

Capítulo 2.

Políticas institucionales e inicios de la vida universitaria

Estado de la cuestión y desafíos para la universidad pública argentina

Soledad Vercellino (CIEDIS-IPPyG-UNRN / CURZAS UNComa)

Pablo Daniel García (CONICET / UNTREF)

Introducción

El análisis de las tendencias globales en la educación superior (en adelante, ES), así como de sus manifestaciones en la región, convergen en un aspecto central: el sostenido incremento en el acceso de la población a este nivel educativo (Serpa y Falcón, 2019). Argentina no ha estado exenta de esta transformación y ya desde principios del siglo XXI ha comenzado a hablarse de un sistema universitario masificado (Krotsch, 2001).

La ampliación del acceso a la ES ha reconfigurado la composición de la matrícula universitaria, tornándose más plural, diversa y heterogénea. Llegan así estudiantes que por primera vez en la historia de sus familias acceden a la universidad, al tiempo que articulan su trayectoria académica con experiencias vinculadas a la conyugalidad, la maternidad o paternidad, y la inserción en el mundo laboral (García, 2023a). Asimismo, se observa una tendencia a la feminización de la matrícula en determinados campos disciplinares, así como la presencia de personas adultas que inician estudios universitarios varios años después de haber finalizado –o incluso sin haber concluido– su escolarización formal. A ello se suman estudiantes con trayectorias educativas diversas, algunos con experiencias previas en otras universidades o instituciones de ES. Esta nueva configuración del estudiante interpela la supuesta homogeneidad racial, lingüística, cultural, genérica y capacitista que históricamente ha caracterizado al espacio universitario (Vercellino, Gibelli y Chironi, 2022; Vercellino y Pogré, 2023).

Pensando el fenómeno de la masificación desde una perspectiva crítica, Ezcurra (2019) destaca que, si bien ha representado un avance significativo en términos de acceso y democratización educativa, también ha generado

nuevas formas de desigualdad que afectan, paradójicamente, a los mismos sectores que han logrado incorporarse al sistema. Este fenómeno se manifiesta en las diferencias en la calidad de la formación recibida, la segmentación institucional que posiciona de manera desigual a instituciones de ES, y las brechas en las trayectorias académicas, que se expresan en tasas diferenciales de retención y graduación según el origen socioeconómico de los estudiantes.

Es decir, la masificación en el acceso que supondría mayores niveles de democratización encuentra un tope en las características que adquieren las trayectorias educativas en el nivel, signadas por fuertes procesos de discontinuidad. Estudios realizados a escala regional muestran que: casi un 30% del estudiantado ha discontinuado su actividad académica luego del primer año y el 50% a los tres años (Fernández, Kunrath, y Trevignani, 2022).

Este trabajo parte de considerar la situación problemática descrita en los párrafos anteriores posicionándose desde la perspectiva de derecho a la ES. Sostener una perspectiva de derechos para pensar la ES implica concebir el acceso a esta no solo como una oportunidad individual o un privilegio, sino como un derecho humano fundamental que debe ser garantizado por el Estado. En ese marco, en los últimos años, numerosas universidades nacionales en Argentina han comenzado a problematizar el denominado “ingreso a la ES”, superando una mirada centrada exclusivamente en el acceso como indicador cuantitativo y configurando un campo específico de intervención institucional, sobre el cual se han concentrado crecientemente diversas políticas orientadas a favorecer la inclusión, la permanencia y el bienestar de los/las estudiantes. La categoría de inicios (Sotelo, 2025), central para este libro, nos permite abordar las acciones desarrolladas por las universidades para el cuidado de las trayectorias en el ingreso y más allá, en particular considerando el primer año como un año clave para la continuidad en el nivel.

El capítulo se propone analizar críticamente tales iniciativas, a la vez que explorar otras políticas y estrategias institucionales que, si bien no siempre refieren directamente a esa problemática como parte de sus objetivos, configuran las características –y experiencias– de los inicios de los estudios universitarios y responden (o deberían) al encargo de garantizar el derecho a la ES. Se trata de un trabajo exploratorio, a modo de mapeo, que se complementa con otros capítulos de este libro en los que se profundiza en la concretización de algunas de esas iniciativas.

La aproximación metodológica se basa en el análisis documental de investigaciones producidas en el ámbito nacional, así como en la revisión de normativas y políticas implementadas por distintas universidades nacionales argentinas que venimos desarrollando en investigaciones previas.

