



UNIVERSIDAD DE BELGRANO

# Documentos de Trabajo

**Area de Estudios de la Educación Superior**

**La cuestión de la admisión a los estudios  
universitarios en Argentina**

**Nº 113**

**Víctor Sigal\***

**\* Con la colaboración de Mabel Dávila**

Departamento de Investigación  
Junio 2003



## 1. Introducción

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

Como es habitual en todo pensamiento sectario, la oposición que se formule a cualesquiera de sus irreductibles principios no estaría basada en críticas razonadas sino en comportamientos y actitudes al servicio de fuerzas demoníacas, coincidentes con la tradición cultural que se incorporado en nuestro país mediante la cual la explicación de sus males es que ellos obedecen, en general, a malévolas fuerzas externa tales como la globalización, el Banco Mundial, el FMI, los banqueros y demás estereotipos contemporáneos que naturalmente obvian el examen autocrítico.

Por otra parte, la descripción del sistema de admisión a la universidad argentina plantea un problema adicional. Es relativamente fácil describir un sistema pero resulta extremadamente difícil, como veremos más adelante, describir un “no sistema” cual es el caso de nuestro país. A pesar de esta dificultad empírica, creemos que se pueden, de todos modos, puntualizar algunas características básicas que permitirán describir la experiencia en nuestras universidades.

En primer lugar, los sistemas de admisión se dan aquí, como en casi todos los países del mundo, en el marco de un gran proceso de expansión de la matrícula, debido fundamentalmente al aumento de las demandas sociales de educación superior. En 1950 la tasa bruta de educación universitaria para la cohorte 20-24 años era del 5.2% y en 1988 del 38.4%, siendo del 100% el incremento de la matrícula entre los años 1980 y 1991.

En el año 2000, tomando la cifra de 440.168 alumnos del sector superior no universitario y 1.290.526, del universitario, incluyendo los establecimientos públicos y privados, y sobre la base de una estimación de 3.361.268 de jóvenes en la edad correspondiente 20-24 años, se llega a la asombrosa tasa bruta de educación superior del 51.48 %. Esta tasa es más baja pero comparable con la de muchos países europeos, sobre todo teniendo en cuenta que en el Brasil es de aproximadamente el 18%. La contracara de esta situación es que en aquél país la tasa de graduación es del 12,05 mientras que en el nuestro es del 4%<sup>1</sup>

La demanda social está asociada con cambios en aspectos relevantes, culturales y técnicos, de nuestra época, especialmente en la segunda mitad de este siglo y común a todos los países: el crecimiento y la diversificación de los requerimientos del sector productivo, el proceso de universalización de la educación media, la feminización de la matrícula en general en la educación básica y media y en particular en la educación superior universitaria, las tasas más elevadas de ingresos y menores de desocupación de los egresados del nivel superior en relación con el resto de la población ocupada, etc.

En segundo lugar, el sistema de educación superior en nuestro país es, de hecho y como se verá más adelante, *binario*, aunque desordenado y complejo. Existe un sistema de educación superior no universitario, docente, técnico y artístico, pero al mismo tiempo un conjunto de carreras cortas de similares características dentro de las universidades que dan cuenta de alrededor del 18% de la matrícula universitaria. Pero la proporción de alumnos en el sistema de educación superior no universitario sobre el total de la matrícula de educación superior es elevada, alrededor del 28%, cifra que se halla al nivel de los sistemas educativos más adelantados.

Por otra parte, del total de alumnos universitarios, alrededor del 87% se hallan en las universidades nacionales de gestión pública y el 65% de los alumnos del sector no universitario concurren a establecimientos públicos y el resto a privados. El análisis que se hace aquí está enfocado hacia la matrícula de las universidades públicas<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> La tasa está calculada sobre la base de la cantidad de egresados en un año en relación con la matrícula del mismo.

<sup>2</sup> Fuente/ Encuesta Permanente de Hogares año 1998.

En los últimos años la tasa de crecimiento de la matrícula no universitaria es casi el doble de la universitaria, signo inequívoco de que existe una demanda social importante en este sector pero que, a diferencia de lo que sucede en aquellos sistemas, la educación superior no universitaria en nuestro país, en sus tres ramas especialmente la técnica, adolece de graves falencias tanto pedagógicas, de gobierno y gestión y tecnológicas. Ello hace que no constituyan en este tiempo una alternativa a la educación universitaria suficientemente atractiva como para disminuir la presión sobre las universidades. Las políticas de "articulación" entre niveles son aún incipientes y limitadas y no constituyen esfuerzos de incorporación de los sectores desatendidos sino más bien apoyan la prolongación hacia los estudios de grado o posgrado de aquellos que ya están incorporados al sistema. No amplían, en ese sentido, las ofertas educativas que provengan de una verdadera diversificación de la educación superior que constituye una de las claves del problema de la equidad.

Finalmente, la caída de la tasa de egreso del 8% en 1982 al 4% en el 2000, por un lado, y el aumento de la deserción a cifras dramáticas, muestran la gravedad de las disfunciones del sistema. En este sentido, estos últimos dos aspectos son catalíticos de innumerables seminarios y talleres, declaraciones públicas con los consabidos rasgados de vestiduras, lamentaciones interminables y pocos análisis sistemáticos y propuestas específicas de acción al respecto.

## 2. Las experiencias internacionales en los modos de admisión

En el contexto internacional, los procesos de expansión de la demanda se asocian a procesos nacionales y planificados de diferenciación de la educación superior entre las instituciones de educación universitaria y no universitaria. Ello se ha originado en una gran variedad de modalidades de estructura y organización de estas instituciones educativas y la complejidad proveniente de la multiplicidad de modelos nacionales se debe, además, a la adopción en algunos países de una diferenciación horizontal, es decir entre instituciones, y en otros vertical, es decir dentro de una misma institución.

De este modo, en el caso europeo se pueden distinguir dos tipos básicos de estructura: el modelo binario y el modelo integrado. El primero resulta de la creación progresiva de un sector no universitario paralelo al universitario tradicional. El segundo modelo resulta del proceso de diferenciación vertical, interno, en las instituciones universitarias. Por otro lado, la estructura francesa se caracteriza por una gran complejidad institucional, con instituciones muy pujante en los sectores no universitarios dentro y fuera del sistema universitario.

En los distintos tipos de estructura, las políticas de admisión son expresión concreta de los efectos del planeamiento educativo y de importantes decisiones de políticas debido a que en períodos de expansión o reducción de demanda, los problemas de selección y distribución de las matrículas están siempre presentes y a que todo sistema educativo cumple necesariamente con una función selectiva dentro de cada nivel educativo y entre los distintos niveles que forman parte del sistema (Gómez Campo, 1989).

