siempre se pensaron a sí mismas, y que siempre fueron pensadas, como lo que siempre fueron: eficaces máquinas de fabricar élites, y a las que ahora se les reclama repensarse como instituciones encargadas de garantizar lo que por primera vez puede pensarse como un derecho que es o que tiene que ser de todo el mundo.

Este nuevo encuadre cultural, ese conjunto de sentidos y compromisos compartidos en torno a la Educación Superior permite ampliar el campo de visión, las posibilidades de visibilidad y de enunciación de las instituciones. Ahora vemos y nominamos grandes sectores sociales que históricamente estaban, pero no veíamos, no los considerábamos como sujetos de la educación superior, pues la gramática de la universidad nos lo impedía. Los llamados ‘nuevos estudiantes’: primera generación, mujeres, trabajadores, personas con discapacidad, pertenecientes a pueblos indígenas, negros, gitanos, jóvenes rurales, migrantes, personas con cargas de cuidado, personas LGBTI+, personas sin la edad teórica para ingresar a la universidad, personas sin secundario completo y un largo etc. de reificaciones de la diversidad de aspirantes, cruzados generalmente por la condición de pobreza, que quedaban en las puertas de la universidad.

La literatura coincide en que las condiciones existenciales y materiales de vida interjuegan de manera más o menos determinante, según la corriente teórica de la que se trate, en las posibilidades de persistir en los estudios universitarios. Asimismo, coinciden en que, en la última década, dichas condiciones se caracterizan, a nivel global, por la profundización de la desigualdad social (Ezcurra, 2018).

El rol de las desigualdades en el campo educativo ha sido y es objeto de fuertes debates y discusiones (Bourdieu; Passerón, 2009; Charlot, 2008; Dubet, 2012), principalmente a partir de las décadas del 60 y 70 de la mano de procesos de masificación de los niveles secundario y superior. Bourdieu y Passeron (2009) y Dubet (2012) asumen la existencia de una posición objetiva en la estructura social (dada por la acumulación de capitales en el caso de los primeros, y por ingresos y condiciones de vida en el segundo) que condiciona el éxito o el fracaso educativo, dado que vinculan a las posiciones objetivas desfavorables (pobreza, subalternidad, etc.) con una serie de carencias y ausencias culturales que son expresión de la desigualdad.

Nuestras indagaciones analizan el problema de la discontinuidad en los estudios universitarios desde la óptica de los estudios sobre relación con el saber, los cuales, en su vertiente antropológica y sociológica, se abren paso en las últimas décadas, en debate con esas perspectivas (Charlot, 2021). Es preciso destacar que esa perspectiva teórica no ignora ni niega las desigualdades ni su impacto en el ámbito educativo, sino que postula una lectura en “positivo” de este fenómeno, en tanto “busca comprender cómo se construye una situación de alumno que fracasa en un aprendizaje y no “lo que le falta” a esta situación para ser una situación de alumno que alcanza el éxito” (Charlot, 2006, p. 51).

Asumimos que los procesos de ampliación de oportunidades de acceso a la universidad argentina que se han desarrollado a partir del retorno de la democracia han incrementado no solo la cantidad sino también la heterogeneidad social, cultural, racial, de género, de los nuevos estudiantes universitarios.

Esa heterogeneidad se expresa en heterogéneas formas de aprendizajes, en multiplicidad de modalidades de relación con los saberes. Esto ha generado la incorporación:

de debates pedagógicos que tienen como premisa la heterogeneidad social que condiciona los procesos de aprendizaje. Se ha hecho legítimo sostener que no existe 'una única y mejor manera de cursar la universidad'; los nuevos 'estudiantes no tradicionales' y también los 'tradicionales' tienen procesos y tiempos de aprendizaje singulares (Fernández; Kunrath; Trevignani, 2022, p. 44).

Nuestras investigaciones de los últimos años, como lo han sido los Proyectos de Investigación UNRN 40-C-581 y 40-C-796 en los que se ha analizado la problemática del primer año en carreras de ciencias aplicadas y ciencias humanas de la Universidad Nacional de Río Negro, pero también, investigaciones desarrolladas por colegas en ese marco, entre las que caben citarse a Gertosio (2023), Chironi y Vercellino (2022), Rizzo (2021), nos muestran en el análisis de las experiencias de discontinuidad de los estudios universitarios los procesos de evaluación y acreditación de los conocimientos constituyen un núcleo problemático.