El capítulo se organiza en tres apartados, además de esta introducción y la conclusión. Primero, se presenta el encuadre jurídico-normativo que sustenta el derecho a la ES en Argentina, delineando los principales marcos legales que lo reconocen y garantizan. Luego, se ofrece una caracterización de los dispositivos de ingreso diseñados por las universidades nacionales con el propósito de dar respuesta a las demandas de una población estudiantil y, para finalizar, se da cuenta de las diversas políticas institucionales que se despliegan para acompañar las trayectorias de los estudiantes en los inicios de la universidad.

Transitamos un contexto en el que el desfinanciamiento de la ES avanza día a día y la contribución de las universidades al desarrollo del país se ve cuestionada. Consideramos necesario recuperar reflexiones que enmarcan recuperan la idea de la ES como derecho y resaltan su contribución para la construcción de un proyecto de país más justo e inclusivo.

Algunas ideas para un marco teórico, político y normativo

En nuestra región, la idea de la ES como un derecho universal, como un bien público y social y como un instrumento de desarrollo y cooperación entre las naciones fue avizorada en la Primera Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 1996, establecida en la de 2008, ratificada y profundizada en la CRES de 2018. Estas declaraciones han generado un movimiento continental de envergadura, un corpus teórico y acciones prácticas que cuestionaron las tendencias privatizadoras (López Segrera, 2018). La Tercera CRES realizada en Córdoba en 2018 reafirmó el postulado de la ES como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber de los Estados a partir de la convicción profunda de que el acceso, uso y democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de los pueblos (Miranda y Tamarit, 2021).

Al analizar el caso argentino, resulta fundamental destacar el no arancelamiento de las instituciones de ES como una de las características distintivas

de su sistema, una condición poco frecuente tanto en la región latinoamericana como a nivel global. En noviembre del 2024 se cumplieron 75 años del decreto de Juan Domingo Perón que declaró la gratuidad universitaria, la cual tuvo idas y vueltas a lo largo de estas décadas en las que, de modo cíclico, reaparecen debates en la arena pública que cuestionan el valor de su vigencia (Santos Sharpe, 2024).

Otra característica distintiva es el ingreso directo establecido por ley (Pérez Rasetti, 2023). La principal norma que regula a la ES (y a la universidad especialmente) en Argentina, la Ley de Educación Superior (LES), Ley N° 24521, sancionada el 20 de julio de 1995, establecía que la única condición para el ingreso a los estudios superiores era poseer un título que acreditara haber culminado la escuela secundaria. No obstante, habilitaba a que en las universidades con más de 50.000 estudiantes fueran las facultades las que organizaran la política de ingreso, estableciendo los mecanismos que considerasen pertinentes. La inclusión de esta especificidad aportó a la complejidad y heterogeneidad al sistema de ES de la época. En el actual escenario de autonomía universitaria, cada institución define y organiza sus propios dispositivos de admisión en función de sus recursos, objetivos institucionales y características organizacionales (García, 2023b).

En años recientes, en los que comienzan a producirse intentos de avances en el arancelamiento (por ejemplo, de ciclos de complementación o las carreras a distancia), el no arancelamiento y el acceso directo vuelven a ser objeto de controversias e iniciativas legales. Una de ellas, promovida por la reconocida pedagoga Adriana Puiggrós, en ese tiempo diputada nacional, es la denominada Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior (Ley 27204/2015). La citada norma estableció la responsabilidad indelegable y principal del Estado respecto de la ES, considerándola un bien público y un derecho humano, términos que no aparecían en el texto anterior de la ley. Instituye, entre otras cosas, la prohibición de cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa directos o indirectos. En relación con el acceso a las instituciones universitarias, elimina el párrafo del artículo 50 que habilitaba a las unidades académicas integrantes de las universidades “grandes” a establecer el régimen de ingreso e indica que todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de ES y que este ingreso debe ser complementado mediante procesos de nivelación y orientación profesional y

vocacional que cada institución de ES debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo o excluyente. Si bien esta nueva normativa se encuentra actualmente judicializada por amparos que algunos rectores han presentado para evitar su puesta en marcha, su reivindicación da cuenta de tendencias fuertes en campo académico.

Decíamos, al comenzar este capítulo, que los indicadores de discontinuidad de los estudios en el primer año han instalado el problema del ingreso o los inicios en la agenda política y académica de la última década en Argentina y hace más de cuatro décadas a nivel internacional. La literatura identifica tres generaciones de acciones propositivas para atender esa problemática: las de primera generación reúnen aquellas acciones de apoyo co-curriculares, tal como apoyos económicos (becas, comedores, residencias, boleto, etc.), cursos de ingreso, orientación vocacional y tutorías. Se tratan de políticas que ubican el problema fuera de la gramática y el sistema de prácticas de la propia universidad (Vercellino, 2021), las medidas tomadas para afrontar el problema resultan soluciones ortopédicas y de alto costo presupuestario, pensadas para compensar ciertos déficits supuestos a los/las estudiantes, ajenas al aula, como señala gráficamente Vincent Tinto (2012).