Los modos de admisión varían notablemente entre países y dentro de sus fronteras. En términos generales, en casi todos ellos los procedimientos de admisión son usualmente más estrictos para el sector universitario que para el no universitario, especialmente en los sistemas binarios. En los sistemas integrados sucede del mismo modo aunque en menor medida, y son las mismas instituciones las que en muchos casos encaran el problema de la orientación de los estudiantes en su elección entre los ciclos cortos y largos.

Por otra parte, el diploma del colegio secundario, obtenido en general después de un examen final, sigue siendo necesario para la admisión pero garantiza cada vez menos que el aspirante pueda elegir libremente la institución y la carrera de su preferencia (OCDE, 1992). Como regla general, el prestigio de las instituciones se correlaciona con la selectividad y ésta está basada generalmente en las calificaciones, de tal modo que las chances de acceder a los sectores, instituciones y disciplinas más prestigiosos, están determinadas por las calificaciones obtenidas en el examen final del ciclo medio y crecientemente por las obtenidas durante los últimos años de su cursado (Jallade, 1992). Este avance de la meritocracia ha constituido un

cambio trascendental sobre las formas estamentales de acceso que fueron las habituales hasta comienzos del siglo XX.

La diversidad descrita se puede ejemplificar con algunos casos nacionales.

En América latina, tomando los casos de Brasil, Colombia, Panamá y Venezuela, las diferencias se refieren a enfoques y esquemas en las pruebas de admisión: tipos de exámenes, aptitudes versus habilidades, pruebas generales o especializadas, incorporación o no de las notas del bachillerato, etc. Las coincidencias existen en que todos requieren certificado de bachillerato, todos utilizan pruebas estandarizadas, y son las instituciones educativas las que determinan el nivel de rendimiento para lograr el ingreso (GAGO 1999). Algunos casos particulares

*Brasil.* El crecimiento demográfico y el incremento de la matrícula secundaria resultan en una presión importante sobre el sistema de educación superior, generando actualmente un sistema de ingreso sumamente riguroso. En 1911 se estableció el *Vestibular*, un examen de ingreso basado en los conocimientos adquiridos en la escuela secundaria. En 1971, la Comissao Nacional de Vestibular Unificado estableció nuevas condiciones para dichos exámenes de ingreso: la regionalización, la unificación y la división en áreas del conocimiento. Esta política de admisión ha dado lugar a cursos de preparación privados que establecen una clara selección socioeconómica, que proviene del bajo nivel de la educación media (Albornoz, 1986; Vahl, 1980). Por otra parte, las escuelas medias privadas tienen un carácter fuertemente selectivo y de ellas provienen los estudiantes de clase media y alta que luego ocupan la mayor parte de las vacantes de una universidad subsidiada por el Estado (Schwartzman, 1987b). Las universidades públicas seleccionan más que las privadas debido a la escasez de vacantes que proviene de la limitación de fondos públicos. La proporción del cupo disponible sobre la cantidad de aspirantes en las universidades públicas prestigiosas es muy bajo. Tómese como ejemplo, el caso de la Universidad de Capinas (pública) en la que los aspirantes son alrededor de 20.000 e ingresan solamente 5000.

*Chile.* El sistema de admisión a la universidad en Chile también es sumamente riguroso y comprende los siguientes requisitos: 1) prueba de aptitud académica verbal y matemática, 2) prueba de conocimientos específicos en relación con la carrera elegida y de conocimientos de Historia y Geografía de Chile, 3) promedio de calificaciones obtenidas en la escuela media.

Las pruebas son elaboradas por especialistas de un organismo público centralizado, el Departamento de Administración de la Prueba de Aptitud Académica, dependiente del Ministerio de Educación. La "postulación" o elección de la o las carreras de preferencia se realiza mediante un formulario que pueden presentar quienes han obtenido un mínimo de puntaje en las Pruebas, puntaje que puede variar según las exigencias de cada universidad, debajo del cual el aspirante es eliminado, y del que depende la adjudicación de la vacante en una carrera determinada.

*México.* El control de acceso a la educación superior reúne una serie de acciones tales como exámenes de ingreso, redistribución de las oportunidades según las carreras, etc, de forma de reducir la tasa extrema de deserción —en la UNAM sólo el 25% de los que ingresan logran su graduación— y recuperar la calidad que ha disminuido considerablemente ante la falta de respuesta al crecimiento de la demanda (Albornoz, 1986). En este caso son las universidades las que tienen el control sobre los exámenes de ingreso, a diferencia de Chile y Brasil donde éstos dependen de las autoridades gubernamentales.

*Venezuela.* En 1984 el Consejo Nacional Universitario estableció la obligatoriedad de la administración de la prueba de aptitud académica a todos los aspirantes a ingresar a cualquier institución de educación superior, modificando los criterios previos, fundamentalmente con la implementación del Índice Académico compuesto del promedio de calificaciones de los cuatro primeros años del bachillerato con un peso del 60% y la Prueba de Aptitud Académica con un peso del 40%, 20% para la Prueba Verbal y 20% para la de Habilidad Matemática. (Sigal, 1995)

Algunos casos europeos:

*Alemania.* Este caso ilustra los dilemas de la introducción de mecanismos de admisión más selectivos en países en los que la admisión era generalmente abierta (Kallen, 1992). En 1972 la Corte Federal simpli-

ficó el sistema y reafirmó el principio de derecho de todo ciudadano a tener educación superior siempre que estuviera calificado para ello. Sólo cuando la capacidad nacional estuviera saturada se podía rechazar la admisión en áreas restrictivas y dar preferencia en el futuro a unos candidatos sobre otros. La responsabilidad de la admisión en ese tipo de áreas fue confiada a una oficina central de admisión.

Después de muchos ensayos fueron establecidos diferentes criterios adicionales de admisión, entre ellos: cuotas especiales para alumnos, para estudiantes extranjeros, para los que obtuvieron el *Abitur* – examen final del bachillerato- al menos dos años antes, y tres cuotas diferentes basadas en las notas del *Abitur* y de los tests de admisión. Los estudiantes con menores notas eran seleccionados por sorteo (Kallen, 1992). Cuando la oferta es inferior a la demanda las universidades recurren a procedimientos selectivos tales como los exámenes. De esa manera el sistema orienta a los mejores egresados del secundario a las universidades y a quienes obtuvieron notas más bajas en el *Abitur* hacia los Fachhochschulen que constituyen el sector superior no universitario. (Jallade, 1991).