Como bien desarrollamos en Vercellino y Mischia (2021a, 2021b), una clave explicativa que insiste en el discurso de los propios estudiantes en relación con la continuidad de los estudios es aprender a “sobrellevar el fracaso”, íntimamente vinculado a las formas de evaluación y acreditación propias de la universidad - “desaprobar cursadas”, “perder materias”-.

Varios de los(as) estudiantes que han participado de nuestras investigaciones enfatizan en experiencias de decepción, fundamentalmente vinculadas a la novedad de “perder cursadas”, desaprobar finales, recurrir materias.

La problematización sobre la evaluación que realiza uno de los estudiantes participantes de nuestras investigaciones es por demás

interesante, plantea la necesidad de pensar pautas de evaluación específicas para el primer año:

vos a un ingresante no le podés pedir que se maneje en la universidad de entrada como vos pretendes que se tiene que manejar todo, entonces ¿qué hace P.? ella te toma siete recuperatorios si es necesario que vos apruebes, porque no te desalienta, te permite continuar, si no vas te busca, le busca la vuelta. [...] Pero si hay que destacar yo destacaría eso [...] tratar de regalarle las materias, aunque sea con baja nota, pero fomentar que continúen, porque primer año es un año de nivelación y muchas materias se comparten en primer año y las específicas empiezan más adelante y vos no podés arrancar con la específica, [...], no podés conocer la carrera que estás haciendo sin pasar primer año que es de nivelación. Entonces vos no podés saber si sos bueno en algo si ni siquiera llegaste, por estas trabas que te digo por ahí que son los egos de los profesores, que son de que mi clase la tengo que dar así (relato de estudiante, disponible en Vercellino; Misischia, 2021b, p. 20-21).

El dispositivo “examen” aparece como uno de los eventos críticos de los primeros años en la universidad. La evaluación aparece como una situación traumática. Los(as) estudiantes destacan, además, aspectos asociados y derivados de los sistemas y procesos de evaluación y acreditación, como son, el impacto en lo que Tinto (2021) denomina percepción de la autoeficiencia, es decir, en su propia percepción como sujetos capaces de afrontar los desafíos cognitivos que le impone la universidad. Como bien advierte Pierella (2016, p. 13):

Si bien en estas últimas décadas ha tenido lugar un amplio desarrollo teórico sobre la importancia de la evaluación como medio de seguimiento y apuntalamiento de los estudiantes [...], en la práctica esta corre el riesgo de consolidarse como un elemento clave en la interrupción de los estudios universitarios.

A continuación, procuraré proponer algunas líneas de problematización en torno a la evaluación y la acreditación en la universidad.

EL PROBLEMA DE LA EVALUACIÓN

‘¿quién hará la historia más general, más imprecisa, más determinante también del ‘examen’, de sus rituales, de sus métodos, de sus personajes y de su papel, de sus juegos de preguntas y respuestas, de sus sistemas de notación y de clasificación? Porque en esta pobre técnica se encuentran implicados todo un dominio de saber, todo un tipo de poder’ (Foucault, 1976, p. 189-190).

La problemática de la evaluación y acreditación de saberes insiste en la investigación sobre los inicios de la vida universitaria (De Gatica; Bort; De Gatica, 2020; Mancovsky; Rocha, 2019; Pierella, 2016; Pogré; De Gatica; García; Krichesky, 2018). De Gatica, Bort y De Gatica (2020, p. 23-24) señalan:

Si entramos en las aulas para observar [...] las formas de evaluación y los conocimientos que se demuestran en esas evaluaciones, ¿es mucho lo que ha cambiado o continuamos con las mismas formas de enseñanza y aprendizaje tradicionales de la universidad? [...] lo conquistado en términos de ampliación del acceso a educación universitaria ¿se traduce en las prácticas académicas que se ven interpeladas por los desafíos que implica enseñar en un nuevo contexto sociocultural?.

