

ARTÍCULO

El acceso a la formación universitaria en España y Argentina: entre políticas e instituciones. Un estudio de caso comparado

Access to university education in Spain and Argentina between policies and institutions. A comparative case study

DAVID REVESADO CARBALLARES,* JESICA MONTENEGRO,**
EVA GARCÍA REDONDO***

*Universidad Pontificia de Salamanca y Universidad de Salamanca, España

**Universidad Nacional de La Plata, Argentina

***Universidad de Salamanca, España

Recibido el 9 de septiembre de 2022; Aprobado el 1 de septiembre del 2023

RESUMEN

En las últimas décadas, el acceso hacia las instituciones de Educación Superior ha sido objeto de importantes investigaciones. Con el presente estudio, que analiza el proceso de transición universitaria, comparando los casos de España y Argentina, se pretende contribuir, desde el presente y hacia el futuro, al desarrollo sociopolítico y a la construcción organizacional de estrategias políticas de acceso a la Universidad. El estudio de caso, como herramienta metodológica de primer orden, ofrece una aproximación empírico-interpretativa al ámbito comparado internacional. Los resultados manifiestan diferencias significativas en las pruebas, requisitos y modelos de acceso entre los países analizados.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior; Acceso a la universidad; España; Argentina; Estudio de caso

ABSTRACT In recent decades, access to Higher Education institutions has been the subject of important research. With the present study, which analyzes the process of university transition, comparing the cases of Spain and Argentina, it is intended to contribute, from the present and into the future, to the sociopolitical development and the organizational construction of political strategies for access to the University. The case study, as a methodological tool of the first order, offers an empirical-interpretative approach to the international comparative field. The results show significant differences in the tests, requirements and access models between the countries analyzed.

KEYWORDS: University studies; Access to education; Spain; Argentine; Case study

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se analizan y comparan las políticas de acceso y admisión a la universidad en España y Argentina. A partir de dicho análisis, se reconocen diferencias en cuanto a los modelos adoptados por ambos sistemas educativos. Para ello, se consideran las siguientes dimensiones analíticas, que permitirán poner en relación ambos casos, lo que posibilitará trabajar sobre las diferencias, sin perder de vista las configuraciones particulares de cada uno de ellos: pruebas de ingreso, requisitos de acceso y admisión, modelos de acceso y tipo de regulación.

La elección de los casos obedece al interés por comparar modelos de acceso a los estudios de Grado universitario en la actualidad, en contextos geográficos disímiles y en sistemas universitarios que también guardan diferencias.

La educación universitaria en España ha experimentado grandes cambios a nivel legislativo. De este modo, en junio de 2022, el Consejo de Ministros del gobierno español aprobó la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), que sustituirá, tras más de dos décadas, a la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU).

Desde el punto de vista organizativo, la Educación Superior está constituida a través de un sistema binario, conformado tanto por estudios universitarios, que son aquellos sobre los que se va a focalizar el presente trabajo, como por no universitarios (CINE 5); estos últimos están configurados por los Programas de Formación Profesional de Grado Superior y de Educación Especializada (Enseñanzas Artísticas Superiores, Estudios Profesionales Superiores de Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas Superiores);

mientras que los universitarios, desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el año 2010, están estructurados en torno a tres niveles: Grado (CINE 6), Máster (CINE 7) y Doctorado (CINE 8).

En este sentido, hemos de reconocer que las instituciones universitarias gozan de un amplio grado de autonomía, en buena lógica, gracias al modelo descentralizado, cuyo origen se encuentra en la Constitución Española de 1978. Pueden ser tanto públicas como privadas y presenciales o no presenciales (estas últimas han experimentado un gran auge a lo largo de los últimos años, situándose en un 15,4% que, en términos absolutos, supone 245.421 alumnos matriculados). Tal y como se deriva de los datos disponibles, existe una mayor presencia de instituciones públicas: de las 83 universidades españolas, 50 son públicas, mientras que solamente 33 son privadas, que suponen un 84,6% de los estudiantes en Grado (1.093.991). Sin embargo, se ha de tener en cuenta que este predominio del sector público no implica una gratuidad respecto a los estudios de Educación Superior, ya que los alumnos deben pagar unas tasas (que en el caso de las instituciones públicas vienen determinadas por la propia Administración) para poder matricularse en las distintas titulaciones universitarias. No obstante, España cuenta con un amplio sistema de becas y ayudas al estudio, destinadas a cubrir las necesidades de los alumnos más desfavorecidos. Las últimas informaciones disponibles, indican que más de 830 millones de euros se destinan a ayudas para estudiantes universitarios, de las que se han beneficiado casi 300.000 alumnos (Ministerio de Universidades, 2020).

Por su parte, el caso argentino resulta de interés dado que el acceso a los estudios del nivel superior es gratuito y sin mayor restricción que el de disponer del título de Educación Secundaria para el ingreso a las titulaciones de Grado. Estos rasgos contrastan, notablemente, con otros sistemas de Educación Superior del contexto internacional. Volviendo al caso de Argentina, conviene reseñar que se trata de un sistema binario, que distingue, a su vez, dos subsistemas: el Sistema Universitario Nacional y el Sistema de Educación Superior No Universitario, volcado este último, en la formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística. Por su parte, el mencionado Sistema Universitario domina el escenario con el 71,6% de la matrícula (SPU, 2021), motivo por el cual, en este trabajo, se analizan, exclusivamente, las políticas de acceso a los estudios universitarios. Este Sistema destaca por su tendencia a configurarse como una red donde predomina el peso de establecimientos públicos. Su seña de identidad ha sido, históricamente, el carácter gratuito (hasta el nivel de Grado) y laico que lo envuelve. No obstante, hay que reseñar que este está integrado por servicios educativos de gestión estatal y privada y que, en la actualidad, se configura como un sistema equilibrado en lo que refiere a la cantidad de instituciones de gestión pública y privada que alcanza a 133 instituciones en todo el país, con una composición de organizaciones cada vez más diversificada y heterogénea: 112 son Universidades, 21 se reconocen como Institutos Universitarios, 67 son estatales, 65 privadas y 1 de corte internacional (SPU, 2021). En cuanto a la oferta privada, hasta