*España.* La Ley de Reforma Universitaria de 1983 contribuyó a generalizar el examen de admisión establecido por la Ley de Educación de 1981. Esta ley otorga a las universidades el derecho de establecer una Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Los egresados del bachillerato y la enseñanza técnica pueden acceder al Curso de Orientación Universitaria o COU, que fue establecido en la Ley General de Educación de 1970 y tiene un año de duración. La PAU se toma dos veces al año y consta de tres exámenes cuyo promedio se promedia a su vez con las notas del bachillerato y las del COU. Los alumnos con mejores promedios tienen mayor probabilidad de acceso si las notas obtenidas corresponden a materias relacionadas con la disciplina que intenta estudiar. En general, los mejores alumnos concurren a carreras de ciclos largos y a las Escuelas Técnicas Superiores.

Las notas obtenidas permiten elegir la carrera pero no el establecimiento, dado que existe una vinculación entre liceos y universidades en relación con sus egresados que permite una admisión automática (Jallade, 1991). En los casos que excepcionalmente se solicita una admisión a otra universidad, es la propia institución la que decide, debido a que no existe en España una oficina central de admisión como en Inglaterra, Suecia o Alemania.

La Ley de Universidades aprobada recientemente establece que los alumnos podrán elegir los estudios universitarios que mejor se adecue a sus expectativas y el Estado establece las normas básicas para la coordinación entre las universidades, garantizando el respeto de los principios de igualdad, mérito y capacidad.

*Francia.* La principal característica del sistema francés de admisión es la admisión “libre”,<sup>3</sup> mediante la aprobación del examen final del bachillerato, Baccalaureat (Bac), a las universidades y a los Institut Universitaires de Technologie (IUT) y a las Sectios de Technicien Supérieur (STS), y una selección muy rigurosa para el ingreso a las Grandes Ecoles, mediante un “curso preparatorio” de dos años, que en general siguen los egresados del Baccalaureat Scientifique. El sistema no universitario comprende carreras cortas técnico-profesionales que se dictan en los citados IUT y STS, cuyo ingreso se basa en las notas obtenidas en el Baccalaureat y en los últimos años del secundario, siendo los primeros más selectivos que los segundos (Jallade, 1992). El tipo de orientación en el colegio secundario en algunos casos condiciona la orientación en los estudios superiores. Por ejemplo, el porcentaje de egresados del Baccalaureat Professionel que siguen sus estudios en la Universidad es bajo.

Al aumentar el porcentaje de los alumnos que aprobaron el Bac por cambios en los sistemas de examinación, aumentaron las exigencias en el primer ciclo de la educación universitaria (Diplome de Etudes Universitaires Generales- DEUG, del que sólo egresa alrededor del 50% de los estudiantes en el tiempo nominal de estudios.

*Gran Bretaña.* Aunque cada institución es libre de imponer sus criterios, el sector universitario es más selectivo que el de los Politécnicos y Colleges, dado que tradicionalmente aquel es el más deseado. El

---

<sup>3</sup> La expresión “libre” o “abierto” aplicado a algunos países europeos, suele llevar a la confusión en nuestras latitudes por confundirse con “irrestringido”. En realidad la admisión es libre a partir de que se aprueba el examen final de bachillerato que es selectivo.

proceso de admisión no excluye candidatos pero los ubica de acuerdo a sus antecedentes en la educación media, de forma tal que el diploma del secundario no asegura el ingreso a la educación superior (Kallen, 1992). La UCCA para la universidad y la PCAS para los politécnicos son dos oficinas centralizadas que coordinan la admisión oficiando de nexo entre los intereses de los estudiantes y las decisiones institucionales.

El sistema de selección se basa en el GCSE A Level (General Certificate of Secondary Education A Level), un diploma que se logra luego de 13 años de escolaridad –de los cuáles once se cursan en las Schools y dos en los Sixth Form Colleges- (Jallade, 1991). El GCSE no certifica un nivel determinado en un conjunto de disciplinas, sino que existe un nivel A para cada disciplina, debiéndose obtener al menos dos A para ingresar a la enseñanza superior. Algunas instituciones muy requeridas exigen tres niveles A o más y promedios elevados en ellos. Este requisito se combina también con las disciplinas en las que se ha logrado dicha calificación y con las calificaciones obtenidas. (Sigal, 1995)

*Italia.* El acceso a la educación superior y la libertad de elegir la carrera están abiertos a todos los estudiantes que aprueban el Maturità que es el examen final del colegio secundario. Aunque el acceso a la universidad es abierto, hay una baja tasa de aprobación de dicho examen (30%). Luego de cinco años de escuela primaria y tres de “scuola media” pueden ingresar a la Escuela Secundaria General -que lleva al examen final de Maturità-, o a la enseñanza técnica de poco desarrollo federal en este país, que tiene varias opciones, siendo los primeros los que tienen acceso “abierto” a las universidades (Jallade, 1989).

*Japón.* En términos generales, el acceso a la educación postsecundaria es muy abierto ya que el 90% de la edad correspondiente completa el nivel secundario y el 50% entra en la educación superior. Sin embargo, la admisión en algunos tipos de universidades y de instituciones superiores no universitarias es muy selectiva y los criterios básicos utilizados para ella son las calificaciones en el colegio secundario y en los exámenes de ingreso.

*Suecia.* Desde 1977 la educación superior en Suecia pasa a ser altamente selectiva (Kallen, 1992). El número de vacantes que se ofrecen en los cinco sectores de la educación superior está fijado, caso único en el mundo, por el Parlamento, a proposición del National Board of Universities and Colleges. Éste basa sus recomendaciones en una combinación de criterios de demanda (necesidades previsibles en el mercado de trabajo) y de oferta que tiene en cuenta la evolución previsible de la cantidad de egresados del ciclo medio y sus preferencias por distintas carreras. De tal manera el sistema está estrechamente regulado y su administración se basa en un sistema de cuotas basados en criterios que incluyen: el promedio de notas de todo el bachillerato, ya que no hay examen final, la experiencia en el trabajo, la edad -los mayores de 25 años tienen cuotas especiales- y la nacionalidad, pues los extranjeros tienen vacantes reservadas y los tipos de colegios secundarios de proveniencia.

Los aspirantes se reparten en siete grupos, cada uno de los cuales tiene un porcentaje de vacantes en proporción a la cantidad que lo compone, y donde la selección se hace de acuerdo a los antecedentes dentro de cada grupo de forma de eliminar la inequidad entre grupos. Este sistema intenta frenar el elitismo escolar impidiendo que los egresados de los ciclos largos y con buenas notas acaparen todas las vacantes, especialmente a costa de los egresados de los ciclos cortos o de los que ingresaron en el mercado de trabajo (Jallade, 1992). Sin embargo, después de nueve años de enseñanza obligatoria sin diferenciación, con una política que busca la eliminación de las desigualdades sociales y educativas, la selectividad se da en la aplicación de un examen muy competitivo, dado que apenas el 30% del grupo de edad accede a la educación universitaria, altamente condicionado por el nivel socioeconómico del candidato (CEPAL, 1992). El interés que despierta el sistema sueco reside en el esfuerzo en la búsqueda de la equidad que se intenta lograr mediante la diversificación.

