

## El ingreso a la universidad argentina. Tendencias y desafíos en torno al derecho a la educación superior

### Admission to the Argentine university. Tensions and challenges around the right to higher education

Pablo Daniel García<sup>1</sup>

---

Educación/ Ensayo científico

Citar: García, P.D. (2023). El ingreso a la universidad argentina. Tendencias y desafíos en torno al derecho a la educación superior. *Cuadernos Universitarios*, 16, pp. 11-28.

Recibido: agosto/ 2023

Aceptado: octubre/ 2023

---

#### Resumen

Este artículo, en formato de ensayo, se enmarca en la tradición de estudios sobre el derecho a la educación superior, en particular problematizando el ingreso a la universidad en Argentina. Esta cuestión se ubica en el centro de la agenda de discusiones de política educativa contemporáneas a partir de una situación paradójica. Por un lado, la sanción de la obligatoriedad de la educación secundaria genera un contexto de ampliación de la demanda por el acceso a la educación superior. Por otro lado, el análisis de datos disponibles para nuestro país indica que la masificación lograda para el ingreso no se corresponde con los datos referidos a la permanencia y a la graduación. Intentando aportar a estas discusiones, este artículo pone el foco en las diferentes modalidades de regulación del ingreso universitario que han organizado las universidades nacionales en Argentina. Algunas de las preguntas de partida son: ¿qué tipo de dispositivos se han diseñado en las universidades nacionales en Argentina para la regulación del acceso al nivel?, ¿qué características tienen dichos dispositivos?, ¿cuáles son sus propósitos? A partir de la construcción de un mapa de los dispositivos de ingreso, se identifican tendencias en lo que respecta a formatos, disciplinas, duración y modalidades de evaluación dispuestas. Construir futuros posibles para la educación superior implica, entre otros desafíos, dar respuesta a las nuevas demandas para que el derecho a la educación superior deje de ser una promesa incumplida para los sectores históricamente excluidos.

**Palabras clave:** universidad - ingreso universitario - derecho a la educación - acceso a la educación superior - política educativa

---

<sup>1</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).  
Universidad Nacional de Tres de Febrero.

## Abstract

This article, in essay format, is framed in the tradition of studies on the right to higher education, in particular problematizing entry to university in Argentina. This issue is located at the center of the agenda of contemporary educational policy discussions based on a paradoxical situation. On one hand, the sanction of compulsory secondary education generates a context of expanded demand for access to higher education. On the other hand, the analysis of data available for our country indicates that the massification achieved for admission does not correspond to the data referring to permanence and graduation. Trying to contribute to these discussions, this article focuses on the different modalities of regulation of university admission that national

universities in Argentina have organized. Some of the starting questions are: what type of devices have been designed in national universities in Argentina to regulate access to the level, what characteristics do these devices have, what are their purposes? From the construction of a map of the entry devices, trends are identified in terms of formats, disciplines, duration, and evaluation modalities provided. Building possible futures for higher education implies, among other challenges, responding to new demands so that the right to higher education stops being an unfulfilled promise for historically excluded sectors.

**Keywords:** university - university admission - right to education - access to higher education - educational policy

---

## Introducción

El derecho a la educación es un derecho fundamental de las personas y es parte integral de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Desde que el derecho a la educación se promovió por primera vez a nivel internacional con dicha declaración, el panorama mundial ha cambiado enormemente y hoy en día, en el marco de la llamada “sociedad del conocimiento”, resulta ineludible plantear la importancia de la educación para todos a escala mundial. Al mismo tiempo, la educación superior ha dejado de ser una actividad de las élites en muchos países para pasar a una etapa de masificación (Trow, 2006), integrando la vida cotidiana de millones de personas. Sin embargo, el derecho a la educación superior como parte del panorama en evolución del derecho a la educación ha recibido menos atención que la educación en otros niveles (IESALCUNESCO, 2022). En nuestra región, la idea de la educación superior como un derecho universal, como un

bien público y social y como un instrumento de desarrollo y cooperación entre las naciones, fue avizorada en la Primera Conferencia Regional de Educación Superior de 1996, establecida en la de 2008, ratificada y profundizada en la de 2018. Estas declaraciones que se han logrado para América Latina han generado un movimiento continental de envergadura, un *corpus* teórico y acciones prácticas que cuestionaron las tendencias privatizadoras (López Segrera, 2018). La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) realizada en Córdoba, Argentina, en 2018, reafirma en su declaración final el postulado de la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber de los Estados. Estos principios se fundan en la convicción profunda de que el acceso, uso y democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de los pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación

social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña (Tamarit y Miranda, 2021). En la región y en nuestro país se hizo mucho y, a la vez, queda mucho por hacer. Si bien se llevaron a cabo importantes iniciativas para garantizar el acceso a la educación superior de sectores tradicionalmente excluidos (García y Fernández Lamarra, 2023), desde una óptica de justicia social, resulta notable la distribución desigual de oportunidades y la falta de acceso equitativo a la educación superior. Se advierte la necesidad de que los sistemas y las instituciones de educación superior cambien para adaptarse a los diversos orígenes y necesidades de los y las estudiantes de este tiempo (IESALCUNESCO, 2022). En el marco de esta problematización, este artículo pone el foco en el estudio del ingreso universitario en Argentina.

En nuestro país, en las últimas décadas (en particular luego de la recuperación democrática), el proceso de admisión a las universidades, especialmente en el sector público, ha surgido como un asunto de gran preocupación en el país. Las políticas que buscan regular el acceso a la educación superior se han convertido en un tema polémico entre quienes consideran que los requisitos de ingreso deben limitarse a la mera aprobación de la educación secundaria y quienes consideran que sí deben incluir la superación de ciertos procesos de selección más rigurosos (Juarrós, 2006). Este debate puede pensarse en torno a dos posiciones antagónicas. Por un lado, está la perspectiva que aboga por la “selectividad”, que equivale a la propuesta de un acceso restringido a la universidad. Por otro lado, está la posición que defiende la “apertura”, que se corresponde con la idea de un acceso irrestricto y directo a la educación superior. Si se analiza la complejidad de la realidad, estas posiciones resultan insuficientes para abordar el problema; pero a fin de introducirnos en el

tema, resultan bien interesantes. Además, los datos disponibles indican que la selección de estudiantes se da, más allá del acceso, una vez que ingresan a la universidad a partir del desempeño académico durante los primeros años de sus programas (Ezcurra, 2011). Incluso con el ingreso masificado, no todos los ingresantes pueden mantener sus trayectorias y pocos son los que logran graduarse.