mediados del siglo xx, era inexistente. La expansión de este sector, impulsada por las reformas neoliberales, no logró revertir el carácter todavía predominante de las universidades públicas, especialmente cuando observamos la concentración de la matrícula. Del total de estudiantes matriculados en Educación Superior en Argentina, 2.318.255 estudian en el sistema universitario, de los que el 80,8 % (1.872.591) lo hacen en universidades e institutos universitarios estatales y 19,2 % (445.664) en privados (SPU, 2021). Tal como dábamos cuenta, estos datos nos remiten al carácter predominantemente público y gratuito de la educación universitaria en este país.

Estos rasgos de los sistemas universitarios analizados permiten reconocer que los casos elegidos presentan una tendencia a la prevalencia de universidades públicas, aunque cuentan con una gran diferencia en cuanto al modelo público de universidad: gratuito/arancelado. Dado el universo particular de cada caso, se advierte que las políticas de acceso difieren notablemente, por lo que la comparación se basará, específicamente, en las diferencias sobre las similitudes, aunque podrán reconocerse algunos rasgos comunes, así como sus causas y consecuencias.

DESARROLLO METODOLÓGICO

En el imaginario colectivo de los comparatistas se refieren, de manera destacada, los planteamientos metodológicos clásicos de Bereday, (1968) así como, más recientemente y en el contexto español, del profesor García Garrido (1986). Sin embargo, la complejidad social derivada del establecimiento del pensamiento postmoderno, la globalización, los procesos migratorios y, esencialmente, los cambios en las formas de comprender los objetos de análisis (ya no solo referidos a la básica comparación de sistemas educativos y procesos) obligan al investigador a ahondar en nuevas estrategias pesquisadoras que se adecúen, de manera más concreta, a lo pretendido. Esta idea es la que comparten Luzón y Torres (2013), al afirmar que “los estudios comparados han puesto de manifiesto tendencias globalizadoras en el ámbito educativo como consecuencia de los procesos de migración, de difusión y de contacto cultural entre diferentes contextos económicos, geográficos o culturales” (p. 55).

Dado que la finalidad de nuestro trabajo es “describir, comprender, explicar y transformar la realidad” (Latorre, Rincon y Arnal, 2005, p. 22) de dos contextos, el argentino y el español, atendiendo al análisis del objeto de estudio, los sistemas de acceso a la enseñanza superior universitaria, hemos reconocido que el estudio de caso comparado (Comparative Case Study) es el más adecuado para el fin que nos ocupa acercando una realidad comparada que cumple los criterios de exhaustividad, pertinencia y actualidad (Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2016). A través de un proceso de triangulación, entendido como

a research strategy by which researchers attempt to accumulate as many perspectives on their cases under study as they can handle in all fairness, being not afraid of perspectives which ‘make the familiar strange’, in order to implement a process of meaning construction that allows for dealing with convergencies, inconsistencies and contradictories” (Herrlitz y Sturm, 1991, p. 10)

Partiendo de que la triangulación generada a través del estudio del caso comparado es una excelente herramienta analítica en la investigación educativa empírico-interpretativa internacional-comparada (Kroon y Sturm, 2000), conseguimos atender las dimensiones macro, meso y micro del fenómeno a estudiar. En este sentido, asumimos como “fenómenos” las políticas de acceso a la enseñanza superior universitaria en los mencionados contextos nacionales que, según nos recuerda Bartlett y Vavrus (2017a), puede presentar dos lógicas de comparación, “first, the more common compare and contrast logic; and second, a “tracing across” sites or scales. We consider the comparative case study approach to be a heuristic” (p.6), y que responden al reconocimiento de diversos enfoques según el contexto, el lugar, el espacio, la cultura o la propia comparación, sin ir más lejos (Bartlett y Vavrus, 2017b).

Se entiende que el hecho de contrastar lugares implica, explícita o implícitamente, que están relacionados. Históricamente y culturalmente, España y Argentina se han encontrado y se encuentran objetivamente próximos, hecho que, sin duda, determina el decantarnos por el estudio del caso comparado para estos dos territorios, en tanto que analiza, a través de la etnografía multisitio, los vínculos que, tal y como concreta Carney (2009), cobran forma de visiones, valores, prácticas, ideologías, formas de acción que se establecen entre los lugares, los espacios y los tiempos, sin olvidar a los actores (Marcus, 1995). En esta misma línea, concordamos de manera profunda con que

(...) Comparative case studies need to consider two different logics of comparison. The first may well identify specific units of analysis and compare and contrast them. The second, processual logic seeks to trace across individuals, groups, sites, and time periods (Bartlett y Vavrus, 2017a, p. 8).

Sin embargo, más allá de esa proximidad que ambos países manifiestan en el plano cultural, lo cierto es que también presentan diferencias significativas en lo que al ámbito académico se refiere. Tal y como se puede apreciar a lo largo de la investigación, el sistema educativo español y argentino presentan grandes diferencias entre sí, que se van a ver reflejadas en el proceso de transición aquí analizado, y que responden a cuestiones tanto de carácter sociohistórico como de índole político. Y es que, uno de los grandes errores que se han cometido a lo largo de la historia, es el de equiparar los términos comparación y semejanza. Bajo esta premisa, solamente sería comparable aquello que guarda similitud,

cuando, en realidad, aquello que es diferente también es susceptible de ser comparado, ya que, en muchas ocasiones, la riqueza de la comparación se encuentra en la diversidad (Farrel, 1990; Vega, 2011). En ello detendremos nuestra atención.