*Estados Unidos.* Desde el siglo XIX y a diferencia del modelo europeo que acepta exámenes estándar o los antecedentes en la educación media, los diversos colegios y universidades estadounidenses tenían sus modos de acceso particulares (Sigal, 1995). No hay organismos que medien entre los estudiantes y las instituciones en el proceso de admisión. La mayoría de los aspirantes se presentan a más de una institución, enviando directamente la solicitud –generalmente un año antes del comienzo de los cursos- a las mismas, que evalúan a través de tests, calificaciones de la enseñanza media, la opinión de los profesores, y eventualmente entrevistas. Desde 1995 se implementan el Scholastic Aptitude Test (SAT) y el American College Test (ACT) como exámenes obligatorios al final de la educación media. El ACT no es tan usado

como el SAT y es más común en los colleges del centro y el sur del país. Estos tests proveen a los colleges<sup>4</sup> una forma de evaluación en base a la preparación académica y las habilidades de los estudiantes. Las universidades incorporan además, de acuerdo a los niveles de exigencia que se fijan, los resultados mínimos del test, entrevistas, opiniones de profesores, etc.

*Holanda.* Utiliza sistemas poco usuales para el aumento de restricciones en el acceso a determinadas instituciones cuando la demanda es excesiva. “Los candidatos son seleccionados por un sistema ponderado de lotería en el que cuanto más alto es el puntaje en el examen final de bachillerato, mayor es la probabilidad de acceder a la universidad” (Jallade, 1992). Este tipo de selectividad proviene, como en otros casos, de la solución adoptada para el dilema entre la admisión más abierta por una parte y los requerimientos del mercado de trabajo y la escasez de recursos por la otra (Kallen, 1992).

*Noruega.* Mantiene un sistema opuesto a la elección por lotería: los colleges regionales pueden admitir del 10 al 20% sus alumnos sobre la base de otros antecedentes de capacidad además de los exámenes finales del bachillerato.

### 3. La diversidad “homogénea” del caso argentino

El acceso a la educación superior se ha convertido en nuestro país desde hace algunas décadas en uno de los temas controvertidos tanto en el ámbito de las universidades como en la sociedad en su conjunto. Tradicionalmente, las exigencias para la admisión a la Universidad eran el título de egresado de la educación media, (en el año 1947 se incorporaron los egresados de las escuelas medias técnicas) y la aprobación de un examen de ingreso cuyos requisitos eran establecidos por cada Universidad y sus Facultades. En 1973 se implantó el ingreso “irrestricto” es decir sin ninguna prueba de admisión, sistema que se eliminó al comienzo del régimen militar instaurado en 1976 que restableció el examen de ingreso e impuso un cupo en las vacantes. En 1983, junto con el advenimiento de la democracia, se reestableció el ingreso irrestricto con modalidades de creciente diversificación que se describen más adelante.

De tal modo se establecieron relaciones falaces que perviven tenazmente entre “*examen de ingreso-inequidad-dictadura*” y “*apertura-equidad-democracia*” que siguen vigentes en nuestros días.

La diversidad mencionada en las políticas de ingreso configura un complejo sistema que tuvo su origen en la total autonomía de las universidades para dictar sus propias normas de acceso, bajo el supuesto central de que este sistema de “ingreso irrestricto” *aseguraría la democratización de los estudios superiores*, postulado que se trata más adelante.

En la práctica, la mayor parte de los alumnos ingresan a la universidad con la sola presentación del diploma del nivel medio aunque algunas instituciones o carreras desarrollan distintas políticas de acceso conformando un sistema totalmente caótico.

Las distintas modalidades de acceso en nuestro país se pueden categorizar del siguiente modo (Sigal 1995):

1. Con *ingreso irrestricto*
  - 1.1. *Sin preingreso*
    - sin curso de apoyo y nivelación
    - con ciclos introductorios que forman parte de la carrera
  - 1.2. *Con cursos de apoyo y nivelación* con aprobación presencial (sin examen), generalmente de orientación y reflexión
    - de tipo cognitivo

---

<sup>4</sup> “College” es el primer ciclo de 4 años (undergraduate) de los estudios universitarios, llamado también pregrado en Europa, mediante el cual se accede a las maestrías y doctorados. Además, no se deben confundir los “two-year colleges (entre ellos los Community Colleges) y los “four-year colleges”, ya que estos últimos se hallan dentro o fuera de las universidades. El sistema es complejo y se han cometido errores en la traslación mecánica de este modelo a nuestro país al crearse, por ejemplo, los Colegios Universitarios.

- de trasmisión de técnicas de estudio y habilidades de pensamiento
  - con etapas de confrontación vocacional
- 1.3. *Con cursos y exámenes no eliminatorios pero vinculantes con el plan de estudios.*
    - las notas se consideran un parcial o un trabajo práctico de materias del plan de estudios
    - las notas afectan el cursado de las materias correlativas
    - las notas afectan rendir materias correlativas
  2. *Con ingreso mediante pruebas de examen, sin cupo*
    - 2.1. con ciclo de nivelación o preingreso con examen final
    - 2.2. con ciclo de nivelación con exámenes parciales y/o final
    - 2.3. con curso de habilidades del pensamiento (prueba de aptitud) agregándose exámenes cognitivos en carreras específicas
    - 2.4. ciclos con pruebas de aptitud específicas
  3. *Ingreso mediante prueba y cupo: curso preparatorio con examen final*

Entre 1973 Y 1976 y a partir de 1983 predominan los casos de ingreso irrestricto sin preingreso y con cursos de apoyo y nivelación, aunque hay varios casos en que se vinculan los cursos y exámenes no eliminatorios con el cursado de asignaturas del plan de estudios. En los casos en que hay ciclos introductorios o de nivelación, estos duran de uno a varios meses y tienen contenidos variables entre universidades y facultades. Estos cursos, con casos como los de de “ambientación” de dos semanas, suponen que pueden compensar las deficiencias en la formación del nivel medio.

En cuanto a las modalidades con pruebas de examen, con o sin cupo, se han incorporado en los últimos años en algunas universidades y especialmente en las carreras de medicina e ingeniería. Tales son los casos de la Universidad de Quilmes, de la Matanza o de Cuyo, que constituyen experiencias innovadoras en la materia, que difieren en sus formas de implementación pero que en general incluyen pruebas aptitudinales y cognitivas.