Hemos realizado un breve ejercicio de comparación de las regulaciones³ académicas de tres universidades creadas en momentos históricos diferentes, es decir, que responden a proyectos políticos

3 Se toman esos documentos como marcos ideacionales y enunciados que ofrecen directrices y lineamientos para la acción y “se constituyen ante todo como intervenciones textuales en la práctica” (Palacios Díaz; Hidalgo Kawada; Cornejo Chávez; Suárez Monzón, 2019, p. 5). Esos textos tienen como patrón (criterio de

disímiles; que se encuentran ubicadas en regiones también distintas, por lo que atienden a poblaciones que se conjeturan diferentes entre sí. Se trata de las Universidades que se consignan en la Tabla 3.

Tabla 3 – Universidades analizadas

Universidad	Universidad de Buenos Aires	Universidad Nacional del Comahue	Universidad Nacional de Río Negro
Año de fundación/ creación	1821	1972	2007
Localización	Ciudad de Buenos Aires/ área metropolitana	Provincias de Río Negro y Neuquén	Provincia de Río Negro
Normas que regulan la evaluación	Resoluciones (CS) Nº 2056/95 Resolución (CS) N 1648/91	Ordenanza 273/2018 (replica lo establecido sobre la materia en la Ordenanzas 640/1996, 486/1991)	Resolución Rectoral 09/2008

Fuente: elaboración propia.

Este ejercicio, inicial, nos ha mostrado que:

a) La evaluación, acreditación y certificación de conocimientos constituye, desde el origen de la universidad argentina, el núcleo duro de la enseñanza.

Esta afirmación queda probada pues si se analiza el Estatuto de la Universidad de Buenos Aires del año 1886, en su capítulo XII en el que refiere a la Enseñanza, se desarrollan seis artículos, todos los cuales se expresan exclusivamente sobre la examinación y sus regulaciones, como se aprecia a continuación

CAPÍTULO XII De la enseñanza

Art. 72º – Las Facultades admitirán a exámenes de los remos de su enseñanza teórica en las épocas que fijen las ordenanzas de la Universidad a todo el que se presente a darlos, sin más requisitos que la comprobación de haber rendido los exámenes de Estudios Preparatorios en un Colegio Nacional o de presentar certificados que acrediten esos mismos exámenes en institutos de Enseñanza Secundaria, establecidos por autoridad de los Gobiernos de Provincia. En este úl-

homogeneidad) el provenir de algún nivel de oficialidad y aludir a la evaluación de los aprendizajes.

timo caso los certificados deberán presentarse con la comprobación oficial de que el instituto de que preceden se encuentra en las condiciones exigidas por el artículo 5º de la Ley de 30 de Setiembre de 1878, cuya comprobación deberá hacerse ante el Rector del Colegio Nacional de la Capital.

Art. 73º – Las Facultades no admitirán a examen de materias prácticas sino a aquellos alumnos que las hayan cursado en las mismas Facultades.

Art. 74º – Los estudiantes libres deben sujetarse en los exámenes al orden que para estos y para los estudios establezcan los reglamentos Universitarios; deben sujetarse también a las condiciones, pruebas y demás requisitos que establezcan los mismos reglamentos.

Art. 75º – Ninguna Facultad admitirá a examen de una materia al estudiante que en ella haya sido aplazado o reprobado por otra Universidad Nacional, sin que haya transcurrido por lo menos el término de un año, desde el aplazamiento o reprobación; los certificados de aprobación expedidos en contravención a este artículo serán de ningún valor.

Art. 76º – La Universidad no expedirá diploma sin que, previamente, el que lo solicite haya rendido examen de todas las materias requeridas por los reglamentos universitarios para obtenerlo.

Art. 77º – Los certificados de la Universidad Nacional de Córdoba serán válidos en esta.