La segunda generación se vincula con la reforma del currículo y la enseñanza. Aquí encontramos un grupo de esos trabajos, desarrollados en universidades australianas, (Kift, Nelson y Clarke, 2010; McInnis, 2002; Kift, 2015), que combinan el desarrollo de políticas institucionales con investigación sobre dichas políticas, y concluyen que el currículo era el “eslabón perdido” (Kift, 2009, p. 1) en los estudios sobre la experiencia del primer año (*first year experience* o *FYE*). Estos investigadores proponen articular los ingentes pero desarticulados esfuerzos que las instituciones realizan para atender la problemática del primer año usando al currículo como organizador de las diferentes estrategias: becas, tutorías y otros apoyos institucionales. Conciben al currículo abarcando la “totalidad de la experiencia del estudiante” (Kift, 2009, p. 9). En este sentido, “currículo” comprende todos los aspectos académicos, sociales y de apoyo de la experiencia del estudiante, se centra en las “condiciones educativas en las que colocamos a los estudiantes” (Tinto, 2009, p. 2), e incluye las propuestas co-curriculares (becas, tutorías, etc.). Sostienen que lo contrario es dejar el éxito del estudiante al azar (Tinto, 2009) porque nuestras respuestas serían improvisadas, fragmentadas y descontextualizadas y, desde la perspectiva del estudiante, parecen irrelevantes para su aprendizaje.

Kift, Nelson y Clarke (2010) avanzan en la propuesta de estrategias de tercera generación, que combinan las anteriores y le suman el compromiso institucional: conceptualizan la experiencia del primer año como “un asunto de todos”, una “pedagogía de transición” que supone un nuevo salto colaborativo y estratégico que requiere una transformación de toda la institución.

Sobre la organización del ingreso a la universidad en Argentina

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

El relevamiento o mapeo de dispositivos regulatorios del ingreso que desarrollan las universidades nacionales ha permitido la construcción de una tipología, en función de la modalidad de organización básica de cada uno (García, 2023b). Como en todos los casos, la construcción de una tipología resulta una síntesis de aspectos que en la realidad aparecen de manera no tan definida, pero a los efectos de la construcción del mapa, resulta de interés como ejercicio.

El ingreso “tipo 1”, denominado *sin dispositivo regulatorio*, con solo 2 casos entre la totalidad de universidades públicas existentes, refiere a aquellas instituciones en las que los requisitos para el ingreso universitario se limitan al cumplimiento de la inscripción burocrática y la presentación de documentación respaldatoria. Estas universidades han optado por un modelo en el cual los ingresantes comienzan el cursado de las carreras como primera actividad académica y este tiempo es acompañado por actividades complementarias simultáneas que buscan contribuir a la construcción del oficio de estudiante.

El “tipo 2” de regulación del acceso de nuevos estudiantes, denominado *dispositivo regulatorio único*, se identifica con la organización de un único dispositivo para la totalidad de las carreras de la institución, en general con foco en la preparación/sensibilización para la vida universitaria. En este segundo grupo se encuentran 11 casos de las 57 universidades nacionales. El relevamiento y sistematización de características de este segundo grupo

permite dar cuenta de una fuerte presencia de espacios que buscan apuntalar la construcción del oficio de estudiante universitario, que suponen obligatoriedad de participación, pero, en muchos de los casos, sin exámenes y con evaluación procesual a partir del cumplimiento de actividades individuales y grupales, que son presentadas para corrección en los diferentes espacios que involucran los dispositivos.

El “tipo 3” refiere a aquellas universidades que han organizado *un único dispositivo de ingreso con variaciones de acuerdo con la carrera a la que se desee ingresar*. En este caso, suele haber un componente general de preparación/sensibilización para el ingreso a la universidad y formación en escritura académica y, luego, cada carrera elige seminarios disciplinares que considera prioritarios como saberes necesarios para iniciar su cursada. En este tercer grupo, se ubican 25 casos entre las 57 universidades nacionales. En términos generales, se trata de cursos compuestos por varios espacios curriculares (entre dos y siete, según la institución) que adquieren diferentes formatos (seminarios, módulos, talleres, materias, etc.). Al igual que en el grupo anterior, es posible identificar espacios vinculados al desarrollo de competencias de lecto-comprensión y de inserción en la vida universitaria. Además, aparece algún espacio curricular específico vinculado a la carrera a la que se desea ingresar y también, junto con estos espacios disciplinares, aparecen otro tipo de instancias de evaluación (parcial, final o integradora) que se deben aprobar.