Con este marco de referencia, este artículo con formato de ensayo se propone avanzar en el análisis de los dispositivos creados para la regulación del ingreso en las universidades nacionales de Argentina. Algunas de las preguntas que componen los intereses de indagación de este texto pueden enunciarse del siguiente modo: ¿Qué dispositivos se han construido para regular el ingreso a la universidad pública en Argentina? ¿Qué modalidad de funcionamiento tienen? ¿Cuáles son las disciplinas que los componen? ¿Qué tipo de evaluación suponen? Para dar respuesta a estas preguntas, se presentan los resultados de un mapeo realizado sobre los dispositivos regulatorios (García, 2023). La construcción de dicho mapa supuso un proceso de recopilación previa de información, sistematización y análisis argumental de datos, que en este caso se hizo a través de fuentes secundarias construidas por las propias universidades nacionales (reglamentación, información publicada en sitios oficiales, etc.). Luego, la categorización de la información recopilada se ha basado en algunas nociones que se consideran estratégicas para ordenar la información: tipo de dispositivo, contenido disciplinar, duración y modalidad de evaluación. A fin de presentar el trabajo de mapeo realizado, este texto toma el formato de ensayo en tanto pretende presentar y desarrollar algunas ideas, argumentos y puntos de vista sobre las problemáticas y desafíos vinculados al ingreso universitario.

En términos de organización de este escrito, en primer lugar, se presentan algunas conceptualizaciones teóricas sobre dos categorías básicas para este escrito: la noción de trayectoria y la de dispositivo. Además, se presentan algunas problemáticas vinculadas a las trayectorias de formación y el efecto “arrastre” de problemas construidos en niveles anteriores, los factores externos al sistema que tienen impacto en las trayectorias y los nuevos problemas que se generan por prácticas propias del ámbito universitario. Luego se presentan algunos aspectos legales que enmarcan la cuestión del ingreso universitario y, a continuación, se presentan los resultados generales sobre el mapeo realizado expresados en algunas tendencias básicas. Finalmente, el texto cierra con la presentación de algunas reflexiones para seguir pensando el ingreso en torno a la tensión entre acompañar trayectorias de todos o seleccionar a los mejores, que al fin y al cabo es el gran debate que actúa como trasfondo de este tema.

### **Sobre las trayectorias educativas y los dispositivos de regulación del ingreso**

Intentando realizar un planteo sintético del marco teórico de fondo para este texto, se consideran dos conceptos sustanciales para esta investigación: trayectoria educativa y dispositivo de ingreso. El concepto de trayectoria permite focalizar el complejo entramado de aspectos o esferas de la vida de los sujetos que participan en la delimitación de un recorrido o itinerario posible, evitando miradas unilíneas. Uno de los referentes para abordar el concepto de trayectorias es el sociólogo Pierre Bourdieu. Recuperando las ideas de Bourdieu (1977), el concepto de trayectoria permite conjugar las biografías de los sujetos con los condicionamientos estructurales.

El análisis de las trayectorias educativas, particularmente en el contexto universitario, implica tener en cuenta tanto las decisiones tomadas por los estudiantes, influenciadas por sus características personales, como los factores socioeconómicos que existen en un momento histórico y en un entorno social específico (Frassa, 2007). Muchos estudiantes siguen caminos de formación que son diversos, variables y dependen de circunstancias particulares (Terigi, 2007). En este contexto, es esencial reconocer que los estudiantes no están solos; están insertos en una institución que debe respaldarlos y proporcionarles condiciones adecuadas para asegurar su progreso académico. Por lo tanto, se argumenta que las trayectorias académicas son tanto un asunto personal como institucional (Nicastro y Greco, 2012). Abordar las trayectorias diversas y las situaciones de vulnerabilidad en el ámbito educativo implica comprender la complejidad de la experiencia educativa. Esta experiencia no puede reducirse a categorías binarias ni entenderse como un fenómeno causado por un solo factor. Más bien, se trata de una composición compleja de varios elementos, que incluyen aspectos emocionales, familiares e interpersonales, así como aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y el ambiente institucional. Estos elementos se combinan con el tiempo y dan lugar a una amplia gama de situaciones posibles (Días López y Pinto Loria, 2017).

En este punto resulta de importancia mencionar que los factores que pueden afectar a las trayectorias de los estudiantes son diversos y de distinta naturaleza. Entre ellos, se pueden destacar los factores sistémicos asociados al contexto familiar, social, personal; pero también institucionales vinculados al sistema educativo y sus prácticas pedagógicas (Díaz Barriga Arceo et al., 2022). Durante mucho

tiempo se consideró cómo las condiciones sociales afectan a las trayectorias de los estudiantes. Sin quitarle importancia a su estudio, resulta fundamental considerar también que la institución educativa, sus prácticas, sus disposiciones y las decisiones de gestión resultan determinantes para el cuidado (o no) de las trayectorias de los estudiantes. En la medida que los decisores institucionales reconocen quiénes son sus estudiantes, sus condiciones objetivas de vida, sus historias y sus trayectorias por el sistema educativo, la capacidad de hospedar de las instituciones educativas mejora. A la vez, para el caso de las trayectorias de los estudiantes universitarios, debemos pensarlas como parte de un proceso más amplio que se conforma por su paso por los niveles anteriores del sistema. Esto incluye una infinidad de posibilidades que se combina a partir de las múltiples experiencias posibles: desde la posibilidad o no de haber concurrido al nivel inicial, hasta los heterogéneos caminos por los que ha transitado su educación primaria, la posibilidad de haberse dedicado plenamente al estudio o haber tenido que alternar su tiempo con el trabajo informal, las condiciones en las que desarrolló su paso por el nivel secundario, repitencias, ausentismo, etc. La trayectoria universitaria se acopla, se discute o se refuerza en esta experiencia previa. Por ello, resulta de especial importancia el modo en que se articulan los niveles y las acciones o estrategias que se desarrollan para acompañar esta transición. Siguiendo esta línea de pensamiento, esta investigación se enfoca especialmente en las condiciones, estrategias y mecanismos que se establecen de manera institucional para apoyar el progreso de los estudiantes que ingresan a la educación superior. Por lo tanto, el concepto clave aquí es el de “dispositivo de ingreso”.