Por otra parte, el análisis de las modalidades en algunas universidades muestran que los cursos de nivelación tienen distintas funciones no selectivas –nivelar y orientar- y su aprobación puede servir para fijar correlatividades (Universidades de Córdoba y Tecnológica Nacional), para sumar una nota adicional al promedio general de la materia correspondiente (Universidad del Sur), o para establecer un diagnóstico (Universidades de la Plata y Lomas de Zamora). Lo mismo ocurre con el curso de ingreso en el que se le agregan distintas funciones a la propiamente selectiva: la de establecer relaciones con la etapa de escolarización anterior (Universidad de la Matanza) o la de fijar un orden de méritos (Universidad de Quilmes). Por otro lado, y aunque se trate de una consecuencia no buscada, los ciclos de nivelación, los cursos de ingreso y las evaluaciones diagnósticas anónimas (San Martín), al igual que el Ciclo Básico Común (Universidad de Buenos Aires), tienen efectos sobre la retención inicial acelerando la deserción que se produciría, de otro modo, en el primer año de estudios. (Trombetta, 1999).

En las unidades académicas se evidencia la misma variedad en los modos de acceso, siendo la Universidad Nacional de Cuyo la que presenta la más amplia gama de formas de ingreso incluyendo unos pocos casos no selectivos junto a admisión con curso y sin cupos, con curso y cupos, con examen y cupos, y con evaluación y cupos.

La Universidad de Buenos Aires se aparta de este esquema, y ha adoptado el Ciclo Básico Común, pero considera a los inscriptos en el mismo como estudiantes universitarios, de modo que prolonga en más de un año la duración de los estudios universitarios.

Por otro lado, también existen algunos sistemas no formales, no manifiestos, como las “materias filtro”, es decir materias del primer año de una carrera que se dictan con un alto grado de complejidad y que provoca una deserción masiva de alumnos y define un modo de selección absolutamente irracional.

Hay facultades de algunas universidades –en especial Medicina- en las que el ingreso con examen asume, formalmente o no, la categorización de con cupo. En los últimos años ello ha generado importantes críticas porque la mayor parte de los aspirantes no aprobó los exámenes, cuestionando de esta forma la formación en el nivel medio y la articulación entre ambos niveles. A su vez, el 40 a 50% de deserción en el primer año y las bajas tasas de graduación del sistema universitario cuestionan las modalidades de ingreso irrestricto aplicadas. (Fernández Lamarra, 2002)

Aunque no trata directamente sobre sistemas de admisión, el estudio de Kisilevsky (2002) sobre las condiciones sociales y pedagógicas que determinan el acceso y la permanencia a la educación superior aporta algunos elementos relevantes a ellos. En el mismo se señala que las expectativas sobre el ingreso a la educación superior –en comparación con la baja tasa de graduados por habitante- son altas, y podrían estar indicando una demanda potencial por estudios superiores mayor al 80%. En general, se plantea la educación superior no universitaria como segunda opción. Los recursos académicos, nivel educativo de los padres, tipo de institución, región y los datos socioeconómicos son variables con un peso importante.

Dicha autora señala que “*sigue siendo un tema controvertido el de colocar pruebas de ingreso y el impacto que sus resultados tienen en los medios de comunicación es importante.*”, y ello constata el hecho de que las decisiones académicas no siempre se toman en los sistemas de gobierno de las universidades mediante un análisis “universitario” de la cuestión.<sup>5</sup>

En síntesis, si bien las políticas de selección en el ingreso son cada vez más frecuentes, se puede estimar que para el conjunto de las universidades y carreras que las han implementado, la cantidad de ingresantes sometidos a esta selección constituyen alrededor del 10% del total de ingresantes al sistema.

#### 4. Modalidades “reales” de admisión

Al analizar las características específicas de las modalidades de admisión, comparando las experiencias internacionales y los modos vigentes en nuestro país, se deben tener en cuenta, para comprender esta cuestión, la clasificación fundamental de los sistemas de admisión en *explícitos e implícitos*.

Los primeros son aquellos que utilizan la evaluación del capital escolar acumulado o de las aptitudes del alumno, medidos de diversas maneras. De modo general, como se ha visto, algunos países lo hacen ya sea durante o al final del bachillerato (tales como Gran Bretaña, Francia, Alemania, Israel, Dinamarca); en otros, en el momento del ingreso con una combinación de ambos (Brasil, Chile, Méjico, Portugal). Es decir, se toman en cuenta las clasificaciones del nivel medio, las notas de exámenes tomados durante o al final del nivel medio, las notas de examen de ingreso a la universidad, o combinaciones de diferente tipo a los que se agregan en muchos casos otros tipos de evaluación, tales como entrevistas, pruebas adicionales, criterios regionales, etc.

Esta modalidad de admisión es *transparente, universal y sistemática y en casi todos los países es de carácter nacional*. Existen siempre criterios establecidos sobre el contenido y características de las pruebas, sobre su desarrollo y corrección, sobre la distribución, ordenación, prioridades y preferencias de los aspirantes, etc.

El modo *implícito o diferido* es el modo de selección que se produce durante el transcurso de los estudios universitarios, reteniendo una parte de los alumnos y excluyendo una gran cantidad de ellos, proceso que se refleja fundamentalmente en las tasas de deserción.

Se debe tener en cuenta que cuanto más abiertos son los sistemas de admisión, mayores son las tasas de deserción, estando esta regularidad empírica verificada en el caso de la Argentina, que junto a Uruguay y Bolivia son los únicos países del mundo que adoptaron esta forma de admisión y selección.

El modo de selección implícita, como se ha visto, es el más generalizado en nuestro país y el mecanismo es el de ingreso directo o irrestricto a la universidad, mediante el cual, para ser alumno regular solo basta el diploma de estudios medios. Constituye un sistema *heterogéneo, inequitativo, arbitrario y poco sistemático* mediante el cual ingresan a la universidad alrededor del 90 % de los alumnos que la cursan actualmente.

---

<sup>5</sup> Las declaraciones ante la TV de una madre de una alumna reprobada en el examen de ingreso a la Facultad de Medicina de la Universidad de la Plata, en la que afirmó que su hija había sido “discriminada”, señala el hecho de que la condición de universitario se ha convertido, únicamente en nuestra sociedad, en un status adscripto más que adquirido.

## 5. Comparación entre ambos sistemas

Cabe formular algunas observaciones refiriéndonos específicamente a la comparabilidad de los sistemas de ingreso irrestricto o implícitos con los sistemas explícitos.

En primer lugar, se debe insistir, desde un punto de vista general, en que los procedimientos de admisión directa o irrestricta, es decir los que hemos denominado de selección implícita, *constituyen, indudablemente, formas de selección y orientación*. En este sentido se pueden considerar como alternativas funcionales a los sistemas de admisión explícitos, preuniversitarios o universitarios.