Finalmente, el “tipo 4” se identifica con aquellas universidades nacionales que *no han organizado dispositivos regulatorios de ingreso comunes a todas sus carreras*. En estas conviven diversos dispositivos de ingreso de acuerdo con las diferentes unidades académicas (facultades, departamentos o incluso con diferencias para carreras de una misma unidad académica). Reúne a 19 casos donde hay amplias variaciones entre las carreras de diferentes unidades académicas o incluso variando por carrera dentro de una misma unidad académica.

Otras políticas institucionales que configuran los inicios de la vida universitaria

Ahora bien, los dispositivos de ingreso configuran solo un tipo de estrategia que atiende a la discontinuidad de trayectorias en los primeros años, con resultados no concluyentes, como bien documentan Fernández Aguerre,

Kunrath y Trevignani (2022). En este capítulo nos interesa también explorar, a partir del análisis documental de investigaciones desarrolladas en el país (Tinto, 2021; Parrino, 2019; Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019; Vercellino y Chironi, 2024, entre otros) y también de la sistematización de normativas y políticas de algunas universidades argentinas, un racconto, no exhaustivo, de las políticas institucionales que configuran el acceso y tránsito por el primer año (y más allá de este) y responden (o deberían) al encargo de garantizar el derecho a la ES. Dichas políticas se sistematizan, a modo de decálogo, en la Tabla 1.

Tabla 1: Decálogo de políticas que configuran el acceso y tránsito por el primer año universitario

Políticas de expansión y diversificación de la ES
Políticas de acceso/ingreso
Políticas de transferencias de recursos económicos al estudiante
Políticas de articulación dentro del sistema educativo
Políticas de producción de información
Políticas de afiliación institucional
Políticas de alfabetización institucional y científica
Políticas de administración académica
Políticas de apoyo académico al estudiante
Políticas para la implementación de una pedagogía de los inicios/de la transición

Fuente: elaboración propia
(ver versiones preliminares en Vercellino y Chironi, 2024).

Las *políticas de expansión y diversificación* de la ES incluyen desde estrategias de macro política vinculadas a la creación de nuevas instituciones educativas para contrarrestar la concentración de la oferta en los grandes centros urbanos (Fernández Lamarra, 2022; Fernández Aguerre, 2023) hasta las iniciativas institucionales de creación de nuevas carreras, diversificación de sus características al contemplar diferentes tramos formativos (carreras cortas y largas, tecnicaturas, licenciaturas, ingenierías), ramas de formación y modalidades de cursado: a distancia, híbridas, presenciales (esto último fuertemente luego de la pandemia por covid-19, ver Vercellino, 2023).

Las *políticas de acceso/ingreso* son las desarrolladas en el apartado anterior e incluyen opciones de ingreso directo (sin preingreso; con cursos

de apoyo y nivelación; con cursos y exámenes vinculantes con el plan de estudios), el ingreso mediante pruebas de examen, sin cupo y el ingreso mediante prueba y cupo.

Las *políticas de transferencias de recursos económicos al estudiante* abarcan becas de ayuda económica (tanto de escala nacional como históricamente fue el Programa Nacional de Becas Universitarias o actualmente programas tales como el Progresar o las Becas Manuel Belgrano para carreras estratégicas, así como programas de becas organizados por cada institución), el servicio de comedor o refuerzo alimentario, la oferta de residencias estudiantiles, becas para transporte, fotocopadoras o banco de apuntes, etcétera.

Las *políticas de articulación* dentro del sistema educativo más desarrolladas son las que refieren a la articulación vertical, con el nivel secundario (Pogré et al., 2023; Marano, 2023). El momento de pasaje de un nivel del sistema educativo a otro se constituye como un punto clave y tensiona múltiples escalas macro, meso y microsociales (Causa, Di Piero y Giovine, 2022). Allí radica la importancia de estas intervenciones. En muchas ocasiones estas políticas surgen a partir de convocatorias ad hoc desarrolladas por la Secretaría de Políticas Universitarias, tal es el caso de los programas “La universidad trabaja con la escuela media”, el “Programa de apoyo al último año de la escuela secundaria” (PAUAS) o el programa Nexos (Fernández Lamarra, 2022), o como iniciativas institucionales o de grupos de docentes-investigadores (Pogré et al., 2023). También la articulación horizontal entre carreras de distintas universidades y de la propia universidad se ha visto estimulada con las políticas de creditización de la ES y su antecedente en 2018 con el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA).