El término “dispositivo” tiene una larga historia en el campo del análisis institucional. Michel Foucault, en una entrevista de 1977, ofreció una descripción: usa el término “dispositivo” (en francés, *dispositif*) para referirse a un conjunto complejo y heterogéneo de elementos que están interconectados y que operan juntos en una red específica de relaciones de poder y conocimiento en una determinada época o contexto (Agamben, 2011). Estos elementos pueden incluir instituciones, discursos, prácticas, regulaciones, estructuras sociales, objetos materiales y cualquier otro componente que participe en la configuración de una forma particular de entender y controlar una esfera de la vida social. En esencia, un dispositivo, para Foucault, no es simplemente un objeto o una tecnología, sino un conjunto de elementos que trabajan en conjunto para producir, regular y mantener ciertas formas de conocimiento, poder y control en una sociedad. Estos dispositivos son utilizados por las instituciones y las autoridades para influir en la conducta y en la percepción de las personas. Un aspecto fundamental del concepto de dispositivo es que no se limita a estructuras físicas o institucionales, sino que también abarca aspectos discursivos y cognitivos. Los discursos y las prácticas de conocimiento están estrechamente relacionados con la operación de un dispositivo, ya que estos discursos pueden influir en cómo las personas piensan y actúan en una sociedad dada. El dispositivo, en sí mismo, representa la red de conexiones entre estos elementos y siempre desempeña una función estratégica específica, que está vinculada a relaciones de poder. En este sentido, el dispositivo se forma mediante la intersección entre relaciones de poder y conocimiento (Agamben, 2011).

En el contexto universitario, los dispositivos pueden entenderse como conjuntos de

relaciones que se establecen entre diferentes componentes de las instituciones y que involucran una variedad de recursos, tanto burocráticos como humanos y económicos, así como estrategias de enseñanza y apoyo administrativo, entre otros. Estos dispositivos son capaces de facilitar el diálogo entre diferentes aspectos, lógicas y actores dentro de las instituciones educativas (Capelari, 2009). En consonancia con la expansión del sistema de universidades nacionales, que representa una política más estructural, la creación de diversos dispositivos específicos de ingreso en cada institución tiene como objetivo avanzar hacia la democratización de la educación superior, mejorando las oportunidades de acceso y la retención de los estudiantes. En el sistema universitario nacional coexisten múltiples dispositivos de ingreso. Especialmente los dispositivos diseñados para el ingreso universitario buscan atender al período de transición en las trayectorias educativas.

### **Lo que dice la ley sobre el ingreso universitario**

Al considerar el caso de Argentina, es importante recordar que la característica principal de la educación superior en el país es la gratuidad, algo poco común en la región y en el mundo. El germen de esta conquista se remonta ya a la Reforma Universitaria de 1918. Si bien esta lucha permitió alcanzar aspectos importantes que caracterizan a la educación superior pública en Argentina (como la libertad académica, la autonomía universitaria y el cogobierno), el movimiento estudiantil no pudo eliminar uno de los principales obstáculos para el acceso popular y masivo a la universidad: el arancel universitario. Fue recién con el Decreto 29337/49 del presidente Juan Domingo Perón

que se introdujo la educación gratuita para todos los estudiantes, beneficiando especialmente a los sectores populares. Desde entonces, la gratuidad se ha convertido en un principio controvertido. El ingreso libre fue abolido durante la dictadura militar de Argentina, restablecido con la recuperación de la democracia en 1983 y fortalecido con estatus constitucional en 1994 (Fernández Lamarra, 2022). Por otro lado, el desarrollo de las políticas de admisión a nivel universitario en la segunda mitad del siglo XX también fue sinuoso, basado en alternancias entre regímenes democráticos y dictatoriales, entre aperturas y restricciones (Fernández Lamarra et al., 2018). Con la consolidación de la democracia en las últimas décadas, las universidades finalmente se abrieron al acceso masivo. Se trata de un sistema esencialmente no selectivo, en tanto que los aspirantes no están obligados a aprobar exámenes generales al finalizar la educación secundaria o al ingresar a instituciones de educación superior (Adrogué y García de Fanelli, 2021). Actualmente, en el marco de la autonomía universitaria, cada institución organiza los dispositivos de acceso según recursos/situaciones/objetivos organizacionales (García, 2023).

La principal norma que regula la educación superior en Argentina (y a la universidad, especialmente) es la Ley de Educación Superior (LES), la Ley 24521, sancionada el 20 de julio de 1995. Esta norma establece que la única condición para el ingreso a los estudios superiores es poseer un título que acredite haber culminado la escuela secundaria. No obstante, habilita a que en las universidades con más de 50 000 estudiantes sean las facultades las que organicen la política de ingreso, estableciendo los mecanismos que consideren pertinentes. La inclusión de esta especificidad aportó complejidad y heterogeneidad al sistema de educación superior de la época. Otro aspecto que

incorpora la LES sobre la cuestión del ingreso se refiere a la posibilidad excepcional de ingreso al nivel universitario de los mayores de 25 años que no hayan completado su escolaridad de nivel medio, siempre que demuestren, por medio de las evaluaciones que se establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar. Esta posibilidad ha sido innovadora para la legislación argentina, con pocos antecedentes en el país (Castronovo, 2009).

En años recientes, a partir de la complejización del sistema universitario —que fue ampliando la cantidad de universidades, y a la vez con universidades que ensanchan su presencia en diferentes zonas del país mediante la implementación de sedes, extensiones áulicas y carreras dictadas mediante sistemas de educación a distancia— comienzan a producirse intentos de avances en el arancelamiento (por ejemplo, de ciclos de complementación o de carreras a distancia). En lo que respecta a la regulación del ingreso, la heterogeneidad reinaba: mientras que muchas universidades habían implementado cursos de apoyo o nivelación, otras optaron por la introducción de cursos de ingreso e incluso exámenes eliminatorios y cupos (Mendonça, 2022). En este contexto, se plantean algunos nuevos proyectos vinculados con asegurar la gratuidad. Uno de ellos, promovido por la reconocida pedagoga Adriana Puiggrós, en ese tiempo diputada nacional, se enmarca en la consideración de la educación superior como derecho humano que debe ser garantizado por el Estado. Se sancionó entonces en 2015 la denominada Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior (Ley 27204/2015). Esta ley estableció la responsabilidad indelegable y principal del Estado respecto de la educación superior, considerándola un bien público y un derecho

humano, términos que no aparecían en el texto anterior de la ley. La nueva normativa enuncia que ningún ciudadano puede ser privado del acceso a la universidad y hace cargo al Estado de garantizar ese derecho. Establece, entre otras cosas, la prohibición de cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa directos o indirectos. En relación con el acceso a las instituciones universitarias, elimina el párrafo del artículo 50 que habilitaba a las unidades académicas integrantes de las universidades “grandes” a establecer el régimen de ingreso, e indica que todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior y que este ingreso debe ser complementado, mediante procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir; pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo o excluyente. Si bien esta nueva normativa se encuentra actualmente judicializada por amparos que algunos rectores han presentado para evitar su puesta en marcha, su reivindicación da cuenta de tendencias fuertes en el campo académico. Muchas universidades han reordenado sus dispositivos de ingreso y han comenzado a revisar prácticas docentes, de organización y de acompañamiento en el ingreso entendido en sentido amplio (Mendonça, 2022).