RESULTADOS

En los países analizados, a lo largo de las últimas décadas, se ha producido un notable incremento en la demanda de educación universitaria, tratándose de una tendencia en alza, estructural y global.

En España, la evolución del número de estudiantes presentó un gran crecimiento hasta finales del pasado siglo, gracias, entre otras cosas, al aumento de la obligatoriedad escolar hasta los 14 años, en un primer lugar, tras la promulgación de la Ley General de Educación (1970), y hasta los 16 años, dos décadas después, con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990). Sin embargo, el nuevo milenio trajo consigo un importante receso como consecuencia de la caída demográfica que, junto al momento de bonanza económica del país, hacían de los estudios universitarios una opción remota para los jóvenes españoles (Revasado, 2022). Si bien, con la crisis económica del año 2008, la tendencia se invirtió de nuevo, desarrollándose un importante crecimiento en la matrícula universitaria (Sacristán, 2018). En la actualidad, el 47% de jóvenes españoles de entre 25 y 34 años, posee una titulación de Educación Terciaria, unos datos que se encuentran ligeramente por encima de los parámetros que presentan los países de la OCDE y de la Unión Europea (OECD, 2021). Este hecho, no hace más que reafirmar la gran expansión que han experimentado los estudios de Educación Superior en este país.

Una tendencia similar afectó al sistema argentino, que manifestó un gran crecimiento en las últimas décadas, logrando alcanzar las tasas más altas de escolarización en América Latina. Atendiendo a los datos de OCDE (2021), el 40 % de jóvenes argentinos de entre 25 y 34 años cuenta con formación educativa de nivel terciario, unos datos que se encuentran ligeramente por debajo de la media de OCDE, aunque supera los parámetros del resto de países latinoamericanos.

De este modo, es posible reconocer que la tradición de apertura del ingreso, propio del sistema universitario argentino, encuentra sus antecedentes en el reclamo que introdujeron los reformistas de 1918¹, que posibilitaron mayores oportunidades de acceso a las

¹ Nos referimos a la denominada Reforma Universitaria que nació como un movimiento desencadenado por los estudiantes en Córdoba en 1918 y que se extendió a toda América Latina. Este movimiento tuvo como bandera la democratización universitaria, vinculada a la renovación de los claustros manejados por viejas camarillas oligárquicas que controlaban la vida de la tradicional institución, el principio de autogobierno, la representación de los graduados y estudiantes en el gobierno universitario, la modernización de la enseñanza, acompañados de un compromiso con la cuestión social. Cabe destacar que el movimiento de la reforma introdujo el ideal típicamente latinoamericano de cogobierno de la universidad, rasgo que dio especificidad al modelo de universidad en la Argentina.

instituciones de Educación Superior, al cuestionar el carácter selectivo que presentaban las universidades, propio de los sectores socialmente privilegiados, en tanto que principal instrumento de formación de las nuevas élites políticas (Brunner, 1990). Y es que, esta institución estaba poblada, mayoritariamente, por jóvenes pertenecientes a los grupos sociales privilegiados, en donde las clases medias apenas suponían una reducida representación de este colectivo. Sin embargo, la incidencia de este segmento social crecería, ostensiblemente, gracias a la modernización económica y la inmigración.

No obstante, hemos de reconocer que la expansión del sistema universitario argentino, en realidad, se registró a partir de los años 50 y 60 del siglo xx, gracias, tal y como ocurrió en España, a la ampliación de la escolarización básica y a las crecientes expectativas de ascenso y movilidad social de los sectores medios (Montenegro, 2016). Se podría confirmar, por tanto, que sería entonces cuando se produciría el paso de una universidad de élite a una universidad de masas, motivado por la gran demanda de estudios universitarios (Krotsch, 2001). El incipiente incremento de las clases medias en el contexto universitario tuvo su racionalidad en la estrategia de ascenso y legitimación social de este estrato que, a su vez, se combinó con las políticas de ingreso abierto² y de gratuidad de los estudios universitarios. Estos procesos favorecieron el acceso de nuevos sectores sociales a la Universidad y posibilitaron la configuración de la “tradición plebeya” de las universidades nacionales (Montenegro, 2020). En este sentido, hemos de reconocer que este crecimiento se iba a registrar, fundamentalmente, con el retorno de la democracia, en 1983 (Arias, Mihal y Gorostiaga, 2015), así como con la aparición de un importante número de instituciones de Educación Superior, tanto públicas como privadas, a partir de esta época.

El acceso a la universidad en el sistema educativo español

Como se puede suponer, analizar el proceso de transición hacia las instituciones universitarias en España no es una tarea sencilla. A lo largo de los últimos años, se han puesto en marcha numerosas reformas educativas que pretendían modificar el modelo de acceso, no obstante, sin demasiado éxito.

