

TENDENCIAS EN LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ARGENTINA, BRASIL, CHILE, COLOMBIA,
PARAGUAY Y URUGUAY // 2000-2018



COMPILADORAS:
MARÍA FRANCI ÁLVAREZ
MARÍA CECILIA CONCI

AUTORIDADES UNVM

RECTOR

ABOG. LUIS ALBERTO NEGRETTI

VICERRECTORA

DRA. ELIZABETH THEILER

SECRETARIA DE INTERNACIONALIZACIÓN

ESP. MARÍA CECILIA CONCI

TENDENCIAS EN LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ARGENTINA, BRASIL, CHILE, COLOMBIA,
PARAGUAY Y URUGUAY // 2000-2018

COMPILADORAS

MARI FRANCI ÁLVAREZ
MARÍA CECILIA CONCI

Tendencias en la matrícula de Educación Superior: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay y Uruguay : 2000-2018 / María Franci Sussan Álvarez, [et al.]; compilación de María Franci Sussan Álvarez; María Cecilia Conci. - 1a ed. - Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Secretaría de Internacionalización, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4993-59-5

1. Educación Superior. 2. Matrícula. I. Álvarez, María Franci Sussan, comp. II. Conci, María Cecilia, comp.
CDD 378.16

Esta publicación es el resultado de una investigación realizada con el apoyo de:



EDITOR RESPONSABLE

Secretaría de Internacionalización UNVM

Chile 253, Villa María, Córdoba, Argentina.

Tel.: 353 4648200 Int. 2280/2264/2269

Email: internacionalizacion@unvm.edu.ar

Web: si.unvm.edu.ar

Diseño y maquetación: Silvina Gribaudo | sgribaudo@unvm.edu.ar

Tapa: Mariana Rudisi | transcpro@gmail.com

INSTITUCIONES Y EQUIPOS DE INVESTIGACION

Coordinadora general: María Franci S. Alvarez

ARGENTINA



UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA

María Franci S. Alvarez
María Cecilia Conci
Victor Eduardo Roque Torres
Andrés Hernández
María Florencia Maggi
María Alicia Mecagno



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE

María Alejandra Fantín
Blanca Elisabeth Ponce
Claudina Zavattiero



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA

Marcos Javier Andrada
Carola Leticia Bertone

BRASIL



UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE

Marialva Linda Moog Pinto
Sonia Maria Ribeiro



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

Ana Cláudia Uchôa Araújo
Jarbiani Sucupira Alves do Castro
Hobson Almeida Cruz
Erica de Lima Gallindo
Ana Leila Freitas Maciel

CHILE



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

Ana Judith Zepeda Ortega
Carolina Tapia Poblete

COLOMBIA



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

Ciro Alfonso Serna Mendoza
Diego Hernández García
Luis Alberto Vargas Marín
Asleth Rafael Ortega Mora

PARAGUAY



UNIVERSIDAD NACIONAL DE PILAR

Luisa del Pilar Gamarra Zalazar
Elida Duarte Sánchez
Ever Federico Villalba Benítez



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
ENCARNACIÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENCARNACIÓN

Matías Denis Cácaro
Nadia Czeraniuk de Schaefer
Rita Amalia Irma Thiebaud Hellemans
Cecilia Beatriz Villasanti Riquelme

URUGUAY



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Analia Correa
Ernesto Domínguez Misa
Natalia Mallada
Florencia Alberti
Marta Revetria
Alma Utrilla

Índice

PRESENTACIÓN	11
CAPÍTULO 1	15
Introducción	16
Sistema Educativo Comparado	16
Estructura de los Sistemas educativos en países del MERCOSUR	17
Sistema de estadísticas de Educación Superior, según países	18
Reflexiones sobre los indicadores	21
La expresión “educación superior”	22
Dimensión Estudiante	23
Graduados	23
Posgraduados	24
Sector de gestión	24
Indicadores Seleccionados	24
Bibliografía	28
CAPÍTULO I - SÍNTESE, FONTES E INDICADORES	29
Introdução	29
Sistema Educativo	30
Estrutura dos Sistemas educativos nos países do MERCOSUL	30
Instituições de educação superior	31
Ingresso e acesso na Educação Superior	33
Iniciativas de Inclusão	36

Sistema de estatísticas da Educação Superior	39
Bibliografia	49
CAPÍTULO 2	51
Introducción	52
Antecedentes	52
Educación Superior Universitaria (ESU)	58
Educación Superior No Universitaria (ESNU)	72
Educación superior de posgrado	83
A modo de cierre	89
Mejor nivel de graduación que ESU	92
Bibliografía	97
Anexo	101
CAPÍTULO 3	103
Introducción	104
Antecedentes	106
Educación Superior Universitaria (ESU) de Argentina	117
Educación Superior No Universitaria	130
Educación Superior total	137
Educación Superior de Posgrado	141
Bibliografía	149
Anexo	153
Capítulo 4	155
Introdução	156
Antecedentes de pesquisa na Educação Superior no Brasil referentes a inclusão, matrículas e graduações.	159
A descrição da Educação Superior (ES) do BRASIL	161
Educação Superior Universitária	162
Educação Superior Não Universitária (ESNU)	171
Educação Superior Total	179
Educação Superior - Pós-graduação stricto-sensu	187
Conclusões	197
Referências	199
Anexo	203

CAPÍTULO 5	205
Introducción	206
Antecedentes	206
Descripción de la Educación Superior en Chile	208
Educación Superior Universitaria	210
Consideraciones Finales	237
Bibliografía	239
Anexo	241
CAPÍTULO 6	243
Introducción	244
El derecho a la educación superior	245
Políticas de inclusión	247
Educación Superior	258
Cobertura del sistema en la ES	283
Educación Superior de Posgrado	285
Educación Superior de Posgrado por sector de gestión	287
Posgrados según rama del conocimiento	288
A modo de síntesis	289
Bibliografía	292
Anexo	295
CAPÍTULO 7	297
Introducción	298
Descentralización de la oferta universitaria	305
Breve descripción del Subsistema de E.S en Paraguay	306
Ley de datos abiertos y transparencia en Paraguay	307
Datos abiertos y políticas educativas	308
Búsqueda de información sobre ES	310
Información de Instituciones de Educación Superior	312
Información de las instituciones Privadas	315
A modo de conclusión	323
Referencias	324

CAPÍTULO 8	327
Introducción	328
Programas de becas de apoyo económico	336
Becas destinadas a la Educación Superior terciaria no universitaria	341
Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE) en la Udelar	345
Educación Superior Universitaria	345
Evolución de la matrícula Universitaria según categorías de agrupación	348
Consideraciones finales	354
Referencias	355
Anexo	356

»» **Presentación**

La convocatoria a Estudios Sectoriales sobre la Educación Superior Universitaria en el MERCOSUR fue pensada como complementaria a los estudios nacionales que oficiaron de diagnósticos sobre el estado de situación de los sistemas de Educación Superior universitaria en los países del MERCOSUR. La convocatoria tuvo como propósito profundizar sobre temas específicos, en clave regional.

Uno de los proyectos seleccionados fue el titulado: Tendencias en la matrícula de la Educación Superior en países del MERCOSUR. Análisis de variables específicas a partir de los primeros años del siglo XXI.

La coordinación y la presentación del proyecto se originó en la Universidad Nacional de Villa María y se invitó a participar a otras nueve universidades de seis países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay y Uruguay.

El problema de investigación se enmarca en el Derecho a la Educación Superior Universitaria en la Región, y en las Políticas Públicas de inclusión de las últimas décadas. El objetivo es analizar cuantitativamente la evolución y diversificación de las matrículas de estudiantes universitarios y de su terminalidad, poniendo a prueba la comparabilidad de la información de los sistemas estadísticos de los países miembros, de igual manera evaluar la efectividad de las Políticas de Inclusión.

El objetivo general que persigue esta investigación radica en estudiar la evolución y características desagregadas según variables disponibles, de las matrículas en Educación Superior universitaria de los países participantes (MERCOSUR ampliado), a la luz de las políticas nacionales de democratización de la educación, a partir del año 2000.

Los Objetivos específicos se propusieron en dos etapas: Una primera etapa fue caracterizar el perfil educativo de la población de cada país participante, a partir de los últimos censos nacionales de población; aludir a la evolución histórica de los sistemas educativos nacionales y de la Educación Superior en particular; como también describir las políticas que incidieron sobre la democratización de la Educación Superior, en los países participantes, a partir del año 2000.

La segunda etapa, se encuentra plasmada en esta publicación, cuyos objetivos fueron: Analizar la evolución de la matrícula anual en la Educación Superior de pregrado y grado de cada país, por área disciplinar, sector de gestión, edad, sexo, y otras variables disponibles según el país, así también contrastar los indicadores que sean comparables de Educación Superior universitaria, entre los países participantes. Otro objetivo se propuso indagar la evolución de la matrícula anual en la Educación Superior de Posgrado de cada país, por área disciplinar, sector de gestión y otras variables disponibles según el país; a partir de estos resultados, valorar los cambios observados en relación a las políticas de cada país.

La investigación es de tipo cuantitativa, descriptiva y comparativa. Las fuentes de información son secundarias: Leyes y normativas educativas, Censos nacionales de

población, publicaciones, bases de datos de inscripciones de alumnos de Educación Superior, proyecciones de población u otro formato de información universitaria disponible en cada país integrante del proyecto.

Los estudios comparados de sistemas de Educación Superior se valen de indicadores a los efectos de describir la realidad y obtener conclusiones. El aporte de los indicadores debe tener en cuenta la finalidad con que los mismos han sido producidos y seleccionados en el marco de una investigación concreta.

Los sistemas nacionales de indicadores deben dar cuenta de la diversidad institucional del sistema al que se refieren, por un lado, y ser descriptivos, por otro. Suelen estar fuertemente determinados por las características de cada sistema y que gran parte de la información puede estar relevada desde una perspectiva no comparable con otros países. Por otra parte, la perspectiva comparada puede poner en segundo plano indicadores de mucha significación en un contexto nacional y por tal motivo se genera la necesidad de incorporar otros indicadores no comparables en cada país, según la disponibilidad de la información.

Los indicadores que se utilizan en esta investigación tienen como objeto describir los sistemas educativos y no las instituciones, se busca generar así información que permita caracterizar a los países y a la región en su conjunto. Se prioriza la inclusión y la definición de indicadores básicos sobre la dimensión estudiantes. Desde esta premisa, la fuente de información fue la producida por los sistemas de información en Educación Superior de cada país, con excepción de algunos indicadores en los cuales se consigna que la fuente de información es el Censo de Población.

Los indicadores que se tomaron para describir la evolución del acceso, la permanencia y la finalización de las carreras de Educación Superior de la población de cada país, fue el resultado de la disponibilidad de información de cada sistema educativo y de lo consensuado con los representantes de cada equipo de investigación.

Durante la primera etapa se realizaron dos reuniones internacionales: La primera, en Setiembre de 2018, que se realizó en la Universidad Nacional de Villa María (Córdoba, Argentina) con representantes de las 10 Universidades participantes y la segunda, en Marzo de 2019 fue realizada en el Instituto Federal de Ceará (Fortaleza, Brasil).

En el primer encuentro se llegó a la conclusión que se debía conocer con mayor detalle los Sistemas Educativos y de Educación Superior de los países involucrados y se comenzó a interactuar en ese sentido. En el taller del segundo encuentro se pusieron en consideración los textos aportados por los investigadores, se propuso un temario y formato común, y se acordó agregar las políticas democratizadoras de Educación Superior de la región en el Siglo XXI.

La primera parte de la publicación es producto de lo acordado en los encuentros y se compone de siete capítulos: El primer capítulo es la fundamentación teórica de lo que se considera como democratización y educación inclusiva; los seis capítulos

siguientes corresponden a cada uno de los países involucrados ordenados en orden alfabético. Disponible en versión digital.

La segunda etapa se planificó en el encuentro realizado en la Universidad de Joinville – UNIVILLE del 26 al 29 de Noviembre de 2019. En ese encuentro se revisa la disponibilidad de información de cada país y en base a ello se planifica la segunda parte de la publicación y la posibilidad de cálculo de indicadores comunes y específicos de cada país.

Paraguay informó que no existía disponible la información necesaria y que se había solicitado a través de una resolución emanada del congreso de la república del Paraguay, aunque algunas universidades respondieron negándose a brindar lo solicitado en dicha resolución.

Se definió que el denominador de las tasas brutas y netas se haría con las proyecciones teórica obtenidas por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) de cada país (desagregadas en edades simples). También se puso en consideración los indicadores posibles y la desagregación en categorías, de las matrículas de los estudiantes en cada país. Lo que fue planificado en noviembre de 2019 se llevó adelante durante el 2020 y parte del 2021 y se concretó en esta publicación.

Esta publicación consta de 8 capítulos: el primero contiene la síntesis del sistema educativo de cada país, las fuentes utilizadas y los indicadores calculados y presentados. El segundo capítulo describe algunos indicadores en forma comparativa de los países con información disponible. Los capítulos 3 a 8 contienen la información detallada de cada país, ordenados alfabéticamente.

La información disponible al momento de hacer la investigación se consideró hasta el año 2018, último año publicado, en ese momento, en los Organismos Nacionales de Educación Superior de los países participantes.

María Franci Álvarez



Capítulo 1

Estrategia Metodológica: Fuentes e Indicadores

AUTORAS

María Franci Álvarez

Coord. Universidad Nacional de Villa María

María Alejandra Fantín

Universidad Nacional del Nordeste

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho humano, un importante motor del desarrollo y uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza, mejorar la salud, y lograr la igualdad de género, la paz y la estabilidad. La educación constituye el factor más importante para garantizar la igualdad de oportunidades. En el caso de las personas, promueve el empleo, los ingresos, la salud y la reducción de la pobreza. En el caso de las sociedades, contribuye al desarrollo económico a largo plazo, promueve la innovación, fortalece las instituciones y fomenta la cohesión social. En efecto, realizar inversiones inteligentes y eficaces en las personas resulta imprescindible para desarrollar el capital humano con el que se pondrá fin a la pobreza extrema (Banco Mundial, 2018).

El objetivo general de esta investigación es “Estudiar la evolución y características desagregadas según variables disponibles, de las matrículas en educación superior universitaria de los países participantes (MERCOSUR ampliado), a la luz de las políticas nacionales de democratización de la educación, a partir del año 2000”. Atendiendo a lograr este objetivo la primera actividad fue indagar las fuentes de información de cada país, en las cuales ya se había realizado una aproximación antes de presentar el proyecto, con el resultado positivo en la mayoría de los países, sin evaluar, en ese momento, la disponibilidad temporal y de las variables de desagregación.

Iniciada la indagación se pudo descubrir que cada país tenía particularidades del Sistema Educativo y de los organismos encargados de relevar la información. Durante 2019 cada país describió su sistema en una primera parte de la publicación, mientras se exploraban las fuentes de información, con resultados muy disímiles en cada país.

En esta segunda parte se retoman algunas características desarrolladas anteriormente respecto a la estructura del sistema educativo de cada país involucrado, a fin de introducir a la temática abordada en cada uno de los siguientes capítulos.

Sistema Educativo Comparado

El sistema educativo es una estructura de enseñanza integrada por un conjunto ejercicio de la educación según políticas, relaciones, estructuras y medidas dictadas por el Estado de un país. El sistema educativo en los países estudiados tiene distintas denominaciones y se compone de diferentes niveles, ciclos y obligatoriedad. Para visualizar las diferencias se expone el siguiente esquema.

Estructura de los Sistemas educativos en países del MERCOSUR

Edad	Argentina		Brasil		Colombia		Chile		Paraguay		Uruguay			
0	Inicial	Jardín maternal	Educación infantil	Guardería	E. Preescolar	Prejardín y Jardín	Educación Parvularia	Sala Cuna	Inicial	Maternal	Educación en la primera infancia			
1								Nivel Medio				Prejardín		
2				Transición				Jardín de Infantes						
3		de infantes		Pre-escolar		E. Preescolar		Transición		Educación Parvularia			Preescolar	Educación inicial
4														
5														
6	Primaria	Primaria	Educación fundamental	Años iniciales	Primaria	General básica	1° a 6° básico	Educación escolar básica	Educación primaria	Educación primaria				
7											1° ciclo			
8												2° ciclo		
9														
10														
11														
12	Secundario	Ciclo básico		Años finales	Educación básica	Secundaria	Educación Media	7° y 8° básico*	Educación Media	Educación escolar básica	Educación media básica			
13												3er ciclo		
14													Formación general	
15		Enseñanza media		E. Media	Formación diferenciada	E. Media	Bachillerato científico y técnico	E. M. Sup.	Educación media superior					
16														
17														
18 y +	Educación Superior	Terciario Univ. Postgrado	Educación Superior	Terciario Univ. Postgrado	Educación Superior	Técnico profesional, Tecnológico, Universitario Postgrado	Educación Superior	Técnico profesional, Licenciatura, Diplomado, postítulo, Especialidades, Postgrado	Educación Superior	Técnico de nivel superior, Licenciatura, Diploma-do, postítulo o Postgrado	Educación terciaria	No univ., Formación en educación, Universitario		

Fuente: Elaboración propia en base a la normativa de cada país

Nota: Las celdas sombreadas corresponden a los ciclos obligatorios. * Denominadas así, previo a la Ley General de Educación de 2009.

Sistema de estadísticas de Educación Superior, según países

En ARGENTINA, toda la información relativa a la enseñanza superior Universitaria es recopilada por la Secretaría de Políticas Universitarias, mientras que la vinculada con la población integrada en la Educación superior no universitaria, es competencia del Ministerio de Educación Nacional.

Desde la década del 90 se publica anualmente el Anuario de Estadísticas Universitarias, hasta que durante el Gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) se crea un sitio Web con el nombre de Sistema de Consultas de Estadísticas Universitarias con información que puede procesarse desde 2001 hasta 2017¹. Se opta por utilizar esta fuente de información, para garantizar los mismos criterios de sistematización de la información. De todas maneras, se sigue con publicaciones como síntesis estadísticas, de las cuales se toman algunos datos de la publicación de 2018-2019², para actualizar la información del 2018.

En relación con la información de Educación Superior no Universitaria se utilizaron los anuarios de la Dirección Nacional de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación³. Los citados anuarios son varias carpetas comprimidas y dentro de la llamada de educación común aparece un archivo con Educación Superior. Las tasas brutas y netas anuales de matriculación fueron calculadas con la población estimada por INDEC, a nivel nacional, por sexo y edad⁴.

En **BRASIL**, se trató de procesar las bases de datos de los censos educativos anuales, pero la disponibilidad de las mismas no permitía completar las series de datos que se necesitaban, por lo cual se utilizó la información brindada por las Sinopsis Estadísticas de Educación Superior del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep). Este es un organismo federal vinculado al Ministerio de Educación (MEC), responsable de las evaluaciones y exámenes, estadísticas e indicadores, y de la gestión del conocimiento y los estudios educativos⁵.

La Sinopsis Estadística de la Educación Superior es elaborada por el Inep desde 1995. Esta publicación, disponible para descargar, corresponde a un conjunto de tablas organizadas por temas, también es posible consultar la información dividida por municipios. Los datos presentados se refieren a instituciones, recursos humanos, cursos presenciales de pregrado, procesos de selección, matrículas, egresados, cursos

¹ <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home>

² Síntesis de información Estadísticas Universitarias 2018-2019. DIU – SPU – Ministerio de Educación RA

³ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/anuarios>

⁴ INDEC, Dirección de Estadísticas Poblacionales, Programa Análisis Demográfico, datos inéditos, para 2000- 2009 y las proyecciones desde 2010 en <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel3-Tema-2-24>

⁵ <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>

de pregrado a distancia, cursos presenciales y secuenciales a distancia, además de instituciones federales, con base en los resultados del Censo de Educación Superior.

La información de posgrado se obtuvo del sitio de Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de la Educación Superior (CAPES), fundación del Ministerio de Educación (MEC)⁶.

La población por sexo y edad se obtuvo de Tabla 261, del 2000 al 2017, tabla 640⁷ para los años 2012 a 2018.⁸

En **CHILE**, por mandato de la Ley 20.129 del año 2006, se crea el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), del Ministerio de Educación de Chile. Este servicio pone a disposición pública documentos, tabulados históricos y bases de datos pertinentes a la educación superior que se imparte en Chile. Estos datos fueron el insumo principal para los análisis que se presentan en este documento. Esta información se encuentra disponible en la página web de la Secretaría de Educación Superior llamada “mifuturo.cl”⁹. Es importante señalar que una de las características del SIES es que recoge datos a nivel de registros individuales por lo que permite hacer análisis más específico y complejos (Salamanca, 2011). Sin embargo, las bases de datos con estas características están disponibles desde el año 2007, por lo que para años anteriores se recurrió a tabulados históricos agregados, disponibles en el mismo sitio web. Estos fueron complementados o conciliados con publicaciones de análisis realizados anteriores al 2007, los cuales se detallarán cuando sea pertinente en la tabla o figura presentada.

Por otra parte, para el cálculo de las tasas expuestas en este trabajo, se ha utilizado las proyecciones de población actualizadas por el censo 2017, las que se encuentran disponibles en la página Web del Instituto Nacional de Estadísticas de Chile¹⁰.

En **COLOMBIA**, la información fue obtenida del Sistema Nacional de Información en la Educación Superior (SNIES), en Estadísticas se accedió a Bases Consolidadas para procesar la información necesaria¹¹.

Las matrículas del nivel terciario, universitario y posgrados, en Colombia son semestrales es decir que por año hay dos matriculas. Por lo cual se optó por sumar los dos semestres y hacer un promedio, ello para no sobreestimar la cantidad de matricula-

⁶ <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>

⁷ <https://sidra.ibge.gov.br/> - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Tabela 261 - População residente, por situação, sexo e grupos de idade

⁸ <https://sidra.ibge.gov.br/> - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual - Tabela 6407 - População residente, por sexo e grupos de idade

⁹ <https://www.mifuturo.cl/servicio-de-informacion-de-educacion-superior/>.

¹⁰ <https://www.inec.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales/proyecciones-de-poblacion>

¹¹ Disponible en: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/>

dos anualmente. En el caso de los graduados no se realizó ningún promedio porque ellos pueden culminar en el primero o segundo semestre. En los cálculos de tasa bruta y/o neta de matriculación de educación superior se utilizaron las estimaciones de población nacional y departamental, por área, sexo y edad, 2005-2017¹².

En **PARAGUAY** no se encuentra disponible la información de Educación Superior sistematizada, solo la Universidad Nacional de Asunción hace pública las estadísticas anuales, por lo cual se solicitó a través de organismos oficiales, a cada institución de Educación Superior la información de las matrículas anuales desagregadas por sexo, edad y rama del conocimiento, a lo que cada institución respondió según su posibilidad.

Por las características de este trabajo, la disponibilidad de la información es esencial, por lo que cabe resaltar en este punto que la recolección de datos resultó una gestión sumamente difícil. Las principales causas fueron: la falta de información en los organismos responsables, la inexistencia de datos sistematizados, la falta de procesamiento de los datos disponibles, la falta de respuesta al pedido de información, la respuesta proporcionada de manera incompleta, en algunos casos (totales de matrícula y egreso sin discriminar sexo), falta de consistencia en los datos de una misma unidad académica o contradicciones en la información. En el capítulo específico de Paraguay se detallará la información que se pudo relevar, pero no se considera en el capítulo comparativo, ya que la información está incompleta.

En **URUGUAY**, la Universidad de la República absorbe la mayor parte de la Educación Superior. Hasta el año 2013 fue la única Universidad pública, en el año 2014 se crea la Universidad Tecnológica Nacional (UTEC). Por lo cual la sistematización de toda la información es simple. Anualmente, el Ministerio de Educación publica el Anuario Estadístico de Educación de Uruguay, en donde se detalla la información de todos los niveles y también de ES, con serie histórica¹³.

Se tomaron varias publicaciones anteriormente para completar las series, pero no eran coincidentes en varias de ellas, ya que en algunas se proyecta la matrícula de estudiantes de UDELAR según los Censos realizados en 1999, 2007, 2013 y 2018, por lo cual se tomó la decisión de tomar el anuario del 2018 con la serie histórica desde 2000. En Posgrado es más difícil reconstruir las series, ya que el Censo de ese nivel se hizo en 2012.

Del 2000 al 2006 se advierte que en matriculados y egresados se consideran también los de posgrado. Las proyecciones de población por sexo y edad se obtuvieron en INE¹⁴.

¹² <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>

¹³ <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/datos>

¹⁴ <http://www.ine.gub.uy/web/guest/estimaciones-y-proyecciones>

REFLEXIONES SOBRE LOS INDICADORES

Los indicadores son indispensables para el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas. Ellos facilitan la realización de diagnósticos que permitan identificar los problemas de los sistemas educativos y estimular el desarrollo de estudios comparados. También contribuyen a hacer un seguimiento de las políticas públicas a nivel nacional y regional, y por otra, servir de insumo para la toma de decisiones.

El dato estadístico es una cuantificación de una observación empírica, mientras que el indicador supone la medición de un valor sobre recursos utilizados o resultados obtenidos. La definición de dato estadístico implica la homogeneidad y fiabilidad del relevamiento y la sistematización del mismo, lo mismo sucede con las operaciones que permiten el cálculo de los indicadores.

Un indicador selecciona información estadística para ponerla en relación dentro de una serie que puede corresponder a una secuencia histórica dentro de la misma institución o sistema, o a una comparación sincrónica entre diversas instituciones o sistemas. Algunas características de los indicadores, que se tuvieron en cuenta para seleccionarlos en este análisis:

- Que midiera aspectos que se encuentren en todos los sistemas y que se puedan presentar de manera similar.
- Que midiera aspectos duraderos de los sistemas, de tal modo que puedan analizarse tendencias y cambios en el tiempo.
- Que fueran fácilmente interpretables para posibles usuarios.
- Que tuviera factibilidad de cálculo, teniendo en cuenta la disponibilidad de la información requerida para su obtención.

Estas reflexiones resultan importantes al momento de seleccionar un sistema de indicadores para la educación superior de varios países, dado el desafío que supone poner en relación una variedad de sistemas nacionales, cada uno de los cuales cuenta con sus propias políticas, objetivos y condiciones, con información no siempre registrada de la misma forma. Producir indicadores comparados que sea relevante para la comprensión de los sistemas de educación superior de varios países como un conjunto de información sistematizada, respetando la heterogeneidad de cada sistema nacional, es el gran desafío. Indicadores capaces de comparar lo diverso y esta diversidad será inversamente proporcional al grado de regulación que tenga cada uno de los sistemas nacionales.

La construcción de un indicador implica una operación para lograr un objetivo sobre determinados datos o sobre la combinación de algunos de ellos. Esto es así porque, como se ha señalado, el indicador supone una acción comparativa que le es propia y le confiere parte de su carácter relativo.

Para captar determinados conceptos, como los de inclusión o desigualdad, resulta necesario, considerando las metas internacionales propuestas en la actualidad y las políticas implementadas por algunos países de la región, definir indicadores y desagregaciones que reflejen procesos de ampliación del acceso y vinculaciones con la sociedad y sus respectivos niveles de logro.

Los indicadores escogidos para presentar en esta investigación, tienen como objeto observar lo que sucede en los sistemas educativos de los países participantes y no las instituciones, se busca generar información que permita caracterizar a los países. Se prioriza la inclusión y la definición de indicadores básicos sobre la dimensión Estudiantes.

La expresión “educación superior”

La opción por la “educación superior” antes que por las “universidades” parte del reconocimiento de la diversidad institucional que caracteriza a los sistemas de educación postsecundaria. La denominación “universitaria” puede resultar demasiado estrecha, tanto para los países con sistemas binarios como para aquellos que tienen diferentes categorías de instituciones sin establecer una distinción estricta entre instituciones universitarias y no universitarias.

Las oficinas nacionales encargadas de las estadísticas de educación superior son las que tienen incumbencia y, a menudo, mandato legal para recopilar la información. Lo hacen de manera regular, con datos proporcionados por las propias instituciones y con acceso a otras fuentes de información estatales. Por lo tanto, el soporte necesario para la elaboración y difusión de indicadores son estas oficinas.

En la medida en que las instancias nacionales mejoran la cobertura y calidad de la información estadística en educación superior, las comparaciones internacionales son más confiables. El establecimiento de estándares de calidad nacionales apoyados en una gestión profesional de las oficinas responsables, además, tiene un efecto directo sobre las instituciones que proporcionan la información de base.

Por lo tanto, la mejora de los sistemas nacionales de información es el eslabón estratégico para contar con estadísticas sobre la educación superior en los países de Latinoamérica que cumpla con condiciones de cobertura y calidad, permita las comparaciones internacionales e induzca una mejora en la provisión de información por parte de las instituciones de educación superior.

Debe tenerse en cuenta que las oficinas nacionales no necesariamente son siempre un sólo organismo para toda la educación superior de un sistema nacional, ya que hay casos en los que existe más de una dependencia a cargo de todas las instituciones educativas que componen el universo de la educación superior.

Dimensión Estudiante

La dimensión estudiantes resulta, claramente, de importancia constitutiva para un sistema de indicadores de educación superior. Por estudiante entenderemos a las personas físicas o naturales que se hallen matriculadas en instituciones de educación superior. Por graduado, a los estudiantes que hayan concluido exitosamente un programa educativo, aun cuando en algunos países, la obtención del grado se refiera al grado académico y no a la del título profesional.

En algunos países se registra a los estudiantes en dos categorías: nuevos inscriptos y reinscriptos, agregando ambas surge la matrícula total. Antes de recoger la información se tomó la decisión de tener en cuenta la matrícula total de todos los estudiantes en cada año calendario, porque se mostraba como la información posible de conseguir.

Desagregaciones posibles de la matrícula:

- Por Nivel: Universitario, No Universitario y Posgrado Por sexo: Varones y Mujeres
- Por sector de gestión: Público y Privado
- Por ramas de conocimiento. Se mantienen las categorías de la información de cada país.

En muchos indicadores la edad de los estudiantes resulta un dato muy importante. En varias oportunidades se desagrega la información para la franja etaria típica de acceso y permanencia en los estudios superiores (18 a 24 años), que es la más común en los sistemas estadísticos de educación superior nacionales, a nivel de grado y pregrado. Más allá de los problemas que pueda presentar, es la que mejor se adapta a la variedad de duraciones teóricas de los programas y carreras, pero debe notarse que el periodo de edad abarca seis años, mientras que la duración de los planes de estudio varía según consideremos distintos países y dentro de ellos, subsistemas universitarios y no universitarios, las carreras de ciclo corto, la formación docente, las licenciaturas y equivalentes. Además de lo expresado también se consideran otras franjas etarias necesarias para tener una imagen más completa y precisa de los estudiantes que participan en la educación superior, por tal motivo también se considera la población de 18 a 29 años para el cálculo de las tasas brutas.

Graduados

Cantidad de personas que completan estudios en programas de educación superior de grado o pregrado y reciben la correspondiente certificación. Sumatoria de estudiantes que egresan de un programa de educación superior en un año determinado.

Desagregaciones posibles de graduados:

- Por Nivel: Universitario, No Universitario y Posgrado Por sexo: Varones y Mujeres
- Por sector de gestión: Público y Privado
- Por ramas de conocimiento. Se mantienen las categorías de la información de cada país.

Posgraduados

Cantidad de personas que completan estudios en programas de educación de posgrado: Especialización, Maestría y Doctorado, y reciben la correspondiente certificación. Sumatoria de estudiantes que egresan de un programa de educación de posgrado en un año determinado.

Sector de gestión

Público: Los servicios educativos son administrados directamente por el Estado. Incluye tanto la administración estatal federal o nacional, la gestión estatal provincial o estadual y la gestión estatal municipal.

Privado: Los servicios educativos son administrados por instituciones o personas particulares. Los establecimientos privados pueden ser no subvencionados o subvencionados por el Estado. Estos últimos reciben aportes financieros para cubrir las remuneraciones de los docentes en forma total o parcial. Incluye tanto la administración por instituciones privadas con y sin fines de lucro.

INDICADORES SELECCIONADOS

Tasa bruta de matrícula

Número de alumnos matriculados en un determinado nivel de educación superior, independientemente de la edad, expresada en porcentaje de la población del grupo de edad teórica (18 a 24) correspondiente a ese nivel de enseñanza. También se calcula para el grupo de edad ampliado de 18 a 29 años

Mostrar el nivel general de participación en la educación superior. La opción por comparar la cantidad de personas que asisten a la educación superior con la población de la franja etaria de 18 a 24 años responde a la necesidad de normalizar la medición del volumen de los sistemas mediante una confrontación objetiva y comparable, pero está

claro que los estudiantes contabilizados serán personas que no solo corresponden a ese rango etario de referencia, sino que pueden tener edades por encima y también por debajo de esa franja de edad.

Cálculo: Sumatoria de personas matriculadas en el nivel de educación superior, independientemente de la edad, dividido por la población perteneciente al grupo de edad de 18 a 24 y 18 a 29 años, por 100.

Permite dimensionar la capacidad de los sistemas educativos de incorporar a la población en edad típica de cursar estudios superiores. También puede ser un indicador complementario de la tasa neta de matrícula al indicar la proporción de matrícula tardía en el nivel.

Tasa neta de matrícula

Número de alumnos del grupo de edad teórica correspondiente (18 a 24) a la educación superior, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Muestra el nivel de participación en la educación superior del grupo de edad teórico (18 a 24) en relación con el total de la población de dicho grupo de edad.

Cálculo: Sumatoria de personas matriculadas en el nivel de educación superior entre 18 a 24 años, dividido por la población perteneciente al mismo grupo de edad, por 100.

En la medida en que se trata de un indicador que muestra el porcentaje de la población en edad teórica de cursar estudios superiores, expresa el nivel de inclusión de un sistema respecto de la población joven.

Índice de femineidad

Número de estudiantes mujeres por cada 100 estudiantes varones. Si el índice es 100 existe paridad de género, si es menor a 100 indica que la población femenina está en desventaja y si es mayor a 100, la disparidad es a favor de las mujeres.

Cálculo: Sumatoria de las personas registradas como mujeres dividido por la sumatoria de la población registrada como varones, por 100. El índice puede calcularse con diferentes recuentos: de los matriculados totales, de los matriculados por Rama del conocimiento, de los graduados totales o por Rama del conocimiento. A su vez este índice puede ser calculado para la ES Universitaria, No Universitaria y de Posgrado, como también para los graduados.

Índice Público/Privado o inverso

Número de estudiantes matriculados en el sistema público por cada estudiante matriculado en el sistema privado. Si el índice es 1, significa que por cada alumno matriculado en instituciones públicas hay 1 alumno matriculado en institución privada.

Cálculo: Sumatoria de las personas registradas en el sistema público dividido por la sumatoria de la población registrada en instituciones privadas. Nos indica cuántos alumnos se matriculan en el sistema público por cada alumno matriculado en el privado.

También puede obtenerse el índice Privado/Público cuando la relación sea inversa y haya más estudiantes matriculados en el sistema privado.

Proporción de estudiantes matriculados en el sector público

Número de estudiantes matriculados en el sistema público sobre el total de estudiantes matriculados, por 100. En el capítulo 9 en el cual se comparan las matrículas de los países considerados se obtiene este porcentaje, ya que la representación del sistema público es muy diferente en cada país, lo cual el índice es poco pertinente.

Índice de Graduados cada 100 matriculados

Número de graduados de un año calendario cada 100 estudiantes matriculados en el mismo año. Es una medida poco representativa, pero es útil a los efectos comparativos, ya que no se dispone de información para obtener una tasa de graduación de la cohorte (se necesita una base de datos de los estudiantes). Indicador que mide la importancia de los graduados con relación a los estudiantes del sistema universitario. Es una primera aproximación a la construcción de la tasa de graduados, sin embargo al relacionar datos para un mismo año no resulta el indicador oportuno para medir la eficiencia del sistema universitario.

Cálculo: Sumatoria de todos los graduados en un año calendario dividido la sumatoria de los estudiantes matriculados en el mismo año, por 100. También puede calcularse para los graduados totales por sexo o por Rama del conocimiento. A su vez este indicador puede ser calculado para la ES Universitaria, No Universitaria y de Posgrado.

Porcentaje de matrícula universitaria de grado sobre total de la matrícula de ES

Número de estudiantes matriculados en instituciones universitarias, en un año, sobre el total de los estudiantes matriculados en la ES, en el mismo año, por 100. Expresa la importancia relativa de la ES universitaria sobre el total de la ES.

Tasa bruta de estudiantes de educación superior de posgrado por cada 10.000 habitantes mayor a 24 años

Relación entre matrícula universitaria de posgrado en Maestrías y Doctorados y la población mayor a 24 años, por diez mil, de cada país. Para los años donde no existen datos censales se utiliza estimaciones poblacionales del instituto de estadística nacional.

Índice de Posgraduados cada 100 matriculados

Número de posgraduados de un año calendario cada 100 estudiantes matriculados en carreras de posgrado, en el mismo año. Se diferencia la posgraduación de Maestría y de Doctorado. No se considera la Especialización ya que algunos países no sistematizan esta información en la categoría de posgrado.

Razón porcentual de estudiantes matriculados en posgrados, sobre el total de graduados universitarios

Total de los estudiantes matriculados de posgrados en Maestrías y/o Doctorados, dividido el número de graduados en ESU, en el mismo año, por 100.

Es un indicador proxy de la proporción de egresados universitarios que se inscriben en posgrados, que no es factible de estimar ya que para ello debemos tener registrado el año de inscripción al posgrado de cada estudiante (que en general no es inmediato a la graduación).

Bibliografía

Paya Rico, Andrés (2010) Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. Revista Educación Inclusiva Vol 3 N° 2. Universidad de Almería. España

Banco Mundial (2018) Educación. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>

Elias, Rodolfo (2014) Análisis de la reforma educativa en Paraguay: discursos, prácticas y resultados. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/be-cas/20140906121151/PBRE.pdf>

CEA, (2016) Ingreso a la Universidad en Brasil, Chile y Argentina. Centro de Estudios de la Educación Argentina, Universidad de Belgrano. https://www.rlcu.org.ar/recursos/E_0000046_010_cea_numero_50.pdf



CAPÍTULO 1

SÍNTESE, FONTES E INDICADORES

INTRODUÇÃO¹

A educação é um direito humano, um importante motor de desenvolvimento e um dos instrumentos mais eficazes para reduzir a pobreza, renda, melhorar a saúde e alcançar a igualdade de gênero, paz e estabilidade. A educação é o fator mais importante para garantir a igualdade de oportunidades. Para as pessoas, promove emprego, renda, saúde e redução da pobreza. No caso das sociedades, contribui para o desenvolvimento econômico de longo prazo, promove a inovação, fortalece as instituições e promove a coesão social. Na verdade, fazer investimentos inteligentes e eficazes nas pessoas é essencial para desenvolver o capital humano que acabará com a pobreza extrema (Banco Mundial, 2018).

O objetivo geral desta pesquisa é “Estudar a evolução e as características, desagregadas segundo as variáveis disponíveis, das matrículas na educação superior dos países participantes (MERCOSUL ampliado), à luz das políticas nacionais de democratização da educação, a partir do ano 2000 “. Para atingir este objetivo, a primeira atividade foi investigar as fontes de informação de cada país, as quais já se havia realizado uma aproximação antes de apresentar o Projeto, com o resultado positivo na maioria dos países, sem avaliar a disponibilidade temporal e as variáveis de desagregação.

Iniciada a investigação, descobriu-se que cada país possuía peculiaridades do Sistema Educativo e dos órgãos responsáveis pela coleta das informações. Durante 2019 cada país descreveu seu Sistema em uma primeira publicação, enquanto as fontes de informação eram exploradas, com resultados díspares em cada país.

Neste volume, se retomam as características desenvolvidas no volume anterior como uma síntese da descrição dos sistemas educativos de seis países:

Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Paraguai e Uruguai para introduzir o tema abordado nos capítulos seguintes.

¹ Traducción realizada por Francisca Margareth Gomes de Araújo - Instituto Federal do Ceará - Campus Camocim

SISTEMA EDUCATIVO

O sistema educativo é uma estrutura de ensino integrada por um conjunto de instituições e órgãos que regulam, financiam e prestam serviços para o exercício da educação de acordo com as políticas, relações, estruturas e medidas ditadas pelo Estado de um país. O sistema educativo nos países latino-americanos é geralmente composto por diferentes níveis, ciclos e obrigatoriedades.

Estrutura dos Sistemas educativos nos países do MERCOSUL

Idade	Argentina	Brasil	Colômbia	Chile	Paraguai	Uruguai
0	Inicial	Educação Infantil	Pre-jardim Jardim Transição	Educação Parvularia	Inicial	Educação na Primeira Infância
1						
2						
3						
4						
5						
6	Primária	Ensino Fundamental	Primária	Geral Básica	Educação Escolar Básica	Educação Primária
7						
8						
9						
10						
11	Secundário	Ensino Médio	Secundária	Educação Média	Ensino Médio	Educação Média Superior
12						
13						
14						
15						
16	Educação Superior	Educação Superior	Técnico Profissional, Tecnológico, Universitário, Pós-graduação (Lato-sensu, Especialista; Stricto Sensu, Mestre ou Doutor)	Educação Superior	Técnico de nível superior, Licenciatura, Diplomado, pós-titulado ou Pós-graduado	Não universitário, Formação em Educação, Universitário
17						
18						
ou						
+						

Fonte: Elaboração própria com base nas normas de cada país. Nota: As células sombreadas correspondem aos ciclos necessários. * Assim denominado, anterior à Lei Geral de Educação de 2009.

Instituições de educação superior

As instituições de Educação Superior (IES) são as entidades que contam, com as normas legais e reconhecimento oficial como prestadoras do serviço público da educação superior.

Na **ARGENTINA**, a Educação Superior compreende a Educação Superior Não Universitária oferecido por Institutos de Educação Superior de jurisdição nacional, provincial ou Cidade Autônoma de Buenos Aires, de gestão pública ou privada, e a Educação Superior Universitária oferecido por Universidades e Institutos Universitários, estatais ou privados autorizados, de acordo com a denominação estabelecida na Lei nº 24.521 / 95.

Em 2016, haviam 131 instituições universitárias (111 universidades e 20 institutos universitários), das quais 66 são públicas, 63 privadas e 2 internacionais. Por sua vez, em 2017 existiam no país 2.290 instituições de Educação Superior não universitárias, das quais 47% são públicas.

De acordo com a Lei 24.521 “As instituições universitárias devem assegurar o funcionamento das instâncias internas de avaliação institucional, que terão por objetivo analisar as conquistas e dificuldades no cumprimento de suas funções, bem como sugerir medidas para o seu aperfeiçoamento. As autoavaliações serão complementadas por avaliações externas ...”. Da mesma forma, nos artigos 44 e 45 estabelecem que a avaliação externa ficará a cargo de uma Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (CONEAU). No que diz respeito às instituições de educação superior não universitárias, as províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires são os responsáveis pela supervisão, a fiscalização e, se for o caso, o subsídio para os institutos de formação superior de gestão privada no âmbito de sua respectiva jurisdição (Art. 2).

No **BRASIL**, a educação superior é oferecida por instituições universitárias e não universitárias, a saber: Centro Universitário, Faculdades, Instituto Federal de Educação e Centro Federal de Educação. Por sua vez, podem depender de três jurisdições (Federal, Estadual e Municipal) e podem ser públicas ou privadas.

A Secretaria de Educação Superior (SESU) é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. Entre suas funções incluem a manutenção, a supervisão e o desenvolvimento de instituições públicas federais de educação superior e a supervisão das instituições de educação superior privadas (SITEAL, 2019).

A lei do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) estabelece que todos os cursos de educação superior devem ser reconhecidos pelo Ministério da Educação, embora nem todas as carreiras sejam reconhecidas por lei.

No **CHILE** a educação superior é ministrado por quatro instituições, onde em 2019 existiam 59 Universidades, 39 Institutos Profissionais, 52 Centros de Formação Técnica e 8 Instituições de Educação Superior das Forças Armadas e Policiais.

A acreditação é um processo voluntário para as IES autônomas, as carreiras de pré-graduação, os programas de pós-graduação e as especialidades na área da saúde. As carreiras em medicina e pedagogia são exceção, pois sua acreditação é obrigatório.

A acreditação ou credenciamento institucional certifica que a instituição cumpre seu projeto institucional, além de possuir e aplicar mecanismos de autorregulação e garantir da qualidade com a devida eficácia. Já a Acreditação de Carreiras certifica que cumpre os seus fins declarados e os critérios estabelecidos, dando as garantias da sua qualidade.

Na **COLÔMBIA** as instituições de educação superior (IES) são as entidades que cumprem todos os requisitos legais. Por outro lado, as IES são classificadas de acordo com seu caráter acadêmico A e B, segundo sua natureza jurídica.

As instituições de classificação A são as Instituições Técnicas Profissionais, as Instituições Tecnológicas, as Instituições Universitárias ou Escolas Tecnológicas e as Universidades.

Por sua vez, as modalidades de formação na pré-graduação são: Modalidade de Formação Técnica Profissional (referente aos programas técnicos profissionais), Modalidade de Formação Tecnológica (relacionada aos programas tecnológicos) e Modalidade de Formação Profissional (relacionada aos programas profissionais)

As instituições classificadas como B são de gestão pública ou privada de acordo com suas principais características jurídicas e administrativas. No caso de instituições privadas, devem ser entidades sem fins lucrativos, organizadas como corporações, fundações ou instituições de economia solidária. No caso de instituições públicas, classificam-se em estabelecimentos públicos e entidades universitárias autônomas.

O Sistema Nacional de Acreditação (SNA) da Colômbia tem como objetivo principal que as instituições de educação superior atendam aos mais elevados padrões de qualidade, conforme estabelecido pela Lei 30 de 1992, em seu artigo 53. O processo de acreditação na Colômbia é enquadrado pela melhoria contínua, mas não por supervisão do Estado. Portanto, a acreditação cabe aplicar nas instituições planas de qualificação dos programas acadêmicos, os quais são avaliados por seus pares acadêmicos.

Somando ao anterior, o SNA estabelece que a acreditação institucional se baseia nos objetivos da educação superior, pela sua capacidade de autorregulação, pela sua filiação institucional, a missão e o projeto da organização para levar a cabo o cumprimento das funções de docência, investigação e projeção social dentro da sociedade.

Em **PARAGUAI** a Lei n.º 4.995 / 2013 do Poder Executivo, regulamenta a educação superior como parte do sistema educativo nacional, define os tipos de instituições que o integram, estabelece suas normativas e os mecanismos que asseguram a qualidade e a pertinência dos serviços que prestam as instituições que o compõem, inclusive de pesquisa. A Educação Superior é a que se desenvolve ao terceiro nível do sistema educativo nacional, após a educação secundária e é constituído por: Universidades, Institutos Superiores e Institutos de formação profissional de terceiro nível (Institutos de Formação de Professores e Institutos Técnicos Superiores), (Lei 4995 do Educação Superior).

Pela Lei n.º 2.072/2003 é criada a Agência Nacional de Avaliação e Acreditação da Educação Superior (ANEAES) e tem por objetivo avaliar e em seu caso acreditar a qualidade acadêmica das instituições de Educação Superior, seus cursos de graduação e programas pós-graduação. A Agência se propõe a estabelecer um Sistema de Garantia da Qualidade por níveis ou fases que possibilite às instituições junto a suas carreiras e programas de pós-graduação recorrer um caminho para a qualidade total (Lei 2072/2003).

No **URUGUAI**, as Instituições de Educação Superior são compostas por sete Universidades (2 públicas, 5 privadas), dez Institutos Universitários privados, Formação Terciária não universitária pública que conta com Institutos de Formação Docente (Magistério e Formação de Professores-19), quatro Centros de Formação para Professores, três Escolas Militares e o Conselho de Educação Técnica Profissional que implementa diversos cursos em todo o país.

No Uruguai, as Universidades Públicas têm todas as suas carreiras autorizadas por Lei, podendo acreditar posteriormente pelo Sistema ARCU-SUR. As Universidades Privadas e os Institutos Universitários privados devem primeiro acreditar suas carreiras no Ministério da Educação e Cultura e depois podem credenciar pelo Sistema ARCU-SUR, em julho de 2019 foi criado o Instituto Nacional de Acreditação e Avaliação do Uruguai, que regulamentará o credenciamento a partir de 2020.

Ingresso e acesso na Educação Superior

Na **ARGENTINA**, a Lei 27.204 / 15 é categórica ao afirmar que o ingresso na universidade tem caráter “livre e irrestrito” para todos os que possuem diploma de segundo grau e, excepcionalmente, para os maiores de vinte e cinco (25) anos que não cumpram nesta condição, poderão ingressar sempre que demonstrem, através das ava-

liações, que possuem preparação ou experiência de trabalho de acordo com os estudos que pretendem iniciar, assim como atitudes e conhecimentos suficientes para cursar satisfatoriamente.

A maioria das universidades apresentam modalidades de ingresso que propõem algum tipo de curso obrigatório de nivelamento e/ou exames (sejam de diagnósticos, eliminatórios, com modalidade promocional mediante parcial ou outra avaliação). O ingresso sem exames é apresentado apenas em algumas faculdades ou mesmo em carreiras específicas.

Nas universidades privadas, por sua vez, as situações também são diversas, embora prevaleça a oferta de disciplinas obrigatórias não eliminatórias.

No **BRASIL**, para ter acesso a esse nível educativo é necessário ter o ensino médio completo e ser aprovado no processo seletivo imposto por cada instituição, previsto na Lei 9.394 / 1996, Art.44, inc. II.

Um dos sistemas seletivos de acesso é o Sistema de Seleção Unificada (SISU), criado pelo Ministério da Educação, com o objetivo de selecionar candidatos interessados em acessar qualquer uma das vagas disponíveis nas instituições públicas de ensino superior que exigem a nota do ENEM², em seu processo seletivo. Após a obtenção do resultado da prova do ENEM, o estudante deve se inscrever no SISU. A seleção é feita pelo sistema, com base na pontuação obtida pelos candidatos e de acordo com a taxa de corte definida por cada instituição educativa. Por outro lado, algumas universidades exigem exame de admissão particular (vestibular).

Nas universidades **chilenas**, o ingresso nas universidades do Conselho de Reitores das Universidades Chilenas (CRUCH) e em algumas privadas têm com o Sistema Único de Admissão (SUA). Para isso, o Teste de Seleção Universitária (PSU) foi utilizado junto com as Notas do Ensino Médio (NEM). A referida prova tem as características de ser um exame integrado, simultâneo, nacional, transparente, objetivo, dinâmico e anual, cuja elaboração e aplicação continua sendo realizada pela Universidade do Chile, mas cuja coordenação está a cargo do Departamento de Avaliação, Medição e Registro Educativo (DEMRE). Porém, é 16 Desde el 2009, las notas obtenidas en el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) pueden utilizarse para acceder a algunas universidades. Este examen fue creado en 1998, con el objetivo de evaluar el nivel de conocimientos de los estudiantes una vez que concluyen la educación básica. Esta prueba es gratuita únicamente para aquellos estudiantes de escuelas públicas, o

² Desde el 2009, las notas obtenidas en el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) pueden utilizarse para acceder a algunas universidades. Este examen fue creado en 1998, con el objetivo de evaluar el nivel de conocimientos de los estudiantes una vez que concluyen la educación básica. Esta prueba es gratuita únicamente para aquellos estudiantes de escuelas públicas, o para quienes soliciten la exención de pago por pertenecer a familias de bajos ingresos, el resto de los estudiantes debe abonar una tarifa.

para quienes soliciten la exención de pago por pertenecer a familias de bajos ingresos, el resto de los estudiantes debe abonar una tarifa.

importante destacar que este processo está em revisão, portanto em 2020 o PSU será substituído pela Prova de Transição (PdT).

Os resultados das provas são publicados pelo DEMRE e, após a divulgação oficial dos referidos dados, dá-se início à fase de candidatura às universidades do Conselho de Reitores e às universidades privadas associadas ao SUA. Após a candidatura, a seleção dos resultados é efetuada por ordem decrescente dos candidatos a cada corrida, de acordo com a pontuação ponderada, respeitando a ordem de preferência das carreiras a que o estudante se candidatou. Depois que uma opção é selecionada, todos os aplicativos preferidos inferiores são removidos automaticamente. A partir daí, e assim que as universidades disponibilizarem a lista de vagas disponíveis, os estudantes podem se inscrever, e aqueles que não o fizerem no prazo estipulado perderão a vaga.

Além dos resultados do PSU e da pontuação do NEM, o CRUCH incorporou outro fator de seleção em 2012: a pontuação da classificação de notas, que contempla a trajetória escolar completa do estudante nos quatro anos do ensino médio.

Além disso, em alguns cursos, como Artes Teatrais, se realiza uma prova especial, mas algumas dessas universidades criaram sistemas de admissão especiais onde a pontuação do PSU pode não ser exigida ou ter um ponto de corte menor ao necessário para o ingresso a uma carreira.

No caso de universidades privadas que não pertencem ao SUA, o sistema de ingresso pode levar em consideração o PSU, mas não considera necessariamente a pontuação obtida e em alguns casos permite o acesso sem que o PSU seja realizado. Os Institutos Profissionais (IP) e os Centros de Formação Técnica (CFT) também seguem esta modalidade.

Para o ingresso na educação superior ou pré-graduação na **COLÔMBIA**, o Ministério da Educação Nacional exige que o estudante tenha concluído o nível secundário. Este ciclo educativo contempla os níveis (básico e médio) com duração de 6 anos escolares do secundário. Da mesma forma, as instituições de educação superior exigem, para o ingresso do estudante, a prova estatal do secundário, denominada provas SABRE 11. Essa prova é aplicada pelo Instituto Colombiano para o Fomento da Educação Superior (IFCES)

As políticas de ingresso nas universidades de **PARAGUAI** se ajustam a três formas de acesso: 1) Por meio de um curso probatório de ingresso de caráter eliminatório, acessam a universidade aqueles estudantes que conseguem as melhores pontuações. Este sistema é usado em universidades nacionais. 2) Outra forma de acessar consiste na realização de um curso de admissão de caráter seletivo (propedêutico), que

geralmente tem como objetivo dotar de conhecimentos e competências gerais aos futuros universitários. Este sistema de acesso se aplica geralmente em instituições privadas e algumas universidades públicas. 3) O sistema de admissão é de acesso direto, e consiste em que o estudante se inscreve diretamente na carreira que deseja cursar. Entre as condições que devem reunir para acessar as universidades figuram: ter completado, aprovado e obtido o título de Bacharel Nacional ou o equivalente no estrangeiro, apresentar o título de Bacharel Nacional ou equivalente no estrangeiro e o Certificado de estudos, visto e autenticado pelo Ministerio de Educação e Ciência (MEC) (Parra, 2012).

No **URUGUAI**, o ingresso é livre na maioria dos cursos universitários, tanto públicos como privados. Em algumas carreiras da área da saúde e de ciência e tecnologia existe sorteio e/ou exame de admissão. O requisito para ingressar na educação superior é ter concluído o bacharelado da secundária.

Iniciativas de Inclusão

A educação inclusiva é um conceito relativamente recente, mas no curto prazo nos últimos anos sofreu sérias transformações, ampliando sua entidade e significado, coletando ou englobando nela termos mais familiares na área da política educativa como qualidade, equidade, acesso, diversidade, participação, etc. Apesar disso, o desenvolvimento da educação inclusiva não tem sido uniforme, visto que sua evolução tem sido desigual nos diferentes países da América Latina, não há consenso, embora haja coincidências, sobre o que a inclusão realmente representa e significa. (Paya Rico, 2010).

As iniciativas de inclusão nos países do MERCOSUL se encontram integradas por diferentes programas e linhas de trabalho transversais ao sistema educativo que tem como objetivo intervir na concepção, implementação e monitoramento de ações que promovam políticas para a inclusão educativa voltada para a diversidade e a vulnerabilidade de grupos populacionais.

Na **ARGENTINA** existem dois programas principais de bolsas de estudo: o Programa Nacional de Bolsas Universitárias (PNBU) criado em 1996 e o Programa Nacional de Bolsas Bicentenário (PNBB) lançado em 2009. Por sua vez, o Programa Nacional de Bolsas Universitárias (PNBU) destina-se a estudantes de universidades nacionais de provenientes de lares em situação de pobreza estrutural. A partir de 2000, incorporou linhas especiais de ajuda a indígenas e pessoas com deficiência para reduzir a incidência de fatores discriminatórios.

No final de 2009, foi criado o Programa Nacional de Bolsas do Bicentenário (PNBB), que prevê o estabelecimento de uma política que, por meio do auxílio financeiro, visa orientar as matrículas para a carreira científico técnicas, prioritárias para o país.

Busca estimular o acesso, a permanência e a graduação de estudantes de famílias de baixa renda a carreiras (universitárias, não universitárias, de graduação ou técnicas) consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico e produtivo do país. Os destinatários são egressos de escolas técnicas de gestão estatais e graduadas do nível secundário comum de gestão estatal oriundos de famílias de baixa renda (sem possuir material).

Também criou-se o Programa Nacional de Bolsas de Estudo em TIC (PNBTIC), orientado para estudantes de graduação vinculados às tecnologias de informação e comunicação; e, mais recentemente, foi lançado o PROGRESAR (Programa de Apoio ao Estudante da Argentina), que consiste no auxílio financeiro a jovens de 18 a 24 anos que desejam iniciar, reiniciar ou terminar seus estudos.

Outra pesquisa realizada em universidades públicas revelou diferentes tipos de dispositivos para o ingresso e permanência de estudantes na ES: Curso de Ingresso, Aconselhamento Pedagógico, Tutorias, Nivelamento, Ambientação Universitária, Articulação com escola média, Orientação vocacional, Programas de acesso e permanência (PIPE-UNSL, TRACES-UNCu), Jornadas Informativas (Lenz, 2017). Em algumas províncias também existe subsídio para o transporte estudantil.

No **BRASIL**, o principal instrumento de inclusão no setor público são os subsídios econômicos, habitação, alimentação e transporte.

São dois os principais programas de financiamento da educação para o setor privado: o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que concede crédito educativo desde 2001, e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2005 e que trata do financiamento público em instituições privadas de educação superior.

Em 2005, o Ministério da Educação, junto com secretarias específicas, criaram o Programa de Apoio ao Ensino Superior e Graduação Intercultural Indígena (PROLIND), com o objetivo de apoiar financeiramente cursos de graduação voltados especificamente para a formação de professores em escolas indígenas, conhecidos como títulos indígenas ou interculturais. No mesmo ano, foi criado o Programa Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), que desenvolveu ações para identificar as barreiras existentes ao aceder às instituições federais de educação superior (não incluía as instituições privadas). Em 2011, promoveu a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Em 2012, foi instituída a Lei de Cotas (N° 12.711), que obriga os processos seletivos das instituições federais a reservar vagas para estudantes negros, pardos e indígenas.

No **CHILE**, o sistema de admissão por meio de um único teste padronizado, que atualmente é o PSU, tem favorecido a quem têm melhor desempenho neste teste em

detrimento daqueles que tiveram um bom desempenho acadêmico no ensino médio, particularmente aqueles de escolas com população socialmente vulnerável.

Além disso, na última década, surgiram várias iniciativas, tanto da sociedade civil como institucionais, que visam corrigir o problema da inclusão. Entre eles estão: Pro-pedêutico da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a pontuação no Ranking e o Programa de Acesso e Acompanhamento Efetivo a Educação Superior (PACE).

Da mesma forma, as instituições de educação superior têm gerado programas próprios de sistemas de renda diferenciados e bolsas de estudo que favorecem estudantes vulneráveis, com requisitos de desempenho acadêmicos variáveis entre as instituições.

Na **COLÔMBIA**, o Ministério da Educação criou um projeto transversal para colmatar lacunas em que existem projetos de acordo com as necessidades das comunidades, como é o caso das Alianças Rurais para a Educação e o Desenvolvimento (ARED) com o objetivo de promover as instituições de educação superior que se encontram nas regiões mais remotas do país, com o objetivo de dar cobertura à população rural, suprir as necessidades do território, e incentivar a profissionalização das mulheres para disciplinas não tradicionais, entre outras.

Outra iniciativa é a regionalização da oferta de educação superior, que é executada com os Centros Regionais de Educação Superior (CERES), para suprir as lacunas de permanência na educação superior com enfoque em programas relevantes para a região, da mesma forma, este projeto visa gerar condições de equidade no acesso e permanência.

Cabe destacar ainda o projeto de educação superior inclusiva e intercultural, o Ministério pensando na diversidade de cada pessoa considera que a redução das lacunas e das desigualdades é possíveis através do acesso a direitos e oportunidades. Por isso, o Estado deu ênfase às populações mais vulneráveis como os indígenas, a população com deficiência, as pessoas vítimas do conflito armado, as comunidades palanqueiras, afro-colombianas e raizais, de igual forma los ciganos ou Rrom.

Outro programa é o incentivo à permanência no sistema de educação superior, onde o Estado monitora, por meio do Sistema de Prevenção da Evasão na Educação Superior (SPADIES), os fatores determinantes da evasão, para conhecer sua evolução ao longo do tempo e ver como se comportam diferentes instituições e regiões.

No **PARAGUAI**, os instrumentos que permitem a inclusão são principalmente bolsas de estudo. O Paraguai conta com a Lei nº 4.842 “que regula as bolsas concedidas e/ou administradas pelo Estado. O objetivo é estabelecer as bases de um sistema nacional de bolsas de estudo que possibilite o acesso equitativo as mesmas e a permanência no sistema educativo e na formação acadêmica, intelectual, artística, esportiva, cientí-

fica ou de pesquisa de estudantes de baixa renda (Aguilera. 2017). Entre as que podemos citar as bolsas concedidas pela Secretaria Nacional da Juventude, foi criado por Decreto nº 262/13 e tem regulamento de bolsas juvenis de 2018. As bolsas Itaipú, visa apoiar a formação Terciária, Técnica ou de Mandos Médios e em idioma de jovens paraguaios talentosos, pertencentes a famílias com recursos econômicos limitados, a fim de se expandir suas oportunidades de melhorar a qualidade de vida, promover sua mobilidade social e facilitar sua prática profissional para contribuir com o desenvolvimento sustentável de sua comunidade e do Paraguai. Desde 2016, a ITAIPU Binacional auxilia financeiramente jovens concluintes do Ensino Médio, para cursar cursos de graduação em universidades paraguaias. Bolsas Yacyretá (EBY), entidade que concede bolsas de estudo universitárias para jovens com recursos financeiros limitados e são canalizadas por meio dos Governadores dos departamentos de Itaipúa, Misiones, Ñeembucú e Caazapá, que fazem parte da região de confluência da EBY. (EBY.2018). O Programa Nacional de Bolsas de estudo “Carlos Antonio López”, aprovado pela Resolução nº 19/2015, visa contribuir para a geração e aplicação de conhecimento nas áreas da ciência e tecnologia; propõe o fortalecimento da pesquisa, inovação e educação por meio de bolsas de formação e pós-graduação no exterior. (BECAL. 2019).

Da mesma forma, as Universidades Públicas possuem sistemas de bolsas, em alguns casos em duas modalidades: 1) Bolsas com isenção de taxas educativos; Podem ser totais ou parciais; 2) Bolsas de estudo que consistem em auxílio financeiro para custear taxas educativos. Este tipo de bolsa está contemplado no orçamento das Universidades e podem direcionar estudantes e/ou docentes. As condições de acesso às bolsas estão contempladas nos estatutos de cada Universidade.

No **URUGUAI**, o principal instrumento de inclusão no setor público são as bolsas de apoio financeiro, moradia, alimentação e transporte.

As Universidades Públicas têm fundos próprios para bolsas para todas as áreas e existe uma homenagem aos estudantes universitários que se formam nestas universidades, que pagam um fundo de bolsas, administrado por uma entidade autônoma, denominado Fundo de Solidariedade. Os subsídios para transporte são concedidos pelo Ministério dos Transportes e Intendências e Municípios locais.

No setor privado, existem bolsas de excelência acadêmica que concedem desconto na mensalidade.

Sistema de estatísticas da Educação Superior

Na **ARGENTINA**, todas as informações relativas à educação superior são compiladas pela Secretaria de Políticas Universitárias, enquanto as relativas à população são de responsabilidade do Instituto Nacional de Estatística e Censos (INDEC), e demais

dependências do Sistema Estatístico Nacional (SEN) coordenado pelo INDEC. Desde a década de 90, o Anuário de Estatística Universitária é publicado anualmente, até durante o Governo de Mauricio Macri (2015-2019) foi criado um site Web com o nome de Sistema de Consulta de Estatística Universitária com informações que podem ser processadas de 2001 até 2017³. Opta-se por utilizar esta fonte de informação, para garantir os mesmos critérios de sistematização da informação. Em qualquer caso, continua com publicações como a síntese estatística, da qual alguns dados são retirados da publicação 2018-2019⁴, para atualizar as informações para 2018.

Em relação às informações do Ensino Superior não universitário, foram utilizados os anuários da Direção Nacional de Planejamento e Investigação Educativo do Ministério da Educação⁵. Os anuários acima mencionados são várias pastas compactadas e um arquivo com o Ensino Superior aparece dentro da chamada de educação comum. As taxas de escolarização anual bruta e líquida foram calculadas com a população estimada pelo INDEC, a nível nacional, por sexo e idade⁶.

No **BRASIL**, procurou-se processar as bases de dados dos censos educativos anuais, mas a sua disponibilização não permitiu o preenchimento das séries de dados necessárias, portanto as informações prestadas pela Sinopse Estatística do Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). É um órgão federal vinculado ao Ministério da Educação (MEC), responsável pelas avaliações e exames, estatísticas e indicadores, e pela gestão do conhecimento e dos estudos educativos⁷.

A Sinopse Estatística da Educação Superior é elaborada pelo Inep desde 1995. Esta publicação, disponível para download, corresponde a um conjunto de tabelas organizadas por temáticas, sendo também possível consultar a informação repartida por municípios. Os dados apresentados referem-se a instituições, recursos humanos, cursos de graduação presencial, processos seletivos, matrículas, pós-graduação, cursos de graduação a distância, cursos presenciais e sequenciais a distância, bem como instituições federais, com base nos resultados do Censo de Educação superior (INEP, 2020).

As informações da pós-graduação foram obtidas no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC)⁸.

³ <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home>

⁴ Síntesis de información Estadísticas Universitarias 2018-2019. DIU – SPU – Ministerio de Educación RA

⁵ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/anuarios>

⁶ INDEC, Dirección de Estadísticas Poblacionales, Programa Análisis Demográfico, datos inéditos, para 2000- 2009 y las proyecciones desde 2010 en <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel3-Tema-2-24>

⁷ <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>

⁸ <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>

A população por sexo e idade foi obtida da Tabela 261, de 2000 a 2011⁹, tabela 6407 para os anos de 2012 a 2018¹⁰.

No **CHILE**, por mandato da Lei 20.129 de 2006, é criado o Serviço de Informação ao Ensino Superior (SIES), do Ministério da Educação do Chile. Este serviço disponibiliza ao público documentos, tabelas históricas e bases de dados relevantes para o ensino superior ministrado no Chile. Esses dados foram a principal entrada para as análises apresentadas neste documento. Essas informações estão disponíveis no site da Secretaria de Educação Superior denominado “mifuturo.cl”¹¹. É importante destacar que uma das características do SIES é que ele coleta dados ao nível dos registros individuais, o que permite análises mais específicas e complexas (Salamanca, 2011). No entanto, bases de dados com essas características estão disponíveis desde 2007, portanto, para os anos anteriores, foram utilizadas tabelas históricas agregadas, disponíveis no mesmo site. Estas foram complementadas ou conciliadas com publicações de análises realizadas antes de 2007, as quais serão detalhadas quando pertinente na tabela ou figura apresentada.

Por outro lado, para o cálculo das taxas apresentadas neste trabalho, foram utilizadas as projeções populacionais atualizadas pelo censo de 2017, as quais estão disponíveis no site do Instituto Nacional de Estatística do Chile¹².

Na **COLÔMBIA**, as informações foram obtidas no Sistema Nacional de Informação da Educação Superior (SNIES), em Estatística, foram acessadas Bases Consolidadas para o tratamento das informações necessárias¹³.

As matrículas nos níveis terciário, universitário e de pós-graduação na Colômbia são semestrais, ou seja, são duas matrículas por ano. Portanto, optou-se por somar os dois semestres e fazer uma média, de forma a não superestimar o número de matriculados anualmente. No caso dos concluintes, não foi apurada nenhuma média, pois eles podem terminar no primeiro ou no segundo semestre. No cálculo da taxa bruta e/ou líquida de matrículas na educação superior, foram utilizadas as estimativas da população nacional e departamental, por área, sexo e idade, 2005-2017¹⁴.

⁹ <https://sidra.ibge.gov.br/> - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Tabela 261 - População residente, por situação, sexo e grupos de idade

¹⁰ <https://sidra.ibge.gov.br/> - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual - Tabela 6407 - População residente, por sexo e grupos de idade

¹¹ <https://www.mifuturo.cl/servicio-de-informacion-de-educacion-superior/>.

¹² <https://www.ine.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales/proyecciones-de-poblacion>

¹³ Disponible en: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/>

¹⁴ <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>

A informação sistematizada da Educação Superior não está disponível no **PARAGUAI**, apenas a Universidade Nacional de Assunção publica as estatísticas anuais, para as quais foi solicitada a cada instituição de Educação Superior a informação sobre a matrícula anual desagregada por sexo, idade e área do conhecimento, os quais cada instituição respondeu de acordo com sua possibilidade.

Pelas características deste trabalho, a disponibilidade de informações é imprescindível, portanto, deve-se destacar que a coleta de dados foi extremamente difícil de gerenciar. As principais causas foram: a falta de informação nos órgãos responsáveis, a falta de dados sistematizados, a falta de tratamento dos dados disponíveis, a falta de resposta ao pedido de informação, a resposta prestada de forma incompleta, em alguns casos (totais de matrículas e formatura sem discriminação de sexo), falta de consistência nos dados da mesma unidade acadêmica ou contradições nas informações. No capítulo específico do Paraguai, as informações que poderiam ser coletadas serão detalhadas, mas não são consideradas no capítulo comparativo, pois as informações estão incompletas.

As projeções da população por sexo e idade foram obtidas nas Nações Unidas, Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais, Divisão de População (2019)¹⁵.

No **URUGUAI**, a Universidade da República absorve a maior parte da Educação Superior. Até 2013 era a única universidade pública, em 2014 foi criada a Universidade Tecnológica Nacional (UTEC). Portanto, a sistematização de todas as informações é simples. Anualmente, o Ministério da Educação publica o Anuário Estatístico da Educação do Uruguai, onde se detalham as informações de todos os níveis e também do ES, com uma série histórica¹⁶.

Diversas publicações foram realizadas anteriormente para completar a série, mas não coincidiram em várias delas, já que em algumas a matrícula de estudantes da UDELAR está projetada de acordo com os Censos realizados em 1999, 2007, 2013 e 2018, para os quais a decisão de fazer o anuário 2018 com a série histórica desde 2000. Na Pós-graduação é mais difícil reconstruir a série, já que o Censo desse nível foi feito em 2012.

De 2000 a 2006, adverte que os matriculados e os egressos também são considerados pós-graduados. As projeções da população por sexo e idade foram obtidas no INE¹⁷.

¹⁵ World Population Prospects 2019, Online Edition. Rev. 1.

¹⁶ <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/datos>

¹⁷ <http://www.ine.gub.uy/web/guest/estimaciones-y-proyecciones>

REFLEXÕES SOBRE OS INDICADORES

Os indicadores são essenciais para o projeto, implementação e avaliação de políticas públicas. Facilitam a realização de diagnósticos que permitem identificar os problemas dos sistemas educativos e estimular o desenvolvimento de estudos comparativos. Contribuem também para o monitoramento das políticas públicas em nível nacional e regional e, por outro lado, servem de subsídio para a tomada de decisões.

O dado estatístico é uma quantificação de uma observação empírica, enquanto o indicador supõe a medição de um valor sobre os recursos utilizados ou os resultados obtidos. A definição de dados estatísticos implica na homogeneidade e confiabilidade da pesquisa e sua sistematização, o mesmo ocorre com as operações que permitem o cálculo dos indicadores.

Um indicador seleciona a informação estatística a ser relacionada dentro de uma série que pode corresponder a uma sequência histórica dentro da mesma instituição ou sistema, ou a uma comparação síncrona entre diferentes instituições ou sistemas. Algumas características dos indicadores que foram levados em consideração para selecioná-los nesta análise:

- Que medir aspectos que se encontram em todos os sistemas e que possam ser apresentados de forma semelhante.
- Que medir aspectos duradouros dos sistemas, de tal maneira que possam analisar-se tendências e mudanças no tempo
- Que sejam facilmente interpretáveis para usuários em potencial.
- Que tivesse viabilidade de cálculo, tendo em conta a disponibilidade das informações requeridas para a sua obtenção.

Essas reflexões são importantes no momento de selecionar um sistema de indicadores para a educação superior em vários países, dado o desafio de relacionar uma variedade de sistemas nacionais, cada um com suas próprias políticas, objetivos e condições, com informações nem sempre registradas da mesma forma. Produzir indicadores comparativos relevantes para a compreensão dos sistemas de educação superior de diversos países como um conjunto de informações sistematizadas, respeitando a heterogeneidade de cada sistema nacional, é o grande desafio. Indicadores capazes de comparar o que é diverso e essa diversidade será inversamente proporcional ao grau de regulação que cada um dos sistemas nacionais possui.

A construção de um indicador implica uma operação para atingir um objetivo sobre determinados dados ou a combinação de alguns deles. Isso porque, como já foi indicado, o indicador supõe uma ação comparativa própria e lhe atribui parte de seu caráter relativo.

Para captar determinados conceitos, como os de inclusão ou desigualdade, é necessário, considerando os objetivos internacionais atualmente propostos e as políticas implementadas por alguns países da região, definir indicadores e desagregações que reflitam processos de ampliação do acesso e vinculação com sociedade e seus respectivos níveis de realização.

Os indicadores escolhidos visam observar o que acontece nos sistemas educativos dos países participantes e não nas instituições, buscam gerar informações que permitam caracterizar os países. Se prioriza a inclusão e a definição de indicadores básicos sobre a dimensão Estudantes.

A expressão “educação superior”

A opção pela “educação superior” em vez das “universidades” decorre do reconhecimento da diversidade institucional que caracteriza os sistemas de ensino pós-secundário. O termo “universidade” pode ser demasiado restrito, tanto para países com sistemas binários quanto para aqueles que têm diferentes categorias de instituições, sem estabelecer uma distinção estrita entre instituições universitárias e não universitárias.

Os escritórios nacionais responsáveis pelas estatísticas da educação superior são os que têm a responsabilidade e, muitas vezes, o mandato legal de recolher as informações. Fazem-no regularmente, com dados fornecidos pelas próprias instituições e com acesso a outras fontes de informação do Estado. Portanto, o suporte necessário para o desenvolvimento e disseminação dos indicadores são esses escritórios.

Na medida em que os órgãos nacionais melhoram a cobertura e a qualidade da informação estatística na educação superior, as comparações internacionais são mais confiáveis. O estabelecimento de padrões de qualidade nacionais apoiados por uma gestão profissional dos órgãos responsáveis também tem um efeito direto nas instituições que fornecem a informação básica.

Portanto, a melhoria dos sistemas nacionais de informação é o elo estratégico para dispor de estatísticas sobre a educação superior nos países latino-americanos que atendam às condições de cobertura e qualidade, possibilitem comparações internacionais e induzam à melhora na prestação de informação pelas instituições de educação superior.

Deve-se ter em mente que as repartições nacionais nem sempre são necessariamente um único organismo para toda a educação superior de um sistema nacional, pois há casos em que há mais de uma unidade responsável por todas as instituições de educação que constituem o universo da educação superior.

Dimensão Estudante

A dimensão estudante resulta, claramente, de importância constitutiva para um sistema de indicadores de educação superior. Entende-se por estudante, as pessoas físicas matriculadas em instituições de educação superior. Por graduado, os estudantes que concluíram com êxito um programa educativo, ainda que em alguns países, a obtenção do diploma refere-se ao grau acadêmico e não ao título profissional.

Em alguns países, os estudantes são registrados em duas categorias: novos inscritos e re-inscritos, agregando ambas surge a matrícula total. Antes de recolher as informações, optou-se por levar em consideração o total de matrículas de todos os estudantes em cada ano calendário, pois foi apresentado como a informação possível de obter.

Desagregação possível da matrícula:

- Por nível: Universitário, Não Universitário e Pós-graduação
- Por sexo: Homens e Mulheres
- Por setor de gestão: Público e Privado
- Por áreas do conhecimento. Mantêm-se as categorias de informações para cada país.

Em muitos indicadores, a idade dos estudantes resulta um dado importante. Em diversas oportunidades, a informação é desagregada para a faixa etária típica de acesso e permanência nos estudos superior (18 a 24 anos), que é a mais comum nos sistemas estatísticos do educação superior nacional, a nível da graduação e pré-graduação. Para além dos problemas que pode apresentar, é o que melhor se adapta à variedade de durações teóricas dos programas e carreiras, mas deve notar-se que o período de idade cobre seis anos, enquanto a duração dos planos de estudos varia de acordo com diferentes países e, dentro deles, subsistemas universitários e não universitários, os cursos de ciclo curto, a formação docente, as licenciaturas e equivalentes. Além do exposto, outras faixas etárias também são consideradas necessárias para se ter uma imagem mais completa e precisa dos estudantes que participam da educação superior, por isso a população entre 18 e 29 anos também é considerada para o cálculo das taxas brutas.

Graduados

Quantidade de pessoas que concluem seus estudos em programas de graduação ou pré-graduação de educação superior e recebem a certificação correspondente. Soma de estudantes que se formaram em um programa de educação superior em um determinado ano.

Desagregações possíveis de graduados:

- Por nível: Universitário, Não Universitário e Pós-graduação
- Por sexo: Homens e Mulheres
- Por setor de gestão: Público e Privado
- Por ramos do conhecimento. Mantêm-se as categorias de informações para cada país.

Pós-graduados

Quantidade de pessoas que concluem estudos em programas de pós-graduação: Especialização, Mestrado e Doutorado e recebem a certificação correspondente. Soma de estudantes que se formaram em um programa de pós-graduação em um determinado ano.

Setor de gestão

Público: os serviços educativos são administrados diretamente pelo Estado. Inclui a administração estatal federal ou nacional, a gestão estatal ou estadual e a gestão estatal municipal.

Privado: os serviços educativos são administrados por instituições ou entidades particulares. Os estabelecimentos privados podem ser não subsidiados ou subsidiados pelo Estado. Estes últimos recebem contribuições financeiras para cobrir total ou parcialmente os salários dos professores. Inclui a administração por instituições privadas com e sem fins lucrativos.