### **Algunos trazos del mapa del ingreso universitario**

En el apartado anterior se mencionaba que, en el marco del ejercicio de su autonomía dentro de la legislación vigente, cada universidad nacional en Argentina toma decisiones con respecto al ingreso de nuevos estudiantes. El

relevamiento de dispositivos regulatorios del ingreso que desarrollan las universidades nacionales ha permitido la construcción de una tipología que permite distinguir la regulación del ingreso de acuerdo con su modalidad de organización básica. Este “mapeo” del ingreso universitario en Argentina permite establecer algunos trazos de caracterización de los modos de regulación del ingreso universitario actualmente vigentes. Como en todos los casos, la construcción de una tipología resulta una síntesis de aspectos que en la realidad aparecen de manera no tan definida, pero a los efectos de la construcción del mapa, resulta de interés como ejercicio.

En primer lugar, el “tipo 1” (denominado “sin dispositivo regulatorio”) se refiere a aquellos casos en los que el ingreso se reduce al trámite administrativo de inscripción. En estos casos, no existe ningún dispositivo institucional para organizar el acceso a la universidad. Si bien en todas las universidades existe un momento de inscripción administrativa y de presentación de documentación, en un reducido grupo de instituciones (cuatro casos), este proceso de inscripción administrativa es la única instancia regulatoria del ingreso. Para este grupo, los requisitos para el ingreso universitario se limitan al cumplimiento de la inscripción burocrática y la presentación de documentación respaldatoria. Estas universidades han optado por un modelo en el cual los ingresantes comienzan el cursado de las carreras como primera actividad académica y este tiempo es acompañado por actividades complementarias simultáneas que buscan contribuir a la construcción del oficio de estudiante. En este grupo, por ejemplo, se ubica la Universidad Nacional de General Sarmiento, la cual ha realizado una reciente reforma curricular de todos los planes de estudio de sus carreras para trasladar allí los talleres iniciales

y, por lo tanto, quien quiera iniciar los estudios en dicha universidad simplemente debe cumplir con la inscripción administrativa y, luego de esta, iniciar el cursado de la carrera elegida.

El “tipo 2” de regulación del acceso de nuevos ingresantes (denominado “dispositivo regulatorio único”) se identifica con la organización de un único dispositivo de ingreso para la totalidad de las carreras de la institución, en general con foco en la preparación/sensibilización para la vida universitaria. En este segundo grupo de instituciones se encuentran ocho casos de las 57 universidades nacionales. El relevamiento y sistematización de características de este segundo grupo de instituciones permite dar cuenta en estos dispositivos de una fuerte presencia de espacios que buscan apuntalar la construcción del oficio de estudiante universitario, con dispositivos que suponen obligatoriedad de participación, pero, en muchos de los casos, sin exámenes; sino con evaluación procesual a partir del cumplimiento de actividades individuales y grupales, que son presentadas para corrección en los diferentes espacios que involucran los dispositivos. Un ejemplo de este tipo de propuestas es el curso de formación para la vida universitaria de la Universidad Nacional de San Antonio de Areco (UNSAdeA). Con el objeto de fortalecer los saberes previos de los y las ingresantes, de modo que se facilite su acceso a las carreras de la Universidad, la UNSAdeA diseñó el Curso de Formación para la Vida Universitaria con características de cursotaller, para la integración de aspectos teóricos y prácticos en diferentes disciplinas, y la adquisición de competencias relacionadas con la educación superior por parte de quienes ingresan. Por ello organizó el curso en torno a tres talleres: de resolución de problemas, de comprensión y producción de textos, y el taller ambientación universitaria, con 10 clases de dos horas de duración cada uno de ellos.

El “tipo 3” identificado se refiere a aquellas universidades que han organizado un único dispositivo de ingreso, el cual presenta variaciones de acuerdo con la carrera a la que se desee ingresar. En este caso, suele haber un componente general de preparación/sensibilización para el ingreso a la universidad y de formación en escritura académica y, luego, cada carrera elige seminarios disciplinares que considera prioritarios como saberes necesarios para iniciar su cursada. En este tercer grupo se ubica la mayor parte de las instituciones (25 casos de las 57 universidades nacionales). Para este grupo de instituciones, la modalidad elegida supone la construcción de un dispositivo regulatorio del ingreso a nivel institucional que, luego, tiene sus variaciones específicas de disciplinas según cada unidad académica. En términos generales, se trata de cursos compuestos por varios espacios curriculares (entre dos y siete, según la institución) que adquieren diferentes formatos (seminarios, módulos, talleres, materias, etc.). Al igual que en el grupo anterior, es posible identificar espacios vinculados al desarrollo de competencias de lectocomprensión, así como de análisis del plan de estudio de las carreras y de la “vida universitaria”, donde se busca sensibilizar a los estudiantes con respecto a las obligaciones y los derechos en el nivel superior y los reglamentos de la vida institucional, e incluso brindarles orientación en la realización de trámites a lo largo de su carrera. Además, aparece algún espacio curricular específico vinculado a la carrera a la que se desea ingresar y también, junto con estos espacios disciplinares, aparecen otro tipo de instancias de evaluación (parcial, final o integradora) que se deben aprobar. En estos casos, ya no rige la lógica de la aprobación de cumplimiento de la regularidad y presentación de actividades, sino que aparecen instancias formalizadas para dar cuenta de

los aprendizajes. Podría mencionarse, dentro de este tercer grupo, el Curso de Nivelación de la Universidad Nacional del Chaco Austral. Este curso, de seis semanas de duración, está compuesto por cuatro materias que reúnen estudiantes afines y tiene cursada obligatoria y evaluaciones parciales, pudiéndose optar por rendir la evaluación final integral o libre. Otros ejemplos podrían ser el Curso Introductorio de la Universidad Nacional de Formosa o el Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de La Matanza, todos ellos pensados como dispositivos institucionales únicos, pero con variaciones de espacios curriculares según la unidad académica (o incluso la carrera) a la que se trate de acceder. Al igual que en el grupo anterior, encontramos dispositivos de extensión variable (desde mensual, como el caso de Villa María o Villa Mercedes, a anual, como en el caso del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires).