Art. 78º – Para que el diploma universitario o profesional pueda ser conferido por esta Universidad se requiere que el alumno haya rendido ante ella, por lo menos, los exámenes de último año, los generales y el de tesis (Estatuto de la Universidad Nacional de Buenos Aires, 1886, en Mignone, 1998, p. 316).

b) Las normativas en torno a la evaluación casi no han variado a lo largo de los años. En las universidades más antiguas persisten decisiones sobre la evaluación que se remontan a la década del 60, por ejemplo, la escala de calificación de exámenes de la Universidad de Buenos Aires vigente fue aprobada por Resolución (CS) N° 2823/65

y recuperada en las Resoluciones (CS) N° 4994/93 y N° 2056/95. En las Universidades de creación más reciente, como la Universidad Nacional del Comahue rastreamos el origen de las formas actuales de regular la evaluación en normas de inicios de la década del 90. En el caso de la Universidad de Río Negro, el reglamento de estudios es una norma primigenia en esa institución, pues fue aprobada en el tiempo de la organización o normalización de la institución y no ha sido revisada (Resolución Rectoral 09/2008).

c) El examen como dispositivo de evaluación y acreditación de conocimientos se ha impuesto en las universidades argentinas y ha permanecido incólume más allá de las radicales transformaciones en el camino de la democratización y la inclusión educativa que éstas han afrontado desde el retorno de la democracia hasta nuestros días y de las interpelaciones que ese instrumento ha sufrido en el campo de la investigación educativa contemporánea.

d) No existen diferencias significativas entre las regulaciones de la evaluación en las tres universidades analizadas, aun cuando sus normas hayan sido generadas en un rango de 50 años y en instituciones que responden a proyectos políticos bien diferenciados. Las preocupaciones en torno a la evaluación giran en las tres universidades alrededor de una serie de cuestiones comunes, a saber:

- Condición de alumno: requisitos, causales que justifican su no cumplimiento.
- Calificaciones posibles para los cursados: aprobado, desaprobado, ausente y promoción.
- Modalidad de aprobación de los cursos: sin examen final (promoción), con examen final, examen libre.
- Turnos ordinarios y extraordinarios de exámenes.
- Conformación de tribunales examinadores.
- Escala de calificación.
- Nota mínima para la aprobación sin examen final por promoción.

- Cálculo del promedio final con el que egresa cada alumno.
- Forma de expresar, en número entero, en la calificación.
- Instancias de recuperación para el caso de las evaluaciones parciales.
- Comunicación de los resultados del examen a los estudiantes (mostrar examen)

La persistencia de esta gramática de la evaluación más allá de las diferencias entre instituciones y de las transformaciones generadas en las últimas décadas por los procesos de ampliación de derechos, podría ser un indicio de la resistencia del dispositivo universidad, una manifestación de su persistente condición máquina eficaz de fabricar élites (Rinesi, 2020).

El análisis de las situaciones que las normativas insisten en regular en torno a la evaluación, y que hemos punteado en los párrafos previos, ponen en evidencia que no se pueden analizar los procesos de evaluación y acreditación de conocimientos independientemente de los restantes elementos que conforman el dispositivo escolar: formas de organizar las personas (conformación de los cursos universitarios, responsables de los mismos etc.), organización del tiempo y del espacio, selección, organización y secuenciación de saberes, entre otras cuestiones.

CONCLUSIONES

En un país cuya universidad estatal tiene la característica distintiva de asegurar el ingreso directo a todas aquellas personas que hayan finalizado la escuela secundaria y que cuenta con un sistema distribuido por todo el país de instituciones estatales no aranceladas, esas condiciones de acceso inigualables en la región, no se traducen en inclusión educativa, en el sentido de cabal acceso al derecho a la educación. Por el contrario, nuestro sistema universitario se caracteriza también por altas tasas de discontinuidad de los estudios y de una prolongación alarmante en la duración de las carreras universitarias.

En este capítulo, además de profundizar en estas características del sistema universitario argentino, hemos avanzado en la problematización de una de las dimensiones que permiten ampliar la comprensión sobre los problemas de la continuidad de los estudios universitarios. Los(as) estudiantes que participan de nuestros estudios nos han hecho focalizar en el problema de la evaluación y acreditación de conocimientos.

El análisis de las convenciones normalizadas y expresadas en normativas sobre la evaluación de tres universidades estatales que se caracterizan por enmarcarse en proyectos histórico políticos diferentes debido a su momento fundacional y de atender poblaciones diferentes debido a su ubicación geográfica, nos ha mostrado ciertas invariantes en relación a la evaluación.