INDICADORES SELECIONADOS

Taxa bruta de matrícula

Número de estudantes matriculados num determinado nível de educação superior, independentemente da idade, expresso em percentagem da população da faixa etária teórica (18 a 24) correspondente a esse nível de ensino. Também calculado para a faixa etária ampliada de 18 a 29 anos.

Mostra o nível geral de participação na educação superior. A opção de comparar o número de pessoas que frequentam a educação superior com a população da faixa etária de 18 a 24 anos responde à necessidade de padronizar a medição do volume dos sistemas através de uma comparação objetiva e comparável, mas está claro que os estudantes contabilizados serão pessoas que não só correspondem a essa faixa etária de referência, mas também podem ser mais velhos e mais jovens do que essa faixa etária.

Cálculo: Somatório das pessoas matriculadas na educação superior, independente da idade, dividido pela população da faixa etária 18 a 24 e 18 a 29 anos, por 100.

Permite dimensionar a capacidade dos sistemas educativos de incorporar a população em idade típica para o prosseguimento da educação superior. Também pode ser um indicador suplementar da taxa líquida de matrícula, indicando a proporção de matrícula tardia no nível.

Taxa líquida de matrícula

Número de estudantes da faixa etária teórica correspondente (18 a 24) a educação superior, expresso em percentagem da população total dessa faixa etária.

Mostra o nível de participação na educação superior da faixa etária teórica (18 a 24) em relação à população total dessa faixa etária.

Cálculo: Somatório das pessoas matriculadas na educação superior entre 18 e 24 anos, dividido pela população da mesma faixa etária, por 100.

Na medida em que é um indicador que mostra a percentagem da população com idade teórica para frequentar a educação superior, expressa o nível de inclusão de um sistema no que diz respeito à população jovem.

Índice de feminilidade

Número de estudantes mulheres para cada 100 estudantes do sexo masculino. Se o índice for 100 há paridade de gênero, se for menor que 100 indica que a população feminina está em desvantagem e se for maior que 100 a disparidade é a favor das mulheres.

Cálculo: Somatório das pessoas inscritas como mulheres divididas pela soma da população inscrita como homens, por 100. O índice pode ser calculado com diferentes contagens: do total matriculado, dos matriculados por área de conhecimento, do total de graduados ou por área de conhecimento. Por sua vez, este índice pode ser calculado para ES Universitário, Não Universitário e Pós- Graduação, bem como para graduados.

Índice Público / Privado ou inverso

Quantidade de estudantes matriculados na rede pública para cada estudante matriculado na rede privada. Se o índice for 1, significa que para cada estudante matriculado em instituições públicas, há 1 estudante matriculado em instituições privadas.

Cálculo: Somatório da população cadastrada na rede pública dividida pela soma da população cadastrada em instituições privadas. Informa quantos estudantes estão matriculados na rede pública para cada estudante matriculado na rede privada.

O índice Privado / Público também pode ser obtido quando a relação é inversa e há mais estudantes matriculados na rede privada.

Proporção de estudantes matriculados no setor público

Número de estudantes matriculados na rede pública sobre o total de estudantes matriculados, por 100. No Capítulo 2, em que são comparadas as matrículas dos países considerados, obtém-se esse percentual, pois a representação da rede pública é muito diferente em cada país, cujo índice é irrelevante.

Índice de Pós-Graduação por 100 matriculados

Número de graduados no ano civil para cada 100 estudantes matriculados no mesmo ano. É uma medida não representativa, mas útil para fins comparativos, uma vez que não há informações disponíveis para se obter uma taxa de graduação para a coorte (é necessário um banco de dados de estudantes). Indicador que mede a importância dos egressos em relação aos estudantes do sistema universitário. É uma primeira aproximação para a construção da taxa de concluintes, porém ao relacionar os dados do mesmo ano não é o indicador adequado para medir a eficiência do sistema universitário.

Cálculo: Somatório de todos os formados em um ano civil dividido pela soma de estudantes matriculados no mesmo ano, por 100. Também pode ser calculado para o total de formados por sexo ou por área de conhecimento. Por sua vez, este indicador pode ser calculado para ES universitária, Não universitária e de pós-graduação.

Porcentagem de matrícula na graduação universitária sobre o total de matrículas de ES

Número de estudantes matriculados em instituições universitárias, em um ano, sobre o total de estudantes matriculados em ES, no mesmo ano, por 100. Expressa a importância relativa do ES universitário sobre o total de ES.

Taxa bruta de estudantes de pós-graduação por 10.000 habitantes com mais de 24 anos de idade

Relação entre as matrículas na pós-graduação em cursos de mestrado e doutorado e a população acima de 24 anos, por dez mil, em cada país. Para os anos em que não há dados de censo, são usadas estimativas populacionais do instituto nacional de estatística.

Taxa de pós-graduação por 100 matriculados

Número de pós-graduados em um ano civil para cada 100 estudantes matriculados em cursos de pós-graduação, no mesmo ano. Existe uma diferença entre pós-graduação e doutorado. A especialização não é considerada porque alguns países não a sistematizam.

Razão percentual de estudantes matriculados em programas de pós-graduação sobre o total de graduados

Número total de estudantes de pós-graduação matriculados em cursos de mestrado e /ou doutorado dividido por 100 estudantes formados na ESU, no mesmo ano.

É um indicador proxy da proporção de graduados universitários que se inscrevem em cursos de pós-graduação, o que não é factível, pois para isso devemos ter registrado o ano de inscrição no curso de pós-graduação de cada estudante (que em geral não é imediato à graduação).

Bibliografía

Banco Mundial (2018) Educación. <https://bit.ly/3F2bWtm>

Elias, Rodolfo (2014) Análisis de la reforma educativa en Paraguay: discursos, prácticas y resultados. CLACSO. <https://bit.ly/3scrN4U>

CEA, (2016) Ingreso a la Universidad en Brasil, Chile y Argentina. Centro de Estudios de la Educación Argentina, Universidad de Belgrano. <https://bit.ly/3GJW4vW>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. <https://bit.ly/3oyHDLT>

Paya Rico, Andrés (2010) Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. Revista Educación Inclusiva Vol 3 N° 2. Universidad de Almería. España





Capítulo 2

Evolución de Algunos Indicadores de Educación Superior, en los Países Estudiados

AUTORA

María Franci Álvarez

Coord. Universidad Nacional de Villa María

Introducción

Este capítulo pretende hacer el seguimiento de algunos indicadores de Educación Superior en las primeras dos décadas de este siglo, de manera comparativa entre los países de América del Sur comprometidos con la investigación propuesta al Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior. Los países del Mercosur ampliado se han comprometidos en un proceso de integración educativa que trasciende los límites fronterizos nacionales, lo cual requiere del desarrollo de información consistente para que las personas que toman decisiones en el ámbito de los países de América del Sur tengan indicadores de referencia comunes, para la toma de decisiones. Los indicadores consignados en el presente Informe buscan dar cuenta de diversas dimensiones que caracterizan y dan vida a los sistemas educativos de modo que sirvan como instrumento de integración y contribuyan a la formulación de políticas educativas para los países miembros de las diversas redes y asociados, así como para la región. En otras palabras, buscan proveer información en el contexto en que los sistemas educativos se organizan y se relacionan dinámicamente.

En este capítulo se exponen pocos indicadores que fueron considerados como viables con la información disponible de cada país participante, en el periodo previsto (2000-2018). En algunos indicadores la información no pudo completarse para toda la serie de años, o en algún país la información no es consistente, entonces se presentan los países y años que sí lo son.

Se acordó presentar la información de este capítulo con el siguiente orden:

- Educación Superior Universitaria (ESU)
- Educación Superior No Universitaria (ESNU)
- Educación Superior Universitaria y No Universitaria total (EST)
- Educación superior de posgrado (ESPOS)

En primer lugar, se hace referencia a otros estudios sobre Educación Superior en Latinoamérica en las últimas décadas, con la mirada puesta en las políticas de inclusión y democratización de la ES.

Antecedentes

Algunos autores plantean que la equidad educativa tendría que asegurar el ingreso, la permanencia y los resultados significativos a todos los miembros de una sociedad, atendiendo las desigualdades previas de todo tipo que limitan la capacidad de las

personas para aprovechar la disponibilidad de las instituciones de ES (Silva Laya & Rodríguez Fernández, 2012).

En sociedades tan desiguales como las de América Latina, y en sistemas educativos segmentados existen dos factores que no dependen del alumno de ES, pero intervienen en su rendimiento y distorsionan frecuentemente los esfuerzos que realiza, son el ambiente sociocultural en el que el alumno ha crecido y vive (capital cultural), y el proceso educativo en el que participó (calidad de la escuela) (Silva Laya & Rodríguez Fernández, 2012).

La educación superior debería tratar de lograr los objetivos de equidad, pertinencia y calidad, no solo mejorar el acceso —el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, con el adecuado apoyo económico y educativo para los estudiantes que proceden de comunidades pobres y marginadas (Silva Laya & Rodríguez Fernández, 2012).

La equidad en la educación superior implica que los jóvenes provenientes de los estratos sociales más desfavorecidos tengan acceso a una educación de buena calidad y desarrollen aprendizajes que les permitan mejorar sus condiciones de vida. Según estos autores es preciso garantizar (Silva Laya & Rodríguez Fernández, 2012):

- Acceso efectivo. Todos los jóvenes que así lo demanden y cumplan con los requisitos pueden ingresar a instituciones de educación superior
- Compensación de desigualdades. Brindar apoyos diferenciales a los jóvenes para disminuir las desigualdades, no solo otorgar becas, sino también apoyos educativos que mitiguen la diferencia sociocultural y los deficientes aprendizajes anteriores.
- Permanencia. Desarrollo de procesos educativos que desarrollen trayectorias académicas regulares y exitosas.
- Resultados significativos. Implica que los jóvenes desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes (o competencias) necesarios para un adecuado desenvolvimiento personal y profesional en la sociedad (Silva Laya & Rodríguez Fernández, 2012).

El proceso de democratización nos lo representamos como un proceso de ampliación, expansión, universalización de derechos. En la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior del IESALC de 2008, se propone cambiar de la universidad como fábrica de élites a la universidad como una agencia del Estado encargada de garantizar un derecho universal (Rinesi, 2015).

Por su parte, La Organización de Estados Iberoamericanos, en la declaración de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe

(2008), procuró marcar un claro distanciamiento del sentido de las prácticas amparadas en la ola de reformas neoliberales implementadas en los años precedentes y sostuvo que:

- La educación superior es un bien público social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados.
- Para asegurar un significativo crecimiento de la cobertura educacional requerida para las próximas décadas se hace imprescindible que la educación superior genere las estructuras institucionales y las propuestas académicas que garanticen el derecho a ella y la formación del mayor número posible de personas competentes destinadas a mejorar sustancialmente el soporte socio-cultural, técnico, científico y artístico que requieren los países de la región.
- Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la educación superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Ello es particularmente importante para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas, y resulta imprescindible para la integración en la educación superior de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad y otras personas carenciadas o vulnerables.
- Superar la segmentación y la desarticulación entre carreras e instituciones, avanzando hacia sistemas de educación superior fundados en la diversidad permitirá la democratización, el pluralismo, la originalidad y la innovación académica e institucional, firmemente sustentada en la autonomía universitaria. Igualmente, resultan imprescindibles la desconcentración y regionalización para procurar la equidad territorial de la oferta educativa, tanto como para facilitar la incorporación de los actores locales en la educación superior.

Rinesi sostiene que no puede ser apenas el derecho a tratar de ingresar a la ES, sino de aprender, a esforzarse estudiando y a recibirse y egresar con un título en un tiempo razonable. Nosotros (los profesores, los dirigentes, los responsables de nuestras universidades) tenemos la obligación de garantizarles, de hacer efectivos esos derechos (Rinesi, 2015).

En la Región Latinoamericana, en un lapso relativamente breve se transitó de un escenario regional simple, formado por unas pocas instituciones mayoritariamente estatales, de características académicas homogéneas, a otro extremadamente complejo, en el que pasaron a reconocerse universidades de muy diferente tipo. Proliferaron instituciones de gestión pública o privada, de naturaleza autónoma o dependiente de jerarquías externas, de magnitud de masas o de composición elitista, de alcances académicos complejos o exclusivamente docentes, de carácter nacional, regional o municipal, de inspiración laica o de atributos confesionales, de gobierno democrático emanado de articulaciones políticas internas o de gerenciamiento empresarial (Landinelli, 2010).

La arquitectura organizacional de la educación superior universitaria latinoamericana ha sido alterada por tres procesos convergentes: la multiplicación de las entidades admitidas por los preceptos jurídicos nacionales, la deshomologación de sus misiones y atributos académicos fundamentales y la segmentación y estratificación de las instituciones de acuerdo con la estimación de su importancia y prestigio (Landinelli, 2015).

A nivel continental, en las últimas décadas del siglo XX, en algunos países los subsistemas de universidades públicas fueron objeto de severos cuestionamientos: su volumen exorbitante, renuentes a cualquier clase de contralor externo, su tendencia a la politización con el ejercicio de un poder intelectual crítico y, su alto costo financiero. Como efecto de ese cuestionamiento, las universidades públicas vieron disminuidos sus recursos financieros y se vieron severamente lesionadas por el abatimiento sostenido de sus posibilidades de desarrollo (Landinelli, 2015).

A las universidades privadas de naturaleza confesional o laica, constituidas a lo largo del tiempo con niveles satisfactorios de calidad académica y en muchos casos alcanzando justificado renombre, se agregó la profusa creación de entidades terciarias orientadas a absorber demandas educativas insatisfechas de carreras cortas y en general de bajo costo, estrictamente dirigidas a la calificación en destrezas laborales de índole técnico o administrativo concordantes con necesidades inmediatas y circunstanciales de los mercados de empleo (Landinelli, 2015).

Se empobreció el criterio de que la educación superior pública debe ser entendida como imprescindible, particularmente cuando en ella radica la principal concentración organizada del saber académico y la labor intelectual en la región, donde se implementa la más acreditada oferta de carreras profesionales, el grueso de los programas académicos de posgrado y el 70% de la investigación científica y tecnológica (López Segrera, 2009).

En América Latina la primera década del presente siglo mostró importantes cambios de orientación política en un grupo de países, entre los cuales están Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador, Uruguay y Venezuela. En esos casos se abrieron como alternativas una serie de gobiernos calificados como progresistas o postneoliberales, comprometidos de distinta forma con una nueva generación de políticas públicas que proponían favorecer y expandir los derechos civiles y políticos de la ciudadanía, promover el adelanto de

los sistemas productivos, atender a las demandas de equidad social, garantizar ámbitos de vida protegidos para asegurar a la población el mejoramiento de sus condiciones de existencia, dinamizar modelos de desarrollo integrales y compartidos (Landinelli, 2015).

Se entiende que mejorar la equidad no solo refiere al acceso a la educación superior, sino que también refiere la necesidad de reducir los altos índices de fracaso y abandono para afirmar el mejoramiento de la retención, los buenos resultados curriculares y la graduación de los alumnos.

En este sentido, es posible afirmar que la gran mayoría de las casas de estudio observadas poseen dispositivos de acceso/ingreso en alguna de las siguientes modalidades: a) examen de ingreso libre o curso con examen final; b) instancias de ambientación universitaria, orientación y reorientación vocacional; c) y aquellas propuestas que articulan objetivos de nivelación con una introducción en la vida universitaria (Del Valle, 2017).

En el ámbito de la universidad pública, la relación Estado-institución tiende a volverse cada vez más conflictiva. Por un lado, en los casos donde el sistema público de enseñanza es mayoritario y masivo, los conflictos se han exacerbado. Por el otro, allí donde el sistema público se ha vuelto restrictivo y ha dejado la masividad en manos de las instituciones privadas (Brasil, Colombia), cada vez resulta más difícil frenar la proliferación de instituciones desreguladas, baratas y de dudosa calidad, adonde deben acudir, como en Brasil, quienes cuentan con escasos recursos -Schwartzman, 1999 citado en (Davila, 2012).

En lo referido a la formación superior de posgrado, en los países de la Región presentan tres titulaciones: Especializaciones, Maestrías y Doctorados, y en este nivel se han registrado algunas tendencias (Davila, 2012):

- Una creciente cantidad de aspirantes a la educación de posgrados, que además tienen un perfil más diverso.
- Un papel más significativo de la investigación científica y aplicada en el desarrollo económico y social.
- La internacionalización de la oferta educativa.
- Un rol más activo de políticas de posgrado dado por una preocupación estatal por este nivel de formación.

En general, las especializaciones son la modalidad principal de posgrado en las áreas de Ingeniería, Ciencias de la Salud y en algunos casos Derecho. Revisten especial interés las especialidades médicas ligadas a sistemas de residencias o prácticas laborales que certifican el conocimiento en un área específica de la medicina. Las maestrías han sido por mucho tiempo el techo superior para las Ciencias Sociales, la Administración y los negocios, la Ingeniería Agronómica, entre otros. El doctorado, en cambio, ha sido el posgrado terminal para las Ciencias Exactas y Naturales, así como también para las Humanidades.

En algunos países, existe coexistencia de maestrías académicas y maestrías profesionales, con diferencias en los fines, los propósitos y las competencias. Las maestrías académicas imparten una formación en investigación, mientras que las maestrías profesionales se orientan a la formación profesional (Davila, 2012). Es el caso de Brasil.

La generalización de la jerarquización del doctorado como carrera terminal en todas las áreas, imitando a las Ciencias Exactas, tiene consecuencias, como es la exigencia de este nivel de estudios a los docentes e investigadores para acceder a algunos cargos docentes y para concursar por recursos de investigación en un contexto de escasa oferta de doctorados. Estas políticas de exigencia distorsionan los sistemas nacionales de Educación Superior, en la medida que los académicos con doctorado son pocos y generalmente pertenecen a aquellas áreas disciplinarias como las Ciencias Exactas y Naturales (Davila, 2012).

Con respecto a la formación doctoral se observan también algunas tendencias (Nyquist y Woodford, 2000) citado en (Davila, 2012):

- Acortar la duración de los programas de doctorado, con el fin de lograr una mejor empleabilidad.
- Formar egresados para que se puedan desempeñar en variados entornos de manera de expandir la empleabilidad a otros ámbitos diferentes al académico.
- Asegurar una mayor variedad en el perfil de doctorandos, dándole cabida a alumnos que vienen de otras disciplinas para estimular así el trabajo interdisciplinario.
- En los planes de estudio asegurar: el trabajo interdisciplinar, mayor comprensión del entorno económico, productivo y social a nivel nacional y mundial, mayor manejo de tecnologías de información y comunicación.
- Proceso de enseñanza/aprendizaje con un mayor papel de tutorías y atención en el alumno.

A fines del siglo XX, la presión provocada por el aumento de la matrícula estudiantil y de la masa de docentes necesaria para atenderla provocó la reasignación de los recursos hacia la docencia y el mantenimiento burocrático de las instituciones en detrimento de las inversiones en infraestructura de investigación, y las universidades privadas sostenidas casi en forma exclusiva por matrículas no pueden solventar actividades de investigación de alto costo. Todos estos elementos vinculados al financiamiento explican la expansión de carreras de bajo costo e incierto destino laboral. Se agrava así un círculo negativo entre crecimiento acelerado del sistema, recursos relativos declinantes y pérdida constante de peso de América Latina en investigación y desarrollo a nivel internacional (Davila, 2012). Con el cambio de siglo, sin embargo, en varios países ha ido aumentando el presupuesto estatal para las universidades.

A continuación, se describe de manera comparativa la evolución de la información que fue posible compilar a nivel de los países de la Región MERCOSUR ampliado. Se presenta desagregada en Educación Superior Universitaria y No Universitaria, ya que en la mayoría de los países (excepto Brasil) se presenta separada porque dependen de organismos de gestión, contralor y financiamiento distintos.

Educación Superior Universitaria (ESU)

En este apartado se presenta primero la expansión institucional, sigue el volumen de Matrícula total, con el crecimiento del periodo, luego las tasas brutas de matrícula de 18 a 24 años y de 18 a 29 años, seguido de los índices de femineidad de la Matrícula y el porcentaje de la misma que corresponde al sector público, para finalizar con el índice de graduación universitaria de cada país.

Expansión institucional

La expansión de instituciones universitarias durante el periodo 2000-2019 es totalmente particular en cada país y diferencial en el sector de gestión. En todos los países el crecimiento de la cantidad de instituciones del sector público fue mayor que en el sector privado.

Tabla 2.1. Crecimiento de la cantidad de Instituciones de ESU en el periodo 2000-2019. Países MERCOSUR

País	Sector de gestión	Anterior al 2000	Creaciones 2000-2019	Total al 2019	Crecimiento
ARGENTINA*	Públicas	41	26	67	63%
	Privadas	52	11	63	21%
BRASIL	Públicas	72	35	107	49%
	Privadas	83	9	92	11%
CHILE	Públicas	16	8	24	50%
	Privadas**	113	13	126	12%
COLOMBIA***	Públicas	49	9	58	18%
	Privadas	76	5	81	7%
PARAGUAY	Públicas	4	5	9	125%
	Privadas	15	31	46	207%
URUGUAY	Públicas	1	1	2	100%
	Privadas	4	1	5	25%

Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información de cada país (pag. 129)

Referencias Cuadro:

*No está considerado una universidad extranjera y otra internacional. En las universidades públicas se incluyen 61 Nacionales y 6 Provinciales. **Incluye a nueve Universidades Privadas que reciben algunos aportes estatales *** Se consideran las sedes principales más sedes secundarias. De las 9 creadas en el periodo 2000-2017, son sedes secundarias 8 y una sede principal.

En Argentina, entre 2000 y 2019 el sistema universitario argentino tuvo un fuerte crecimiento en el número de instituciones educativas. Pasó de tener 93 instituciones universitarias: 41 universidades públicas (40 universidades e institutos nacionales y 1 provincial) y 52 universidades privadas, en el año 2000; a estar conformado por 130 instituciones universitarias: 67 universidades públicas (61 universidades e institutos nacionales y 6 provinciales) y 63 universidades privadas, en 2019. Es decir que, en estos diecinueve años se crearon un total de 37 nuevas instituciones universitarias¹. Las nuevas universidades se presentaron como opciones alternativas de las grandes universidades tradicionales. El principal argumento de su creación fue el de la inclusión de nuevas generaciones de estudiantes mediante oferta pública y gratuita en los partidos linderos a la Ciudad de Buenos Aires. Se buscó descomprimir la concentración de matrícula que históricamente tuvo la Universidad de Buenos Aires y evitar los grandes problemas de gastos, tiempo y movilidad para los alumnos de la región metropolitana del país (Fernández Lamarra, Aiello, García, Grandoli, & Pérez Centeno, 2016).

Las instituciones universitarias de Brasil aumentaron en el periodo de 161 (72 públicas y 83 privadas) a 199 (107 públicas y 92 privadas) con un aumento diferencial por sector, 49% en públicas y 11% en privadas.

El sistema chileno de educación superior se reformó drásticamente con la legislación del año 1981, año en el que pasó de estar conformado sólo por ocho universidades financiadas por el Estado (dos públicas de carácter nacional y seis privadas) a un sistema diversificado con cuatro tipos de instituciones: universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica y establecimientos de educación superior de las fuerzas armadas y de orden. La legislación permitió, además, la creación de nuevas instituciones privadas.

¹ Del año 2007 al 2012 se fundaron nueve universidades públicas nacionales: la Universidad Nacional de Moreno (Moreno, Buenos Aires), Universidad Nacional del Oeste (Merlo, Buenos Aires), Universidad Nacional Arturo Jauretche (Florencio Varela, Buenos Aires), Universidad Nacional de José C. Paz (José C. Paz, Buenos Aires), Universidad Nacional de Avellaneda (Avellaneda, Buenos Aires), Universidad Nacional de Río Negro (Viedma, Río Negro), Universidad Nacional de Tierra del Fuego (Ushuaia, Tierra del Fuego), Universidad Nacional de Villa Mercedes (Villa Mercedes, San Luis) y Universidad Nacional de Chaco Austral (Sáenz Peña, Chaco). Luego, en 2014, se crearon otras seis: Universidad Nacional de Hurlingham (Hurlingham, Buenos Aires), Universidad Nacional del Alto Uruguay (San Vicente, Misiones), Universidad Nacional de Rafaela (Rafaela, Santa Fe), Universidad Nacional de Comechingones (Villa de Merlo, San Luis), Universidad Nacional de la Defensa (Buenos Aires) y la Universidad Nacional de las Artes (Buenos Aires), siendo las dos últimas transformaciones de institutos universitarios ya existentes. En los últimos meses del año 2015 se nacionalizó una universidad provincial, la Universidad Pedagógica, y se crearon la Universidad Nacional de Scalabrini Ortiz (San Isidro, Buenos Aires) y la Universidad Nacional de Almirante Brown (Buenos Aires). Se crearon 6 universidades provinciales.

En efecto, existen dos grandes diferencias jurídicas entre las instituciones de educación superior. Por un lado, las universidades pueden ser estatales o privadas y todas deben ser corporaciones sin fines de lucro y, por otro, los institutos profesionales y los centros de formación técnica (CFT) son instituciones privadas y pueden ser organizaciones con fines de lucro (Espinoza Díaz & González, 2012).

Las universidades públicas colombianas aumentaron un 18% en el periodo, de 49 a 58 instituciones, mientras que las privadas aumentaron el 7%, de 76 a 81 universidades.

En Uruguay, en el 2000 solo existía la UDELAR y durante el periodo se creó una sola universidad pública, en el sector privado había cuatro universidades y también una nueva institución. En Uruguay existió durante décadas solo una universidad, como estandarte de la educación superior y la cual define las políticas sectoriales, la emblemática Universidad de la República y sus campos en el interior del país, también la Universidad Católica de Uruguay o la Universidad de Montevideo. En el periodo estudiado se creó una nueva institución, la Universidad Tecnológica del Uruguay (2013), y está en discusión la creación de una nueva universidad pública (Didriksson, y otros, 2016).

Evolución de la matrícula ESU

Acompañando la creación de nuevas universidades fue acrecentando la matrícula de las mismas. Sin dudas que el volumen de la matrícula universitaria de Brasil es la más voluminosa, seguida por la de Argentina, Colombia, Chile y Uruguay, sucesivamente. Si se observa la evolución del volumen de matrícula en el periodo 2000-2017, el país que tuvo mayor crecimiento de matrícula universitaria ha sido

Chile (119,8%), luego Colombia (111,6%) y Uruguay (106,2%), dejando muy por debajo a Brasil (79,8%) y Argentina (49,8%).

Tabla 2.2. Evolución de la matrícula en ESU en los países MERCOSUR, 2000 y 2017

AÑO	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	URUGUAY
2000	1338981	1806980	302648	720756	82717
2017	2005152	3249811	665240	1525298	170554
Crecimiento 17/00	49,8%	79,8%	119,8%	111,6%	106,2%

Fuente: Tabla 1 de anexo

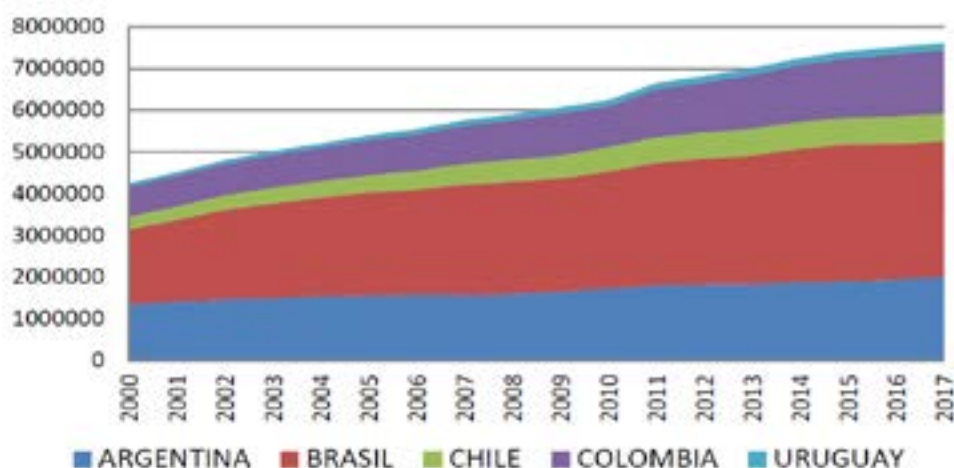
El crecimiento de la matrícula del periodo 2000-2017 también está relacionada con la participación de los jóvenes en la ES en décadas anteriores, lo que presupone que países con una baja participación de su población en sistemas de educación superior

hayan podido progresar más que aquellos en los cuales el acceso a los estudios superiores era menos restrictivo.

En Argentina, entre los años 1980 y 2000 la demanda de educación superior se expandió más de dos veces y media, coincidiendo con un periodo de aumento de la población urbana, la evolución positiva de la población de 18 a 24 años (un poco menos del 50%) y el creciente nivel de población que accede al nivel medio de educación (se duplicó en ese periodo). Entre 1994 y 2000 hay una importante evolución de la matrícula, que aumentó un 56% y los nuevos inscriptos casi un 50% (alrededor de un millón setecientos mil con un promedio anual de alrededor de 242 mil incorporaciones) (Curti, 2005).

Desde 1993 a 2001 la matrícula universitaria en Brasil creció 90%, pasó de 1594668 a 3030754, mientras que entre 1980 y 1995 registró un incremento de 289 mil matrículas, lo que representa un modesto aumento porcentual de 12% en 15 años (De Abreu, 2005) Colombia y Chile más que duplican la cantidad de estudiantes matriculados en las universidades.

Gráfico 2.1. Evolución de la matrícula de ESU en países del MERCOSUR. 2000-2017



Fuente: Tabla 1 de anexo

Cobertura del sistema universitario en la población joven

La tasa bruta de matriculación² se obtiene cuando la matrícula de ambos sexo se pone en relación con la población de 18 a 24 años, este indicador se presenta muy heterogéneo en los países estudiados. A comienzo del periodo la mayor tasa bruta de cobertura de la población en edad teórica de la ES, era de Argentina (28,7%), seguida por

² No se pudo presentar en forma comparativa la tasa neta, ya que algunos países no disponen de la cantidad de matrícula diferenciada por edad.

Uruguay (25,6%), en otro tramo está Chile (16,9%) y Colombia (14,4%), y con la menor tasa bruta (7.7%) se presenta Brasil.

Al final del periodo (2017), es mayor la tasa bruta de matriculación en Uruguay (45,2%), seguido de Argentina (40,2%), Chile (33,7%), Colombia (25,3%) y en último lugar Brasil (14,1%).

Tabla 2.3. Tasa bruta de matriculación en ESU, población de 18 a 24 años, ambos sexos. MERCOSUR, 2000-2017

AÑO	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	URUGUAY
2000	28,7	7,7	16,9	14,4	25,6
2017	40,2	14,1	33,7	25,3	45,2
Diferencia	11,5	6,4	16,8	10,9	19,6

Fuente: Tabla 2 Anexo

En el periodo 2000-2017, Brasil y Chile casi duplican la cobertura de la población de 18 a 24 años, crecieron 6,4 puntos y 16,8, respectivamente. Uruguay creció 19,6 puntos, Colombia 10,9 puntos, mientras Argentina aumentó 11,5 puntos.

Los indicadores de participación de la población en los niveles de educación superior no pueden ser analizados independientemente sin considerar la participación o finalización de los niveles que le anteceden, razón por lo cual es imprescindible identificar la masa crítica que culmina el nivel medio de los países bajo estudio. Una investigación indica que la tasa de retención de las cohortes que terminaron el nivel medio entre el 2010 y 2014, en Argentina fue de 49,7 a 51,8%, y en Colombia 50,2 a 45,8%, lo cual indica que aproximadamente el 50% de los jóvenes no terminan el secundario en estos países, en la educación común (Alvarez & Barajas Archila, 2019). Lo cual reduce las posibilidades de acceder al nivel superior considerablemente a un gran porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años.

En Brasil, las universidades tienen un sistema de ingreso muy restrictivo que combina el examen de finalización del secundario, con la cantidad de cupos que cada universidad dispone, lo cual restringe el acceso a ESU.

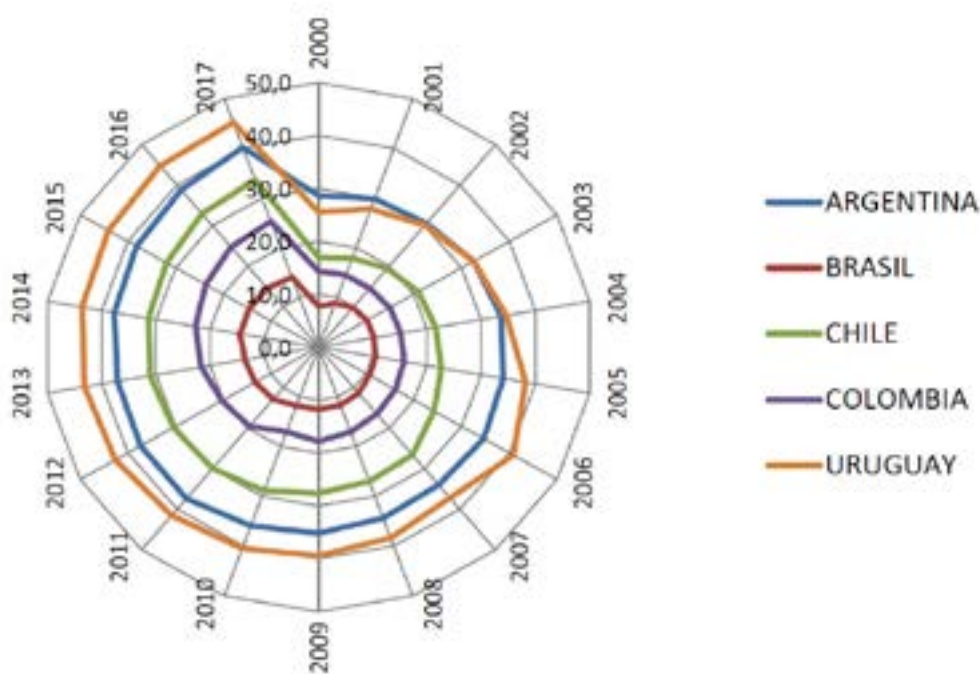
En Brasil el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM), evalúa los conocimientos adquiridos por los alumnos en el nivel secundario de educación. El resultado de este examen determina el ingreso de los estudiantes a la universidad y también el acceso a becas. Este examen fue creado en 1998, con el objetivo de evaluar los conocimientos de los estudiantes, una vez que concluyen la educación secundaria, la participación de los estudiantes en dicho examen es voluntaria y en él se evalúan distintas

áreas de conocimiento. Quienes no obtienen un mínimo de 450 puntos en cada una y de 500 puntos en escritura no pueden obtener el certificado de culminación de escuela secundaria (Boero, 2019).

Los resultados de un estudio realizado en Chile muestran que en el periodo 1990-2007 se incrementaron notablemente los recursos y creció la matrícula para todos los sectores. No obstante, no se logró la equidad en el acceso por nivel socioeconómico, se mantuvo una alta deserción, se exigieron estándares mínimos de calidad en todas las instituciones (Espinoza Díaz & González, 2012).

Uruguay no tiene restricción de acceso, es totalmente libre con la condición de finalización del secundario, lo cual produce una alta cobertura.

Gráfico 2.2. Tasa bruta de matriculación en ESU, población de 18 a 24 años, ambos sexos. MERCOSUR, 2000-2017



Fuente: Tabla 2 del Anexo

Si se amplía el denominador para la población de 18 a 29 años el ordenamiento de los países es el mismo en 2000 y en 2017

Tabla 2.4. Tasa bruta de matriculación en ESU de población de 18 a 29 años, ambos sexos. Países MERCOSUR, 2000-2017

AÑO	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	URUGUAY
2000	17,9	4,9	10,0	8,8	14,4
2017	23,8	8,4	18,9	15,1	27,1
Diferencia	5,9	3,6	8,9	6,2	12,7

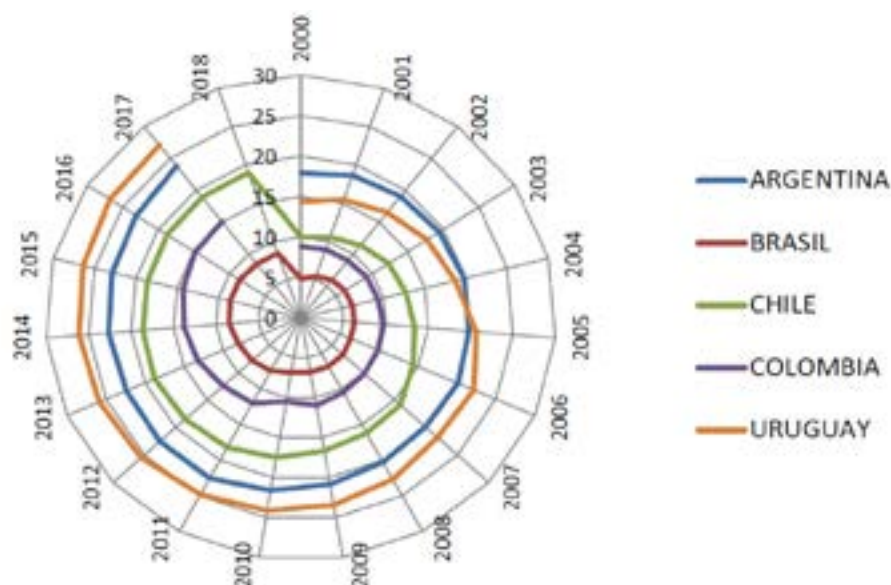
Fuente: Tabla 3 del Anexo

La tasa bruta de matriculación considerando la población de 18 a 29 años también crece anualmente pero a un ritmo más parejo en los países observados. Se amplía la base poblacional ya que se conoce que el ingreso no se realiza necesariamente en la edad convencional y que la duración de la carrera tampoco es la teórica de 5 o 6 años.

En el periodo 2000-2017 ha crecido la tasa bruta de matriculación universitaria de la población de 18 a 29 años, en los cinco países: Uruguay aumentó 12,7 puntos (en el año 2006 supera la tasa de Argentina que era mayor anteriormente), mientras que en Chile la diferencia observada era de 8,9, en Colombia 6,2, en Argentina 5,9 y en Brasil era de 3,6 puntos porcentuales.

La Prueba de Selección Universitaria (PSU) de Chile es el sistema de admisión utilizado desde el año 2002 por las instituciones que integran el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), y por las universidades adscritas al DEMRE. A partir del año 2019 pasó a llamarse Prueba de Transición. Se trata de uno de los requisitos establecidos para ingresar a dichas instituciones de educación superior, junto con las Notas Enseñanza Media (NEM). Además de los resultados de PSU y el puntaje NEM, el CRUCH incorporó en 2012 otro factor de selección: el puntaje ranking de notas, el cual contempla la trayectoria escolar completa del estudiante en su contexto relativo, durante el ciclo completo de enseñanza media. En diciembre de 2015 se produjo un cambio radical en sistema de ingreso de los estudiantes chilenos, dado que fue promulgada una ley que dispone la gratuidad de la educación universitaria para personas que integren el grupo socioeconómico con menos recursos. En 2018, el Ministerio de Educación favoreció a 336.065 estudiantes que accedieron al beneficio de gratuidad, a 226.107 que obtuvieron becas, y a 295.648 que tomaron créditos (Lima, 2019).

Gráfico 2.3. Tasa bruta de matriculación en ESU, población 18-24 años, ambos sexos. Países del MERCOSUR, 2000-2017



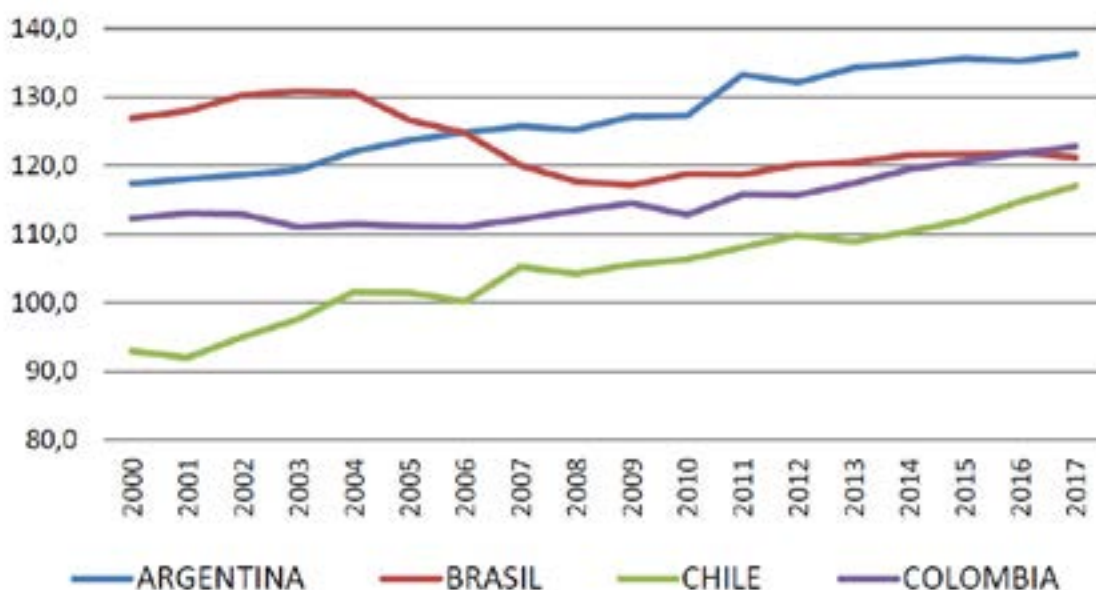
Fuente: Tabla 3 del Anexo

Feminización de la matrícula

El Índice de femineidad expresa la cantidad de mujeres cada 100 varones que se matriculan en el nivel Universitario. En 4 países de la región se mantiene durante todo el periodo estudiado una mayor cantidad de mujeres matriculadas, excepto en Chile del 2000 al 2003 en que hubo más hombres inscriptos respecto a las mujeres (índice menor a 100). La tendencia del indicador es creciente con excepción de Brasil que en 2002-2004 fue superior a 130, para luego decrecer hasta 117 en 2009 y posteriormente toma un ritmo levemente creciente.

En algunos países la feminización de la ES comenzó en el siglo pasado. En Argentina desde 1996 se utiliza el sistema Araucano para que las Universidades envíen la información de los estudiantes, con distintas variables, entre ellas el sexo de cada inscripto y/o matriculado. Considerando el periodo 1996/2000, en ambos sectores de gestión la proporción de la distribución por género se mantiene en el transcurso de los cinco años considerados, aunque debe destacarse que en la matrícula estatal tres de cada cuatro alumnos son mujeres, mientras que en la privada la proporción femenina es de casi dos de cada tres alumnos (Curti, 2005).

Gráfico 2.4. Índice de femineidad de la matrícula de ESU. Países del MERCOSUR. 2000-2017



Fuente: Tabla 4 del Anexo

En Brasil el crecimiento de la matrícula femenina, entre 1993 y 2000, fue de 121% mientras que la matrícula masculina creció 93%; el índice de femineidad subió de 111 a 128%. Lo cual indica que la feminización de la universidad brasileña transcurrió por varias décadas en el siglo XX y continuó en el actual (De Abreu, 2005).

La excepción es Chile que viene de comienzo de la década del 90 con un índice de femineidad de 80,9, luego en 1995 subió a 84% y en 2000 a 88,2% y se observa que recién en 2004 alcanza la igualdad y luego superación de 100 (Rojas Leyra, 2005).

En Colombia, el periodo comprendido entre 1972 y 1977 se caracterizó por la irrupción acelerada de la mujer a la universidad, en el sector privado participaba con un 43% de la matrícula y en el sector oficial con un 35,4%. Según Correa Olarte la educación de la mujer durante el siglo 19 y mitad del 20, se vio marcada por los patrones machistas, la visión conservadora de la Iglesia y del Estado que consideraban que la mujer no tenía otra misión en la sociedad, diferente a dedicarse a las labores del hogar o a la asistencia social. En los años sesenta se unificó el régimen legal de la educación femenina y masculina, para pasar a ser para ambos sexos unificada. Posteriormente se emitió el Decreto 080 que puso fin a la tradición de la educación femenina diferencial y permitió el equilibrio entre los dos sexos en términos educativos. La mayor presencia masculina, en la educación superior se mantuvo hasta 1994, año en el cual la desigualdad se acortó y comenzó a equilibrarse, dándose un repunte importante de la mujer en los últimos años de la década del 90 (Correa Olarte, 2005). De manera

que a comienzo del siglo XXI ya había alcanzado la paridad de género con tendencia creciente de la participación femenina.

En Uruguay, la población universitaria entre 1968 y 1999 aumentó más de un 300%. Este proceso se ha denominado como “masificación” de la educación superior y podría explicarse –entre otros– por la expansión de la matrícula en la enseñanza secundaria. Con ello la matrícula universitaria se caracteriza por una importante diversificación del origen socioeconómico y territorial de los estudiantes. En UDELAR –única universidad hasta 1985– en 1968 había 4 mujeres cada 10 hombres mientras que en 1999 la proporción es exactamente a la inversa (Papadópulos & Radakovich, 2005). En el periodo 2000-2017, que se está analizando en este trabajo, la información disponible no está discriminada por sexo.

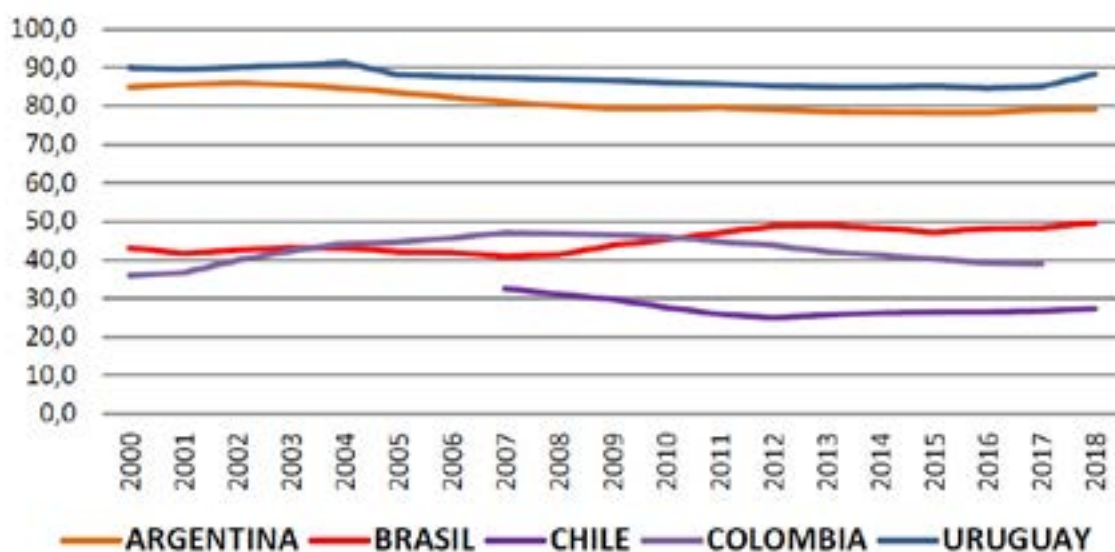
Gestión de la Educación Universitaria

La expansión del sector privado en educación superior, en Latinoamérica, se ha acompañado de movimientos sociales que han expresado su rechazo hacia el despliegue de las políticas de privatización que entre otros aspectos, han dado oportunidad a la creación de instituciones lucrativas. En los noventa, América Latina pasó de un modelo universitario de élite bastante homogéneo y cerrado a un sistema con características más populares, de índole masiva. Se incorporan estudiantes de diversos sectores, incluyendo al indígena que prácticamente nunca había tenido posibilidades de incorporarse a la universidad (Olivier, 2012).

El porcentaje de estudiantes matriculados en instituciones del sector público, de ESU, deja en claro cuáles países incluyen a los estudiantes en las universidades sin costo de inscripción: Uruguay y Argentina, el porcentaje de participación de la matrícula pública varía de 78% a 90% en ambos países. Mientras que Brasil y Colombia ubican a los estudiantes universitarios entre 35 y 49% en el sistema público, Chile fluctúa entre 25 y 33%.

En Argentina, hay factores que permiten el desarrollo de la educación privada, como son la vinculación histórica de instituciones religiosas en la educación, incremento de la demanda educativa y presiones para expandir el acceso en contextos de crisis fiscal, marco de legitimación basado en la doctrina de la libertad de enseñanza, amplio margen de autonomía institucional para los proveedores privados (Verger, Moschetti, & Fontdevila, 2017).

Gráfico 2.5. Porcentaje de estudiantes matriculados en el sector público, en ESU. MERCOSUR, 2000-2018



Fuente: Tabla 5 del Anexo

En países como Colombia o Brasil, la privatización educativa es el resultado del efecto acumulativo de una serie de cambios graduales, adoptados a nivel de jurisdicciones menores a la nacional. En Colombia, este proceso se fue produciendo a través de experiencias de alianzas entre el sector público y el privado, cuya expansión se vio favorecida por la combinación de un marco regulatorio favorable al sector privado y la escasa financiación del sector público. En el caso brasileño, la descentralización administrativa ha dado lugar al sector privado en aquellos estados y municipios con menor capacidad de inversión en educación y por iniciativas federales que incentivan la oferta y consumo de educación privada (Verger, Moschetti, & Fontdevila, 2017).

Un estudio comparado sobre Argentina y Brasil realizado por Paola Ferrari (2005) muestra que el grado de acceso, permanencia y obtención de grado está relacionado estrechamente con los niveles económicos, la escolaridad de los padres y la acumulación de capital social de los estudiantes. Al mismo tiempo, estas condiciones se vinculan al tipo de institución donde ingresa, si es que alcanza esta oportunidad. Significa que hay una reproducción de las condiciones socioeducativas, económicas y culturales que han antecedido la formación del sujeto que aspira a un lugar en la educación superior. Es decir, la diferenciación de la oferta de instituciones está vinculada a las características del sector social que lo demanda (Olivier, 2012).

Graduación universitaria

Los avances en el acceso a las universidades en América Latina, no aseguran la permanencia y graduación de los mismos. Uno de cada diez jóvenes de 25 a 29 años de

edad había completado cinco años de educación superior en 2010, con diferencias entre los países. La cifra es evidentemente baja, pero en la década aumentó del 6,98% al 10,28 % entre el inicio y el final de la misma, con lo que se gana muy levemente en eficiencia (Fernández Lamarra & Pérez Centeno, 2016).

La mejora observada en AL tampoco impacta del mismo modo en función del nivel socioeconómico: en 2010, mientras que el 18,3 % de la población de 25 a 29 años pertenecientes al quintil más rico finaliza los estudios terciarios, apenas lo logra el 0,7% de quienes pertenecen al quintil más pobre. La expansión del sistema educativo en el período considerado es superior entre los más desfavorecidos, la desigualdad aún caracteriza a la educación superior latinoamericana. En la misma dirección se expresan diversos autores que estudian la situación universitaria regional y que afectan el nivel de democratización del sistema. En términos conceptuales, se condensan en la noción de “inclusión excluyente” propuesta por Ezcurra (2011) citado (Fernández Lamarra & Pérez Centeno, 2016)).

La masificación se asienta en la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos de la educación superior, lo cual explica la diferencia en la graduación por nivel socioeconómico³. De todas maneras, debe decirse que la relación entre egresados y matrícula es todavía muy baja y requiere ser mejorada significativamente.

Un detalle interesante es que, la población estudiantil de mujeres es mayor a la de varones, los porcentajes de la graduación de mujeres también son superiores. Y lo que se observa es que tanto la proporción de mujeres como su capacidad de finalizar los estudios es creciente a lo largo del tiempo. En otras palabras, cada vez hay más mujeres estudiantes que varones y egresan en mayor proporción que éstos.

En el plano micro de la organización universitaria, y a partir de la experiencia de los Estados Unidos, Tinto (2012) señaló que las acciones institucionales que elevan la retención, y en general la probabilidad de que los estudiantes se gradúen, son aquellas que apuntan a las expectativas de la institución y de los docentes en el aula, el apoyo en el plano académico, social y económico, la valoración y la retroalimentación y la participación activa en el ámbito del aula. Las actividades institucionales que Tinto señala como apropiadas para ello son la orientación del estudiante, el desarrollo de comunidades de aprendizaje, la incorporación de tutorías de pares y de docentes, la mejora de la relación docente-alumno e incentivos para promover adecuadamente esta interacción entre ambos, el impulso de programas de investigación con participación de los estudiantes, la inclusión de becas de trabajo dentro de la propia institución y la incorporación de cursos introductorios sobre campos disciplinarios con altas tasas de fracaso (García de Fanelli, 2015).

³ La fuente de información que se utiliza en esta investigación son los registros administrativos oficiales, en los cuales no diferencia sector socio económico. Los trabajos que hacen la diferenciación por sectores utilizan la encuesta permanente de hogares.

Tabla 2.5. Índice de graduación en ESU. Países MERCOSUR, 2000-2017.

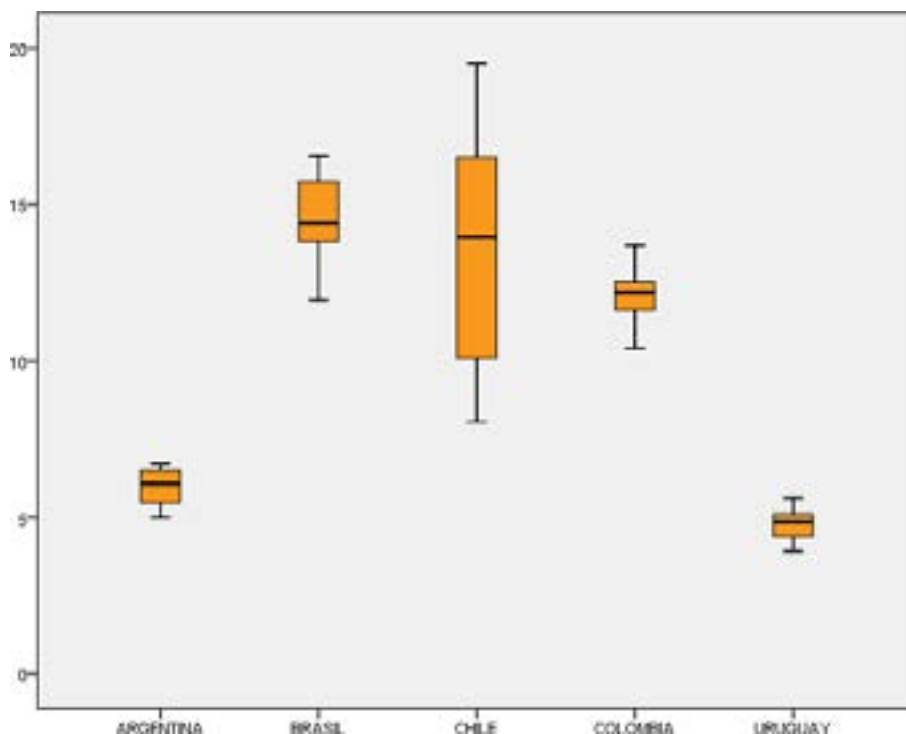
AÑO	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	URUGUAY
2000		12,0	9,4		5,1
2001	5,0	11,9	9,0	11,8	4,3
2002	5,3	14,1	9,4	11,5	5,6
2003	5,4	14,4	8,6	12,6	4,9
2004	5,5	16,0	8,1	12,2	5,2
2005	5,7	16,6	10,6	10,9	4,8
2006	5,5	15,8	10,1	10,4	5,1
2007	5,5	15,7	13,2	11,3	3,9
2008	6,1	16,0	14,0	12,0	4,2
2009	6,2	15,7	15,6	11,6	4,4
2010	6,1	14,7	13,9	12,3	4,2
2011	6,4	14,6	14,0	11,6	4,4
2012	6,1	14,1	14,6	12,8	5,1
2013	6,5	13,1	16,5	12,5	5,1
2014	6,6	13,0	17,5	12,3	4,5
2015	6,7	13,2	18,1	12,5	4,7
2016	6,6	13,8	18,2	13,0	5,2
2017	6,5	14,0	19,5	13,7	5,2

Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información de cada país (pag. 129)

En los países estudiados se ha calculado el índice de graduación⁴ universitaria como el porcentaje de graduados sobre la suma de estudiantes matriculados del mismo año calendario. De la misma manera que en otros indicadores, se destacan Uruguay y Argentina, como los de menor índice de graduación: 3,8 a 5,2% en Uruguay y 5 a 6,5% en Argentina, con tendencia levemente creciente. Los otros países presentan mayor índice de graduación con variaciones entre 10 y 15%, se destaca Chile que a partir de 2013 ha superado ese porcentaje y ha superado 19%, con tendencia creciente en el periodo observado. Si se hace un análisis superficial, se puede deducir que los países con menores restricciones de acceso son los que tienen menor eficiencia universitaria, o también que la inclusión de sectores económicos menos favorecidos produce indicadores bajos de graduación, aun con las políticas de inclusión.

4 Por la información disponible no es posible calcular el porcentaje de graduados por cohorte de ingreso.

Gráfico 2.6. Índice de graduación en ESU. Países MERCOSUR, 2000-2017.



Ver tabla 3

Es notable que los dos países con menor restricción en el acceso, Argentina y Uruguay, posean los menores índices de graduación (5-7%). Brasil y Chile con exámenes de finalización y posterior derivación a las universidades, tienen en la distribución del periodo mayor índice de graduación (9-20%), con menor variabilidad en el indicador de Brasil. El sistema de ingreso a las IES opera como un fuerte condicionante de este indicador cuya interpretación no debe realizarse sin entender la complejidad del indicador.

En Argentina, la producción de información estadística que permita dimensionar con mayor claridad el problema de la baja retención de los estudiantes se dificulta por la existencia de una reglamentación laxa respecto de lo que se entiende por alumno regular. Aproximadamente la mitad de las universidades nacionales respondió que la exigencia para mantener la regularidad como alumno de la institución es dos materias anuales, como lo dispone la Ley de Educación Superior de 1995. El resto de las universidades nacionales presentan distintas variantes, en algunos casos se utiliza el concepto de alumno activo, en lugar de regular, entendiendo por tal el estudiante que cursa materias aunque no las apruebe. Lo común en general a todos los casos es que si no se cumple con el requisito de regularidad o de alumno activo, la política de la institución es la reinscripción automática del estudiante al año siguiente. En algunos casos la regularidad cuenta recién a partir del segundo año (García de Fanelli, 2015).

La mayor dispersión observada en el índice de graduación de Chile se manifiesta porque antes del 2005 el índice era menor al 10%, y a partir de ese año comenzó a subir hasta alcanzar cerca del 20%. Ese cambio en el indicador sería coherente con las medidas de calidad del 2002 y de inclusión del 2015.

La política de admisión a la universidad, es un conjunto de lineamientos y procedimientos destinados a regular el acceso a este nivel, constituye un componente esencial de la política de educación superior. Esta política de acceso a la ESU se genera a partir de la relación que se establece entre los demandantes y el poder público en un contexto temporal y espacial determinado, e incluye aspectos técnicos, políticos y sociales que necesariamente deben ser contemplados (Chiroleu, 1997).

Los partidarios del ingreso directo, privilegiarían el número de ingresantes, considerándola un factor de democratización de la educación superior. No obstante, el ingreso directo sólo garantiza el “acceso” a la institución, y los elevados índices de deserción son muestra de los escasos efectos democratizadores de esta política. El pasaje de la universidad de élite a la de masas (con cambio de las características de los demandantes), insinúa que el énfasis debería ser colocado más en la heterogeneidad social de los alumnos y en una institución que mantiene similares patrones de funcionamiento que la universidad elitista; caracterizado por un alumnado más homogéneo. Se administra la situación sin efectuar las transformaciones necesarias para preservar la calidad académica (Chiroleu, 1997).

Tanto el sistema selectivo como el ingreso directo habrían fracasado en lograr en las instituciones elevados patrones de calidad académica y niveles ansiados de equidad. La adopción de una determinada política de admisión a la universidad es un proceso complejo en cuya configuración participan diversos factores. La adopción de un criterio u otro está relacionada con diferentes variables entre las cuales ocupan un lugar importante las extra educativas, tales como las características de la estructura social y del sistema político y las relacionadas con la organización educativa, como las propias del sistema de educación superior y de las disciplinas (Chiroleu, 1997).

EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA (ESNU)

Expansión institucional

En los países estudiados existe un sistema dual de educación superior, por un lado las universidades y por otro las instituciones no universitarias, excepto Brasil. En este país la educación superior incluye diversas instituciones además de las universidades, que a los efectos comparativos se dividieron a semejanza de los otros países. Como educación superior no universitaria brasilera se incluyeron:

Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Escolas e Institutos y Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia.

La expansión y diferenciación de los sistemas de ES se ha producido, básicamente, en dos direcciones: en sentido horizontal, se componen ahora de una gran variedad de instituciones de diversa naturaleza jurídica, misiones, identidades y proyectos, además se expanden en las diferentes jurisdicciones, mediante sedes se instalan en localidades apartadas y habitualmente pobres rezagadas de los países. De igual manera desarrollan un número creciente de cátedras, departamentos, escuelas, carreras y programas, institutos, centros y facultades. En sentido vertical, los sistemas se diferencian distinguiendo entre niveles y jerarquías institucionales y de programas, como ocurre en los sistemas duales con la distinción entre universidades e instituciones no universitarias (Brunner & Miranda, 2016).

En la mayoría de los sistemas nacionales se presenta un régimen de doble regulación en los sistemas de educación superior y, por tanto, la ausencia de criterios homogéneos para definir el crecimiento y la calidad de la oferta educativa en ambos tipos de instituciones, con regulaciones dispares que complican su coordinación y conducción hacia objetivos compartidos (Brunner & Miranda, 2016).

Tabla 2.6. Crecimiento de la cantidad de instituciones ESNU en el periodo 2000-2019. Países MERCOSUR

País	Sector de gestión	Anterior	2000-2019	Total al 2019	Crecimiento
ARGENTINA	Públicas	917	563	1480	61%
	Privadas	1175	84	1259	7%
BRASIL	Públicas	120	47	167	39%
	Privadas	822	1.349	2171	164%
CHILE	Públicas		6	6	
	Privadas	81	3	84	4%
COLOMBIA	Públicas	43	16	59	37%
	Privadas	109	53	162	49%
PARAGUAY	Públicas		8	8	
	Privadas		28	28	
URUGUAY	Públicas	27	-6	21	-22%
	Privadas	8	-1	7	-13%

Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información de cada país (pag. 129)

La expansión de instituciones ESNU durante el periodo 2000-2019 es totalmente particular en cada país y diferencial en el sector de gestión. En Brasil y Colombia el crecimiento de la cantidad de instituciones del sector privado fue mayor, a diferencia de los otros países cuyo mayor crecimiento fue en el sector público.

Las instituciones no universitarias poseen frecuentemente menor prestigio institucional en los sistemas de educación superior; sus alumnos provienen de hogares con menores recursos relativos; sus egresados obtienen, en general, un menor retorno privado a la inversión en relación a los graduados universitarios, y las comunidades académicas nacionales de investigación educacional suelen concentrarse en el estudio de las universidades, contribuyendo al vacío de conocimiento que existe sobre este sector (Brunner & Miranda, 2016).

En Argentina, los terciarios (IESNU) han sido mayoritariamente de formación docente para los diversos niveles del sistema, predominantemente para los niveles de enseñanza de nivel inicial, primario y secundario. Desde la década de los ochenta han ampliado y diversificado muy fuertemente su oferta incorporando la formación técnica y su vinculación con el sector de servicios: informática, distintos tipos de diseño, turismo, hotelería, gastronomía, y otras ofertas de carreras cortas (3 o 4 años). Uno de los principales problemas de la educación superior argentina es la falta casi total de articulación entre las IESNU y las IESU (Fernández Lamarra, Aiello, García, Grandoli, & Pérez Centeno, 2016).

Las instituciones ESNU de Brasil incluidas en esta categoría son de diversos tipos, algunas de carreras largas y otras cortas. El **centro universitario** es una institución multicurricular, que cubre una o más áreas de conocimiento. Es similar a la Universidad en términos de estructura y no presenta el requisito de la investigación institucionalizada. Las **facultades** tienen dos connotaciones: no tiene autonomía para conferir títulos y diplomas, (que deben ser registrados por una Universidad) y no tiene la función de promover estudios de posgrado stricto sensu. Los **institutos federales y centros federales** son unidades enfocadas en la **capacitación técnica y tecnológica, con cursos de educación profesional en diversas áreas**.

Evolución de la matrícula no universitaria

El crecimiento del número de instituciones terciarias, fue acompañado por el aumento de estudiantes en ESNU en forma importante. Argentina y Uruguay más que duplicaron el volumen de la matrícula, Brasil, Chile y Colombia la cuadruplicaron.

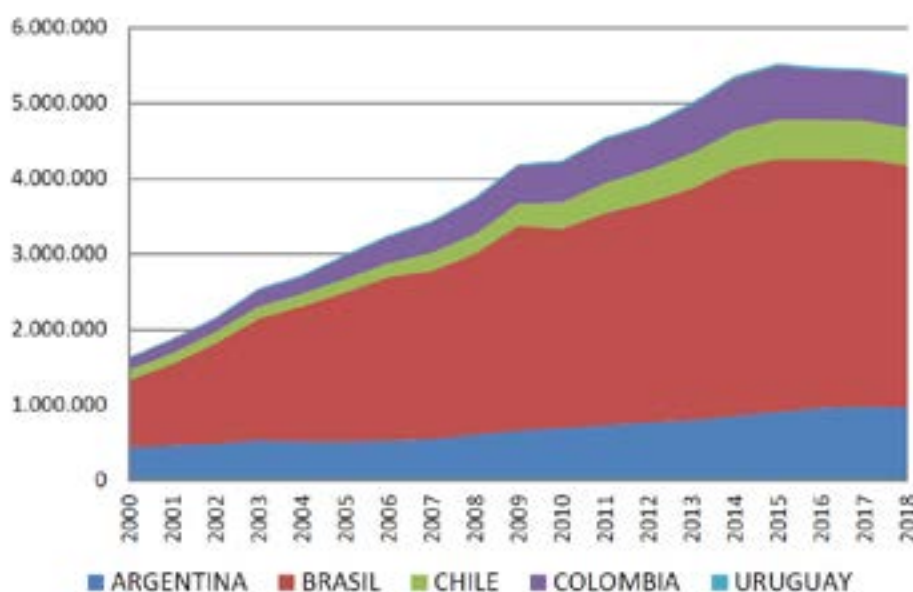
Tabla 2.7. Evolución de los estudiantes matriculados en ESNU. MERCOSUR, 2000-2018

	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	URUGUAY
2000	440.164	887256	133236	152324	17909
2018	962.493	3209432	510442	656560	40433
Aumento 18/00	118,7%	261,7%	283,1%	331,0%	125,8%

Fuente: Tabla 6 del anexo

En el periodo considerado el total de la matrícula de los 5 países ha crecido de algo menos de 2 millones de matriculados (2000) a más de 5 millones (2018), con el aporte mayoritario de Brasil. Porcentualmente el de mayor crecimiento es Colombia (331%), le siguen Chile (283%), Brasil (262%), Uruguay (126%) y el de menor aumento fue Argentina (119%).

Gráfico 2.7. Evolución de la matrícula de ESNU de los países del MERCOSUR. 2000-2018



Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información de cada país (pag. 129)

La matrícula de Brasil creció hasta el 2014 para luego mantener estable su volumen. El comportamiento de la matrícula en Chile también sufrió el mismo proceso. Los otros países siguieron creciendo lentamente con mucha variabilidad.

Cobertura del sistema de ESNU en la población joven

De la misma forma que respecto a la ES Universitaria, se presentan las tasas brutas de matriculación de la ES no universitaria y los 5 países observados han experimentado crecimientos de distinta intensidad.

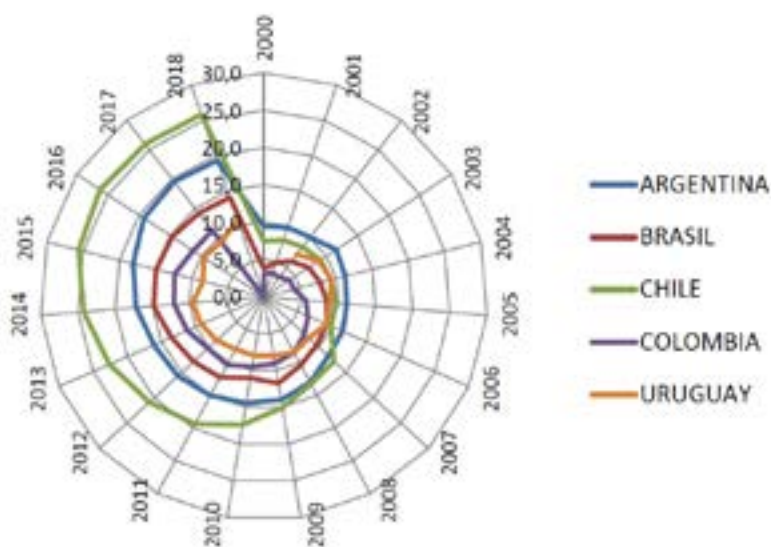
Tabla 9.8. Tasa bruta de matriculación de ESNU, de 18 a 24 años. MERCOSUR, 2000-2018

	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	URUGUAY
2000	9,4	3,8	7,5	3,0	
2018	19,3	14,1	25,8	11,3	10,7
Diferencias porcentuales	9,9	10,3	18,4	8,3	10,7

Fuente: Tabla 7 del Anexo

El país de mayor diferencia porcentual de cobertura es Chile (18,4 puntos). Le siguen Uruguay y Brasil (10,7 y 10,3), luego Argentina (9,9) y por último Colombia (8,3). Chile entre 2007 y 2018 más que duplicó la cobertura, en el último año todos los países superan el 10%, pero Chile alcanzaba 25,8% y Argentina 19,3%.

Gráfico 2.8. Tasa bruta de matriculación en ESNU, población de 18 a 24 años, ambos sexos. Países del MERCOSUR, 2000-2018



Fuente: Tabla 7 del Anexo

En Brasil, en el campo de la educación pública no universitaria, la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica, desde 2008, gracias a su expansión y capilaridad, ha sido responsable de ofrecer diversos cursos, desde grados tecnológicos hasta cursos de capacitación de profesores, ingenieros y licenciaturas, además de posgra-

dos, en todo el territorio brasileño, mostrando una acción de democratización del acceso a la educación superior como política de Estado. En este sentido, cabe señalar que esta Red ha contribuido a la interiorización de la educación superior en el país, ocupando regiones menos urbanizadas.

Si ampliamos la tasa a una mayor población, también se observa el crecimiento de la cobertura de ESNU.

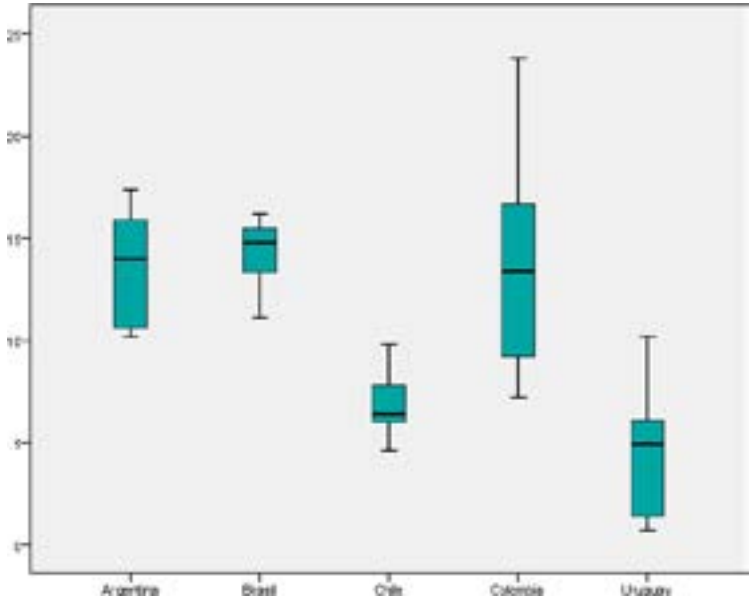
Tabla 2.9. Tasa bruta de matriculación en ESNU, población de 18 a 29 años, ambos sexos. MERCOSUR, 2000-2018

AÑO	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	URUGUAY
2000	5,9	2,4	4,4	1,9	3,1
2018	11,4	8,5	14,3	6,8	6,4
Diferencias porcentuales	5,5	6,1	9,9	4,9	3,3

Fuente: Tabla 8 del Anexo

La tasa bruta de matriculación en ESNU de 18 a 29 años tiene un comportamiento similar a la tasa bruta de 18 a 24 años con menor diferencia porcentual. Al comienzo del periodo Argentina presentaba el mayor porcentaje de cobertura (5,9%), le sigue Chile (4,4%), Uruguay (3,1%), Brasil (2,4%) y por último Colombia (1,9%). En 2018, Chile sacó ventaja con 14,3% de cobertura, luego Argentina con 11,4%, seguido por Brasil (8,5%), Colombia (6,8%) y Uruguay (6,4%).

Gráfico 2.9. Tasa bruta de matriculación en ESNU, población de 18 a 29 años, ambos sexos. Países del MERCOSUR, 2000-2018

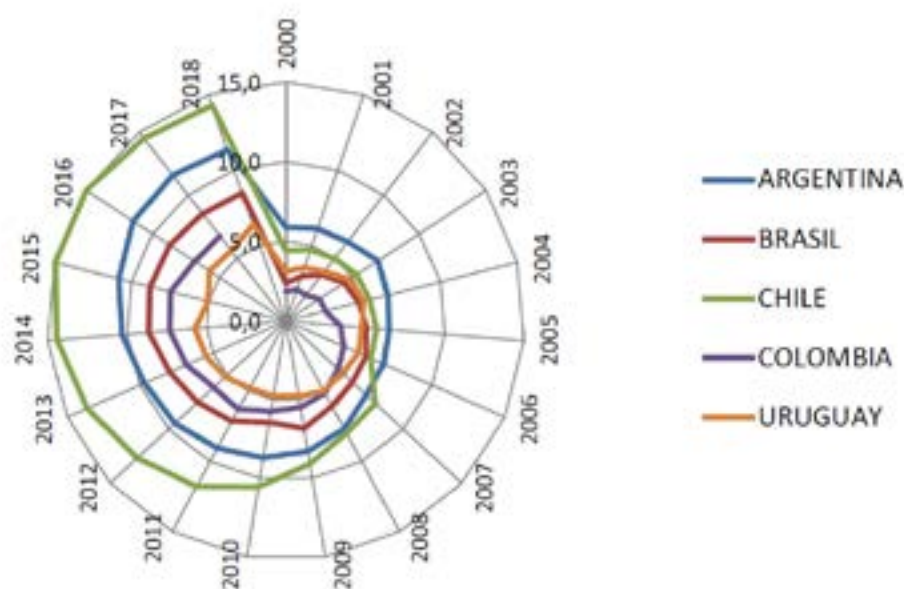


Fuente: Tabla 8 del Anexo

Graduación en ESNU

El índice de graduación –Total de graduados dividido el total de la matrícula del mismo año, por 100- presenta diferencias importantes entre los países. La graduación menor se manifiesta en todo el periodo en Uruguay, con gran oscilación y Chile que comienza el periodo con 4,7% y termina en 9,8%. Argentina carece de información por 9 años lo que la posiciona en el nivel de Brasil, pero este país con mayor estabilidad varió en forma creciente de 12,2 a 16,2%.

Gráfico 2.10. Índice de Graduación en ESNU. MERCOSUR, 2000-2018



Fuente: Tabla 9 del Anexo

La mediana del índice de graduación de los cinco países está por debajo del 15%

-50% de los años el índice es menor a la mediana y el resto es mayor-. La mayor variabilidad la presenta Colombia, cuyo índice fue menor a diez en algunos años y luego comenzó a subir hasta alcanzar 23,8%

Educación superior total (ESU y ESNU)

Se considera la cobertura de la ES total sumando los estudiantes matriculados en el sistema universitario y no universitario, según las categorías que se especificaron en esta investigación, respecto a la población de 18 a 24 años.

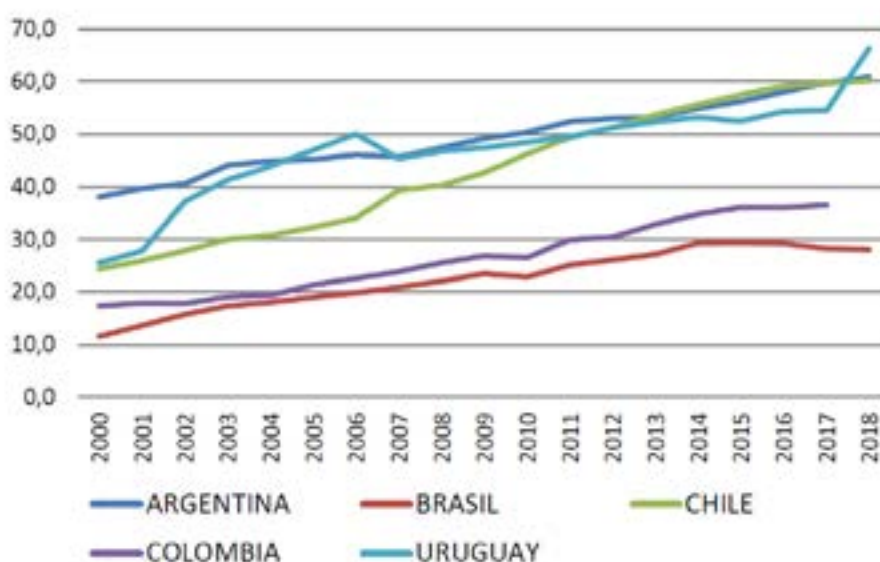
Tabla 2.10. Tasa bruta de escolarización en EST, población de 18 a 24 años, ambos sexos. MERCOSUR, 2000-2018

	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	URUGUAY
2000	38,1	11,5	24,4	17,4	25,6
2018	60,9	28,1	60,2	36,5	66,3
Diferencia	22,8	16,5	35,8	19,1	40,8

Fuente: Tabla 10 del Anexo

La cobertura bruta de la educación superior del grupo poblacional de 18 a 24 años, en el 2018, es alta en Uruguay, Argentina y Chile, superior a 60%, en Colombia más del 36% y la tasa bruta más baja es la de Brasil (28,1%).