Finalmente, el “tipo 4” se identifica con aquellas universidades nacionales que no han organizado dispositivos regulatorios de ingreso comunes a todas sus carreras. En estas universidades conviven diversos dispositivos de ingreso de acuerdo con las diferentes unidades académicas (facultades, departamentos o incluso con diferencias para carreras de una misma unidad académica). El cuarto grupo dentro de la tipología establecida reúne a 19 casos y da cuenta de las instituciones con dispositivos variables de acuerdo con la unidad académica. En estas no hay un único formato de ingreso, sino que hay amplias variaciones entre las carreras de diferentes unidades académicas. Solo a modo de ejemplo, pueden citarse algunos casos: en la Universidad Nacional de Jujuy, en la Facultad de Ciencias Agrarias, existe un curso de nivelación y ambientación universitaria que es completamente virtual y “auto-gestionado”, con tutoría de profesores en las

distintas aulas virtuales de la plataforma UNJu Virtual, con tres materias (matemática, química y ambientación a la vida universitaria), con actividades para completar y aprobar. En la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, los ingresantes participan de las Jornadas de Ambientación y Orientación Estudiantil que se desarrollan antes del inicio del ciclo lectivo y que se informan a través de su sitio *web* y redes sociales. En el caso de la Facultad de Ingeniería, los alumnos que deseen cursar una carrera universitaria deben realizar el Trayecto de Formación Complementaria (TFC) para el ingreso, con cursada presencial cuatrimestral (al finalizar el año previo al ingreso) con los módulos de Matemática e Introducción a la Vida Universitaria. En el caso de la Escuela de Estudios Jurídicos y Políticos, el curso es virtual y se organiza en tres módulos (denominados Lectura y comprensión de textos en la práctica del derecho, Nociones básicas del derecho, e Introducción a las ciencias sociales), con grabaciones de clases vía YouTube; cada módulo debe aprobarse antes de rendir el examen de ingreso a la carrera. Otro ejemplo es el caso de la Universidad Nacional de La Plata, en la que cada facultad organiza su dispositivo de ingreso y, por ejemplo, en Ingeniería, desde mediados de enero, los ingresantes cursan Matemática para Ingeniería (Mate Pi); en la Facultad de Odontología, el ingreso se desarrolla de modo virtual en febrero; en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, el curso introductorio es presencial en febrero; y, en la Facultad de Psicología, en febrero, se lleva a cabo el “trayecto introductorio”, con vistas a guiar el primer contacto de los ingresantes con el ámbito universitario.

## Una caracterización posible para los dispositivos de regulación del ingreso

El mapeo de dispositivos identificados ha permitido hacer una primera distinción entre los modelos organizacionales para la organización del ingreso universitario y plantear una serie de características a partir de una lectura transversal. Para el análisis que sigue, se consideran a los denominados tipos 2 y 3<sup>2</sup>, que permiten dar cuenta de dispositivos con cobertura institucional.

Una consideración inicial que surge al analizar el proceso de acceso a las universidades públicas en Argentina es la diversidad de términos utilizados para referirse a los mecanismos organizativos. Se pueden identificar varias nomenclaturas para el sistema encargado de facilitar la admisión de nuevos estudiantes, tales como “curso”, “ciclo”, “taller” y, en menor medida, se encuentran también “etapa”, “programa” o “seminario”. Más allá de los matices etimológicos asociados a estos distintos nombres, es posible discernir ciertas “claves” que arrojan luz sobre sus objetivos subyacentes. Algunos de estos dispositivos enfatizan la idea de “preparación” para el nivel superior, mientras que otros ponen el énfasis en la nivelación de conocimientos, y algunos otorgan una connotación más individualizada al proceso de “ingreso”. Los denominados “cursos” representan la modalidad más prevalente para referirse al proceso de ingreso y suelen estar conformados por múltiples asignaturas o seminarios específicos (generalmente, oscilan entre uno y cuatro componentes curriculares, siendo los formatos que contienen dos o tres componentes curriculares los más comunes). En ciertos casos, es-

---

<sup>2</sup> [i] Las instituciones catalogadas como de “tipo 1” fueron excluidas por carecer actualmente de un dispositivo organizador para su ingreso, mientras que las de “tipo 4”, por la diversidad que suponen al considerar cada unidad académica (o incluso carrera), serán abordadas en un próximo texto específico.

tos cursos incorporan elementos diversos en su estructura, como asignaturas, talleres o seminarios que se combinan de diversas maneras, lo que refleja la versatilidad del dispositivo y su propensión a adaptarse a diferentes formatos en diversas instituciones educativas.

Podemos observar una segunda cuestión discernible en relación con los variados componentes curriculares que suelen incorporarse en los sistemas de admisión previamente cartografiados. La cartografía desarrollada inicialmente da cuenta de la existencia, en esencia, de tres amplias categorías en las cuales se insertan los componentes curriculares que conforman los sistemas de admisión. El primer grupo engloba los componentes disciplinarios específicos del ámbito de estudio de la unidad académica en la cual se inscribe el proceso de admisión (como, por ejemplo, física, química, ciencias de la salud, etc.). La inclusión de estos componentes se concibe como un medio para facilitar la inmersión del aspirante en un nuevo contexto disciplinario (Pogré et al., 2018). Esta introducción inicial al campo disciplinario no solo anticipa los contenidos de la futura carrera, sino que también busca asegurar un nivel básico de conocimientos con el fin de respaldar el desarrollo de las primeras asignaturas de cada programa de estudios. No obstante, es importante señalar que este tipo inicial de componentes no otorga prioridad a la integración del estudiante en la vida universitaria, sino que, de acuerdo con Pogré et al. (2018), multiplica la exposición del estudiante a múltiples disciplinas simultáneas, lo que diluye la dimensión institucional del fenómeno. Sin lugar a duda, esto plantea un riesgo en términos de fragmentación y desarticulación, ya que puede llevar a la pérdida de la perspectiva institucional de la universidad. Por esta razón, en numerosas instituciones, surge un segundo conjunto de componentes que se centran en el desarrollo de competencias ge-