Obsérvese que en ambos tipos de selección el peso del capital escolar acumulado de los egresados de la educación media opera de modo similar, ya que este influye tanto en el momento de aplicar un sistema explícito en el ingreso como en el rendimiento posterior de los alumnos durante los estudios en un sistema implícito.

Por otra parte, no hay estudios sobre la capacidad predictiva de ambos sistemas en cuanto al rendimiento académico, aunque la deserción constituye una variable “y” relevante.

En orden a esta comparación, se debe partir del supuesto de que los procedimientos adoptados de selección establecen las condiciones mínimas de aptitudes y conocimientos que las propias universidades establecen para sus alumnos. En tal sentido se podría suponer que las diferencias entre los dos sistemas, bajo un supuesto discutible cual es el de la homogeneidad en la calidad de la selección, se podrían referir a dos preguntas básicas: a ¿cuántos y quienes prosiguen los estudios? y a ¿cuales son las razones de la deserción?

Curiosamente, las universidades, que estudian todos los campos del conocimiento, no se estudian a sí mismas, por lo menos hasta el inicio, en 1996, de las actividades de evaluación y acreditación de la CO-NEAU. Son muy escasos los estudios sobre la universidad, o sobre aspectos específicos de ella, por lo que no se está en condiciones de responder a esas preguntas elementales. Se debe tener en cuenta que la información básica cuantitativa universitaria se lleva en forma sistemática desde hace pocos años y todavía no en forma homogénea.

Las serias limitaciones en los estudios de cohortes en las universidades dificultan la respuesta al primer interrogante y una inexistencia casi absoluta de investigaciones sobre el segundo interrogante lo dejan sin respuesta. Quizás el déficit más grande en la información sobre la matrícula de la educación superior sea el análisis de la composición social de los estudiantes, mediante una metodología satisfactoria y aplicada homogéneamente en todas las instituciones.<sup>6</sup>

Sin embargo algunas informaciones disponibles permiten constatar que la tasa de retención en el primer año en el sistema irrestricto es por lo menos similar sino menor que la tasa de aprobación en los sistemas con examen. Ello implica que bajo los supuestos de homogeneidad de la calidad a que hemos hecho referencia, ambos sistemas de selección son similares desde un punto de vista funcional. Para una elección razonada entre estas dos alternativas queda por analizar, entonces, las diferencias entre los costos relativos entre ambas.

¿Cuáles son dichos costos?. De modo general se pueden formular algunas hipótesis sin mayor complejidad sustantiva sobre diferencias en, por lo menos, costos sociales y psicológicos de los que desertan; costos de la docencia, costos administrativos y de mantenimiento, costos de oportunidad de los alumnos y costos en la disponibilidad de espacios físicos e infraestructura.

La consideración de los costos sociales y psicológicos deben tener en cuenta que el actual sistema educativo con el ingreso irrestricto tiene víctimas que no aparecen en ningún tipo de registro: los alumnos que desertan. Las grandes ilusiones de una carrera profesional sin “obstáculos”, abonadas por un bachille-

---

<sup>6</sup> La utilización de los quintiles de ingreso de los padres, que provee el INDEC y que se utiliza porque no hay otra variable más adecuada, es insuficiente para una aceptable caracterización socioeconómica de los alumnos.

rato facilista<sup>7</sup> y un ingreso directo, sin esfuerzos aparentes, se derrumban, particularmente en las carreras más rigurosas, en las que las dificultades académicas y aptitudinales no anticipadas son inevitables. A la vez las grandes ilusiones sobre una educación universitaria gratuita se desvanecen cuando los alumnos se enfrentan con los elevados costos de oportunidad y tasas de retorno menores que las esperadas.

Este sistema en definitiva y de hecho consiste en aceptar a todo egresado del nivel medio independientemente de su nivel de preparación y dejar que la Universidad lo expulse en el 80% de los casos ante la mirada indiferente e inmisericordiosa de autoridades, docentes y dirigentes estudiantiles.

Las universidades conviven, en consecuencia, con gravísimas tasas de deserción, acompañadas por muy elevados costos por graduado y serios problemas pedagógicos en las carreras más masivas; en este sentido son como organismos enfermos, que se han adaptado patológicamente a su propia patología a punto tal que ni siquiera generan diagnósticos sobre la naturaleza del mal. En algunas facultades, los déficits en infraestructura son tan importantes que hay edificios que deberían ser clausurados por las autoridades de contralor municipales por problemas serios de iluminación y ventilación y por infracciones graves a las normas más elementales sobre medios de salida que implican riesgos enormes en caso de incendio.

Sobre las tasas de deserción y de graduación la información cuantitativa básica disponible permite estimar que la tasa de graduación de una cohorte ingresante es de alrededor del 15 al 20% en la duración nominal de las carreras, tasa que a lo largo del tiempo de duración de los estudios tiende a aumentar (LANDI y GIULODORI 2001). Es por ello que siendo bajos los gastos por alumno en las universidades, los costos por graduado son de los más altos del mundo.

Desde un punto de vista académico, se debe tener en cuenta que el aumento de la matrícula debido al ingreso irrestricto no significa un aumento de la cantidad de graduados. Basta para ello analizar las curvas de crecimiento de ambas, la primera tiene tasas muy altas de crecimiento mientras que la segunda es sensiblemente achatada. La diferencia, naturalmente se debe a la deserción. Entre 1985 y 1995, la matrícula aumentó un 40% mientras que los graduados solamente el 15%

En cuanto a las causas de la enorme deserción, como se ha dicho, este es un tema que escapa aparentemente a la preocupación de las autoridades universitarias ya que no hay investigaciones al respecto en el seno de las universidades.

Se podría formular otra pregunta elemental. ¿Que sistema de ingreso prefieren los alumnos de la Universidad? Al respecto solo se dispone de los resultados de la investigación realizada en la Universidad de Mar del Plata, (Sigal, 1989) en la que más del 60% se opuso al ingreso irrestricto. Sobre este resultado se argumentó que los estudiantes que ya se hallaban dentro de la Universidad respondían de esa manera oponiéndose a una futura competencia profesional, argumento que por un lado refleja una pobre opinión sobre los estudiantes universitarios, pero que por otro lado, se refuta en el hecho de que ese sesgo no existe desde el momento que hay una elevada variación interna en la opinión de los estudiantes según pertenezcan a diferentes áreas disciplinarias.