Para ello, tomamos, como punto de partida, la Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad (PAAU), coloquialmente conocida como “Selectividad”, que fue puesta en marcha, por primera vez, durante el curso académico 1974 – 1975. Esta nace en aras de evaluar el nivel cultural y competencial de los estudiantes que estén en disposición de

² La política de ingreso abierto a la universidad reconocerá continuidades y rupturas, en un período marcado por las interrupciones institucionales y por las fuertes tensiones en las relaciones entre el Estado Nacional y las universidades públicas de la Argentina durante el siglo XX.

acceder al contexto universitario, en un momento en el que el sistema educativo español estaba experimentando un gran crecimiento, en lo que a sus niveles postobligatorios se refiere. De este modo, se establecía como un filtro académico que, bien es cierto, contaba con un gran nivel de flexibilidad (Revesado, 2022), ya que, históricamente, el porcentaje de alumnos que consigue superarla es realmente elevado, superando el 90% según los últimos datos oficiales publicados por el Ministerio de Universidades (2020). Sin embargo, pese a haber experimentado numerosos cambios que han afectado tanto a su denominación como a su estructura, esta prueba sigue manteniendo la misma esencia con la que nació años atrás (Revesado, 2018). En este sentido, pese a que desde diferentes sectores se le ha atribuido diversas funciones, como certificar y homologar los conocimientos adquiridos por los alumnos durante la Educación Secundaria Postobligatoria o ubicarlos adecuadamente en unos determinados estudios. (Lorenzo, Argos, Hernández y Vera, 2014), lo cierto es que, desde el punto de vista académico, su superación sigue manteniéndose como un requisito indispensable para el acceso a la Universidad.

La última gran reforma que experimentó (Real Decreto 412/2014 de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado) trajo consigo una transformación de su estructura, que pasaría a estar definida en dos partes: una general, que deben superar todos los alumnos, y una específica, de carácter voluntario, que les permitiría mejorar sus calificaciones (Faura-Martínez, Lafuente-Lechuga y Cifuentes-Faura, 2022). La fase general está compuesta por cuatro exámenes, tres de ellos correspondientes a las materias comunes del segundo curso de bachillerato (Lengua Castellana y Literatura, Historia de España o Historia de la Filosofía, y Lengua Extranjera), y un cuarto sobre una de las materias de la modalidad cursada en este último curso académico. Mientras que, en la fase específica, el alumno puede examinarse hasta de un máximo de cuatro materias de la modalidad cursada (a excepción de la materia elegida para la fase general), de las cuales tan sólo se tendrán en consideración las dos mejores calificaciones. Estos exámenes pueden ser ponderados hasta un máximo de 0,2. La calificación de la fase general se obtendrá a partir de la media aritmética de las calificaciones de todos los ejercicios realizados, siendo necesario obtener una calificación final igual o superior a 4 puntos para superar esta prueba. Mientras que, en la fase específica, las materias también serán calificadas de 0 a 10 puntos, si bien, será necesario que el alumno alcance una calificación igual o superior a 5 puntos (de no ser así, las materias no serían ponderadas sobre la nota final de acceso).

A esta prueba solamente se puede acceder previa obtención de un título de Educación Secundaria Postobligatoria (Bachillerato o Técnico Superior en Formación Profesional), cuyas calificaciones serán determinantes en este proceso de transición. De este modo, la nota final para acceder a la universidad quedará fijada a partir de la siguiente fórmula:

$$0,6*NMS + 0,4*CFG + a*M1 + b*M2.$$

La nota media de los estudios de Educación Secundaria Superior (NMS), supondrá un 60% de la nota final de acceso, mientras que la calificación de la fase general (CFG), alcanzará un 40%. A esta nota, habrá que sumarle la ponderación correspondiente (a b) de las dos mejores calificaciones de las pruebas de la fase específica (M1 y M2), siempre y cuando los alumnos se hayan matriculado en ella y hayan obtenido una calificación mínima de 5 puntos. Por tanto, la calificación final se pondera sobre un total de 14 puntos, que sería la puntuación máxima a la que se puede optar.

Sin embargo, esta no es la única vía de acceso a los estudios universitarios en España, ya que existen algunas excepciones que se deben tener en consideración. En primer lugar, existen determinadas titulaciones que fijan requisitos adicionales de admisión, que se encargan de complementar este proceso de transición. Se trata de una medida un tanto inusual, ya que solamente algunos desarrollos institucionales muy concretos han apostado por incorporar estos mecanismos, si bien, han de ser tenidos en consideración. Además, también se debe tener presente que este procedimiento es el más común, pero no el único que cuenta con validez administrativa. Esto es algo característico del sistema educativo español, pero un tanto inusual en el contexto europeo (European Commission, 2015). Así, existen otras pruebas de acceso, que no son tan comunes, pero que están regladas, como son las pruebas de acceso para mayores de 25 años, las pruebas de acceso para mayores de 45 años o las pruebas para mayores de 40 años que puedan acreditar una experiencia profesional en relación a un ámbito de estudio. Por tanto, se trata de un modelo de transición sumamente complejo, que dispone de varias alternativas de acceso que, si bien no cuentan con una fuerte demanda, gozan de validez administrativa.

El acceso a la universidad en el sistema educativo argentino

Analizar el acceso en la Universidad en Argentina, hoy día, supone reconocer la consolidación de uno de los rasgos que le dio un valor distintivo (Carli, 2012): el ingreso abierto a los estudios de Grado, ligado al principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, el establecimiento de esta política no experimentó un derrotero lineal en la medida en que se sucedieron períodos de expansión y de contracción de oportunidades. Es decir, su configuración tuvo momentos fundacionales, continuidades y rupturas (Montenegro, 2020).