nerales consideradas fundamentales para el éxito en los estudios superiores, tales como la comprensión lectora, el pensamiento matemático, la escritura académica, y la metodología de estudio, entre otras. A modo de ejemplo, podemos mencionar la materia “Introducción al Pensamiento Científico” del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, el seminario de “Comunicación Oral y Escrita en el Ingreso” de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, o el módulo “Leer y Escribir en la Universidad” en el Curso de Iniciación Universitaria de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. Es importante destacar que investigaciones recientes sugieren que para que un estudiante acceda al conocimiento universitario, debe familiarizarse con las dinámicas institucionales específicas de la universidad, las cuales a menudo difieren significativamente de las que se experimentan en la educación secundaria (Charlot, 2014). Emerge, por lo tanto, un tercer conjunto de saberes integrados en el proceso de admisión, que se refiere a lo que se denomina la “vida universitaria”. Piarella (2014) y Charlot (2014) argumentan que lo primordial para un estudiante universitario es aprender a ser precisamente eso: un estudiante universitario. En este contexto, el “Taller de Vida Universitaria” implementado en muchas de las universidades nacionales de Argentina representa un ejemplo de dispositivo institucional diseñado para apoyar la construcción de la identidad de “estudiante universitario” durante el proceso de admisión. Estos talleres desempeñan un papel esencial en términos de seguimiento y apoyo a las trayectorias de los estudiantes y, en diversas instituciones, este espacio formativo es central e incluso el único medio de regulación del proceso de admisión. Además, conlleva la enseñanza de un nuevo tipo de contenidos, como los roles y responsabilidades en la gestión universitaria,

la orientación sobre trámites administrativos, la resolución de cuestiones burocráticas, la selección de asignaturas, y el acceso a programas de beneficios y becas, entre otros aspectos. Estos espacios orientados a la socialización de la vida académica se encuentran presentes en la mayoría de las instituciones analizadas. Pueden mencionarse, por ejemplo, el Taller de Vida Universitaria en la Universidad Nacional de Villa Mercedes, el Seminario de problemáticas Universitarias de la Universidad de Villa María o el caso de la Universidad Nacional del Sur que, incluso, recupera categorías teóricas para nombrar a uno de los componentes de sus cursos de nivelación, “Talleres de Construcción del Oficio de Estudiante Universitario”, aludiendo a las ideas de Coulon (2005).

Un tercer aspecto discernible se relaciona con la variabilidad en la duración de los programas de admisión. La cuestión de la duración de estos programas varía significativamente entre las universidades examinadas. En primer lugar, destaca el Ciclo Básico Común, que constituye el primer año de todas las carreras en la Universidad de Buenos Aires y se caracteriza por ser el programa de admisión de mayor duración. Aunque ofrece diversas modalidades de estudio, incluyendo la opción de cursar de forma remota o de manera autodidacta, implica al menos un año de estudio para aquellos que optan por la modalidad regular. Además, siete universidades ofrecen programas de admisión semestrales, algunas de las cuales también incorporan opciones intensivas. Entre estas instituciones se pueden mencionar el Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de la Matanza, el Curso de Preparación Universitaria de la Universidad Nacional de San Martín, y el Seminario Universitario de la Universidad Tecnológica Nacional, junto con las diversas variantes de sus regionales. Asimismo, catorce universidades cuentan con

programas de admisión que tienen una duración que oscila entre las cinco y ocho semanas, mientras que ocho universidades ofrecen programas de admisión que duran tan solo un mes. Por último, tres universidades han diseñado programas de admisión con una duración inferior a un mes, generalmente enfocados en la preparación para la “vida universitaria”. Es fundamental destacar que la temporalidad de la implementación de estos programas de admisión también desempeña un papel relevante. Por ejemplo, en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y en la Universidad Nacional de José C. Paz, el proceso de admisión tiene lugar en el primer cuatrimestre, al inicio del año académico. En contraste, en muchas de las sedes de la Universidad Tecnológica Nacional, el proceso de admisión se desarrolla de manera simultánea con la conclusión del último año de educación secundaria para muchos de los nuevos estudiantes. La cuestión del tiempo y de la duración de los programas de admisión no debe subestimarse, ya que el factor tiempo resulta fundamental para alcanzar los objetivos que las instituciones se plantean con respecto al proceso de admisión. De hecho, los trabajos de Sigal y Ramallo (1999), hace más de dos décadas, ya llamaban la atención sobre las diferentes intensidades con las que se estructura el proceso de admisión en la educación universitaria.

Para finalizar, al realizar un análisis interseccional de los dispositivos de admisión mapeados, se puede apreciar que se agrupan en dos categorías principales: en primer lugar, tenemos aquellos que tienen como principal objetivo el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes. Estos dispositivos buscan familiarizar a los estudiantes con la cultura universitaria, proporcionar información sobre sus derechos y responsabilidades como estudiantes de nivel superior, y contribuir a la construc-

ción de la identidad de estudiante universitario, siguiendo las reflexiones de Coulon (2005). En segundo lugar, encontramos un conjunto, aunque menos numeroso, de dispositivos selectivos que proponen una formación complementaria previa al ingreso a la universidad, la cual es evaluada mediante uno o varios exámenes que deben superarse. En caso contrario, el estudiante no puede dar inicio al primer año de su carrera. Aquí se presenta la gran tensión en relación con el proceso de admisión: por un lado, el ingreso sin restricciones, acompañado por dispositivos que se enfocan en la adaptación del estudiante a la cultura universitaria o a culturas disciplinarias específicas; y, por otro lado, los enfoques basados en el paradigma de la selectividad, que buscan identificar a los candidatos que cumplen con los méritos necesarios para comenzar sus estudios superiores (Juarrós, 2006). Entre estos dos modelos se encuentran las principales tensiones del sistema universitario hoy en día.

### **A modo de conclusión: los desafíos del ingreso a la universidad**

A lo largo del texto se plantearon algunas tendencias en lo que respecta a la configuración de los dispositivos de ingreso a la universidad pública en Argentina. El telón de fondo de estos dispositivos es la gratuidad del nivel superior y la masificación del acceso luego de la recuperación democrática. ¿Cómo generar oportunidades para todos en la universidad? ¿Se trata de filtrar para que ingresen solo los que cumplen con los que se consideran los requisitos necesarios para garantizar su trayectoria en el nivel superior, o se habilita un lugar para todos? La primera opción genera un sistema de restricciones, que tiende a reproducir desigualdades sociales. Es cierto que puede

generar un sistema más “eficiente” para las instituciones universitarias, considerando que solo enseñar a los que superan el “filtro” de un ingreso restrictivo podría pensarse como más sencillo que pensar estrategias para construir un lugar para todos en la universidad. Allí radica la situación que desafía hoy al sistema universitario hoy en día: ¿cómo acompañar las trayectorias de estudiantes cada vez más diversos?