¿Qué sistema prefieren los docentes?. La cuestión aquí es diferente. En nuestra opinión existe un doble discurso, el privado y el público. El primero parece indicar una oposición al sistema irrestricto por razones que los docentes y las autoridades universitarias conocen mejor que nadie en sus múltiples disfuncionalidades. Por el contrario, el discurso público está constreñido por las características de la articulación política de los distintos sectores que participan en el sistema de gobierno universitario que establece reglas de juego de las que difícilmente escapen sus protagonistas cuando se trata este tema. Naturalmente se requie-

---

<sup>7</sup> El "facilismo" ya es un síndrome en la mayor parte del sistema educativo. Se refiere a la certificación de notas, estudios, diplomas, ingresos, egresos, evaluaciones, etc. logrados sin las condiciones de esfuerzo habituales, de modo que la conciencia de dicho esfuerzo se ha ido alejando de la percepción de alumnos. Son algunos ejemplos de ello la promoción automática en la escuela primaria por disminución de los días de clases, los bajos sueldos docentes, la aceptación de las dificultades de lectura y comprensión, el bajo nivel de exigencias y de conocimientos en la escuela media, la eliminación ilegal en cátedras de la universidad, de los aplazos en las actas de examen "para no bajar el promedio", etc. El ingreso irrestricto de alguna manera promueve la creencia de que el ingreso a la universidad no implica superar vallas, realizar esfuerzos, competir, ¿y por qué habría de ser diferente el cursado posterior de una carrera?.

re aquí un profundo y desapasionado análisis institucional sobre los factores que inciden en las posiciones de los distintos sectores de gobierno en la toma de decisiones en la universidad.

Este punto está relacionado, como ya se ha mencionado, con los orígenes de la adopción del sistema de ingreso irrestricto. Como ha sucedido en otros países de Latinoamérica, los sistemas con examen de ingreso y cupo fueron predominantes durante los regímenes militares. Con la instauración de la democracia en nuestro país, tanto en 1973 como en 1983, se impuso el ingreso irrestricto como aspecto asociado al rechazo de políticas universitarias inaceptables por los sectores democráticos, como sucedió en varios países latinoamericanos. Pero mientras que en todos ellos se tendió luego a sistemas más “equilibrados”, la clase política universitaria argentina, con un fuerte peso de sectores predominantes estudiantiles, mantuvo el sistema.

En consecuencia, se debe debatir la apelación a la democratización como fundamento de esta política de admisión.

## 6. La cuestión central: el sistema de ingreso irrestricto y la equidad

Con respecto a la relación entre el sistema de ingreso irrestricto y la estratificación social es importante señalar que, en esencia, la política de ingreso irrestricto ha tenido un origen ideológico basado en los principios de equidad, es decir, en la idea de *democratizar a la universidad*, al suponer que este sistema facilita el acceso a la educación superior a los jóvenes pertenecientes a los sectores de menores ingresos o de ocupaciones menos calificadas. De hecho, todas las consignas políticas giran alrededor de este concepto aunque, como hemos visto, algunos ideólogos recurren a argumentaciones con otras connotaciones dentro de marcos políticos e ideológicos un poco más amplios.

El ingreso irrestricto aparece, entonces, biunívocamente asociado con la democratización. Sin embargo, el efecto de casi 20 años de vigencia de este sistema debería haber llevado a una modificación en la composición social de los alumnos tal que se acerque a la composición social de la sociedad global, de la sociedad en su conjunto. Ese sería el resultado esperable de una completa democratización.

En los hechos no sucede así. La tasa de participación de los sectores más bajos, definidos como compuestos por trabajadores especializados y sin especialización y capataces, oscila entre el 14 al 18% del total de los alumnos contra tasas europeas, en el marco de sistemas explícitos, del 18% al 24%.

La hipótesis de que el ingreso irrestricto favorece la democratización se ha puesto a prueba en la investigación mencionada de la Universidad de Mar del Plata. En la muestra sistemática estratificada de los alumnos, un 50% había ingresado con un sistema de examen y cupo durante la dictadura militar (hasta 1983) y un 50% con ingreso irrestricto (a partir de ese año). El resultado de la medición de la composición social de los dos grupos fue que no había diferencia entre ellos, es decir que *la estratificación era independiente de la forma de ingreso, la correlación entre ambas variables era 0*. Alrededor del 15% de los alumnos pertenecía a los sectores menos favorecidos. Obsérvese en el Cuadro siguiente la variación cero en este estrato, independientemente de la forma en que habían accedido a la universidad. Este resultado es consistente con cualquier reflexión teórica sobre la relación entre estratificación y educación.

**Composición social de la población estudiantil de la Universidad Nacional de Mar del Plata  
según año de ingreso**

ESTRATOS	AÑO DE INGRESO						
	1986	1985	1984	1983	1982	1981	1980*
Altos	12.9	15.1	10.8	11.5	9.8	9.2	9.3
Medios	70.2	71.5	71.1	70.1	73.4	73.4	76.1
Bajos**	14.8	13.1	16.0	17.6	16.0	16.0	15.7
Sin especificar	1.4	0.3	1.6	0.7	1.1	1.1	0.0
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100
N expandida.	(3384)	(1840)	(1519)	(846)	(605)	(473)	(950)

\* y años anteriores; \*\* La categoría "bajos" incluye trabajadores por cuenta propia sin capital, obreros calificados y no calificados.

Fuente: Sigal Víctor; Estudio de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Sociología de una universidad argentina. UNDMP, 1989

Se pueden mencionar otros casos, que si bien no tienen el grado de confirmación de un diseño cuasiexperimental, abonan esta conclusión con resultados que denotan una regularidad empírica. En el Censo de la UBA de 1954, el 18,4% de los alumnos pertenecía a este sector. En 1993, con diez años de vigencia del ingreso irrestricto, en el CBC el 13.3% de los alumnos pertenecía a este sector. Como la deserción esta asociada negativamente con la estratificación, se puede suponer que en ese año, el porcentaje era aún inferior para el total de la universidad. Del mismo modo, trabajos realizados en la Universidad de Rosario muestran que este sector daba cuenta del 4% en 1979 y el 6% en 1990. En la Universidad de Salta, el porcentaje era del 14.5% en 1989; en la Universidad del Comahue en 1992 era del 13.58.

Suponer que basta eliminar el ingreso a la universidad para que los sectores populares ingresen en ella es ignorar hipótesis sociológicas elementales sobre la estructura social. Pareciera que a mucha gente le resulta tan difícil aceptar que la forma de ingreso no tiene relación alguna con la composición social, como en algún momento sucedió con respecto a la redondez de la tierra.

Por otra parte, el efecto perverso del ingreso irrestricto es que ha eliminado del discurso político la cuestión de la equidad, ya que se considera que, por definición, este problema ha sido resuelto debido a que no existen limitaciones al ingreso a la universidad. La inevitable deserción resultante se transmuta en la formulación retórica de "políticas de retención", tomando nuevamente el rábano por las hojas. ¿Cómo establecer políticas de retención si ignoramos cuales son las causas de la deserción?