La política nacional de acceso a la Universidad tuvo modificaciones en el año 2015, de la mano de la Ley 27.204, que modificó algunos artículos de la Ley de Educación Superior (LES), promulgada en 1995 y que aún tiene vigencia. Para comprender el cambio que introdujo la nueva normativa nacional, es preciso señalar que la mencionada ley de 1995 le había dado un nuevo matiz a la política de ingreso libre que se había instaurado con el retorno a la era democrática. La LES habilitó sistemas de ingreso restrictivos, coexistiendo diferentes modelos de ingreso en las universidades nacionales y en las propias

instituciones, gracias a la amplia autonomía de la que disponían que, en algunos casos, llegaban hasta las propias facultades. Así, el acceso a la Universidad estaba regulado por las propias instituciones de Educación Superior, que habilitaron una amplia heterogeneidad de estrategias y políticas institucionales (nivel interinstitucional), que incluso se encontraban diferenciadas por unidades académicas y/o titulaciones (nivel intrainstitucional). Diversas investigaciones ligadas al ámbito de la Educación Superior caracterizaron, específicamente, los sistemas de ingreso durante la vigencia de la LES. En términos generales, estas mostraron la coexistencia de modelos de ingreso en las universidades públicas de Argentina, que abarcaban tanto modalidades eliminatorias como irrestrictas (Chiroleu, 1998; Montenegro, 2016; Ramallo y Sigal, 2010).

La nueva Ley de 2015 fijó, taxativamente, a la Educación Superior como “bien público y un derecho humano” (Ley N° 27.204, 2015, art. 1), algo que no estaba recogido previamente en la ley de 1995. También el Estado debía “garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, permanencia, graduación y egreso” (Art.2), y que los recursos asignados para las universidades públicas “no pueden ser disminuidos ni reemplazados” (Art. 58). Además, se incorporó un artículo, que indica que “los estudios de grado en las instituciones superiores de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos” (Art. 2 bis).

Con relación al acceso a las instituciones universitarias, se eliminó el artículo que habilitaba a las unidades académicas integrantes de las universidades “grandes” (con más de 50.000 estudiantes) a establecer el régimen de ingreso. Ahora, ese artículo expresa que “cada institución universitaria nacional dictará normas sobre regularidad en los estudios que establezcan las condiciones académicas exigibles” (Art.50). Pero, además, el artículo 7° indicó 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 (...) Este ingreso debe ser complementado mediante los 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 excluyente o discriminador (Ley 27.204, 2015, art. 7).

Por tanto, el ingreso a la universidad tiene como exigencia el título del nivel secundario, con posibilidad de excepción por el art. 7 que posibilita que mayores de veinticinco años que no reúnen esa condición, ingresen a través de evaluaciones que acrediten aptitudes y conocimientos suficientes para cursar los estudios de Grado.

La nueva Ley establece, también, que las instituciones universitarias deberán desarrollar mecanismos para asegurar la igualdad de oportunidades para el cursado de las carreras, mediante estrategias de nivelación de conocimientos y la orientación para la elección de la formación superior, pero en ningún caso, podrán impedir el acceso a estos estudios si no, por el contrario, efectivizarlo con mayor precisión. De este modo, las instituciones universitarias son las responsables de formularlos dispositivos de ingreso -los cuales son múltiples y diversos-, que requieren del estudiante el cumplimiento de diferentes instancias administrativas y académicas.

En los últimos años, se han diseñado nuevas iniciativas institucionales centradas en lo pedagógico-curricular, brindando acciones de orientación estudiantil, tutorías y talleres sobre técnicas y metodologías de estudio. Estos dispositivos se extienden, como mínimo, durante todo el primer año y, en contados casos, cubren toda la trayectoria formativa de los estudiantes. Estas estrategias institucionales suelen estar más presentes en las Universidades medianas y pequeñas -y, en general, en las más nuevas-, donde su implementación tiene lugar de manera centralizada. En las más grandes y tradicionales, estos dispositivos también son de reciente implementación, pero en la mayoría de los casos se llevan adelante de manera descentralizada, es decir, por facultades o departamentos (Lenz, 2017). Este tipo de dispositivos son los menos frecuentes, pero los más novedosos, aunque, en algunos casos, se trata de esquemas co-curriculares (Eскурра, 2011).

DISCUSIÓN

Una vez descrito individualmente el acceso a las instituciones de Educación Superior en España y Argentina, se debe efectuar un análisis comparativo entre ambos sistemas que permita vislumbrar cuáles son las principales semejanzas y diferencias que existen al respecto. Y es que, como puede parecer lógico, dos contextos tan diferentes como son los aquí analizados, presentan grandes diferencias entre sí, un hecho que repercutirá, de forma ineludible, sobre el contexto educativo, y de una forma más específica, en el proceso de transición universitaria. Cada vez son más los comparatistas que argumentan que el contexto es crucial y tiene una gran influencia sobre el desarrollo, no solo de los sistemas educativos, sino también de sus políticas (Astiz, Wiseman y Barker, 2002; Derqui 2001; Phillips y Ochs, 2003). Sin embargo, frente a estas divergencias, también se han localizado algunas similitudes, como consecuencia de las nuevas tendencias impulsadas por la globalización y el postmodernismo, que han hecho mella en nuestra sociedad y, de una forma más específica, en el contexto educativo (Carney, 2009; Steiner, 2010). La globalización ha supuesto la irrupción de un sistema mundial a nivel económico que, con el paso del tiempo, también se ha manifestado en el contexto educativo (Meyer y Ramírez, 2010).

En este sentido, una de las principales diferencias que se han localizado hace referencia al establecimiento de pruebas de acceso. Mientras que el sistema educativo español cuenta con una consolidada tradición de exámenes de ingreso, en Argentina, el acceso a la universidad es sin pruebas y no cuenta con un examen común a nivel nacional. El acceso está mediado por una regulación nacional que establece, desde 2015, un ingreso sin restricciones. Las instituciones universitarias establecen requisitos administrativos y académicos que no debieran obstaculizar el ingreso efectivo a las carreras elegidas por los estudiantes. España, en la actualidad, cuenta con una prueba de acceso a la universidad, que está vigente desde la década de los años 70 del pasado siglo. Sin embargo, se ha de reconocer que, previamente, ya existían otras pruebas similares que han precedido a la coloquialmente conocida como Selectividad, como son el Examen de Ingreso, el Examen de Estado o la Prueba de Madurez.