Las *políticas de producción de información* se vinculan a la generación de estadísticas universitarias a nivel central, pero también en las propias universidades y de estudios específicos, encargados por instancias de gestión, que han focalizado en perfiles de estudiantes, docentes, índice de graduación, de regularidad, etc. A nivel nacional, como bien afirma Gurmendi (2019), a partir del desarrollo del Sistema de Información Universitaria (SIU), se ha logrado estandarizar los sistemas de gestión de prácticamente el 90% del sistema universitario, siendo un objetivo primigenio de tal sistema “introducir la cultura del uso de la información para la toma de decisiones” (p. 35).

Entre las *políticas promocionales* cabe señalarse las que procuran la *afluencia institucional de los estudiantes*, a través de estrategias como la promoción del deporte, las actividades socio-recreativas y la promoción de la participación política en centros de estudiantes y otras organizaciones. Incluso en las actividades propias del ingreso, la cuestión de la afluencia y la sensibilización con respecto a la vida universitaria se ha convertido en un componente central (García, 2025).

Las *políticas de alfabetización institucional* incluyen el desarrollo de acciones tendientes a dar a conocer la organización y cultura institucional de los sistemas autogestivos y las de *alfabetización disciplinar* son las que introducen a los/las estudiantes en la lectura, escritura y formas de estudio de la disciplina (Carlino, 2003a, 2003b, 2005). En algunas universidades estos tópicos son trabajados en instancias co-curriculares dentro de los dispositivos de ingreso (como vimos más arriba), en otros se incorporan como materias dentro de los planes de estudio (Birgin, Iparraguirre y Zambianchi, 2023; de Marziani, 2023).

Las políticas de *administración académica* desarrolladas que tienden al problema que nos ocupa refieren a establecer criterios específicos en la selección y capacitación de los docentes de primer año; a la flexibilización de normativas de organización académica: regularidad, correlativas, examinación, calendarización (Vercellino, 2024); a incorporar criterios de flexibilidad en los diseños curriculares o planes de estudio (Vercellino y González Bruzesse, 2025) y en la diversificación de las modalidades de cursado (diversas presencialidades, simultaneidad y no simultaneidad).

Otro corpus de acciones y estrategias institucionales son las referidas a las políticas de *apoyo académico al estudiante*. Siguiendo a Tinto (2021), estas pueden diferenciarse entre aquellas que se realizan de manera independiente del cursado de las asignaturas (tutorías pares; tutorías de docentes que no son de las asignaturas; talleres o cursos propedéuticos) y las que se realizan de manera suplementarias al cursado de las asignaturas (grupos de apoyo al estudio; tutorías docentes). Con distintos formatos, diversos actores involucrados y muy diferenciados modos de funcionamiento, las tutorías, entendidas como un espacio de orientación y apoyo continuo, contribuyen significativamente a mitigar los factores de deserción y promover trayectorias educativas continuas y completas (García, 2024). Otras iniciativas tendientes al apoyo académico al estudiante son la creación de dispositivos de atención a los padecimientos psíquicos (salud mental), la

configuración de apoyos para estudiantes con discapacidad (Andrade et al., 2023) y las propuestas de orientación vocacional/ocupacional (Virgili, Quattrocchi y Cortijo, 2023) que desarrollan varias universidades.

Finalmente, en los últimos tiempos, la literatura hace énfasis en la necesidad de generar políticas que aboguen por el desarrollo de una *pedagogía de los inicios*, es decir, en la implementación de desarrollos que asuman la particularidad del primer año, de la transición (Mancovsky y Rocha, 2019; Mancovsky, 2023). Una pedagogía que se asuma como de transición, en su integralidad, atiende como principios: el protagonismo del estudiante y la negociación de los itinerarios asumiendo que estamos frente a procesos y temporalidades diferenciadas del aprendizaje (Fernández Aguerre, Kunrath y Trevignani, 2022), lo que impacta en la revisión del régimen de evaluación imperante (Vercellino, 2024); la incorporación de los saberes omitidos dentro del currículo, de aquellas habilidades y hábitos académicos considerados críticos y esenciales, pero no incorporados como dominios de actividad y de relación a ser enseñados (Vercellino, Lozano, Morales 2024); la problematización del sujeto de la educación universitaria supuesto, esto implica trabajar sobre expectativas institucionales latentes y sobre expectativas de los estudiantes, entre otros (sobre la pedagogía de los inicios también ver los desarrollos de Mancovsky, 2023).