Advertimos que la evaluación y acreditación de conocimientos constituye, desde el origen de la universidad argentina, el núcleo duro de la enseñanza, que las normativas en torno a la evaluación casi no han variado a lo largo de los años, siendo el examen el instrumento de evaluación y acreditación que se ha impuesto y ha permanecido incólume más allá de las radicales transformaciones sociales, pedagógicas y tecnológicas que la universidad ha experimentado durante los siglos XX y XXI.

Las preocupaciones en torno a la evaluación giran en las tres universidades alrededor de una serie de cuestiones que aluden a diferentes componentes de lo que podríamos denominar el dispositivo “universidad”.

Con esto aludimos a un conjunto de prácticas discursivas, de fuerte raigambre histórica, que generan ciertas condiciones de posibilidad, ciertas reglas de juego o formas de racionalidad que organizan las formas de hacer universidad. Se trata de ciertos arreglos estratégicos generados para resolver el problema de cumplir con los objetivos de la universidad en un contexto de progresiva ampliación de la población a la que la misma atiende. Esa serie de arreglos (calendarios, planes de estudios, regímenes de correlatividades, exigencias de asistencia y verificación de aprendizajes etc.) atienden el pro-

blema de la educación universitaria en contextos de masividad. Esto supone cierta sincronización de la enseñanza y el aprendizaje, con la complicación que tal sincronización apareja en el caso de sujetos tan heterogéneos en relación con sus condiciones materiales de vida como son los(as) estudiantes universitarios.

Aunque más flexible que en otros niveles educativos, las normas vinculadas a la evaluación y acreditación nos muestran la persistencia de un tiempo estandarizado, que configura “pautas normalizadas de referencia” (Norbert, 1989, p. 19) tanto para la enseñanza como para el aprendizaje: se prevé un mínimo de aprendizajes para mantener la condición de estudiante regular y un itinerario ideal que marcan los planes de estudios y los calendarios académicos.

¿Existen alternativas a esas modalidades de evaluación? Por tratarse de arreglos contingentes, asumimos como premisa que otras formas de evaluación, y más ampliamente, que otras formas de hacer universidad son posibles. La frondosa producción intelectual sobre el problema educativo de la evaluación, las reformas que en la última década se han dado en otros niveles educativos en los regímenes académicos, en particular, en las formas de evaluación y acreditación y la tradición que en ese tipo de prácticas tiene, por ejemplo, el nivel de posgrado alimenta nuestra ilusión de que otra forma es posible.

Para ello es necesario profundizar la investigación académica y ensayar imaginativamente alternativas prácticas. Ese es el compromiso y nuestra invitación.

BIBLIOGRAFÍA

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. *Secretaría de Políticas Universitarias. Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2021-2022*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2022. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2021-2022_sistema_universitario_argentino_1.pdf. Acceso en: 1 oct. 2023.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2009.

CHARLOT, B. *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2006.

CHARLOT, B. *La relación con el saber: Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008

CHARLOT, B. Les Fondements Anthropologiques d'une Théorie du Rapport au Savoir. *Revista Internacional Educon*, Sergipe, v. 2, n. 1, jan./mar. 2021. Disponible en: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1727/1374>. Acceso en: 1 oct. 2023.

CHIROLEU, A. Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-21, 2018.

CHIRONI, J. M.; VERCELLINO, S. Desigualdad y educación superior: historias de éxitos académicos paradójales. *Debates em Educação*, Maceió, v. 14, n. 35, p. 93-113, 2022

DE GATICA, A.; BORT, L.; DE GATICA, N. Reflexividad y transformación en las prácticas docentes universitarias. In: POGRÉ, A.; DE GATICA; KRICHESKY, G. *Los inicios de la vida universitaria II: aportes de la investigación*. Estados Unidos: Editorial Teseo, 2020. p. 19-50.

DUBET, F. *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012

EZCURRA, A. M. Derecho a la Educación: expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina. *UNTREF*, Argentina, 2018.

FERNÁNDEZ, T. (et al.). *Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad: un estudio de caso comparado en tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2022.