No obstante, la superación de esta prueba no es el único itinerario de acceso válido, ya que, el sistema educativo español cuenta con otras vías menos demandadas, como son las pruebas de para mayores de 25 años, pruebas para mayores de 45 años, acceso a través del título de Técnico Superior de Formación Profesional o mediante la Acreditación de Experiencia Profesional para mayores de 40 años. Esta es una de las principales semejanzas localizadas entre el sistema español y argentino, ya que el país latinoamericano también cuenta con otros itinerarios de acceso válidos, entre las que destacan las pruebas para mayores de 25 años que no cuenten con el título del nivel secundario. De este modo, los requisitos de acceso estarían supeditados a estos itinerarios, variando en función de la vía elegida. Si bien, a grandes rasgos, se podría afirmar que el principal requisito que establece el sistema educativo español es la superación de la prueba de acceso, mientras que en el argentino bastaría con la obtención del título de Educación Secundaria, siendo esta otra de las diferencias patentes en el proceso de transición.

Por otro lado, también existen diferencias respecto al denominado modelo de acceso. De una forma muy genérica, se puede hacer alusión a tres grandes modelos (Valle, 2001): abierto, cerrado y entreabierto. En este caso, Argentina presenta un modelo abierto, sin restricciones en el acceso de ningún tipo, más allá de los propios desempeños de los estudiantes. De este modo, la selección se realizará de manera implícita, durante el propio transcurso formativo. Por tanto, el libre acceso no equivale a un acceso igualitario, en la medida que el tránsito y la finalización del nivel secundario están atravesados fuertemente por las desigualdades sociales y escolares. Si bien la tasa bruta de escolarización superior asciende el 63, 2% y la tasa bruta universitaria alcanza el 44,4 % (SPU, 2021), guarismos que indican que este país se inscribe en el denominado modelo universal de acceso a la Educación Superior; eso convive con altas tasas de abandono, ralentización de estudios y cambio de carrera (García, 2015).

En cambio, el sistema educativo español sí establece restricciones en el acceso. En primer lugar, a través de la superación de una prueba que, pese a ser sumamente flexible

desde el punto de vista académico, lo cierto es que se presenta como un elemento selectivo. Y, adicionalmente, a través de los procesos de admisión que establecen algunos itinerarios formativos, que, pese a ser poco comunes, cuentan con validez desde el punto de vista administrativo. Entendemos el concepto de admisión como aquellas “condiciones fijadas desde la propia universidad para acceder a unos determinados estudios” (Revesado, 2018, p. 171). Estos procedimientos, que son muy variados (exámenes escritos, entrevistas orales, pruebas de aptitud, etc.), pretenden adecuar el perfil del estudiante al itinerario elegido.

Por último, también localizamos diferencias en lo que respecta al modelo de regulación que, sin lugar a dudas, guarda una gran trascendencia en el plano educativo. En Argentina, la regulación del acceso universitario se establece a nivel nacional, como marco general, si bien la forma de resolución es institucional, en cuanto son las propias universidades las que se encargan de diseñar, sin restricción alguna, los requisitos administrativos y académicos de ingreso. Por su parte, España se rige a través de un modelo descentralizado, donde las Comunidades Autónomas disponen de amplias competencias en materia de educación, que se ven reflejadas en el proceso de transición aquí analizado, siendo las administraciones regionales las encargadas de regular la prueba de acceso a la universidad, en colaboración con las propias universidades públicas radicadas en sus territorios.

CONCLUSIONES

Una vez puestas de manifiesto las principales semejanzas y diferencias en el proceso de transición universitaria en los sistemas educativos de España y Argentina, se debe ofrecer una respuesta coherente y racional, tanto el origen como las causas que estas traen consigo.

Como puede parecer lógico, dos contextos tan distintos, como son el español y el argentino, presentan grandes diferencias entre sí, en cuanto a su historia, desarrollo económico, elementos culturales y sistema político, entre otras. Todo ello va a repercutir, ineludiblemente, en el escenario educativo y, de una forma más concreta, en el proceso de transición aquí analizado. En este sentido, son cada vez más los comparatistas que argumentan que el contexto es crucial y tiene una gran influencia sobre el desarrollo, no solo de los sistemas educativos, sino también de sus políticas.

Para explicar el proceso de transición universitaria en España es necesario detenerse en el análisis de sus pruebas de acceso. Tal y como se ha podido apreciar a lo largo del trabajo, España cuenta con una consolidada tradición de pruebas para el acceso a la universidad, estableciéndose estas como un rasgo distintivo de su sistema educativo. En este sentido, varios son los motivos que pueden argumentar la puesta en marcha de estas pruebas como requisito básico, siendo el conservadurismo y arraigo pedagógico los que mejor definen el

origen de las mismas. Para tratar de argumentar esta idea, es necesario analizar el contexto en el que nace la actual prueba de acceso a la universidad, durante la década de los años setenta del pasado siglo; se trata de una época en la que el sistema educativo español experimentaría un gran crecimiento en lo que a su matrícula se refiere, especialmente en sus niveles postobligatorios. Frente a este contexto, se pone en marcha un mecanismo que permitiría establecer que los alumnos que están en disposición de acceder al contexto universitario, evidenciaran unos conocimientos mínimos a nivel cultural, y ese no es otro que la coloquialmente conocida como “selectividad”. Esta prueba, pese a su nombre, no nace con un fin estrictamente selectivo, sino que cuenta con una gran flexibilidad académica, respetando, fehacientemente, dos de los principios básicos sobre los que se sustenta el sistema educativo español: derecho a la educación e igualdad de oportunidades.