A modo de cierre

Pensar en los “inicios” a la vida universitaria implica un cambio de paradigma en el abordaje de la problemática del ingreso, que visibiliza las desigualdades estructurales que condicionan las trayectorias educativas y exige el diseño de políticas y estrategias que garanticen el derecho a la ES, como un derecho efectivo para todas y todos (Sotelo, 2025).

Este capítulo se propuso mapear políticas educativas e institucionales que se vinculan a la problemática de los inicios de los estudios universitarios, tanto porque son formuladas para la atención de las problemáticas que se detectan en esa etapa iniciática cuanto porque configuran la experiencia educativa en ese tiempo o están concebidas para atender el compromiso de las instituciones del Estado con el derecho a la ES. En otros capítulos de este mismo libro es posible identificar casos que analizan experiencias en las que tales políticas se concretizan en casos particulares.

El mapeo de esas políticas nos permite advertir que el modelo hegemónico es el de las acciones de primera generación, que es también el modelo hegemónico en el mundo. Se trata de acciones periféricas, que se dan al margen, previas, preparatorias, complementarias, para-educativas: cursos de ingreso, políticas de transferencia de recursos económicos a los estudiantes, políticas de apoyo académico complementarias (tutorías, cursos). Esto tiene dos derivaciones: son estrategias con baja institucionalidad y, por lo tanto, que se pueden fácilmente discontinuar, y con escaso efecto en la retención o la persistencia del estudiantado.

En algunas universidades se ha avanzado en algunas acciones de segunda generación como lo son el rediseño de planes de estudio anticipando un primer año con características introductorias, la incorporación de asignaturas vinculadas a la alfabetización científica y académica en el primer año. Hipotetizamos que esas propuestas persisten con un tono compensatorio y paralelo a la carrera en sí, al corazón de la disciplina y la formación.

En cualquier caso, las estrategias institucionales prevalecientes parecen estar orientadas más al estudiante que a los docentes, más a lo extra-curricular que a la enseñanza y aprendizaje en el aula, más a lo que debe “agregarse” por fuera de la oferta curricular que a la experiencia pedagógica cotidiana; lo que Ezcurra (2011) define como “intervenciones periféricas”, que pueden resultar poco eficaces para superar problemas que se dan en las prácticas cotidianas.

El decálogo de políticas educativas e iniciativas institucionales considerado en este capítulo nos muestra que abordar los desafíos que supone entender a la ES como un derecho humano compromete integralmente a las instituciones de ese nivel. Avanzar en estrategias de tercera generación supondría articular el decálogo de iniciativas arriba desarrolladas en una política comprehensiva, coordinada y con cierto grado de institucionalización. Supone un salto colaborativo y estratégico que requiere una transformación integral de la institución (Kift, Nelson y Clarke, 2010). Este enfoque solo se logrará cuando las políticas de primera y segunda generación se integren, cuando se asuma que el primer año es de transición y como tal requiere de una configuración administrativa y pedagógica particular, una revisión del sistema de prácticas que configuran la experiencia del primer año.

Este ejercicio crítico sobre los desafíos que afrontan nuestras universidades encuentra condiciones desfavorables en el actual contexto sociopolítico argentino. El gobierno libertario está siendo muy activo en su disputa

sobre varios consensos democráticos, uno de ellos es el relativo a los derechos sociales fundamentales garantizados por las instituciones de la democracia. Esto se traduce, entre otras medidas, en el deterioro efectivo de las condiciones materiales de las instituciones de ES: caída de la inversión nacional en educación; paritarias discontinuadas, unilaterales y sin voluntad de acuerdo, que profundizaron la pérdida del poder adquisitivo del salario (Consejo Interuniversitario Nacional, 2024); partidas asignadas insuficientes para el mantenimiento mínimo de la infraestructura; paralización de obras; disminución significativo del poder adquisitivo de las becas universitarias; desfinanciamiento del sistema científico.

En ese contexto, el sostenimiento de cualquier iniciativa vinculada a la atención del problema de los inicios, resulta epopéyica, y por lo tanto, loable. Avanzar en el diseño de una política organizacional comprensiva, coordinada e institucionalizada, también es un reaseguro frente a esos ataques.