FOUCAULT, M. *Historia de la locura en la época clásica I*. México: Fondo de Cultura Económica, 1976.

GARCÍA DE FANELLI, A; ADROGUÉ, C. Equidad en el acceso y la graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur. *Education Policy Analysis Archives*, Tempe, v. 27, n. 96, p. 1-38, 2019.

GERTOSIO, E. A. M. *Perspectiva estudiantil sobre el Ingreso a la Carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de Río Negro (Sede Atlántica, Cohorte 2020 y 2021) en clave de inclusión social y académica*. 2023. Tesis (Doctoral Docencia Universitaria) – Universidad Nacional de Río Negro, Río Negro, 2023. Disponible en: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/10134> Acceso en: 2 oct. 2023.

- IEC CONADU. Ajuste y oscuridad en el presupuesto Universitario. Análisis del proyecto de ley de presupuesto 2019. Buenos Aires, 2018.
- MANCOVSKY, V.; ROCHA, S. M. M. *Por una pedagogía de “los inicios”*: más allá del ingreso a la vida universitaria. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2019.
- MIGNONE, E. *Ordenamiento legal universitario*. Buenos Aires: Buenos Aires Ediciones, 1998. Disponible en: <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-rosario/curriculum-y-didactica/mignone-legislacion-universitaria-argentina-pasado-y-presente/9052331> Acceso en: 25 feb. 2024.
- NORBERT, E. *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- PALACIOS DÍAZ, D.; HIDALGO KAWADA, F.; CORNEJO CHÁVEZ, R.; SUÁREZ MONZÓN, N. Análisis Político de Discurso: Herramientas Conceptuales y Analíticas para el Estudio Crítico de Políticas Educativas en Tiempos de Reforma Global. *Education Policy Analysis Archives*, Argentina, v. 27, n. 47, p. 1-34, 2019.
- PIERELLA, M. P. Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? *Trayectorias Universitarias*, Buenos Aires, v. 2, n. 2, p. 11-19, 2016.
- POGRÉ, P.; DE GATICA, A.; GARCÍA, A. L.; KRICHESKY, G. *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Estados Unidos: Editorial Teseo, 2018.
- RAMA, C. La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, Madrid, n. 50, p. 173-195, 2009.
- RINESI, E. *Universidad y democracia*. Buenos Aires: Clacso, 2020.
- RIZZO, A. C. *Vicisitudes que atraviesan en sus procesos de aprendizaje los estudiantes que ingresan a las carreras de Licenciatura en Sistemas de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro*. 2020. Tesis (Licenciatura en Psicopedagogía) – Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue, Buenos Aires, 2021. Disponible en: <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncoma/16514>. Acceso en: 3 oct. 2023.
- TINTO, V. Ingresos e Ingresantes a la Universidad. Conferencia de Vicent Tinto. *Pensamiento Universitario*, [Colombia], p. 1-13, 2021. Disponible en: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8107>. Acceso en: 3 oct. 2023.
- TROW, M. Reflections on the transition from mass to universal higher education. *Daedalus*, [s. l.], p. 1-42, 1970.

UNESCO. Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Paris, 5-8 jul. 2009. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa. Acceso en: 4 oct. 2023.

VERCELLINO, S. El ingreso a la universidad: una ocasión para mirarnos. I Congreso Internacional "Ingreso e Ingresantes a la Universidad". Universidad Nacional de Río Negro, Río Negro, 2021c. Disponible en: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6765>. Acceso en: 1 oct. 2023.

VERCELLINO, S. El primer año de la universidad como analizador institucional. *Revista de Educación Inclusiva*, Chile, v. 5, n. 2, p. 236-254, ago./dic. 2021b. Disponible en: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8747>. Acceso en: 1 oct. 2023.

VERCELLINO, S. Ingresos e Ingresantes a la Universidad. Conferencia de Vicent Tinto. *Revista Pensamiento Universitario*, [s. l.], n. 20, 2021a. Disponible en: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8107>. Acceso en: 29 sept. 2023.

VERCELLINO, S. *La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber*. 2020. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2019. Disponible en: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6029>. Acceso en: 2 oct. 2023.