El ingreso irrestricto a la universidad presenta argumentos sólidos en su favor al promover el acceso equitativo a la educación superior, de eso no caben dudas. Al eliminar barreras de entrada basadas en exámenes de admisión selectivos, el enfoque de ingreso irrestricto permite que un espectro más amplio de estudiantes tenga la oportunidad de acceder a la educación universitaria. Esto es particularmente importante en términos de equidad, ya que posibilita que individuos de diversos orígenes socioeconómicos, culturales y educativos accedan a las mismas oportunidades educativas. Además, el ingreso irrestricto fomenta la diversidad en las aulas universitarias, lo que enriquece la experiencia educativa de todos al promover la interacción entre estudiantes con diferentes perspectivas y experiencias de vida. También es coherente con la idea de que la educación superior debe ser un bien público accesible para todos, lo que contribuye al desarrollo social y económico al empoderar a las personas con habilidades y conocimientos que pueden aplicar en beneficio de la sociedad en general. Desde una perspectiva más amplia, el ingreso irrestricto puede verse como un motor de desarrollo económico y social. Al brindar acceso a la educación superior a un mayor número de personas, se impulsa la formación de una fuerza laboral más calificada y competente. Esto puede aumentar la productividad económica y las posibilidades de desarrollo de las personas en particular y de la sociedad en

general. Ahora bien, si el ingreso irrestricto no es acompañado, se puede transformar en la “puerta giratoria” de la que tanto se ha hablado (Tinto y Engstrom, 2008). La creación de estrategias efectivas para el acompañamiento de nuevos ingresantes universitarios es un tema crucial en la educación superior actual.

El acceso a la universidad puede ser un período desafiante para los nuevos ingresantes (ya sea que se trate de jóvenes que recién han culminado sus estudios de nivel secundario o bien de adultos con experiencia laboral que llegan a la universidad en busca de nuevas oportunidades). Todos ellos se enfrentan a cambios significativos en términos de transitar una nueva estructura organizativa, con otras responsabilidades y expectativas académicas. La falta de preparación para afrontar estos cambios puede llevar a altas tasas de deserción en el primer año universitario. Por lo tanto, los dispositivos y estrategias de acompañamiento tienen como objetivo proporcionar a los estudiantes el apoyo necesario para navegar con éxito estos desafíos iniciales. Esto incluye orientación sobre cómo administrar el tiempo, mejorar las habilidades de estudio y adaptarse a las exigencias académicas más rigurosas. E incluso enseñar cuestiones que antes se daban por supuestas (los contenidos referidos a la “vida universitaria” aparecen como novedosos en tanto que incluyen en la agenda pedagógica prácticas e información que décadas atrás no era materia de enseñanza —p. ej.: cómo hacer un trámite, quién es quién en la universidad, qué obligaciones supone la ciudadanía universitaria, entre otras cuestiones—). Además, el acompañamiento de nuevos ingresantes es esencial para abordar las disparidades en el rendimiento académico y la retención entre diferentes grupos de estudiantes. Los dispositivos estrategias de acompañamiento pueden desempeñar un papel fundamental en

la reducción de estas brechas al proporcionar un apoyo personalizado a los estudiantes que enfrentan desafíos específicos. Esto es particularmente relevante en el caso de estudiantes de primera generación, aquellos que son los primeros en sus familias en asistir a la universidad y que pueden carecer de conocimientos y recursos para tener éxito en este nuevo entorno. Estas estrategias pueden ser decisivas para la retención. Los programas de acompañamiento pueden identificar y abordar tempranamente los desafíos académicos, personales o emocionales que enfrentan los estudiantes, lo que puede aumentar la probabilidad de que continúen y completen sus estudios.

La problematización del ingreso en la universidad ha llevado incluso a comenzar a mirarlo en un sentido más amplio. Se comienza, así, a hablar de los “inicios” de la universidad para hacer referencia al momento de acceso a la universidad, pero también al período de transición desde el nivel secundario al nivel superior (o incluso del mundo laboral al mundo universitario para aquellos que llegan a la universidad luego de su experiencia laboral) y, además, al primer año, considerándolo como un momento sensible para la deserción. En los inicios, especialmente, se deben atender a aquellos mecanismos implícitos que dificultan la continuidad de los estudios. Incluso en el contexto de apertura e ingreso irrestricto, la lógica expulsiva persiste si no se revisan las prácticas pedagógicas e institucionales de selección. Pensar los inicios supone entender al ingreso como un momento crucial para aquellos y aquellas que ejercen su derecho a la educación superior (De Gatica et al., 2019).

La “pedagogía de los inicios” en la universidad se refiere a un enfoque pedagógico centrado en los primeros pasos de los estudiantes en su experiencia universitaria. Este enfoque reconoce la importancia de apoyar y orientar a

los nuevos ingresantes durante sus primeros años en la universidad, ya que este período de transición puede ser crítico para su éxito académico y su adaptación a la vida universitaria. La pedagogía de los inicios se basa en la idea de que los estudiantes que están ingresando a la universidad pueden tener necesidades y desafíos específicos que requieren una atención especial por parte de los educadores y las instituciones. En el marco de la llamada “pedagogía de los inicios”, los distintos actores institucionales pueden brindar una orientación a los nuevos estudiantes, presentándoles los recursos disponibles, las políticas académicas, los servicios de apoyo y las oportunidades extracurriculares (Mancovsky y Más Rocha, 2019). La referencia a “los inicios” es elegida porque hace referencia a un abordaje temporal más amplio en relación con la articulación escuela secundaria-universidad (o del mundo laboral y la universidad) y el ingreso a un nuevo nivel educativo; y porque reconoce experiencias de estudiantes que tienen puntos de partida e historias diferentes y singulares (Mancovsky y Más Rocha, 2019). Esta bienvenida les ayuda a sentirse más cómodos y seguros en su nuevo entorno. La pedagogía de los inicios a menudo involucra la asignación de tutores que pueden ofrecer orientación personalizada a los estudiantes, responder a sus preguntas y proporcionar apoyo académico y emocional. Este tiempo resulta fundamental, dado que se trata de un período en el que los docentes ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades de estudio efectivas, como la gestión del tiempo, la toma de apuntes y las estrategias de lectura crítica. Estas habilidades son esenciales para el éxito en la educación superior. El diseño de dispositivos para acompañar las trayectorias en los inicios de la universidad forma parte del compromiso político y pedagógico de las instituciones del nivel superior con el derecho a la educación superior.