Referencias bibliográficas

Andrade, Rocío et al. (2023). Interrogar la universidad: ingreso e interseccionalidad. En Soledad Vercellino y Paula Pogré (comps.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 155-166). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Birgin, Jimena; Iparraguirre, María Sol y Zambianchi, Valeria (2023). Ingresar a la universidad, un proceso de construcción y reconstrucción de trayectorias e identidades en y a través de la lectura y la escritura. En Soledad Vercellino y Paula Pogré (comps.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 195-208). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Cambours de Donini, Ana y Gorostiaga, Jorge Manuel (2019). Acceso y permanencia en universidades del Conurbano: logros y límites de las políticas institucionales. En Ana María Ezcurra (coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 71-83). Sáenz Peña: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Carlino, Paula (2003a). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluriversidad*, 3(2), pp. 17-23.

Carlino, Paula (2003b). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), pp. 409-420.

Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Causa, Matías; Di Piero, Emilia y Giovine, Manuel (2022). Desigualdades, trayectorias y transiciones interniveles en la pandemia. En Matías Causa, Emilia Di Piero y Paola Santucci (comps.). *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Puntoaparte Ediciones Independientes.

Consejo Interuniversitario Nacional (2024). Comunicado oficial del Comité Ejecutivo ampliado. <https://www.cin.edu.ar/situacion-critica-en-las-universidades-publicas/>

De Marziani, Paulina (2023). El ingreso a la universidad en pandemia: reflexiones en torno a una experiencia de dictado de clases en línea en el Curso de Iniciación Universitaria de la UNTF. En Soledad Vercellino y Paula Pogré (comps.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 209-216). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Ezcurra, Ana María (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En Nora Gluz (ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp.23-62). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ezcurra, Ana María (comp.) (2019). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Sáenz Peña: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Fernández Aguerre, Tabaré (2023). Las dificultades de una política de descentralización universitaria en el territorio como instrumento para el objetivo de la democratización. El caso de la UdeLaR (2007-2018). En Soledad Vercellino y Paula Pogré (comps.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 51-63). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Fernández Aguerre, Tabaré; Kunrath, Romério y Trevignani, Virginia (2022). *Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad: un estudio de caso comparado en tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay*. Universidad Nacional del Litoral. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6585>

Fernández Lamarra, Norberto (2022). *Iniciativa de políticas sobre el derecho a la educación superior: Argentina (Seguimiento de buenas prácticas de Derecho a la Educación Superior alrededor del mundo)*. UNESCO / IESALC.

García, Pablo Daniel (2023a). Nuevos ingresantes a las universidades del conurbano bonaerense: características y tendencias para pensar los inicios de la universidad. *Confluencia de Saberes*, (7), pp. 6–30.

García, Pablo Daniel (2023b). Mapeo de dispositivos de ingreso a las universidades nacionales en Argentina. *Praxis Educativa*, 27(3), pp. 1-25. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270302>

García, Pablo Daniel (2024). Las tutorías como estrategias de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en los inicios de la universidad. *Revista Literatura en Debate*, 19(34), pp. 199-222. <https://doi.org/10.31512/19825625.2024.19.34.199-222>

García, Pablo Daniel (2025). La “vida universitaria” como objeto de enseñanza en los inicios de la universidad. Reflexiones sobre algunos dispositivos diseñados para acompañar el ingreso al nivel superior. *El Cardo*, (21), pp. 1-25. <https://doi.org/10.33255/18511562/1946>

Gurmendi, María de Luján (2019). ¿Los sistemas de información se han insertado en el ámbito de las universidades públicas de Argentina? *FA-CES*, 25(53), pp. 35-50. <https://eco.mdp.edu.ar/revistas/index.php/faces/article/view/56>

Kift, Sally (2009). *Articulating a transition pedagogy to scaffold and to enhance the first year student learning experience in Australian higher education. Final report for ALTC senior fellowship program*. Strawberry Hills: Australian Learning and Teaching Council.

Kift, Sally (2015). Una década de la pedagogía de la transición: un salto cualitativo en la conceptualización de la experiencia del primer año. *Revista HERDSA de Educación Superior*, 2(1), pp. 51-86.

Kift, Sally; Nelson, Karen y Clarke, John (2010). Transition pedagogy: A third generation approach to FYE-A case study of policy and practice for the higher education sector. *Student Success*, 1(1), pp. 1-20.