De este modo, la “selectividad”, que nace durante la época tecnocrática del franquismo y que fue legitimada posteriormente por la socialdemocracia, cuenta con un fuerte consenso social en España, estableciéndose como un filtro académico que todos los alumnos deben superar pero que, en realidad, no es tal.

Por tanto, España presenta un modelo sumamente flexible en lo que al acceso se refiere, pero un tanto riguroso en sus procesos de admisión. En cualquier caso, este está regulado, a la sazón, por la autonomía que se otorga a las propias instituciones universitarias a través de los famosos *números clausus*, disponiendo de autoridad para designar una nota mínima de acceso a cada una de las titulaciones, como mecanismo objetivo para equilibrar la oferta académica y la demanda de estudiantes en los distintos casos. De este modo, la nota de acceso a la Universidad, obtenida a partir de la calificación ponderada de la prueba de acceso a la universidad y del expediente académico en la Educación Secundaria Superior, ubica a los estudiantes, ordenándolos y clasificándolos, en los distintos itinerarios formativos. No obstante, este proceso no les da garantías de una admisión directa, sino de un orden imparcial de prelación.

En el caso argentino, se ha podido reconocer que la política de ingreso irrestricta le otorgó al sistema universitario argentino un rasgo simbólico distintivo que logró consolidarse con la Ley sancionada en 2015, aunque su configuración no ha sido lineal. Las vicisitudes de esta política símbolo se explican en la medida en que las políticas nacionales de acceso son construcciones históricamente situadas, por cuanto se insertan en las formas históricas de articulación entre sociedad, Estado y universidades, y tienen vinculación con las políticas sociales tendientes a atender las demandas de los sectores sociales movilizados. En Argentina, la política de ingreso ha sido sumamente sensible a los cambios de regímenes políticos y ha puesto de manifiesto las fuertes tensiones en las relaciones entre el Estado y las universidades públicas.

El momento fundacional de esta política se remonta al reclamo por la incorporación de otros sectores sociales a la Universidad, como el del movimiento reformista de 1918,

cuyo lucha permaneció en el tiempo y se convirtió en consigna y en símbolo. En 1953 se sancionó, por primera vez, el ingreso irrestricto a la Universidad, sin embargo, desde esa fecha, experimentó marchas y contramarchas en el marco de los vaivenes político-institucionales del país y de una Universidad atravesada por diversas intervenciones bajo regímenes políticos disímiles. En rigor, hasta el fin de la última dictadura militar (1976-1983), fueron muy pocos los ciclos lectivos iniciados sin restricciones en el acceso. Con el retorno a la democracia en 1983, se instauró la política de ingreso libre a la Universidad, como bandera ampliamente mayoritaria para las diversas fuerzas políticas. La Ley de Educación Superior, aprobada en 1995, abrió las puertas a un posible arancelamiento y al establecimiento de restricciones en el acceso. Más actualmente, en 2015, la nueva Ley traccionó sobre la base de los valores o principios de la tradición plebeya del sistema universitario argentino, bajo la premisa del derecho a la Educación Superior. Esta tuvo basamento en dos principios (gratuidad e ingreso irrestricto) con importante significado simbólico y político que remiten a postulados ampliamente compartidos por los diversos actores de la política universitaria y del mundo político. Por ello, el ingreso irrestricto logró consolidarse como parte de la tradición “plebeya” de la universidad argentina con un alto grado de relevancia para la política universitaria y de adhesión por parte de los principales partidos políticos luego del retorno de la democracia en 1983.

Se puede apreciar que la política de ingreso sancionada en este país, sin restricciones de ningún tipo, elimina la meritocracia y permite un libre acceso, sin la necesidad de ejecutar un proceso que adecúe la demanda estudiantil a la oferta académica. En este sentido, se ha de reconocer que, actualmente, Argentina cuenta con un elevado porcentaje de población que se encuentra en disposición de acceder al contexto universitario, si bien, con oportunidades diferenciales en función del estrato socioeconómico y cultural al que pertenecen, un hecho que trae consigo serios problemas en torno a la retención, el rendimiento académico y la graduación de los estudiantes. De este modo, la otra cara del proceso de expansión y crecimiento de la matrícula universitaria se expresa en los elevados índices de desgranamiento registrados, fundamentalmente, durante los primeros años del trayecto académico.

Si bien, frente a estas divergencias, también han sido localizadas algunas similitudes en las políticas de acceso aquí analizadas. Estas convergencias son fruto de las tendencias impulsadas por la globalización y el posmodernismo que han hecho mella en nuestra sociedad y, de una forma más concreta, en el contexto educativo. Y es que la globalización ha traído consigo la aparición de un sistema mundial a nivel económico que, con el paso de los años, también se ha puesto de manifiesto en el marco educativo. A ello, se debe sumar el fuerte influjo que, a lo largo de los últimos años, han experimentado distintos Organismos Internacionales como OCDE o UNESCO, en su labor de sistemas que promocionan tendencias a escala global.