Gráfico 2.11. Evolución de la tasa bruta de matriculación en ES total, población de 18 a 24 años. Países de MERCOSUR, 2000-2018



Fuente: Tabla 10 del Anexo

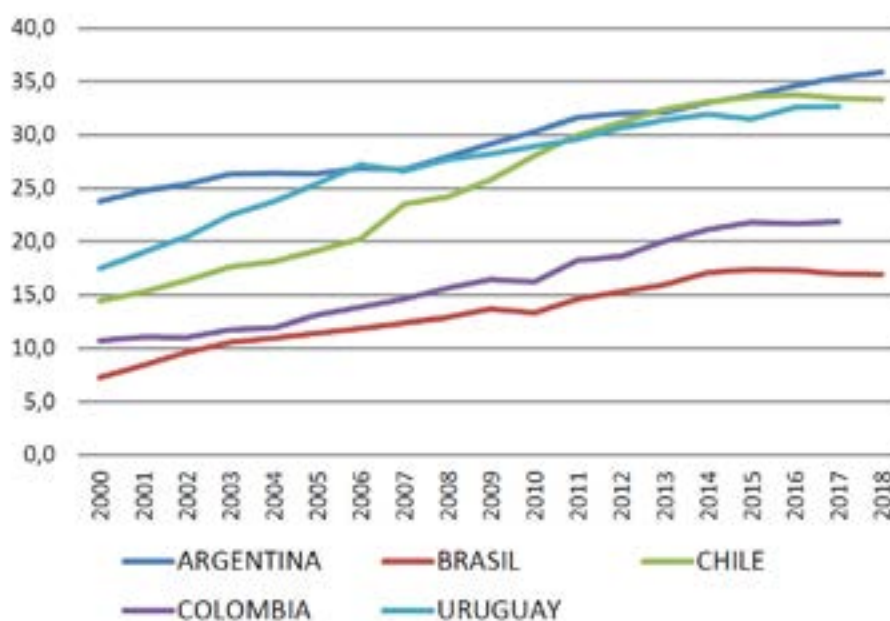
La evolución de la tasa de 18 a 24 años ha sido creciente en todos los países, Argentina, Brasil y Colombia han tenido un crecimiento parejo, mientras que Chile muestra un aumento más acelerado y Uruguay crece con mucha variabilidad –probablemente debido a la información actualizada a través de censos educativos cada cierto número de años-.

En estos países es posible documentar la tendencia a la expansión sostenida de la matrícula de educación superior durante los primeros dieciocho años del siglo

XXI. Esta expansión coloca a la región de América del Sur en una transición que va de la masificación a la universalización de la educación terciaria. Sin embargo, la velocidad de esa transición muestra ritmos de crecimiento y tasas brutas de cobertura de los sistemas nacionales de educación superior diferentes en cada país (Didriksson, y otros, 2016). Así, Brasil con mayor matrícula de educación superior mantiene comparativamente bajas tasas brutas de escolarización en relación con los jóvenes en edad de cursar esos estudios (28 % Brasil); en el otro extremo, Argentina, Uruguay y Chile registran las mayores tasas de escolarización (más de 60 %), mientras que Colombia no alcanza el 40 % de cobertura. Este indicador permite afirmar que, aun cuando presentan crecimiento, algunos países mantienen un déficit importante en su cobertura de escolarización superior, lo que tiene implicaciones significativas para los futuros educativos nacionales y regionales.

Didriksson y otros (2016) sostienen que los procesos de masificación- universalización de la educación superior en la región de Latinoamérica tienen carencias en términos de la equidad social y calidad formativa en el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes. Es muy posible que haya sobrerrepresentación de los jóvenes de los estratos medios y altos de la población, en detrimento de los estratos bajos, a pesar de los esfuerzos gubernamentales para ampliar el acceso a sectores de población históricamente excluidos. Las políticas de selección en el acceso han tenido un efecto de segmentación de la calidad institucional de las ofertas educativas (Didriksson, y otros, 2016).

Gráfico 2.12. Evolución de la tasa bruta de matriculación en ES total, población de 18 a 29 años, ambos sexos. MERCOSUR, 2000-2018



Fuente: Tabla 11 del Anexo

En 2018, la tasa bruta de matrícula (18-29) se manifiesta mayor al 32% en los mismos países que al final del periodo la tasa bruta de 18 a 24 se mostraba mayor al 60%. Se justifica tomar un intervalo de edad mayor, ya que la extensión del tiempo de cursado de las carreras es común a los países observados, siendo diferentes los tiempos de cursado real de los teóricos de los planes de estudio.

Aunque en los últimos quince años se han hecho importantes esfuerzos gubernamentales y universitarios en cada país para mejorar la cobertura, calidad y equidad en el acceso, los sistemas nacionales muestran diferentes patrones de consistencia institucional en la formación universitaria y no universitaria. La diversificación de las ofertas públicas y privadas, a través de la creación de nuevas universidades públicas (Brasil, Argentina) o de nuevas instituciones no universitarias de educación terciaria (Brasil); los problemas de calidad en la formación anterior a la universidad, en la educación media de los estratos sociales de bajos ingresos (Argentina, Chile, Brasil); los problemas de eficiencia en la titulación de los egresados universitarios (Argentina); la creación de programas nacionales de becas dirigidos a los sectores de menor ingreso económico (Argentina, Brasil, Colombia), y la instrumentación de programas de acciones afirmativas de combate a la inequidad étnica (Brasil), forman parte de las experiencias y los esfuerzos de democratización del acceso a la educación terciaria (Didriksson, y otros, 2016).

La confirmación de la feminización de la matrícula como uno de los destacados de expansión de la demanda (en todos los casos documentados); y un conjunto de programas, decretos y reglamentos públicos para facilitar el acceso a la educación superior (Colombia, Brasil, Argentina), no tienen aún un impacto significativo de carácter sistémico en términos de equidad y calidad de las ofertas públicas y privadas. La educación superior en los países de la región MERCOSUR continúa favoreciendo a los estratos sociales medios y altos, en instituciones muy heterogéneas y de diversa calidad formativa (Didriksson, y otros, 2016).

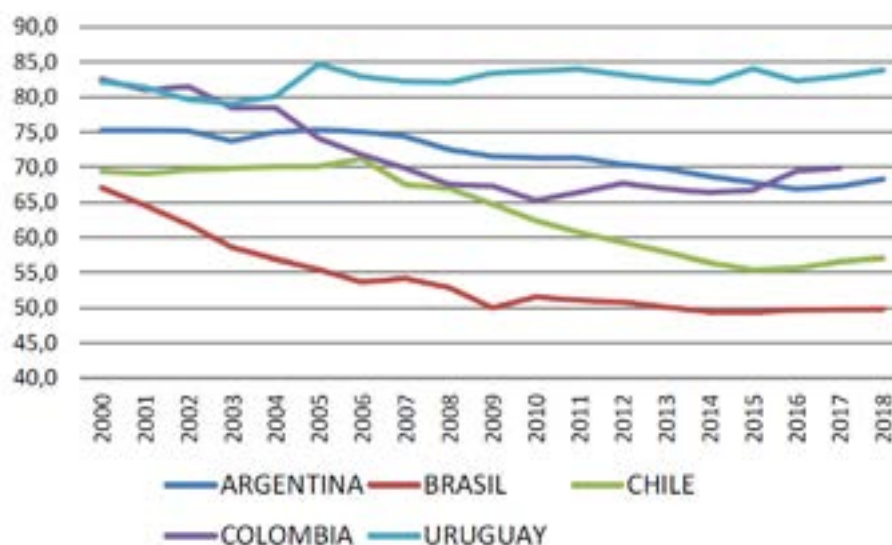
Importancia relativa de la ESU en el total de la ES

El Porcentaje de matrícula universitaria de grado sobre total de la matrícula de ES, es la proporción de estudiantes matriculados en instituciones universitarias, en un año, respecto al total de los estudiantes matriculados en la ES, en el mismo año.

En el año 2000, en los cinco países observados el porcentaje de matrícula universitaria en el total de estudiantes de la ES superaba el 67%, cuatro de ellos descendieron excepto Uruguay que mantuvo la representación universitaria sobre el 80%, con leves oscilaciones.

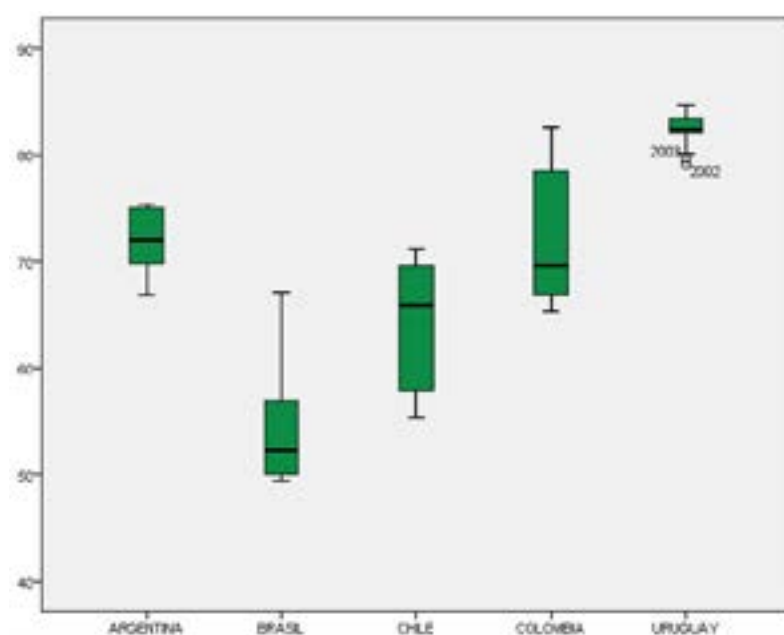
En el año 2018, la matrícula de estudiantes universitarios en el total de la ES representaba 68,3% en Argentina, 49,8% en Brasil, 57% en Chile, 83,8% en Uruguay y 69,9% en Colombia (2017).

Gráfico 2.13. Evolución de la importancia relativa de la Matrícula de ESU sobre la matrícula total de EST. MERCOSUR, 2000-2018



Fuente: Tabla 12 del Anexo

Gráfico 2.14. Importancia relativa de la matrícula de ESU en el total de la EST. MERCOSUR, 2000-2018



Fuente: Tabla 12 del Anexo

El gráfico representa a Brasil con porcentajes menores a los otros países porque se forzó en la categorización de ESU y ESNU una división en el tipo de instituciones que en el sistema no existe, porque todas las instituciones son de ES, sin distinción. De todas maneras es interesante la evolución del porcentaje, ya que al disminuir muestra que va aumentando la diversidad de instituciones no universitarias, quizás coincidente con el aumento de la privatización de las mismas.

La importancia relativa de la matrícula de ESU de grado sobre el total de la ESU y ESNU, desciende en todos los países analizados durante el periodo 2000-2018, excepto Uruguay que se mantiene por encima de 80%. A comienzo del periodo (2000) todos presentaban más del 65% y llegan al final del periodo por debajo del 70%, con el mínimo de Brasil, en el 50%.

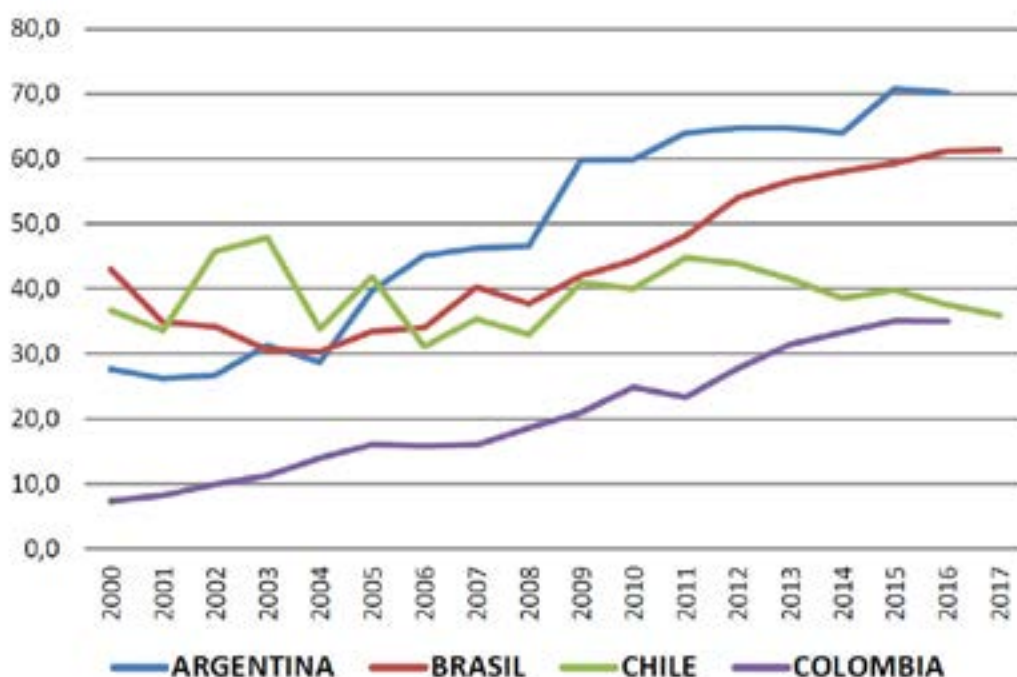
Educación superior de posgrado

El nivel universitario de posgrado tiene distintos programas según las áreas de conocimiento: Especialización, Maestría (académica y profesional) y Doctorado. En este apartado solo se considera la matrícula y egresados de Maestría y Doctorado, ya que las Especializaciones no se registran de manera comparativa.

Se calculó la Razón porcentual de transición entre graduación y matriculación en posgrado, que se calcula con el total de los estudiantes matriculados en posgrados en Maestrías y/o Doctorados dividido el número de graduados en ESU, del mismo año. Es un indicador proxy de la proporción de egresados universitarios que se inscriben en posgrados, que no es factible de estimar ya que para ello debemos tener registrado el año de inscripción al posgrado de cada estudiante (que en general no es inmediato a la graduación).

Este indicador ha aumentado en Argentina, Brasil y Colombia, mientras que en Chile comienza y termina el periodo sin cambio, aunque entre los años 2002 y 2013 tuvo mucha variabilidad. La información de los estudiantes de posgrados en Uruguay se presenta de manera muy compleja para separar las diferentes titulaciones, por tal motivo no se toma en forma comparativa.

Gráfico 2.15. Razón porcentual de graduados matriculados en posgrado. MERCOSUR, 2000-2017



Fuente: Tabla 13 del Anexo

La demanda de carreras de posgrado creció conjuntamente con la oferta, que en algunos países al no estar contemplados en los presupuestos universitarios presupuso que los mismos se autofinancien, razón por la cual el costo hizo que los mismos actúen de manera restrictiva para los que podían asumir el costo de la inversión. También hubo oferta de gran cantidad de universidades e institutos privados que captaron parte de la demanda social con ofertas flexibles de diversa calidad. En este sentido, algunos posgrados fueron articulados con universidades del exterior de alto prestigio, destinados a los sectores de mayores recursos económicos (Davila, 2012).

El tradicional esquema europeo de licenciatura (grado), especialización y doctorado (posgrado), fue superpuesto con las maestrías que son propuestas educativas derivadas de la experiencia anglosajona. Esto ha producido la extensión de la duración del ciclo universitario (licenciatura de cuatro o cinco años más una maestría de dos y un doctorado de entre tres y cinco). De esta proliferación de posgrados se produce una escasa diferenciación de las titulaciones, que tienden a repetir contenidos de grado y especializaciones, en maestrías y doctorados (Davila, 2012).

Evolución de la matrícula de posgrado

En este apartado, como se advirtió anteriormente, solo se consideran los estudiantes de Maestría y Doctorado, debido a que las Especializaciones en algunos países no tienen las acreditaciones de organismo oficiales de posgrado, y por lo tanto son de dudosa comparabilidad. En el caso de las carreras del área de salud gozan de un reconocimiento que no es el mismo de otras áreas del conocimiento y que implican el conocimiento teórico y práctico en un área específica del conocimiento.

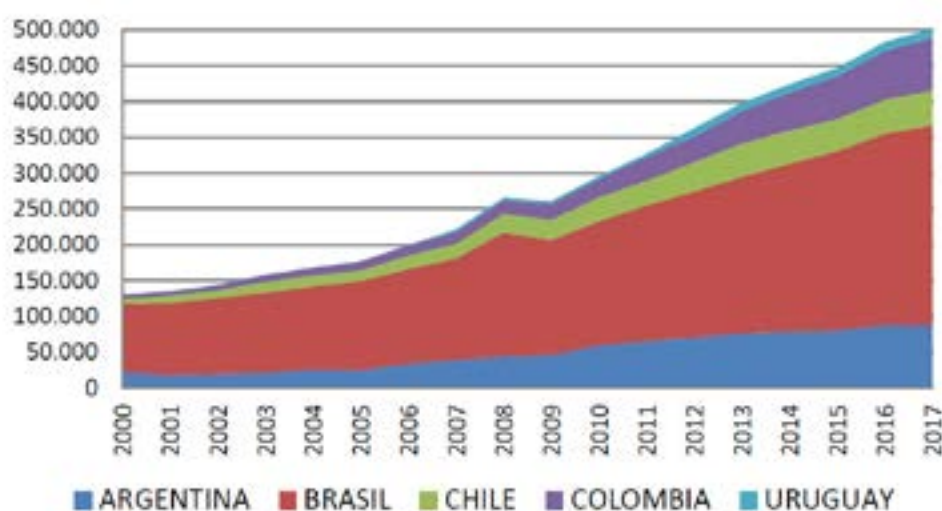
Tabla 2.11. Matrícula de posgrado de Maestrías y Doctorados. MERCOSUR, 2000-2018

AÑO	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA
2000	22.444	94.456	7.685	5.770
2017	87.917	278.792	48.716	73.183
2018		288.590	46.820	
Crecimiento	292%	195%	534%	1168%

Tabla 14 del Anexo

En los países seleccionados se produjo un crecimiento muy importante de la matrícula de posgrado, cuadruplicando su volumen total. Ese crecimiento representó más de 1160% en Colombia, 534% en Chile, 292% en Argentina y 195% en Brasil, en el periodo 2000-2018.

Gráfico 2.16. Evolución de la matrícula de ES de Maestrías y Doctorados de los países seleccionados. 2000-2017



Fuente: Tabla 14 del Anexo

En Argentina, las políticas de becas para posgrado otorgadas por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) se orientan exclusivamente a posgrados académicos: son becas doctorales y posdoctorales de dedicación exclusiva. El organismo no prevé becas para la gran mayoría de los posgrados que son maestrías y especializaciones y dicho programas de posgrados quedan relegados a las decisiones que, las universidades basadas en su autonomía y autarquía, puedan disponer de fondos que contemplen la cobertura total o parcial de los costos de los mismos para sus graduados o docentes. Asimismo, son bajos los resultados de egresos, y en particular los alumnos que logran concluir sus tesis de maestría (Davila, 2012).

CAPES es la agencia que evalúa y orienta el financiamiento de todo el sistema de posgrados brasileiro, aunque su actividad se limita exclusivamente a la evaluación del posgrado académico-científico o *stricto sensu*. Por fuera de ese esquema se desarrolló una oferta de posgrado profesionalista *lato sensu*, externa al sistema CAPES, que se constituyen progresivamente en el ámbito de formación profesional para profesionales de la salud, el derecho, la seguridad y las ciencias económicas. Además, el financiamiento de los posgrados en Brasil se da a través de dos grandes vías: por un lado, los salarios de los docentes de las universidades públicas mayoritariamente tienen dedicación exclusiva; por otro lado, se ofrecen becas para estudiantes de maestrías y doctorados. Según datos del Ministerio de Ciencia y Tecnología para 2008, se otorgaron a través de la CAPES y el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) 33.525 becas de maestría y 24.270 de doctorado, lo que equivale a una beca cada tres estudiantes de maestría y una cada dos alumnos de doctorado. Además, es necesario considerar que en las universidades públicas los cursos son gratuitos (Davila, 2012).

En Argentina y Brasil, la cuestión de los posgrados se centra en la necesidad de, por un lado, conceptualizar las diferencias entre posgrados académicos y profesionales y, por el otro, establecer criterios diferenciales para su evaluación. La reglamentación vigente en Argentina en relación con la evaluación y acreditación de posgrados es más avanzada en la medida que la CONEAU acredita Especializaciones y todo tipo de Maestrías. Brasil que desde hace varias décadas acredita sus posgrados a través de la CAPES, recién está comenzando a incluir Maestrías Profesionales, pero aún no tiene un sistema de evaluación de la calidad para la gran mayoría de los posgrados profesionales (Davila, 2012).

Cobertura de posgrado

Se propone la tasa bruta de estudiantes de educación superior de posgrado por cada 10.000 habitantes mayor a 24 años, como relación entre matrícula universitaria de posgrado en Maestrías y Doctorados y la población mayor a 24 años, de cada país.

Para los años donde no existen datos censales se utilizan estimaciones poblacionales del instituto de estadística nacional.

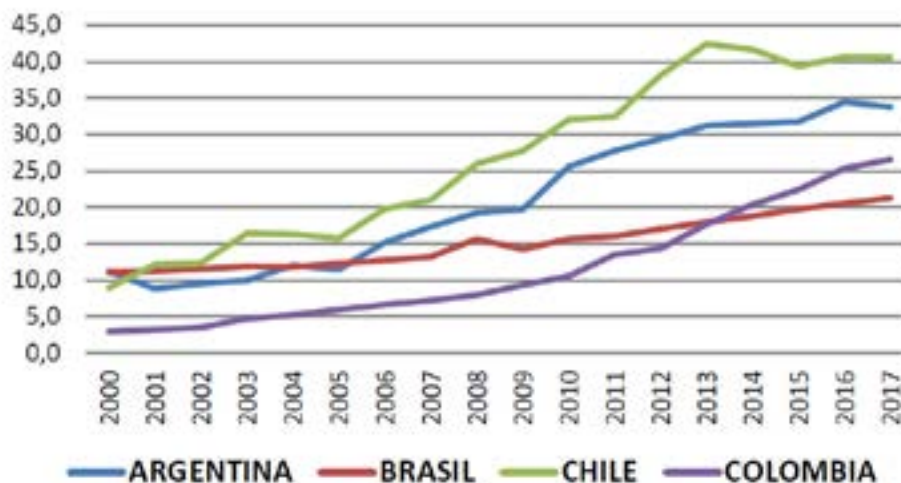
Tabla 2.12. Tasa bruta de matriculación en educación superior de posgrado (por 10.000). MERCOSUR, 2000-2017

AÑO	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA
2000	11,2	11,1	9,0	3,0
2017	33,8	21,3	40,6	26,5
Diferencia	22,6	10,2	31,7	23,6

Fuente: Tabla 15 del Anexo

Los cuatro países analizados tienen tendencia creciente en el periodo 2000-2017, con diferente ritmo, Argentina (22,6 puntos), Chile (31,7) y Colombia (23,6) más aceleradamente que Brasil (10,2).

Gráfico 2.17. Tasa bruta de matriculación de posgrado de la población de 25 años y más (por 10.000). MERCOSUR, 2000-2017



Fuente: Tabla 15 del Anexo

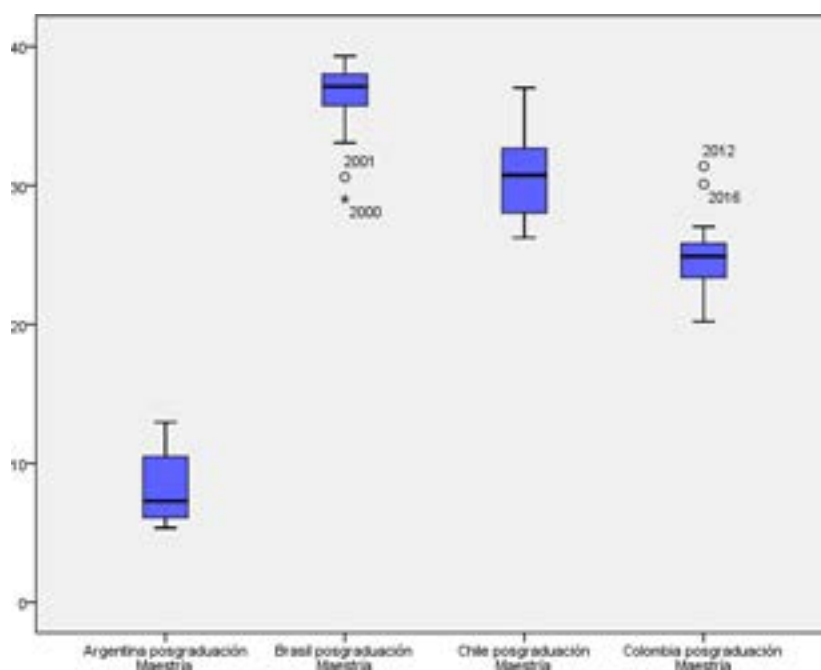
La tasa bruta de matriculación en Educación Superior de Posgrado en Brasil es la más baja de los cuatro países, producto de la baja cobertura en grado, ya que se debe completar este nivel para acceder al posgrado.

Pos graduación en Maestrías y Doctorados

El índice de pos graduación se obtuvo de la misma forma que en los apartados anteriores, como cociente entre los titulados en Maestrías/Doctorados y el total de estudiantes matriculados en Maestrías/Doctorados en el mismo año calendario, por 100.

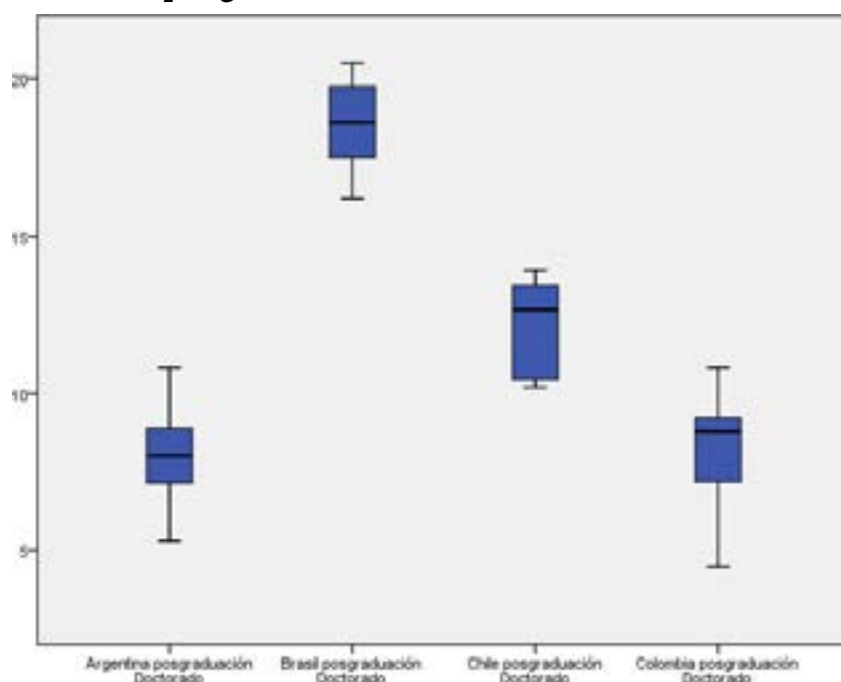
El índice de pos graduación de Maestrías ha tenido una variabilidad muy baja durante el periodo estudiado, con algunos años atípicos en Brasil y Colombia. Llama mucho la atención la diferencia en las titulaciones de Brasil, Chile y Colombia que muestran porcentajes superiores al 20% en todos los años, mientras que Argentina nunca supera el 11%. Quizás en este país haya una cantidad de estudiantes que se matriculan y no culminan la Maestría porque logran becas de CONICET que son para doctorados y siguen como estudiantes crónicos con voluntad de terminar la Maestría en algún momento.

Gráfico 2.18. Índice de pos graduación en MAESTRÍA. MERCOSUR, 2000- 2018



Fuente: Tabla 16 del Anexo

Gráfico 2.19. Índice de pos graduación DOCTORAL. MERCOSUR, 2000-2018



Fuente: Tabla 17 del Anexo

Lograr la presentación de la tesis Doctoral aparece como un desafío mayor que la tesis de Maestría. Dado que el índice de pos graduación es menor en el Doctorado de los cuatro países: Chile tiene una variabilidad entre 10 y 14%, Brasil entre 16 y poco más del 20%, Colombia entre 4,5 y 10,8% y el menor conjunto de índices lo detenta Argentina variando entre 5,3 y 10,8%, sin una tendencia definida.

En Brasil, se han puesto en marcha programas afirmativos para las minorías y sectores de tradicional marginalidad, y su importante avance en materia de pos graduación (sobre todo a nivel de doctorado) y de investigación científica.

A modo de cierre

Cuando se asumió el compromiso de analizar la evolución de algunos indicadores de ES en seis países de América del Sur, durante 18 años, se hizo con un previo chequeo de la disponibilidad de la información en cada uno de los países, siempre pensando en que la fuente de información fueran los organismos responsables en cada país. Solo Paraguay fue desde el comienzo el país que carecía de información del sector; pero en ese momento no lo creímos imposible de lograr.

El mayor desafío al que nos enfrentamos fue completar la información requerida para un conjunto de indicadores, para todos los años propuestos, aun de los países que disponían de información digitalizada o en publicaciones anuales. Se optó por el formato de fuente que otorgaba la posibilidad de completar los años requeridos

y asimismo en algunos casos no fue posible. En el capítulo 8 de esta publicación se detallan las fuentes utilizadas en cada país.

Existe un problema central en relación a la comparabilidad de los datos, centrado en la categoría de estudiante matriculado, que en algunos países está sujeta a la autonomía de cada universidad. Por caso, en Argentina, tomando la Universidad que concentra la mayor cantidad de estudiantes, que es la universidad de Buenos Aires (UBA), para mantener la condición de alumno de los estudiantes inscriptos en el Ciclo Básico Común o en alguna de las carreras de grado que se dictan en las distintas Facultades deberán cumplir con determinados requisitos⁵ (Resolución 1648/91). A pesar de lo que está reglamentado en la resolución de la UBA, la misma resolución continúa que las Facultades dispondrán, igualmente, para los estudiantes que pierdan su condición de alumnos regulares de la carrera, el tratamiento que consideren adecuado para que puedan continuar sus estudios, atendiendo a la necesidad de no excluir del servicio docente a quienes conserven su condición de alumnos de la Universidad.

La autonomía de las Universidades es un motivo para que la información tenga una comparabilidad relativa. Esta cuestión no altera los resultados en el análisis de la **tendencia** en la evolución de la matrícula, de las tasas de matriculación, de la feminización de la matriculación, de la distribución porcentual de la cobertura pública o privada, aunque sí puede hacer variar el **nivel** de esos indicadores. Existe un indicador que puede ver afectada su comparabilidad, es el Índice de graduación y de pos graduación, que presenta diferencias notables entre los países sin restricciones en el ingreso (Argentina y Uruguay), y los países con exámenes de ingreso (Brasil, Chile y Colombia). El hecho de que la regularidad de los estudiantes sea flexible produce un exceso de matriculación y cada estudiante permanece más tiempo en los registros que los que son necesarios para una carrera de grado o posgrado, y la cantidad de estudiantes matriculados es el denominador del Índice de graduación y de pos graduación.

5 Aprobado un mínimo de entre dos (2) y cuatro (4) asignaciones correspondientes a su plan de estudios en el lapso de dos (2) años académicos consecutivos. Entre esos límites, **el número de asignaturas será determinado por cada Facultad**. El número mínimo de materias a aprobar por los alumnos del Ciclo Básico Común será de dos (2) asignaturas cada dos (2) años académicos consecutivos. Se computará como año académico el período comprendido entre el 1º de abril de un año y el 31 de marzo del año siguiente. Presentar dentro del número total de asignaturas que integran el plan de estudios respectivo, incluidas las del Ciclo Básico Común, un número de aplazos inferior al treinta y tres por ciento (33%) del referido número. Esta norma no se aplicará a los alumnos que excedan ese porcentaje en el trámite de la aprobación de las últimas seis (6) materias de su carrera; completar la aprobación de todas las obligaciones correspondientes al plan de su carrera en un lapso que no exceda el doble del número de años académicos que en cada caso la Facultad establezca como duración normal estimada de la carrera excluyendo el Ciclo Básico Común, y así lo comunique a este Consejo Superior. El plazo máximo para la aprobación de seis (6) asignaturas del Ciclo Básico Común se establece en tres (3) años (Resolución 1648/91).

En la conferencia organizada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) -el 18 de Noviembre de 2020- se destacaron los avances logrados en la democratización de la región de América Latina y el Caribe. Según los expertos, A L y C presentó el segundo mejor resultado del mundo, la tasa bruta de matriculación en la educación superior aumentó del 23% al 52%, del 2000 al 2018. Los expositores advirtieron acerca de la relación entre el acceso a la educación superior y el perfil social y económico de los estudiantes, sostienen que las matrículas aún se concentran en los estratos sociales más pudientes de la sociedad. En ese periodo, el porcentaje de crecimiento de la tasa bruta de matriculación entre los más pobres de la región fue del 5%, y entre los más pudientes del 77%, acentuándose los escenarios de exclusión con la pandemia de COVID-19.

El periodo analizado en esta investigación es coincidente con el mencionado y confirma la tendencia del incremento en la inclusión de jóvenes en la educación superior de los países que participan en el estudio, aunque con diferente intensidad. Las fuentes utilizadas no permiten diferenciar por sector socio económico de los estudiantes.

En relación con el acceso, la inclusión, la graduación, y otros aspectos, el análisis de los países estudiados puede concentrarse en algunas tendencias regionales.

Desde 2000 al 2018 se han llevado adelante variadas políticas de democratización de la educación superior UNIVERSITARIA en los países que denominamos del MERCOSUR, algunas para la población en general y otras para grupos específicos. Estas políticas se han visto reflejadas en las siguientes tendencias:

Creación de nuevas instituciones y descentralización de grandes universidades. En **Argentina** se crearon 26 universidades públicas (9 en zonas de mayor necesidad educativa) y 11 privadas, también hubo descentralización de grandes universidades (UBA, UNC y otras) afincadas en capitales provinciales. En **Brasil**, la expansión incluyó 35 nuevas universidades públicas y 9 privadas (más institutos federales, las IES tecnológicas federales y Centros Federales de Educación Tecnológica [CEFET]). En **Chile**, hubo crecimiento de 8 universidades públicas y 13 privadas; en **Colombia** el aumento fue de 9 universidades públicas y 5 privadas; en **Paraguay**, la oferta universitaria pública incrementó 5 instituciones mientras que las privadas irrumpieron con 31 ofertas y por último **Uruguay** creó una universidad pública y otra privada, además descentralizó UDELAR.

Incremento sostenido de la cantidad de estudiantes matriculados y de las tasas brutas de matriculación universitaria. El incremento de la matrícula entre 2000 y 2017, aproximadamente varió entre 50% en Argentina, hasta 120% en Chile. De igual manera la tasa bruta de matriculación de 18 a 24 años, creció 11,5 puntos en Argentina, 6,4 en Brasil, 16,8 en Chile, 10,9 en Colombia y 19,6 en Uruguay.

Feminización creciente de la matrícula universitaria. Argentina y Colombia en el periodo estudiado siempre estuvieron por encima de 110 mujeres cada 100 hombres, Chile estuvo por debajo de 100 hasta 2004 y desde ese año comienza a crecer. El caso de Brasil es diferente, a principio del periodo estaba por arriba de 130, en 2004 comienza a bajar hasta situarse por debajo de 120 y luego crecer levemente por encima de ese nivel.

Sostenimiento de la matriculación privada. En Uruguay y Argentina, el porcentaje de participación de la matrícula privada varía de 10% a 22%, mientras que Brasil y Colombia ubican a los estudiantes universitarios entre 51 y 65% en el sistema privado, Chile fluctúa entre 67 y 75%.

Bajos niveles de graduación. Argentina y Uruguay, poseen los menores índices de graduación (5-7%). Brasil y Chile tienen en la distribución del periodo mayor índice de graduación (9-20%), con menor variabilidad en el indicador de Brasil. Colombia con baja variabilidad desde 10,4 a 13,7% en los 17 años observados.

Las características manifiestas de la educación superior NO UNIVERSITARIA, en su mayoría son coincidentes con lo observado en las universidades, aunque presenta particularidades:

Creación de nuevas instituciones. En Argentina se crearon 563 IESNU públicas y 84 privadas, mientras que en los otros países hubo fuerte presencia del sector privado: en Brasil fueron 47 públicas y 1.349 privadas, en Colombia 16 y 53, y en Paraguay 8 y 28 respectivamente. En Uruguay hubo una reconversión de las IESNU.

Incremento sostenido de la cantidad de estudiantes matriculados. Durante los 17 años considerados el total de los alumnos matriculados en los 5 países ha crecido aproximadamente en 3 millones, con el aporte mayoritario de Brasil. Porcentualmente el de mayor crecimiento porcentual fue Colombia (331%), le siguen Chile (283%), Brasil (262%), Uruguay (126%) y Argentina con el menor aumento (119%).

Mejor nivel de graduación que ESU

En cuanto a las tendencias de la Educación Superior Total (EST), se destacan:

Incremento de la cobertura de la población. El proceso de masificación-universalización de la educación superior en la región de Latinoamérica se da en estos países. Argentina, Chile y Uruguay han logrado la universalización de la ES, en 2018, ya que la tasa bruta de matriculación es superior al 60%, mientras que Brasil y Colombia están muy lejos todavía del 50% de cobertura. En **Brasil**, el Plan Nacional de Educación establece la meta de que el 33% de los jóvenes, entre 18 y 24 años, ingresen a la

educación superior para el año 2030. En 2018, ese porcentaje (tasa neta) era del 23%. Hubo una gran expansión del sistema educativo federal, en 2007 se creó el Plan de Reestructuración y Ampliación de Universidades Federales (Reuni), que amplió la oferta de plazas y cursos, y aseguró la interiorización de los *campus* universitarios. También se generó la “Ley de cuotas”, de 2012, y a la “Ley de PCD”, para personas con discapacidad de 2016 (Goulart Almeida, 2020). En **Colombia**, con el objetivo de ampliar los niveles de cobertura, en un país de alta concentración de la oferta universitaria privada, se han impulsado Centros Regionales de Educación Superior (CERES), con una modalidad público-privada de organización y financiamiento, así como bajo modelos híbridos que combinan lo presencial con la educación virtual⁴⁰, ubicados en localidades de poca cobertura de las IES tradicionales o de las grandes universidades privadas (Didriksson, y otros, 2016).

Tendencia decreciente de la importancia relativa de ESU en el total de ES. Esta relación desciende en todos los países analizados durante el periodo 2000-2018, excepto Uruguay que se mantiene por encima de 80%. A comienzo del periodo (2000) todos presentaban más del 65% y llegan al final del periodo por debajo de ese porcentaje.

Tendencias en Educación Superior de POSGRADO en Maestrías y Doctorados

Crecimiento de la razón porcentual de graduados matriculados en posgrado. Este indicador ha aumentado en Argentina, Brasil y 40 En esta investigación solo se ha considerado la educación presencial.

Colombia, mientras que en Chile comienza y termina el periodo sin cambio, aunque entre los años 2002 y 2013 tuvo mucha variabilidad.

Tendencia creciente de estudiantes matriculados en posgrados. Las tasas brutas de estudiantes de educación superior de posgrado (Maestrías y Doctorados) por 10.000 habitantes mayores a 24 años, tienen tendencia creciente en el periodo 2000-2017, con diferente ritmo, de manera que en 2017 alcanzan en Argentina 33,8 (por 10 mil), Brasil 21,3, Chile 40,6 y Colombia 26,5. Este crecimiento está ligado a las políticas de becas de posgrado en los países estudiados.

Aunque en los últimos dieciocho años se han hecho importantes esfuerzos gubernamentales y universitarios en cada país para mejorar la cobertura, calidad y equidad en el acceso, los sistemas nacionales muestran diferentes patrones institucionales en la formación universitaria y no universitaria. La diversificación de las ofertas públicas y privadas, a través de la creación de nuevas universidades públicas o de nuevas

instituciones no universitarias de educación terciaria; los problemas de calidad en la formación anterior a la universidad, en la educación media de los estudiantes de los estratos sociales de bajos ingresos; los problemas de eficiencia en la titulación de los egresados universitarios (Argentina, Uruguay); la creación de programas nacionales de becas dirigidos a los sectores de menor ingreso económico, y la instrumentación de programas de acciones afirmativas de combate a la inequidad étnica (Brasil), forman parte de las experiencias y los esfuerzos de democratización del acceso a la educación terciaria. Estos esfuerzos no han logrado que aumente la proporción de estudiantes provenientes de segmentos de orígenes socioeconómicos bajos, que logren su titulación; no tienen aún un impacto importante en términos de equidad y calidad de las ofertas públicas y privadas. La educación superior en la región continúa siendo un territorio dominado por los estratos sociales medios y altos, distribuidos en segmentos institucionales muy heterogéneos y de diversa calidad formativa.

Los procesos de masificación-universalización de la educación superior en la región son innegables, aunque mantienen déficits importantes en términos de la equidad educativa en el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes. En cada país se han generado y/o mantenido políticas, programas y acciones que tuvieron como objetivo mejorar la inclusión, con diverso impacto, como se analizó en este capítulo.

En Argentina, a pesar de que en la actualidad las universidades en general defienden la idea del ingreso irrestricto, existen múltiples mecanismos de admisión o ingreso que requieren del aspirante el cumplimiento de diferentes instancias administrativas y académicas y pueden actuar como mecanismos excluyentes. Sin embargo, el acceso desigual muchas veces no tiene que ver solamente con los dispositivos de admisión o ingreso, sino también, con el contexto socioeconómico al que pertenecen los estudiantes y los procesos formativos previos. Es por esto que no sería equitativo hablar de igualdad de oportunidades, ya que no todos llegan en las mismas condiciones al momento del ingreso (Lenz, 2017). Durante las últimas dos décadas, hubo adjudicación de becas que buscan articular mejor la escuela secundaria con la educación superior, y otras que pretenden facilitar la permanencia de estudiantes de sectores desfavorecidos. Así, desde 2005 los Proyectos de Mejoramiento de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), dirigidos en especial a las carreras de grado que son parte de los procesos de acreditación por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), han incluido entre sus componentes sistemas de tutorías dirigidos a alumnos ingresantes y el mejoramiento de la formación pedagógica de los docentes de primer año. En el año 2010 se convocó a las universidades nacionales a presentar programas de apoyo para la implementación de acciones complementarias de las Becas Bicentenario a fin de mejorar el rendimiento de los alumnos de primer año y promover mejor incorporación de los estudiantes a la vida universitaria (Cambours de Donini & Gorostiaga, 2019).

En Brasil, el proceso de ingreso a las universidades es muy difícil y acaba creando lo que se llama el fenómeno de la autoexclusión. El Rector de UNICAMP sostiene que es necesario buscar procesos más justos e inclusivos. En esta universidad pública se han adoptado algunas medidas como el ProFis, un programa de formación interdisciplinar que asegura a los mejores alumnos de las escuelas secundarias públicas de Campinas (ciudad de radicación de UNICAMP) el acceso directo a la educación superior sin tener que pasar por un proceso de admisión (Knobel, 2020). De todas maneras, la universidad mantiene un número de vacantes preestablecido.

En Chile, se otorgan becas y programas de créditos. Entre *las becas* destinadas a estudiantes de ES, se pueden distinguir las de arancel y de mantenimiento. Las primeras consisten en la asignación de dinero para el pago del arancel y matrícula de la carrera del estudiante: becas Bicentenario (BB), becas Juan Gómez Millas (BJGM), becas para estudiantes destacados que ingresen a Pedagogía (BDP), becas Nuevo Milenio (BNM) y becas para Estudiantes Hijos(as) de Profesionales de la Educación (BHDP). En cambio, las segundas entregan un monto de dinero mensual que el estudiante administra para sus gastos operativos: beca Presidente de la República, beca Primera Dama (BPD), beca Indígena (BI) y beca JUNAEB. Entre estas becas se diferencian las que son por mérito entregadas a alumnos de excelencia académica y que evidencian necesidad de apoyo económico, y las becas de fomento, que buscan incentivar el ingreso de estudiantes a áreas de interés nacional (estudiantes de pedagogía y carreras técnicas). Los *programas de créditos* son diversos: *Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU)*, aportes a las universidades del CRUCH para el otorgamiento de créditos a los estudiantes dirigido a pago de aranceles, distribuidos en virtud de antecedentes socioeconómicos; *Crédito con garantía estatal* (Ley N° 20.027). Promulgada en 2004, con el fin de facilitar el acceso y mantención en la educación superior de alumnos de cierto rendimiento académico y con situación socioeconómica familiar que requiera crédito (de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica acreditados); *Créditos CORFO*, destinados a facilitar el pago de estudios superiores a estudiantes de pregrado, fundamentalmente de clase media. *Programas de apoyo a grupos vulnerables para su inserción en el mercado laboral*. Programa PAIS que busca el logro de tres objetivos fundamentales:

- a) contribuir a la inserción laboral; b) apoyar las necesidades de la población que vive en zonas alejadas, y c) mejorar el acceso a bienes y servicios de personas, familias y organizaciones sociales afectadas por la pobreza y la exclusión social (Espinoza, 2013).

En Colombia, la Ley General de Educación (1994), ordena un Plan de Desarrollo Educativo al menos cada diez años. El Plan Decenal 1996-2005 incluyó la equidad de género como estrategia, y se consideró que el sistema educativo reproduce prejuicios y prácticas cotidianas basadas en la idea de superioridad de uno de los sexos. En el Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002 se creó la Consejería para la Equidad de la

Mujer, con una serie de acciones como la promoción de capacitación en igualdad de oportunidades de género para educadores y educadoras, introductores e instructoras del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). En el Plan Nacional de Desarrollo 2002- 2006 se incluyó el Programa Nacional en Educación y Diversidad, el cual busca superar los obstáculos culturales para la equidad de género teniendo en cuenta la multiculturalidad y el desarrollo local. El cumplimiento de la Ley de Cuotas ha abierto caminos para presionar y negociar en los planes de gobierno la inclusión de mujeres en la gestión local y agendas de equidad de género en ellas. Entre las estrategias que se plantean en el Plan de Desarrollo 2006-2010 se pueden mencionar Programas de ayuda estudiantil (becas y créditos) para sectores vulnerables destinados a incentivar el acceso y la permanencia en la educación superior. Ellos han permitido el aumento y democratización de las oportunidades de acceso a este nivel educativo, han favorecido la permanencia en el mismo, y, adicionalmente, implican incentivos para las instituciones de educación superior. Existen diversos tipos de créditos para estudios de pregrado con los que se puede financiar la educación técnica profesional, tecnológica o universitaria con tasas de interés bajas de acuerdo al mercado, y que tienen una garantía que mantiene fijas las cuotas durante toda la etapa de reembolso del crédito: Crédito a Mediano Plazo y a Largo Plazo-ACCES: dirigido a estudiantes de estratos 1, 2 ó 3 que se caractericen por su excelente desempeño académico; Crédito para Curso de Oficial y Suboficial: de las Fuerzas Armadas de Colombia, o de patrullero en la Policía Nacional; Crédito para estudiantes de los CERES: para estudiantes de poblaciones vulnerables en zonas rurales del país y Programas dirigidos a grupos étnicos y minorías (Santamaría, y otros, 2013)

En Uruguay existió durante décadas solo una universidad, asumida como el baluarte de la educación superior y la definitoria de las políticas sectoriales, como es el caso de la emblemática Universidad de la República y sus *campi* en el interior del país, la Universidad Católica de Uruguay o la Universidad de Montevideo. Con el nuevo siglo se creó una nueva institución, la Universidad Tecnológica del Uruguay (2013), predomina lo público frente a lo privado. Rodrigo Arim, rector da Universidad de la República del Uruguay, sostiene que la descentralización debe ser concebida como una estrategia para la inclusión de estudiantes en la educación superior Informa que el 80% de las matrículas en educación superior se concentra en la Universidad de la República y destaca que aún hay un gran desafío que enfrenta su país. “En los próximos cuatro años, la expectativa es que ingresen en la educación superior universitaria uruguaya, 20 mil nuevos estudiantes por año, necesitamos encontrar condiciones para que el financiamiento de los estudiantes garantice su permanencia” (Arim, 2020).

El concepto de inclusión reconoce la fragmentación y la heterogeneidad social y la existencia de grupos que han sido discriminados de forma explícita o han quedado al margen del sistema educativo. Esta noción aplicada al ámbito de la educación superior intenta incorporar la diversidad racial, cultural y sexual, para remediar dis-

criminales crónicas que han naturalizado situaciones de desigualdad. Supone que todos, independientemente de sus características individuales, tienen derecho al aprendizaje y requiere brindarlo de manera acorde a sus propias necesidades (Chiroleau, 2019).

El concepto de equidad reconoce la desigualdad y reclama acciones compensatorias para poner a los estudiantes en situación de igualdad de oportunidades. Como se ha podido observar en el texto, estos programas y acciones compensatorias no alcanzan para incluir a grandes sectores de la población que por diversas razones no acceden, no permanecen o no culminan con la ES.

Bibliografía

Alvarez, M. F., & Barajas Archila, C. (2019). Análisis del acceso y permanencia en cinco cohortes (2005 al 2009), del nivel secundario en Argentina y Colombia, para el periodo 2005 al 2014. *REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN*

COMPARADA. (RELEC), 10(15), 44-63.

Arim, R. (18 de NOVIEMBRE de 2020). IESALC-UNESCO. Obtenido de <https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/18/el-acceso-de-los-mas-desfavorecidos-a-la-educacion-superior-es-un-desafio-a-enfrentar-en-america-latina-y-el-caribe/>

Boero, F. (2019). *Dos domingos muy distintos en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: CEA.

Brunner, J. J., & Miranda, D. A. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago de Chile: CINDA.

Cambours de Donini, A., & Gorostiaga, J. M. (2019). Acceso y permanencia en universidades del conurbano: logros y límites de las políticas institucionales. En N. Fernández Lamarra, *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (págs. 71-84). Tres de febrero: UNTREF.

Chiroleau, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior de Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. En N. Fernández Lamarra, & A. M. Ezcurra, *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (págs. 53-70). Tres de Febrero: UNTREF.

Chiroleu, A. (1997). LA UNIVERSIDAD EN SU LABERINTO: Excelencia o equidad. Los dilemas en torno al acceso. *ESTUDIOS SOCIALES. Revista Universitaria Semestral*, VII(12), 97-115.

Correa Olarte, M. E. (2005). Los géneros en la educación superior universitaria en Colombia. En G. Rodríguez Ortiz, *Feminización de la matrícula de Educación superior en América Latina y el Caribe* (págs. 160-183). México: UDUAL.

Curti, C. (2005). La Educación Superior en la República Argentina. Estudio según género. En *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe* (págs. 19-38). México: Unión de Universidades de América Latina.

Davila, M. (2012). *Tendencias recientes de los posgrados en América Latina*. Buenos Aires: Teseo.

De Abreu, N. (. (2005). Feminización del universo estudiantil y su influencia en los ámbitos educativo, económico y social, en la República Federativa del Brasil. En G. Rodríguez Ortiz, *Feminización de la matrícula de Educación Superior en América Latina y el Caribe* (págs. 114-135). México: Unión de Universidades de América Latina.

Del Valle, D.; Montero, F.; Mauro, S., comp.; Socolovsky, Y., pról. de (2017). El derecho a la universidad en perspectiva regional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : IEC : CLACSO. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.762/pm.762.pdf>

Didriksson, A., Acosta, A., Aponte Hernández, E., Larrea, E., Leite, D., Moreno, C., & Orozco, L. (2016). El compromiso social de la universidad: tendencias actuales en Latinoamérica y el Caribe. En A. Didriksson, & C. Moreno, *Innovando y construyendo el futuro* (págs. 255-310). Guadalajara: GUNI.

Espinoza Díaz, Ó., & González, L. E. (2012). Políticas de la Educación Superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. *Sociedad y Economía*(22), 69-94.

Espinoza, O. (2013). Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Chile. En O. (. Espinoza, *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: Bolivia, Chile, Colombia y Perú* (págs. 93-120). Santiago, Chile: RIAIPE.

Fernández Lamarra, N., & Pérez Centeno, C. (2016). *La educación superior de Latino América en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras*. Revista española de educación comparada.

Fernández Lamarra, N., Aiello, M. C., García, P., Grandoli, M. E., & Pérez Centeno, C. (2016). El caso argentino: crecimiento, democratización e innovación en el sistema de educación superior. En A. Didriksson, *Innovación y construyendo el futuro. La universidad de América Latina y el Caribe, estudios de caso* (págs. 9- 40). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

García de Fanelli, A. (2015). Graduación con equidad en las universidades argentinas. En Mainer, & Mazzola, *Universidad y democracia Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas* (pág. 12). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Goulart Almeida, S. (18 de Noviembre de 2020). *IESALC.UNESCO.ORG*. Recuperado el 23 de Noviembre de 2020, de <https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/18/el-acceso-de-los-mas-desfavorecidos-a-la-educacion-superior-es-un-desafio-a-enfrentar-en-america-latina-y-el-caribe/>

Knobel, M. (18 de Noviembre de 2020). *IESALC-UNESCO*. Obtenido de <https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/18/el-acceso-de-los-mas-desfavorecidos-a-la-educacion-superior-es-un-desafio-a-enfrentar-en-america-latina-y-el-caribe/>

Landinelli, J. (2015). Diversificación institucional y democratización de la Universidad Latinoamericana. *Democratización de la Educación Superior, una mirada desde el MERCOSUR. A cuatrocientos años de la Universidad de la región* (págs. 205-221). Unquillo: Narvaja Editor.

Lenz, S. (2017). Estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia en las universidades nacionales en Argentina. *Los desafíos de la educación inclusiva. 4º Coloquio Internacional* (págs. 192-203). Buenos Aires, Argentina: UNIPE.

Lima, G. (2019). *La universidad en Chile*. Buenos aires: Centro de estudios de educación de Argentina.

Marano, M. G. (2017). El acceso a la universidad desde una perspectiva inclusiva. *Los desafíos de la educación inclusiva- 4º Congreso Internacional* (págs. 204- 215). Buenos Aires: UNIPE.

OEI, Organización de Estados Iberoamericanos. (2008). Declaración Final de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Declaración Final*. Cartagena: IESALC.

Olivier, G. (2012). *Reto de la educación superior privada en América Latina: entre la expansión y la resistencia*. IdeAs.

Papadópulos, J., & Radakovich, R. (2005). Educación superior y género en Uruguay. En G. Rodríguez Ortiz, *Feminización de la educación superior de América Latina y el Caribe* (págs. 398-427). México: UDUAL.

Rinesi, E. (2015). Democratizar la Universidad: los desafíos pendientes.

Democratización de la Educación Superior, una mirada desde el MERCOSUR: a cuatrocientos años de la Universidad de la región. (págs. 161-186). Unquillo: Narvaja Editor.

Rojas Leyra, T. (2005). La educación superior en Chile durante los últimos 25 años: una aproximación de género. En G. Rodríguez Ortiz, *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina* (págs. 136-160). México: UDUAL.

Santamaría, Á., Palacios, M. T., Naranjo, E. R., Rojas Oliveros, P. N., Guaz-mayan Ruiz, C. A., & Espinoza Rodríguez, M. A. (2013). Equidad e inclusividad en el sistema de ES en Colombia. En O. (. Espinoza, *Equidad e inclusividad en la ES en los países an-*

dinos: Bolivia, Chile, Colombia y Perú (págs. 134-194). Santiago: Centro de investigación en Educación.

Silva Laya, M., & Rodríguez Fernández, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad* (1ª ed.). Mexico, DF: ANUIES.

Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina. Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Fuentes de información

Argentina: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home>

Síntesis de información Estadísticas Universitarias 2018-2019. DIU – SPU –

Ministerio de Educación RA <https://data.educacion.gob.ar/repositorio.php> - Anuarios <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/anuarios> INDEC, Dirección de Estadísticas Poblacionales, Programa Análisis Demográfico, datos inéditos, para 2000-2009 y las proyecciones desde 2010 en <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel3-Tema-2-2>

Brasil

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>

<https://sidra.ibge.gov.br/> - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Tabela 261 - População residente, por situação, sexo e grupos de idade

<https://sidra.ibge.gov.br/> - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual - Tabela 6407 - População residente, por sexo e grupos de idade

Chile

<https://www.mifuturo.cl/servicio-de-informacion-de-educacion-superior/>

<https://www.inec.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales/proyecciones-de-poblacion>

Colombia

Disponible en: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/>

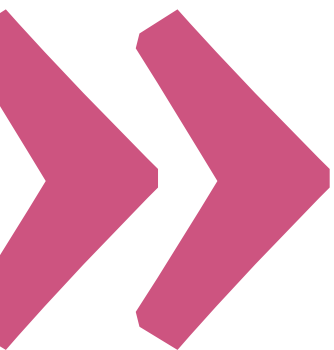
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>

Uruguay

World Population Prospects 2019, Online Edition. Rev. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/datos> <http://www.ine.gub.uy/web/guest/estimaciones-y-proyecciones>

Anexo

Ver enlace » https://bit.ly/anex_2





Capítulo 3

Argentina

AUTORES

Carola Leticia Bertone
Marcos Javier Andrada

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas
y Técnicas (CONICET); Centro de Investigación e
Innovación Tecnológica (CENIIT) de la
Universidad Nacional de La Rioja.

Introducción

Este capítulo describe la evolución de una serie de indicadores de Educación Superior de Argentina entre los años 2000 y 2018 a la luz de las políticas públicas que favorecen la inclusión social. Se organiza de la siguiente manera, primero se presenta primero una breve caracterización de la ES argentina, posteriormente se comentan algunos antecedentes de investigación sobre la ESU y la ESNU, para continuar con el desarrollo de la descripción de acuerdo al orden siguiente:

- Educación Superior Universitaria (ESU)
- Educación Superior No Universitaria (ESNU)
- Educación Superior Universitaria y No Universitaria total (EST)
- Educación superior de posgrado (ESPOS)

La educación de nivel superior en Argentina se conforma por dos subsistemas: el no universitario y el universitario (pregrado, grado y posgrado), lo cuales pueden ser a su vez de gestión pública o privada. Pueden depender de jurisdicciones subnacionales provinciales o municipales. En todas las instituciones de gestión estatal o pública, existe una prohibición de establecer cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos sobre los estudios de grado en las instituciones (Ley N° 24521, 1995, art. 2bis), siendo el Estado nacional el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las universidades privadas. En el caso de las universidades provinciales e institutos de formación superior de gestión estatal, las provincias son los responsables de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización, las cuales son también los responsables de la supervisión, la fiscalización de los institutos de formación superior de gestión privada, y en los casos que correspondiere, la subvención de los mismos (Ley N° 24521, 1995, art. 2).

El Estado es el responsable de la educación superior y entre otras cosas debe garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel; proveer equitativamente, en el ámbito estatal, becas, condiciones adecuadas de infraestructura y recursos tecnológicos apropiados para todas aquellas personas que sufran carencias económicas verificables; promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales; y establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias (Ley N° 24521, 1995, art. 2).

Un aspecto que diferencia a Argentina es que los estudiantes eligen libremente la carrera a la que ingresan siendo el título secundario el único requisito para el ingreso,

a excepción de los mayores de 25 años, quienes aun sin ese título pueden ingresar acreditando la preparación y la experiencia requerida para la trayectoria pedagógica a la que se inscriben (Ley N° 24521, 1995, art. 7). Sin embargo, cada institución universitaria establece el régimen de admisión, de tal manera que los aspirantes deben cumplir con los requerimientos fijados por cada institución, las cuales pueden ser definidas incluso en las facultades o unidad académicas cuando se trata de grandes universidades (más de cincuenta mil estudiantes) (Ley N° 24521, 1995, art. 29 y 50). Cabe destacar que en el año 2015, se reafirmó que el ingreso a la universidad pública es libre e irrestricto, aunque ello requiera cumplimentar ciertos procesos de nivelación, orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior propone, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador (Ley N° 24521, 1995, art. 7). Sin embargo, en este marco de autonomía sobre el régimen de ingreso o admisión, existen una serie de carreras de interés público¹ que están sujetas a evaluaciones y acreditaciones periódicas. Cumplimentar ciertos requerimientos o estándares mínimos en dichas evaluaciones institucionales, sobre todo relativos a la intensidad en la formación práctica, implican regímenes de admisión con ciertas restricciones.

Por su parte, los posgrados se desarrollan en universidades o centros de investigación o instituciones de formación profesional en convenio con ellas para estos fines. Tanto especialización, maestría o doctorado- deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), o por entidades privadas reconocidas por el Ministerio de Educación. Para acceder a la formación de posgrado, el postulante deberá contar con título universitario de grado o de nivel superior no universitario de un mínimo de cuatro años de duración y otros requisitos determinados por el Comité Académico o la autoridad equivalente del posgrado que se proponen iniciar. Sin embargo, en casos excepcionales podrán ser admitidos postulantes que demuestren poseer preparación y experiencia laboral acorde al caso (Ley N° 24521, 1995, art. 39 bis). Dado que los posgrados no se encuentran incluidos en el presupuesto de las universidades, se rigen por las lógicas del mercado, y deben autofinanciarse mediante aranceles cobrados a sus estudiantes.

Los institutos de educación superior, a los que se le denomina institutos de educación superior no universitaria (IESNU) en este documento, tienen como funciones formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo, y proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artísticas (Ley N° 24521, 1995, art. 17) y además podrán proporcionar formación superior de ese carácter en el área de que se trate y/o actualización, reformulación o adquisición de nuevos conoci-

¹ Estas carreras se encuentran incluidas en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior Nro.24.521. El Ministerio de Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

mientos y competencias a nivel de postítulo; o desarrollar cursos, ciclos o actividades que respondan a las demandas de calificación, formación y reconversión laboral y profesional (Ley N° 24521, 1995, art. 19).

Antecedentes

A partir del siglo XX ocurrieron una serie de cambios en la educación superior latinoamericana que se denominan reformas universitarias, las cuales han sido bien documentadas y son conocidas ampliamente. La tercera de ellas y más reciente se caracteriza fundamentalmente por la internacionalización, las nuevas tecnologías, las nuevas demandas de acceso de la población. En relación a este último punto, Rama (2006) menciona un proceso de masificación asociada con la modificación del rol y las características de los estudiantes que responde a los cambios sociales y demográficos que han ocurrido en Latinoamérica desde fines de la década del ochenta.

Aponte-Hernández (2008) estudió las tendencias y escenarios de la desigualdad, la inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe a lo largo de la primera década del 2000, comparando algunos indicadores de desigualdad económica y educativa en los países de la región. El autor asegura que Argentina ha mostrado una expansión del sistema de educación superior con niveles de desarrollo relativo, y señala además que este país no escapa ni a la desigualdad económica, ni a la desigual participación en el nivel superior, plasmando una condición favorable que tienen los grupos de ingresos más altos para acceder a instituciones de educación superior (Aponte-Hernández, 2008).

Por su parte, Perez Rasetti (2014) estudia la expansión de la educación universitaria Argentina desde finales de 1980 hasta 2010, realiza una caracterización de la misma y explica el contexto sociopolítico en el cual ocurrió dicho fenómeno. El autor distingue varias etapas diferenciadas tanto por sus modalidades como por sus objetivos: “(...) durante el gobierno de Menem, antes y después de la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 en 1995, en el gobierno de la Alianza (1999-2001), en el período a cargo del Dr. Duhalde 2002- 2003 y durante los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner, desde 2003 hasta 2010.”(p:8-9). En cada una describe el contexto sociopolítico y la ideología en torno al proceso de expansión para concluir que la Universidad de proximidad no solo responde a la lógica de la inclusión, sino también a la del mercado. En definitiva, ambas lógicas están orientadas a aquel estudiante que no estudiaría si la Universidad no lo fuera a buscar a la “casa”, lo que a su vez configura un nuevo perfil de estudiante (Perez Rasetti, 2014).

Más tarde, Marquina y Chiroleu (2015) se propusieron analizar las transformaciones que ocurrieron en el sistema universitario a partir de los principales lineamientos de políticas gubernamentales desde principios de la década del 2000 hacia el año 2015.

En dicho período, las autoras distinguen dos etapas con un punto de inflexión en el año 2007. En la primera no se evidencian cambios profundos sobre todo en comparación con los otros niveles educativos y otras áreas de gobierno; y en la segunda distinguen tres principales líneas de política gubernamental: la pluralidad de programas que orientan acciones en las universidades, la ampliación de la oferta institucional y la expansión del financiamiento de los estudiantes pertenecientes a los sectores sociales más desfavorecidos. Y concluyen que estas orientaciones han reconfigurado el mapa universitario en términos territoriales y sociales con la expansión de la cobertura institucional y de las bases sociales de las universidades.

Coincidente con estas autoras, Del Valle, Montero y Mauro (2017) agregan a las políticas de democratización e inclusión educativa a partir del año 2008 una mayor preocupación institucional por la retención y graduación de estudiantes que se manifiesta en la creación de dispositivos de inclusión como tutorías, guarderías e inserción laboral (p:29).

En relación a la expansión del financiamiento Alonso (2017) estudia el sistema de becas elaborado a lo largo de estos años, el cual tuvo como objetivo que el camino que va de la educación media a la universitaria se concretara con menos dificultades. Es así que a partir del año 2008, se puso en marcha este sistema que se compuso del Programa Nacional de Becas Bicentenario (consistente en becas de estudio para alumnos de bajos recursos que ingresarán al sistema educativo superior en carreras científico-tecnológicas prioritarias para el país), del Programa Nacional de Becas Universitarias (sistema para facilitar el acceso y/o permanencia de alumnos de escasos recursos económicos y buen desempeño académico en los estudios de grado y tecnicaturas en universidades nacionales o institutos universitarios), y del Programas Nacional de Becas de Grado TIC's (PNBTIC's) orientado a alumnos de carreras de grado vinculadas a las tecnologías de la información y la comunicación. Este conjunto de becas de Programas cubría alrededor del 3% de la matrícula en universidades e institutos nacionales en el año 2009, la ayuda económica ofrecida era modesta y no parecía generar una compensación efectiva para equilibrar las posibilidades de jóvenes de los distintos entornos sociales (Chiroleu, 2014). A estos se suma el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos o plan FinEs, el cual brindaba apoyo y herramientas para la finalización de sus estudios a jóvenes y adultos. Más tarde (a comienzos de 2014), se puso en marcha el plan PROG.R.ES.AR (Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina), lanzado y orientado a jóvenes de entre 18 y 24 años con trabajo informal, sin trabajo o que no alcanzaran el salario mínimo, vital y móvil y cuyas familias no contaran con recursos, para que los mismos comenzaran o continuaran sus estudios en cualquier nivel educativo (Alonso, 2017). En relación a PROG.R.ES.AR, García de Fanelli (2017) duda que, a pesar de pertenecer a los programas para favorecer la finalización de los estudios, favorezca un mejor rendimiento académico y la graduación oportuna de los estudiantes beneficiarios del programa.

Al respecto, Lenz (2017), quien estudia las estrategias institucionales orientadas a la inclusión educativa en la universidad argentina, señala que los sistemas de becas son los principales dispositivos de acceso y permanencia, y que se ha ampliado la cobertura del mismo. Sin embargo, aún se mantienen en algunos casos ciertas características del sistema de beca tradicional como las restricciones de edad, rendimiento académico y nacionalidad del postulante (Lenz, 2017).

Además del sistema de becas, Lenz (2017) menciona otras iniciativas institucionales que clasifica en: Dispositivos centrados en el ingreso, Dispositivos centrados en lo económico-social, Dispositivos centrados en lo pedagógico- curricular, Dispositivos centrados en poblaciones específicas.

Cabe destacar que haber concluido el nivel secundario (cuando se es menor de 25 años de edad) es condición suficiente para poder inscribirse en la universidad argentina, existen algunas instancias académico-administrativas que cumplimentar (Sigal, 1995; Duarte, 2009 citado por Lenz, 2017). En relación a los dispositivos de acceso/ingreso se identifican tres modalidades principales: examen de ingreso libre o curso con examen final; ambientación universitaria, orientación y reorientación vocacional; y propuestas que articulan objetivos de nivelación con una introducción en la vida universitaria. A grandes rasgos, puede apreciarse que las universidades más tradicionales suelen utilizar la primera modalidad, mientras que las más recientes tienden a las otras dos modalidades, y que también depende de las áreas disciplinares dentro de cada institución (Lenz, 2017).

Los dispositivos centrados en lo económico social incluyen el sistema de becas institucionales, entre la cuales se pueden mencionar becas de fotocopias o apuntes, becas de comedor, transporte, becas de ayuda económica, residencia. En algunas instituciones ofrecen otro tipo de becas como becas para madres solas o becas para guardería, ayudas económicas para la compra de una bicicleta o computadora; becas para ayudantes alumnos o para tutores alumnos, becas orientadas específicamente a los estudiantes que se encuentran prontos a egresar, becas de emergencia para estudiantes que sufren alguna contingencia (que luego deben devolver a la institución). En las ciencias exactas y naturales e ingenierías algunos de estos dispositivos son externos, es decir, que se trata de becas otorgadas por fundaciones o empresas vinculadas a estas disciplinas o a sectores productivos e industrias específicas (Lenz, 2017. p.259). La autora destaca también otros dispositivos como la existencia de jardines maternos o de becas para padres y/o madres con niños aún no escolarizados, destinadas a que estos estudiantes puedan costear el cuidado de sus hijos.

Las tutorías conforman principalmente los dispositivos centrados en lo pedagógico-curricular. Son llevadas a cabo por estudiantes avanzados o docentes, quienes acompañan a los estudiantes como mínimo durante todo el primer año y menos habitualmente se extienden a lo largo de toda la trayectoria educativa. Otras acciones

que se suman a este dispositivo son: los servicios de orientación estudiantil, o talleres sobre técnicas y metodologías de estudio (Lenz, 2017).

Finalmente, Lenz (2017) describe dentro de los Dispositivos centrados en poblaciones específicas

“prácticamente en el 100% de las universidades públicas grandes, medianas y pequeñas existen comisiones de discapacidad o de accesibilidad que se ocupan tanto del otorgamiento de ayudas económicas como de la evaluación y mejora de la accesibilidad al medio físico (Lenz, 2017.p.264).

Estas políticas de inclusión se vieron complementadas por otras que no parten del sistema universitario pero que sin ellas no puede pensarse a la universidad como un derecho universal. Entre ellas se encuentran la obligatoriedad de la escuela secundaria, establecida en la Ley Nacional de Educación en el año 2006, y las políticas orientadas a la finalización de la misma como fue la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) en el año 2009 (Rinesi, 2014), y el Plan de Finalización de los Estudios Secundarios (FinES) para mayores de 18 años puesto en marcha en 2010. Sin embargo, el nivel medio no solo significa una limitante desde lo cuantitativo con el nivel de graduación sino también cualitativamente (García de Fanelli A. , 2007; Chiroleu A. , Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances límites de una política necesaria, 2019). En el mismo sentido, fortalecer la escuela secundaria también significaría una mejora en las tasas de graduación (Centro de Estudios de Educación Argentina de la Universidad de Belgrano (CEA), 2018).

Al respecto, García de Fanelli (2017) asegura que la ES se enfrentará a un mayor desafío para retener y graduar a los futuros estudiantes, una población estudiantil más heterogénea en términos de su capital cultural, económico y formación académica previa, sobre el cual destaca el bajo rendimiento académico del nivel medio. La autora asegura que la participación de los jóvenes en la educación superior tendrá un ritmo de crecimiento lento pero sostenido hasta el 2035-40 de acuerdo con tendencias demográficas, pero que “dependerá de la evolución en el número de los egresados de nivel medio entre los jóvenes pertenecientes a los menores quintiles de ingreso”, quienes serán los nuevos estudiantes (García de Fanelli, 2017). Las políticas públicas de los gobiernos encaminadas a mejorar la graduación universitaria que se han implementado en la Argentina se analizan en función de la información, las señales y recursos. En relación a la información la autora destaca algunos avances como el Sistema de Información para la Evaluación y el Mejoramiento Institucional (SIEMI), cuyo objetivo es servir de medio informático para que las instituciones universitarias presenten la información que se considera básica en los procesos de Evaluación Institucional, dado que ha organizado centralizadamente la información

de las instituciones universitarias. También resalta el aporte del sistema araucano, el cual recopila datos de los alumnos de modo nominal de modo que permite analizar en mayor profundidad la incidencia de algunas variables demográficas y académicas en relación a la retención, el abandono y la graduación en las distintas carreras e instituciones que componen el sector universitario. En este sentido la autora recomienda la elaboración de una encuesta longitudinal y la incorporación de módulos especiales a la Encuesta Permanente de Hogares para estudiar más detalladamente la retención, el rendimiento académico, el abandono y la graduación universitaria. También recomienda la articulación entre la SPU y CONEAU en pos de lograr un sistema de indicadores común para todo el sector universitario nacional y privado, que recoja información periódica sobre algunas dimensiones centrales, entre ellas, la tasa de graduación por carrera e institución. Indicadores que midan la graduación oportuna y la calidad en la formación de los egresados puede contribuir con la inclusión de estos temas en la agenda pública de educación superior y estimular el debate en la comunidad universitaria respecto a las estrategias institucionales, dado que es importante la inclusión de estos indicadores en los mecanismos de asignación de fondos del gobierno (García de Fanelli, 2017).

El sistema de tutorías en las universidades nacionales se enmarcó en el Programa de Calidad Universitaria, dentro del cual se encuentran los Proyectos de Mejoramiento de la Enseñanza y el Proyecto de apoyo para el mejoramiento de la enseñanza en primer año de carreras de grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI). Éstos fueron los más relevantes en lo que respecta a su probable incidencia sobre la retención y graduación universitaria según la autora (García de Fanelli, 2017). Si bien la asignación de fondos a los estudiantes mediante becas ha sido descripto como una estrategia para lograr la retención de los alumnos, la información sobre las mismas limita el estudio de su impacto en Argentina.

Lamarra, Centeno, Marquina y Aiello (2018) desarrollaron un estudio que describe las características de la educación superior universitaria en la Argentina entre los años 2004 y 2013. Se trata de un trabajo descriptivo que ofrece la disposición y sistematización de datos sobre el sistema y sus instituciones, con el fin de sentar las bases de próximos estudios comparativos con países del MERCOSUR. Entre los ejes abordados se encuentran: características contextuales nacionales de la educación, marco regulatorio vigente de la educación superior universitaria, organización y gobierno de la educación superior universitaria, datos sobre población estudiantil, docente e instituciones, principales características de la educación superior universitaria (funciones y distribución geográfica). También realizan una caracterización del ingreso, del sistema de evaluación y del presupuesto de la educación superior universitaria.

Estos autores señalan las deficiencias en relación a las estadísticas oficiales donde, por ejemplo, no se incluyen datos acerca de los recursos humanos del régimen privado universitario. Y mencionan un problema histórico agravado en las últimas déca-

das relacionado con las políticas destructivas de la información pública que afecta al sector educativo particularmente, pero a otros sectores también (Lamarra, Centeno, Marquina y Aiello, 2018).

En relación particularmente a los estudios superiores de posgrados, la obra de Dávila (2012) analiza su tendencia, desarrollo y sus principales características en América Latina. Destaca que “en las sociedades modernas, las funciones de la educación de posgrado se orientaron al perfeccionamiento de egresados universitarios en dos grandes vertientes: la especialización profesional y la formación de investigadores y docentes universitarios (Dávila, 2012, pág. 71).

Al respecto, la autora destaca que desde el comienzo del siglo XX los doctorados académicos pertenecían a ciertas áreas disciplinares como las sociales, económicas y humanas. En contraposición, en otras disciplinas la oferta de posgrados era orientada a las especializaciones como ocurría en Medicina, Odontología y en las Ingenierías. Y en las últimas décadas se vio un avance en las Maestrías en las Ciencias Sociales y Agrarias (Dávila, 2012). Más recientemente, hacia 2009, existe una predominancia de las especializaciones y maestrías, destacándose en el primer caso las Ciencias de la Salud. Mientras que en el caso de las Ciencias Exactas y Naturales hay mayor oferta de doctorados (De la Fare & Lenz, 2010). Cabe destacar que la mayor oferta de posgrados sigue siendo del sector público con una representación de más del 70% (Dávila, 2012; De la Fare & Lenz, 2010). La oferta de posgrado de estas instituciones tuvieron un crecimiento del 8,8% entre los años 2002 y 2007, mientras que las del sector privado solo del 1,8% (Fernandez, 2008). Acompañando a esta expansión de los posgrados los procesos de evaluación y acreditación se fueron consolidando (Dávila, 2012) y hacia el año 2007 el 64,3% de los posgrados estaban acreditados (Barsky y Dávila, 2004; Fernandez, 2008).

De la Fare y Lenz (2010) analizaron cuantitativamente la expansión de doctorados, maestrías y especializaciones entre el año 1995 y el 2009. Las autoras tomaron aquellas carreras acreditadas por resoluciones de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (incluidas las que poseen acreditación provisoria, como proyecto de carrera), excluyendo las que tuvieron al momento presentaciones en trámite sin resolución de acreditación en el período en estudio o aquellas no acreditadas por ese organismo. Las autoras señalan que, en el período de estudio, se registró un aumento explosivo de los posgrados, creados principalmente por universidades nacionales, donde las especializaciones estuvieron en primer lugar, maestrías en segundo, y fueron responsables de un moderado crecimiento de los doctorados. Este marcado predominio en el sector de gestión estatal (Dávila, 2012; De la Fare & Lenz, 2010), no solo ocurrió en las carreras sino también en la matrícula (De la Fare & Lenz, 2010). Sin embargo Dávila (2012) señala ciertas diferencias en la oferta por áreas del conocimiento, por ejemplo menciona que hacia el año 2007 había casi exclusividad de oferta de posgrado en el sector público en las ciencias Naturales

y Exactas, contrapuesto con lo que ocurre con las Ciencias Agrarias, mientras que la oferta de posgrados en las Ciencias Sociales hay supremacía del sector privado (De la Fare & Lenz, 2010).

Siguiendo con la tradición de la universidad argentina, la orientación de los posgrados ha sido profesionalizante en un número importante de carreras acreditadas, carreras de las disciplinas de tradición profesional, y con una concentración de carreras en la región metropolitana (De la Fare y Lenz, 2010).

El nivel de posgrado en Argentina no ha sido incluido en el presupuesto universitario por lo cual se rige por las lógicas del mercado (Lamarra, Centeno, Marquina y Aiello, 2018), lo cual define el perfil de los estudiantes y afecta la cantidad de alumnos del nivel cuaternario (Lvovich, 2009).

Esta expansión de los posgrados puede ser explicada por una serie de políticas orientadas a transformar la educación superior, asociadas a su vez con regulaciones del trabajo académico (Marquina y Fernandez Lamarra, 2008), donde la formación de posgrado se ve influida por la competitividad del mercado laboral, la complejización y especialización del conocimiento y una demanda de interdisciplinariedad del saber (Bustos Tarelli, 2007), y que además ofrece jerarquía y prestigio académico (Marquina, 2013).