En las últimas décadas, las instituciones de educación superior en Argentina, y en la región en general, han experimentado una expansión significativa. Este crecimiento se ha caracterizado no solo por el aumento en el número de instituciones públicas y privadas, sino también por una marcada diversificación de las ofertas académicas y un notorio incremento en la matrícula estudiantil (UNESCO, 2008). Sin lugar a duda, este fenómeno de expansión de la educación superior está estrechamente relacionado con las políticas progresistas de integración social y democratización del acceso a la educación que han sido promovidas en la región. Estas transformaciones y rasgos distintivos de las instituciones de educación superior contemporáneas son el resultado de una profunda reconfiguración en las esferas de la vida política, social y económica. En este contexto, las universidades se encuentran en la obligación de adaptarse y evolucionar para enfrentar los desafíos que plantea la sociedad del conocimiento, la producción y la transferencia de nuevos saberes y tecnologías. Allí, los dispositivos diseñados para acompañar el ingreso juegan un rol crucial. Incluso considerando que el aumento en el acceso a la educación superior puede considerarse un avance en términos de inclusión, al abrir las puertas a segmentos de la población que antes no tenían acceso a este nivel educativo, paralelamente se ha observado un incremento en las tasas de desvinculación estudiantil. Como resultado, se ha generado un crecimiento significativo en el número de estudiantes que abandonan sus estudios durante los primeros años de la educación universitaria. La creatividad en el diseño de dispositivos institucionales que acompañen estas trayectorias resulta estratégica.

Hoy en día debemos reconocer que la igualdad aparente en el acceso a la educación superior en realidad encubre profundas des-

igualdades de partida en lo que respecta a la capacidad de los estudiantes para mantenerse en el sistema educativo, avanzar con éxito en sus carreras y finalmente graduarse de la universidad. Allí radica el desafío más urgente para nuestro sistema universitario: acompañar la expansión del acceso con la expansión de la retención y el éxito académico. Solo cuando eso suceda podremos afirmar la concreción del derecho a la educación superior.

### Referencias bibliográficas

- Adrogué, C. y García de Fanelli, A. (2021). Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina. *Páginas de Educación*, 14(2)2851.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73)249264.
- Bourdieu, P. (1977). La ilusión biográfica. En *Razones prácticas*. Anagrama.
- Capelari, M. I. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 49(8)110.
- Castronovo, A. (2009). *El ingreso a la Universidad de los mayores de 25 años sin título secundario contemplado en el artículo 7 de la Ley de Educación Superior*. Universidad Nacional de Lanús. Departamento de Humanidades y Artes. [http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar/download/Tesis/MA-MIC/031716\\_Castronovo.pdf](http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar/download/Tesis/MA-MIC/031716_Castronovo.pdf)
- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de investigaciones. *Polifonías*, 4, 1535.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Anthropos.
- De Gatica, A., Bort, A., Romero, L. y De Gatica, N. (2019). La formación en el ingreso a la Universidad. *Revista Educación, Política y Sociedad Número*, 4(2)5475.
- Díaz López, C. y Pinto Loría, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa*, 21(1)4654.
- Díaz Barriga Arceo, F.; Alatorre Rico, J. y Castañeda Solís, F. (2022). Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, XIII(36)325. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1181>
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. IEC Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández Lamarra, N. (2022). *Iniciativa de políticas sobre el derecho a la educación superior: Argentina (Seguimiento de buenas prácticas de Derecho a la Educación Superior alrededor del mundo)*. UNESCOIESALC.
- Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Marquina, M. y Aiello, M. (Eds.). (2018). *Educación superior universitaria Argentina. Situación actual en el contexto regional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Frasa, J. (2007). Rupturas y continuidades en el mundo del trabajo. Trayectorias laborales y valoraciones subjetivas en un estudio de caso. *Cuestiones de sociología*, (4)243266.
- García, P. D. (2023). Mapeo de dispositivos de ingreso a las universidades nacionales en Argentina. *Praxis Educativa*, 27(3)1-25. Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Uni-

- versidad Nacional de La Pampa. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270302>
- García, P. y Fernández Lamarra, N. (enero-abril 2023). Educación Superior y futuro: lecturas de la hoja de ruta para la Educación Superior propuesta por UNESCO desde una perspectiva latinoamericana. *Série-Estudos, Campo Grande, MS*, 28(62)127148.
- IESALC-UNESCO. (2022). El derecho a la educación superior: una perspectiva de justicia social. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382285>
- Juarros, M. F. (2006). ¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Revista Andamios*, 3(5)69-90.
- López Segrera, F. (noviembre 2018). *De la Habana (1996) a Córdoba (2018): transformación inconclusa de la educación superior* [Ponencia]. VIII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales.
- Mancovsky, V. y Más Rocha, S.M. (2019). *Por una pedagogía de "los inicios". Más allá del ingreso a la vida universitaria*. Editorial Biblos.
- Mendonça, M. (mayo-agosto 2022). Estrategias en el acompañamiento del estudiantado en el ingreso universitario en la argentina de las últimas dos décadas. ¿Nuevos mecanismos o generalización y visibilización de acciones ya existentes? *Esboços*, 29(51)469489, Dossier Universidad y política: actores, conflictos y visiones globales.
- Nicastro, S. y Greco M. B. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Horno Sapiens Ediciones.
- Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, 51-62. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Pogré, P., De Gatica, A., García, A.L., Krichesky, G., Poliak, N, Romero, M. M. y Charovsky, M. M. (2018). Repensando los dispositivos y estrategias para acompañar el inicio de la educación superior. En P. Pogré, A. De Gatica, A. L. García y G. Krichesky (Coords.), *Los inicios de la Universidad*. Editorial Teseo. <https://www.teseopress.com/iniciosvidauniversitaria>
- Ramallo, M. y Sigal, V. (2010). Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina. *Documento de Trabajo N.º 255*. Universidad de Belgrano. [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/255\\_sigal.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/255_sigal.pdf)
- Tamarit, F. y Miranda, E. (2021). Calidad, internacionalización y reconocimiento de derechos en la agenda de la investigación sobre la educación superior. Una mirada desde las conferencias regionales. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1).
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Mimeo.
- Tinto, V. y Engstrom, C. (2008). Access without support is not opportunity. *Change*, 40, 46-51.
- Trow, M. (2006). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII, en Forrest, J. F. y Altbach, P. *International Handbook on Higher Education*, 243280. Springer.
- UNESCO (2008). Tendencias en la educación superior en América Latina y el Caribe. IESALCUNESCO.

**Pablo Daniel García**

Perfil académico y profesional: Doctor en Educación. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con cargo radicado en el NIFE-DE de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Coordinador académico del Programa

de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación y del Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.  
pgarcia@untref.edu.ar  
Identificador ORCID: 0000-0002-8572-7684