REFERENCIAS

- Arias, M., Mihal, I., Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina: Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 47-69.
- Astiz, M.F, Wiseman, A. W. y Barker, D.P. (2002). Slouching towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems. *Comparative Education Review* 46 (1), 66–88. <https://doi.org/10.1086/324050>
- Bartlett, L., y Vavrus, F. (2017a). Comparative case studies: An innovative approach. *Nordic journal of comparative and international education (NJCIE)*, 1 (1), 5-17.
- Bartlett, L., y Vavrus, F. (2017b). *Rethinking case study research: A comparative approach*. Routledge.
- Bereday, G. Z. F. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Editorial Herder.
- Brunner, J. (1990). *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. FCE.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M y Valle, J. (2016). Investigación en educación comparada. Pistas para investigadores noveles. *RELEC*, 7 (9), 39-56.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XIX.
- Carney, S. (2009). Negotiating Policy in an Age of Globalization: Exploring Educational “Policyscapes” in Denmark, Nepal, and China. *Comparative Education Review*, 53(1), 63-88. <https://doi.org/10.1086/593152>
- Chiroleu, A. (1998). Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Pensamiento Universitario*, 7, 3-11.
- Derqui, J. M. G. (2001). Educational Decentralization Policies in Argentina and Brazil: Exploring the New Trends. *Journal of Education Policy*, 16 (6), 561–83. <https://doi.org/10.1080/02680930110087825>
- Espacio Europeo de Educación Superior. (1999). Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.
- European Commission (2015). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- Ezcurra M. A. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento – IEC/CONADU.
- Farrel, J. P. (1990). La necesidad de la comparación en los estudios sobre la educación. La relevancia de la ciencia y el problema de la comparabilidad. EN: P. Altbach y G. Kelly (Ed.). *Nuevos enfoques en educación comparada* (pp. 229-243). Mondadori.
- Faura-Martínez, Ú., Lafuente-Lechuga, M., & Cifuentes-Faura, J. (2022). ¿Desigualdad territorial en Selectividad? Analizando la asignatura de matemáticas en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 69–87. <https://doi.org/10.6018/rie.424841>
- García de Fanelli, A. M. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 43(1), 17-31.
- García Garrido, J.L. (1986). *Fundamentos de educación Comparada*. Dykinson.
- Herrlitz, W. y Sturm, J. (1991). *International Triangulation; A Contribution to the Development of a Procedure*. CEDE/KUN.
- Kroon, S. y Sturm, J. (2000). Comparative Case Study Research in Education. Methodological Issues in an Empirical-Interpretative Perspective. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (4), 559-576

- Krotsch, P. (2001). *Educación Superior y Reformas Comparadas. Cuadernos Universitarios*. Ediciones Universidad Nacional de Quilmes.
- Lenz, S. (2017). Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización: estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia en D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro. (comp.) *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 249-270). IEC-CONADU. CLACSO.
- Ley de Educación Superior N°24.521. Sancionada el 20 de julio de 1995. Promulgada el 7 de agosto de 1995 (Decreto 268/95). Publicada el 10 de agosto de 1995, Boletín Oficial N°28.204.
- Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior N°27.204. Sancionada el 28 de octubre de 2015. Promulgada el 9 de noviembre de 2015. Publicada el 11 de noviembre de 2015, Boletín Oficial N°33.254.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2001, Núm. 307, p. 49400 – 49425.
- Lorenzo, M., Argos, J., Hernández, J. y Vera, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la Universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XX1*, 17 (1), 15-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.9951>
- Luzón, A., y Torres, M. (2013). Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación. De la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 53-66.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Meyer, J. W. y Ramírez, F.O. (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Octaedro.
- Ministerio de Universidades. (2020). *Datos y Cifras del Sistema Universitario español. Publicación 2019-2020*. Secretaría General Técnica.
- Montenegro, J. (2016). Políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata. Un análisis de las estrategias de ingreso desde la sanción de la Ley de Educación Superior (1995-2015). [Tesis de maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP: Ensenada].
- Montenegro, J. (2020). La Reforma Puiggrós a la Ley de Educación Superior y sus efectos en el acceso a la Universidad Nacional de La Plata. El caso de la Facultad de Ciencias Médicas. [Tesis de Doctorado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP: Ensenada.]
- OECD (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Phillips, D. y Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39 (4), 451-461. <https://doi.org/10.1080/0305006032000162020>
- Ramallo, M. y Sigal, V. (2010). Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina. Documento de Trabajo 255. Universidad de Belgrano. 1-15.
- Rappoport, S., Thoilliez, B., & Alonso-Sainz, T. (2020). Los organismos internacionales como sistemas marcadores de tendencias en la Universidad global. *Revista Española De Educación Comparada*, (37), 26–62. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27721>
- Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.

- Revesado, D. (2018). El proceso de Bolonia y la admisión a la universidad. La realidad del sistema universitario español en perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 32, 169-180. <https://doi.org/10.5944/reec.32.2018.20948>
- Revesado Carballares, D. (2022). Democratización de las políticas de acceso a la universidad en el sistema educativo español. Un análisis en perspectiva histórica. *Revista TRANCES*, 14 (1), 52-70. <https://revistatrances.wixsite.com/website-1/copia-de-14-01-03>
- Sacristán, V. (2018). Acceso a la universidad y equidad. *UTE. Revista de Ciènces de l'Educació*, número monográfico, 19-44. <https://doi.org/10.17345/ute.2017.3>
- Secretaría de Políticas Universitarias (2021). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021*. Departamento de Información Universitaria. Ministerio de Educación Argentina.
- Steiner, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54 (3), 323-342. <https://doi.org/10.1086/653047>
- Valle, J. M. (2001). Desde la secundaria a la universidad: tentativa de modelos para un problema poliédrico. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 191-227.
- Vega, L. (2011b). *La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales*. Octaedro.
- Vega, L. y Hernández, J.C. (2015). Spain and France: Moving from democratization towards elitism in access to higher education. EN: V. Stead (Ed.), *International Perspective on Higher Education Admission Policy. A Reader* (pp. 114-127). Peter Lang.