Algunos de los programas que sustentaron este modelo académico con alto nivel de formación de posgrado fueron: el Programa Nacional de Incentivos a docentes-investigadores, el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMEC), la creación de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), y el sistema de evaluación y acreditación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En relación al FOMEC, Lamarra, Centeno, Marquina y Aiello (2018) concluyen que éste tuvo algunos beneficios (aumento de la producción científica, la consolidación de grupos de investigación y un aumento salarial) pero resaltan ciertas desventajas como investigación poco original y sinsentido y una excesiva competencia entre pares. Por su parte, y en estrecha relación son el sistema científico y tecnológico argentino, se definieron pautas de política para la formación de recursos humanos quedaron contenidas en los planes estratégicos (2006-2010 y 2012-2015). Así hubo un crecimiento presupuestario que impulsó al CONICET para sus programas de recursos humanos, en particular para sus concursos de becas doctorales y posdoctorales (Lamarra, Centeno, Marquina y Aiello, 2018).

Cabe destacar que las becas de formación de posgrado son solamente de programas acreditados por CONEAU (Bustos Tarelli, 2007; Marquis, 2009), con la evidente articulación entre el Sistema de Ciencia y Tecnología, los procesos de acreditación y desarrollo de los posgrados en Argentina (Lamarra, Centeno, Marquina y Aiello, 2018).

En relación a las becas de posgrados en la Argentina, Busto Tarelli (2007) realiza un análisis exploratorio de las becas de financiamiento público. Primero caracteriza el nivel educativo y luego analiza particularmente las becas otorgadas por uno de los organismos principales (CONICET) entre el año 2000 y 2003 cuantitativamente. La autora expone que el nivel de posgrado tiene ciertas particularidades que lo diferencian del resto de los niveles. Entre ellas, la autora menciona que es el último nivel al que se accede luego de haber transitado todos los anteriores, y que si se consideran la población que acceden en cada nivel, se pasa de un modelo de acceso universal a uno elitista, tomando a (García Guadilla, 1996). Finalmente, la autora destaca que el nivel de posgrado constituye un espacio de generación de conocimientos. La autora reflexiona sobre algunas cuestiones como lo es la calidad del sistema de educación superior, el cual ocupa un lugar central. Este posicionamiento se evidencia en el caso puntual de las becas de postgrado, ya que existe la obligación de la acreditación de los programas de postgrado en los que realizan sus estudios los becarios CONICET. Plantea que “la relación entre oferta de postgrados y becas no es unidireccional”, y que “las becas pueden ser útiles para contribuir al desarrollo y la consolidación de los programas de postgrado” (Busto Tarelli, Formación de Recursos Humanos en Argentina: Análisis de la política de becas de postgrado, 2007, pág. 38).

Bustos Tarelli (2007) expone además que entre los años 2000 y 2003 la cantidad total de becas otorgadas por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) tuvo una distribución por género consistente con feminización del sistema de educación. En relación al lugar de residencia de los becarios, más del 45% de los becarios del CONICET tenía domicilio en la Ciudad Autónoma y provincia de Buenos Aires, porcentaje que aumentó año a año, y que en esos años, cerca de la mitad de los becarios eran graduados de: Biología, Bioquímica, Ingeniería, Química y Física.

Unos años más tarde, Lvovich (2009) retomó el estudio de las becas de posgrado, analizando las iniciativas estatales implementadas para apoyar la formación de posgrado en Argentina, quien menciona que el CONICET incorporó un número muy significativo de becarios hacia el año 2007 y además destaca la interacción que se gestó entre CONICET y distintas universidades, organismos científicos, provincias y municipios, lo cual permite direccionar las becas hacia temáticas prioritarias y desarrollar la investigación científica y técnica de ciertas regiones del país (Lvovich, 2009, pág. 167). Sin embargo, menciona que la distribución regional de los becarios resulta consistente con la desigual estructura demográfica y socioeconómica argentina Lvovich (2009.p: 166).

Lvovich (2009) también menciona otros organismos que ofrecen becas para estudiantes de posgrado como la ANPCYT. Esta agencia provee financiamiento a proyectos de investigación, donde eventualmente se insertan algunos integrantes que pueden obtener becas de posgrado en el marco de un programa formal de doctorado acreditado por la CONEAU. Este tipo de beca también han conocido una importante

expansión, por ejemplo, en octubre de 2008 se encontraban en ejecución 1.145 becas (incluyendo proyectos desde la convocatoria de 2004 - PICT/PICTOS/PAE/PID).

Por otra parte, el autor señala que existen otros programas de becas de posgrado, cuantitativamente de menor alcance. Indica entre estos programas aquellas ofrecidas por algunos organismos descentralizados del Estado nacional, en sus respectivas áreas de competencia y fuerte orientación hacia áreas consideradas estratégicas. Verbigracia, becas del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, el Instituto Nacional de Tecnología Industrial y el Instituto Nacional del Agua, y de la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA) y el Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP). Asimismo, algunas universidades argentinas desarrollan programas de becas para el nivel cuaternario para sus graduados, para sus docentes o ambos. En algunos casos ofrecen estipendios para la dedicación exclusiva a la investigación y en otros solo cubren gastos de matrícula y movilidad. También se menciona organismos provinciales de ciencia y técnica, que no solo a través de recursos propios sino con becas cofinanciadas con organismo nacionales, fomentan el desarrollo regional. El autor asegura que la financiación conjunta contribuye a mejorar la distribución regional de los recursos, aspecto que cuestiona al analizar la distribución geográfica de las becas de CONICET y, permite hacer lugar a estudios en áreas prioritarias a nivel regional o que atiendan otros temas no asociados a proyectos de interés institucional. Por último, este autor indica que el Ministerio de Educación de la Nación cobija dos programas de becas destinados a financiar estudios de especialización, maestría o doctorado como el Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación (PROFOR) y el programa de Cooperación e Integración Educativa Internacional (Lvovich, 2009).

En relación a la Educación superior no universitaria, el tercer informe, elaborado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) sobre la Educación Superior en Iberoamérica, señala que una institución no universitaria es aquella que ofrece carreras de nivel 5², directamente orientadas al mercado laboral, principalmente programas de nivel CINE 5B. Sin embargo, en ocasiones imparten también programas de Nivel 5A en el área de educación y conducentes a títulos profesionales no reservados a las universidades, los cuales en Argentina pueden recibir financiamiento estatal directo. La naturaleza de los programas que ofrecen estas instituciones son vocacionales, se otorgan títulos técnicos con los cuales excepcionalmente se pueden desarrollar programas de posgrado (Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), 2016). Cabe destacar que, las universidades ofrecen carreras formación docente asociadas a las distintas disciplinas, cuyos títulos habilitan para ejercer la docencia fundamentalmente en los niveles medio y superior. Actualmente el porcentaje de do-

2 Según la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE 2011) en los niveles números 5 (ciclo corto: grado, primer ciclo de licenciatura, bachelor o equivalente), 6 (bachilleratos y licenciaturas), 7 (maestrías y equivalentes) y 8 (doctorados y equivalentes).

centes formados en institutos superiores y en universidades resulta casi similar asociado a la gran expansión del sistema universitario (Alliaud & Feeney, 2014).

En los IESNU los dispositivos de ingreso son irrestrictos y suelen aceptarse a todos los postulantes, o que abonen el arancel en el caso del sector privado. Los alumnos que asisten a estas instituciones suelen provenir de hogares pertenecientes a los quintiles de menores ingresos y cuando se titulan suelen obtener un menor retorno privado a la inversión en capital humano avanzado las personas que adquieren títulos universitarios (Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), 2016).

Por otro lado, las instituciones no universitarias se hallan situadas en la parte inferior de la escala de prestigios institucionales de los sistemas de educación superior, y las comunidades nacionales de investigación educacional suelen concentrarse en el estudio de las universidades, contribuyendo al vacío de conocimiento que existe sobre este sector (Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), 2016, pág. 88).

Mollis (2008), quien destaca que el sistema de ES argentino es uno de los mejores de América Latina y el Caribe en cuanto a participación y nivel académico, argumenta que el término sistema no es apropiado por la complejidad, la diversidad, y una heterogénea multifuncionalidad del mapa de oferta que configura, y la desarticulación entre las instituciones que lo conforman. Otro aspecto que le da particularidad al sistema argentino es que existe una preponderancia de la oferta del sistema de educación no universitario, el cual está compuesto por institutos de formación docente para los distintos niveles de enseñanza (Mollis M., *Las reformas de la Educación Superior en Argentina para el nuevo milenio*, 2008).

Fernández Lamarra, y otros (2016), quienes caracterizan el contexto en el que en los últimos años se desarrolla el sistema de ES argentino, describen las nuevas universidades y destacan las innovaciones registradas en las instituciones de ES. Uno de los aspectos que destacan es la desarticulación del sistema universitario y del no universitario, el cual no tuvo normativa específica hasta la sanción de la Ley de Educación Superior de 1995. Estos autores destacan que dicha Ley:

ha constituido un avance significativo en este proceso de articulación, tanto en lo normativo e institucional como en lo académico. En este campo se han creado en los últimos años diversas carreras de articulación —particularmente en el área de formación docente— que permiten a los egresados de la IESNU acceder a un título universitario de grado a partir de carreras breves de complementación curricular (p:17-18).

hhSin embargo, la desarticulación no solo se ha dado entre los IESNU y las universidades, sino que también se producen entre las distintas jurisdicciones del país, las instituciones de una misma jurisdicción. Cabe recordar que en Argentina el sistema

formador de docentes está regulado actualmente por las leyes nacionales de Educación (LEN N° 26.206/2006) y la de Educación Superior (LNEs N° 24.521/1995), y además, por ser federal, por las respectivas leyes de educación provinciales.

Por último, también existe una desarticulación entre la formación docente inicial y el desarrollo profesional, las instancias de formación y el sistema educativo para el que se forman los docentes, la formación continua y la carrera docente (Alliaud, 2010). Al respecto, Alliaud y Feeney (2014) mencionan que tanto las IESNU como las IESU debieron considerar contenidos curriculares básicos y la intensidad de la formación práctica que estipulan tanto el Ministerio de Educación como el Consejo de Universidades en sus planes de estudio las carreras docentes a partir de la inclusión de las carreras docentes al artículo 43 de las LNEs (Alliaud & Feeney, 2014). Ello normaliza de alguna manera la formación docente en ambos ámbitos más allá de las particularidades que existan en las distintas instituciones.

A partir de la década del ochenta los IESNU incorporan la formación técnica en su oferta, fuertemente vinculada al mercado laboral del sector servicios como la informática, distintos tipos de diseño, turismo, hotelería, gastronomía, entre otras (Fernández Lamarra, y otros, 2016). Al respecto, Maturo (2014) quien se propuso analizar las políticas de educación técnico profesional en Argentina, menciona que la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/2005 (LETP) demuestra un interés por parte del gobierno Nacional de hacer resurgir la modalidad. Dicha ley, a partir de la cual se buscaba regular y ordenar la Educación Técnico Profesional tanto del nivel medio como del superior no universitario, la Educación Técnico Profesional tuvo por primera vez un marco legal específico que le dio en palabras de la autora

un carácter estratégico en términos de desarrollo humano y social, del crecimiento económico y de la necesidad de valorar su estatus social y educativo (Maturo, 2014:106).

En consonancia con lo antes mencionado y en el marco de las Programas de financiamiento estudiantil, tanto el PNBB como el PNBTICs incluyeron a estudiantes del ESNU. De hecho, en 2012, el 22% de las becas del PNBB se otorgó al nivel terciario no universitario, buscando a través de la ayuda económica orientar estimular el acceso, la permanencia y la graduación de jóvenes provenientes de hogares de bajos ingresos en áreas prioritarias para el país, particularmente en tecnicaturas científico-técnicas de gestión pública. Por su parte, el PNBTICs atiende a alumnos de carreras de grado vinculadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. (Marquina & Chiroleu, ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina, 2015).

A partir de 2014 se desarrolla además el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROG.R.ES.AR) que tuvo el objeto de finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad en la educación superior. Este programa también contem-

plaba estudiantes de nivel superior no universitarios. En ese primer año de ejecución el 12% fueron otorgadas a estudiantes de establecimientos terciarios (Marquina & Chiroleu, ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina, 2015). Este último programa absorbe al resto de los programas de becas a partir del año 2018.

La expansión del sector superior no universitario estatal en los últimos años, especialmente de los IESNU dedicados a la formación docente, fueron advertidos por varios autores, los cuales señalan entre otras cosas que presenta una muy alta composición femenina entre su estudiantado (Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), 2016). Cabe destacar que, el mayor porcentaje de las mujeres en el nivel superior completo, además de contar con la mayor terminalidad universitaria, suma el aporte del nivel superior no universitario, constituido por la formación de docentes de todos los niveles, en todo el territorio nacional (Álvarez y Fantin, 2019, p:47).

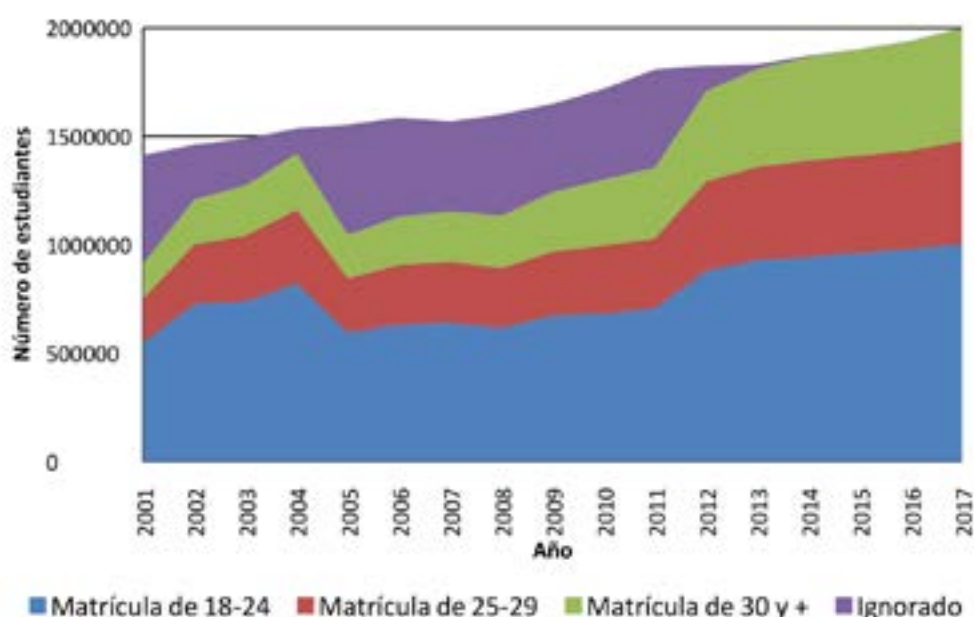
Por su parte el artículo de García de Fanelli y Jacinto (2010) estudia la equidad educativa en la educación terciaria y universitaria en algunos países de América Latina, basada en microdatos de las encuestas de hogares. Entre sus hallazgos relacionados con los IESNU se encuentran que las tasas netas de escolarización según ingreso *per capita* de los hogares revelan que la cobertura es más equitativa en el nivel terciario que en el universitario. La autora argumenta que la estudiante típica del terciario constituye la primera generación de su familia que accede a la educación superior y en su mayoría trabaja al mismo tiempo que estudia; quienes acceden al terciario muestran mayores probabilidades de graduarse que los que lo han hecho en el nivel universitario (García de Fanelli & Jacinto, 2010).

Educación Superior Universitaria (ESU) de Argentina

La educación superior universitaria comprende todos aquellos programas de estudios que se dictan en el ámbito de una institución universitaria y que comprende una duración mínima de 4 años de duración teórica y que culmina con la titulación de una carrera de grado que habilita para el ejercicio profesional de alguna profesión. Estos programas, juntamente con el sistema no universitario, que comprende mayoritariamente a las instituciones de nivel superior dedicadas a la formación docente y técnica, forman en su conjunto el sistema de nivel superior en el país. Ambos, se encuentran claramente diferenciados en el país por: el tipo de financiamiento que reciben, el sistema de gobierno, y el perfil y la titulación de sus egresados. El sistema universitario goza de autonomía y autarquía, dependiendo financieramente directamente del presupuesto nacional y siendo sus títulos profesionalizantes, los cuales, además, habilitan a la realización de estudios de posgrados.

Una primera aproximación a la composición de la estructura de las matrículas se realiza a partir de la distribución de la composición de la misma por grupos de edades. Lamentablemente las fuentes oficiales no realizan publicaciones de datos por edades desagregadas. No obstante, ello, es factible comprender, a grandes rasgos, la estructura etaria de la matrícula y los cambios observados en el transcurso de los 17 años estudiados. En primer lugar se debe mencionar que la calidad de los datos fue mejorando progresivamente, siendo cada vez menor el porcentaje del grupo de edad ignorado que comenzó con niveles del 35% en el primer registro del año 2001 a no tener datos ignorados en el último año que se dispone de información.

Gráfico 3.1. Evolución de la matrícula de ES Universitaria según grupos de edad. Argentina, 2001-2017



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Secretaría de Políticas Universitarias. Tabla 1 del Anexo

Debe reconocerse que la tendencia es que, el 50% de la matrícula se concentre en el primer grupo etario de personas de 18 a 24 años, y aproximadamente un 25% en cada uno del resto de los otros dos grupos etarios considerados. Una nota distintiva del sistema universitario argentino es que, debido al acceso irrestricto en casi todas las carreras y a la gratuidad del nivel, las personas pueden permanecer más años en el sistema o ingresar más tardíamente que en las edades teóricas de fin del nivel medio entre los 18 y 19 años de edad.

El análisis de la evolución temporal de esta composición es arriesgado toda vez que, como ya se mencionó, el nivel de datos ignorados es muy elevado. Sí la distribución

de los omitidos se dio proporcionalmente según la tendencia observada el número de personas de mayores de 30 años habría crecido desde el 18% hasta el 26%.

Durante la expansión universitaria se crearon instituciones de nivel superior en lugares donde no había lo que puede haber resultado en la asistencia de personas a las que hasta entonces les resultaba imposible asistir a una institución universitaria (Pérez Rasetti ,2014), porque ello significaba la onerosa migración de estudiante. A propósito, dicha oferta tiene un fuerte crecimiento a partir del año 2010. Muchas de estas instituciones se crearon de acuerdo a la distribución demográfica de la población, con una gran presencia en el conurbano bonaerense.

Tabla 3.1. Número de establecimientos de educación superior universitaria según periodo e creación hasta el año 2017. Argentina

Periodo de creación	Cantidad de Universidades e Institutos universitarios		
	Públicas	Privadas	Total
Antes 2003	44	53	97
2004-2009	4	3	7
2010-2017	18	7	25
Total	66	63	129

Nota: Además hay una institución internacional y otra extranjera, total 131

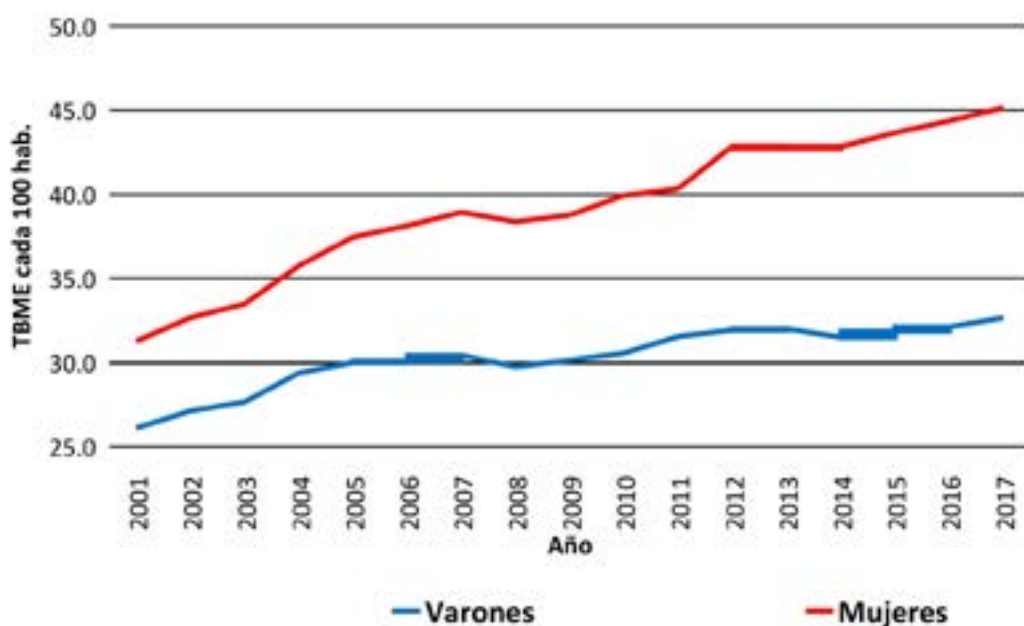
Fuente: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home/1>

A ello se le suma, en gran parte desde el sector privado, la creación de sedes o extensiones, con ofertas novedosas además de las tradicionales, en distintas localidades del país y una gran flexibilidad en la modalidad, la duración y en relación a las propuestas pedagógicas (Barsky & Corengia, 2017).

Uno de los indicadores más extendidos en la estimación del impacto que los servicios educativos de nivel superior tienen sobre la sociedad es la tasa bruta, la cual refleja la cantidad de personas escolarizadas, independientemente de la edad, sobre la población de 18 a 24 años del país. Una primera lectura de este indicador refleja a las claras que la tasa es particularmente alta para el caso de las mujeres alcanzando niveles muy próximos a la mitad de la población de referencia, del 45%, mientras que, para el caso de los varones, la tasa se encuentra diez puntos por debajo y con una tendencia que profundiza las diferencias entre hombres y mujeres y que puede tener que ver con una expulsión más temprana al mercado de trabajo de los hombres, lo cual no necesariamente puede reflejar una situación de ventaja para uno u otro sexo. Esta feminización de la educación universitaria es un fenómeno bien conocido que se viene dando en las últimas décadas y que no solo está ocurriendo en Argentina y que

posiblemente responda a cambios sociales que se relacionan con el rol de la mujer y su inserción en el campo laboral.

Gráfico 3.2. Tasa Bruta de matrícula de estudiantes de ESU de 18 a 24 años según sexo. Argentina. 2011-2017



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias y proyecciones de población elaboradas por el Instituto Nacional de Estadística y Censos. Tabla 2 del Anexo

Otro indicador, más refinado, sobre la relación entre la matrícula y la población es la tasa neta por grupo etario. Esta tasa considera en su estimación a los estudiantes en cada rango de edad sobre la población de ese mismo grupo de edad. Ese nivel de precisión permite tener una mayor sensibilidad respecto a la población que asiste y su correspondiente edad teórica, aunque por la amplitud del intervalo que propone los datos siguen siendo aproximados.

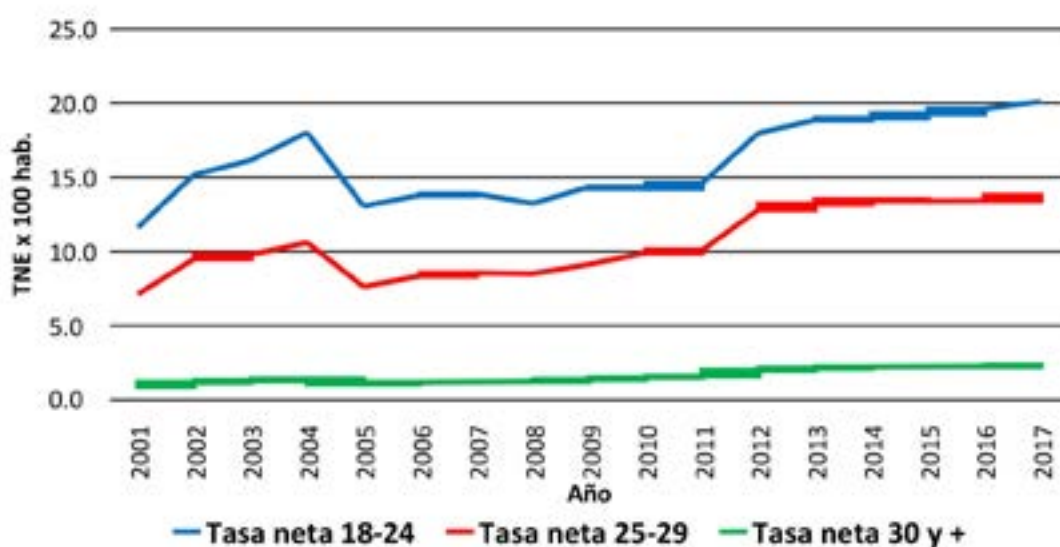
Los datos nos permiten inferir que cada año que pasa no solo hay mayor población incluida en la educación superior sino que también podría decirse que hay mayor permanencia en el sistema. La tendencia es creciente en los tres grupos etarios considerados, produciéndose una variación de 9 puntos más para el grupo más joven, lo cual puede significar un mayor ingreso o permanencia en ese grupo etario. La población de 25 a 29 años experimentó un cambio abrupto de 6 puntos porcentuales de la tasa aunque la variación no fue tan radical como en el primer grupo.

La mayor participación de los jóvenes en la educación superior universitaria puede ser explicada por un lado por la mayor oferta de instituciones de educación superior universitaria, tanto de gestión privada como pública, que tal como lo menciona Perez

Rassetti (2014) ofrecen la oportunidad a estudiantes que de no residir próximos a las instituciones universitarias, no podrían acceder a los estudios superiores. De esta manera, no solo se aumentaría el ingreso de jóvenes de 18 años sino de estudiantes de otras edades, que antes no había tenido la oportunidad. Asimismo, se pusieron en marcha, a partir del año 2007, múltiples estrategias como ampliación de la oferta institucional y expansión del financiamiento para la inclusión de estudiantes de sectores sociales desfavorecidos (Marquina y Chiroleu, 2015) y dispositivos institucionales que favorecen tanto la retención como la graduación (Del Valle, Montero y Mauro, 2017).

También el grupo de personas de mayores de 30 años experimentó un crecimiento del doble de la tasa observada en el año 2001 respecto de lo observado 16 años después. Sin embargo, esta tasa se mantiene a niveles del 2%, no podemos decir que es bajo, toda vez que gran parte de los estudiantes de grado podrían haberse graduado antes de los 30 años de edad. Existen estrategias de permanencia que podrían estar reteniendo a estudiantes, que a pesar de tener un ritmo más lento, continúan avanzando sus estudios superiores.

Gráfico 3.3. Tasa neta de matrícula de ESU según grupos de edad. Argentina. 2001-2017



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias y proyecciones de población elaboradas por el Instituto Nacional de Estadística y Censos. Tabla 3 del Anexo

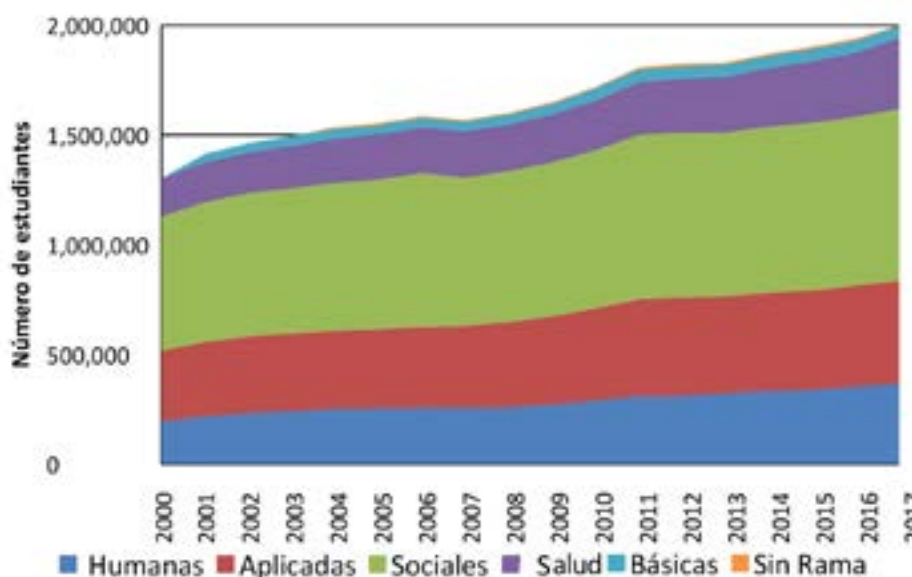
Respecto al perfil de la matrícula por rama de estudio, los registros oficiales publicado en Argentina permiten establecer comparación por 5 grandes grupos de estudios: Ciencias Humanas, Ciencias Aplicadas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud y

Ciencias Básicas. En un apartado anexo se puede distinguir las carreras o programas de estudios que comprenden estas 5 grandes áreas de estudios.

En este punto es interesante resaltar que en Argentina los estudiantes son libres de optar por la carrera que quieren estudiar. Sin embargo, existen algunas carreras de interés público³, cuyos regímenes de admisión o ingreso tiene ciertas restricciones para cumplimentar con estándares de calidad, por ejemplo Medicina. Si bien cada casa de altos estudios determina el dispositivo de acceso, para garantizar la intensidad de la formación práctica, se plantean vacantes con cupo que se cubren en muchos casos de acuerdo al rendimiento en dispositivos de evaluación específicos.

Por otro lado, existen dispositivos de estímulos dirigidos como sistemas de becas para ampliar la matrícula de ciertas carreras de índole tecnológicas que se consideran prioritarias para el desarrollo nacional (Chiroleu, 2014; Alonso, 2017; Lenz, 2017).

Gráfico 3.4. Evolución de la matrícula de ES universitaria, según Rama del conocimiento. Argentina, 2000-2017



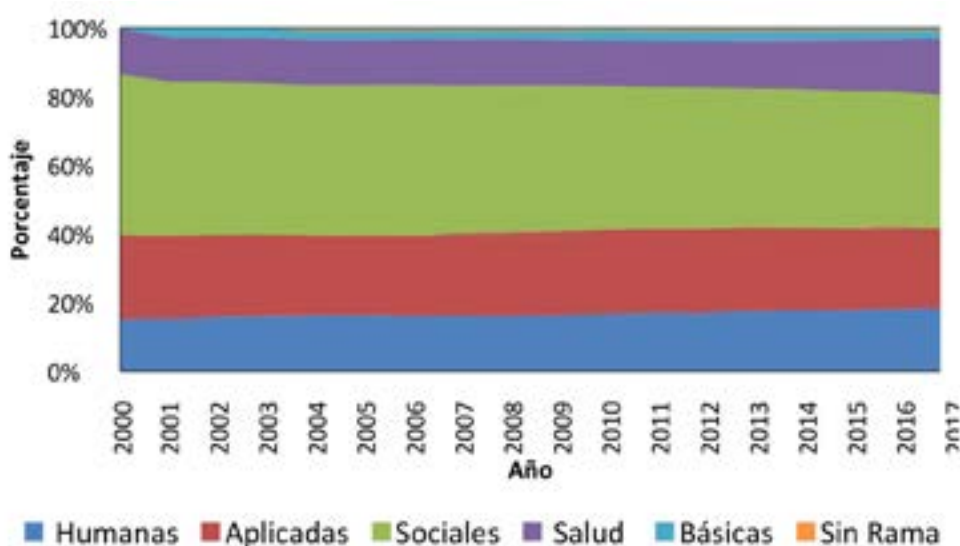
Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias. Tabla 4 del Anexo

3 Ley Educación Superior, N° 24521, 1995. Art. 43: “Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos: Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades; Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas. El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.”

En el primer año considerado en el estudio, la mayor parte de la matrícula correspondía a estudiantes matriculados en carreras de ciencias sociales, si bien esa primacía se mantiene en casi las dos décadas que el estudio comprende, la tendencia observada es que progresivamente ese porcentaje va decreciendo, perdiendo en el periodo 8 puntos porcentuales respecto al total de la matrícula. En segundo término se ubican las carreras de las ciencias aplicadas que concentran el 24% de la matrícula con una tendencia relativamente estable, a pesar de ciertas políticas de estímulo como los programas de becas nacionales. Cabe destacar que quizá alguna de las carreras para las cuales están dirigidas las becas no se hallen incluidas en esta área del conocimiento sino en otra.

Por su parte, las carreras de las ciencias humanas, que representan en 15% de los estudiantes en el año 2000, muestra una leve tendencia de crecimiento en la distribución porcentual de casi 3 puntos para el último año. Igual comportamiento tiene la matrícula de estudiantes de ciencias de la Salud que tiene en el año 2000 el 13% de la matrícula en el año 2000 y el 16% en el año 2017. A pesar de que una de las carreras más populares que componen esta área del conocimiento se ve limitada en su matrícula por los dispositivos de ingreso restrictivos en algunos IESU, es probable que los aspirantes a la misma que no logran cumplimentar con los requerimientos del caso opte por otra carrera afín, con lo cual la matrícula se mantendría en la misma área del conocimiento.

Gráfico 3.5. Distribución porcentual de la matrícula de ES universitaria, según Rama del conocimiento. Argentina, 2000-2017

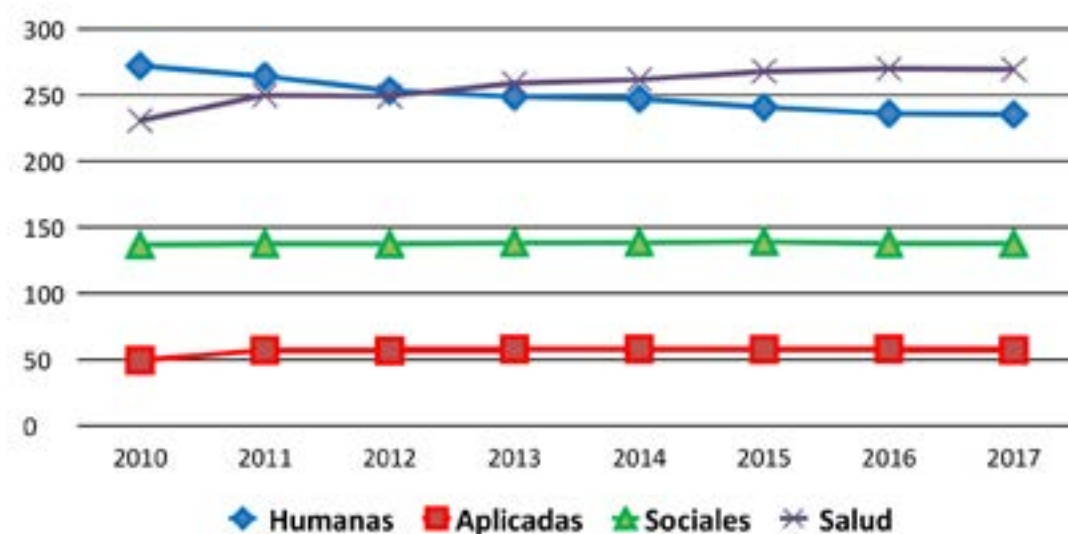


Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias. Tabla 4 del Anexo

Por lo expuesto, no se logra visualizar el impacto que pudieran tener en la matrícula tales dispositivos de ingreso. Finalmente, la matrícula de los estudiantes en las ciencias básicas se mantiene relativamente estable en todo el período próximo al 3% del total de la matrícula.

En el marco de la feminización de la matrícula, existen diferencias en relación a las carreras según áreas del conocimiento elegidas por mujeres y varones. Hay una mayor matrícula femenina en las áreas de las Ciencias Humanas y de la Salud, donde hay más de 2 mujeres por cada hombre. En sendos casos hubo un punto de inflexión en el 2012 cuando se feminizó aún más en Salud y ocurrió lo contrario en Humanas. El área del conocimiento en el que la razón entre hombres y mujeres es más equitativa en las ciencias sociales, aunque existen cerca de 130 mujeres por cada 100 hombres, manteniéndose estable a lo largo de los años estudiados. Por otro lado, en las carreras de las ciencias aplicadas la mitad de los estudiantes son mujeres.

Gráfico 3.6. Índice de femineidad de la matrícula ES universitaria, según rama del conocimiento. Argentina, 2010-2017

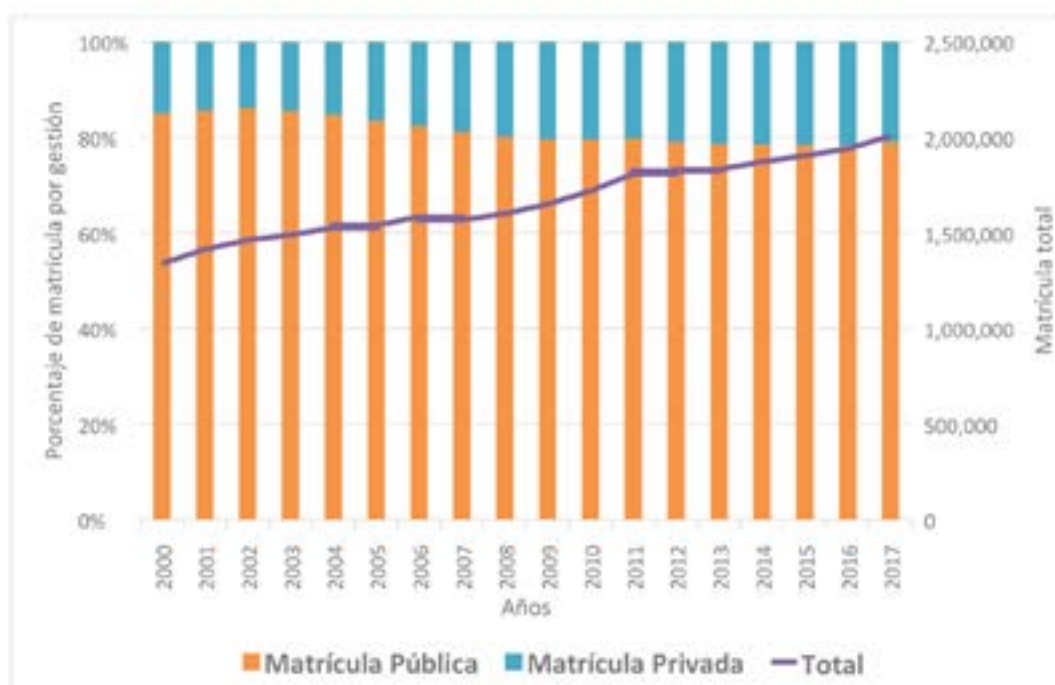


Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias. Tabla 5 del Anexo

Tal como mencionara UNESCO (2007) sobre la feminización de matrícula por áreas de conocimiento hasta el año 2005 en Latinoamérica y el Caribe, Argentina continúa reproduciendo en alguna medida lo descripto entonces en la Región a pesar de que pasaron cerca de 15 años. Es decir, continúan existiendo carreras o áreas de estudio asociados a la extensión de los papeles tradicionales de la mujer como el cuidado y atención de personas dependientes y tareas relacionadas con la alimentación, vestimenta, educación básica, salud primaria, entre otros.

Mientras que las áreas de índole tecnológicas continúan concentrando matrícula masculina a pesar del logro del acceso masivo femenino a la educación superior en más de treinta años. Esta reproducción de patrones o estereotipos de género acuñados en la cultura se ven reflejados tanto en la educación superior como en el mercado laboral posteriormente (UNESCO, 2007).

Gráfico 3.7. Matrícula de ESU según tipo de gestión. 2000-2017



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias. Tabla 6 del Anexo

La matrícula universitaria tiene un comportamiento creciente (ver gráfico 7, eje derecho). El sector público supera al privado, sin embargo este último aumenta progresivamente su importancia. Este hecho, que hasta 2013, fue evidenciado por otros autores (Barsky & Corengia, 2017; Fernández Lamarra, y otros, 2016; García de Fanelli, Políticas públicas ante la masificación de la educación universitaria: el reto de elevar la graduación, garantizando la inclusión y la calidad, 2017), quienes hablan de casi la duplicación de la matrícula privada desde el año 2000, la cual parece continuar con igual tendencia. Por su parte, el sector estatal sufrió una reducción de sus ingresantes entre los años 2002 y 2009, que se vio compensada a partir de la creación de nuevas universidades en el año 2010 que se estabiliza en 2013 (Barsky y Corengia, 2017).

Un indicador importante cada vez que se analiza el sistema universitario como un sistema productivo es el índice de graduación. Este indicador, aun cuando útil puede resultar un tanto reduccionista por cuanto supone que los únicos beneficios que obtiene la sociedad son los egresados. Con ello omite ciertas externalidades como todos aquellos conocimientos o la formación parcial que un individuo recibe, aunque no

llegué a concluir sus estudios tienen implícitos beneficios propios y sociales, que por supuesto se maximizan si se logra la graduación.

Para el caso de la Argentina es un indicador particularmente sensible y siempre cuestionado porque es bajo en relación a lo observado en algunos países vecinos o de la región, sin embargo la tendencia del índice de graduación es creciente. Además, no debe obviarse que el sistema de ingreso constituye la principal diferencia entre Argentina y otros países, lo cual limita la comparabilidad.

Los registros oficiales permiten observar que los índices de graduación por rama del conocimiento son mayores en las Ciencias de la Salud y en las Sociales. Mientras que los índices más bajos del período se dieron entre las carreras de Ciencias Humanas, Aplicadas y Básicas.

La tendencia de los índices masculinos se ha mantenido relativamente estables a través de los años estudiados en todas las ramas del conocimiento, con excepción de las Ciencias Aplicadas y Sociales, la cual muestra una leve tendencia creciente.

Entre 2002 y 2011 se pusieron en marcha varios programas de becas, en los cuales se priorizan algunas carreras de la Ciencias Aplicadas. Entre ellos se encuentran el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) cuyos beneficiarios fueron estudiantes de carreras científico técnicas⁴, el Programas Nacional de Becas de Grado TIC's (PNB-TIC's) que otorga becas a estudiantes de carreras de grado relacionadas con la tecnología de la información y la comunicación⁵, y finalmente, el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), el cual incluye estudiantes de las demás carreras, pero presenta subprogramas en los que hay carreras prioritarias⁶ de las ciencias aplicadas.

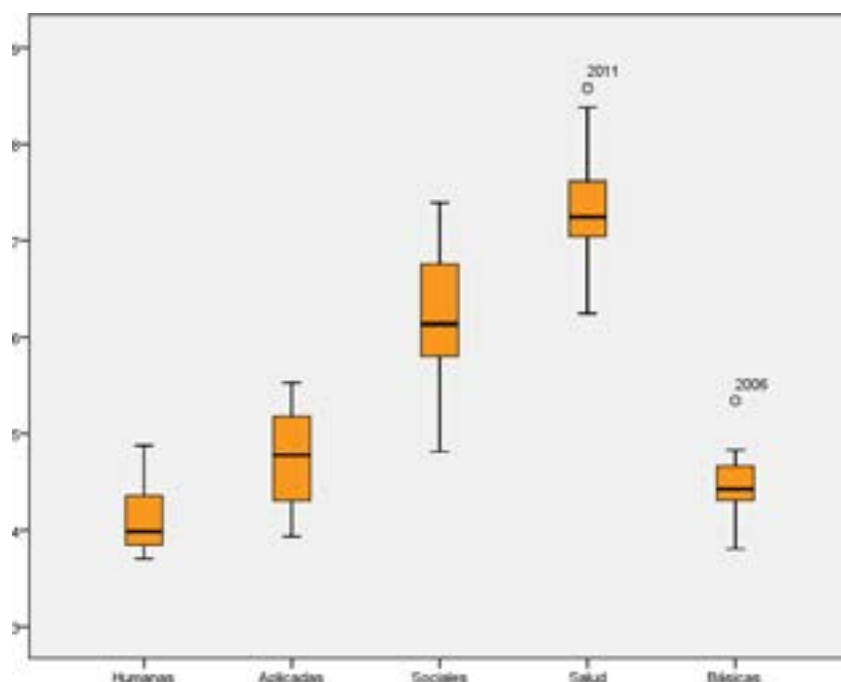
4 Carreras vinculadas a las ciencias aplicadas, ciencias naturales, ciencias exactas y a las ciencias básicas (carreras de grado y tecnicaturas universitarias y no universitarias). Dentro del PROGRAMA se diferenciará una línea específica de becas dirigida exclusivamente a estudiantes de la carrera de enfermería profesional o profesional universitaria que cursen sus estudios en una Universidad Nacional, Provincial o Privada, un Instituto/Centro Universitario, un Instituto de Educación Técnica Superior de Gestión Estatal o un Instituto de Educación Técnica Superior de Gestión Privada inscripto en el PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN DE ENFERMERÍA (PRONAFE).

5 Las carreras contempladas son: Licenciatura en Informática, licenciatura en Ciencias de la Computación, licenciatura en Sistemas / Sistemas de Información, licenciatura en Análisis de Sistemas, ingeniería en Sistemas de Computación / Sistemas de Información, ingeniería en Informática. También otras carreras universitarias relacionadas con el software embebido y las telecomunicaciones como ingeniería Electrónico, e ingeniería en Telecomunicaciones.

6 Las carreras prioritarias dentro del subprograma son: Agrimensura, Bioingeniería, Biología, Diseño Industrial, Geofísica, Geología, Ingeniería (cualquiera sea el tipo, la especialidad u orientación), Licenciatura en Administración de Negocios Agropecuarios, Licenciatura en Administración Rural, Licenciatura en Análisis de Sistemas, Licenciatura en Biodiversidad, Licenciatura en Biología, Licenciatura en Biología Molecular, Licenciatura en Biotecnología, Licenciatura en Biotecnología, Licenciatura en Botánica, Licenciatura en Bromatología, Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Alimentos, Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos, Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Materiales, Licenciatura en Ciencias Biológicas, Licenciatura en Ciencias de la Atmósfera, Licenciatura en Ciencias de la Computación, Licenciatura en Ciencias

Para tener una idea del volumen de estudiantes que accedieron a las becas de estos programas, en el año 2011, último año de su implementación de acuerdo a lo publicado en la SPU, hubo 21.357 beneficiarios de las Becas Bicentenario (12.510 ingresantes, 8.847 avanzados), 656 de Becas TIC's, y 18.712 estudiantes que accedieron al PNB (6.043 correspondían a ingresantes, 6.607 a estudiantes avanzados y 6.062 a renovantes) (Secretaría de Políticas Universitarias, 2020).

Gráfico 3.8. Índice de graduación de ESU de hombres por rama de conocimiento. Argentina. 2000-2017



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias. Tabla 7 del Anexo

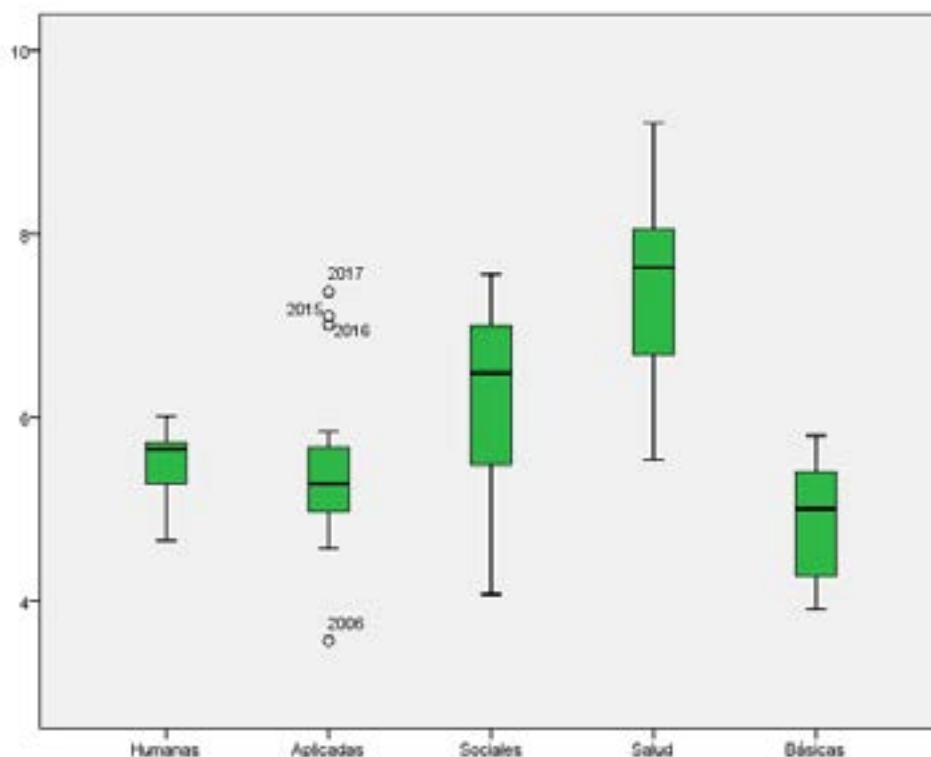
Físicas, Licenciatura en Ciencias Geológicas, Licenciatura en Ciencias Matemáticas, Licenciatura en Ciencias Oceanográficas, Licenciatura en Ciencias Químicas, Licenciatura en Computación, Licenciatura en Energías Renovables, Licenciatura en Enfermería, Licenciatura en Estadística, Licenciatura en Física, Licenciatura en Física Médica, Licenciatura en Genética, Licenciatura en Geofísica, Licenciatura en Geología, Licenciatura en Geoquímica, Licenciatura en Gestión de Empresas Agropecuarias, Licenciatura en Hidrogeología, Licenciatura en Hidrología Subterránea, Licenciatura en Higiene y Seguridad del Trabajo, Licenciatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo, Licenciatura en Informática, Licenciatura en Matemática, Licenciatura en Matemática (Nivel Medio con Articulación al Polimodal), Licenciatura en Matemática Aplicada, Licenciatura en Organización Industrial, Licenciatura en Producción Animal, Licenciatura en Producción Vegetal, Licenciatura en Química, Licenciatura en Química y Tecnología Ambiental, Licenciatura en Química Farmacéutica, Licenciatura en Relaciones Industriales, Licenciatura en Seguridad, Licenciatura en Sistemas, Licenciatura en Sistemas de Información de las Organizaciones, Licenciatura en Sistemas de Información, Licenciatura en Tecnología de Alimentos, Licenciatura en Tecnología de los Alimentos, Licenciatura en Tecnología Minera, Licenciatura en Zooloía, Médico Veterinario, Microbiólogo, Veterinario.

El índice de graduación de las mujeres universitarias por áreas del conocimiento resultó similar a lo observado en hombres, en tanto que los índices fueron mayores en las Ciencias de la Salud y las Sociales. La tendencia de los índices de graduación de las mujeres universitarias en todas las áreas ha sido creciente entre el año 2001 y 2017, más notablemente en Ciencias Sociales y Aplicadas, lo cual podría relacionarse con los programas de becas implementados entre los años 2002 y 2011. El programa PNBUE, el cual se concentró en un grupo de carreras no incluidas entre las prioritarias en los otros programas de becas que se pusieron en marcha alrededor del 2008, muestra que más del 70% de los beneficiarios fueron mujeres en el año 2011 (Secretaría de Políticas Universitarias, 2020).

Además de estos dispositivos de ingreso y permanencia centrados en lo económico y social, tal como los clasifica Silvia Lenz (2017), existen otros que surgen de cada universidad. Alguno de ellos son ayudas económicas otorgadas por mérito académico (UBA, UNM, UNLaM, UNO, UNSE, UNRN, UNLaR), sobre todo dirigidas a estudiante de carreras de las ciencias exactas y naturales o a las ingenierías. Cabe destacar que en esas mismas áreas del conocimiento muchos de estos dispositivos son otorgados por fundaciones o empresas vinculadas a estas disciplinas o a sectores productivos e industrias específicas (Lenz S., 2017).

Al mismo tiempo que se implementaban los programas de becas nacionales se creaban cinco universidades nacionales en el Conurbano bonaerense y otras 6 a lo largo del país. Esta expansión del sector público no se acompañó de una expansión de las universidades privadas, que por el contrario disminuyó en gran medida. Sin embargo, en relación al mayor índice de graduación en el área Salud, hay que destacar que se amplió la oferta del sector privado (20 escuelas o facultades de medicina) de tal manera que ha superado al público (que tiene 13), a pesar de la evaluación institucional constante y creciente y obligatoria, (Barsky & Corengia, 2017). Existen ciertos aspectos que podrían favorecer los índices de graduación del área salud, por un lado la mayor oferta del sector privado, que a su vez tiene mayores índices de graduación que el público (Centro de Estudios de Educación Argentina de la Universidad de Belgrano (CEA), 2015; Fernández Lamarra N. , Pérez Centeno, Marquina, & Aiello, 2018). Por otro lado, esta área del conocimiento se conforma de carreras ampliamente feminizadas, y las mujeres suelen tener mejor rendimiento académico e mayores índices de graduación (García de Fanelli A. , Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances, 2014). Por otro lado, algunas universidades públicas son estrictas con los requisitos académicos para la incorporación de sus estudiantes en algunas carreras de esta área del conocimiento, lo cual generaría una selección de los estudiantes que podría favorecer los índices de graduación.

Gráfico 3.9. Índice de graduación de ESU de mujeres por rama de conocimiento. Argentina. 2000-2017

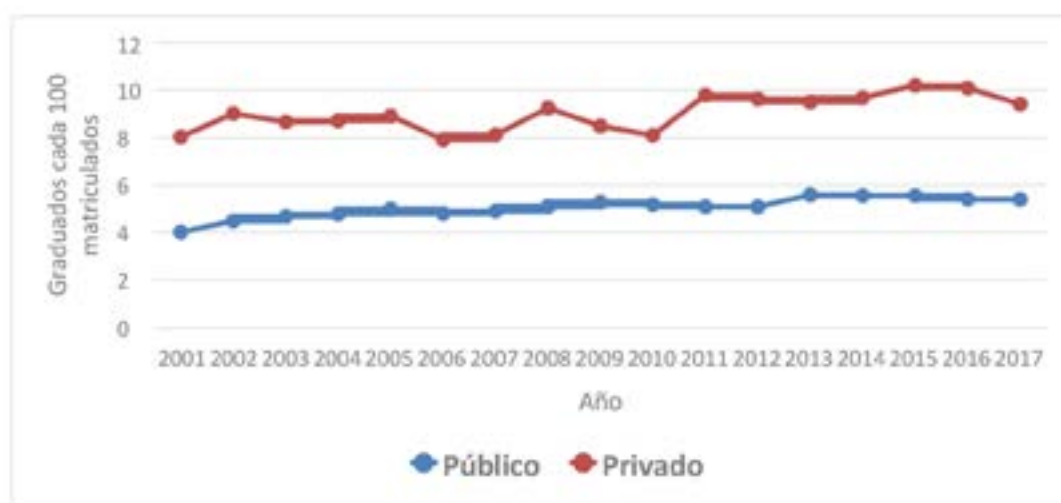


Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias. Tabla 8 del Anexo

Los índices de graduación son mayores en el sector privado, hecho ya evidenciado en estudios anteriores (Centro de Estudios de Educación Argentina de la Universidad de Belgrano (CEA), 2015; Fernández Lamarra N. , Pérez Centeno, Marquina, & Aiello, 2018), hecho que se relaciona con el perfil del estudiante que accede a la ESU privada, los cuales proceden de hogares con mayores ingresos, quienes a su vez muestran los mayores índices de graduación (García de Fanelli A., 2015).

Por otra parte, hay que destacar la oferta del sector privado se adapta a los nichos de demanda no cubiertos por las públicas y al mismo tiempo ofrece algunas carreras tradicionales acompaña de una flexibilidad en los modos pedagógicos y las duraciones (Barsky & Corengia, 2017), ofreciendo muchas veces carreras de menor duración (García de Fanelli A. , 2007). Sin embargo en los datos analizados por este trabajo solo se incluyen la modalidad presencial.

Gráfico 3.10. Índice de graduación de ESU por tipo de gestión. 2002-2017



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias. Tabla 9 del Anexo

Por su parte, el sector público ha mejorado su eficiencia, teniendo en cuenta la gran masificación de la matrícula de los últimos años aunque aún resta mucho por hacer para mejorar aún más (Fernández Lamarra N. , Pérez Centeno, Marquina, & Aiello, 2018). García de Fanelli (2014) señala que “el mejor rendimiento se alcanza cuando los estudios se financian a través de becas y apoyo familiar o becas exclusivamente” (pág. 26) , y que políticas basadas en becas se sinergian con otras estrategias de apoyo pedagógico y orientación para los estudiantes. Al respecto, (Lenz S. , 2017) describe estas estrategias llevadas a cabo en las universidades públicas argentinas, trabajo en el que se destaca la multiplicidad de dispositivos de permanencia y los pedagógicos llevados a cabo en esas instituciones. Sin embargo, no se conoce el impacto en términos cuantitativos de los estudiantes beneficiarios de los mismos ni se hallaron estudios de cohorte que evalúe particularmente la trayectoria o graduación de estos estudiantes.

Cabe destacar, que existen limitaciones para lograr conocer los niveles de graduación de los estudiantes de la ESU y lograr su monitoreo. Concerniente a ello, García Fanelli (2017) señala una falta de precisión sobre lo que se entiende por el concepto de alumno, y menciona que a pesar de estar descripto en la ley, muchas universidades adoptan otros criterios.

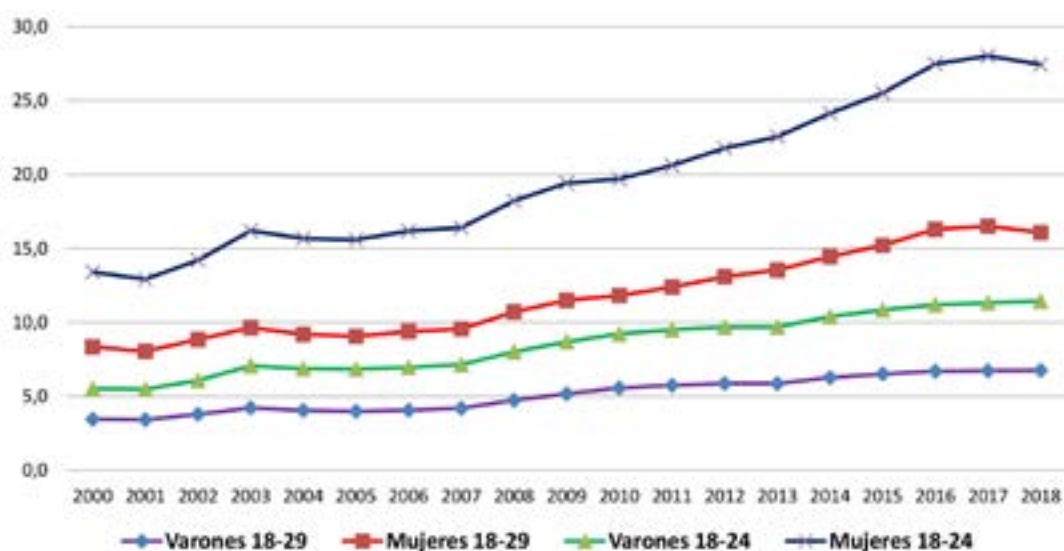
Educación Superior No Universitaria

La tasa bruta de matrícula según grupo de edad en la ESNU argentina muestra una tendencia creciente en ambos sexos y en todos los grupos de edad considerados, un

ascenso mayor a partir del año 2007. Existen mayores tasas de mujeres que de hombres en todo el período, lo cual pueda relacionarse en algún punto con el tipo de formación que los IESNU ofrecen y las pautas históricas y culturales del país.

Teniendo en cuenta que la tasa bruta que refleja la cantidad de personas escolarizadas, independientemente de la edad, sobre la población de 18 a 24 años del país, y que implica el impacto que los servicios educativos tienen sobre la sociedad. Es importante destacar que estas tasas, aparentemente bajas, se complementan a las del nivel universitario, logrando un gran impacto sobre la sociedad Argentina. Ambas, presentan una tendencia ascendente más marcada en las mujeres.

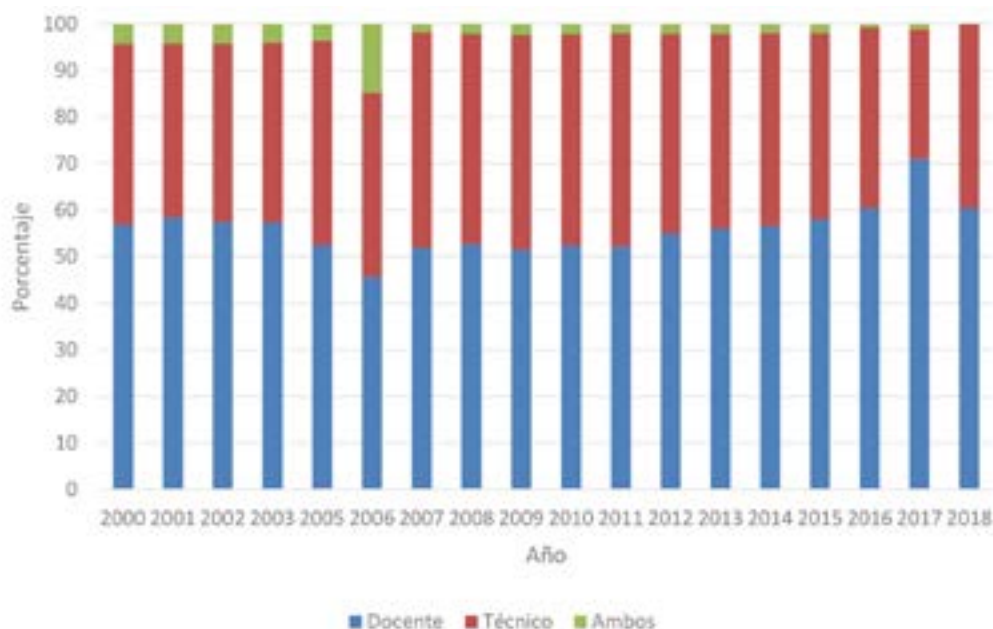
Gráfico 3.11. Tasa Bruta de Matrícula en la ESNU según población de 18 a 29 años de edad. Argentina. 2000-2018



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los anuarios del Sistema de consultas de datos educativos. Evaluación e información educativa. Ministerio de Educación de Argentina y proyecciones de población elaboradas por el Instituto Nacional de Estadística y Censos. Tabla 10 del Anexo

El proceso de feminización de la matrícula se ve más acentuado en la ESNU, probablemente por gran parte de la oferta se trata de la formación de docentes, una actividad ampliamente feminizada desde principios de siglo XX en Argentina. Al respecto, Yannoulas (1996) asegura que este fenómeno de feminización fue promovido por el Estado, fundado en motivos prácticos e ideológicos, cuando las funciones del magisterio se plantearon como una continuidad del rol materno y de las tareas domésticas. Aspectos que tal como se viera en la ESU siguen reproduciéndose hasta la actualidad.

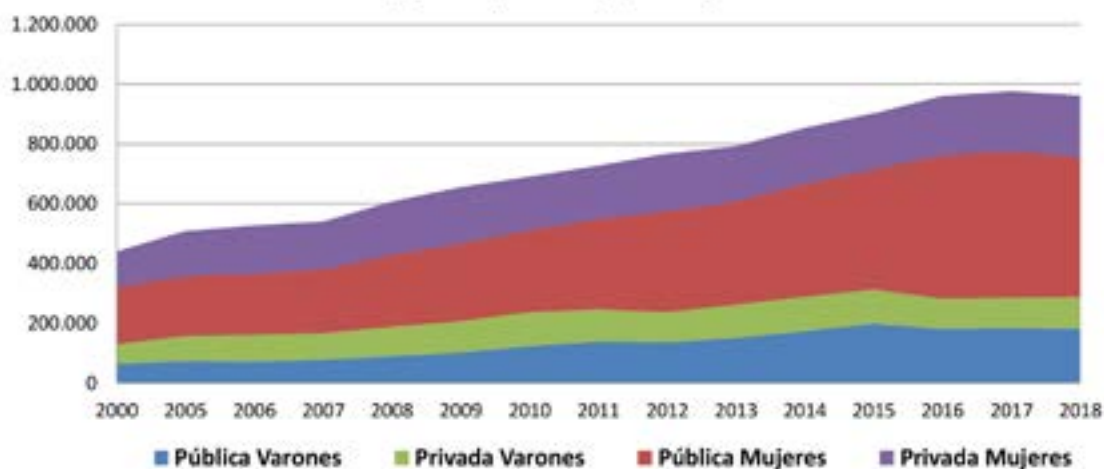
Gráfico 3.12. Porcentaje de matrícula de ESNU según tipo de formación. 2000-2018



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los anuarios del Sistema de consultas de datos educativos. Evaluación e información educativa. Ministerio de Educación de Argentina. Tabla 12 del Anexo

La ES no universitaria se ha inclinado históricamente a la formación docente y en el periodo de estudio representa más de la mitad de la matrícula, con variaciones mínimas. El resto de la matrícula se orienta a la formación técnica.

Gráfico 3.13. Matrícula de ESNU según tipo de gestión y sexo. Argentina. 2005-2018



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los anuarios del Sistema de consultas de datos educativos. Evaluación e información educativa. Ministerio de Educación de Argentina. Tabla 13 del Anexo

La feminización de la matrícula se da tanto en el ámbito privado como en el público, siendo mayor en el este último. Por su parte, la matrícula masculina ha crecido menos que la femenina en favor de instituciones de gestión pública.

La matrícula de la ES no universitaria pública también es mayor que la de gestión privada, tal como ocurre en la ES universitaria. Tal como se observa en la tabla 2, a pesar de la oferta del sector privado, la matrícula es mayor en las IESNU públicas. Ello puede estar relacionado a dos cuestiones, por un lado, estas instituciones se han dedicado tradicionalmente a la formación docentes.

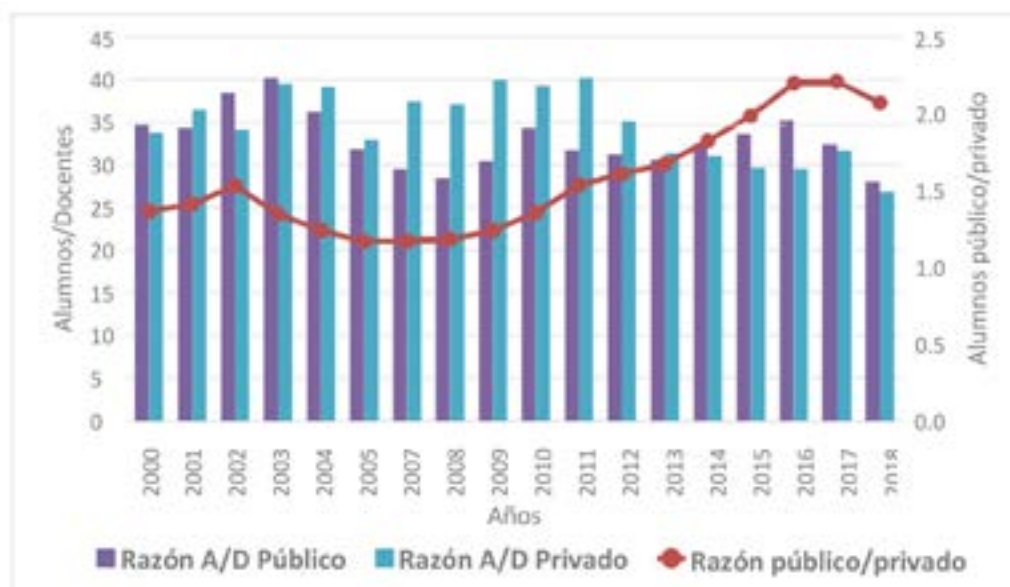
Tabla 3.2. Expansión de IESNU según año de creación y tipo de gestión. Argentina. 2000-2018

Cantidad de instituciones no universitarias			
Año de creación	Públicas	Privadas	Total
Antes del 2010	917	1175	2092
2010-2014	395	74	469
2015-2018	168	10	178
Total	1480	1259	2739

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los anuarios del Sistema de consultas de datos educativos. Evaluación e información educativa. Ministerio de Educación de Argentina.

Como se mencionara anteriormente, la matrícula en ESNU ha estado feminizada fuertemente desde sus orígenes, y ellas tienen una mayor participación en la matrícula de ES. Por otro lado, los estudiantes de los IESNU provienen de hogares de los quintiles de ingresos más bajos, con lo cual limita su acceso a instituciones del sector privado.

Gráfico 3.14. Razón alumnos por docentes según tipo de gestión y razón de estudiantes del sector público por estudiante del sector privado en la ESNU. 2000-2018



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los anuarios del Sistema de consultas de datos educativos. Evaluación e información educativa. Ministerio de Educación de Argentina. Tabla 11 del Anexo

La razón de alumnos por docentes suele ser usado para tener una aproximación a la calidad educativa. En ese sentido, mientras más alta sea la razón de alumnos por docente, se considera que más baja será la posibilidad de que los alumnos puedan tener acceso a sus formadores (UNESCO, 2009).

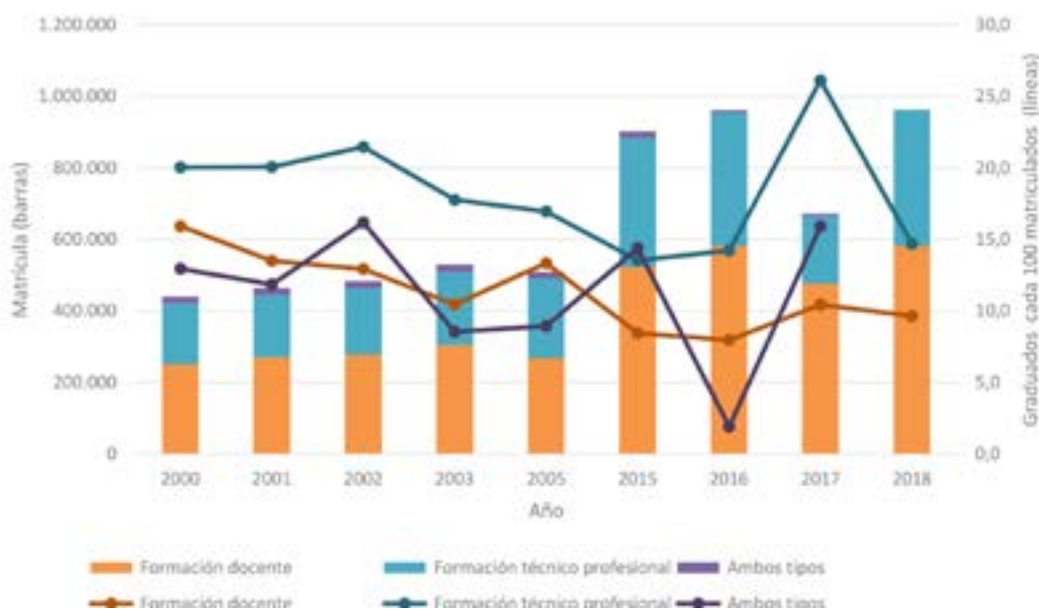
La razón entre alumnos y docentes se ha mantenido entre 25 y 40 estudiantes por docente a lo largo de todo el periodo con fluctuaciones. Las mayores diferencias es esta razón se dieron entre el 2004 y 2012, cuando hubo más alumnos por docentes en el sector privado que en el público. En algunos años posteriores (2014-2018) los alumnos por docentes de los IESNU públicos aumenta y es mayor que en el sector privado.

Fernández Lamarra y otros (2016), advierten que en los IESNU los docentes son contratados por horas semanales de trabajo y no por cargos. Debido a que el sistema estadístico registra docentes o cargos docentes, puede ocurrir que un mismo docente tenga más de un cargo. Esto produce dificultades y confusiones en el análisis comparativo de los docentes en la ES.

El comportamiento del indicador podría pensarse en función de la matrícula, la cual tiene un comportamiento francamente ascendente en la gestión pública y estable en la privada a partir del año 2007. Sin embargo presento fluctuaciones tanto en momentos previos, con cierta estabilidad de ambas matrículas, como en momentos de crecimiento acelerado.

Por otro lado, el número de alumnos del sector público en ESNU fue de 1,2 en el año 2007, momento donde casi igualan la matrícula con el sector privado. Luego de ese punto comienza a ascender hasta alcanzar más de 2 alumnos en instituciones públicas por cada estudiante de gestión privada en los años 2016- 2018.

Gráfico 3.15. Índice de graduación de la ESNU por tipo de formación. 2000- 2018



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los anuarios del Sistema de consultas de datos educativos. Evaluación e información educativa. Ministerio de Educación de Argentina. Tabla 14 y 15 del Anexo

El índice de graduación de ES no universitarios es mayor en la formación técnica que en la formación docente.

La matriculación ha tenido una tendencia creciente, paralelamente la graduación tiene un comportamiento oscilante. Dado que la matrícula crece, el índice de graduación se reduce. De ello se desprende la necesidad de contar con información de ingresantes y las tasas de titulación dentro de las distintas cohortes de ingresantes, aspecto que resaltara García de Fanelli (2015) en relación al estudio de la graduación de los estudiantes universitarios.

El índice de graduación en instituciones de formación técnico profesional han sido mayores que en las de formación docente a pesar de tener menor matrícula. Al respecto, se pueden mencionar los dispositivos de accesos y permanencia como los programas de becas. Hasta 2007 el PNBU constituía el único programa de becas del Ministerio e incluía las carreras de grado de distintas ramas de estudio y las tecnicaturas en informática dictadas en Institutos Universitarios y Universidades Nacionales (Marquina & Chiroleu, 2015, pag. 12). Aproximadamente en el año 2009, se crearon el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) y el Programa Nacional de Becas de Grado TICs (PNBTICs). Estos dos programas se orientaron a ciertas carreras consideradas

prioritarias. Mayoritariamente se enfocaron en carreras tecnológicas o profesorado con esa orientación e incluyeron a estudiantes de los IESNU. En el caso del PNB TICs tuvo dos convocatorias, una en el año 2009 y otra en el 2013. Por su parte, el PNBB en el año 2012 otorgó el 22% de las becas a los IESNU. Cabe aclarar también que, esos programas también incorporaron dentro de las carreras prioritarias a aquellas de la formación docente en esas áreas específicas orientadas a lo tecnológico.

Más recientemente, en el año 2014, se puso en marcha el PROGRESAR (Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina), el cual consiste en una ayuda económica para jóvenes de entre 18 y 24 años, que quieran iniciar, reiniciar o finalizar sus estudios de cualquier nivel. En 2014, el 12% de los jóvenes que obtuvieron el Programa PROGR. ES.AR lo hacía a establecimientos terciarios (Marquina & Chiroleu, 2015).

En este programa de becas participan las instituciones de gestión estatal, y excepcionalmente participan las instituciones privadas que emitan títulos oficiales, brinden un servicio gratuito o contribución voluntaria y estén localizados en una zona donde no exista oferta equivalente en las instituciones educativas de gestión estatal.

PROGRESAR incluye estudiantes de otros niveles, de manera que los mismos finalicen sus estudios primarios o secundarios, que continúen en la educación superior o se formen profesionalmente. De modo que tiene un doble impacto en la ES ya que para acceder al mismo es condición haber finalizado el nivel medio, aspecto sobre el que reflexionan varios autores (Rinesi, La universidad como derecho, 2014; García de Fanelli A. , Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina, 2007; García de Fanelli A. , Políticas públicas ante la masificación de la educación universitaria: el reto de elevar la graduación, garantizando la inclusión y la calidad, 2017)

En resumen, existe un aumento de la participación de los jóvenes argentinos en la ESNU. La feminización de la ESNU se ha dado históricamente y son ellas las que siguen aumentando la matrícula, esto se debe a que más de la mitad de los IESNU imparten carreras de formación docentes.

Este aumento del acceso se acompañó de la expansión de la oferta, más marcado en el ámbito público, donde en los últimos años se observan dos estudiantes de este sector de gestión por cada uno del sector privado.

El estudiante que accede a la ESNU suele ser de hogares de bajos ingresos por lo que el fenómeno de vecinalidad, mencionado por Pérez Rasetti (2014) cuando se refiere a las IESU, de las instituciones no universitarias, sobre todo de gestión pública tiene un gran impacto. De modo que la expansión per se ha favorecido la inclusión social.

Aun cuando la mayor matrícula y la mayor oferta se dieron en la formación docente, los índices de graduación fueron mayores en los IESNU de formación técnica. Ello puede ser resultado de la puesta en marcha los dispositivos como los programas de becas a los que accedieron los estudiantes de ESNU de formación técnica.

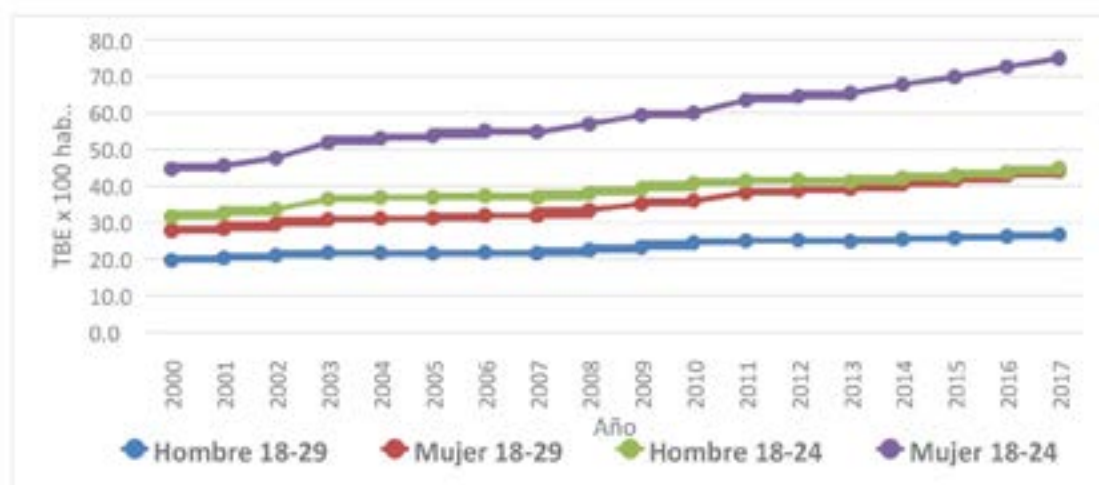
Para concluir, en términos generales se precisan más investigaciones sobre la ESNU, y en ese sentido, sería de gran aporte, mejorar los datos disponibles para lograr monitoreo adecuado del acceso, permanencia y graduación de los estudiantes de ESNU.

Educación Superior total

El impacto del sistema educativo de nivel superior de grado en la población argentina se ve reflejado en las tasas brutas de escolarización de la ES total. En su representación gráfica se aprecia claramente que hay una mayor participación de las mujeres en los estudios superiores, con tasas desde casi 45 en el año 2000 con un ascenso sostenido hacia el año 2017, cuando la tasa alcanza las 75 estudiantes por cada 100 habitantes de 18 a 24 años de edad.

Por su parte, la participación masculina en la ES total es menor en los hombres, con 45 estudiantes masculinos por cada 100 habitantes de 18 a 24 años de edad en el año 2017, habiendo iniciado con 16 puntos menos el primer año del periodo de estudio. Si se estiman estas tasas en función de la población de 18 a 29 años de edad se observa un crecimiento menor con valores de casi 27 estudiantes masculinos y 44 estudiantes femeninas.