Krotsch, Pedro (2001). Educación Superior y Reformas Comparadas. *Cuadernos Universitarios*, (6), pp. 149-156. Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

López Segrera, Francisco (2018). De la Habana (1996) a Córdoba (2018): transformación inconclusa de la educación superior [ponencia]. VIII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

Mancovsky, Viviana (2023). La relación con el saber del profesor a cielo abierto: diálogo desde una pedagogía de los inicios a la vida universitaria. En Soledad Vercellino y Paula Pogré (comps.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 185-193). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Mancovsky, Viviana y Rocha, Stella Maris Más (eds.). (2019). *Por una pedagogía de "los inicios": más allá del ingreso a la vida universitaria*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Marano, María Gabriela (2023). Problemáticas y desafíos en la articulación entre el nivel secundario y la universidad. Algunas reflexiones a partir del análisis de las políticas de articulación 2006-2020. En Soledad Vercellino y Paula Pogré (comps.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 239-252). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

McInnis, Craig (2002). The place of foundational knowledge in the Australian undergraduate curriculum. *Higher Education Policy*, 15(1), pp. 33-43.

Miranda, Estela M. y Tamarit, Francisco (2021). Calidad, internacionalización y reconocimiento de derechos en la agenda de la investigación sobre la educación superior. Una mirada desde las conferencias regionales. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(1), pp. 57-84. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.400>

Parrino, María del Carmen (2019). La construcción de caminos de equidad en educación superior: políticas de permanencia. En Ana María Ezcurra (coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 85-107). Sáenz Peña: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Pérez Rasetti, Carlos (2023). Planificación del ingreso en el marco del derecho a la universidad. En Soledad Vercellino y Paula Pogré (comps.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 69-78). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Pogré, Paula et al. (2023). Concepciones, políticas y prácticas para abordar la articulación. En Soledad Vercellino y Paula Pogré (comps.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 219-230). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Santos Sharpe, Andrés (2024). Debates en torno a la gratuidad universitaria: A 75 años de su establecimiento. *Pensamiento Universitario*, (22), pp. 55-64.

Serpa, Gerardo R. y Falcón, Adriana L. (2019). Masificación, equidad, educación superior: la universalización de la educación superior cubana. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, (27), pp. 291-316.

Sotelo, Lucrecia Agustina (2025). Los Inicios a la Vida Universitaria en Argentina: hacia la construcción del campo de estudios. *Espacios en Blanco*, 2(35). <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-442>

Tinto, Vincent (2009). Taking student retention seriously: rethinking the first year of university. *ALTC FYE Curriculum Design Symposium*, (5).

Tinto, Vincent (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, Vincent (2021). Ingresos e Ingresantes a la Universidad. Traducción y presentación de Soledad Vercellino. *Pensamiento Universitario*, (20). <https://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2021/10/16/ingresos-e-ingresantes-a-la-universidad-conferencia-de-vicent-tinto/>

Vercellino, Soledad (2021). El primer año de la universidad como analizador institucional. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), pp. 236-254. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8747>

Vercellino, Soledad (2023). Los procesos de democratización de la universidad argentina y sus derivaciones institucionales. *Trayectorias Universitarias*, 9(17). <https://doi.org/10.24215/24690090e131>

Vercellino, Soledad (2024). Masificación, heterogeneidad y sistemas de evaluación en la Educación Superior: interpelaciones al dispositivo “universidad”. En Flávia Rosa [et al.], *Estudos interdisciplinares sobre a universidade: saberes em construção* (pp. 105-128). Salvador: EDUFBA.

Vercellino, Soledad y Chironi, Juan Manuel (2024). Los inicios de los estudios universitarios: análisis crítico de las políticas y estrategias institucionales. VIII Congreso Nacional y VI Congreso Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/11525>

Vercellino, Soledad; Gibelli, Tatiana Inés y Chironi, Juan Manuel (2022). Caracterización de los/as ingresantes a carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro. *Revista Argentina de Educación Superior: RAES*, 14(24), pp. 25-45.

Vercellino, Soledad y González Bruzzese, Mahira (2025). Educación Universitaria: la flexibilización del curriculum en cuestión. Estudios de casos en Argentina y Uruguay. Preprint *Revista Electrónica Educare*. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/12785>

Vercellino, Soledad; Lozano, Eduardo Enrique y Morales, Ailen (2024). Ingresar a carreras de ciencias aplicadas: saberes y actividades intelectuales que son demandadas en el primer año y las consideradas relevantes por las y los estudiantes. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 28(53), pp. 55-78. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/11820>

Vercellino, Soledad y Pogré, Paula (comps.) (2023). *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios*. Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Virgili, Natalia Alejandra; Quattrocchi, Paula Raquel y Cortijo, Claudia Beatriz (2023). Abordajes y estrategias de orientación en la transición de la escuela secundaria a la UBA: experiencias del Departamento de Orientación Vocacional. En Soledad Vercellino y Paula Pogré (comps.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 231-238). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.