En el informe de la Comisión para el mejoramiento de la Educación Superior del Ministerio de Educación (año 2001) se plantea que el ingreso sin examen y la gratuidad de la educación superior pública no garantizan por sí solos la movilidad social y que la equidad no se realiza en la educación superior si no se garantizó en etapas anteriores. Pero que la Educación Superior debe asegurar la "oportunidad de iniciar y concluir los estudios.". ¿Estamos en camino hacia el "egreso irrestricto?".

## 7. Conclusiones

El acceso a la universidad es un cuello de botella que constituye un indicador de algunas de las problemáticas del sistema en su conjunto y de la forma en que se les da solución. Hay un traslado de la problemática de la deserción y de la responsabilidad por la formación desde los niveles educativos más bajos hacia la universidad, sin resolver el problema allí donde existe: en la calidad de la educación, especialmente media.

Esta falta de resolución, o al menos el del planteo claro del problema, hace que el sistema lo resuelva por sí mismo mediante las *modalidades implícitas de admisión*, que tienen como resultado la deserción universitaria reflejada por la brecha entre matrículas masivas y un bajo número de graduados.

Esta especie de “selección natural” que se genera por ese traspaso de responsabilidades entre niveles educativos en el que ninguno se hace cargo directamente de los problemas, termina afectando particularmente a los sectores socioeconómicos con más dificultades que son los principales excluidos de la educación superior y que genera *una especie de pacto de silencio* entre los actores principales, excluyendo a los alumnos, sobre el problema de la inequidad, supuestamente inexistente.

En este escenario son varias las cuestiones que el sistema educativo debe superar: a) Superar los estereotipos en el análisis de la relación entre admisión directa y democracia. b) superar la imposibilidad actual de un análisis racional y sistemático de uno de los grandes problemas de la universidad. c) superar la idea de la capacidad ilimitada física y didáctica de la universidad para recibir alumnos, lo que implica no aceptar que la calidad de la educación está relacionada con las posibilidades de impartirla. d) Recordar que la función de la universidad es brindar los servicios de formación de grado, de postgrado, de investigación y de extensión, excluyendo la de suplir las deficiencias de la formación de nivel medio. Obsérvese que por añadidura, el ingreso irrestricto obstaculiza en cierto modo la implementación de estrategias educativas remediales en el nivel medio en las que la participación de la universidad puede ser muy relevante. e) En consecuencia, abordar los problemas reales de la equidad formulando e implementando políticas activas, en el nivel medio, de mejoramiento de la calidad; en el nivel universitario, de establecimiento de cursos y procedimientos de selección racionales; en el nivel de la educación superior, desarrollando políticas de diversificación de ofertas educativas que establezcan nuevas alternativas a los egresados del nivel medio.

A pesar de todo y lentamente, hay universidades más dinámicas, más modernas, con nuevas configuraciones políticas en sus gobiernos, que han abordado la adopción de procedimientos de admisión *explícitos*, que hacen pensar que el tiempo, la racionalidad y el sentido común ayudarán a resolver este problema.

---

<sup>8</sup> Se debe tener presente que los sectores excluidos son los que tienen a su cargo gran parte del financiamiento de la educación universitaria debido al peso que tienen los impuestos indirectos en los recursos del Estado.

## 8. Bibliografía

- ALBORNOZ, O: "El acceso a la educación superior en América Latina y el Caribe", en Tedesco, J y Blumenthal, H. (comp): *La Juventud Universitaria en América Latina*, CESALC-ILDIS, 1986.
- CEPAL/UNESCO: "Educación y conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad". Documento de Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1992.
- FANELLI, A y PEREZ RASETTI, C: "El acceso a la Educación Superior". Informe de la Subcomisión 3ª. Comisión para el Mejoramiento de la Educación Superior. Ministerio de Educación, Argentina, 2001.
- FERNANDEZ LAMARRA, N: "La Educación Superior en la Argentina". Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Buenos Aires, 2002.
- GAGO ANTONIO: "Requisitos para ingresar a las universidades en América Latina". Sistemas de Admisión a la Universidad. Seminario Internacional . MCE, SPU, 1999
- GOMEZ CAMPO, V: "Recientes del Desarrollo de la Educación Superior en los Países de la OCDE", en Gómez Campo, V y Tenti Fanfani, E: *Universidad y Profesiones. Crisis y Alternativas*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1989.
- JALLADE, J: "L'Enseignement Supérieur en Europe". Ed. Les Etudes de la Documentation Française, Paris, 1991.
- JALLADE, J: "Undergraduate Higher Education in Europe: Towards a Comparative Perspective", en *European Journal of Education*, vol. 27, París, 1992ª.
- JALLADE, J: "Access to Higher Education in Education: Problems and Perspectives". Documento de trabajo, DECS-HE92-40. Council of Europe, Commission of European Communities, Parma, 1992b.
- KALLEN, D: "Access to Higher Learning", en *Encyclopedia of Higher Education*. Pergamon Press, Oxford, 1992.
- KISILEVSKY, M: "Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior", IIPE, Argentina, 2002.
- LANDI JOSE A. Y GIULODORI ROBERTO; "Graduación y Deserción en las Universidades Nacionales". En *Estudiantes y Profesionales en la Argentina*. EDUNTREF. 2001.
- OCDE; "Alternatives to University in Higher Education. Trends and Issues. General Report", mimeo. Education Joint Committee, París, 1989.
- SIGAL, V: "Estudio de la Universidad de Mar del Plata. Sociología de una Universidad Argentina". Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, 1989.
- SIGAL, V: "El acceso a la educación superior. El ingreso irrestricto: una falacia?". En *Desarrollo Económico*, vol. 33, No. 130. IDES, Buenos Aires, 1993ª.
- SIGAL, V: "La oferta de carreras terciarias en la Argentina". Secretaría de Políticas Universitarias, M.C.E., 1993b.
- SIGAL, V: "El acceso a la Educación Superior". Serie Estudios y Propuestas. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación. Argentina, 1995.
- SIGAL, V: "El sistema de admisión a la universidad en la Argentina". En: *Sistemas de Admisión a la Universidad. Seminario Internacional*. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación. Argentina, 1999.
- TROMBETTA, A: "El ingreso en las universidades nacionales argentinas". En: *Sistemas de Admisión a la Universidad. Seminario Internacional*. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación. Argentina, 1999.
- VAHL, T: "O acesso ao ensino superior no Brasil". Coedición UFSC/Ed. Lunardelli, Florianópolis, 1980.