Gráfico 3.16. Tasas Brutas de Escolarización de EST de 18 a 29 años de edad según sexo. Argentina. 2001-2017

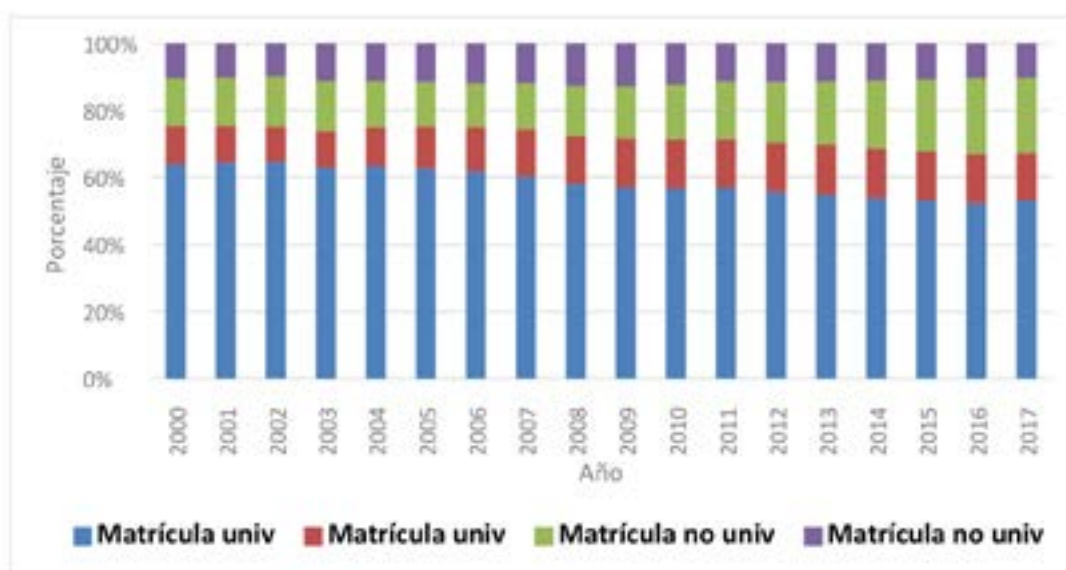


Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Secretaría de Políticas Universitarias y del Sistema de consultas de datos educativos. Evaluación e información educativa. Ministerio de Educación de Argentina. Tabla 16 del Anexo

La matrícula de estudiantes en el nivel superior es de 2.981.618 estudiantes en el año 2017. La gran parte de los estudiantes de nivel superior eligen el sector público, tanto en la ES universitaria como en la no universitaria. A partir del año 2008 los estudiantes se inclinaron por la educación superior no universitaria haciendo la matrícula

ascienda 10 puntos porcentuales hacia 2017 cuando se compara la evolución de las matrículas públicas por subsector. Por su parte la matrícula de ES no universitaria de gestión privada representó el 10% del total de la matrícula sin manifestar cambios a lo largo del período de estudio. La matrícula universitaria privada representa valores cercanos al 20% de la matrícula universitaria sin mostrar grandes variaciones.

Gráfico 3.17. Matrícula de EST por tipo gestión. 2000-2017



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Secretaría de Políticas Universitarias y del Sistema de consultas de datos educativos. Evaluación e información educativa. Ministerio de Educación de Argentina. Tabla 17 del Anexo

La razón alumno por docente del sector no universitario se ha mantenido entre 30 y 35 la mayor parte del período con algunos años en los que alcanzó 40 alumnos al inicio del periodo. Cabe destacar que el funcionamiento de este sector es similar al del nivel medio, donde generalmente hay un docente a cargo de un área disciplinar frente a aulas de un grupo de alumnos definido por la infraestructura edilicia de la institución. Si bien se dictan varias asignaturas, y habitualmente un docente está a cargo de cada unidad curricular, suele suceder que un mismo docente tenga más de un cargo y dicte más de una asignatura. En las instituciones de educación superior no universitarias, los docentes asumen cargos por una cierta cantidad de horas que dedicarán a actividades frente al aula.

Por otro lado, en el ámbito universitario, se mantuvo entre 10 y 15 alumnos por docente. En este caso la organización por equipos de cátedra implica que en la mayoría de los casos más de un docente por asignatura. Una misma persona puede tener más de un cargo docente, o bien tener solo un cargo docente con cargas académicas o “extensiones” con las que dictan clases en otras asignaturas. Las dedicaciones de los car-

gos docentes, con las funciones que establece la normativa, distribuye las actividades intracátedra, con algunos docentes asignados solo a funciones de docencia, otros a docencia e investigación y/o extensión e incluso otros a los que se asignan otras funciones distintas de la docencia. Sucede también que se distribuyen los alumnos en función de número de docentes y de la infraestructura edilicia de la institución.

Cabe destacar, tal como lo señala García de Fanelli (2017), no existe un consenso sobre a qué se considera alumno. Junto con ello, cuando se habla de docentes, en realidad se trata de cargos docentes. Dicho esto, este indicador, no necesariamente implica que existen 30 alumnos frente a cada docente en el ámbito no universitario, y mucho menos que hay 10 alumnos en aulas universitarias por cada docente.

Entre los años 2000 y 2013 el número de cargos docentes en las universidades públicas aumentó 1,49 veces, con una gran representación de dedicaciones simples (Fernández Lamarra, y otros, 2016).

Gráfico 3.18. Razón de alumno por docente de la EST. Argentina. 2000- 2017



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Secretaría de Políticas Universitarias y del Sistema de consultas de datos educativos. Evaluación e información educativa. Ministerio de Educación de Argentina. Tabla 18 del Anexo Fernández Lamarra y otros (2016), advierten de otras limitaciones de estudiar a los docentes de ES, y resalta el hecho de que la información de docentes de la ESU del sector privado no está incluida en el sistema estadístico nacional.

Gráfico 3.19. Índice de graduación y matrícula de la EST. Argentina. 2002- 2017



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Secretaría de Políticas Universitarias y del Sistema de consultas de datos educativos. Evaluación e información educativa. Ministerio de Educación de Argentina. Tabla 19 del Anexo

En lo que respecta a la graduación, el índice de graduación es mayor en el ámbito no universitario que en el universitario, el cual alcanzaba el 16% en el año 2002 y en los últimos años se ha mantenido entre 10 y 12%. Por su lado, este indicador de la ESU se ha mantenido más estable, alrededor de 5% con un leve crecimiento que alcanza poco más del 6% en los últimos años. En este punto hay que considerar entre otras cosas, la duración de las carreras ofrecidas por las instituciones en ambos sectores, la carga horaria, la modalidad de cursado es semejante al nivel medio.

Resumiendo, la participación de los jóvenes argentinos en la ES ha crecido entre el año 2000 y el 2017. Estos jóvenes estudiantes del nivel superior se han inclinado por instituciones de gestión pública, tanto universitarias como no universitarias, con predominancia en estas últimas.

Cabe destacar que estos jóvenes han comenzado a acceder a la ES debido a la expansión de la oferta. Este aumento de la matrícula no permite valorar apropiadamente la evolución de la graduación, que es mayor en los IESNU.

Por su parte, el número de alumnos por docentes parece mayor en los IESNU, los cuales están fuertemente inclinados a la docencia. En contraposición la universidad debe responder a sus otras funciones (extensión e investigación), en este sentido la organización de los equipos de cátedra puede reducir dicha razón, aun cuando no signifique que ese valor sea realmente el número de estudiantes que esté ante cada docente en

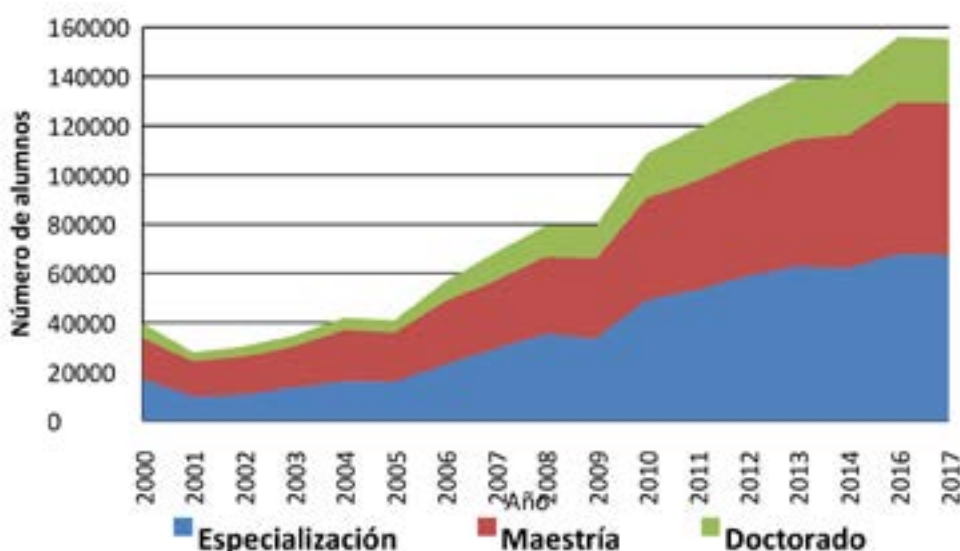
las aulas. Por otro lado, cabe recordar que lo que está incluido en las estadísticas de docentes son los cargos docentes y no las personas que ejercen esa función.

Tanto las políticas de expansión de la oferta, como los dispositivos de acceso y permanencia como los programas de becas, sistema de tutorías y otros dispositivos puestos en marcha por las instituciones han permitido el acceso, la permanencia y graduación de jóvenes de la ES en Argentina.

Educación Superior de Posgrado

La matrícula de los posgrados ha crecido aceleradamente desde el año 2005. Las especializaciones representan la mayor parte a partir de entonces, seguidas por las maestrías. Los doctorados, que es el grado máximo de la educación superior, representan la menor proporción de los posgrados, pero sufrió casi el mismo crecimiento que los otros dos (8%).

Gráfico 3.20. Evolución de la matrícula de ESPOS según titulación. Argentina. 2000-2017



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias. Tabla 20 del Anexo

En este período, no solo proliferó la oferta de estudios de posgrados en el país sino también las políticas de incentivo como el sistema de becas de posgrado. Cabe destacar que no todos los graduados continúan estudios de posgrado dada la lógica de mercado que rige dicho nivel. Sin embargo, se observa en los últimos años un crecimiento de la matrícula podría deberse a la una gran expansión de los posgrados en articulación con varias políticas tendientes a transformar la educación superior entre el FOMEC, la ANPCYT, la CONEAU que estimuló la formación de posgrado (Lamarra, Centeno, Marquina y Aiello, 2018). Para Lvovich (2009) los más importantes resul-

taron los programas de becas ofrecidas por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el marco del Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Bicentenario” (2006- 2010), con el cual se establecieron algunas áreas prioritarias de investigación y compromisos de inversión en el área de ciencia y tecnología que acompañaron la expansión de las becas de posgrado Lvovich (2009). El CONICET financiaba, para el año 2014, el 64% de los becarios de todo el país (Jeppesen, y otros, 2016).

En relación a las especializaciones en ciencias de la salud, en el año 2006 el Ministerio de Salud de la Nación creó por Res. N° 450/2006 el Sistema Nacional de Acreditación de Residencias del Equipo de Salud (SNARES), y posteriormente se reglamentaron las mismas por Res. N° 303/2008. Desde este momento, las residencias fueron consideradas como parte de “un sistema de formación de posgrado inmediato para profesionales del área de la salud” (Gómez, 2015). Asimismo, dado que la matrícula de grado ya viene feminizada, particularmente en áreas de las ciencias de la salud, se evidencia una importante feminización de la matrícula de posgrado, donde la oferta predominante del área son las especializaciones.

Jeppesen y otros (2016) mencionan que en el aumento de la demanda de los estudios de posgrado, existen otros factores:

(...) aumento de la exigencia de la titulación en las universidades para acceder y permanecer en cargos docentes y dirigir proyectos de investigación, acuerdos paritarios que determinan el cobro de un plus salarial para los docentes con títulos de maestría y doctorado, entre otros (pág. 158).

Estos aspectos asociados a la demanda de la formación de posgrado también fueron señalados por otros autores (Marquina y Fernandez Lamarra, 2008), algunos de ellos lo vinculan con la competitividad del mercado laboral, una demanda de interdisciplinariedad, complejización y especialización del conocimiento (Bustos Tarelli, 2007), y otros con jerarquía y prestigio académico (Marquina, 2013).

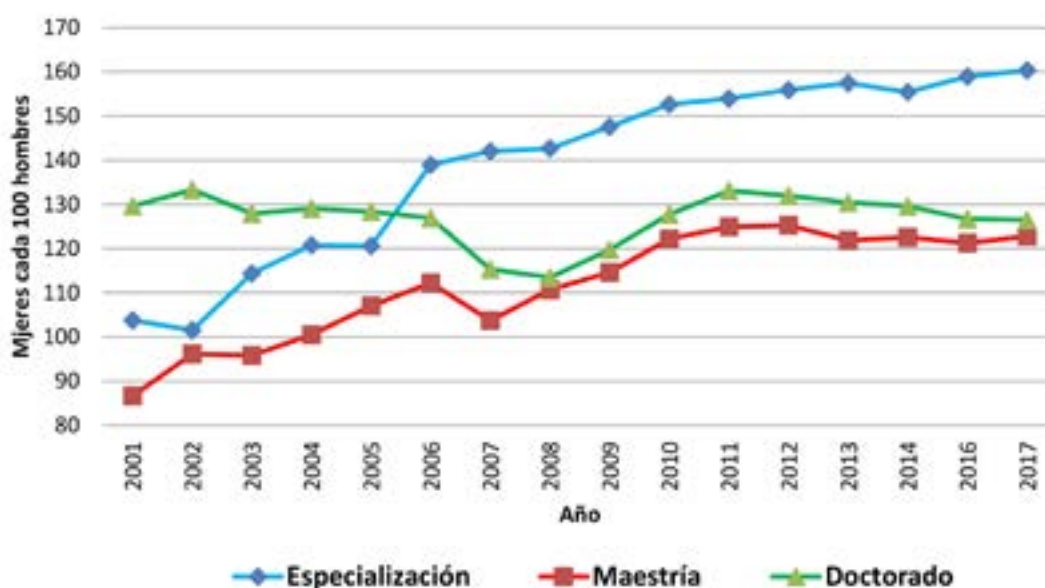
Entre algunos de los programas que favorecieron la formación de posgrado se encuentra el Programa Nacional de Incentivos a docentes-investigadores, el cual está instrumentado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, a través de las Secretarías de Ciencia y Técnica de las Universidades Nacionales. Este programa tuvo el objetivo de promover la investigación y desarrollo integrados a la docencia, contribuyendo a la transferencia de los resultados. La obtención de la categoría significa el reconocimiento académico de los pares evaluadores y el incentivo es una retribución económica. A lo largo de los años más docentes participan en las convocatorias y al mismo tiempo aumentan su categoría paulatinamente. El 47% de los docentes bajo este programa tiene formación inicial, el 30% están en

formación y el resto son investigadores consolidados. El 25% de los docentes investigadores pertenecen a CONICET (Secretaría de Políticas Universitarias, 2020).

Como parte de las pautas de política para la formación de recursos humanos de los planes estratégicos (2006-2010 y 2012-2015), hubo un crecimiento presupuestario que impulsó al CONICET para sus programas de recursos humanos, en particular para sus concursos de becas doctorales y posdoctorales (Lamarra, Centeno, Marquina y Aiello, 2018). Los postulantes a estas becas debían estar admitidos en posgrado solamente de programas acreditados por CONEAU (Bustos Tarelli, 2007; Marquis, 2009), lo que da cuenta de la evidente articulación entre el Sistema de Ciencia y Tecnología, los proceso de acreditación y desarrollo de los posgrados en Argentina (Lamarra, Centeno, Marquina y Aiello, 2018).

Otro programa que hizo algunos cuestionados aportes en el fortalecimiento de la formación de posgrado es FOMEC (Lamarra, Centeno, Marquina y Aiello, 2018). Por su parte, dentro de los organismos que financian la formación de posgrado se encuentran la ANPCyT, los organismos descentralizados de Estado nacional, organismos de ciencia y tecnología provinciales de ciencia y técnica, y las propias universidades. Todos ellos contribuyeron en mayor o menor medida al crecimiento de la matrícula de posgrado en Argentina a lo largo del periodo de estudio.

Gráfico 3.21. Índice de femineidad de la matrícula de ESPOS según titulación. Argentina. 2001-2017

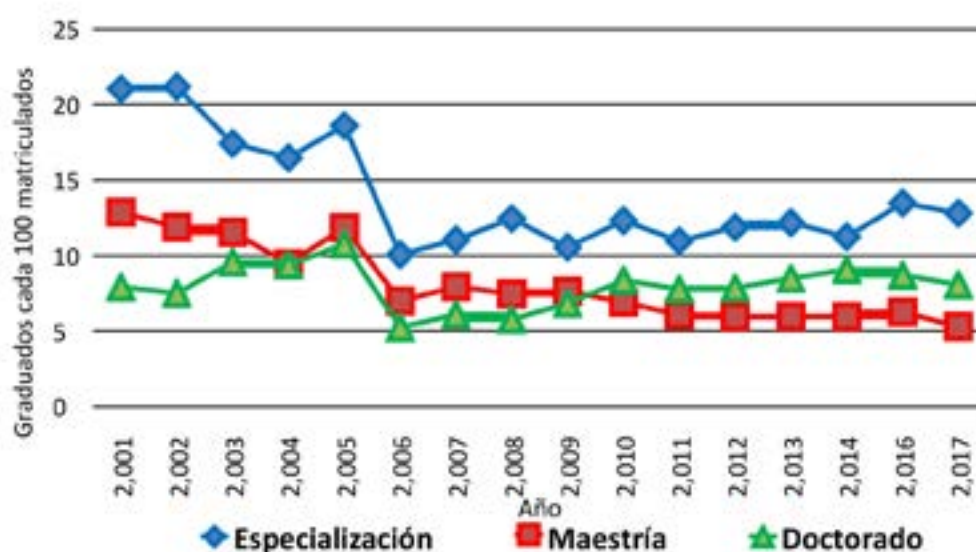


Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias. Tabla 21 del Anexo

La feminización de la matrícula de posgrado se ha acentuado desde el 2001 no solo en las especializaciones sino también en las maestrías.

En los doctorados se reduce el número de mujeres por hombres hacia el año 2007, a partir del cual vuelve a alcanzar cerca de 130 mujeres cada 100 hombres de los primeros años de la década del 2000. Sobre este último punto, cabe destacar que, tanto en el año 2007 como en el año 2019, los beneficiarios de becas de CONICET fueron más mujeres (59% y 60% respectivamente). En ese último año, las becarias tuvieron mayor representación en todas las áreas del conocimiento excepto en Tecnología y Ciencias exactas y naturales (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, 2019).

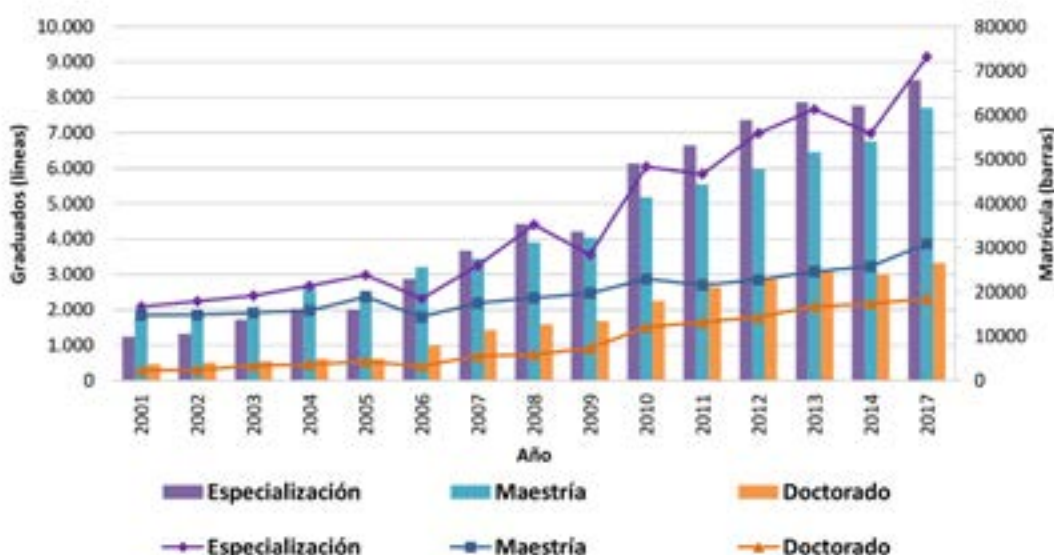
Gráfico 3.22. Índice de posgraduación por tipo de titulación. Argentina. 2001-2017



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias. Tabla 22 del Anexo

Los índices de posgraduación, es decir el número de graduados cada 100 estudiantes matriculados en el mismo año calendario, fueron mayores hasta el año 2006 para luego mantenerse en proporciones menores. Esta reducción del índice de graduación está en relación al comportamiento estable de la matrícula hasta el año 2006, a partir del cual hubo un crecimiento sostenido. Dicho crecimiento se refleja en el índice de graduación, el cual se mantuvo estable desde el 2006 entre el 11 y 13% en las especializaciones, 5 y 8% en maestrías, y entre el 6 y 9% en doctorados.

Gráfico 3.23. Evolución de la matrícula y los posgraduados de ES de posgrado, según titulación. Argentina. 2001-2017



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias. Tabla 20 y 22 del Anexo

Mientras el crecimiento del número de estudiantes fue ocurriendo la graduación ha acompañado ese crecimiento, excepto en las maestrías, en cuyo caso se ha mantenido estable mientras su matrícula ha crecido.

Es importante señalar que existen diferencias entre el perfil de los estudiantes, la formación y los requisitos para la graduación en los posgrados. Las especialidades son profesionales, suelen tener una menor duración, están fuertemente representadas por las residencias médicas y otras del área de la Salud. Si bien no requiere la elaboración de una tesis, debe transitarse una capacitación en servicio por un plazo determinado (por ejemplo, 4 o 5 años en medicina) y rendir un examen para titularse de especialista. Por su parte, las maestrías y todos los doctorados son académicos, tiene una duración mayor y requieren la realización de tesis para la graduación.

En relación a los doctorados, Jeppesen y otros (2016) indican que la política del CONICET impacta a la ES y es impactada por ella. Por un lado, tener título de doctor es una condición para ingresar a carrera como investigador dentro del Consejo. De modo que financia la formación de doctoral y posdoctoral de numerosos profesionales construyendo determinados perfiles de formación para su conformación, pero a su vez se ve afectado por los cambios en la oferta de doctorado que se sucedieron a lo largo del tiempo. En esta formación de doctores financiada por CONICET se articula las políticas relacionadas con la calidad educativa, ya que como se mencionará anteriormente, solo se permite la admisión de los becarios a doctorados acreditados por CONEAU.

Los beneficiarios de estas becas se comprometen a graduarse en el plazo de 5 o 6 años. Cabe destacar que entre el 30% y 35% de los estudiantes de doctorado en el país (entre 2006 y 2012) fueron becarios de CONICET, de los cuales el 62% se titula de doctor al término de los 5 años y un 80% a los 8 años de acuerdo a un informe de ese mismo organismo con datos hasta el año 2014 citado por Jeppesen (2016).

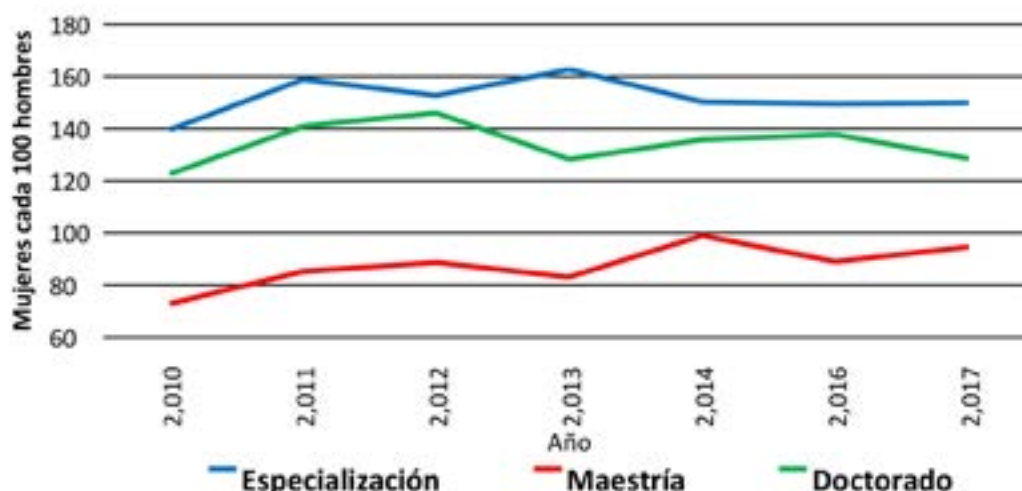
“Esta información nos permitiría inferir que el mayor financiamiento que CONICET asignó al programa de becas haya muy probablemente, y esté actualmente, favoreciendo un incremento de la tasa de graduación de los doctorados, en particular en el grupo de edad que es alcanzado por éste (CONICET, 2015). Si esto fuera así, esta política del CONICET estaría incidiendo de manera positiva sobre uno de los problemas que históricamente han afectado al sistema de posgrados -y sin duda también a los doctorados- que es el de la escasa cantidad de graduados. Se estarían confirmando finalmente, diagnósticos previos que atribuían la baja tasa de eficiencia terminal fundamentalmente a las dificultades de los estudiantes para dedicarse a tiempo completo a las actividades del posgrado.” (Jeppesen, y otros, 2016, pág. 167).

La construcción del índice de posgraduación limita la posibilidad de asegurar lo que plantean estos autores en tanto que mientras crece la matrícula, este índice solo aumenta casi 3%. Por otro lado, teniendo en cuenta que cuantitativamente recién a partir del 2007 hubo un crecimiento en el número de beneficiario de becas doctorales de CONICET y que pasados 8 años del ingreso al doctorado recién se gradúa la mayoría, a partir del 2011 se vería en mayor impacto. El índice pasa de 6 a 8 entre el 2007 y 2010 lo cual hace pensar en el impacto de la primera camada de beneficiarios de las becas de finalización de doctorado, en las cuales se comprometían a finalizar sus doctorados en un lapso no mayor a 3 años a partir del inicio de la beca.

Hay una feminización de los posgraduados de posgrado de especialización y de doctorado de más de 120 posgraduadas por cada 100 posgraduados masculinos, mientras que observa mayor posgraduación masculina en las maestrías a lo largo de todo el período.

Tal como se mencionará anteriormente las especializaciones, cuya mayor representación está conformada por residencias en el área de la salud, áreas disciplinares muy feminizadas, es razonable que lo esté también la graduación. Lo mismo ocurre con los doctorados, en cuya matrícula tienen una gran representación las becarias de CONICET.

Gráfico 3.24. Índice de feminidad de los posgraduados en ES de posgrado según titulación. 2010-2017



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias. Tabla 23 del Anexo

A modo de síntesis, a lo largo de las dos últimas décadas se han ocasionado una serie de cambios en le ES argentina producto de políticas públicas con gran voluntad de favorecer la inclusión social y con ella promover el desarrollo del país.

Entre ellas se pueden mencionar la expansión de la oferta y acercamiento de las instituciones educativas de este nivel educativo a la población. Esta vecinalización, en palabras de Pérez Rasetti (2014), generó un nuevo perfil de estudiante al cual se le garantiza el acceso a este derecho con esa aproximación geográfica. Este nuevo estudiante, proveniente de hogares de bajos recursos, con menor capital social- económico y formación académica previa, requiere asimismo de un acompañamiento en sus trayectorias para lograr su permanencia y graduación. Cabe destacar el predominio de las IES del sector público en el crecimiento de la matrícula que acompañó a dicha expansión de la oferta.

Junto con el aumento de la participación de los jóvenes argentinos se crean entonces una serie de dispositivos que intentan garantizar la continuidad de sus estudios superiores, entre las que se pueden nombrar los sistemas de becas, tutorías y otras estrategias de retención. Existe una gran heterogeneidad de propuestas puestas en marcha a lo largo del periodo de estudio por las diversas instituciones que conforman el sistema de ES, algunas con origen en el seno de ellas y otras de emanan de organismos oficiales como la SPU.

En relación a la ESPOS, la articulación de las políticas puestas en marcha ha acompañado la expansión de la oferta, predominantemente del sector público, y ha fortalecido el nivel cuaternario, al tiempo que el sistema científico y tecnológico se vio favorecido.

Algunas políticas que tiene como origen mantener o equiparar, y por qué no mejorar, la calidad de la ES, o al menos homogeneizarla a lo largo del país puede opacar en algún punto aquellas que van en pos de la inclusión social. Entre ellas se pueden mencionar la continua incorporación de carreras al Art. 43 de la LES. Si bien, a través de esta medida se intenta normalizar y garantizar la apropiada formación teórica y práctica de profesionales en aquellas carreras de interés público, ello genera dispositivos de ingreso con mayores requisitos académicos, que se contraponen de alguna manera al acceso irrestricto a la ES, sobre todo de los “nuevos estudiantes”. Ejemplo de ello es el caso de medicina y otras carreras multitudinarias. Cabe la reflexión entonces a mediano o largo plazo si este hecho se contrapone a la inclusión social, y si, de no mediar otros dispositivos de nivelación, se favorecerá una selección de estudiantes para esas carreras entre los cuales se verán excluidos aquellos a lo que se intenta incluir.

Por otra parte, otro aspecto que vale la pena mencionar es la articulación con el nivel medio. Existen dos cuestiones que se relacionan y limitan el acceso a la ES, la terminalidad y la calidad de la formación académica.

Se pusieron en marcha políticas públicas que intentan favorecer la finalización del nivel medio como lo fue el plan FINES, y posteriormente el PROGRESAR, dispositivos de financiamiento a estudiantes de nivel medio, como así también la AUH, sistema de transferencia condicionada en el que se solicita la certificación de alumno regular a los estudiantes de los niveles educativos obligatorios.

En relación a la calidad de la formación del nivel medio, se planteó el Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario cuyo propósito es normalizar y articular los niveles y modalidades de la educación favoreciendo la integración y articulación del sistema de formación docente con Institutos de Educación Superior y Universidades. Asimismo, la incorporación de la formación docente al artículo 43 de la LES parece tener el mismo propósito de favorecer la normalización, mejorar la calidad y la paliar la heterogeneidad en ese sentido.

Finalmente se pueden mencionar la necesidad de fortalecer el sistema de estadísticas educativas de la ES. En este sentido, es indispensable mejorar la calidad en términos de precisión, accesibilidad, oportunidad y continuidad de la información. Por otro lado, es preciso adecuar los conceptos y aunarlos con los países vecinos para lograr obtener indicadores comparables. Ello no solo garantizará la comparabilidad sino el monitoreo constante de la ES en la Región.

Asimismo, y en favor de la evaluación y seguimiento de la graduación, es fundamental generar estudios de cohorte. Esta información, en consonancia con el análisis de trayectorias de los estudiantes beneficiarios de las políticas de becas permitiría analizar impacto real de las mismas y, en función de los resultados, valorar si con una mayor cobertura se obtendría un mayor impacto en el mejoramiento de graduación.

Bibliografía

Alliaud, A., & Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(1), 125-134. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57017065/formacion_docente.pdf?1531853242=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3Dformacion_docente.pdf&Expires=1604759669&Signature=P2cZ876MHuxAVtPbmFzM6tEvT658PH6SQ3nweAR4cnbSizVJxzJIeLKddLaS3p-k9KR1oKxdp

Alonso, L. (2017). Universidad e inclusión. En D. Del Valle, F. Montero, & S. Mauro, *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC: CLACSO.

Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En A. L. Gazzola, & A. Didriksson (Edits.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (págs. 113-154). Caracas: IESALC-UNESCO. Obtenido de <http://unescoeducacionsuperior.uprrp.edu/wp-content/uploads/2011/11/Tendencias-de-la-Educación-Superior-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>

Barsky, O., & Corengia, Á. (2017). La educación universitaria privada en argentina. *Debate Universitario*, 5(10), 31-70. Obtenido de <http://portalreviscion.uaib.edu.ar/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/110/120>

Barsky, O., & Dávila, M. (2004). Las carreras de posgrado en la Argentina. En Barsky, Sigal, & Dávila, *Los desafíos de la Universidad Argentina*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano-Siglo XXI editores Argentina.

Busto Tarelli, T. (2007). *Formación de Recursos Humanos en Argentina: Análisis de la política de becas de postgrado*. Universidad de Belgrano. Obtenido de http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/182_busto_tarelli.pdf

Busto Tarelli, T. (2010). Análisis de las becas del CONICET: dimensión normativa y caracterización de las becas. Concursos 2003-2006. En O. Barsky, & M. Dávila, *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación*. (Primera ed.). Buenos Aires: Teseo.

Busto Tarelli, T. (2010). Formación de Recursos Humanos en Argentina. Análisis de la política de becas de posgrado. En O. Barsky, & M. Dávila, *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación* (Primera ed.). Buenos Aires: Teseo.

Busto Tarelli, T. (2010). Las becas de los proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT). En O. Barsky, & M. Dávila, *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación* (Primera ed.). Buenos Aires: Teseo.

Centro de Estudios de Educación Argentina de la Universidad de Belgrano (CEA). (2015). *Aumentó la eficacia de la graduación en las universidades estatales*.

Centro de Estudios de Educación Argentina de la Universidad de Belgrano (CEA). Boletín Año 4 - N° 36. Universidad de Belgrano.

Centro de Estudios de Educación Argentina de la Universidad de Belgrano (CEA). (2018). *20 años de la Universidad Argentina*. Centro de Estudios de Educación Argentina de la Universidad de Belgrano (CEA). Boletín Año 7 No 66 . Universidad de Belgrao.

Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016* (Primera ed.). (J. J. Brunner, & D. A. Miranda, Edits.) Santiago de Chile: RIL.

Chiroleu, A. (2014). Democratización universitaria y desigualdad social en América Latina. *Política Universitaria*(1). Obtenido de https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1548861356_politica-universitaria-1-2014.pdf

Chiroleu, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances límites de una política necesaria. En N. Lamarra, A. Cambours de Donini, A. Ezcurra, S. Feeney, P. García, N. Gluz, . . . M, *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (págs. 53-70). Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (2019). *CONICET en cifras*. Obtenido de Becas financiadas por el CONICET según Área de Conocimiento y Género: <https://cifras.conicet.gov.ar/publica/grafico/show-publico/438>

Dávila, M. (2012). *Tendencias recientes de los posgrados en América Latina* (Primera ed.). Buenos Aires: Teseo- Universidad Abierta Interamericana.

De la Fare, M., & Lenz, S. (2010). La política de posgrado en la Argentina y la expansión de carreras. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Del Valle, D., Montero, F., & Mauro, S. (2017). *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC: CLACSO. Obtenido de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.762/pm.762.pdf>

Fernández Lamarra, N., Aiello, M., Claverie, J., García, P., Grandoli, M. E., & Perez Centeno, C. (2016). El caso argentino: crecimiento, democratización e innovación en el sistema de educación superior. En A. Takayanagui, C. Moreno, & N. Lamarra, *Innovando y construyendo el futuro La Universidad de América Latina y el Caribe: estudios de caso* (págs. 9-40). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Marquina, M., & Aiello, M. (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional* (Primera ed.). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero. Obtenido de <http://biblioteca-digital.cin.edu.ar/handle/123456789/2299>

García de Fanelli, A. (2007). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Buenos Aires: SITEAL. Obtenido de <https://rida2.utp.ac.pa/bitstream/handle/123456789/9361/1319036947Acceso-abandono-y-graduacion-en-Argentina-Garcia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García de Fanelli, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XI. *Propuesta Educativa*, 1(43), 17-31.

García de Fanelli, A. (2017). Políticas públicas ante la masificación de la educación universitaria: el reto de elevar la graduación, garantizando la inclusión y la calidad. En C. Marquis (Ed.), *La Agenda Universitaria III. Propuestas de políticas y acciones*. Buenos Aires: Fundación Universidad de Palermo, Colección de Educación Superior. Obtenido de <http://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/4506/1/Ana%20Faneli%20Agenda%20III.pdf>

García de Fanelli, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 9- 38. Obtenido de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35674/CONICET_Digital_Nro.d43a d772-92c4-434b-a45e-a29ea176cdd7_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

García de Fanelli, A., & Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 1(1), 58-75.

Gómez, J. C. (2015). Residencias Médicas y Carreras de Especialización: tensiones y desafíos vigentes en la evaluación de la formación de especialistas en Ciencias de la Salud. *Debate Universitario*(6). Obtenido de <http://200.32.31.164:9999/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/4/4>

Guadilla, C. G. (1996). *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*. Caracas: Centro de Estudios del Desarrollo-CENDES.

Jeppesen, C. V., Goldberg, M. N., Szpeiner, A., Rodríguez Gauna, M. C., M. R., & Slavani, E. J. (2016). La formación de doctores en la Argentina: avances y desafíos desde

- la perspectiva CONICET. *Revista Argentina de Educación Superior*(Número 12), 149-173. Obtenido de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/106727/CONICET_Digital_Nro.oa3_eb6bc-86ad-46da-9544-dfc9eefb1e60_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Lenz, S. (2017). Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización: estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia. En D. Comp: Del Valle, F. Montero, S. Mauro, & M. Socolovsky (Edits.), *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires: CLACSO. Obtenido de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/92196/El_derecho_a_la_universidad_en_perspectiva_regional.762.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ley 24.521. (20 de julio de 1995). Ley de Educación Superior. *Congreso de la Nación Argentina*. Obtenido de Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Lvovich, D. (2009). Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Argentina. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 5(13), 157-173. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/924/92415269009.pdf>
- Marquina, M. (2013). Hay una Profesión Académica Argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción. *Revista Pensamiento Universitario, Año 15* (15), 35-58.
- Marquina, M., & Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*, 1(43), 7-16. Obtenido de <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/43-dossier-Adriana-Chiroleu.pdf>
- Marquís, C. (2009). Posgrados y Políticas Universitarias. Consideraciones sobre el caso argentino. *Revista argentina de educación superior*(1), 36-56. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6485540>
- Mollis, M. (2008). Las reformas de la Educación Superior en Argentina para el nuevo milenio. *Revista de Avaliação de Educação Superior* 13(2), p. 509-532., 13(2), 509-532.
- Perez Rasetti, C. (2014). La expansión de la educación universitaria en argentina: políticas y actores. *Revista Integración y conocimiento*(2), 8-32. Obtenido de <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/9243>
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46). Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6875>
- Rinesi, E. (2014). La universidad como derecho. *Política Universitaria*(1). Obtenido de https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1548861356_politica-universitaria-1-2014.pdf

Secretaría de Políticas Universitarias. (5 de 08 de 2020). *Sistema de consulta de estadísticas universitarias*. Obtenido de Programas especiales SPU: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/seccion/4>

UNESCO. (2007). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Anexo

Ver enlace » https://bit.ly/anex_3





Capítulo 4

Brasil

AUTORES

ARAÚJO, Ana Cláudia Uchôa

CASTRO, Jarbiani Sucupira Alves de

CRUZ, Hobson Almeida

GALLINDO, Érica de Lima

MACIEL, Ana Leila Freitas

Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

PINTO, Marialva Moog

Instituto Universitario Sudamericano - IUSUR

RIBEIRO, Sonia Maria

Universidade da Região de Joinville – Univille

Introdução

Este capítulo visa apresentar um panorama da educação superior (ES) no Brasil no arco temporal no período de 2000 a 2018. A educação superior brasileira está amparada pela Constituição Brasileira de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), bem como pelas normativas emanadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as quais também servem de documentos reguladores e orientadores aos conselhos estaduais e municipais de educação nos estados e municípios brasileiros.

No país, ainda, destacam-se instituições de variadas configurações e tipos de organizações acadêmicas, quais sejam, universidades, institutos federais, centros universitários, faculdades, e centros federais de educação. Estas instituições estão habilitadas a ofertar cursos de nível superior, por meio de graduação (cursos tecnológicos, de licenciatura e de bacharelado) e de pós-graduação (cursos de especialização, Mestrados e Doutorados acadêmicos ou profissionais). Adicionalmente, estas instituições têm o compromisso legal com a oferta de ações extensionistas diversificadas, desde que estejam devidamente credenciadas ou reconhecidas pelo MEC, em atendimento ao marco regulatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei Nº 10.861/2004. O Sinaes é responsável pela análise das instituições, dos cursos e do desempenho acadêmico dos estudantes, no âmbito da educação superior.

Além destas ofertas, estas instituições são responsáveis por manter a articulação entre o ensino, a pesquisa/ inovação e a extensão, evidenciando a capilaridade da educação superior e a sintonia que deve ter com as demandas da sociedade, do mundo do trabalho e dos setores produtivos.

As instituições de nível superior podem, ainda, ser mantidas pela esfera pública ou privada, sendo classificadas como universitárias ou não-universitárias. No caso das instituições mantidas pela esfera pública, estas se dividirão em federais, estaduais e municipais, sendo proibidas de cobrar matrículas e mensalidades em cursos mantidos com recurso público. Já no âmbito da esfera privada, estas poderão ser confessionais (que se orientam por uma específica organização de cunho religioso ou ideológico), comunitárias (com representações da comunidade em que está inserida como participantes do seu órgão mantenedor) ou filantrópicas (responsáveis por prestação de serviços à sociedade, em regime de complementaridade ao Estado).

Assim, tem-se uma gama de instituições de diferentes tipos, responsáveis pela oferta dos cursos de nível superior, em atendimento ao imperativo de garantir a democratização do acesso, da permanência e do êxito acadêmicos, conforme preconizados pelo Estado brasileiro. Cumpre destacar que, nos últimos anos, o Estado vem adotando

várias medidas com o fito de fazer garantir o imperativo supracitado. Como exemplos, podemos evidenciar a própria construção de marcos legais e regulatórios, mas além disso, a materialização destes marcos em resultados na vida das pessoas, os quais devem ser estudados no campo das políticas públicas de governo ou de estado (a depender do seu desenho).

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, e com edições anuais, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), inicialmente, cumpria o papel específico de avaliar a qualidade de ensino oferecido pela educação básica a partir do nível de proficiência de seus egressos, passando a ser paulatinamente utilizado como instrumento de acesso e seleção ao ensino superior, seja na rede pública, seja na rede privada. O Enem pode ser visto como instrumento de democratização de acesso graças a sua popularização e capilaridade, permitindo que mais jovens e adultos possam se inscrever e concorrer a vagas ao ensino superior. Os números de 2019, por exemplo, evidenciam a sua capilaridade, com a inscrição de 5.095.308 candidatos, conforme a Agência Brasil (*on-line*).

O Sistema de Seleção Unificada (Sisu), por sua vez, é um sistema informatizado do MEC, em que as instituições de ensino superior públicas disponibilizam as suas vagas a candidatos ao ensino superior, selecionando-os a partir das notas que obtêm no Enem, considerando uma nota de corte. De acordo com o MEC, somente para o primeiro semestre de 2018, por exemplo, foram disponibilizadas mais de 200.000 vagas em 130 instituições de ensino superior, como indicativo de sua gradativa expansão.

A política de ações afirmativas, em curso, mediante a adoção do sistema de cotas, estabelecido pela Lei nº 12.711/2012, também é um instrumento de acesso ao nível superior para estudantes de escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, por meio da reserva de vagas em instituições federais de ensino técnico e profissionalizante e nas universidades federais. Segundo esta legislação, está estabelecida que, no mínimo, 50% das vagas nessas instituições serão destinadas a estudantes que tenham estudado integralmente o ensino médio na rede pública, considerando ainda os demais perfis pontuados. Apesar do avanço na aplicabilidade das cotas, é oportuno destacar que ainda é desigual o acesso ao ensino superior no país, uma vez que, em 2018, conforme a Síntese de Indicadores Sociais (SIS), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), somente 18,3% de jovens negros (pretos ou pardos), com idade entre 18 e 24 anos, estavam cursando ou já haviam concluído o ensino superior.

Quanto aos cursos de pós-graduação, observa-se que há uma oferta variada de ofertas no Brasil, tanto por parte das instituições públicas, quanto por parte de instituições privadas. Os cursos de pós-graduação podem ser ofertados sob a forma de Especialização e MBA (Master Business Administration), como *lato-sensu*, ou no formato de Mestrados e Doutorados acadêmicos ou profissionais, como *stricto-sensu*.

Os cursos *lato-sensu* possuem um desenho mais flexível e se dão sob a responsabilidade da instituição de ensino superior ofertante, desde que esta seja credenciada, não dependendo de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, para o seu funcionamento, bastando seguir o que dispõe a Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007. Já os cursos de Mestrados e Doutorados acadêmicos ou profissionais (*stricto-sensu*) possuem desenhos e organizações específicos e estão sob a avaliação da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento ao Pessoal de Ensino Superior). Esse nível de ensino, tanto pode atender a demandas mais diretamente ligadas a setores do mercado produtivo, quanto àquelas de cunho estritamente acadêmico. O seu ingresso pede, obrigatoriamente, a comprovação de conclusão de curso de ensino superior por parte do candidato a ingressante e pode se dar por meio de variados instrumentos de seleção, os quais podem incluir provas escritas, entrevistas, dentre outros.

No país, considerando dados de 2000 a 2018, evidenciados neste estudo, observa-se que o número de matrículas em programas de Mestrado e Doutorado (acadêmicos e profissionais e em diferentes áreas de conhecimento), passou por aumentos consistentes, o que pode ser considerado como indicativo claro de política de expansão e qualificação profissional, aliado a outros aspectos que merecem investigação. Assim, tem-se, respectivamente, no ano de 2000, 60.425 matrículas em Cursos de Mestrado Acadêmico; 1.131, em Cursos de Mestrado Profissional; e, 32.900 matrículas em Cursos de Doutorado. Em 2018, para esses mesmos cursos, tem-se, respectivamente, 131.607, 42.064 e 114.919 matrículas, conforme microdados disponibilizados pelo Inep.

Quanto às instituições de educação superior universitárias e não-universitárias, embora não se adote com frequência essa diferenciação conceitual no país, de acordo com o desenho desta pesquisa, tem-se considerado que as instituições do primeiro grupo são aquelas cuja organização acadêmica é de universidade e as do segundo grupo são compostas por instituições não-universitárias, as quais compreendem faculdades, centros universitários, institutos de ensino superior, institutos federais e centros federais de educação. As instituições caracterizadas como universitárias, em matrículas totais no ensino superior, no ano de 2018, computaram 1.580.428, no âmbito público e, 1.604.384, no âmbito privado. Já as não-universitárias, neste mesmo período, 324.126 e 2.885.306 matrículas, respectivamente, para as esferas pública e privada.

Assim, no texto que se segue, ao longo das seções, tratar-se-á da Educação Superior no Brasil (universitária, não universitária e de pós-graduação *stricto-sensu*), no período de 2000 a 2018, relacionando os dados quantitativos obtidos aos antecedentes de pesquisas sobre a temática e às políticas educacionais vigentes e demais fenômenos sociais e históricos que caracterizam a educação e a sociedade brasileiras.

Antecedentes de pesquisa na Educação Superior no Brasil referentes a inclusão, matrículas e graduações.

A educação superior, no Brasil, vivenciou, a partir da primeira década de século XXI, um período de franca expansão, materializado pelo aumento em seu número de matrículas e pela criação e maior capilarização de instituições ofertantes, de diferentes organizações acadêmicas. Pesquisas de Sguissardi (2006), dentre outras, tratam destes aspectos. Porém, este autor chama a atenção para o fato de que o tímido aumento da oferta no setor público e a expansão da oferta no âmbito do setor privado devem ser analisados à luz da rígida diminuição da injeção de recursos públicos em instituições federais de ensino superior e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento de condições favoráveis à criação de instituições de ensino superior (IES) privadas.

A esse respeito, Saviani (2010) pondera quanto ao fato de que esta expansão, com foco, sobretudo na rede privada, no Brasil, não pode ser vista de forma dissociada da ideia de educação como mercadoria, em estreita relação com o lucro e, por extensão, com o mercado, ao tempo em que defende a necessidade da expansão das vagas nas universidades públicas, a qual deve se dar casado à ampliação da estrutura física, das condições de trabalho e do quantitativo docente, o que, segundo ele, implicará num quantitativo maior de egressos bem qualificados. O estudioso reforça que a maior parte da produção científica brasileira é desenvolvida em instituições de ensino superior públicas e, por esta razão, ao se expandir as vagas nestas instituições, aliadas aos aspectos supracitados, conseqüentemente, estará havendo contribuição quanto à expansão da pesquisa e produção científicas, essenciais ao desenvolvimento da nação.

Outros autores que discorrem sobre a expansão da educação superior, trazendo elementos da peculiaridade educacional do país, são Neves e Martins (2014). Para eles, a análise de sua história e expansão, no Brasil, deve considerar os contrastes que o caracterizam, os quais são parte da constituição e desenvolvimento da sociedade brasileira como um todo. Deste modo, é preciso analisar o ensino superior brasileiro, considerando suas peculiaridades, as quais, muitas vezes, se materializam em realidades desiguais que convivem de forma conflituosa.

Assim, segundo os autores supracitados, tem-se, de um lado, a formação e a oferta do ensino superior público, ainda minoritárias, se comparadas com o ensino privado, diferenciado, quanto a sua organização e, majoritário, quanto ao número de matrícula e quantidade de instituições de ensino, o qual ainda é aliado a um sistema de financiamento incipiente quanto à garantia plena de inclusão social. Os seus estudos ainda ponderam sobre as diferenças de qualidade entre as instituições, mesmo entre aquelas públicas ou privadas. Outro detalhe observado por eles, em sua pesquisa, é a diferença que existe entre a graduação e a pós-graduação *stricto-sensu*, quanto aos aspectos de expansão de oferta e de atualização, o que sugere pensar na necessidade

de aproximação entre esses dois campos formativos nas instituições, de forma a se evitar os “guetos” e ou as “ilhas de prosperidade” acadêmica.

Quanto à pós-graduação *lato-sensu*, as pesquisas sobre essa temática, no Brasil, têm se mostrado como um terreno profícuo, dadas a capilaridade e a multiplicidade de oferta. Autores como Lima *et al* (2012) discutem seus efeitos na carreira profissional, na área de recursos humanos. A esse respeito, eles elencam que há fortes críticas em relação ao seu desenho curricular, oriundas das produções acadêmicas *stricto-sensu*, relacionadas a sua massificação de oferta e a ausência de avaliação de órgão regulamentador quanto a sua eficiência e eficácia, e sugerem a construção de uma agenda para o melhoramento dos cursos. E embora o trabalho seja circunscrito a uma área, permite a generalização, dados os traços apresentados serem comuns a todos os cursos ofertados para as demais áreas de conhecimento.

Há de se trazer nesta pesquisa por antecedentes de estudos, as investigações quanto ao raio de atuação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criada pela Lei nº 11.892/2008 e formada pelos institutos federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pelos centros federais de educação tecnológica, pelo Colégio Pedro II e pelas escolas técnicas vinculadas a universidades federais, na seara do nível superior brasileiro. O seu projeto de expansão iniciou-se em 2005, quando a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação, criou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, organizado em fases, e que tinha por objetivo ampliar a presença das unidades da rede no território nacional. O plano trazia como meta principal a interiorização e a capilarização da rede, por intermédio da oferta de educação profissional e ensino superior em regiões periféricas dos municípios brasileiros, sem cobertura de unidades da rede, dentre outras características.

Entretanto, é preciso destacar que, a partir de 1978, quando ainda as escolas técnicas federais dos estados de Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que se inicia a oferta da educação superior na rede, com a criação de cursos voltados à formação de engenheiros de operação e tecnólogos, conforme estudos de Pansardi (2013). O mesmo autor esclarece que somente a partir de 1994, com o advento da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro daquele ano, que as demais escolas técnicas e agrotécnicas brasileiras, paulatinamente, foram transformadas em CEFETs. Estas instituições compõem diferentes momentos históricos da RFEPCT no país.

Em função de mais de uma década de criação dos institutos federais e de um século da rede da qual faz parte, pesquisadores têm estudado o seu alcance e a sua contribuição para a inclusão via oferta do ensino superior, dentre outros aspectos. Bentin (2017), por exemplo, à luz da análise da oferta de ensino superior na rede, concorda que a expansão e a interiorização destes Institutos contribuiu, sim, para a ampliação

de acesso à educação superior possibilitada pelos IFs, porém ressalta que é uma ação inicial, que pede a criação urgente de um conjunto de tarefas articuladas que garantam a permanência estudantil, dado o cenário de desigualdade social. Já Castro (2019), ao pesquisar sobre a evasão nos cursos de licenciatura em uma unidade dos institutos federais, reforça os múltiplos aspectos que interferem na evasão nos cursos de formação de professores, chamando a atenção para as condições profissionais dos docentes, as quais não são atraentes ao seu exercício. Porém, lembra-se da necessidade de fomento de programas que apoiem acadêmica e profissionalmente os licenciandos e, ao mesmo tempo, previnam a evasão no âmbito institucional dos institutos federais.

Quanto às mudanças nas políticas de inclusão para a educação superior, muitos pesquisadores brasileiros têm se dedicado a investigar tal temática e o modo como reverberam na realidade das IES, quanto aos aspectos da inclusão arquitetônica, atitudinal e pedagógica, etc. Almeida *et al.* (2015), por exemplo, afirmam que o início do século XXI representou um marco para as políticas já citadas, dentre outras, na esfera da democratização, com destaque à promoção da acessibilidade. Ressaltam que as mudanças na educação superior já têm sido percebidas, embora não isentas de contradições e tensões. Mas alertam que é preciso que ocorram alterações nos âmbitos pedagógico e cultural, para o seu favorecimento pleno, não limitado às questões quantitativas.

Feita esta breve discussão sobre o estado da arte das pesquisas no âmbito da educação superior no Brasil, tem-se agora a sua descrição estrutural, bem como a apresentação de taxas e índices, seguida de suas análises, que sinalizam como esta forma de educação tem se comportado no período de 2000 a 2018, quanto a aspectos de matrícula, dentre outros.

A descrição da Educação Superior (ES) do BRASIL

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, estabelece que a Educação Básica é obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Quanto ao Ensino Superior, a União deve garantir aos cidadãos o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um, tornando o acesso ao Ensino Superior, além de não obrigatório uma corrida meritocrática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reserva o Capítulo IV para tratar da Educação Superior, que no país é ministrada em instituições públicas ou privada, com variados graus de abrangência ou especialização.

Historicamente a oferta de Ensino Superior público e gratuito no país não atende a demanda de candidatos, sendo necessário lançar mão de processos de seleção pública e, conseqüentemente, esta passa a ser mais uma etapa do processo de exclusão educacional.

Conforme será observado nos itens que se seguem, a demanda pelo acesso aos níveis mais elevados de ensino vem sendo absorvida por instituições do setor privado, as quais, em 2018, contavam com o total de 6.373.274 matrículas, enquanto o setor público possuía 2.077.481 matrículas em cursos de graduação.

Educação Superior Universitária

A educação superior universitária no Brasil, na acepção desta pesquisa, está a cargo de universidades públicas e privadas, conforme já informado. Os cursos de nível superior ofertados têm duração variada quanto à carga horária mínima, definida por diretrizes curriculares específicas ou documentos equivalentes, variando de 3.200 horas, para as licenciaturas; 1.600, 2.000 e 2.400 horas, para as graduações tecnológicas; e de 2.400 horas a 7.200 horas, para os bacharelados. Em todas estas formações, a depender de cada legislação, poderão ser acrescidos os estágios, sob formato obrigatório ou não, dentre outras atividades curriculares. Ao término destas formações e tendo o estudante concludente satisfeito todas as prerrogativas legais estarão aptas à colação de grau, à diplomação e ao exercício profissional. Salienta-se que este percurso formativo é condição obrigatória a quem deseja ingressar em pós-graduação *stricto e lato-sensu*, no Brasil.

Ainda, esclarece-se que as instituições universitárias e não-universitárias são responsáveis pela oferta de educação superior brasileira, sob a chancela do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Superior (SESU), dispondo de diferentes tipos de autonomia, nos limites estabelecidos por lei e consoantes a sua organização acadêmica.

Explica-se que as matrículas e demais informações constantes neste documento se referem ao ensino superior em formato presencial, não sendo considerada a educação a distância. Quanto à taxa bruta de matrícula, salienta-se que é formada pelo quociente do total da matrícula de ensino superior universitária com a população de cada grupo de idade, por 100. O numerador é o mesmo e o denominador é a população de 18 a 24 anos, intervalo utilizado em nível internacional, quando se trata desse nível de ensino. Em outro intervalo se utiliza a população de 18 a 29 anos, a fim de tomá-lo como o mais aproximadamente observável da escolaridade da faixa etária em análise.

Cumpre destacar, ainda, que as análises da composição da matrícula na educação superior universitária e não-universitária no Brasil, compreendidas entre 2000 e 2018, não podem ser descoladas das ações governamentais, desencadeadas no período, tais como: a lei de cotas, o Programa Universidade para Todos (Prouni), o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), a criação da RFEPCT, as mudanças no financiamento estudantil, dentre outras. Tudo isso se reflete na cobertura de pessoas atendidas, considerando homens e mulheres, nas faixas etárias de 18 a 24 anos e 18 a 29 anos, respectivamente, que, de forma progressiva, vêm aumentando, como se vê na Tabela 1, como se segue:

Tabela 4.1 - Taxa Bruta de Matrícula em ES Universitária, segundo sexo, para dois grupos de idade. Brasil, 2000-2018

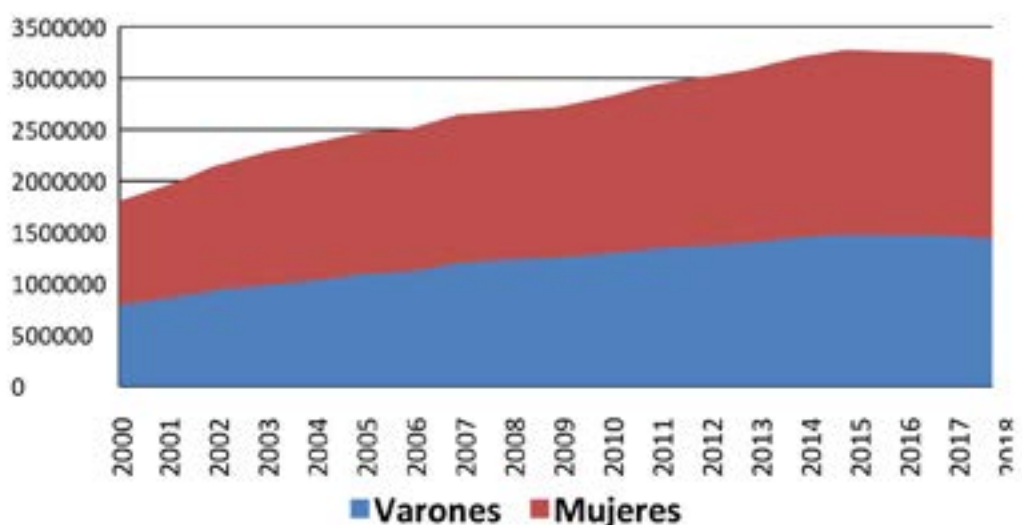
Taxa Bruta de matrícula universitária				
Sexo	Homens		Mulheres	
Grupo de idade	18-24	18-29	18-24	18-29
2000	6,8	4,3	8,6	5,4
2001	8,3	5,0	9,3	5,8
2002	9,1	5,5	10,3	6,4
2003	9,4	5,6	10,9	6,7
2004	9,5	5,7	11,0	6,7
2005	9,7	5,8	11,3	6,8
2006	9,9	5,9	11,4	6,8
2007	10,5	6,2	12,1	7,1
2008	10,8	6,3	12,5	7,3
2009	10,9	6,4	12,6	7,3
2010	10,7	6,3	12,8	7,4
2011	11,7	6,8	14,0	8,1
2012	12,0	7,1	14,6	8,5
2013	12,4	7,3	14,8	8,6
2014	13,1	7,7	15,9	9,2
2015	13,1	7,8	15,9	9,3
2016	13,0	7,8	16,1	9,4
2017	12,5	7,6	15,6	9,2
2018	12,4	7,6	15,6	9,3

Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

Os dados acima evidenciam um crescimento constante em todas as faixas etárias, por sexo, no intervalo aludido, entretanto, chama-se a atenção para o fato de que a taxa de matrícula de mulheres, em todos os anos, se manteve superior à taxa de matrícula masculina, quanto ao quesito de educação superior universitária. Além disso, a taxa de matrícula de mulheres, no intervalo de 2000 a 2018, na faixa de 18 a 24 anos, foi a que apresentou o maior aumento de pontos percentuais: 7 pontos.

Caso seja realizada uma análise dos dados brutos, segundo sexo, será gerado um índice de feminilidade, notando-se dois aspectos: as matrículas de mulheres, em termos quantitativos, são superiores às dos homens, em todos os anos, e os índices de feminilidade resultam em mais de 100 pontos percentuais, também em todos os anos, como se observa na Tabela 2, que traz a Matrícula de ES Universitária, segundo sexo e índice de feminilidade, o qual trata da evolução de matrícula universitária, segundo categorias agrupadas, com destaque para o ano de 2003, o qual apresentou o maior índice de feminilidade nas matrículas (130,9), conforme apêndice do texto, e cuja informação segue complementada pelo gráfico, a seguir:

Gráfico 4.1 - Matrícula de ES Universitária, segundo sexo.



Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

Se por um lado, todos os dados apresentados evidenciam que há um processo de feminização da educação superior universitária em curso, por outro, pedem um estudo mais apurado da correlação entre ele e a taxa de sucesso acadêmico das mulheres, que se evidencia em sua permanência no ensino superior e a sua saída com êxito, bem como nas condições que a sociedade oferece, para que continuem a estudar, a verticalizar a sua formação, bem como a alcançar o emprego pretendido. Cabe, ainda, estudar como as políticas educacionais indutoras de seu acesso contemplam as mulheres

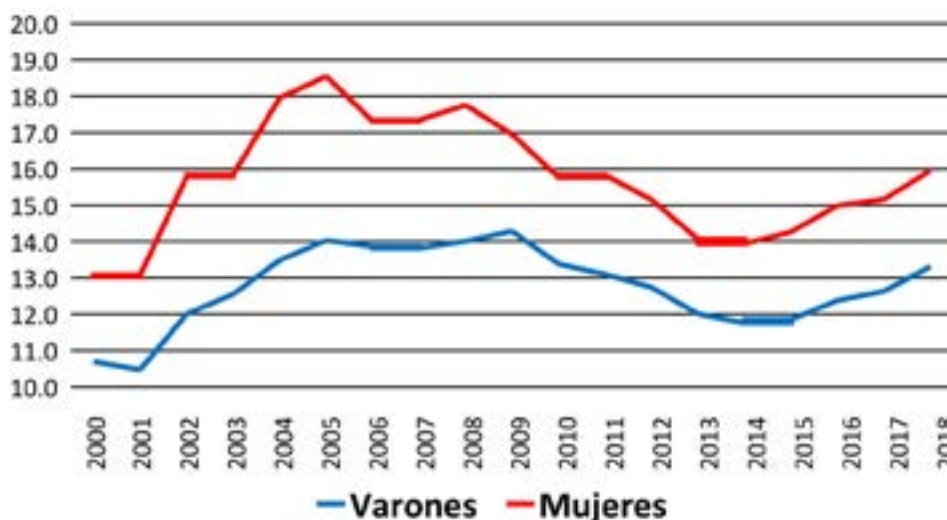
mães e ou chefes de família, as mulheres com crianças em idade pré-escolar ou escolar, as mulheres idosas, as mulheres com deficiência, dentre outras especificidades.

Por outro lado, quanto às taxas de matrícula masculina, embora estas também tenham crescido, no intervalo supracitado, cabe pensar nas razões para o baixo acesso ao mundo acadêmico, o que deve estar possivelmente associado ao ingresso precoce no mundo do trabalho e ou ao abandono e à retenção escolares ainda na educação básica, ou mesmo a relação existente entre os índices de violência urbana e de trânsito que têm na população masculina os maiores índices, em especial, na faixa etária entre 20 e 30 anos.

Guedes (2008) estuda a presença do feminino nos cursos de nível superior e de pós-graduações, entendendo-a como um reflexo de grandes mudanças pelas quais a sociedade brasileira tem passado, chamando a atenção para o fato de ocorrer a entrada massiva de mulheres em vários cursos tradicionalmente vistos como masculinos, no período de 1970 a 2000. Esse estudo guarda ressonância com os dados que se seguem no gráfico 2, confirmando a tendência de crescimento da presença feminina na educação superior universitária, a partir do acompanhamento do índice de graduados em ensino superior universitário, a partir dos dados de matriculado e de graduado, por categorias agrupadas. Para maior detalhamento dos dados correspondentes, no apêndice, basta localizar a Tabela 3, que trata do Índice de graduados da ES Universitária, segundo sexo.

Para fins de compreensão, o índice de graduados calculado para este estudo é obtido pelo número de graduados em um ano civil para cada 100 alunos matriculados no mesmo ano.

Gráfico 4.2 - Índice de graduados da ES Universitária, segundo sexo. Brasil, 2000-2018

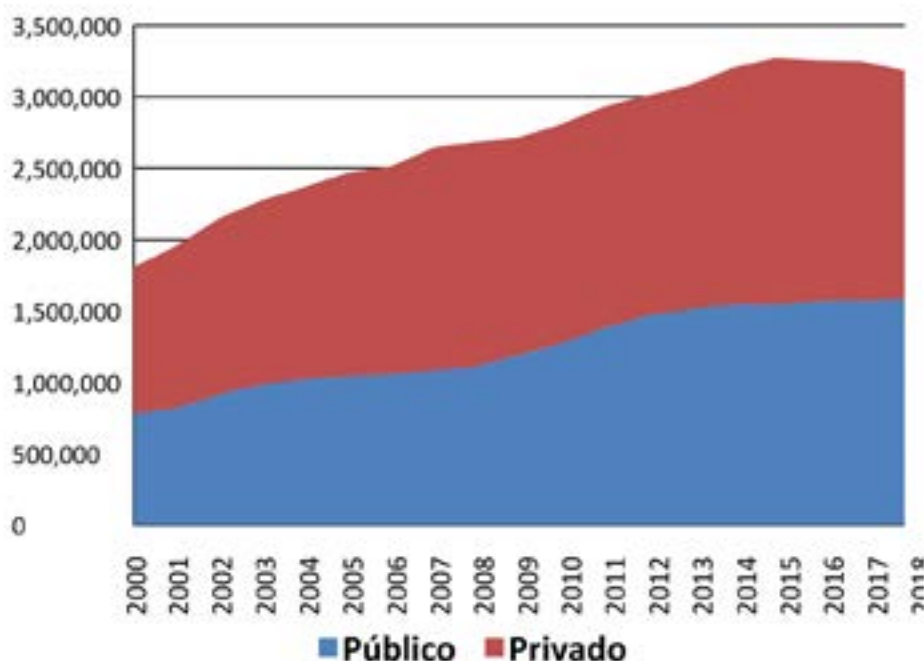


Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

Os dados apresentados retratam um crescimento no índice de graduados para os sexos masculino e feminino, no intervalo de 2000 a 2018, entretanto, chamando-se a atenção para o fato de que os números de matrícula e de graduados, bem como do índice de graduados foram preponderantemente maiores para as mulheres em todos os anos, durante o período em destaque. Além disso, o maior índice de graduados (18,6), correspondente ao ano de 2005, refere-se ao público feminino, o que deve ser visto também como reflexos das políticas de transferência de renda, emancipação feminina, controle de natalidade, mudança nos arranjos e padrões familiares, alteração das expectativas em relação ao matrimônio e vida conjugal, dentre outros aspectos. Não deve deixar de ser observada a discrepância entre o número de matriculados a cada ano, por sexo, e o respectivo número de graduados, o que requer a revisão das ações institucionais com vistas à garantia da conclusão da educação superior da forma pretendida.

Outro ponto merecedor de análise da educação superior universitária diz respeito à distribuição de matrículas por instituições universitárias de natureza pública e privada, no intervalo de 2000 a 2018, comprovando a predominância da gestão privada na educação superior universitária brasileira. O gráfico 3, que se segue, retrata tal predominância:

Gráfico 4.3 - Matrícula de ES Universitária, segundo setor de gestão. Brasil, 2000-2018.



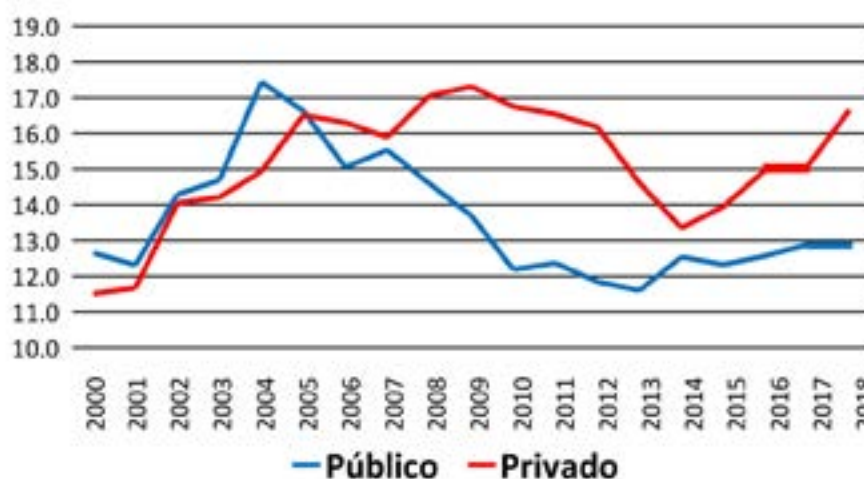
Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

É possível detectar, pela análise do gráfico, bem como da Tabela 4, que se encontra no apêndice, que somente a partir do ano de 2004, no período em análise, o país ultrapassou a casa do milhão de matrículas da educação superior universitária pública. Além disso, o ano de 2007 foi aquele que apresentou o maior índice de matrícula no âmbito privado, comparativamente ao público, de 144,2 pontos percentuais, enquanto o ano de 2018, foi o que apresentou o menor: 101,5 pontos. A partir de 2008, porém, percebe-se uma queda no índice, possivelmente, ligada à expansão da oferta do ensino superior na RFEPC; a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2007, que culminou com uma série de ações, visando às expansões de natureza física, pedagógica e acadêmica do ensino superior público federal; a crise econômica, que se iniciou em meados de 2014, ocasionando, demissões e desemprego, dentre outros.

O traço da privatização da educação superior brasileira, seja ela universitária, seja não universitária, é um fenômeno antigo no país e tem sido estudado por vários pesquisadores. Não pode ser separado da discussão acerca dos princípios da autonomia universitária e da garantia da educação pública como direito de todos, os quais impactam diretamente a democratização de acesso e a inclusão na educação superior. A esse respeito, convém reforçar a importância da pesquisa de Dias Sobrinho (2016), quando pontua que as políticas públicas para o ensino superior devem ir além das matrículas e da inclusão social, contemplando também a educação básica em toda a sua amplitude.

No gráfico 4, seguinte, vislumbra-se como se comporta o índice de graduados, no período de 2000 a 2018, nas universidades públicas e privadas, tomando como parâmetros os quantitativos de matrículas e de graduados.

Gráfico 4.4 - Índice de graduados da Educação Superior Universitária, segundo setor de gestão. Brasil, 2000 - 2018.



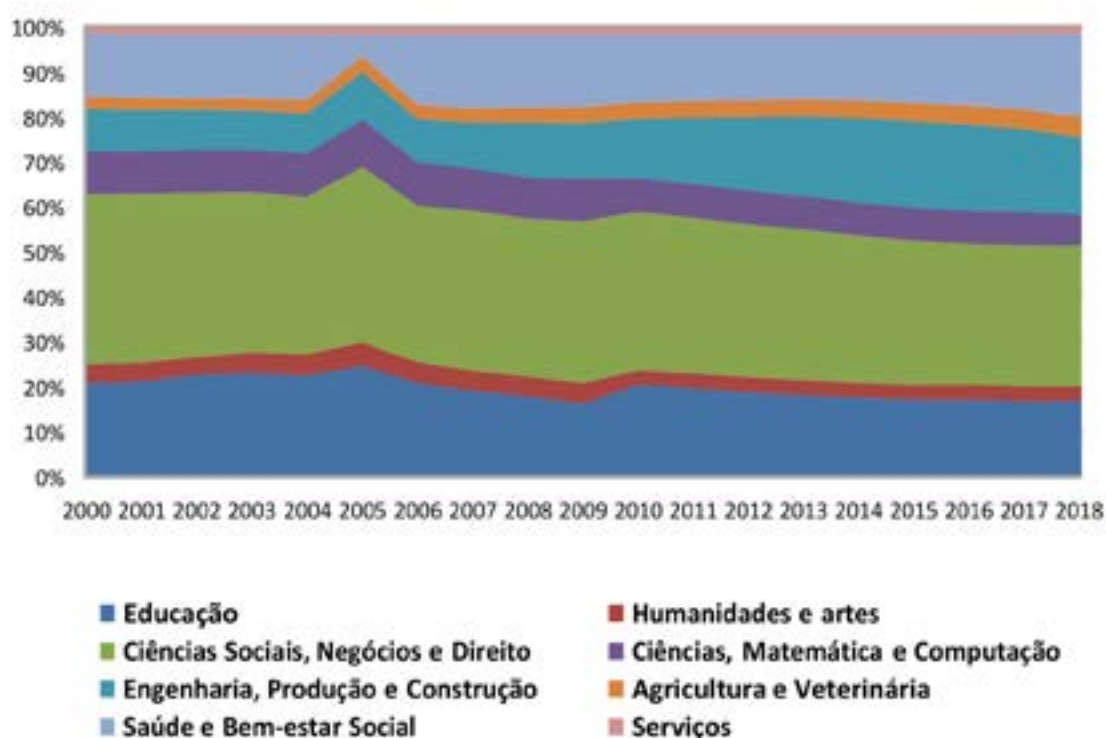
Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

Os dados apresentados no gráfico 4 e na Tabela 5 (vide apêndice), guardam confluência com os estudos até aqui empreendidos, sinalizando que, ainda, no Brasil, a concentração de matrículas na educação universitária privada é maior. Quando se observa o arco temporal de 2000 a 2018, tomando por específicos os números de matriculados e de graduados, nos dois segmentos, o privado é o que detém os maiores quantitativos absolutos, com destaque para o ano de 2015, que apresentou o quantitativo de 1.728.283 de matrículas, e o de 2008, que apresentou o total de 268.563 graduados. Entretanto, observa-se uma mudança no comportamento dos dados apresentados pelo segmento público, especificamente, no quesito matrícula, a partir de 2004, quando superou a marca de um milhão. É digno de nota também observar que, embora o número absoluto de graduados no segmento privado tenha sido maior, ao longo de todo o intervalo, com destaque para o ano de 2008, com 268.563, e de 162.091, para o segmento público, quando se observa a índice de graduados, no período de 2000 a 2005, o segmento do ensino superior público contou com as maiores índices anuais percentuais, a saber, 12,7; 12,3; 14,3; 14,7; 17,4; 16,6; enquanto o privado trouxe, respectivamente, 11,5; 11,7; 14,0; 14,2; 14,9; 16,5.

Os dados se revelam preocupantes, para os dois segmentos, sobretudo, quando relacionados com os números totais de matrículas e os de graduados, assinalando que há um “funil”, na perspectiva dos processos internos, ao longo de todo o percurso formativo, retendo, além do tempo previsto, os estudantes, ou contribuindo para a sua evasão, mas além disso, cabendo considerar quanto aos aspectos externos, marcados pela luta pela sobrevivência e pelas dificuldades de conciliar a vida acadêmica com a vida financeira/profissional e familiar, repercutindo também nos índices de conclusão e de evasão acadêmicas. A esse respeito, cabe atentar para os estudos de Portes (1993, 2001), que abordam sobre as estratégias que os estudantes de camadas populares adotam para que permaneçam e concluam seu percurso formativo na universidade.

O gráfico 5, que se segue, traz outro elemento de análise: a matrícula de educação superior universitária, por ramo do conhecimento, no período de 2000 a 2018.

Gráfico 4.5 - Distribuição percentual da matrícula de ES Universitária, segundo Área de conhecimento



Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

O gráfico 5 mostra uma panorâmica das ramificações do conhecimento com os seus respectivos números de matrículas e o seu gráfico em percentuais. Pela sua Tabela correspondente no apêndice (Tabela 6), é possível observar que o ramo de Ciências Sociais, Negócios e Direito foi o que se manteve com o maior número de matrículas, comparando-se com as demais áreas apresentadas. Destaca-se que esta área apresentou um leve declínio, entre 2016 e 2018, em seu quantitativo, mas ainda assim manteve-se na liderança, carecendo de pesquisas relativas aos períodos seguintes, para verificação de como se comporta tal fenômeno. Quanto à área de conhecimento da Educação, esta se manteve como segunda colocada no número de matrículas até o ano de 2013. Nos anos seguintes, de 2014 a 2017, a área de Engenharia, Produção e Construção ocupou esta colocação, e a Educação manteve-se como terceira colocada até o ano de 2016, passando a ficar em quarta colocação, nos anos de 2017 e 2018, sendo substituída, respectivamente, pelas áreas de Engenharia, Produção e Construção e Saúde e Bem-estar Social, que se revezaram neste biênio quanto ao segundo e terceiro lugares.

As oscilações no fluxo do número de matrículas podem ser resultados de vários fatores, desde a própria regulação do mercado de carreiras, motivada por alguma ação da cadeia produtiva, passando pela abertura de maior quantitativo de vagas nos seg-

mentos privado e público, em função da criação de instituições de ensino superior, dentre outros aspectos. Desta feita, urge como necessidade recorrente da política pública de ensino superior a adoção de práticas de avaliação e monitoramento dos cursos, com vistas a compreender por quais razões eles se perenizam ou não, num tempo e ou numa dada região. Nesse sentido, as avaliações da efetividade do ensino superior devem cumprir o princípio que Safanelliet *al.* (2017) defendem: que elas se plasmem na integração e participação, garantindo ainda o compromisso e a responsabilidade social das instituições.

A Tabela 7, seguinte, apresenta o índice de graduados por ramo de conhecimento, o que traz importantes elementos de análise a esta discussão. Na Tabela apresentada, a área de conhecimento de Serviços, no período de 2000 a 2018, foi a que obteve em 11 anos, os maiores índices de graduação. Em contrapartida, a área de Engenharia, Produção e Construção foi aquela com os menores índices de graduação, durante 16 anos. Os índices de graduação, nas áreas de conhecimento representadas, são importantes indicadores que as instituições devem levar em consideração quanto ao percurso formativo ofertado e aos percalços vivenciados nesse itinerário, tanto de sua parte, quanto da que compete aos discentes, de modo a rever como os cursos se comportam e que soluções internas e externas devem ser executadas, para resolver ou minimizar a problemática observada. Urge pensar, não obstante, nos currículos e práticas docentes, se são ou não inclusivos; se o programa de bolsas e ou de assistência estudantil tem atingido os seus objetivos; se a relação universidade-empresa tem se estreitado; dentre outros, como elementos de diagnóstico para a futura tomada de decisões.

Tabela 4.2 - Índice de graduados em ES Universitária, segundo ramo de Conhecimento

	Educação	Humanidades	Ciências Sociais, Negócios e Direito	Ciências, Matemática e Computação	Engenharia, Produção e Construção	Agricultura e Veterinária	Saúde e Bem-estar Social	Serviços
2000	12,5	12,1	11,9	11,5	9,9	10,9	14,0	7,2
2001	12,6	11,5	11,9	11,3	9,9	11,3	13,8	7,2
2002	17,2	15,5	13,3	12,4	10,4	14,7	15,6	14,1
2003	16,3	13,9	14,0	12,7	10,6	12,6	16,2	16,1
2004	22,2	14,1	15,0	13,3	10,8	12,1	15,3	17,4

2005	21,7	16,7	15,7	14,7	11,0	12,8	15,7	23,8
2006	18,1	16,2	15,5	14,6	11,5	13,5	16,5	17,9
2007	19,5	16,9	14,6	14,2	11,3	13,7	16,1	19,2
2008	19,7	16,7	15,8	14,3	9,6	13,2	17,5	18,9
2009	18,4	15,4	15,8	14,1	10,4	14,1	17,7	21,1
2010	15,3	14,1	16,1	12,7	9,7	12,6	16,6	19,4
2011	15,8	14,8	15,7	12,4	8,9	12,8	17,4	19,1
2012	14,8	15,0	15,3	12,9	8,8	11,9	17,1	19,0
2013	13,8	14,5	14,9	12,0	8,4	11,6	14,9	17,2
2014	14,9	15,5	14,5	12,0	8,4	10,8	13,5	19,2
2015	15,0	14,5	14,7	12,0	9,0	10,9	14,2	18,3
2016	15,2	15,7	15,3	12,5	10,8	11,5	14,0	21,9
2017	15,1	16,4	15,1	12,7	12,5	11,1	13,9	19,2
2018	14,6	17,0	15,8	12,5	14,6	12,2	14,9	20,0

Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

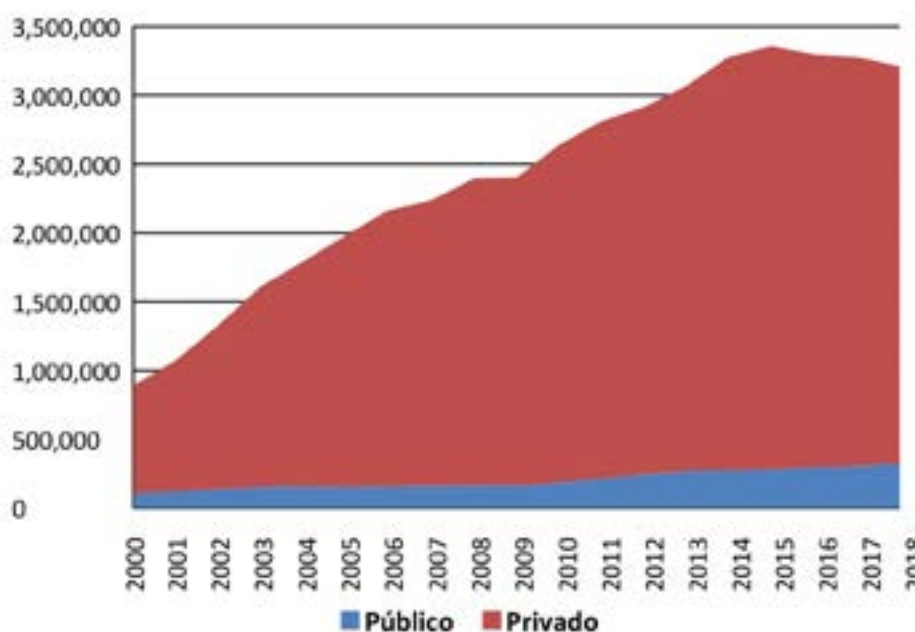
Educação Superior Não Universitária (ESNU)

A educação superior não universitária no Brasil, na acepção desta pesquisa, está a cargo dos Centros Universitários, Faculdades, Centros Federais de Educação Tecnológica e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais ofertam cursos de Licenciatura, Graduação Tecnológica, Bacharelados e, a depender do credenciamento específico, podem possuir a prerrogativa para ofertar cursos de pós-graduação, *lato-sensu*, especialização, e *stricto-sensu*, Mestrados e Doutorados.

No contexto desta discussão, cabe tratar do processo de democratização e de privatização desse nível de ensino. O processo de democratização da educação superior no Brasil é consideravelmente marcado pela privatização, que se fortaleceu a partir dos anos 1990. “Nesse sentido, o Brasil continua sendo um dos países mais privatizados e mercantilizados da América Latina no que se refere ao ensino superior” (PAULA, 2017, p.303). Este processo abriu espaço para o avanço das instituições não universitárias, que passaram a absorver grande parte da população na faixa etária entre 18 a 24 anos, considerada adequada para acessar este nível de ensino. No gráfico 6 pode-se verificar o aumento progressivo no número de matrículas nas instituições não universitárias públicas e privadas.

Pode-se justificar, inicialmente, o aumento na oferta de vagas em IES não universitária a dois fatores, um deles de ordem econômica no qual o governo federal desiste de realizar investimentos na criação de universidades públicas, incentivando a iniciativa privada a investir neste segmento. Outra justificativa está relacionada ao Plano Nacional de Educação- PNE. Em estudo realizado por Paula (2017), a autora menciona que, num período de 20 anos (1991-2011), as matrículas na educação superior cresceram 330%. Mas, mesmo com este aumento expressivo, o Brasil não atingiu a meta de pelo menos 30% de matrículas na faixa etária de 18 a 24 anos, proposta no Plano Nacional de Educação- PNE (2001- 2010). Segundo o PNE a oferta na educação superior pública não deve ser inferior a 40% do total de vagas (BRASIL, 2001). Entretanto, segundo o atual PNE, aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com duração de 10 anos, preveem-se, na meta 12, um aumento no percentual na taxa bruta de matrículas na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público (BRASIL, 2014). Mesmo com o compromisso assumido pelo governo, observa-se na Tabela que as matrículas nas IES não universitárias privadas continuam acima das matrículas efetuadas nas instituições públicas, o que é reforçado no gráfico 6, conforme dados apurados e apresentados na Tabela 8 (Apêndice).

Gráfico 4.6 - Matrícula no ESNU segundo o setor de gestão. Brasil, 2000- 2018



Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

O gráfico 6 revela, portanto, o fenômeno geral do panorama da Educação Superior no Brasil com a predominância de instituições e cursos na iniciativa privada. É importante destacar que, segundo pesquisa realizada pelo GEA (2014), os Centros Uni-

versitários e Faculdades detinham, em 2012, cinquenta e seis por cento das matrículas no Ensino Superior no país e, essencialmente, são instituições do setor privado.

Os números que constam na Tabela 9 revelam a distribuição das matrículas da educação superior não universitária, por sexo, o que permite as análises que se sucedem.

Tabela 4.3 – Matrículas na ESNU, segundo sexo e índice de feminilidade

	Homens	Mulheres	Índice de feminilidade
2000	382.660	504.596	131,9
2001	466.688	607.524	130,2
2002	579.913	749.341	129,2
2003	707.825	902.916	127,6
2004	789.702	1.004.314	127,2
2005	874.634	1.108.744	126,8
2006	954.305	1.211.945	127,0
2007	997.714	1.238.480	124,1
2008	1.073.727	1.320.701	123,0
2009	1.250.610	1.465.110	117,2
2010	1.148.581	1.490.565	129,8
2011	1.231.392	1.581.815	128,5
2012	1.270.477	1.643.515	129,4
2013	1.338.417	1.731.833	129,4
2014	1.427.949	1.853.221	129,8
2015	1.468.626	1.890.055	128,7
2016	1.445.463	1.852.370	128,2
2017	1.442.080	1.837.790	127,4
2018	1.405.697	1.803.735	128,3

Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

Considerando os dados apresentados observa-se que o índice de matrículas de mulheres apresentou um processo crescente desde 2000, seguido de ascendência menos expressiva na matrícula do sexo masculino. Este processo crescente pode estar rela-

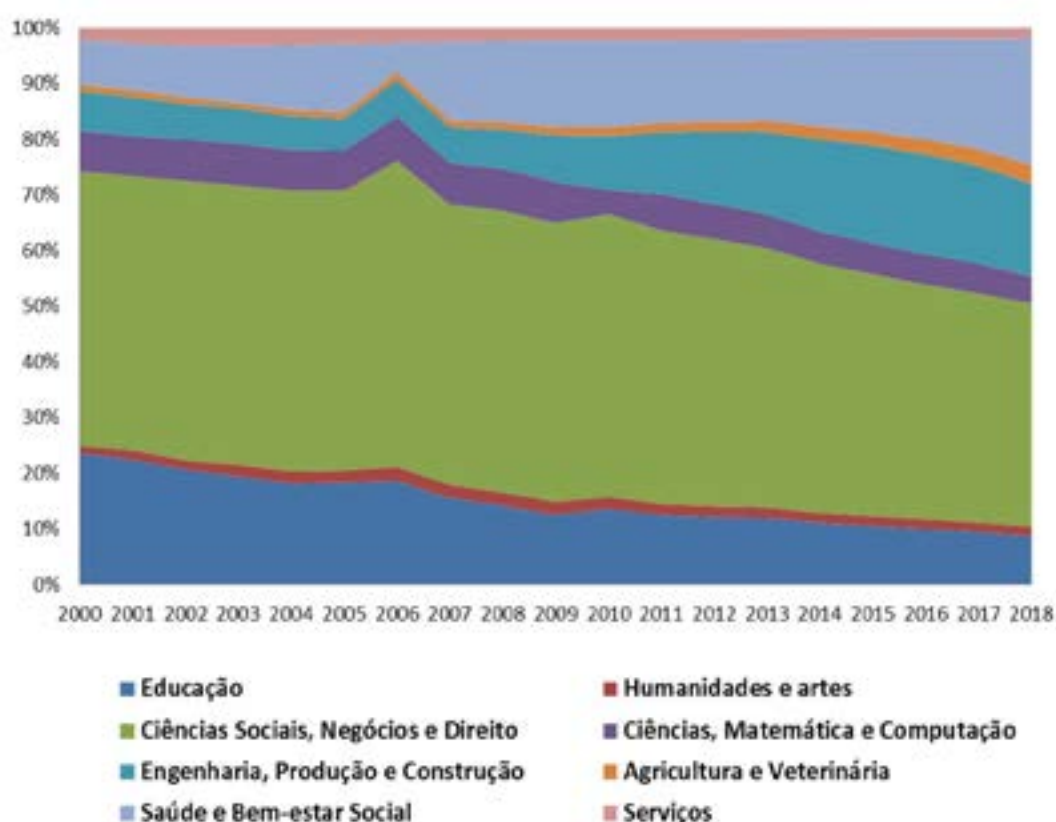
cionado a expansão no número de vagas das instituições não universitárias como os *campi* da Rede Federal de Educação Profissional.

Verifica-se ainda que, a partir de 2014, as matrículas não apresentam um aumento significativo, revelando certa estagnação deste índice, entretanto, há um predomínio do sexo feminino. Vale reforçar que o acesso à educação superior

durante muitos anos foi um privilégio do sexo masculino. Entretanto, as mudanças sociais e culturais ocorridas nas últimas décadas, bem como o acesso da mulher nos diferentes espaços, até então ocupados somente pelos homens, tornou-a mais atuante. Este movimento, além de fortalecer a democratização, tem proporcionado um avanço na equidade de acesso para ambos os sexos à educação superior, no Brasil.

Tratar-se-á, em seguida, no gráfico 7 das distribuições de matrículas por área de conhecimento nas instituições não universitárias.

Gráfico 4.7 - Distribuição percentual da Matrícula em ESNU segundo área do conhecimento. Brasil, 2000-2018



Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

É sabido que tais instituições têm investido nas mais diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, é possível verificar que algumas delas apresentam um índice de matrículas crescente mais expressivo, enquanto outras, nem tanto. O gráfico 7,

com dados correspondentes aos da Tabela 10 (Apêndice) apresentam o número de matrículas nas IES não Universitárias e reforçam a predominância da área de conhecimento das Ciências Sociais, Negócios e Direito no Ensino Superior brasileiro, assim como constatado na análise das ES Universitárias, possivelmente, por abarcar uma quantidade de cursos maior que as demais áreas, como Antropologia, Ciências Sociais, Ciências políticas, Estudos da Comunicação, Administração, Serviço Social, Ciência da Religião, Ciências Contábeis, dentre outros. Observa-se, ainda, que a área de Saúde e Bem Estar Social, apresentou no período de 2000 a 2018 um acréscimo de matrículas na faixa de 934,21%, figurando em segundo lugar no número total de matrículas nas IES não universitárias, seguido da área de Engenharia, Produção e Construção.

Em contraponto, observa-se que a área da Educação foi aquela que teve o menor crescimento para o mesmo período, apenas 34%, destacando ainda o movimento de declínio das matrículas a partir de 2013. Tal fenômeno pode guardar relação com o aumento significativo da oferta de cursos na modalidade a distância por instituições não universitárias. A exemplo tem-se que, no censo de 2018, quanto às matrículas em instituições privadas, estavam matriculados

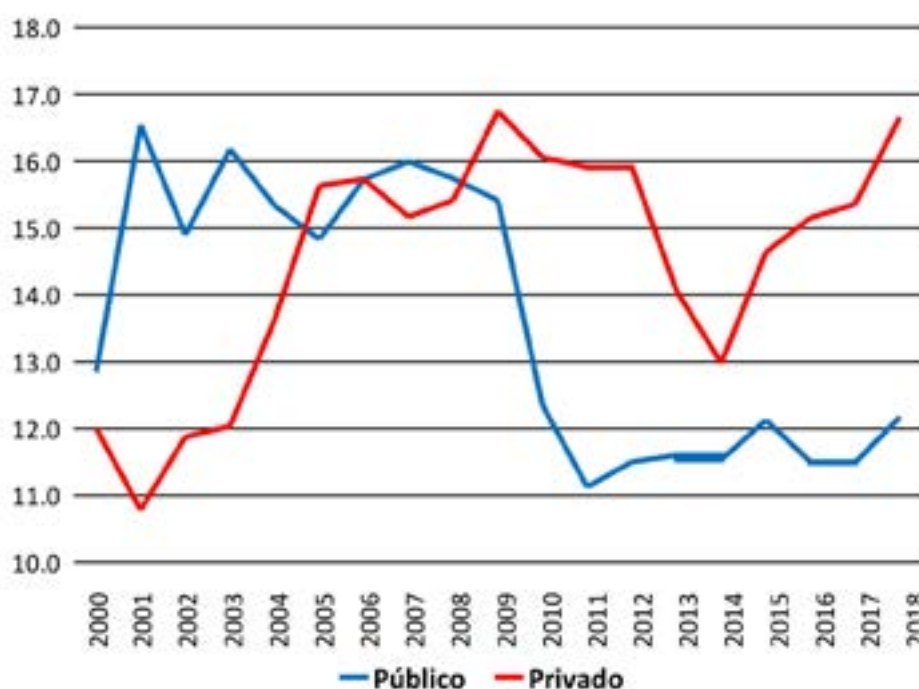
176.144 em cursos de pedagogia, na modalidade presencial, ao passo que no mesmo ano haviam 440.628 estudantes matriculados em cursos de pedagogia, na modalidade a distância, em instituições privadas, que em sua maioria são não universitárias. Infere-se, portanto, que o declínio da área de conhecimento Educação se apresenta principalmente na modalidade presencial.

Outro ponto de destaque a se fazer em relação ao declínio de matrícula na área de Educação pode estar associado às precariedades que se evidenciam no trabalho docente no Brasil, tornando-se tema recorrente em pesquisas que apontam, segundo Tumolo e Fontana (2008, p.160), que este fenômeno caminha em “[...] consonância com o período em que as reformas educacionais enfatizavam a necessidade de um novo professor, com habilidades e competências necessárias para atender aos objetivos requeridos pelo mercado”. Neste cenário, as pesquisas sinalizam, a partir dos anos 1990, para a precarização do trabalho docente. Como efeito deste cenário, a docência enquanto profissão é desprestigiada socialmente e com baixa remuneração (TUMOLO e FONTANA, 2008).

Destaca-se, ainda, que nas demais áreas é possível verificar que há um aumento regular, ao passo que, outras, como Humanidades, Artes, Ciências, Matemática e Computação oscilaram. É possível que estes dados estejam, também, relacionados à diminuição das matrículas nos cursos de licenciatura que preparam para a docência.

Gráfico 8, que segue, apresenta o índice de graduados na ESNU, segundo setor de gestão, elaborado a partir dos dados que constam na Tabela 11 (Apêndice).

Gráfico 4.8 - Índice de graduados da ESNU, segundo setor de gestão. Brasil, 2000-2018



Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

Identifica-se que no período em análise, entre os anos de 2000 e 2004, os índices de graduação no setor público eram superiores àqueles obtidas pelo setor privado. Entre os anos de 2005 a 2007 observa-se equiparação entre os dois setores, no entanto, a partir de 2009 identifica-se um recuo no índice de graduados nas instituições públicas e um aumento da mesma taxa nas instituições privadas. Após um declínio acentuado no índice de graduados no setor privado, a partir de 2014 verifica-se que há um movimento de recuperação. Vale aqui mencionar que, entre 2008 e 2018, o Brasil passou por uma grave crise econômica, resultado de uma crise financeira global e, conforme Bittar (2018), o país ainda sofre os seus efeitos e estes ainda perdurarão por anos. Esta situação, também, pode justificar a estabilização com números baixos no setor público.

Na Tabela 4, que se segue, tratar-se-á da evolução do índice de graduados em educação superior não universitária, segundo categorias de agrupamento estabelecidas para esta pesquisa.

Tabela 4.4 - Índice de graduados em ESNU, segundo Área de Conhecimento

	Educação	Humanidades e artes	Ciências Sociais, Negócios e Direito	Ciências, Matemática e Computação	Engenharia, Produção e Construção	Agricultura e Veterinária	Saúde e Bem-estar Social	Serviços
2.000	16,8	12,5	10,9	12,2	9,3	9,8	10,5	6,5
2.001	16,2	11,2	9,9	10,4	8,5	8,5	9,1	4,5
2.002	18,6	13,8	10,6	10,8	9,2	9,2	10,8	8,6
2.003	18,9	13,2	10,9	11,0	9,1	11,0	11,3	11,6
2.004	19,5	13,6	12,6	14,0	9,6	10,6	11,9	15,9
2.005	22,6	13,6	14,3	15,3	10,2	10,2	12,7	19,6
2.006	21,4	16,8	15,1	15,4	10,5	10,5	12,9	20,8
2.007	20,6	15,5	14,4	14,3	11,2	12,6	13,8	21,5
2.008	21,6	16,9	14,7	14,2	9,3	13,4	14,9	20,6
2.009	22,4	19,3	16,2	15,8	10,1	15,5	16,3	22,5
2.010	21,1	18,7	15,6	24,0	8,7	12,9	16,1	21,6
2.011	20,0	20,0	15,4	14,7	7,9	12,5	17,2	21,3
2.012	18,3	19,6	16,4	15,0	7,9	10,4	16,8	21,5
2.013	17,2	20,5	15,1	13,5	7,3	8,7	12,9	19,8
2.014	16,1	20,3	14,4	13,1	6,7	8,8	11,4	20,7
2.015	19,6	22,1	16,2	14,7	7,9	10,0	12,2	22,9
2.016	19,9	22,0	16,7	14,9	9,7	10,2	12,1	22,8
2.017	20,8	23,2	16,3	14,5	11,2	10,1	12,7	18,7
2.018	19,8	22,9	17,4	14,8	14,4	11,8	14,2	20,0

Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

A análise da Tabela permite-nos inferir que Humanidades e Artes, Educação e Serviços são as áreas que apresentam as melhores taxas de conclusão. Ironicamente, no período definido nesta pesquisa, a área de Educação foi a que menos cresceu em número de matrículas presenciais.

Apesar de ter sido a área que teve o menor crescimento em relação ao quantitativo de matrículas presenciais nas IES não universitárias, a Educação, quando comparada às demais áreas, apresenta boas taxas de conclusão. Desta área fazem parte os cursos de Licenciatura, nos quais, no censo de 2018, as mulheres representavam 73% das matrículas. Como poderão ser observadas no decorrer da pesquisa, as mulheres

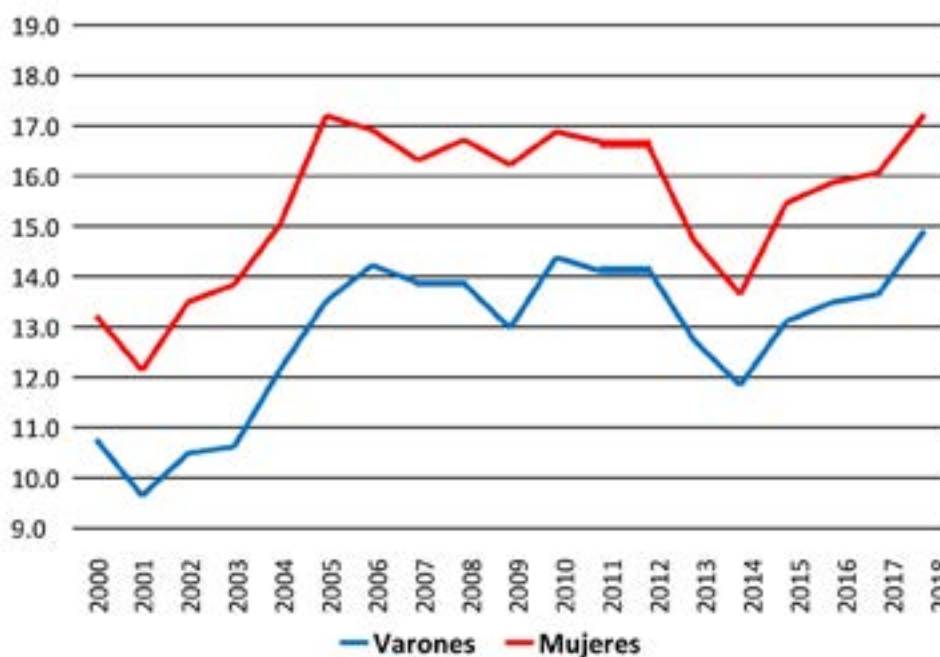
apresentam uma taxa de conclusão maior que os homens, contribuindo assim para a compreensão destas taxas.

Em um movimento contrário, a área de Engenharia, Produção e Construção é a que obtém as menores taxas de conclusão. Pesquisas como a de Rios, Santos e Nascimento (2001), sinalizam para um maior investimento pedagógico no Ciclo Básico das Engenharias, visto que é neste período que os graduandos têm contato com os componentes curriculares comuns aos diversos cursos de Engenharia, e onde ocorrem as maiores evasões e retenções nos cursos, indicando a necessidade de melhorias na educação básica pública (BARROS, 2015).

Na sequência, apresenta-se o índice de graduados na educação superior não universitária, por sexo.

É possível dizer, pelos dados que constam no gráfico 9 e, a partir da compilação que consta na Tabela 13 (Apêndice), que a taxa de mulheres graduadas foi sempre superior à taxa de homens e que a quantidade de graduados vem seguindo um fluxo constante de crescimento, excetuando-se o ano de 2014.

Gráfico 4.9 - Índice de graduados da ESNU, segundo sexo. Brasil, 2000-2018



Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

Mesmo com estes índices de estudantes graduados há que se abordar que estes estão aquém dos números que poderiam ser obtidos quando computados os números dos estudantes que desistem do curso no decorrer do processo. O número de desistência é um desafio que o Ministério da Educação necessita superar. Dados do Censo da Educação Superior, publicados em 2018, apontam que, do total de estudantes ma-

triculados em 2010, 56,8% desistiram do curso. Só 37,9% concluíram os estudos. O recorte vai até 2016. (INEP, 2019)

Diante destes números pode-se dizer que mesmo com a criação de políticas voltadas a democratização ao acesso e permanência na educação superior estas demonstram não terem sido suficientes, até o momento. Havendo, portanto, a necessidade de maiores investimentos, tanto do Estado quanto das IES sejam elas universitárias ou não, a fim de garantir que o estudante consiga se graduar.

Educação Superior Total

Nesta seção serão apresentados os dados consolidados da Educação Superior, considerando o conjunto das instituições universitárias e das instituições não universitárias, a partir das extrações de fontes institucionais no período de 2000 a 2018.

Na Tabela a seguir encontra-se a taxa bruta anual do total de matrículas, segundo o sexo, da população de 18 a 24 anos (idade de referência no ensino superior conforme o Plano Nacional de Educação vigente) e 18 a 29 anos.

Tabela 4.5 - Taxa bruta de matrícula total, segundo sexo, de acordo com grupos de idade. Brasil, 2000-2018.

Sexo	Homens		Mulheres	
	18-24	18-29	18-24	18-29
Grupo de idade	18-24	18-29	18-24	18-29
2000	10,1	6,4	13,0	8,1
2001	12,8	7,8	14,4	9,0
2002	14,7	8,9	16,6	10,3
2003	16,1	9,7	18,5	11,4
2004	16,8	10,0	19,2	11,8
2005	17,5	10,5	20,4	12,3
2006	18,4	10,9	21,3	12,8
2007	19,3	11,4	22,5	13,3
2008	20,2	11,9	23,9	13,9
2009	21,8	12,7	25,2	14,6
2010	20,3	11,9	25,3	14,7
2011	22,4	13,1	27,9	16,1
2012	23,1	13,7	29,2	16,9
2013	24,2	14,4	30,1	17,5
2014	26,0	15,3	32,7	18,9

2015	26,1	15,6	32,7	19,1
2016	25,8	15,5	32,7	19,1
2017	24,9	15,2	31,8	18,8
2018	24,5	15,0	31,8	18,8

Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

A taxa bruta é calculada a partir do total de matriculados no ensino superior independentemente da idade em relação à faixa etária pretendida, seja essa faixa de 18 a 24 anos ou 18 a 29 anos.

Nesse caso, é possível perceber que, ao longo de quase duas décadas, a taxa bruta de matrículas da população de 18 a 24 anos, considerada a faixa de referência, vem aumentando consideravelmente, atingindo seu maior percentual no ano de 2014, em ambos os sexos. Isso se deve, principalmente, ao investimento em programas e políticas públicas no ensino superior, a exemplo da ampliação do número de instituições e vagas; políticas de cotas; e programas de financiamento estudantil.

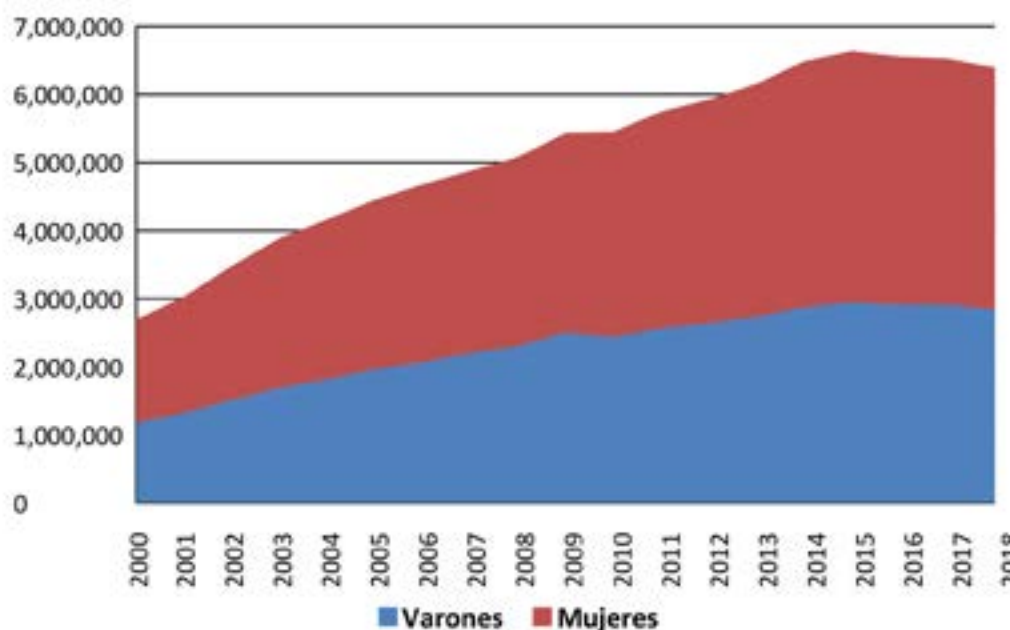
Quando se modifica a faixa etária da população, percebe-se uma queda na taxa bruta de estudantes matriculados devido à ampliação do intervalo da população para 18 a 29 anos.

É importante ressaltar que o sexo feminino possui a maior taxa bruta de matrículas em todos os anos, assim como nas duas faixas etárias, em relação ao sexo masculino, conforme consta na Tabela 14. Essa preponderância referente às matrículas do sexo feminino na educação superior também está evidenciada na Tabela 15 (vide apêndice) e no gráfico 10.

Na Tabela 15, a razão entre o total de matrículas do sexo feminino e do sexo masculino resultou no índice de feminilidade. Percebe-se nesse caso que o referido índice teve seu menor alcance em 2009, retomando seu crescimento e mantendo-se estável nos anos subsequentes.

Os dados quantitativos apresentados na Tabela 15, à exceção do índice de feminilidade, estão agrupados no gráfico 10, sendo possível encontrar a evolução das matrículas do sexo masculino e feminino, com preponderância deste último no período compreendido entre 2000 e 2018.

Gráfico 4.10 - Matrícula de Educação Superior, segundo sexo. Brasil, 2000- 2018



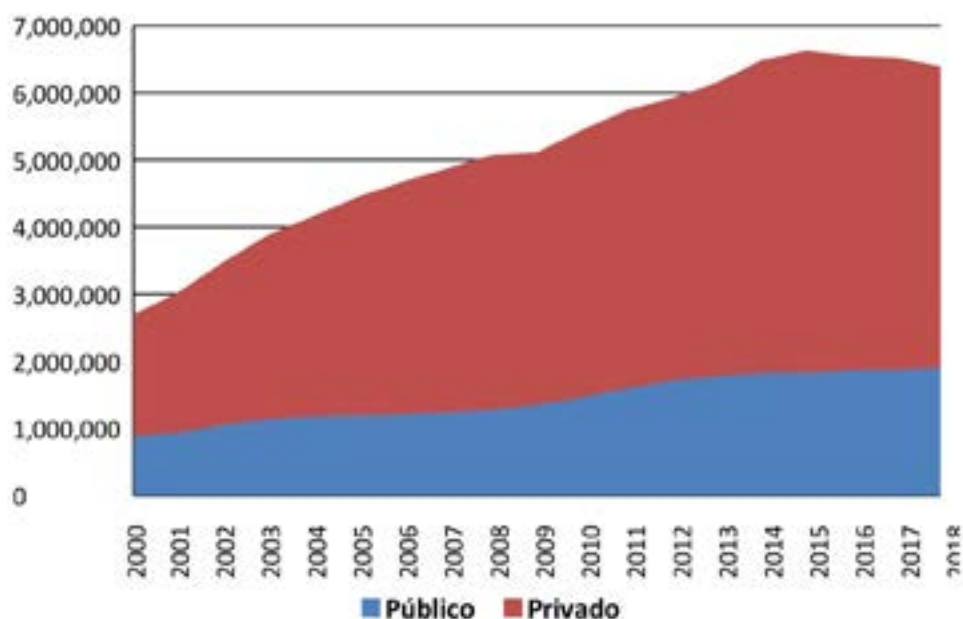
Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

Outro ponto a se destacar neste trabalho trata sobre as matrículas na educação superior contabilizadas nos setores público e privado. Como já citado em seção anterior, o ensino privado no Brasil no que tange à educação superior não é um fenômeno recente no país. No trabalho ora proposto é possível perceber na Tabela 16 (vide apêndice) e no gráfico 11, que o quantitativo de matrículas das instituições públicas está muito aquém das matrículas das instituições privadas.

Na Tabela a razão entre as matrículas das instituições superiores públicas e privadas varia com alternância no período estudado. Isso representa, por exemplo, que no 2000, onde se registra a razão 2 de menor proporção atingida, o quantitativo de matrículas das instituições privadas representou a ordem aproximada de 67% do total das matrículas das instituições universitárias e não universitárias do Brasil.

É possível notar que, entre o ano 2000 e 2008, a razão entre as matrículas das instituições públicas e privadas foi seguindo uma tendência de crescimento, atingindo seu ápice no ano de 2008, com o registro da razão 3. Isso significa que a cada 100 matrículas efetuadas no ensino superior no país nesse período, aproximadamente 75 eram provenientes de instituições privadas e 25, de instituições públicas, o que está também representado no gráfico seguinte.

Gráfico 4.11 - Matrícula de Educação Superior, segundo setor de gestão. Brasil, 2000-2018



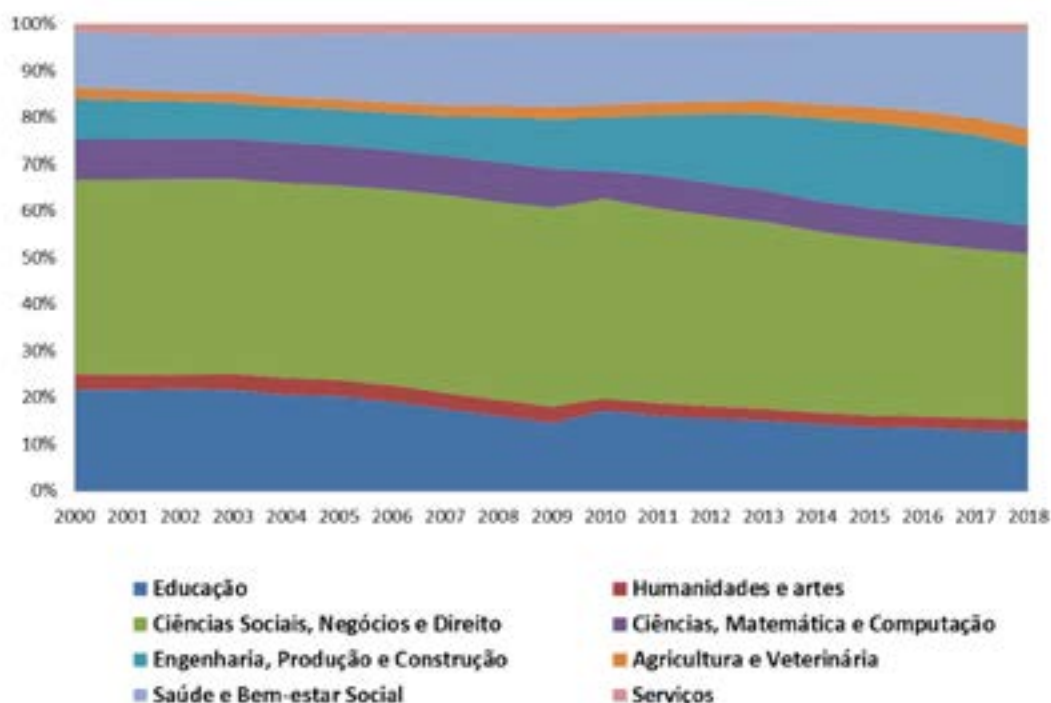
Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

A relação entre as matrículas nas instituições públicas e privadas também pode ser visualizada no gráfico 11, sendo possível perceber que as matrículas realizadas nas instituições de ensino público não atingiram a marca de 2 milhões de alunos, enquanto que as instituições privadas chegaram a registrar aproximadamente 5 milhões de matrículas, no ano de 2015.

Na sequência, será abordado o comportamento da matrícula total na educação superior, por área de conhecimento¹, no período temporal pesquisado, evidenciado na Tabela (vide apêndice), assim como no gráfico 12.

¹ Para fins de parâmetros e análises estatísticas para estudos internacionais, este estudo organizou as grandes áreas do conhecimento em conformidade com a Classificação Internacional Normalizada da Educação – Cine (*International Standard Classification of Education – Isced*).

Gráfico 4.12 - Distribuição percentual da Matrícula da Educação Superior, segundo área do conhecimento. Brasil, 2000-2018

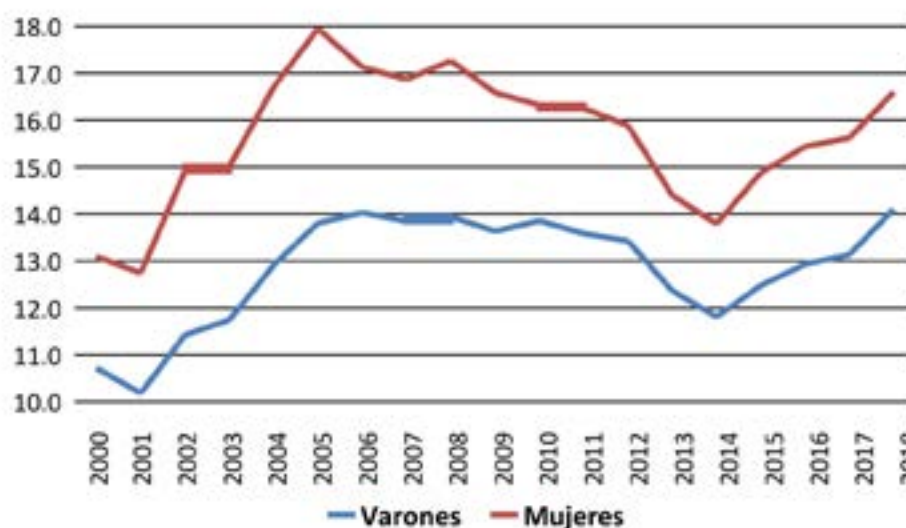


É possível destacar, a partir da Tabela e do gráfico anteriores, que a grande área de Ciências Sociais, Negócios e Direito manteve na ordem dos milhões o quantitativo de matrículas, chegando a conter aproximadamente 43% do total de todas as matrículas efetivadas nas instituições universitárias e não universitárias no ano de 2010. Ressalta-se também o incremento das matrículas nos últimos 5 anos nas grandes áreas Engenharia, Produção e Construção; e Saúde e Bem Estar Social.

Por outro lado, a grande área de Serviços, tem sido aquela com menor quantitativo de matrículas, girando em torno de 1,5% do total efetivo dentre as instituições de nível superior.

Outra informação considerada relevante neste trabalho refere-se ao índice de graduados nas instituições universitárias e não universitárias do ensino superior, conforme o sexo. A Tabela 18 (vide apêndice) e o gráfico 13 auxiliarão na análise dos dados.

Gráfico 4.13 - Índice de graduados da Educação Superior, segundo sexo. Brasil, 2000-2018



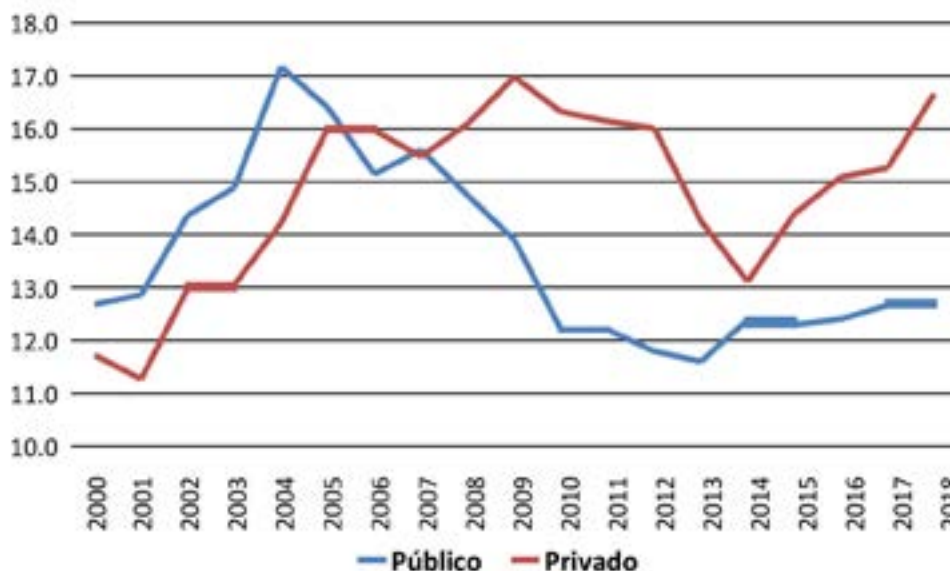
Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

O índice é calculado pelo número de graduados de um determinado ano do calendário para cada 100 estudantes matriculados no mesmo ano. Observando os índices de graduação registrados no período entre 2000 e 2018, verifica-se uma média no índice de graduados do sexo masculino em torno de 12,8 e do sexo feminino, aproximadamente, 15,6. Há nesse caso uma preponderância do sexo feminino em relação ao sexo masculino no quantitativo de matrículas e, possivelmente, por conta disso, acaba influenciando também os índices relacionados à graduação. No caso das mulheres, o melhor índice atingido foi em 2005, com 17,9. Já no caso dos homens, o melhor índice de graduados atingido foi, em 2018, com 14,1.

De toda forma, são índices muito baixos, ao considerarmos que de 100 alunos que se matriculam no ano, em média, 15 se formam nesse mesmo período. Isso demanda uma atenção urgente às ações de permanência e êxito estudantil, a exemplo dos auxílios discentes, programas de inclusão, formação docente, melhoria na infraestrutura, dentre outras possibilidades que minimizem a evasão.

Ainda em se tratando do tema referente à conclusão dos estudos, há análises que também podem ser feitas a partir do cruzamento dos dados relacionados aos setores de gestão, no caso, o público e o privado, assim como é possível relacionar o índice de graduação com as áreas do conhecimento. É o que será apresentado a seguir na Tabela 19 (vide apêndice) e no gráfico 15 desta seção.

Gráfico 4.14 - Índice de graduados da Educação Superior, segundo setor de gestão. Brasil, 2000-2018



Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

Apesar dos dados absolutos indicarem certa disparidade entre o quantitativo de matriculados na gestão pública e gestão privada das instituições universitárias e não universitárias, o mesmo não ocorre quando se compara o total de graduados nas duas gestões.

Dessa forma, é possível perceber, como apresentado no gráfico 14, uma proximidade nos índices de graduação do público e do privado no intervalo entre 2000 e 2018, com variações nos períodos da seguinte forma: de 2000 a 2007, os índices de graduação alcançados pela gestão pública foram superiores aos índices da gestão privada. Já a partir de 2008 até 2018 ocorreu o movimento contrário. Cabe destacar que não ocorreu somente pelo aumento dos índices de graduação da gestão privada, mas pela queda no índice dos graduados na gestão pública, mesmo embora tenha aumentado o quantitativo de matrículas na referida gestão.

Como já afirmado anteriormente, a grande área de Ciências Sociais, Negócios e Direito possui a maior concentração de alunos matriculados ao longo do período proposto. Destaca-se também o aumento das matrículas efetivadas, entre os anos de 2014 e 2018, nas grandes áreas Engenharia, Produção e Construção; e Saúde e Bem Estar Social das instituições universitárias e não universitárias.

No entanto, esse resultado no índice de graduação nem sempre está relacionado diretamente com o aumento no quantitativo de matriculados, sendo possível observar, por exemplo, que as grandes áreas citadas no parágrafo anterior não atingiram em média índices maiores do que as grandes áreas da Educação e da Humanidades.

Na Tabela 20 tem-se a apresentação dos índices totais de graduação na educação superior, por área de conhecimento, os quais serão discutidos seguidamente.

Tabela 4.6 - Índice de graduados total da Educação Superior, segundo Área do Conhecimento. Brasil, 2000-2018.

	Educação	Humanidades e artes	Ciências Sociais, Negócios e Direito	Ciências-Matemática e Computação	Engenharia, Produção e Construção	Agricultura e Veterinária	Saúde e Bem-estar Social	Serviços
2.000	14,0	12,1	11,5	11,7	9,8	10,7	13,2	6,9
2.001	13,9	11,4	11,1	11,0	9,5	10,7	12,6	5,9
2.002	17,7	15,1	12,0	11,9	10,0	13,5	14,2	11,2
2.003	17,3	13,8	12,4	12,1	10,1	12,3	14,6	13,6
2.004	21,2	14,0	13,7	13,5	10,4	11,8	14,0	16,5
2.005	22,1	15,8	15,0	14,9	10,7	12,2	14,6	21,4
2.006	19,5	16,4	15,2	14,9	11,2	12,8	15,0	19,6
2.007	20,0	16,5	14,5	14,2	11,3	13,5	15,1	20,4
2.008	20,5	16,8	15,2	14,2	9,5	13,3	16,3	19,8
2.009	20,0	16,6	16,1	14,8	10,3	14,4	17,0	21,8
2.010	17,5	15,8	15,8	16,5	9,3	12,7	16,3	20,6
2.011	17,4	16,7	15,6	13,5	8,5	12,7	17,3	20,3
2.012	16,2	16,7	15,9	13,8	8,4	11,4	16,9	20,3
2.013	15,2	16,7	15,0	12,7	7,9	10,6	13,9	18,5
2.014	15,4	17,2	14,4	12,5	7,6	10,1	12,4	20,0
2.015	16,8	17,2	15,6	13,2	8,5	10,5	13,1	20,7
2.016	17,0	17,9	16,1	13,5	10,2	11,0	13,0	22,4
2.017	17,2	18,7	15,8	13,5	11,9	10,7	13,2	18,9
2.018	16,4	19,0	16,7	13,4	14,5	12,0	14,5	20,0

Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

Nessa mesma perspectiva, a grande área de Serviços, a qual possui o menor quantitativo de matrículas, possui, em média, um dos maiores índices, conforme a Tabela 20, com um incremento no referido índice a partir do ano de 2005.

Educação Superior - Pós-graduação *stricto-sensu*

O presente estudo realizou um levantamento dos dados dos programas de pós-graduação *stricto-sensu* autorizados no Brasil desde o ano de 2000 até o ano de 2018, ano este em que os dados estavam disponíveis nos documentos estatísticos oficiais. Os cursos de pós-graduação apresentam uma oferta variada no Brasil, tanto por parte das instituições públicas, quanto por parte de instituições privadas.

Atualmente, a pós-graduação no Brasil está dividida em *lato-sensu* e *stricto-sensu*. A Pós-graduação *lato-sensu* é oferecida a candidatos que tenham concluído a graduação, com carga horária mínima de 360h, tendo um objetivo técnico profissional específico, abrangendo parte do campo do saber em que se insere. Já a pós-graduação *stricto-sensu* se constitui em um seguimento da graduação com intuito de aprofundar a formação, conduzindo ao grau acadêmico de Mestre e Doutor, consecutivamente.

O Mestrado por sua vez se divide em Acadêmico e Profissional, sendo que o curso acadêmico é a etapa preliminar para a obtenção do título de doutor, tendo como trabalho final a dissertação e o curso profissional vincula o ensino a sua aplicação profissional, admitindo como trabalho final de curso tanto a dissertação como projetos aplicados, protótipos, desenvolvimento de instrumentos, conforme a área do curso. Esclarece-se, ainda, que graças à Portaria Ministerial nº 389, de 23 de março de 2017, o Mestrado Profissional pode ser verticalizado para o Doutorado Profissional.

Em relação aos cursos de pós-graduação *stricto-sensu*, o principal órgão de poder público federal responsável pela educação no Brasil, incluindo estes cursos, é o Ministério da Educação (MEC), responsável por formular e avaliar políticas educacionais, zelando pela qualidade da educação superior e fazendo cumprir as leis que a regem.

Quanto ao financiamento da formação discente que contribui com as pesquisas, há organismos que contribuem com o pós-graduação *stricto-sensu* e são: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde 1951; o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia desde 1997; o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), criado em 1951 e transformado em agência de fomento 1974; a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), criada em 1965; e as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAP).

Analisando historicamente a pós-graduação *stricto-sensu* no país, ela surge pela primeira vez com a Reforma Francisco Campos, em 1931. O segundo decreto, nº 19.852/1931, que dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, criou os primeiros cursos regulares, sendo eles o Doutorado em Direito e o Doutorado em Ciências Exatas e Naturais.

Em 1976, o país possuía 490 cursos de Mestrado e 183 cursos de Doutorado. Em 1996, o país contava com 541 cursos de pós-graduação *stricto-sensu*, sendo para o Mestrado

996 em IES públicas e 87 em IES privadas; e para o Doutorado, 497 em IES públicas e 44 em IES privadas (CAPES, 2004).

No período de 1987 a 2003, o número de matrículas foi expressivo, passando de 37.195 matriculados para 112.314, representando um acréscimo de 300% (CAPES, 2004).

Em 2004, foram 1.034 cursos e em 2009, o Brasil já tinha 4.111 cursos. Atualmente, o país possui 2.186 programas de pós-graduação com cursos de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado.

Sobre a evolução das matrículas, os dados disponíveis, a partir de 1998, evidenciam que, em relação aos cursos de Mestrado, o total se constituiu de 49.387 matrículas e de 26.697 no Doutorado. Já os egressos do Mestrado, em 1998, foram 12.351 e para o Doutorado, foram 3.915. No ano de 2018, o país contou com 173.671 matriculados no Mestrado; e 114.967, no Doutorado, enquanto os egressos foram 64.432, nos cursos de Mestrado; e 22.894, nos cursos de Doutorado. Em relação aos anos de 2000 até 2018, o país teve 763.570 estudantes egressos dos cursos de Mestrado e 238.742 egressos dos cursos de Doutorado.

No Brasil, inicialmente surgiram os cursos de Mestrado Acadêmico. Logo após, os egressos desses Mestrados ingressaram nos novos Cursos de Doutorado, também Acadêmicos. Somente ao final dos anos 1990, foram criados os cursos de Pós-graduação a nível de Mestrado Profissional, mais especificamente em 1998.

O primeiro Mestrado Profissional em Linguística, Letras e Artes ocorreu em 2003 com somente 8 matrículas e por falta de procura, por ser um curso novo, somente em 2011 teve nova turma com 15 estudantes matriculados. Com a autorização de mais cursos nessa área, em 2012 há um aumento significativo, passando para 71 matriculados e em 2013, para 966 estudantes. Assim, pode-se verificar que em 2013, essa foi a Área que mais teve cursos de Mestrado Profissional autorizados pela CAPES.

Os Mestrados Profissionais em Ciências Biológicas, Multidisciplinar e Ciências Exatas e da Terra tiveram autorização para iniciar no ano de 2000. Já os Mestrados Profissionais em Ciências Humanas e Agrárias tiveram autorização para iniciar suas matrículas em 2001.

No entanto, a procura pelo Mestrado Profissional não é a mesma que a procura pelo Mestrado acadêmico, e mesmo o curso de Mestrado Profissional da Área de Ciências Sociais Aplicadas, que é o curso que mais possui alunos matriculados em 2018, é quantitativamente inferior ao seu correspondente Mestrado Acadêmico, que possui 18.311 matriculados.

Mesmo com os Mestrados Profissionais tendo sido autorizados a funcionar antes do ano de 2000, o país possui menos cursos e menos matrículas, pois a procura é menor por parte da implantação desses cursos nas IES, se comparado ao interesse pelos cursos de Mestrado acadêmico.

No Brasil, ainda, após a criação dos Mestrados Profissionais, ocorreram situações de haver solicitação por parte da IES para um curso Acadêmico e a CAPES autorizar o funcionamento, desde que seja em formato de curso Profissional.

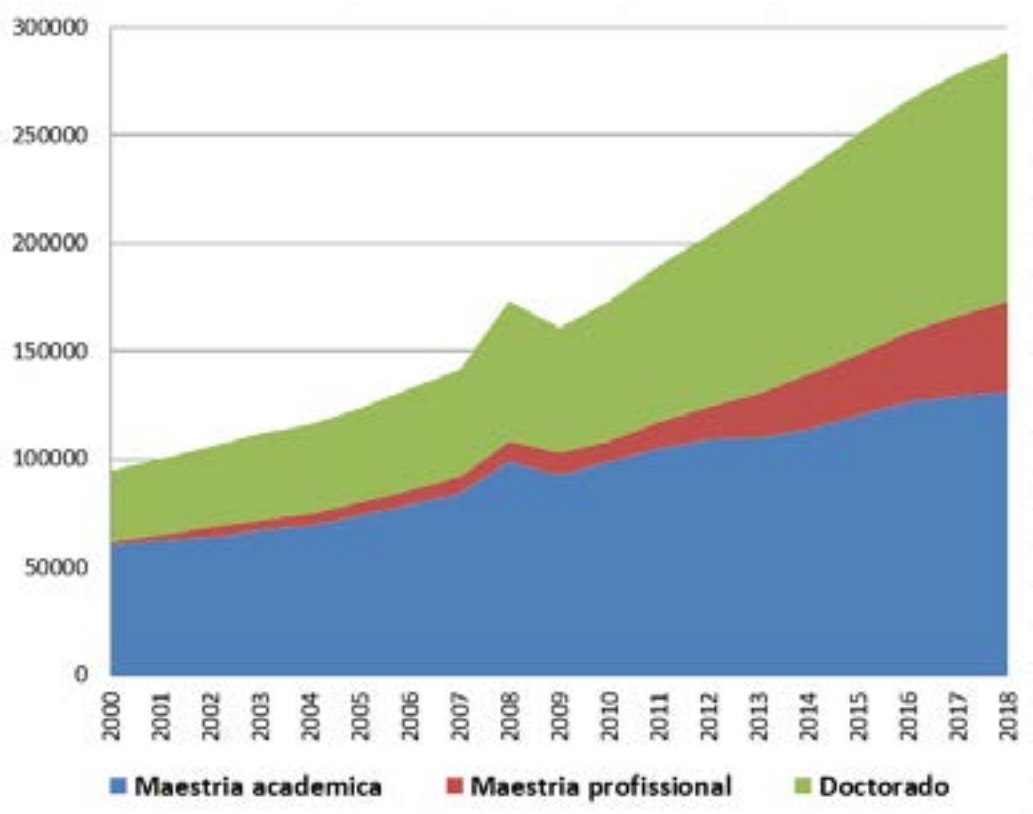
Outro ponto importante a salientar é que quando a CAPES autoriza um curso, autoriza 20 vagas por ano, o que significa muitas vezes que a demanda estudantil seja significativamente maior do que o número de ingressos, uma vez que muitos estudantes desejam tornar-se mestrandos, mas não conseguem aprovação nos concorridos processos seletivos. Em outros momentos os estudantes são selecionados, mas não são beneficiados com as poucas bolsas de estudo, o que os faz desistir pelos exorbitantes custos atribuídos a esses cursos quando em IES privada, ou frente às dificuldades de permanência e manutenção, mesmo quando em IES pública, sem cobrança de mensalidade.

Já os Cursos de Doutorado, no Brasil, são somente Acadêmicos, tendo como exceção o Doutorado Profissional Multidisciplinar, autorizado em 2018, com 52 estudantes matriculados.

No gráfico a seguir encontra-se a taxa bruta anual do total de matrículas, segundo titulação nos cursos de pós-graduação *stricto-sensu*, no período de 2000 a 2018. Como esclarecimento, importa mencionar que o fato de os cursos de Mestrado ocorrerem em um período de 2 anos e os cursos de Doutorado em um período mínimo de 4 anos, os estudantes se (re)matriculam anualmente. Assim os números referentes às matrículas não significam novos alunos a cada ano, mas sim, todos os estudantes matriculados no período, o que resulta na taxa bruta. Na Tabela 21, pode-se verificar a taxa bruta anual (vide apêndice).

No ano de 2000, o total de estudantes matriculados no Mestrado Acadêmico era de 60.425 estudantes. Em 2018, os cursos de Mestrado Acadêmico somavam 131.607 estudantes matriculados, apresentando um aumento de 54% nas matrículas. Nesse período os cursos autorizados passaram de 612 em 2000 para 1.281 cursos em 2018, tendo sido autorizados 669 novos cursos de Mestrado Acadêmico no país.

Gráfico 4.15 - Matrícula de Pós-graduação, segundo titulação. Brasil, 2000-2018



Fonte: Retirado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

Já os cursos de Mestrado Profissional que iniciaram ao final dos anos 90, no ano de 2000 contaram com 1.131 estudantes matriculados e em 2018 contavam com 42.064 estudantes, apresentando no período um aumento de 97,31%. Nesse período foram 732 novos cursos autorizados, superando as autorizações dos Mestrados Acadêmicos em 8%. Importa salientar que houve, por parte dos órgãos que coordenam o pós-graduação *stricto-sensu* no país, um aumento no fomento à autorização de cursos profissionais e certa dificuldade na autorização para cursos acadêmicos, ampliando significativamente a formação profissional no período.

No caso dos cursos de Doutorado, o ano de 2000 iniciou com 32.900 estudantes matriculados e em 2018, já havia 114.919 estudantes nos cursos desse nível de ensino, lembrando que cada estudante frequenta essa formação por 4 anos consecutivos. Esse aumento significou 71% no período, uma vez que foram 54 novos cursos autorizados para formação de doutores no país. Nesse caso, é necessário entender também que, para cada área de conhecimento e para cada curso, há mais ou menos estudantes interessados. Muitos cursos possuem uma demanda excedente e outros, em número bem menor, podendo sobrar vagas.

No gráfico supracitado, evidencia-se, a partir de 2007, um importante aumento nas matrículas, que se dá especialmente pelo investimento em bolsas de estudo para o pós-graduação. A CAPES, em particular, no que diz respeito às bolsas, passou de 776,8 milhões de reais em 2008 para 1.326,7 bilhão de reais em 2009, com um acréscimo de 549 milhões em um único ano e voltando a diminuir em 2010, com apenas 118,3 milhões no acréscimo sobre o investimento anual, conforme demonstrado na figura seguinte:

Figura 4.1 - Investimento CAPES em Bolsas e Fomentos - 2006 a 2011

Ano	Investimento CAPES	Acréscimo Anual Bolsas e Fomento CAPES
2006	589.208.829	45.322.972
2007	634.531.801	142.364.125
2008	776.895.926	549.829.810
2009	1.326.725.736	118.371.415
2010	1.445.097.178	253.079.430
2011	1.698.176.608	

Fonte: Geocapes (2020). Elaborado pelos autores.

Com o intuito de facilitar o desenvolvimento das atividades de avaliação, as 49 áreas de avaliação do pós-graduação *stricto-sensu* do Brasil são agregadas, por critério de afinidade, em dois níveis, representados na figura 2:

Primeiro nível está organizado em três Colégios que são: Colégio de Ciências da Vida; Colégio de Humanidades; e Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar.

Segundo nível está organizado em nove Grandes Áreas que são: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Linguística, Letras e Artes; Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; e Multidisciplinar.

Figura 4.2 - Áreas de Conhecimento do Pós-graduação stricto-sensu - Níveis por afinidade.

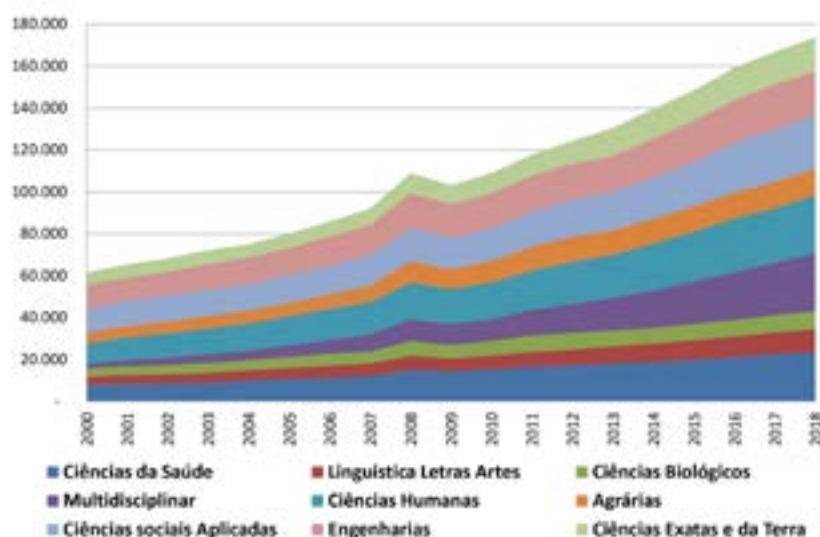


Fonte: CAPES (2020). Elaborado pelos autores.

Os cursos de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado Acadêmico, no Brasil, são provenientes das seguintes áreas de conhecimento:

A seguir, o gráfico 16 demonstra as matrículas dos estudantes no Mestrado por área de conhecimento conforme números apontados na Tabela 22 do apêndice.

Gráfico 4.16 - Matrícula de Pós-graduação no Mestrado, segundo Áreas do Conhecimento. Brasil, 2000-2018



Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

No ano de 2000, ano inicial contemplado nesse estudo, a área que teve menos matriculados no Mestrado foi a Multidisciplinar, com 2.370 estudantes. Certamente, isso se deu por ser a área mais recentemente implantada. Porém, entre as áreas consolidadas, áreas de Linguística, Letras e Artes e Ciências Biológicas, foram as que tiveram menos ingressantes com 3.866 e 3.878 matrículas, respectivamente. As áreas que contavam com o maior número de matriculados eram as Engenharias, com 12.068 estudantes; e Ciências Sociais Aplicadas, com 10.775 mestrandos.

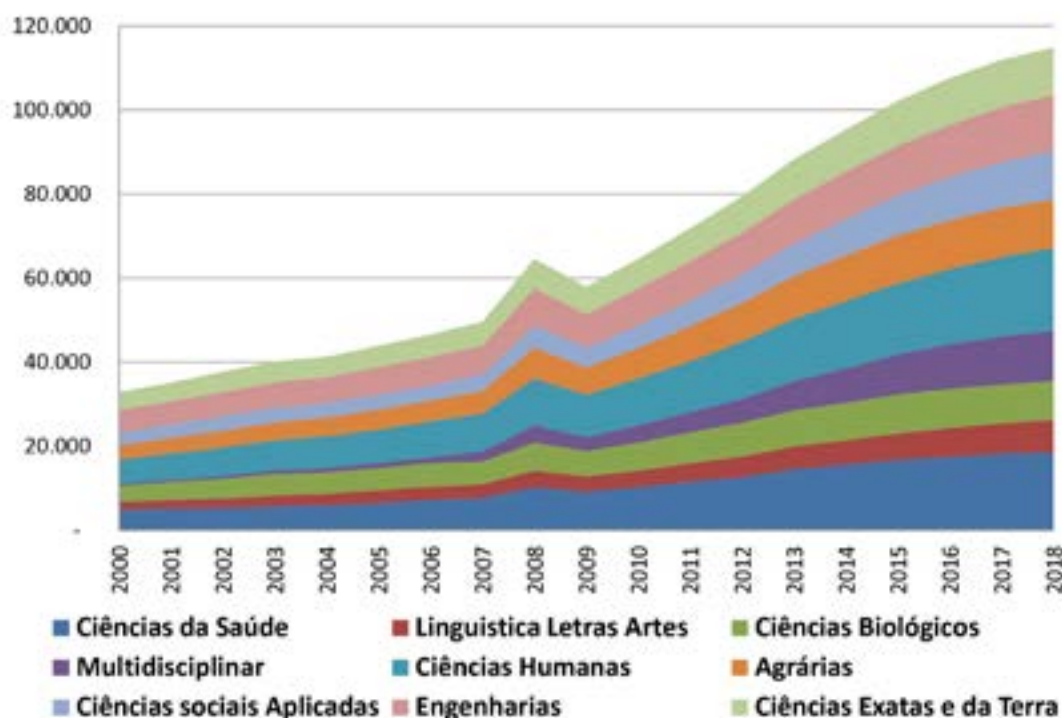
Já em 2018, as áreas que apresentaram menor procura seguiram sendo as mesmas de 2000, porém Ciências Biológicas ocupou o primeiro lugar e em segundo lugar, Linguística, Letras e Artes. No caso das áreas com maior matrícula, a Multidisciplinar teve mais matrículas com 27.601 mestrandos e em segundo lugar, Ciências Humanas, com 27.545 mestrandos, cenário que se modifica fortemente no período estudado.

Analisando os dados relativos ao crescimento do período em questão, evidencia-se que a área Multidisciplinar, última a ser criada entre as áreas, foi a que mais promoveu o acesso de estudantes, com um crescimento de 1.164,59%, nos 8 anos. Em segundo lugar, a área que mais cresceu em número de matrículas foi Ciências da Saúde, com 294,29%; e a área que menos teve matriculados no período foi a de Engenharias, com 175,19% de crescimento.

A seguir apresenta-se o percentual de crescimento para as demais áreas nos cursos de Mestrado: Linguística, Letras e Artes (284,89%); Ciências Biológicas (221,84%); Ciências Humanas (286,15%); Agrárias (245,60%); Ciências Sociais Aplicadas (235,88%); e Ciências Exatas e da Terra (277,38).

No gráfico seguinte verifica-se o comportamento da matrícula de Pós-graduação, no Doutorado, no período coberto pela pesquisa, conforme números na Tabela 23 do apêndice.

Gráfico 4.17 - Matrícula de Pós-graduação no Doutorado, segundo Áreas do Conhecimento. Brasil, 2000-2018



Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

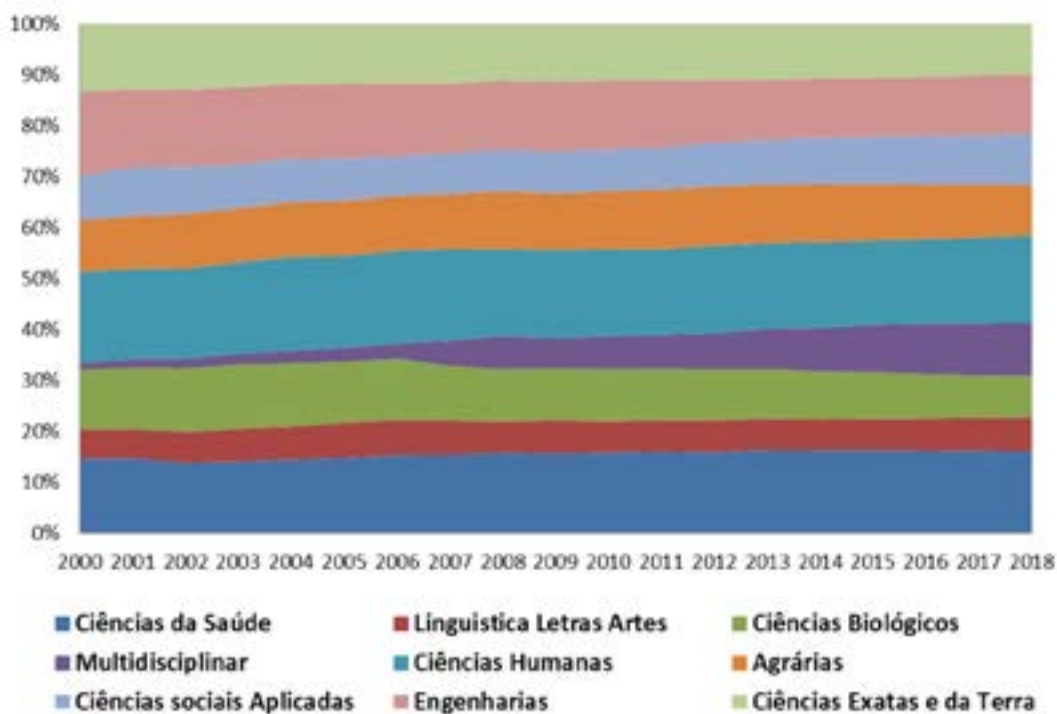
No que tange às matrículas nas áreas de conhecimento, para os cursos de Doutorado em 2000, a área Multidisciplinar foi a que obteve o menor número de estudantes, com 442, devendo-se considerar o fato de ser uma área muito recente no período. Analisaram-se, ainda, as demais áreas já consolidadas e, nesse caso, a de menor procura foi Linguística, Letras e Artes, com 1.889 matriculados; seguida por Ciências Sociais Aplicadas, com 2.868 mestrandos. Já as áreas com mais inscritos foram Ciências Humanas, com 5.871 doutorandos; seguida pela área de Engenharias, com 5.506 estudantes matriculados.

Em relação às áreas que menos tiveram matrículas em 2018, seguem-se as áreas de Linguística Letras e Artes, com 7.659 doutorandos; seguida por Ciências Biológicas, com 9.272 estudantes. No entanto, a maior procura naquele ano também foi na área de Ciências Humanas, com 19.740 doutorandos; e em segundo lugar, a área de Ciências da Saúde, com 18.558 estudantes matriculados.

Novamente, a área Multidisciplinar foi a que apresentou maior percentual de aumento nas matrículas, se considerar o número de partida em 2000 até 2018, apresentando uma taxa de 2.697,96% de aumento, seguida pelas áreas de Linguística, Letras e Artes, com um crescimento percentual de 405,45%; e Ciências Sociais Aplicadas, com um percentual de 402,75% de crescimento.

As áreas com menor percentual de crescimento foram: Ciências Biológicas crescendo 240,95%; Engenharias, com 241,71%; e Exatas e da Terra, com 262%. As demais áreas cresceram da seguinte forma: Ciências da Saúde, com 385%; Ciências Humanas, com 336,22%; e Agrárias, com 347,66%.

Gráfico 4.18 – Distribuição percentual da Matrícula de Pós-graduação Doutorado, segundo Áreas do Conhecimento. Brasil, 2000-2018



Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

Observa-se no gráfico, referente ao Doutorado, que também há um aumento significativo nas matrículas, em 2008, em todas as áreas, voltando a diminuir no ano de 2009. Essa elevação se deu, principalmente, pelo aumento de investimento nas bolsas e no fomento para a pesquisa, exemplificado anteriormente na Figura 1, representando a CAPES.

No gráfico 18, pode-se entender que ocorre uma variação quantitativa mais significativa entre as diferentes áreas do conhecimento. No entanto, internamente, em cada uma delas, há uma certa constância quanto ao percentual de crescimento em cada novo ano.

Agora, analisando o percentual de titulados, nas áreas de conhecimento dos cursos de Mestrado, no período de 2000 a 2018, pode-se verificar que as taxas médias variam nas diferentes áreas, conforme Tabela seguinte.

A área que teve menos titulados foi a área das Engenharias, com um percentual de 32,56%; e a área que teve maior número de egressos foi a área de Agrárias, com uma taxa de 44,39 em 2018; seguida de forma decrescente, pelas Ciências Biológicas, com 43,2%, em 2013; e após, pela área das Ciências da Saúde, com 42,7%, em 2005, de titulados.

Tabela 4.7- Índices de Pós-graduados no Mestrado, segundo Áreas do Conhecimento. Brasil, 2000-2018

	Ciências da Saúde	Linguística, Letras e Artes	Ciências Biológicas	Multidisciplinar	Ciências Humanas	Agrárias	Ciências Sociais Aplicadas	Engenharias	Ciências Exatas e da Terra
2000	35,0	27,7	37,9	22,6	29,8	38,2	25,0	22,1	30,1
2001	34,0	31,0	38,0	22,4	31,8	39,0	27,0	25,9	30,8
2002	41,9	33,4	41,4	26,4	38,0	42,0	35,9	27,9	35,6
2003	47,3	33,7	43,1	30,9	37,2	44,6	41,8	30,7	36,8
2004	38,8	34,7	37,8	30,6	34,4	40,7	36,5	32,3	34,8
2005	42,7	35,9	40,8	36,4	37,1	44,5	37,3	35,7	37,2
2006	42,0	34,7	39,9	31,4	37,5	44,1	39,1	33,5	35,9
2007	41,2	36,1	39,7	30,1	36,5	38,6	36,3	31,0	33,9
2008	32,9	35,8	36,9	30,2	35,5	34,3	36,4	28,3	29,4
2009	40,2	40,0	42,1	33,0	40,0	40,8	38,7	31,4	35,2
2010	39,7	35,3	38,3	36,0	38,5	39,8	37,1	29,1	35,0
2011	40,2	37,1	39,3	33,2	38,1	39,6	38,0	31,0	34,9
2012	43,3	38,7	42,8	32,5	37,7	42,8	39,2	31,7	35,5
2013	43,1	36,5	49,7	34,6	39,1	46,7	39,3	33,4	36,9
2014	42,6	37,1	45,6	33,9	37,6	47,2	39,9	31,4	33,9
2015	42,6	40,4	44,3	34,1	38,6	44,3	39,4	31,3	35,1
2016	42,1	37,4	41,4	33,9	37,1	44,6	38,3	33,0	34,1
2017	39,1	32,9	41,9	34,0	38,2	43,1	37,9	33,0	32,7
2018	40,2	35,8	37,8	33,9	37,4	44,2	40,6	33,4	31,8

Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

A área que teve a maior índice de estudantes titulados no período foi a área das Ciências da Saúde, chegando a uma taxa de 47,3%, em 2003. A área com a menor índice de estudantes titulados foi a das Engenharias, em 2000, com um índice de 22,1%, ficando menor, inclusive, que a área Multidisciplinar, que teve a índice de 22,6% de estudantes egressos, tendo sido criada nos anos 1990, muito após a área das Engenharias.

A Tabela seguinte traz os índices de pós-graduação em Doutorado, por áreas de conhecimento, no período compreendido pela pesquisa.

Tabela 4.8 - Índice de Pós-graduação no Doutorado, segundo Áreas do Conhecimento. Brasil, 2000-2018

	Ciências da Saúde	Linguística, Letras e Artes	Ciências Biológicas	Multidisciplinar	Ciências Humanas	Agrárias	Ciências Sociais Aplicadas	Engenharias	Ciências Exatas e da Terra
2000	21,3	13,6	17,3	11,5	15,2	16,6	15,4	12,8	16,8
2001	21,6	15,9	18,1	10,0	16,5	19,6	14,4	14,2	17,5
2002	27,3	17,3	18,8	11,5	17,0	19,4	17,5	14,4	15,4
2003	27,4	16,1	20,2	13,9	17,8	24,1	21,1	16,8	18,3
2004	24,5	16,9	20,1	12,0	17,5	21,9	21,6	17,5	18,5
2005	25,9	16,4	21,6	13,3	19,0	23,4	22,2	17,2	18,8
2006	24,3	19,3	20,6	16,2	17,6	23,2	24,8	16,7	17,7
2007	23,5	21,6	21,4	15,5	18,9	22,6	20,6	17,0	17,2
2008	19,1	17,8	18,5	10,1	16,7	18,0	16,2	14,0	15,9
2009	23,4	19,9	21,0	15,2	19,4	22,1	20,1	16,1	17,2
2010	20,8	16,5	17,9	13,2	18,0	20,1	17,7	13,7	16,6
2011	20,7	17,2	17,5	13,9	17,9	18,0	16,3	14,3	15,5
2012	20,6	15,3	17,7	14,7	16,9	20,1	18,7	15,3	15,7
2013	20,4	17,1	18,2	14,7	18,0	20,5	17,2	15,0	15,7
2014	20,2	19,5	20,5	14,0	18,0	20,9	17,8	14,8	16,7
2015	20,6	19,3	20,4	14,3	19,2	21,3	16,9	16,7	16,9
2016	21,4	17,4	14,7	15,1	19,1	23,2	19,6	16,5	17,3
2017	21,3	17,6	21,6	16,6	19,1	22,5	20,0	15,4	18,6
2018	22,9	17,8	21,6	18,6	18,7	24,6	20,0	16,3	18,2

Fonte: Compilado dos microdados do Censo do Ensino Superior (INEP)

Os dados apresentados evidenciam que, embora haja um número significativo de matriculados e egressos dos cursos de pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil, segue a mesma dificuldade dos cursos de Graduação do país, evidenciando que a oferta para a formação é historicamente insuficiente para a demanda do país.

Conclusões

As principais conclusões evidenciam, no período analisado, de que a educação superior brasileira ainda se concentra em sua grande maioria no ensino superior privado em detrimento do ensino superior público. Pelos números computados, por exemplo, constatou-se que as instituições caracterizadas como universitárias, em matrí-

culas totais no ensino superior, no ano de 2018, computaram 1.580.428, no âmbito público e, 1.604.384, no âmbito privado. Já as não- universitárias, neste mesmo período, 324.126 e 2.885.306 matrículas, respectivamente, para as esferas pública e privada.

Outro detalhe que chama a atenção é o aumento do número de matrículas em programas de Mestrado e Doutorado (acadêmicos e profissionais e em diferentes áreas de conhecimento), no país, no período de 2000 a 2018. Assim, tem-se, respectivamente, no ano de 2000, 60.425 matrículas em Cursos de Mestrado Acadêmico; 1.131, em Cursos de Mestrado Profissional; e, 32.900 matrículas em Cursos de Doutorado. Em 2018, para esses mesmos cursos, tem-se, respectivamente, 131.607, 42.064 e 114.919 matrículas.

Quanto às ações afirmativas em curso na educação superior, apesar de seu avanço, é oportuno destacar que ainda é desigual o acesso ao ensino superior no país, uma vez que, em 2018, conforme a Síntese de Indicadores Sociais (SIS), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), somente 18,3% de jovens negros (pretos ou pardos), com idade entre 18 e 24 anos, estavam cursando ou já haviam concluído o ensino superior, conforme já destacado.

Por fim, observando-se os índices de graduação registrados no período entre 2000 e 2018, verifica-se uma média no índice de graduados do sexo masculino em torno de 12,8 e do sexo feminino, aproximadamente, 15,6. Há nesse caso uma preponderância do sexo feminino em relação ao sexo masculino no quantitativo de matrículas e, possivelmente, por conta disso, acaba influenciando também os índices relacionados à graduação. No caso das mulheres, o melhor índice atingido foi em 2005, com 17,9. Já no caso dos homens, o melhor índice de graduados atingido foi, em 2018, com 14,1. De toda forma, são índices muito baixos, ao considerarmos que de 100 alunos que se matriculam no ano, em média, 15 se formam nesse mesmo período.

Isso demanda uma atenção urgente às ações de permanência e êxito estudantil, a exemplo dos auxílios discentes, programas de inclusão, formação docente, melhoria na infraestrutura, dentre outras possibilidades que minimizem a evasão, o que mostra que a permanência com êxito na educação superior no Brasil se constitui como um grande desafio para todos.

Referências

Agência Brasil. (2019). Enem tem 5,1 milhões de inscritos confirmados. Recuperado em: 07 agosto, 2020.

De:<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-05/enem-tem-51-milhoes-de-inscritos-confirmados#>

lmeida, J.; Bellosi, T.; Ferreira, E. (2015). Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(5), 643-660. Recuperado em: 16 agosto, 2020. De: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7917/5433>

Barros, Aparecida da Silva Xavier. (2015, abr/jun). Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n°. 131, p. 361-390. Recuperado em: 13 agosto, 2020. De:<https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>

Bentin, Priscila. (2017). O Ensino de Graduação nos Institutos Federais. In: Anjos, Maylta Brandão dos; Rôças, Giselle (Org.). *As Políticas Públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação Ciência Tecnologia. Série: Reflexões na Educação. Volume 1*. Natal: IFRN, IFRJ. Recuperado em: 31 julho, 2020.

De:<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1510/SE%CC%81RIE%20REFLEXO%CC%83ES%20NA%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O%20%20v%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bittar, Eduardo C.B. (2018). Democracia e políticas públicas de direitos humanos: a situação atual do Brasil. Recuperado em: 13 agosto, 2020.

De:<https://jornal.usp.br/revistausp/democracia-e-politicas-publicas-de-direitos-humanos-a-situacao-atual-do-brasil/>

Cadernos do GEA. – n.6 (2014, jul/dez). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012. Recuperado em: 11 agosto, 2020. De: http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Sobre as áreas de avaliação. Recuperado em 11 agosto, 2020.

De:<http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-graduação PNPG 2005-2010. Recuperado em: 14 agosto, 2020. De: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf

Castro, Tatiane Lage de. (2019). Evasão nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. 169f. Tese de Doutorado, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Recuperado em: 31 de julho, 2020.

De:<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/30542/1/Tese%20Doutorado%20Tatiana%20Castro.pdf>

Dias Sobrinho, José. (2010, out/dez). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245. Recuperado em: 09 agosto, 2020. De: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>

Geocapes. Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES. Recuperado em: 16 junho, 2020. De: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>

Guedes, Moema de Castro. (2008) A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia de universidade como espaço masculino. História, Ciências, Saúde - Manguinhos, Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz, v. 15, p. 117-132

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2019). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Recuperado em: 31 julho, 2020.

De:<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. [on-line]. Brasília: Inep.

Recuperado em 11 agosto, 2020. De: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019, set 19). Censo da Educação Superior 2018. Divulgação dos resultados. [on-line].

Brasília, Inep. Recuperado em: 11 agosto, 2020. De: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/apresentacao_censo_superior2018.pdf

Lima, Luciana Campos; Amorim, Wilson Aparecido Costa de; Fischer, André Luis. (2012, set. a dez.) Uma agenda de pesquisa: o pós-graduação lato sensu tem efeito sobre a carreira do profissional de Recursos Humanos?. ReCaPe Revista de Carreiras e Pessoas São Paulo. V.02 n. 03. Recuperado em: 16 agosto, 2020. De: <https://revistas.pucsp.br/ReCaPe/article/viewFile/13758/10178>

Neves, Clarissa Eckert Baeta; Martins, Carlos Benedito. (2016). Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente. In: Dwyer, Tom [et al.]. Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília; Pequim: Ipea; SSAP.

Pansardi, M. V. (2013). Um estranho no ninho: a formação de professores em sociologia nos Institutos Federais. *Revista Inter-Legere*, 1(13), 235-249.

Recuperado em: 31 de julho, 2020. De: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4174>

Paula, Maria de Fátima Costa de. (2017). Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, vol.22, n.2, pp.301-315.

Recuperando em: 10 agosto, 2020. De: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772017000200301&script=sci_abstract&tlng=pt.

Portes, ÉcioAntonio. (1993). Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares. 267 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Portes, ÉcioAntonio. (2001). Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos. 267 f. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Recuperado em: 10 agosto, 2020. De: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-84NQZ9>

República dos Estados Unidos do Brasil. (1931, abril 11). Decreto nº 19.852. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Recuperado em: 17 agosto, 2020. De: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>

República Federativa do Brasil. (1994, dezembro 8). Lei Nº 8.948. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Recuperado em: 13 outubro, 2019. De: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-publicacaooriginal-1-pl.html>

República Federativa do Brasil. Ministério da Educação. (1996, dezembro 20). Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em: 15 outubro, 2019. De: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

República Federativa do Brasil. (2001, janeiro 9) Lei Federal nº 010.172. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado em: 05 agosto, 2020. De: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

República Federativa do Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (2004, abril 14). Lei nº 10.861. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Recuperado em: 15 outubro, 2019.

De: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm

República Federativa do Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (2007, junho 08). Resolução nº 01. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

duação lato sensu, em nível de especialização. Recuperado em: 16 agosto, 2020. De: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf

República Federativa do Brasil. (2008, dezembro 29) Lei nº 11.892. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

Recuperado em: 02 junho, 2016. De: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

República Federativa do Brasil. (2012, agosto 29) Lei Federal nº 12.711. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Recuperado em: 19 abril, 2019. De: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

República Federativa do Brasil. (2014, junho 25) Lei Federal nº 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado em: 05 agosto, 2020. De: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

República Federativa do Brasil. (2017, março 23). Portaria nº 389. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu.

Recuperado em: 17 agosto, 2020. De: [https://www.in.gov.br/materia/-](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/20482828/doi-2017-03-24-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-20482789)

[/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/20482828/doi-2017-03-24-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-20482789](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/20482828/doi-2017-03-24-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-20482789)

Rios, J. R.; Santos, A. P.; Nascimento, C.(2001) Evasão e Retenção no ciclo básico dos cursos de engenharia da Escola de Minas da UFOP. In: XXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: COBENGE. Recuperado em: 05 agosto, 2020. De: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180998/101_00144.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Safanelli, Arcângelo dos Santos [*et al.*] (2017, setembro). Avaliação da Educação Superior: A Importância do Sinaes nas Políticas Públicas de Avaliações.

Recuperado em: 10 agosto, 2020. De: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179290/101_00651%20-%20ook.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Saviani, Dermeval. (2010, ago/dez). A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. Poíesis Pedagógica - V.8, N.2, pp.4-17.

Sguissardi, V. (2006, outubro) Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. Campinas, Educ. & Soc., v. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056.

Tumolo, P. S.; Fontana, K. B. (2008, jan/abr). Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 90. Revista Educação e Sociedade,

Campinas, vol. 29, n.102, p.159-180. Recuperado em: 10 de agosto, 2020. De: <http://www.cedes.unicamp.br>

Anexo

Ver enlace » https://bit.ly/anex_4





Capítulo 5

Chile

AUTORA

Ana J. Zepeda Ortega

Introducción

En este capítulo se pretende analizar el estado de situación de la Educación Superior (ES) chilena, entre los años 2000 y 2018. La intención es brindar un panorama desde diferentes ángulos, haciendo uso de las estadísticas recopiladas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y de otras instituciones ligadas con la Educación Superior en Chile.

Por otra parte, durante este periodo sucedieron distintos acontecimientos políticos y sociales, los cuales fueron impactando el devenir de la ES y por ende se pretende también analizar las cifras a la luz de estos acontecimientos.

En conjunto con lo anterior, se intentará ampliar la visión comparativa entre los países que se presenta en los capítulos iniciales, en aquellos aspectos para los cuales existe información en Chile. Para ello se revisan algunos de los antecedentes que se consideraron importantes como para contextualizar este trabajo. El análisis se centra en la Educación Superior Universitaria (ESU) y la No Universitaria (ESNU), poniendo atención en temas de género e inequidades que puedan emanar de los datos analizados.

Antecedentes

En Chile existe una larga tradición de recopilación de datos, con la rigurosidad suficiente como para llevar a cabo un importante número de trabajos, los cuales han permitido tomar el pulso de la evolución de la ES en el país. Aunque, antes del 2007 se contaba con información más disgregada, pues había información entregada por diversas instituciones, como por ejemplo los documentos elaborados por las propias instituciones, así como también se tenían los anuarios publicados por el Consejo de Rectores de la Universidades Chilenas (CRUCH) y los registros históricos del Ministerio de Educación. Aunque se tiene un mayor número de estudios sobre la ESU, también se han hecho investigaciones sobre la ESNU, pues su instauración y desarrollo es más reciente.

Un hito importante para tener en cuenta es la creación del Servicio de Información de Educación Superior (SIES), del Ministerio de Educación de Chile, lo cual se hizo por mandato de la Ley 20.129. Este es un Sistema Nacional de Información, el cual contiene los datos requeridos para proveer de información adecuada como para aplicar y hacer seguimiento de las políticas públicas desarrolladas en el sector de educación superior. Así como también contempla la puesta a disposición pública de la información con el fin de lograr una amplia y completa transparencia académica, administrativa y contable de las instituciones de educación superior (Ley 20129, 2006).

Además, este sistema de registro involucra a toda la Educación Superior, con lo cual se puede contar con los registros de las instituciones no Universitarias, lo que viene a poner equilibrio en la posibilidad de realizar estudios más acuciosos sobre esta área de formación.

Todo lo anterior ha significado un salto cualitativo en la entrega de datos sobre ES en Chile. A ello se le agregan los informes anuales y publicaciones de estudios impulsados por la Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), los cuales se han constituido en un importante insumo para este documento, así como también el brindar elementos que puedan impulsar mejoras en el acceso, la calidad de la educación, la reducción de las brechas existentes, entre otros. Pero el hecho de contar con bases de datos abiertos ha permitido que los investigadores y personas interesadas en la ES chilena puedan realizar sus propios análisis.

En cuanto a las principales temáticas que han abordado en los estudios previos hacen alusión a la expansión y diversificación de la matrícula que se ha observado en el país (Bernasconi & Rojas, 2003; Rolando, Salamanca, & Aliaga, 2010). Así también, se han analizado los cambios en materia legal que involucran a la educación superior y al contexto político en que éstas han ocurrido (González & Espinoza, 2017). Lo anterior también se ha ligado a las variaciones en cuanto a las fuentes de financiamiento de la educación en Chile en general y en particular a la Educación Superior, donde se han hecho reflexiones respecto de cómo afecta la autonomía de la Instituciones de Educación Superior, según las fuentes de financiamiento de éstas (Araneda-Guirrman, Gairín-Sallán, & Pedraja-Rejas, 2018).

En materia de financiamiento de la Educación Superior en Chile, es importante señalar que, conforme al artículo 98 de la Constitución Política de la República y a la Ley Orgánica Constitucional, a la Contraloría General de la República le corresponde “llevar la contabilidad general de la Nación”. En este marco es que emite informes anuales sobre el financiamiento público de la Educación superior, siendo el último correspondiente al año 2019 (Contraloría General de la Republica (CGR), 2020).

La calidad de la educación, los programas que se han desarrollado y las agencias de acreditación, han sido preocupaciones que se han intensificado en los últimos años, aunque en Chile tuvieron sus primeros antecedentes en la década del 80 cuando el control de la calidad de la Educación Superior fue entregado a las Universidades que habían sido creadas antes de esta época y estaba basada en la examinación de los estudiantes. Sin embargo, la puesta en marcha del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP) hacia fines de los 90 y la posterior creación de la Comisión Nacional de Acreditación en 2007 han significado un mayor auge en los temas de aseguramiento de la calidad de la ES en Chile (Espinoza & González, 2012; Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile, 2019).

Por otra parte, en los estudios en que se han revisado los datos de matrícula, titulación y posgraduación, el análisis comprende, mayoritariamente a la primera década de este siglo. Sin embargo, en los últimos años, han incrementado los estudios relacionados con la calidad de la educación, la inclusión de grupos tradicionalmente postergados, brechas de género y, la equidad en educación superior (Rolando, Salamanca, & Rubilar, 2010; Espinoza & González, 2012; Fonseca, 2011). Por tanto, lo que se presenta a continuación pretende ser un aporte y complemento de lo que ya se ha publicado.

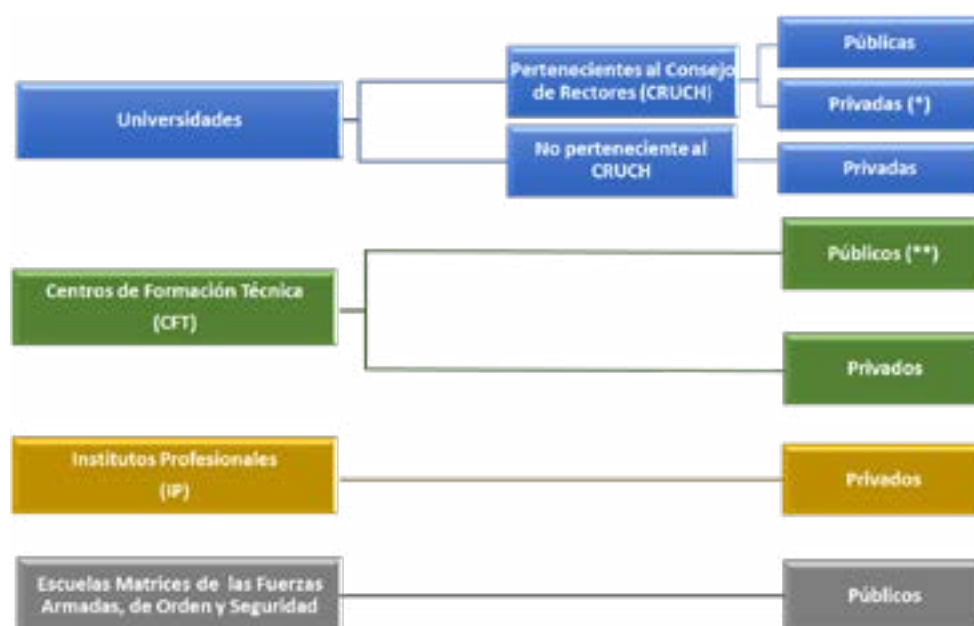
Descripción de la Educación Superior en Chile

La Educación Superior en Chile, tal como se mencionó en los capítulos iniciales, está integrado por tres tipos de instituciones que son: las Universidades, los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica. A esto se agregan las Escuelas Matrices que corresponden a las Academias de las Fuerzas Armadas, de Orden y Seguridad. Estas son las Escuelas de Aviación, Carabineros, Investigaciones Policiales, Militar y la Naval. Todas ellas imparten carreras relacionadas con su área de desempeño.

Las instituciones de educación superior también pueden clasificarse como “tradicionales”, es decir aquellas que fueron creadas antes de 1980 y las que fueron creadas posterior a este año, pero que su base estaba constituida por las sedes regionales de las Universidades de Chile, Técnica del Estado y Pontificia Católica de Chile. Estas son universidades estatales o privadas con financiamiento parcial de parte del estado. Por otro lado, están las denominadas “no tradicionales”, las cuales son privadas y fueron creadas a partir de 1980, sin financiamiento del estado. Todas la Universidades “tradicionales” pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) y alguna de las privadas se fueron integrando a dicho consejo, luego de cumplir los requisitos que fija el artículo 6 de la Ley de Educación Superior, para que una universidad ingrese al CRUCH (Ley 21091, 2018).

En la figura 1 se presenta un panorama de los tipos de Instituciones de Educación Superior chilenas, acorde a sus fuentes de financiamiento y para las Universidades las clasifica según su pertenencia o no al Consejo de Rectores.

Figura 5.1: Instituciones de Educación Superior en Chile



(*) Incluye a Universidades que reciben algunos aportes del estado.

(**) Todos están ubicados fuera de la Región Metropolitana por lo que se conocen como CFT regionales.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta un análisis detallado de la matrícula y egresado de pre y post grado, separado por Universitarios y No Universitarios. El período analizado cubre los años 2000 a 2018, en la mayoría de los casos. Los rangos de edad que se han definido para este estudio son: 18 a 24, 25 a 29 y 30 o más. Sin embargo, para los análisis que involucran esta subdivisión etárea, no fue posible contar información de matrícula o de titulados para todo el período analizado, por lo que estos análisis parten del 2007, pues a partir de ese año se cuenta con datos de edad de cada estudiante, lo cual fue implementado por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES).

Además, en algunos acápites se incluye un análisis desagregado por regiones que corresponde a la subdivisión político-administrativa mayor de Chile. Al respecto es importante señalar que, en el año 2018, ésta estaba compuesta por 16 regiones, pero antes de ese año era de 15 regiones. Por tanto, los datos de 2018 fueron reagrupados a 15 regiones, debido a que la mayoría de los datos disponibles están informados con esta subdivisión. No obstante, en algunos casos las regiones también fueron reagrupadas según su localización al norte (XV, I, II, III, IV y V) y al sur (VI, VII, VIII, IX, XIV, X, XI y XII) de la Región Metropolitana (RM).

Educación Superior Universitaria

En esta sección se profundiza en algunos aspectos que ya fueron tratados en el análisis comparado de países, pero se complementa con algunos otros elementos que le son propios a la realidad chilena.

Evolución de la Matrícula Universitaria

La matrícula universitaria en Chile viene con una tendencia al alza desde los 80', cuando se introdujeron cambios legislativos que permitieron un crecimiento ilimitado de universidades privadas, donde la máxima expansión se produjo a comienzo de los 90'. Es así como en 1995, el 77,1% de las universidades eran universidades privadas, cifra que incluye la Universidades privadas "tradicionales" (Zepeda & Tapia, 2019; Chiroleu, 2017).

Es importante señalar, también, que tanto en el sector público como el privado, los estudiantes deben pagar por sus estudios. Al respecto se puede mencionar que Chile estaba clasificado, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), como uno de los países con altos aranceles y con sistemas de apoyo estudiantil poco desarrollados. Esto se debe en parte a que en el sistema de financiamiento de la educación superior chilena ha preponderado un modelo del Estado subsidiario, donde ha primado la privatización de la educación y el estado interviene, solo en aquellas áreas donde el sector privado no desea participar. Es por ello que el movimiento estudiantil ha empujado por poner fin a este sistema, demandando, desde 2011, la instauración de un sistema universal de gratuidad.

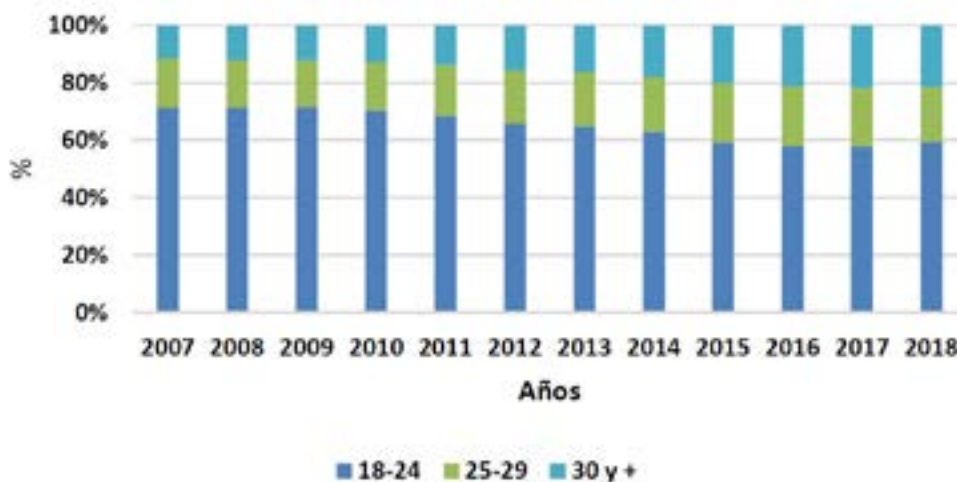
En ese contexto, el gobierno impulsó una reforma de la educación superior que entre otros contempla una modificación del régimen de financiamiento (Espinoza & González, 2016). Así es como desde 2016 se ha iniciado un proceso gradual hacia la gratuidad para los estudiantes de sectores socioeconómicos más desfavorecidos, que al presente año contempla el 60% de los estudiantes de menores ingresos, cuyos miembros estudien en instituciones adscritas a este beneficio (MINEDUC, 2021).

En el año 2000, inicio del período analizado, la matrícula universitaria fue de 302648 estudiantes, mientras que al final del período (2018) alcanzó los 677981 estudiantes, lo que significa que se duplicó y más, en términos absolutos.

En la distribución de la matrícula por rangos de edad se puede observar que a partir del año 2012 se produce una disminución de representatividad del rango de 18 a 24 años, pasando de 71,4% a 59,3% entre 2000 y 2018. Esto se produce sobre la base de un aumento de la importancia relativa que toman los estudiantes mayores a 30 años, donde pasa de 11,4% a 21,5%, tal como se aprecia el gráfico siguiente (Gráfico 1). Esto es consistente con una mayor cobertura universitaria de estudiantes de mayor edad, quienes podrían estar iniciando una segunda carrera o bien accediendo a una oferta

universitaria en horarios compatibles con la vida laboral. Pero también podría deberse a una mayor oferta para continuidad de estudios técnicos universitarios, con la finalidad de alcanzar un mayor nivel de calificación como sería una profesión universitaria.

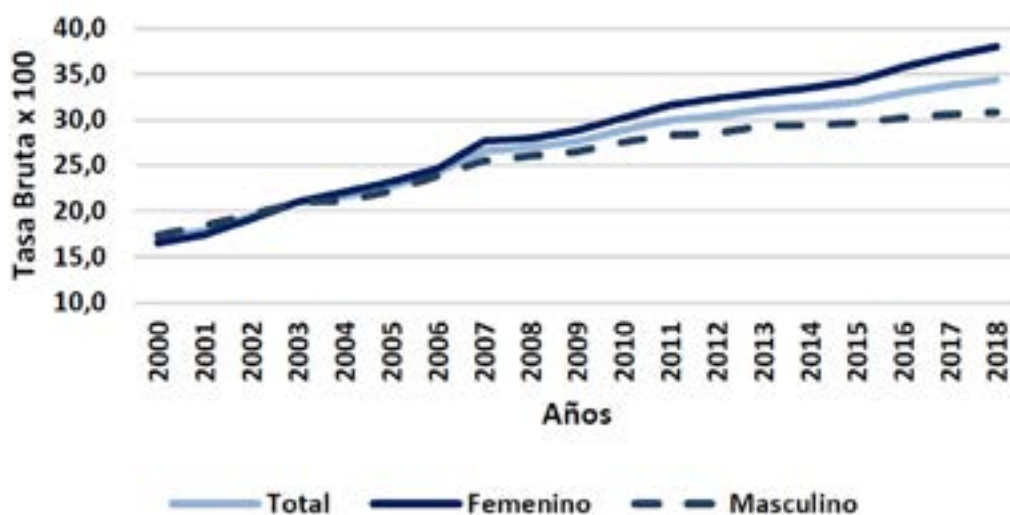
Gráfico 5.1: Distribución porcentual de la matrícula Universitaria según rangos de edad. Chile: 2007 a 2018



Fuente: Elaboración propia con datos de SIES

Por otra parte, en el nivel general de participación en la educación universitaria por sexo, medida con la tasa bruta de matrícula, muestra que ambos sexos experimentan un incremento sostenido por todo el período. Sin embargo, a partir de 2004 para los hombres se ve un menor incremento, lo cual se mantiene hasta el final del período, aumentando paulatinamente la brecha entre hombres y mujeres (Gráfico 2).

Gráfico 5.2: Tasa bruta de matrícula Universitaria de 18 a 24 años, total y según sexo. Chile: 2000-2018

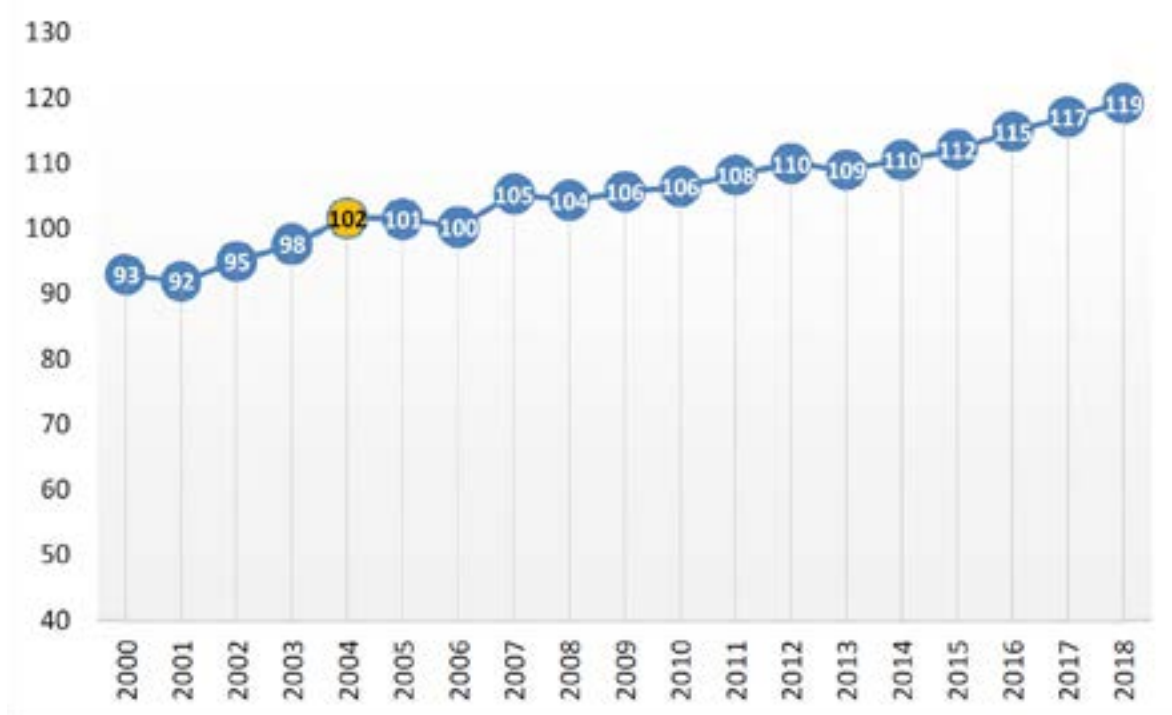


Fuente: Elaboración propia con datos de SIES y proyecciones de población del INE

Esto se traduce en que el índice de femineidad estuvo bajo 100 hasta el 2003 y luego se mantuvo a favor de las mujeres por el resto del período (Gráfico 3).

El aumento de la matrícula de las mujeres en la educación superior es un fenómeno que se viene dando desde hace varias décadas. No obstante, no se había podido revertir el predominio de los hombres (Sierra & Rodríguez, 2005). Esto es similar a lo que se ha observado en otros países Latinoamericanos, pero en Chile ha sido más lento, dado que los datos que hoy muestra Chile, ya se habían observado en Argentina, Brasil, Cuba y Corta Rica, una década atrás (Papadópulos & Radakovich, 2006).

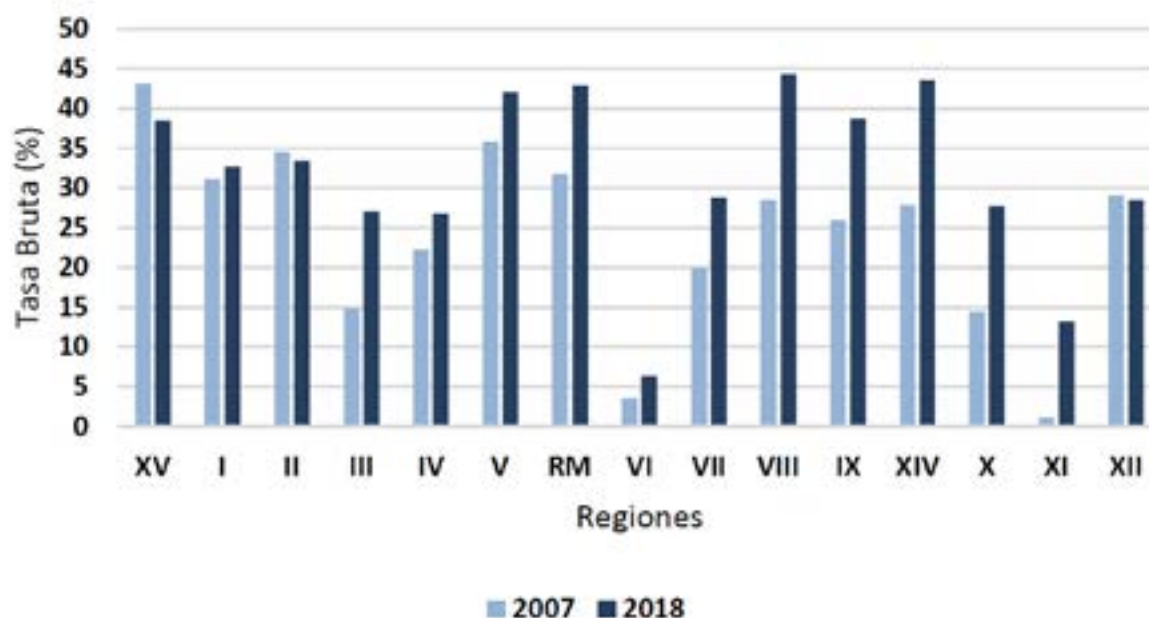
Gráfico 5.3: **Índice de Femineidad de la matrícula Universitaria. Chile: 2000- 2018**



Fuente: Elaboración propia datos SIES.

Ahora bien, si se desagrega la Tasa Bruta por regiones, se puede observar que en la mayoría de las regiones se produjo un incremento de la participación de la educación universitaria. En el norte, el mayor incremento se produjo en la tercera región. En cambio, en el sur el incremento es mayor en las regiones VII, VIII, IX, XIV, X (Gráfico 4).

Gráfico 5.4: Tasa Bruta de matrícula de 18 a 24 años por regiones de Chile, 2007 y 2018.



Fuente: Elaboración propia con datos de SIES y proyecciones de población del INE

Esto se podría explicar, en parte, por la apertura de 2 nuevas universidades estatales en regiones de O'Higgins (VI región) y en Aysén y (XI región), en el año 2015 (Ley 20842, 2015). En todo caso podría ser, también, el resultado de la creación de Universidades y sedes de universidades privadas en regiones. Además, es importante tener presente que en Chile el aumento explosivo de universidades privadas se produjo mayoritariamente en la Región Metropolitana (RM), aunque hay varias de ellas que tienen sedes en otras regiones.

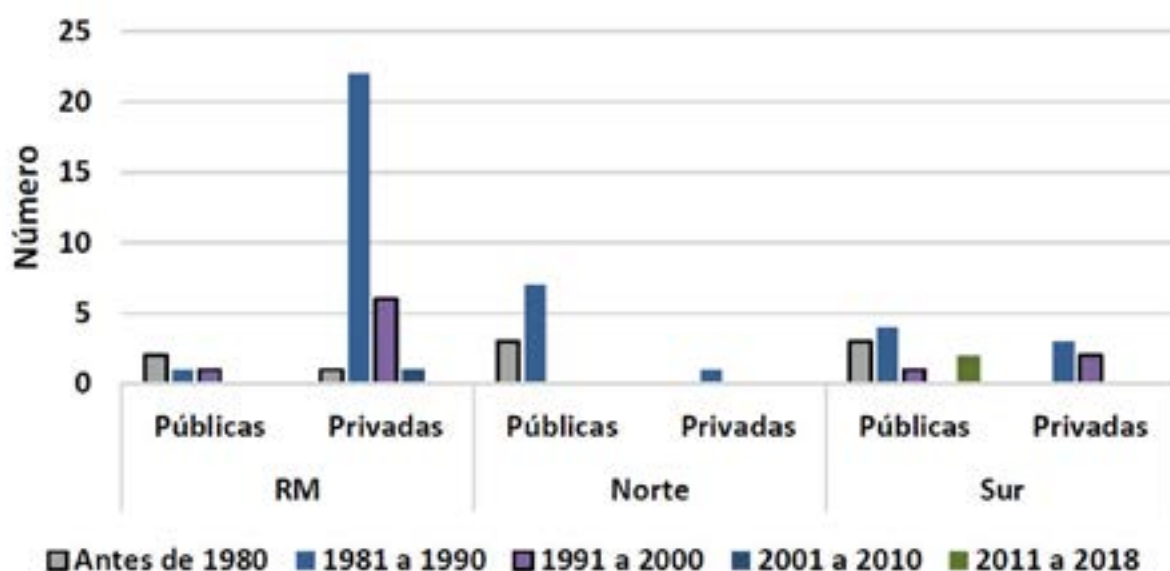
En un análisis complementario, donde se examina el número de Universidades, según el año de creación, tipo de financiamiento y ubicación geográfica de su casa central (Gráfico 5), se puede verificar que el número de universidades, cuya casa central está localizada fuera de la RM no supera el 50%, siendo un 18,3% en las regiones del Norte y un 25% en las del Sur. Esto resulta interesante, puesto que en todos los rangos estéreos estudiados, el porcentaje de la población que reside en regiones diferentes a la RM es cercana al 60%.

Lo anterior da luces sobre una desigualdad en la oferta de educación superior en Chile, lo cual en algunas regiones es concomitante con situaciones de desigualdad socioeconómica y territorial. Esto se hace más relevante cuando se trata de regiones con un porcentaje mayor de ruralidad, donde además suele haber dificultades para el desplazamiento, condiciones climáticas difíciles y problemas de conectividad. Esto configura un panorama de inequidad territorial, donde un porcentaje de la pobla-

ción no está teniendo las mismas oportunidades para acceder a una herramienta de cambio social como lo es la educación superior.

Este análisis es coincidente con el estudio de Donoso y col. en 2012, donde se arriban a conclusiones similares, pero con una metodología centrada en las comunas, que es una subdivisión administrativa menor a la de regiones (Donoso, Arias, Weason, & Frites, 2012). Sin embargo, al tiempo de dicha publicación no se habían creado las dos últimas Universidades Estatales lo que al parecer no ha sido suficiente como para eliminar estas desigualdades.

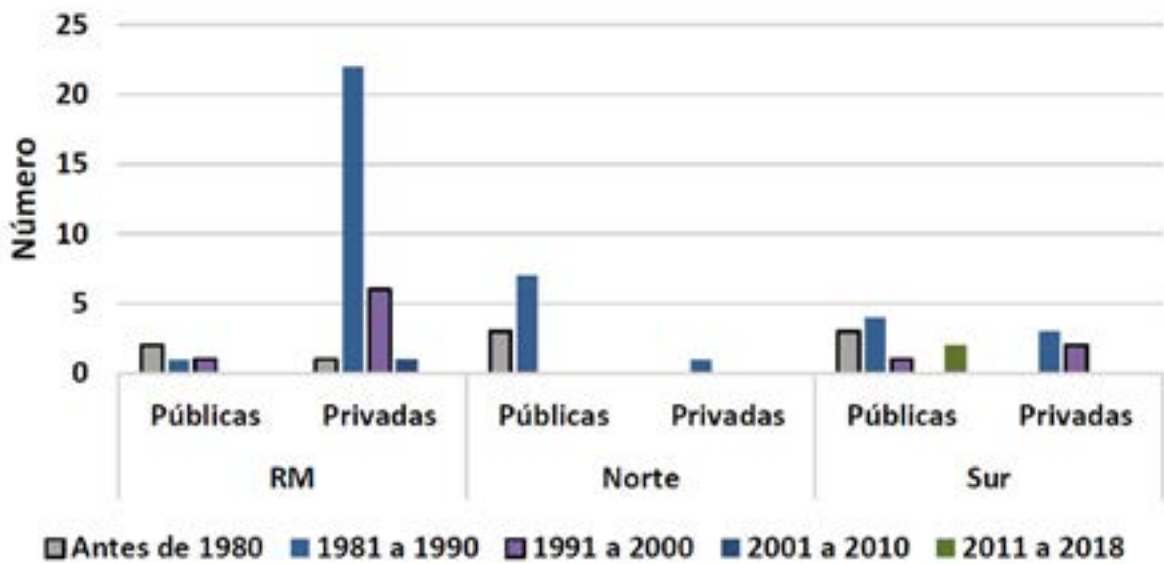
Gráfico 5.5: Número de Universidades, según el año de creación y región donde se ubica la casa central y fuente de financiamiento. Chile: 1980-2018



*En la Universidades Privadas se incluye a las que reciben algunos aportes estatales. Fuente: Elaboración propia con datos de Índice de Instituciones del Consejo Nacional de Educación (CNED).

En la misma línea, cuando se mide la tasa neta de la matrícula, se observa que sigue la misma tendencia, sin embargo, la diferencia entre 2007 y 2018 en la región III, en el norte y de la VII a la XI en el sur, superan la diferencia experimentada en la RM (Gráfico 6). Esto permite dimensionar que en estas regiones se ha producido una mayor absorción de la población en edad típica para cursar estudios universitarios.

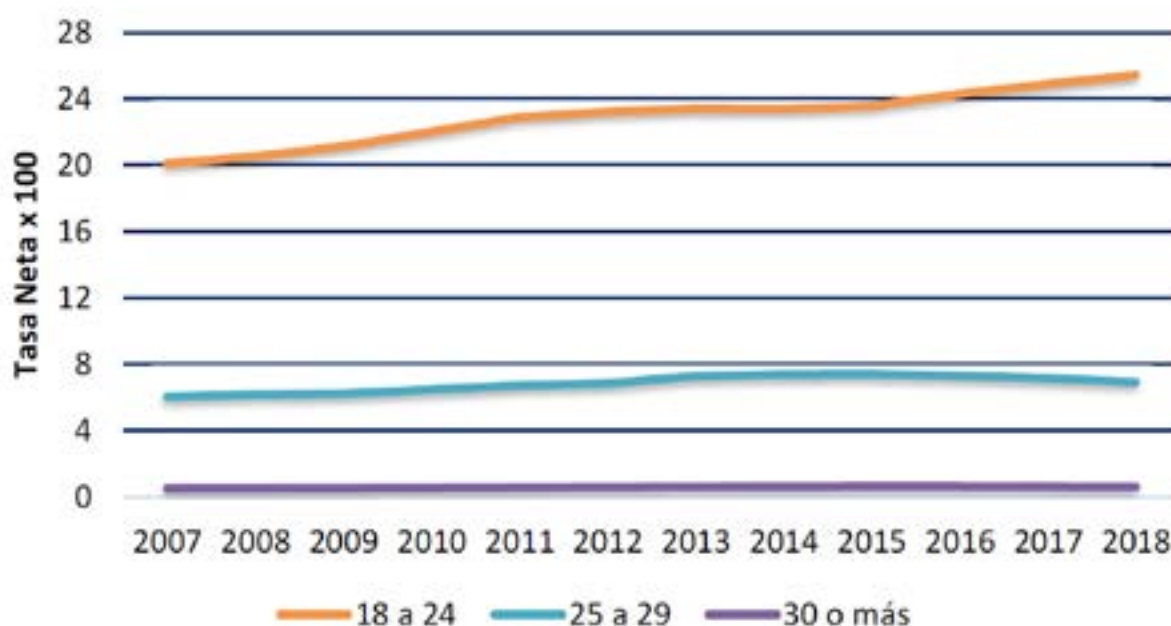
Gráfico 5.6: Tasa Neta de matrícula de 18 a 24 años en cada región Chile, año 2007 y 2018



Fuente: Elaboración propia de datos SIES y proyecciones de población del INE chileno.

Continuando con el análisis para el país en su conjunto se ha calculado la tasa neta de matrícula según tramos de edad (Gráfico 7). Con esto se puede apreciar que para el grupo etario de 18 a 24 años hay un incremento paulatino, donde parte en 20,1% en 2007 y alcanza 25,4% en 2018 (5,3 puntos de diferencia). En cambio, en el tramo de 25 a 29 se producen ligeros incrementos, los que a partir de 2014 comienzan a caer. Finalmente, para los mayores de 30 años, la tasa permanece estable durante todo el período. Estos datos permiten inferir que cada año hay un porcentaje mayor de población que tiene participación de la educación universitaria, en particular de 18 a 24 años. Pero la brecha con el grupo de 25 a 29 ha aumentado. Por tanto, el hecho que haya aumentado la proporción de estudiantes de mayor edad no ha sido suficiente como para impactar en la absorción de la población de esas edades en el sistema universitario.

Gráfico 5.7: Tasa neta de matrícula, según tramos de edad. Chile: 2007-2018



Fuente: Elaboración propia de datos SIES y proyecciones de población del INE chileno.

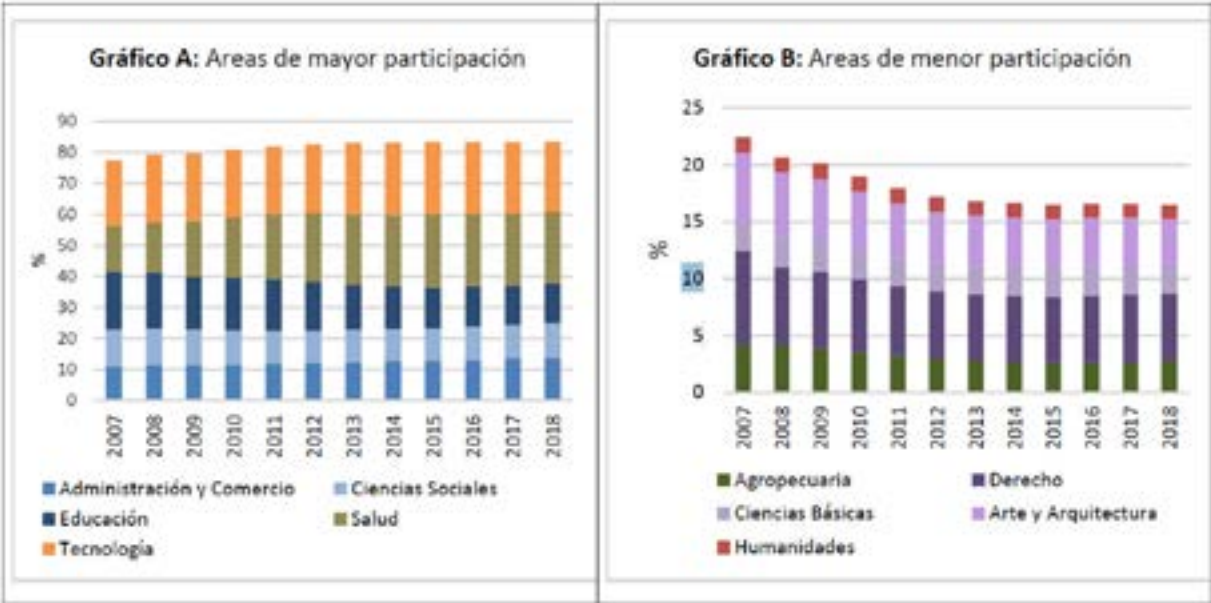
El estudio de la participación de la matrícula según áreas del conocimiento permite perfilar las áreas de formación con mayor o menor demanda. Pero antes es necesario aclarar que, para este análisis, donde se desagrega la matrícula por instituciones y áreas del conocimiento solo se tienen los datos a partir de 2007.

Así es como en el gráfico 8- A, se pueden observar las áreas que presentaron la mayor participación. La primer de ellas fue el área de Tecnología, la cual concentra cerca de un cuarto de la preferencia, fluctuando entre el un 21% y 23,4% de las preferencias. Luego viene el área de salud, la que tuvo un incremento sostenido hasta el año 2012, para luego estabilizarse. El alza en carreras de la salud puede deberse, en parte por un incremento explosivo de la oferta en la carrera de enfermería (Gráfico 9), producto del déficit de esos profesionales en el mercado laboral de la época (Rodríguez & Padilla, 2017).

En contraste con lo anterior, la representación de la matrícula en el área de Educación experimentó un ligero decrecimiento. Sin embargo, el valor absoluto de la matrícula aumentó hasta 2011 para luego descender (Gráfico 10). Al respecto es importante señalar que, en 2011 se comenzó a impulsar una política para atraer a estudiantes con mejor desempeño académico a las carreras de pedagogía, es decir con mejores puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Además, se aumentó el puntaje mínimo para ingresar a estas carreras y, se creó la Beca Vocación de Profesor (BVP) como parte de la Política Nacional Docente. Esto ha generado una disminución en el número de estudiante que elige estas carreras, aunque aumentó el número de estudiantes con mejor rendimiento académico. A esto se le suma el hecho de que en 2014

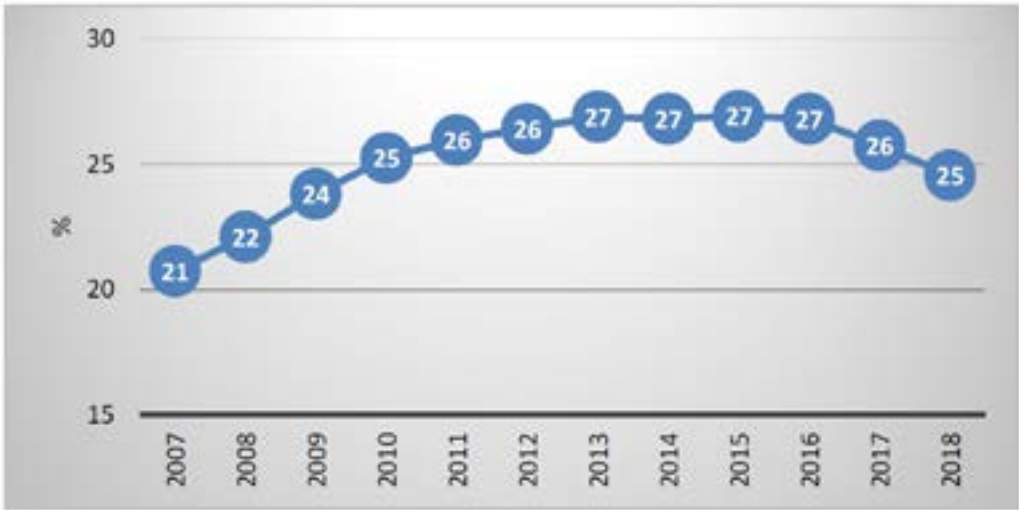
se estableció la prohibición para que los Institutos Profesionales pudieran dictar carreras de pedagogías (Alvarado, Duarte, & Neilson, 2012).

Gráfico 5.8: Distribución de la matrícula Universitaria según áreas del conocimiento. Chile 2007-2018



Fuente: Elaboración propia datos SIES.

Gráfico 5.9: Proporción de la matrícula de enfermería respecto del total de las carreras de la salud. Chile, 2007-2018

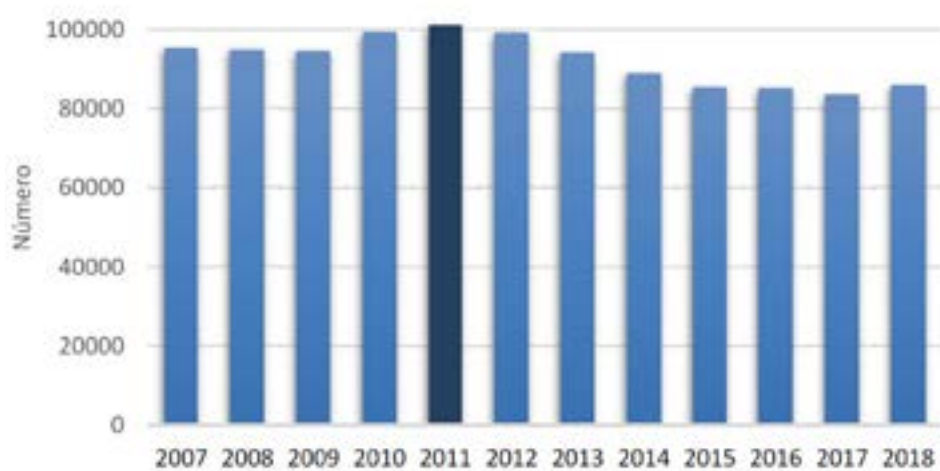


Fuente: Elaboración propia datos SIES.

Estudios reciente muestra que ha habido una deserción del orden de 4,1% anual (Elige Educar, 2019). Todo esto ha generado un sombrío panorama, puesto que se proyecta que en un futuro muy cercano habrá un déficit de profesores. La proyección

señala que en 2025 faltarán 26.273 profesores y para 2030 esta cifra será de 33.468 (Elige Educar, 2021).

Gráfico 5.10: Número de estudiantes matriculados en carreras de Educación. Chile, 2000-2018



Fuente: Elaboración propia datos SIES.

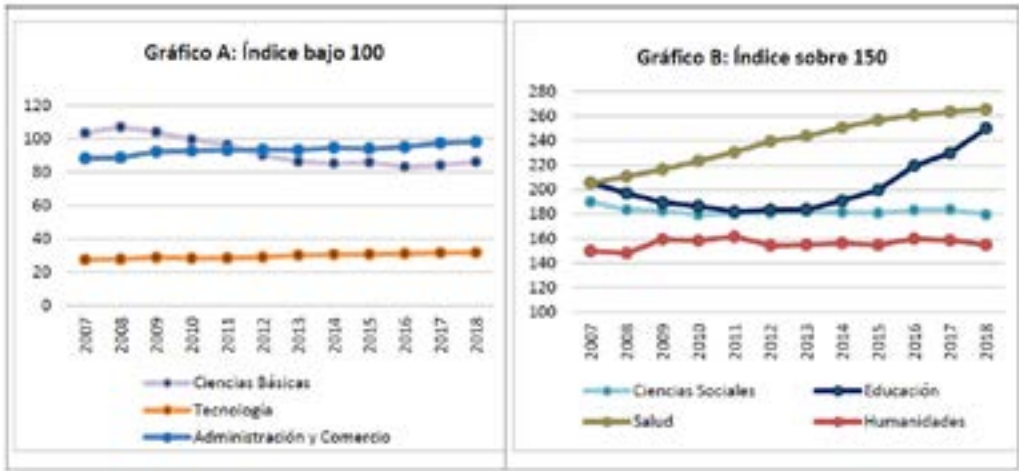
Por otra parte, el porcentaje de estudiantes que elige las carreras del área de las Ciencias Sociales, Derecho, Artes y Arquitectura y, las Ciencias Agropecuarias presentaron un ligero decrecimiento en este período de estudio. Por su parte, las matrículas en Ciencias Básicas y Humanidades se mantuvieron estable (Gráfico 8 B).

Ahora bien, cuando se analiza la elección de las carreras por género, usando el Índice de Femenidad, se pudo observar que las áreas de Ciencias Básicas, Tecnología y Administración y Comercio presentan valores bajo 100 la mayor parte del período. Y de esta, la que muestra el mayor desbalance en desmedro de las mujeres son las carreras relacionadas con la Tecnología (Gráfico 11 - A).

En la misma línea de lo anterior, en las áreas de Ciencias Sociales, Educación, Salud y Humanidades el indicador muestra valores iguales o superiores 150, lo que indica una alta feminización de la matrícula en esta área (Gráfico 11 - B).

Lo anterior muestra que, las brechas de género en cuanto a la elección de las carreras aún no se han superado, persistiendo una elección de carreras acorde con los patrones culturales tradicionales, donde habría grupos de carrera “más apropiadas” para hombres y otras para mujeres, lo cual tiende a reproducir los estereotipados roles de género que históricamente estaban normalizados (CNED, 2016).

Gráfico 5.11: Índice de Femeidad de la matrícula Universitaria según áreas del conocimiento. Chile, 2007-2018

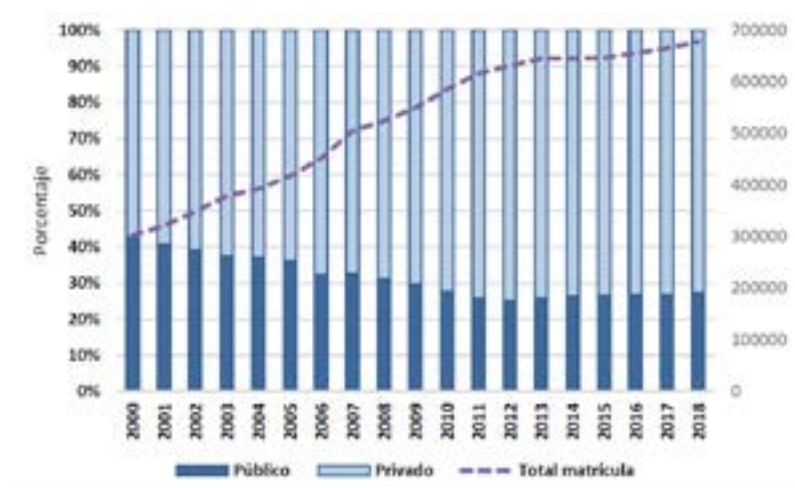


Fuente: Elaboración propia datos SIES.

En otro orden, cuando se analiza la ESU acorde con el tipo de gestión se puede observar que un decrecimiento progresivo de la representación de la matrícula del sector público, donde en 2000 era un 42,6% y al final del período se había reducido a un 27,4% (Gráfico 12), aunque en términos absolutos, incrementó en un 44% entre 2000 y 2018. Pero en las privadas el incremento del volumen de matrícula alcanzó un 183%. Es importante señalar que para este análisis se incluye en las privadas a las Universidades que reciben algunos aportes del estado.

Los resultados de estos análisis vienen a actualizar lo que ya se había reportado en otros estudios (Bernasconi & Rojas, 2003; Rolando, Salamanca, & Aliaga, 2010).

Gráfico 5.12: Número y distribución de la matrícula s/Sistema de Gestión. Chile, 2000-2018



Fuente: Elaboración propia datos SIES y Anuarios del CRUCH.

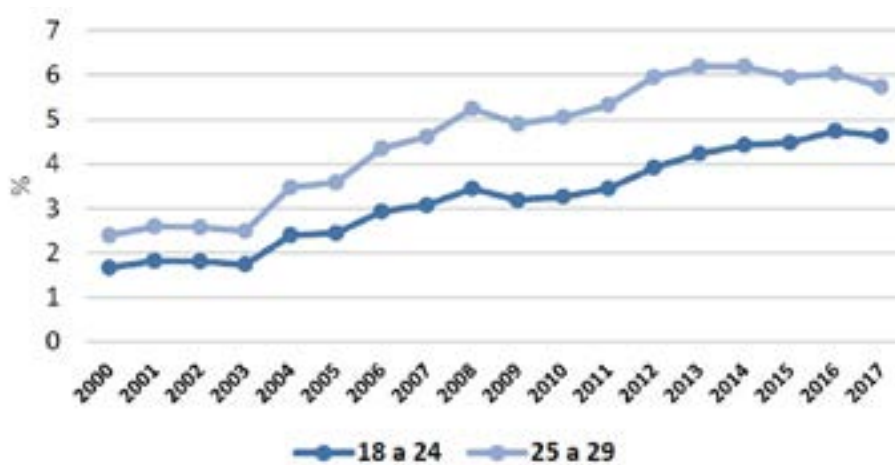
Egresados o graduados Universitarios

En Chile, a los graduados se les denomina “Titulados”, lo cual se define como aquel estudiante que una vez cumplido las exigencias del programa, que han sido previamente establecidas por la institución de educación superior, obtiene un título técnico de nivel superior, profesional, diploma o un grado académico. Es importante señalar también que el grado académico no es conducentes a título profesional (Rolando, Salamanca, & Rubilar, 2010).

Por otra parte, el análisis de la cantidad de personas que completan sus estudios en programas de educación superior y que reciben su certificación resulta muy relevante, dado que permite cuantificar la salida de profesionales y técnicos que está produciendo el sistema de educación superior de un país. Aunque, no da cuenta de las salidas intermedias a las que pueden optar los estudiantes en algunos programas.

La Tasa de Graduados, independiente de la edad, respecto de la población de 18 a 24 o de la de 25 a 29 es un indicador grueso, aunque permite evaluar el nivel general de participación de la titulación en la población general. En la Figura 14 se puede observar que hay un ligero incremento en ambos rangos de edad, aunque en 25 a 29 hay una estabilización a partir de 2013.

Gráfico 5.13: La Tasa de Graduados respecto de la población o la matrícula, total y por edad. Chile 2000-2018

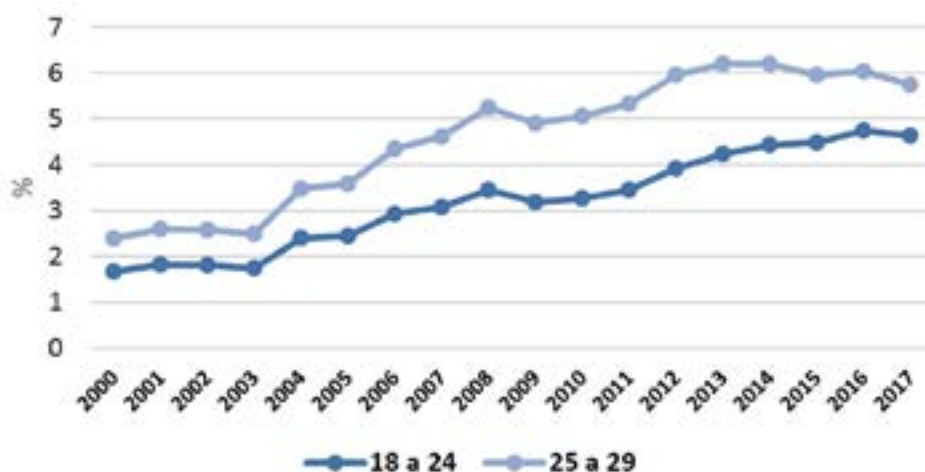


Fuente: Elaboración propia datos SIES.

En términos absolutos el número de titulados ha incrementado, pasando de 28467 a 91520, lo cual representa un coeficiente de variación del 64,2%.

Por su parte, un indicador más refinado como sería la proporción de graduados de un rango de edad en relación con la matrícula de esa misma edad muestra un incremento muy similar en los rangos de edad de 25 a 29 y de 30 años y más. Sin embargo, en los últimos años se ha disminuido la brecha entre ambos grupos (Gráfico 14).

Gráfico 5.14: Número de graduados totales y proporción de graduados respecto de la matrícula por rangos de edad. Chile 2007-2018



Fuente: Elaboración propia datos SIES.

El análisis por sexo se presenta en la Gráfico 15, donde se puede observar que, tanto en números absolutos como en la proporción de graduados, es mayor en las mujeres.

Gráfico 5.15: Número de graduados totales y proporción de graduados respecto de la matrícula por sexo. Chile 2000-2018



Fuente: Elaboración propia datos SIES.

Educación Superior No Universitaria

En Chile la Educación Superior No Universitaria (ESNU) está conformada por los Centros de Formación Técnica (CFT) y los Institutos Profesionales (IP), los cuales ofrecen programas de estudios de dos a cuatro años y suelen estar vinculadas con las escuelas de Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP), lo cual se ha materializado, según Wilson en:

“(I) la participación de los empleadores en la planificación escolar y el diseño de los planes de estudio, (II) visitas de estudio a las industrias por parte de profesores y alumnos, (III) docencia ejercida por profesionales y técnicos de las industrias, (IV) cooperación por parte de las industrias en programas que ofrecen experiencia laboral y (V) contribución de las industrias a las escuelas, mayoritariamente mediante el aporte de equipos y materiales” (Wilson, 2000).

Por tanto, la educación superior No Universitaria es la receptora principal de los estudiantes de EMTP, donde se ha reportado que del total de egresados provenientes de Instituciones que imparten EMTP, casi un 70% ingresa a Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales (Arias, Farías, González-Velosa, Huneeus, & Rucci, 2015).

Evolución de las Instituciones No Universitaria

El número de instituciones de educación superior no universitarias ha experimentado un decrecimiento permanente, durante todo el período estudiado, llegando a ser casi la mitad de las instituciones que había al comienzo del periodo (porcentaje de variación de -44,8%), lo cual está sustentado básicamente en la disminución de los CFT (Gráfico 16). Esto ya venía ocurriendo desde antes del período estudiado, lo cual se debía, en parte, al aumento de las Universidades Privadas, lo cual hizo que cambiara la estructura de la demanda por educación superior (Bernasconi & Rojas, 2003).

Gráfico 5.16: Evolución de las Instituciones de Educación Superior No Universitarias. Chile 2000-2018

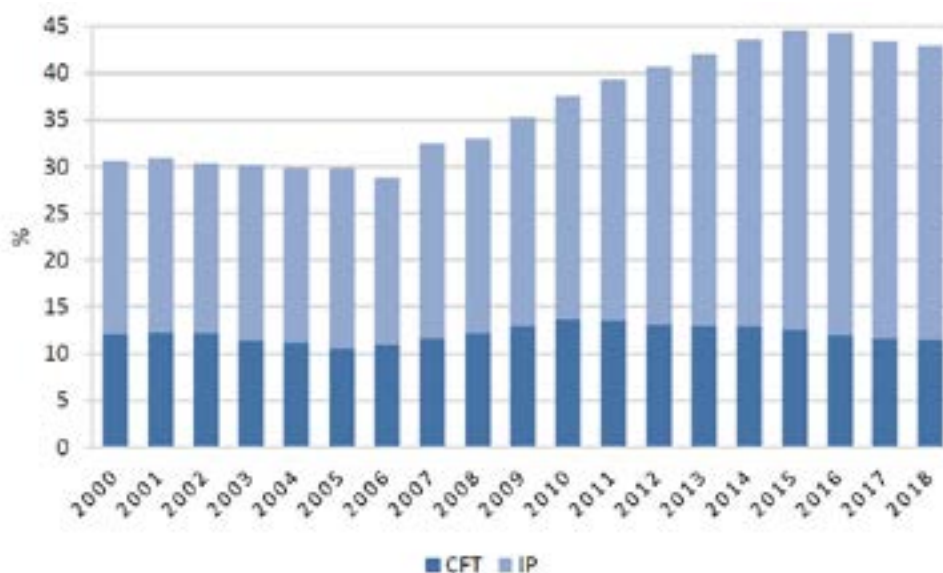


Fuente: Elaboración propia datos SIES.

Evolución de la Matrícula No Universitaria

La proporción de estudiantes que se matricula en Instituciones de ESNU se incrementó entre 2007 y 2015, lo cual se sustenta en gran medida por el aumento de la matrícula en los IP. Esto ocurre aun cuando el número de IP no se incrementa, lo cual se debe a que los IP existente han crecido y en muchos casos han ampliado su oferta en regiones, instalando sedes o aumentando su infraestructura como para ofrecer un mayor número de vacantes. Luego, se observa una estabilización y una leve caída al final del período. Aunque aún es prematuro, es probable que la implementación de la gratuidad en las Universidades, en 2016, que beneficia al 60% de alumnos de menores ingresos, podría haber incentivado a una parte de los estudiantes para ingresar a una Universidad en vez de un instituto profesional. Pero aún no se tiene un cocimiento acabado de esto por lo que amerita un estudio que se dedique a profundizar en esto. Por su parte, en los CFT se puede ver que su participación de la matrícula se mantuvo estable, fluctuando entre 10,6% y 13,7%.

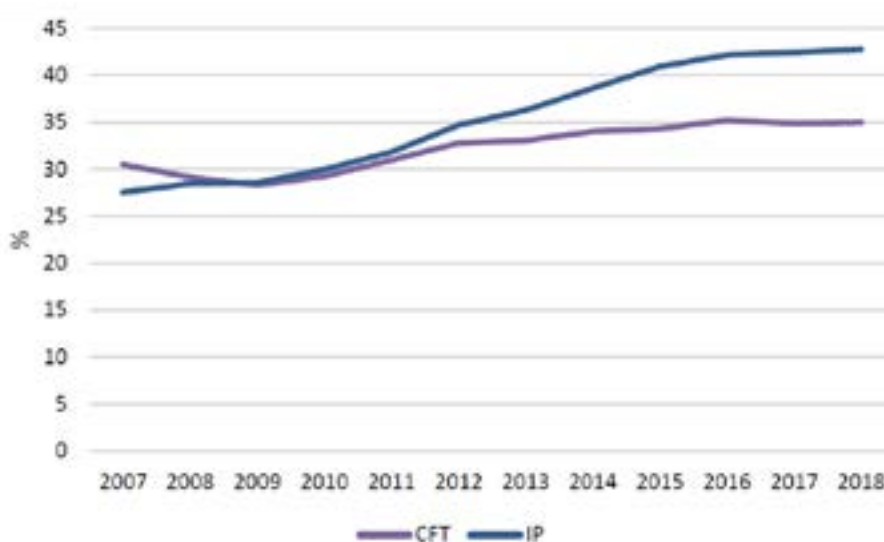
Gráfico 5.17: Evolución de Matrícula No Universitaria por tipo general de institución. Chile 2000-2018



Fuente: Elaboración propia datos SIES.

Esto se observó aun cuando el número de CFT se redujo ostensiblemente, lo cual indica que los CFT que permanecieron, aumentaron su capacidad para absorber la demanda permanente de estos centros educacionales (Gráfico 17).

Gráfico 5.18: Distribución porcentual de la matrícula No Universitaria según rangos de edad. Chile, 2007-2018

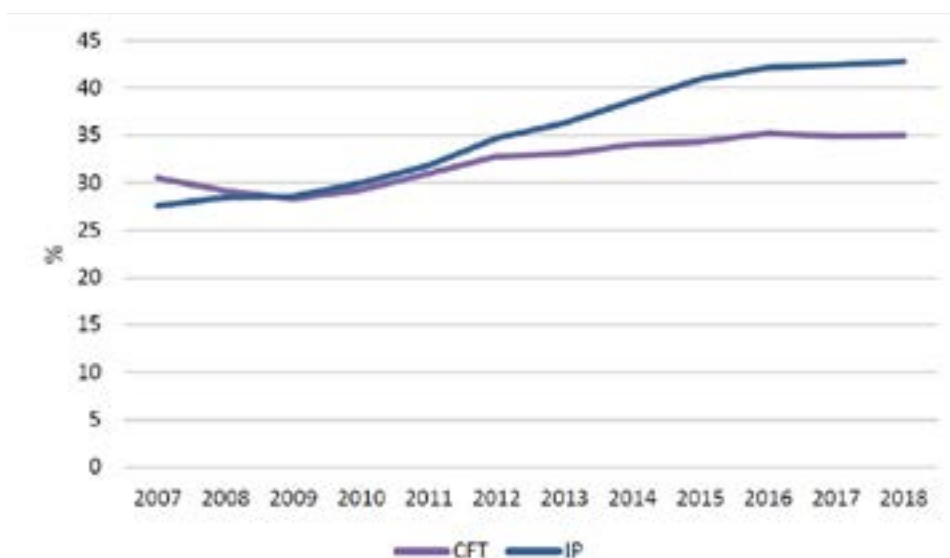


Fuente: Elaboración propia datos SIES.

La distribución de la matrícula por rangos de edad muestra un incremento de la participación de estudiantes de 30 años y más (Gráfico 18), la cual aumenta a casi del doble entre 2007 y 2018 (11,4% a 21,5%, respectivamente). En este caso también lo hace sobre la disminución de la proporción de estudiante de 18 a 25 años.

Sin embargo, si se analiza la participación de estudiantes mayores de 24 años por Institución de ESNU se puede observar que, a partir de 2011 el incremento de la matrícula en este rango de edad es mucho mayor en los CFT que lo observado en los IP (Gráfico 19). Por tanto, los IP estarían captando un mayor número de estudiantes de menor edad, lo cual puede deberse, en parte a que los IP, al igual que las Universidades, pueden ofrecer carreras técnicas o que no requieran grado académico de licenciatura, pero a menor costo, es decir a casi la mitad del costo promedio de las Universidades (Bernasconi A. , 2006). Esto les ha dado la oportunidad de captar a estudiantes egresados de enseñanza media que, mayoritariamente está en el rango de 18 a 24 años y que proviene de familias con menores recursos. Por otra parte, los CFT cobran alrededor de un 20% menos que los IP (Salazar, 2005, pág. 88).

Gráfico 5.19: Porcentaje estudiantes matriculados con 25 años y más según Institución de estudios No Universitarios. Chile, 2007-2018

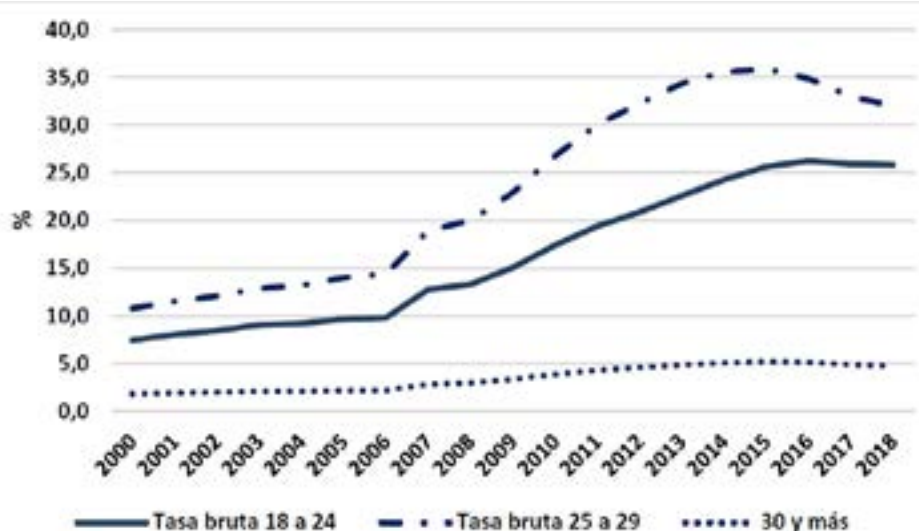


Fuente: Elaboración propia datos SIES.

Así, los CFT podrían estar captando una población más variada de estudiantes, dentro de los cuales están los de mayor edad, con recursos económicos limitados y que buscan acceder a una oferta educacional que les brinde una rápida salida laboral.

La tasa bruta de matrícula de ESNU según rangos de edad viene a refrendar lo antes expuesto, pues permite ver el incremento de la absorción de la población para estudiantes de edades de 18 a 24 y de 25 a 29, donde la mayor alza se produce en la edad de 25 a 29 (Gráfico 20).

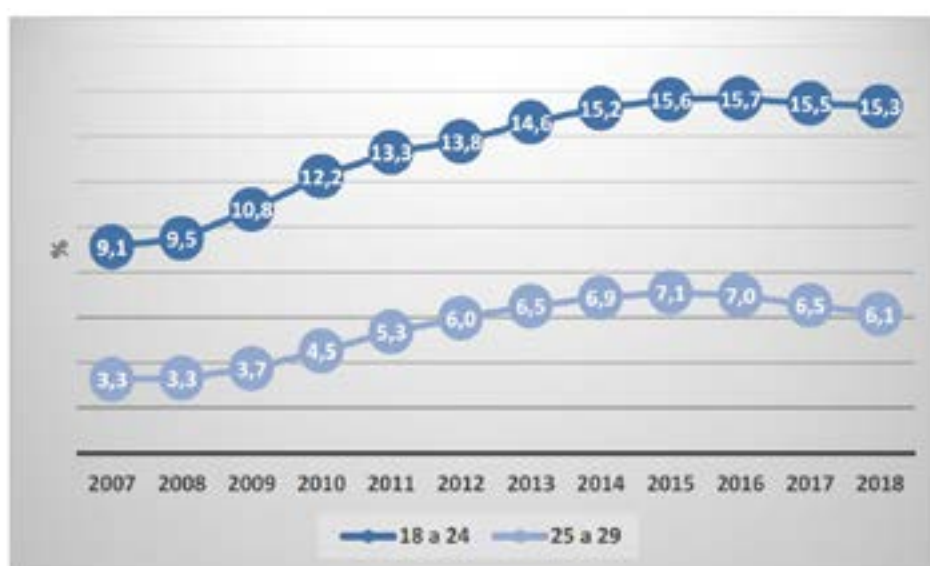
Gráfico 5.20: Tasa bruta de matrícula de ESNU por rangos de edad. Chile, 2000-2018



Fuente: Elaboración propia datos SIES.

Por su parte, la tasa neta de matrícula, como ya se ha dicho antes, es un indicador más refinado el cual dimensiona la absorción de la población en edad típica de cursar estudios superiores (OCTS-OEI, 2016). En este caso, se ha calculado para las edades de 18 a 24 (edad típica) y para la de 25 a 29. En ambos grupos se puede observar un incremento hasta 2014, luego de lo cual se ve una estabilización, con una ligera tendencia a la baja en las edades de 25 a 29 (Gráfico 21).

Gráfico 5.21: Tasa Bruta de matrícula en ESNU por tramos de edad. Chile 2007-2018

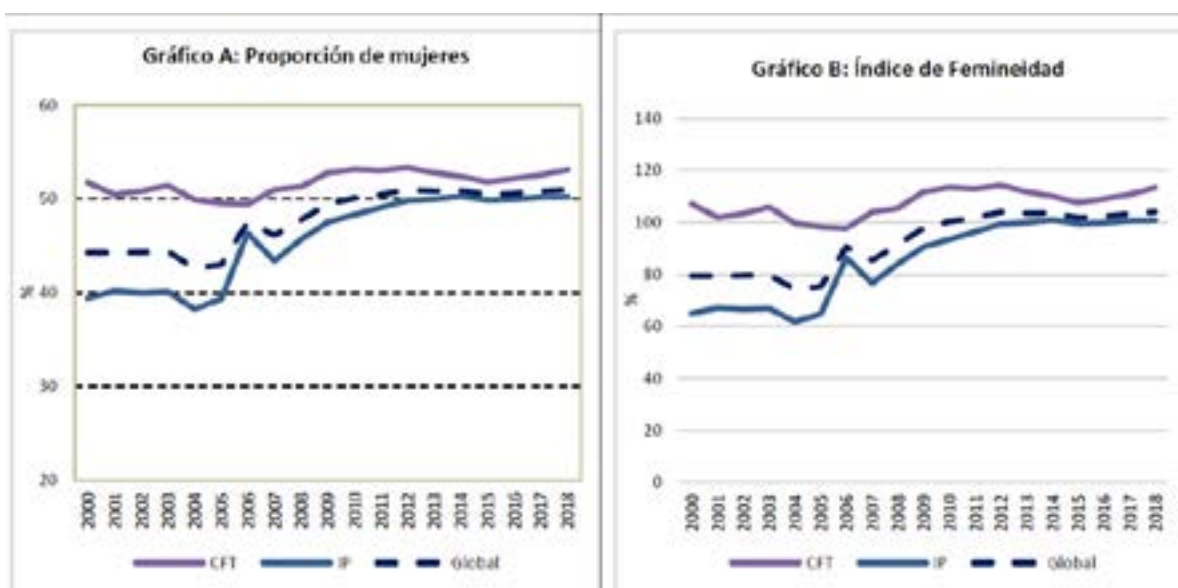


Fuente: Elaboración propia datos SIES.

La proporción de mujeres matriculada en la ESNU era 44,3% al comienzo del período, incrementando lentamente hasta 2010 y de ahí en adelante estuvo por debajo del 50%. Pero, si se analiza por tipo de institución de puede observar que en los CFT este porcentaje estuvo por sobre el 50%, casi todo el período (Gráfico 22 - A).

Lo anterior se ve reflejado en el Índice de femineidad, donde la razón de mujer/hombre se eleva en el global a partir de 2010, manteniéndose así hasta el final del período. Pero hubo diferencias entre los CFT y lo IP, pues en los primeros se produjo una elevación permanente a partir de 2007, los segundos lo hicieron en 2010 (Gráfico 22 - B).

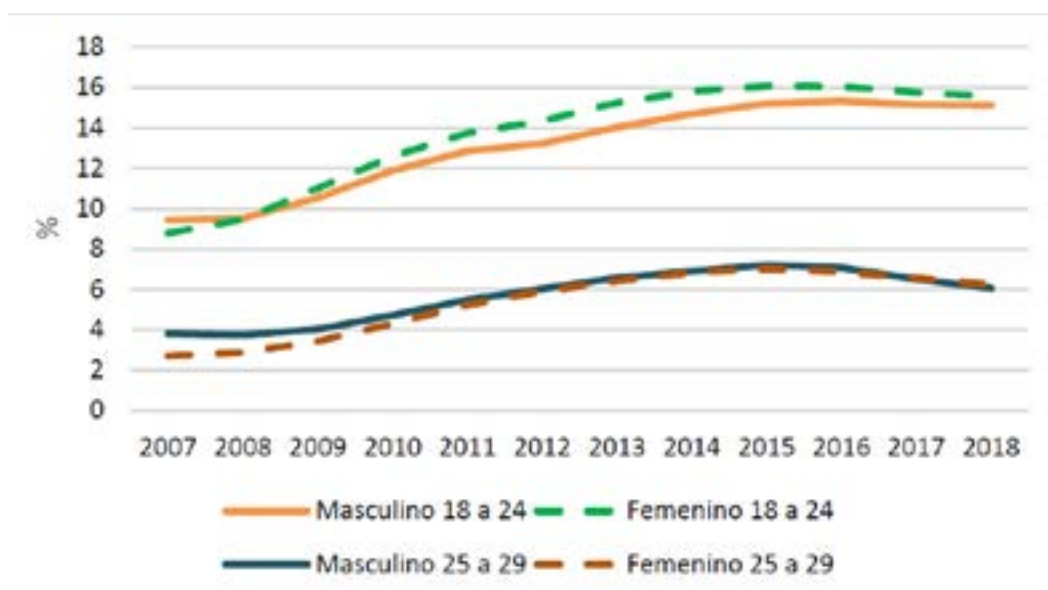
Gráfico 5.22: Proporción de mujeres en la ESNU e Índice de Femineidad, global y según tipo de institución. Chile, 2000-2018



Fuente: Elaboración propia datos SIES.

Por otro lado, el análisis de la Tasa Neta de matrícula por rangos de edad y sexo muestra que, para las edades de 18 a 25 años, la tasa de mujeres es más elevada que en hombres en casi todo el período. En cambio, en la edad de 25 a 29 la tasa de mujeres estuvo por debajo de los varones hasta el año 2016 (Gráfico 23).

Gráfico 5.23: Tasa neta de matrícula de ESNU, según sexo y rangos de edad. Chile 2007-2018

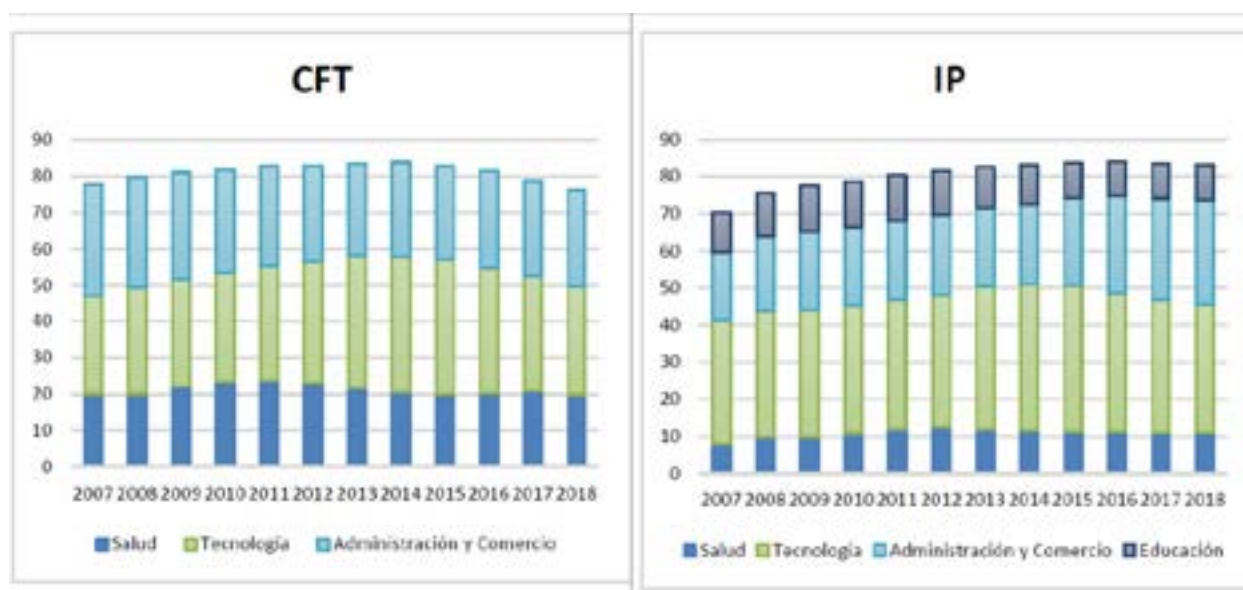


Fuente: Elaboración propia datos SIES.

Los análisis por sexo hasta aquí presentados muestran que las mujeres han ganado espacios en los últimos años y que las brechas de género son menores a las observadas en la Educación Superior Universitaria. Esto está en sintonía con lo que está ocurriendo a nivel Latinoamericano y ha mejorado con respecto a estudios hecho para años anteriores (Papadópulos & Radakovich, 2006).

Ahora bien, por áreas del conocimiento se pudo observar que las áreas de mayor representación en los CFT eran Tecnología, Administración y Comercio y Salud, las cuales conforman alrededor del 80% de las preferencias. Y aunque hay estas tres áreas están dentro de las más elegidas en los IP, no tiene la misma representación. Por ejemplo, el área de Salud en los CFT fluctúa entre el 20% y 24%, mientras que en los IP esa misma está entre 27% y 37%. Además, en los IP aparece también el área de educación dentro del grupo de las más elegidas (Gráfico 24).

Gráfico 5.24: Porcentaje de matrículas de las áreas del conocimiento con mayor representación, según tipo de Institución. Chile, 2007-2018

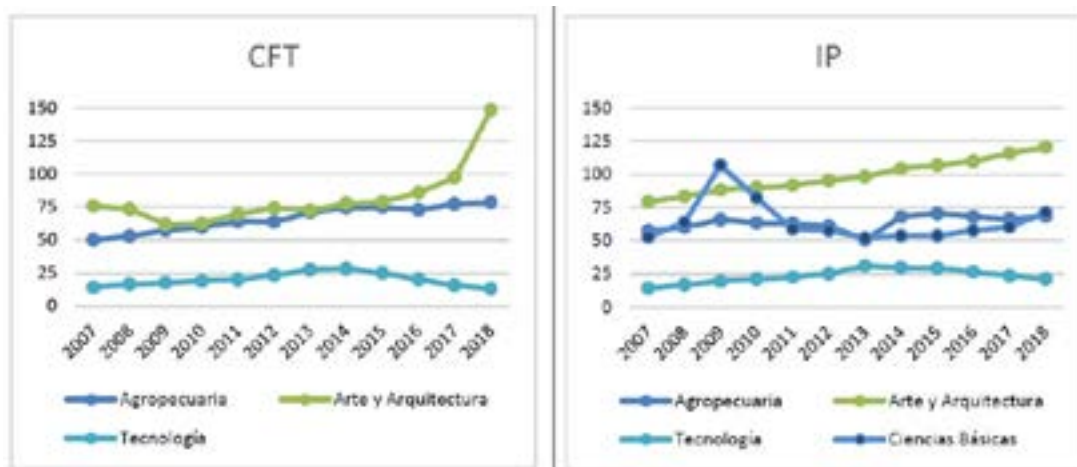


Fuente: Elaboración propia datos SIES.

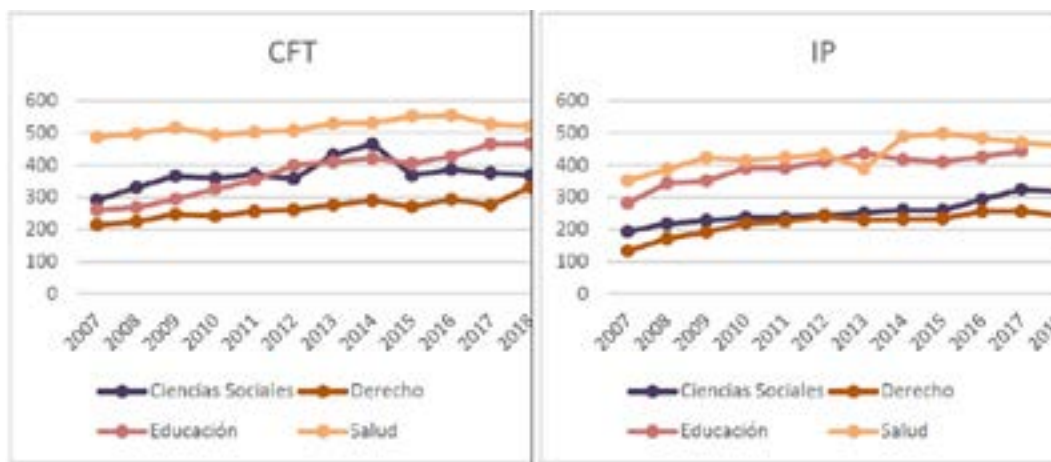
En cuanto a las diferencias de género se pudo ver que, en las áreas del conocimiento de Agropecuaria, Arte y Arquitectura y, Tecnología, el Índice de Femenidad estuvo por debajo de 100 en prácticamente todo el período, en ambos tipos de Instituciones. Pero en los IP se le agrega el área de Ciencias Básicas (Gráfico 25, primera fila).

Así mismo, se puede ver que hay áreas en que el mismo indicador está muy por sobre 200, lo cual muestra una sobre población de estudiantes de sexo femenino en estas áreas del conocimiento (Gráfico 25, segunda fila).

Gráfico 5.25: Índice de femineidad de la matrícula según áreas del conocimiento y tipo de Institución. Chile, 2007-2018



Fuente: Elaboración propia datos SIES.



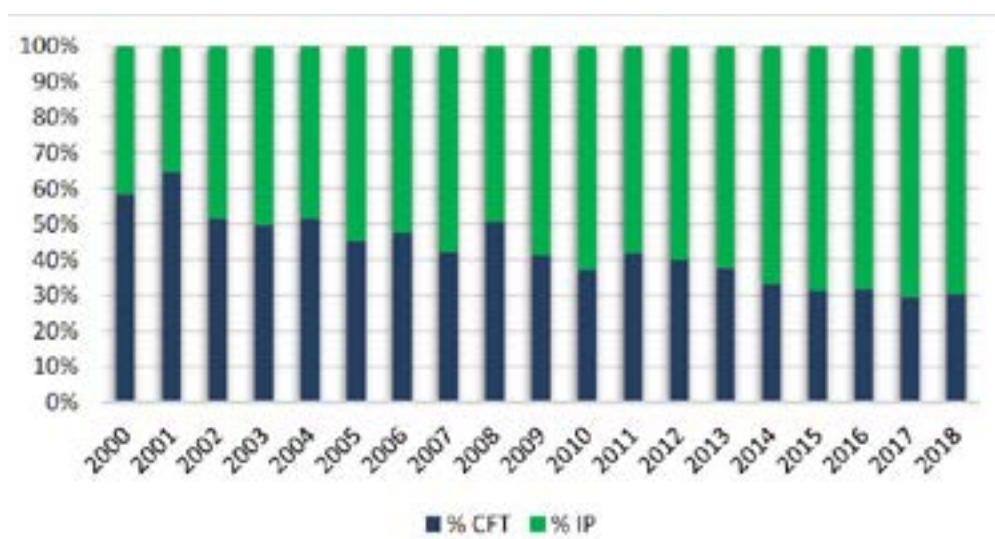
Ambas situaciones son reveladoras de la enorme brecha de género que hay en la Educación Superior No Universitaria, la cual es mucho mayor a la que se observa en los estudiantes Universitarios. Esto muestra que aún no se han superado las creencias sobre ciertos oficios, carreras técnicas o profesiones, son propios de un género u otro, lo cual le impone restricciones culturales a la elección de una carrera. Lo aquí expuesto coincide con otro análisis realizado en el país (SIES, 2014; SIES, 2016) y en Latinoamérica (Sepúlveda, 2017; Papadópulos & Radakovich, 2006)

Egresados o graduados en ES No Universitaria

En primer lugar, es importante mencionar que los CFT sólo pueden otorgar el título de técnico de nivel superior. En tanto, los IP sólo podrán otorgar títulos profesionales que no requieran licenciatura o títulos técnicos de nivel superior en las áreas en que otorgan los CFT (LGE, 2009).

Los titulados de CFT han experimentado una disminución durante todo el periodo (Gráfico 26), lo cual es coincidente con la disminución de la matrícula que han tenido este tipo de instituciones.

Gráfico 5.26: Distribución de los titulados según tipo de instituciones. Chile, 2000-2018



Fuente: Elaboración propia datos SIES.

En terminos absolutos, los titulados No universitarios han tenido un aumento exponencial a partir de 2008, aunque esta se debe en gran medida al aumento de los titulados de IP (Gráfico 27).

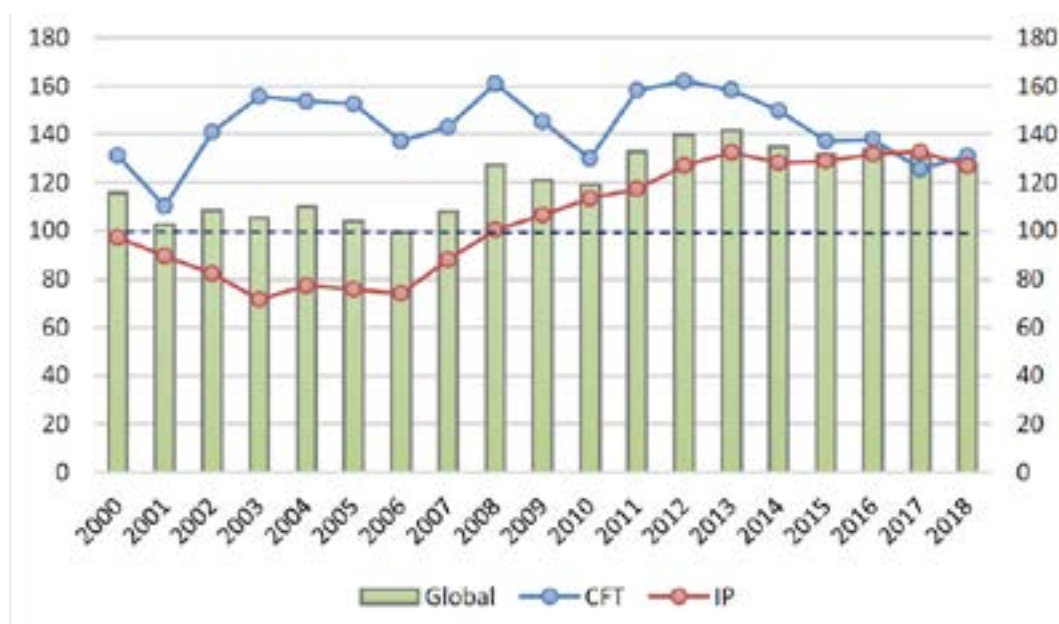
Gráfico 5.27: Número de los titulados en ESNU, total y según tipo de instituciones. Chile, 2000-2018



Fuente: Elaboración propia datos SIES.

El análisis por género, mediante el indicador Índice de Femeineidad muestra que, en los IP, entre el año 2000 y 2008 este indicador estaba por debajo de 100, lo que manifiesta una brecha desfavorable para las mujeres. Pero a partir del año 2009 esta situación se invierte y comienza a observar un predominio de mujeres. En cambio, en los CFT, la titulación es predominantemente femenina durante todo el período

Gráfico 5.28: Índice de Femeineidad de la titulación en ESNU, total y según tipo de instituciones. Chile, 2000-2018



Fuente: Elaboración propia datos SIES.

Educación Superior Total

El análisis conjunto de la matrícula de pregrado en la ES chilena muestra que ésta ha aumentado en un 173% y en donde más ha aumentado es en los IP (Tabla 1).

Tabla 5.5: Matrícula Total y por Tipo de institución. Chile 2000 y 2018.

	N	%	N	%	
CFT	52.643	12,1	136.730	11,5	160
IP	80.593	18,5	373.104	31,4	363
Universidad	302.648	69,4	677.980	57,1	124
Total	435.884	100,0	1.187.814	100,0	173

Fuente: Elaboración propia datos SIES.

En relación a las brechas de género se puede decir que el porcentaje de la matrícula femenina ha aumentado, pasando de 45,5% (año 2000) a 52,6% (año 2018). Esto se ve reflejado claramente en el indicador Índice de Femeineidad, cuando era 84 en 2000, y culmina en 111 al final del período. Aunque en los CFT, parece ser que no hubo variaciones sustantivas entre ambos años.

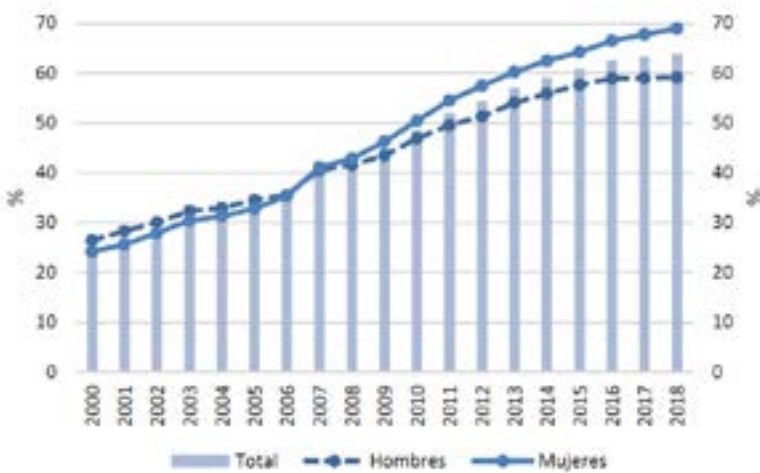
Tabla 5.6: Porcentaje de la matrícula de ES femenina e índice de Femeineidad. Chile, 2000 y 2018

	CFT	IP	Universidad	Total	
2000	52,9	37,5	46,3	45,5	84
2018	52,9	50,6	53,5	52,6	111

Fuente: Elaboración propia datos SIES.

En esta misma línea se puede agregar que la tasa bruta de la matrícula (TBM) para la edad de 18 a 24 años aumentó de 25,3% a 63,9%, superando el 50% en el año 2011. En relación con las diferencias por sexo, se observa que en los primeros 5 años estudiados, los hombres tenían una TBM superior a las mujeres, pero esto se invierte a partir de 2009, incrementándose las brechas hasta el final del período (Gráfico 29). Además, las mujeres superan el 50% en el año 2010.

Gráfico 5.29: Tasa Bruta de Matrícula Total y según sexo. Chile, 2000-2018



Fuente: Elaboración propia datos SIES.

En cuanto a la matrícula según áreas del conocimiento se puede decir que el área con la mayor representación es la de Tecnología y le sigue el área de Salud, a partir del año 2012. En Educación y las Ciencias Sociales se observó un decrecimiento. Por otro lado, en las de menor representación (Gráfico 30 - B), la matrícula en Agropecuaria y en Ciencias Básicas también experimentan un decrecimiento.

Gráfico 5.30: Distribución de la matrícula Total según áreas del conocimiento, Chile 2000-2018

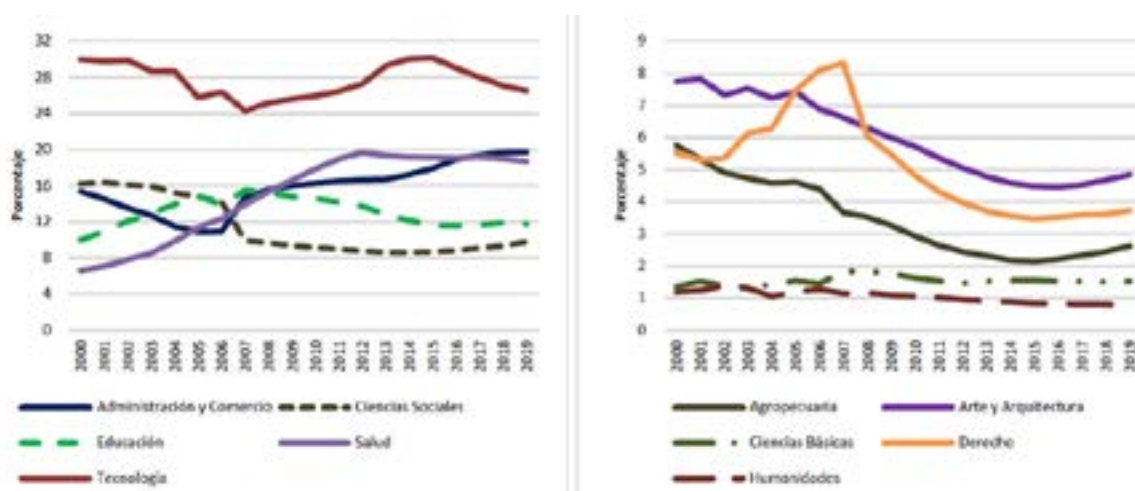


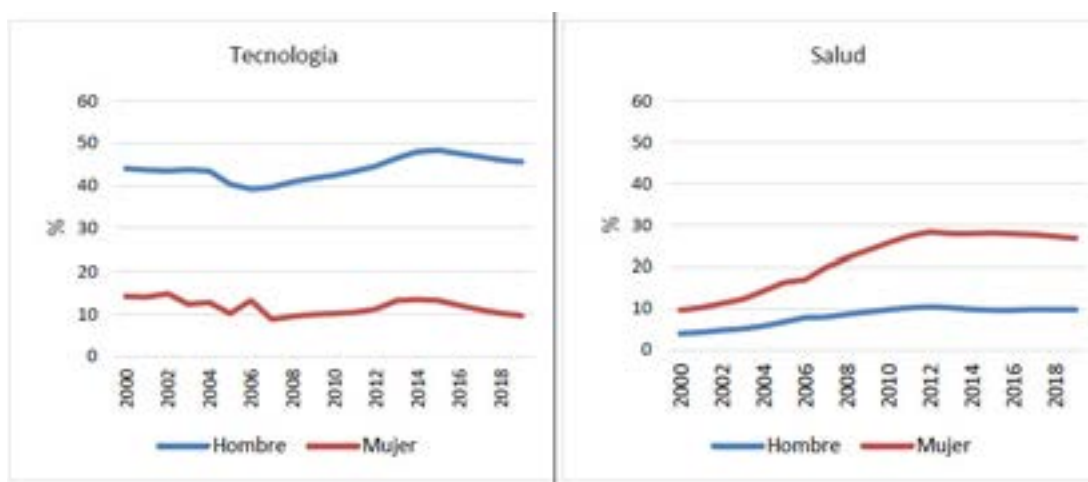
Gráfico A: las áreas de mayor representación

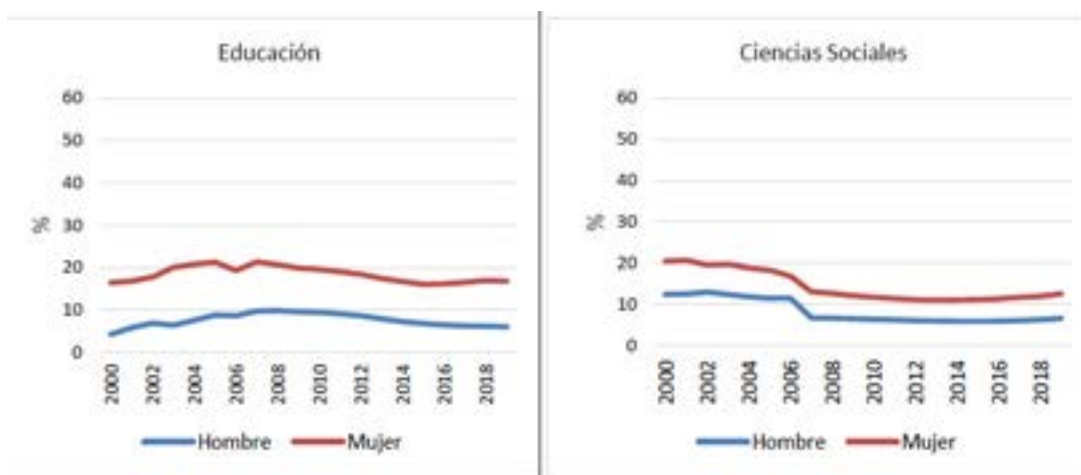
Gráfico B: las áreas de menor representación

Fuente: Elaboración propia datos SIES.

Otro punto complementario a lo anterior es la diferencia por sexo, donde se puede observar que, en el área de Tecnología, alcanza una representación por sobre el 40% en los hombres y solo 15% en mujeres. En cambio, en la Salud, Educación y Ciencias Sociales se observa que en las mujeres hay mayor participación, pero las diferencias son menores a las observadas en el área de Tecnología (Figura 32).

Gráfico 5.31: Distribución de la matrícula de ES total según áreas del conocimiento y sexo. Chile, 2000-2018

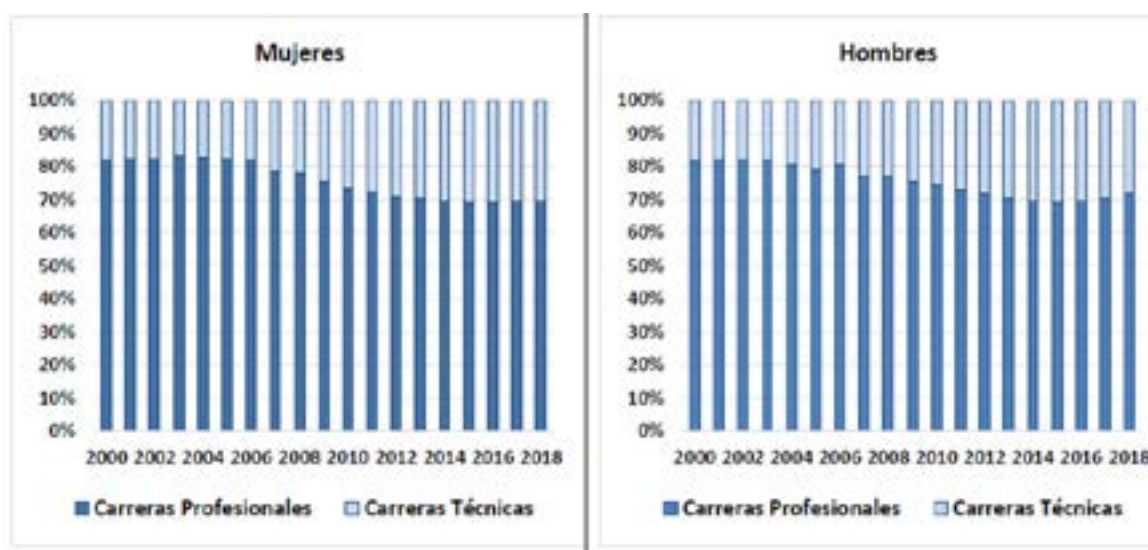




Fuente: Elaboración propia datos SIES.

Ahora bien, en la distribución según si es profesional o técnica se puede ver que en ambos sexos se observa un incremento, aunque es mucho mayor en las mujeres (Gráfico 32)

Gráfico 5.32: Matrícula ES Total Femenina y Masculina según tipo general de carrera. Chile, 2000-2018



Fuente: Elaboración propia datos SIES.

Educación Superior de Posgrado

En Chile, los grados académicos son tres: licenciatura, Magíster y Doctorado. Todos ellos solo lo pueden otorgar las universidades. La licenciatura se le otorga a un estudiante universitario que ha aprobado un programa de estudios que comprenda todos los aspectos esenciales de un área del conocimiento o de una disciplina determinada.

En tanto que el grado de magíster es el que se otorga al estudiante de una universidad que ha aprobado un programa de estudios de profundización en una o más de las disciplinas de que se trate. Para optar al grado de magíster se requiere tener grado de licenciado o un título profesional cuyo nivel y contenido de estudios sean equivalentes a los necesarios para obtener el grado de licenciado (LGE, 2009).

Finalmente, el grado de doctor es el máximo grado que puede otorgar una universidad. Se confiere al estudiante que ha obtenido un grado de licenciado o magíster en la respectiva disciplina y que haya aprobado un programa superior de estudios y de investigación, y acredita que quien lo posee tiene capacidad y conocimientos necesarios para efectuar investigaciones originales. En todo caso, además de la aprobación de cursos u otras actividades similares, un programa de doctorado deberá contemplar necesariamente la elaboración, defensa y aprobación de una tesis, consistente en una investigación original, desarrollada en forma autónoma y que signifique una contribución a la disciplina de que se trate (LGE, 2009).

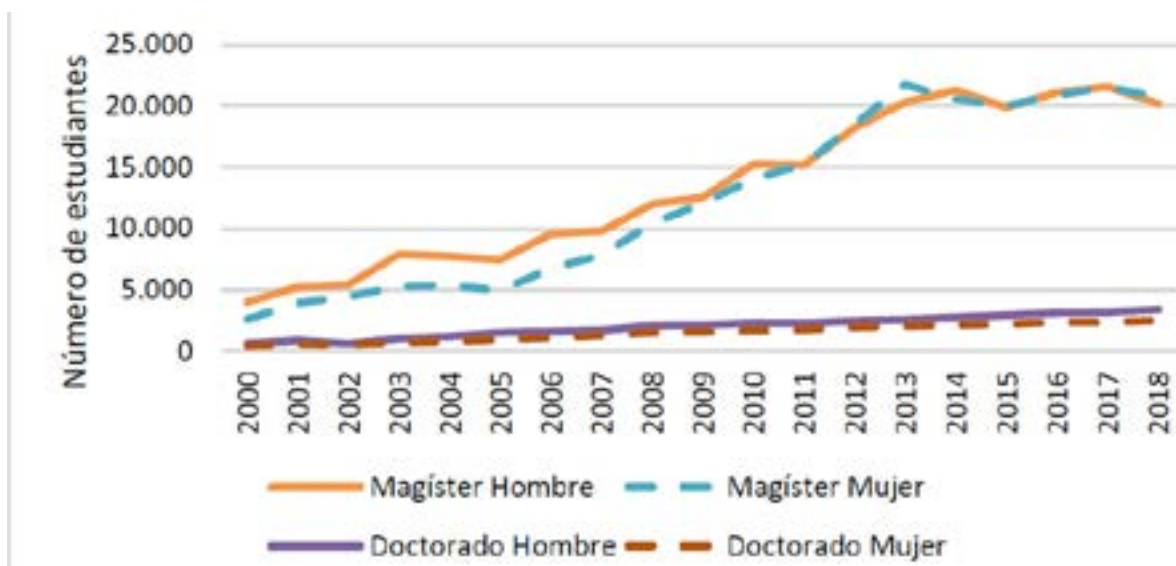
La matrícula de posgrado ha aumentado durante todo el período, particularmente la de Magíster, la cual tiene un incremento exponencial a partir de 2005 (Gráfico 33). El análisis por sexo muestra que para los doctorados hay un predominio masculino en todo el período. Mientras que en los magísteres se observa que, a partir de 2014, la brecha de género desaparece (Gráfico 34). Esto hace que el índice de Femenidad para Magíster sea menor que 100 hasta 2010 y para doctorados, durante todo el período (Gráfico 35).

Gráfico 5.33: Matrícula de postgrado. Chile 2000-2018



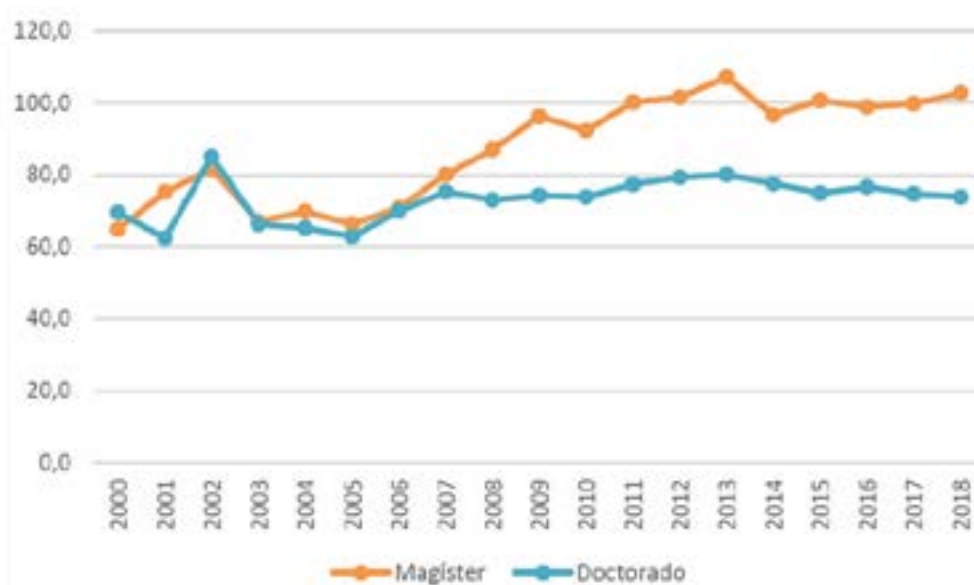
Fuente: Elaboración propia datos SIES.

Gráfico 5.34: Matrícula de postgrado según sexo. Chile, 2000-2018



Fuente: Elaboración propia datos SIES.

Gráfico 5.35: Índice de Femeineidad según grado académico. Chile, 2000-2018



Fuente: Elaboración propia datos SIES.

Consideraciones Finales

El análisis realizado en este capítulo revela que, en materia de matrícula de pregrado, en el período estudiado se han experimentado importantes transformaciones, las cuales han ocurrido en contextos políticos y sociales cambiantes. En este punto es

importante señalar que, en 2009, impulsado por el movimiento social estudiantil ocurrido en 2006 (“la revolución de los pingüinos”), se produjo la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la cual fue reemplazada por la Ley General de Educación (LGE). En ésta se hace una declaración de principios respecto de la educación chilena que anteriormente no existían, los cuales incluyen la: universalidad y educación permanente, Calidad; Equidad, Autonomía; Diversidad; Interculturalidad, entre otros. Le sigue a ésta la Ley de Educación Superior donde se crea la Subsecretaría de Educación Superior con lo cual se contará con recursos para fortalecer la ES. Además, se contempla un Marco de Cualificaciones en función de los requerimientos del país y se crea una División de Educación Universitaria y una División de Educación Técnico Profesional.

En este contexto, se pudo observar que la matrícula de ES casi se triplicó y la tasa bruta de la edad teórica superó el umbral del 50%. Al respecto conviene mencionar lo que Martín Trow ha sostenido en cuanto al desarrollo de la educación superior, quién dice que en el desarrollo de la ES se pueden observar tres etapas, las que denomina: elite, masas y universal. Esto es medido en razón de la tasa bruta de matrícula (TBM). Así es como dice que, si en un país se observa una TBM menor a 15%, la participación de la ES sólo está siendo alcanzada por una elite; mientras que si la TBM está entre 15% y 50% dicho país está en una fase de masificación de la ES; finalmente, si el país muestra una TBM superior al 50%, este se encuentre en una fase de universalización de la ES (Rama, 2009). Siguiendo esta clasificación, en Chile, durante el período estudiado se habría pasado de la masificación a la fase de universalización en 2011, donde se alcanzó una TBM para la edad teórica de 52%. No obstante que en las mujeres este umbral se superó un año antes, con una TBM de 50,4%.

Aunque lo anterior, en términos globales, da cuenta de un panorama auspicioso para el desarrollo de la ES chilena, el análisis desagregado devela importantes desafíos que el país debe afrontar en pos de seguir fortaleciendo el desarrollo de la ES. Uno de estos dice relación con la inequidad territorial, donde los estudiantes de las regiones distantes a la región metropolitana no tienen las mismas oportunidades de acceso a la educación superior, tanto en la variedad de la oferta como el desequilibrio entre la oferta público-privado.

En la misma línea, se puede mencionar también la segregación socioeconómica entre Universidad, IP y CFT, donde estos últimos resultan ser la posibilidad más cercana de acceso a la ES, concentrándose en estas instituciones los estudiantes de menores recursos y mayor vulnerabilidad social. Sumado a esto el hecho que el estado, solo recientemente ha iniciado su participación en este segmento de instituciones con la creación de CFT estatales, pero esto están creado en las regiones, lo cual deja sin opción a aquellos estudiantes de la RM que también podrían requerir el ingreso a este tipo de instituciones.

En cuanto a las brechas de género, tal como ya se ha mencionado, es destacable que en este período se haya superado el umbral de feminización. Sin embargo, aún se observan carreras que son elegidas según los estereotipos de género tradicionalmente arraigados. Un ejemplo de ello son las carreras de las áreas de tecnología que son altamente preferidas por varones y que en el otro extremo se encuentran las áreas de salud, donde hay un alto porcentaje de participación femenina.

Finalmente, es trascendental destacar los importantes avances que se han hecho en cuanto a la recolección y disponibilidad de los datos de matrícula y de otros aspectos relacionados con la educación superior.

Bibliografía

Elige Educar. (2019). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*. Resumen Ejecutivo, Elige Educar. Recuperado el 28 de 1 de 2021, de <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/11/resumen-ejecutivo-anaxxlisis-y-proyeccioxxn-dotacioxxn-docente-en-chile-ee2019.pdf>

Alvarado, M., Duarte, F., & Neilson, C. (2012). *Efectos Preliminares de la Beca Vocación de Profesor*. Centro de Estudios MINEDUC.

Araneda-Guirriman, C., Gairín-Sallán, J., & Pedraja-Rejas, L. (2018). La Autonomía en la Educación Superior: Reflexiones desde los Actores en el Contexto del Financiamiento por Desempeño en Chile. *Formación Universitaria*, 11 (4), 65-74.

Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C., Huneeus, C., & Rucci, G. (2015). *Educación técnico profesional en Chile*. Santiago: Banco Interamericano de Desarrollo.

Bernasconi, A. (2006). Donde no somos tigres: Problemas de la formación técnica en Chile en el contexto latinoamericano. *En Foco*, 72, 14-16.

Bernasconi, A., & Rojas, F. (2003). *Informe Sobre La Educación Superior en Chile: 1980-2003*. Santiago.

Canelo, C. (2014). La gratuidad progresiva en la educación superior. Una obligación de rango constitucional del Estado de Chile. *Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica del Derecho*, 1(2), 29-47.

Chiroleu, A. (2017). ¿ Educación superior para todos?: Los vaivenes de la ampliación de oportunidades en tres décadas de democracia política en Argentina, Brasil y Chile. *Universidades · UDUAL · México ·*, 31(74).

CNED. (2016). *Tendencias Indices 2016*. Recuperado el 28 de 1 de 2021, de <https://bit.ly/3yAhPvG>

Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile. (28 de 10 de 2019). *Intitucional*. Obtenido de <https://www.cnachile.cl/Paginas/Acreditacion-institucional.aspx>

Contraloría General de la Republica (CGR). (2020). *Financiamiento Público A La Educación Superior 2019*. Santiago.

DFL 4. (20 de 1 de 1981). Fija Normas Sobre Financiamiento De Las Universidades. Obtenido de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=3621>

Donoso, S., Arias, Ó., Weason, M., & Frites, C. (2012). La oferta de educación superior de pregrado en Chile desde la perspectiva territorial: inequidades y asimetrías en el mercado. . *Calidad en la Educación*, 37, 99-127.

Elige Educar. (6 de 1 de 2021). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*. Obtenido de <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/01/deficitactualizado2021.pdf>

Espinoza, O., & González, L. (2016). La educación superior en Chile y la compleja transición desde el régimen de autofinanciamiento hacia el régimen de gratuidad. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(10), 35- 51.

Espinoza, O., & González, L. E. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *evista de la educación superior*, 41(162), 87-109.

Fonseca, G. (2011). Tendencias actuales sobre equidad en educación superior en Chile y sus antecedentes internacionales. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 99-106.

González, L. E., & Espinoza, Ó. (10 de 2017). Educación superior bajo el segundo gobierno de Michelle Bachelet: una mirada evaluativa. *Barómetro de Política y Equidad*, 13, 167-182.

Ley 20129. (23 de 10 de 2006). Establece Un Sistema Nacional De Aseguramiento De La Calidad De La Educacion Superior.

Ley 20842. (3 de 8 de 2015). Crea Las Universidades Estatales De La Región De O'higgins Y De La Región De Aysén. Chile.

Ley 21091. (11 de 5 de 2018). Sobre Educación Superior. Santiago, Chile.

LGE. (12 de 9 de 2009). Establece La Ley General de Educación (Ley 20370). Chile.

MINEDUC. (26 de 1 de 2021). *Portal de Atención Ciudadana del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile*. Obtenido de Gratuidad Educación Superior: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/gratuidad-educacion-superior#:~:text=Descripci%C3%B3n%3A,duraci%C3%B3n%20formal%20de%20la%20carrera>.

OCTS-OEI. (2016). *Manual Iberoamericano de Indicadores de Educación Superior* (Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS-OEI) ed.). (M. Albornoz, C. Pérez, & J. Cruz, Edits.) Lima: OEI Observatorio CTI.

Papadópulos, J., & Radakovich, R. (2006). Capítulo 8: Educación superior y género en América Latina y el Caribe. En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005* (págs. 117-120).

Rama, C. (2009). La Tendencia A La Masificación De La Cobertura De La Educación Superior En América Latina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 50, 173-195.

Rodríguez, C., & Padilla, G. (2017). Formación profesional y empleabilidad: las tensiones del mercado en las carreras de la salud en Chile. *Educación Médica Superior*, 31(4), 1-9.

Rolando, R., Salamanca, J., & Aliaga, M. (2010). *Evolución Matrícula Educación Superior de Chile, Periodo 1990 – 2009*. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) de la División de Educación Superior del MINEDUC. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Rolando, R., Salamanca, J., & Rubilar, J. (2010). *Duración Real de Carreras y/o Programas: Descripción y Análisis de la Cohorte de Titulados y/o Graduados 2007*. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) de la División de Educación Superior del MINEDUC., Santiago.

Ruiz-Tagle, C., & Paredes, R. (2019). Educación superior técnico profesional: ¿una alternativa a la universidad? *El trimestre económico*, 86(341), 31-63.

Salazar, J. M. (2005). Estudio sobre la educación superior no universitaria en Chile. *IESALC-UNESCO*.

Sepúlveda, L. (2017). *La educación técnico-profesional en América Latina: retos y oportunidades para la igualdad de género*. Santiago: CEPAL.

Sierra, R., & Rodríguez, G. (2005). *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*. (G. Rodríguez, Ed.) Ciudad de México, D.F: Unión de Universidades de América Latina.

SIES. (2014). *Principales indicadores de Educación Superior en perspectiva de género. Matrícula, Titulación y Retención*. Santiago: SIES.

SIES. (2016). *Análisis de brechas de género en la educación superior chilena. Datos 2015*. Santiago: SIES.

Wilson, D. N. (2000). *Reforma de la educación vocacional y técnica en América Latina*. Toronto, Canada: Preal.

Zepeda, A., & Tapia, C. (2019). Capítulo 4: Chile. En R. D. (REALES), & M. F. Álvarez (Ed.), *Caracterización y democratización de la Educación Superior en Mercosur ampliado* (págs. 120-151). Universidad Nacional Villa María.

Anexo

Ver enlace » https://bit.ly/anex_5





Capítulo 6

Colombia

AUTORES

Chiristian José Barajas Archilas
María Franci Álvarez

Introducción

En este capítulo se abordará la dinámica de la educación superior en Colombia durante el periodo 2000 al 2017. En primer lugar, es preciso dejar en claro que la educación llamada Técnica y Tecnológica (TyT), se conoce como educación NO universitaria. En cuanto a las carreras universitarias o profesionales son un nivel educativo más avanzado y se conocen como nivel universitario. Sin embargo, la educación TyT junto al nivel universitario se las denomina como “pregrado” para el sistema educativo de Colombia. De manera que, en este texto cuando se denomina educación de pregrado, se hace referencia a estos dos niveles. Mientras que, las especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados hacen parte de los posgrados. Con base a lo anterior, se entiende que la Educación Superior (ES), está conformada por el nivel de pregrado y de posgrado.

La fuente de información que se utilizó en el presente texto, son las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), mediante el Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES), de donde se extrajo la información.

Este capítulo está organizado en primer lugar con la descripción de los principales marcos jurídico-normativos respecto del derecho a la educación, la educación superior en Colombia y la educación inclusiva. Seguidamente se abordan, algunos antecedentes de investigación que refieren al pregrado (TyT y Universidad), en Colombia, así como de los posgrados a nivel nacional.

En segunda instancia, se presentan el procesamiento de los datos desagregando cada nivel educativo, es decir, un análisis del nivel Técnico y Tecnológico, otro del sistema universitario, así como del pregrado, finalmente, el análisis para los posgrados.

En Colombia, el MEN clasifica las áreas de estudio en 8 grandes ramas que aglomera a diversas profesiones. Sin embargo, para el presente documento se trabaja con 4 ramas de estudio. De modo que, se aglomeraron así:

- Rama de Ciencias Humanidades (se unieron dos Áreas: Área de bellas artes y Área de ciencias de la educación).
- Rama de Ciencias Aplicadas (se unieron tres Áreas: Área de agronomía, veterinaria y afines, Área de ingeniería, arquitectura y afines y Área de matemáticas y ciencias naturales).
- Rama de Ciencias Sociales (se unieron dos Áreas: Área de ciencias sociales y humanas y Área de economía, administración, contaduría y afines).
- Rama de Ciencias de la Salud (solo tiene un Área: Área de ciencias de la salud).

El derecho a la educación superior

En materia de jurisprudencia en Colombia, es necesario comenzar por su carta política, la cual fue instituida en 1991. En este orden de ideas, la Constitución Política (C.P), siendo la mayor directriz, expone que todos son iguales ante la Ley donde todo el pueblo gozara de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin discriminación alguna; lo anterior, según los derechos fundamentales del artículo 13. En cuanto a los derechos Sociales Económicos y Culturales, los niños tienen garantizada la educación al igual que los jóvenes como lo detallan los artículos 44 y 45. Cabe resaltar que el Estado colombiano define a la educación como un derecho de la persona y un servicio público con una función social en el artículo 67. En cuanto al sistema universitario, el Estado garantiza la autonomía universitaria, además, dará mecanismos financieros para que accedan a la educación superior según lo cita su artículo 69. Finalmente, el Estado tiene como objetivo el bienestar y la calidad de vida de la población, además, uno de sus objetos fundamentales, es satisfacer las necesidades, entre ellas la educación expresado en el artículo 366 (Asamblea Nacional Constituyente, 1991)

Es preciso aclarar las diversas sentencias en torno a los derechos fundamentales, que ha realizado la Corte Constitucional de Colombia (CCC). Por ello en la sentencia T-002/92 se deja en claro la autonomía de las universidades sin desestimar del derecho a la educación por su misma autonomía. De igual forma, la sentencia dice que, el Estado colombiano está ligado a diversos tratados los cuales tienen a la educación como derecho fundamental, sin embargo, se orienta al ciclo básico o secundario, a su vez, la sentencia resalta que, dentro del país debe existir la igualdad de oportunidades (CCC, 1992a). Cabe decir que, para el mismo año la Corte bajo la sentencia T-418/92B de 1992, expuso que, un derecho fundamental se basa en su naturaleza inherente de lo jurídico, político, social, económico y cultural del hombre, por lo tanto, se deben proteger las garantías básicas sin las cuales no podría vivir; dentro de estos se destaca la educación (CCC, 1992b).

Para el inicio del milenio la Corte Constitucional ha aumentado la jurisprudencia respecto del derecho a la educación, en ese sentido, la sentencia T-944/00 del 2000, expone que el Estado tiene la obligación de garantizar el acceso y permanencia a los jóvenes dentro del sistema educativo, donde las normas institucionales educativas no pueden vulnerar este derecho, sin una justa causa (CCC, 2000). En el año 2013 la Corte Constitucional bajo sentencia T-141/13, sostiene que, la educación es necesaria para hacer efectiva la igualdad de oportunidades y es un instrumento para la equidad social, en cuanto a la obligatoriedad del Estado, la Corte expone la necesidad de ampliar la cobertura y la calidad. De igual forma en la sentencia del 2013, se plantea que la autonomía universitaria tiene límites que son los derechos fundamentales de la comunidad (CCC, 2013).

Al año siguiente a la creación de la nueva Constitución Política, el Senado de Colombia, instaura la Ley 30 de Educación Superior, estableciendo que la educación, es un servicio inherente a la finalidad social del Estado. El acceso al sistema superior será para quienes demuestren poseer las capacidades requeridas y cumplan con las exigencias según cada caso lo anterior citado en los artículos 2 y 5 de la Ley. Respecto a la formación de postgrados, la Ley establece que: las especializaciones son para perfeccionar una profesión u ocupación, las maestrías están para dotar a las personas en el camino de la investigación, mientras que, los doctorados pretenden formar investigadores de nivel avanzado, culminando con una tesis como lo citan los artículos 11, 12 y 13 (Congreso de Colombia, 1992).

El sistema de educación superior (ES) o nivel de pregrado, está dividido en tres tipos de instituciones educativas que son, las Instituciones Técnicas Profesionales (ITP), ofertan programas operativos e instrumentales con una duración entre 5 y 6 semestres académicos, es decir 3 años calendario. Las Instituciones Universitarias (IU), son entidades que ofertan programas técnicos, al igual que tecnologías con duración de 8 semestres, así como programas profesionales cuya duración es entre 9 y 10 semestres. Finalmente, las Universidades ofertan carreras profesionales universitarias, de igual forma ofrecen posgrados como especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados (UNESCO 2002, p.16).

En cuanto a las instituciones del sector Técnico y Tecnológico (TyT), fueron organizadas mediante la Ley 749 de 2002. Estas entidades se enfocan en la formación instrumental, operacional y saber técnico; algunas de estas instituciones podrán ofertar programas profesionales solo en el área de la ingeniería, tecnologías de la información que deriven de programas TyT de la misma entidad. Para acceder a este nivel educativo se exige la secundaria completa conforme los artículos 1 y 7 (Congreso de Colombia, 2002).

Por otro lado, la inversión en la educación como gasto público no puede disminuir en relación al año anterior como lo cita el artículo 84 de la Ley 30 amparado por la Constitución Nacional en sus artículos 350 y 366 (Congreso de Colombia, 1992).

La Ley 30 tiene unas modificaciones en los artículos 111 y 114 según la Ley 1012 de 2006. En el caso del artículo 111 se establecen créditos educativos y ayudas para que los estudiantes de escasos ingresos no desertan de la educación superior, el principal encargado es el ICETEX, así como los departamentos y municipios, estas instituciones Estatales determinarán los parámetros de los pagos a las IES. El artículo 114 dictamina que los recursos a becas y créditos deben ser girados exclusivamente al ICETEX y esta entidad los administrará (Congreso de Colombia, 2006).

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), define el paradigma de la educación inclusiva como un medio para luchar contra la exclusión social. Además, la educación inclusiva (EI), muestra seis características para su desarrollo que son

la participación, diversidad, interculturalidad, equidad, pertinencia y calidad (MEN, 2013, p. 22, 27).

El desarrollo de la inclusión en la educación superior en Colombia se originó en 2007, debido al análisis respecto del acceso, permanencia y graduación en las 127 IES de las cuales 31 eran estatales; este documento analizó el periodo 2002- 2007. Un estudio realizado por el MEN analizó la población especial la cual pasó de 242 estudiantes a 2.439 alumnos en dicho periodo. Cabe destacar que, la población fue analizada por las necesidades educativas diversas (NED), es decir, que comenzó a dejar atrás la mirada exclusiva a la población en situación de discapacidad, de igual forma tomó en cuenta al trabajo y la diferenciación de los distintos grupos poblaciones con sus propias necesidades, así como abordar la inclusión desde enfoques de género, enfoque diferencial (MEN, 2013, p. 38, 39, 42, 44).

En cuanto a las IES, el MEN expone la necesidad de ampliar la cobertura, la permanencia, la calidad dentro del desarrollo regional; implementado mediante las sedes principales de las IES, sedes en otros municipios, también por los Centros de Educación a Distancia (CEA), para fortalecer y ampliar la estrategia de la educación inclusiva en todo el país. El MEN, señala que, la deserción entre el 2010 y el 2013 se redujo al pasar de 12,9% a 10,6%; en cuanto a la graduación de los posgrados las maestrías aumentaron un 49% y los doctorados un 47% entre el 2010-2012 (MEN, 2013, p. 71, 105, 106)

En 2011 Colombia modifica el Código Penal, con el fin de garantizar la protección a las personas y la no discriminación, definiendo a la discriminación como un obstáculo del pleno ejercicio de los derechos de las personas, ya sea por su raza, orientación sexual, ideología política, además, los actos de discriminación al realizarse por medios masivos de comunicación aumentarán las condenas punitivas, todo lo anterior en los artículos 1 al 4 (Congreso de Colombia, 2011).

La educación es una de las variables fundamentales para entender la desigualdad en Colombia, debido al abandono del sistema superior. En el caso del nivel TyT la deserción en 2016 fue del 17,1% y en la universidad fue del 9%. Asimismo, la educación superior concentra su matrícula en cuatro áreas urbanas con el 73%, en 2004. Por su parte, la tasa bruta de cobertura del país era del 23%, mientras que, en Bogotá era del 51% (MEN, s.f. p. 21).

Políticas de inclusión

La Ley 30 de 1992 establece en su capítulo II que el Estado colombiano -con el ánimo de financiar y mantener las matrículas de los alumnos de bajos recursos- crea el Instituto Colombiano de Crédito Educativo en el Exterior (ICETEX).

De acuerdo a lo definido en el artículo 114 de la Ley mencionada, “Los recursos fiscales de la Nación, destinados a becas, o a créditos educativos universitarios en Colombia, deberán ser girados exclusivamente al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) y a él corresponde su administración”. Esta entidad adjudicará los créditos y las becas teniendo en cuenta, entre otros, los siguientes parámetros: i) excelencia académica; ii) escasez de recursos económicos del estudiante; iii) distribución regional en proporción al número de estudiantes; y iv) distribución adecuada para todas las áreas del conocimiento.

En el año 2005, esta entidad fue trasformada mediante la Ley 1002 de 2005, donde el ICETEX se vuelve una entidad financiera con naturaleza especial. Cabe decir que, en dicha Ley en el artículo 2, parágrafo 4, explicita que, la entidad ofrecerá créditos educativos a la población, con menores intereses a los del mercado financiero (Congreso de Colombia, 2005). Además, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), en su organigrama detalla que, su junta directiva como empresa social del Estado está en cabeza por el Ministro de Educación, junto a cuatro personas que el presidente de la República disponga según los artículos 1 y 3 del Decreto 5014 de 2009 (Presidencia de la República de Colombia, 2009).

Según el ICETEX, existen varias líneas de crédito, una de ellas denominada (Tú eliges), la cual financia el pregrado o posgrado, con un crédito ya sea a corto plazo, mediano plazo, y largo plazo. Cabe destacar que, la condonación de los créditos del ICETEX, están destinados a dos tipos que son los créditos (ACCES y CERES), para lo cual, se debe cumplir con un puntaje del Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales (SISBEN), o ser víctimas del conflicto armado, indígenas, pertenecer a Red Unidos, además cumplir con la finalización del programa educativo con el cual pidió el crédito. No obstante, el estudiante deberá pagar los intereses, cuando se condone el crédito, según la línea de crédito. El ICETEX solo condona hasta cierta cantidad de dinero medido por el Salario Mínimo Mensual Legal Vigente (SMMLV) en este caso para el ACCES, (11 SMMLV), crédito mediano plazo (8 SMMLV), crédito especial (5 SMMLV) además, la entidad exige el acta de grado y diploma como requisito (ICETEX, s.f.).

Añadiendo a lo anterior, el ICETEX, ha presentado diversos informes sobre su gestión. Con base en las estadísticas de los informes entre el periodo 2003-2006, los créditos pasaron de 60.000 a 164.104 estudiantes. Se debe mencionar que, dinero de cartera de esa entidad partía de 0,5 billones en 2002 a 2, 4 billones en 2010. En cuanto a los créditos ACCES el 93,5% son prestados a la población de estratos bajos es decir 1, 2 y 3. Por otro lado, las becas para la población indígena y afrocolombianos en el periodo 2003-2006 fueron 3960 en el caso de los artistas y médicos las becas fueron 3365 (ICETEX, 2007, p. 13, 15, 19).

En el informe del ICETEX del 2010, la entidad muestra que la matrícula de la educación superior en Colombia pasó en 2007 de 1.363.185 estudiantes a 1.670.990 estudiantes para el 2010. Según el ICETEX, la evolución de los créditos educativos entre nuevos y renovados, para el año 2010 fueron 225.316 créditos, es decir que, de cada 100 estudiantes en Colombia 13 tenían un préstamo para acceder al derecho a educarse. A su vez, las becas del ICETEX, para el mismo año fueron 1.405 lo cual equivale a menos del 1% de los créditos de ese año (ICETEX, 2010).

En el año 2014 el ICETEX, otorgó 67.020 nuevos créditos educativos y renovó 251.349, es decir que prestó a 318.369 estudiantes para pagar sus estudios. En cuanto a las becas en 2014 se otorgaron 54 para becas artísticas y 801 becas internaciones. (ICETEX, 2014, p.30, 44, 49). En el año 2018, los nuevos créditos para estudiantes fueron 35.405, mientras que, los renovados fueron 257.708 de los cuales condonaron 441, además los créditos de sostenimiento fueron 89.950 y condonaron 227 créditos. En cuanto a las becas en 2018 se otorgaron 853 para colombianos en el exterior (ICETEX, 2018).

Ser Pilo Paga es un programa del Gobierno Nacional del 2014, que busca que los mejores estudiantes del país, con menores recursos económicos, accedan a Instituciones de Educación Superior acreditadas de alta calidad. El programa Ser Pilo Paga cubre el 100% del valor de la matrícula y un apoyo de sostenimiento semestral. El beneficiario es eximido de pagar el crédito condonable siempre y cuando se gradúe del programa académico que estudió. Requisitos:

- Ser colombiano.
- Obtener el título de grado de bachiller en el último año.
- Obtener un puntaje igual o superior a 348, en los resultados de las pruebas Saber.
- Estar registrado en el Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales (Sisbén), con un puntaje igual o inferior a un determinado valor (Mineducación)

Antecedentes de investigación

La Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la cultura, en su informe de la educación superior en Colombia, destaca que en la última década del milenio, entre 1990 al 2001, las IES en Colombia pasaron de 242 a 311 entidades, es decir un crecimiento del 28%, destacando el mayor crecimiento en las instituciones universitarias las cuales pasaron de 62 a 88 establecimientos (UNESCO 2002).

En cuanto a la tasa de escolaridad de la población que estaba cursando sus estudios superiores entre los 17 a 24 años, la tasa pasó del 6.94% al 13.82% entre 1985-2000; esta población matriculada hace referencia a todas las IES. Respecto a la población del

nivel profesional, del sector estatal en 1991 eran 192.203 estudiantes y aumentaron a 322.231 en el 2000. Mientras que, en el sector privado la inscripción pasó de 305.879 a 555.943 en el mismo periodo (UNESCO 2002).

En el periodo, de 1991 al 2000, la matrícula de los posgrados en Colombia creció vertiginosamente en ambas gestiones, sin embargo, el sector privado tiene mayor oferta debido a que los registros administrativos pasaron de 7.879 a 41.751; mientras que, a nivel estatal los matriculados pasaron de 4.645 a 14.160 en el mismo periodo. (UNESCO 2002).

Respecto de la elección de las carreras o áreas de estudio en Colombia, la UNESCO muestra que en la década de 1990 al 2000, se presenta una equiparación entre las ramas de Economía y la Ingeniería. Lo anterior debido a los cupos para las carreras profesionales a nivel nacional, el área de la economía fue la principal con un peso del 26,1% seguida por ingeniería con el 25,9% para 1990, mientras que, para el 2000 el peso fue del 29,8% y 29,5% respectivamente. En cuanto a la dinámica de los posgrados la rama de la economía y las ciencias de la educación, son las de mayor preferencia, de manera que en el 2000, su peso en la matrícula fue del 31,5% y del 30,8% respectivamente (UNESCO 2002).

En Colombia en 1990, la cantidad de estudiantes matriculados en la educación superior fue de 473.747 de las cuales las carreras técnicas y tecnológicas tenían 110.377 estos inscriptos representaban el 23,2%. Los estudiantes matriculados en todas las carreras universitarias en Colombia en 1990, fueron 363.370 de las cuales el 40,1% correspondían a la gestión estatal (UNESCO 2002).

Para el año 2000, los niveles Técnico y Tecnológico (TyT), representaban el 17,5% del total de pregrado, con 153.908 estudiantes, de los cuales el 41,9% eran del sector estatal. Es decir que, aumentó el peso del sector oficial en relación a 1990. Mientras que, para las matrículas universitarias, para el año 2000 esta relación fue menor, en comparación con el año 1990 porque de los 724.266 estudiantes universitarios el 35,5% estaban dentro de la gestión pública. Lo anterior muestra que, la matrícula creció en las IES de ambos sectores, sin embargo, el peso de la matrícula universitaria disminuyó (UNESCO 2002).

Acerca de los cupos de los posgrados, la UNESCO muestra entre 1990-2000, que las especializaciones concentran la mayor oferta de los mismos. En el caso de los doctorados tienen mayor concurrencia y oferta en el sector estatal. En relación al peso porcentual de las matrículas de las especializaciones y maestrías del sector privado, en el 2000 fue del 77,1% y el 56,1% respectivamente, mientras que, los inscriptos en doctorados eran 345 matriculados de los cuales el 77,1% estaban en la gestión pública (UNESCO 2002).

Las matrículas de las IES muestran una leve predominancia del género femenino en 1990, con el 51,4% del total de las inscripciones de los 487.448 estudiantes. Para el trienio 1998-2000 la matrícula se comportó inestable, sin embargo, esta diferencia no fue superior al 3% entre los sexos. Para el año 2000 de los 934.085 estudiantes de IES, el 48,4% eran mujeres. Además, se debe destacar que, en 1990, las áreas de mayor elección de las mujeres fueron las ciencias de la educación, ciencias de la salud, ciencias sociales y ciencias económicas; estas mismas ramas educativas, continuaron con su predominancia en 1999 (UNESCO 2002).

En Colombia entre 1990 al 2000, se duplicó la cantidad de graduados, pasando de 59.448 graduandos a 130.540. Es preciso destacar que, desde 1990 a 1998 las mujeres dominaron en los egresos, mientras que en el trienio 1998-2000 el comportamiento fue fluctuante como pasó con las matrículas. Además, las ciencias de educación, ciencias de salud y ciencias sociales tienen la mayor cantidad de egresadas mujeres tal como sucede en la matrícula para estas mismas áreas con mayor presencia del género femenino entre el 1990 a 1999 (UNESCO 2002).

Otro estudio realizado en Colombia por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), describe lo ocurrido entre 1981 al 2002 en el sector superior. Se debe destacar que, los ingresos a la educación superior en 1960 eran 8.361 y las solicitudes para ingresar fueron 10.691. Para 1970 los ingresos fueron 31.308 con 38.955 solicitudes, mientras que, en 1990 las inscripciones fueron 165.933 y 326.061 solicitudes finalmente, en 2002 los ingresos fueron 332.005 con 619.061 solicitudes. Todo lo anterior indica una demanda muy superior a lo ofertado para entrar al sistema de educación superior, en más del doble de los cupos en promedio desde 1990 (ICFES 2002).

Referente a la tasa de escolaridad en Colombia para los matriculados en las IES fue aumentando desde 1995 al 2002 pasando del 16,6% al 22,9% para la población entre los 18 a 22 años. Lo anterior indica que, de cada 5 jóvenes en 2002 solo 1 estaba en la educación superior. Por otra parte, la cantidad de graduados desde 1960 al 2002 creció aceleradamente, pasando de 1.547 a 131.896 estudiantes, es decir, un aumento de más de 85 veces en cuarenta años (ICFES 2002).

Los datos expuestos por ICFES, de las matrículas de la educación superior en Colombia, de los niveles (técnico, tecnológico y universitario), no está desagregada su información entre 1981 al 2002. No obstante, la matrícula para estos niveles aumentó en gran medida, la cantidad de estudiantes pasó de 313.803 estudiantes a 924.181 educandos, es decir, la matrícula en 20 años se triplicó. Asimismo, las solicitudes para estos niveles educativos, pasaron de 334.399 en 1981, a 702.586 solicitudes para el 2002 es decir se duplicó (ICFES 2002).

Agregando a lo anterior para el año 2002, el ICFES presenta la desagregación de la matrícula de los niveles técnico, tecnológico y universitario. En ese sentido, de los

924.181 estudiantes inscritos, el 5,83% pertenecen al sector técnico, en el tecnológico son el 13,84%; estos dos niveles representan el 19,67%, es decir, 181.854 estudiantes de la matrícula en 2002. Respecto de la desagregación por gestión en estos dos niveles, es casi igual con el 52,27% para la gestión estatal (ICFES 2002, p. 96).

Otra investigación de la educación superior en Colombia fue elaborada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (BM), destacando en 2010, que la tasa bruta de matrícula en la población de 17 a 21 años fue del 37,2%. Por otra parte, la matrícula de los programas técnicos y tecnológicos impartidos por la entidad estatal- conocida como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)-, desde el 2003 al 2011, aumentó 7 veces pasando de 48.123 estudiantes a 353.104 alumnos, dicha inscripción representa el 65% de la formación TyT en 2010 (OCDE y BM 2012).

Según la OCDE y el BM, en Colombia el crecimiento de la matrícula en la educación universitaria creció de 745.570 estudiantes en 2002, a 1.045.570 alumnos en 2010, es decir, un crecimiento cercano al 40% en cupos universitarios. En el caso de los estudiantes de posgrado la matrícula aumentó en un 39% para la misma época. Cabe decir que, durante este mismo periodo la Tasa Bruta de Matrícula (TBM), de la educación superior en Colombia pasó del 24,5% al 37,1% (OCDE y BM 2012).

Agregando a lo anterior, la cobertura neta en la educación superior en Colombia, según los quintiles de ingreso entre el 2001 al 2010 muestra que, en el quintil más pobre, en el 2001, aproximadamente la cobertura era del 10 % en los tres primeros quintiles, mientras que en el quintil más rico su acceso fue del 52,8%. En 2005 el quintil uno tenía el 7,4% de la cobertura, mientras que el quintil tres tenía el 11,5%, en cuanto al quintil cinco el 51,9% accedía a la educación. Finalmente, en el 2010, la tasa neta del quintil más pobre fue del 8,2%, en el quintil tres fue el 14,4%, mientras que, en el quintil más rico la tasa fue del 44,7%; todo lo anterior muestra una pérdida de cobertura para el quintil más pobre (OCDE y BM 2012).

En cuanto a la inversión en educación en Colombia, en todos los niveles entre el 2000 al 2011, la inversión como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) pasó del 7,9% al 7,6% En el caso de la inversión del sector oficial representa un poco más del 55% en todos los niveles. Respecto de la educación superior, el gasto por el Estado para el mismo periodo es un poco inferior al 1% del PIB, mientras que, el gasto para el sector privado es casi igual al 1% en el mismo periodo. Finalmente, en cuanto al abandono de la educación superior según la gestión, entre el 2007 al 2011, el sector estatal pasó del 17,2% al 11,2% mientras que, en el sector privado pasó del 19,3% al 13,8% (OCDE y BM 2012).

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), realiza un compendio de las estadísticas de las IES basándose en cuatro entidades del mismo Ministerio, las cuales son el Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES), la segunda entidad es el Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación

Superior (SPADIES), en tercer lugar, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), finalmente, el Observatorio Laboral para la Educación Superior todo esto para el periodo 2003- 2015 (MEN 2016).

El estudio del MEN muestra las ocho grandes áreas de estudio en las IES, tanto en la gestión pública como privada. En el caso de los programas ofertados en las instituciones muestra que, solo el área de educación tiene una equiparación entre las dos gestiones con el 50%. Para el caso del área de matemáticas y ciencias básicas, con la rama de agronomía es mayor la oferta del sector estatal con el 70%; en las ramas de economía y de ciencias sociales son mayormente dictadas en las universidades privadas con el 70% (MEN 2016).

La deserción en la universidad según el área de conocimiento, para el 2010, fue el área de las ciencias de la educación la que presentó el mayor retiro con el 13,8%, seguida por el área de humanidades con el 13,1% y la de menor abandono fue el área de salud con el 8,3%. Por otra parte, para el 2015 en todas las áreas de la educación universitaria en Colombia descendió la tasa de abandono, sin embargo, el área de matemáticas presentó la tasa más elevada con el 11% seguida por el área de economía con el 10,1% mientras que, el área de menor abandono fue el área de salud con el 5,9% (MEN 2016).

Ruiz, Cano y Montes (2008), exponen que la educación superior en el mundo evidencia que en los países de mayor progreso industrial como Estados Unidos y Europa; entre el periodo 1991 al 2006, estas naciones tienen una tasa de matrícula superior al 60%. Mientras que, en las sociedades de menor desarrollo como América Latina y el Caribe, Asia Meridional su progreso es muy lento y la tasa de matrícula es menor al 30% (Ruiz, Cano y Montes. 2008).

Agregando a lo anterior, los autores exponen que los beneficiarios (préstamos), por el ICETEX, entre el 2003 al 2006 pasaron de 21.080 a 26.766, es decir, un crecimiento del 26,9%, de igual forma se destaca que, la mayor concentración de los cupos está en los mismos departamentos de mayor demanda de la matrícula. De igual forma, los desembolsos del ICETEX pasaron de 9.408 a 70.458 y los estudiantes que más requieren de este tipo de préstamos son los del primer al tercer semestre (79%) (Ruiz, Cano y Montes. 2008).

En ese orden de ideas, Ruiz et al, concluyen que, faltan incentivos para que los jóvenes accedan a las entidades universitarias, asimismo el financiamiento ha jugado un papel importante ya sea en la gestión pública o privada. Por lo cual, los autores dicen que los créditos educativos son muy exigentes a la hora del pago y a corto plazo. Además, toman en cuenta la rentabilidad riesgo y plazo, por lo cual, no tienen ninguna función social, como resultado se excluye a la población más pobre, cabe destacar que, la inversión en educación por parte del Estado no aumenta y las universidades públicas dependen de la financiación del mismo (Ruiz, Cano y Montes. 2008).

Por otro lado, un estudio de Jaramillo, sobre la realidad de los posgrados en Colombia centra su análisis en las maestrías y los doctorados, indica que los graduados de los posgrados entre el 2002 al 2005, pasaron de 22.567 a 94.987 lo cual muestra un crecimiento de más de 400%, concentrando la matrícula en las especializaciones con más del 90% de los graduados (Jaramillo, Hernán. s.f.).

En cuanto a la creación de nuevos programas de formación de doctorado, Jaramillo expone que, en Colombia para el periodo 1986-1990 se crearon 9, en el periodo 1995-1998 hubo un crecimiento a 19 nuevos programas, mientras que, en el periodo 2003-2007 se crearon 42 programas de doctorado en el país. De modo que, al ver este crecimiento de los programas también se presentó un aumento en los nuevos graduados del nivel de doctorado pasando en el año 2000 de 26 graduados a 102 graduados para el año 2007, destacándose que el área de mayor culminación está en las ciencias naturales y matemáticas (Jaramillo, Hernán. s.f.).

El MEN muestra que, la educación superior en Colombia tiene una concentración del 65% de la matrícula en 5 departamentos de los 32 departamentos del país. Asimismo, el MEN dice que para el 2015, de cada 100 estudiantes que terminan sus estudios del secundario, 38 ingresan de manera inmediata al sistema superior, en 2018, esto implica una tasa de absorción del 38% a nivel nacional (MEN 2017).

Respecto del abandono del pregrado en Colombia, el MEN muestra que, en el periodo 2010 a 2016, el abandono del nivel TyT pasó de 22,3% al 17,1%, mientras que, en el nivel universitario fue del 12,9% al 9%. En cuanto el abandono por cohortes, en estos mismos niveles de formación pasó del 57,07% al 53,02% en la TyT, para el caso universitario pasó del 45,40% al 45,09% esto muestra que no cambió en casi nada la tasa por cohortes (MEN 2017).

Por otro lado, el 42% de los estudiantes que ingresaron al sistema superior en 2016, tuvieron un desempeño bajo en las pruebas del Estado (saber). En cuanto al sector socioeconómico, el 61% de las familias de los ingresantes tiene un máximo de 2 SM-MLV y los estudiantes de los estratos 1 y 2 son el 65%, cabe destacar que, el 94,7% de las edades de ingreso son menores a 20 años (MEN 2017).

Según el MEN, la tasa de graduación del sector universitario por las áreas de conocimiento, muestra que, entre el 2010 y el 2016, en todas las áreas hubo un aumento en relación al año 2010. Destacándose que las ciencias de la salud tienen las tasas más elevadas en tal periodo. Mientras que, el área de matemáticas y ciencias naturales tiene las tasas más bajas (MEN 2017).

Respecto del nivel Técnico y Tecnológico en Colombia, Martínez et al, (2015), realizan un análisis del Pacífico Colombiano, donde su población es altamente afrocolombiana. Los autores indican que, quienes culminan tales programas el 70% ingresan al

mundo laboral, sin embargo, los estudiantes no están muy satisfechos por la calidad de la formación recibida (Martínez, et al, 2015).

Respecto a la matrícula de los programas TyT, en Colombia desde el 2002-2009, creció de forma exponencial pasando de 200 mil estudiantes aproximadamente a cerca de 500 mil estudiantes, es decir, su expansión se duplicó en menos de una década. Se debe destacar que, los cupos presentaron este crecimiento debido a la institución SENA, donde en el 2002 los cupos eran menos de 20 mil y pasaron a más de 250 mil estudiantes en 2009, es decir, su matrícula creció más de 10 veces. Para el caso de la región pacífica entre 1998-2013, los cupos se mantuvieron estables cercanos a los 5000 estudiantes, pero en el caso del Valle del Cauca los cupos pasaron de menos de 5000 a más de 35000 estudiantes entre 1998-2013 (Martínez, et al, 2015).

En cuanto a la deserción en Colombia durante el periodo 1999-2009, del sector TyT, estuvo en cerca del 60% para todo el periodo, mientras que, en el caso del nivel universitario el abandono fue cercano al 45% en promedio. Martínez et al, muestran el comportamiento del abandono según las pruebas Estatales del secundario, donde los estudiantes con resultados bajos en los exámenes, desertan más que los estudiantes con resultados medios. Además, los de menor deserción son aquellos estudiantes con buenos resultados en las pruebas del Estado y la diferencia en la tasa de abandono, entre los estudiantes de menor desempeño y los mejores, es cerca al 20% en la región pacífica como en el Valle (Martínez, et al, 2015).

En cuanto a la financiación de la educación superior, tanto en el sector estatal como en el privado, durante el periodo 2000-2011, Martínez et al, muestran que es del 2% del PIB. La inversión Estatal durante esta década ha mantenido su participación del PIB del 1%, en promedio, es decir, que el Estado no ha invertido en el sector educativo, sino ha mantenido su participación, en el caso del sector privado la inversión también fue constante al 1% del PIB (Martínez, et al, 2015).

Además, los autores analizan la evolución del gasto público en educación, entre el 2004 al 2010. En las universidades públicas pasó del 76,1% al 59,4%, es decir, casi 20 puntos porcentuales de pérdida, los cuales pasaron al SENA tecnológico, donde en el 2004 recibía un 0,5% y en 2010 un 9,1%. En el caso del ICETEX, en 2004 recibía un 11,6% y en 2010 un 20,1%. Lo anterior muestra un traspaso de recursos del sector universitario Estatal al nivel tecnológico del SENA, y a los préstamos que ofrece el ICETEX (Martínez, et al, 2015).

El estudio que realiza Herrera (2013), de la graduación en la educación superior en Colombia, expone que, desde el 2008 el abandono ha sido constante en 14,2%. Agregando a lo anterior, el autor expone la necesidad de aumentar la culminación, debido a que en los últimos años se aumentó la tasa de cobertura, pero el rezago es un problema del sistema. Además, se debe tener en cuenta la calidad dentro de la formación que reciben los estudiantes (Herrera, L., 2013).

En este sentido, la cobertura del sistema de educación superior (SES) fue del 22% para el año 2003, sin embargo, los cupos para acceder no son suficientes para la cantidad de demanda de los estudiantes que vienen del secundario. Se debe destacar que, el ingreso a entidades públicas es altamente demandado por los jóvenes de estratos altos (de mayor capacidad económica); en el caso de los jóvenes de estratos bajos al ingresar a entidades privadas lo hacen mediante préstamos, cabe decir que, para el 2011 la cobertura en la educación superior fue del 40,3% incluyendo al SENA (Herrera, L., 2013)

Según Herrera (2013), de los estudiantes que componen el SES en 2010, el 45,37% pertenecen a familias de bajos ingresos (entre 1 y 2 SMMLV), de igual forma el examen estatal a los estudiantes que ingresan a las IES muestra que el 32,55% presentó un puntaje bajo. Entonces, Herrera indica que la proporción de estudiantes que ingresaron entre 1998-2008, con altos resultados en examen del Estado (ICFES), disminuye a medida que aumentan los años calendario. De igual forma acontece con los estudiantes que ingresaron entre 1998-2008, al sistema educativo con ingresos superiores a 3 SMMLV donde esta cantidad disminuye a medida que aumenta el año calendario (Herrera, L., 2013).

En cuanto a la tasa de culminación en el sistema universitario en 1998 era el 50% y se ubicó en el 20% para el 2005 y en las carreras TyT pasó del 33% en 1998 a menos del 25% en 2005. Adicionalmente, Herrera muestra que el 23% de los estudiantes culminaban en tiempo y forma en 1998, mientras que en 2008 lo hizo un 19% aproximadamente. Finalmente, en los programas TyT, en 1998 se graduaban más del 15%, mientras que en 2008, un 20% lo hacía en tiempo y forma (Herrera, L., 2013).

Otros de los hallazgos de Herrera, -según los resultados de la prueba ICFES-, desde 1999 al 2004, tienen una mayor tasa de culminación los estudiantes de ICFES alto, tanto en los graduados generales, como en los graduados en tiempo y forma. En cuanto a los estudiantes según el ingreso económico, los estudiantes de ingreso bajo y alto no tienen mayores diferencias en la tasa de graduación en el periodo 1998-2004 (Herrera, L., 2013).

La tasa de graduación por gestión, según Herrera encontró que, existía una diferencia mínima a favor de las instituciones estatales entre 1998-2001, sin embargo, esta diferencia desapareció entre el periodo 2002-2004. Mientras que, en los estudiantes graduados a tiempo si existe diferencia entre las entidades estatales y privadas durante el periodo 1998-2004, pero ésta no es sustancial (Herrera, L., 2013).

Por otro lado, si existe un punto importante en la tasa de culminación entre los estudiantes que reciben algún beneficio económico. De manera que los graduados de 1998 con algún apoyo culminaron en más de un 65%, mientras los estudiantes sin apoyo culminaron en un 45% aproximadamente. Esta misma dinámica ocurrió con los graduados en tiempo y forma y la diferencia siempre se mantuvo en el mismo

periodo de 1998-2004 con una tasa de culminación cercana al 30% de los estudiantes con apoyo y del 17% de los estudiantes sin apoyo (Herrera, L., 2013).

Con base a todo lo anterior el autor concluye que la expansión de la matrícula está causando problemas en la calidad educativa. Las características socioeconómicas del hogar del estudiante han repercutido en la graduación. De igual forma la expansión de la matrícula se ha enfocado en el nivel técnico y tecnológico. Por otro lado, Herrera destaca que la calidad del secundario es baja y al ingresar al sistema superior, afecta la calidad académica de estas instituciones (Herrera, L., 2013).

Sverdlick et al, realizan un estudio en cinco países, de la dinámica del sector universitario, en esta investigación incluyen a Colombia, donde se analizan las políticas de acceso al sistema superior, la composición social del estudiantado y las políticas de acción. Con base a lo anterior, toman datos de diversas fuentes de información. Se enfoca en la universidad Nacional de Colombia (UN), de origen estatal, la cual cuenta con el 13,25% de la matrícula del sector público (Sverdlick, I. et al, 2005).

El acceso a la educación superior en Colombia está orientado por las pruebas estatales ICFES, en cuanto al acceso a las universidades estatales Sverdlick et al, dicen que de las 29 instituciones 24 utilizan este mecanismo de admisión, 12 como mecanismo exclusivo 12 exigen pruebas específicas según la carrera a ingresar. Además, para ingresar se requiere la educación secundaria como requisito obligatorio donde el 41% de los jóvenes entre 16 y 17 años se encuentra fuera del sistema secundario, agregando a esto, en 2002 el examen del Estado estuvo compuesto por un 82% de estudiantes bachilleres de 17 años, mientras que, el 18% eran de promociones anteriores (Sverdlick, I. et al, 2005).

Sverdlick et al, señalan que en 2002 el 74% de la oferta era de cupos nuevos en instituciones privadas y el 26% en entidades oficiales. Para el 2001 los datos son muy similares en cuanto a la oferta, sin embargo, los aspirantes se presentaron en un 63% a los cupos de las entidades estatales y un 37% al sector privado. Lo anterior muestra una falencia del sistema debido a que la mayor demanda son los cupos de las universidades estatales y tienen menor oferta. En ese sentido, entre el 2001-2002 la tasa de absorción del sistema estatal fue un 32,97% a nivel del país. Por otra parte, la composición de la matrícula de quienes ingresaron en la UN en 1988, muestra que el 80,36% son de estratos bajos es decir 1, 2 y 3, mientras que, el restante pertenece a estratos altos 4, 5 y 6 (Sverdlick, I. et al, 2005).

En cuanto a las políticas de acción de las universidades tienen diversas formas de ingreso a las comunidades más rezagadas y a los sectores más pobres del país, donde se realizan cupos especiales para la admisión tomando en cuenta a las poblaciones más pobres. Sin embargo, donde las universidades tienen esos programas su peso en la admisión solo es del 2%. En otros casos otras universidades no piden las pruebas del Estado como requisito para acceder al sistema universitario. En la UN destinan

el 2% de los cupos a la población indígena y a los estudiantes con mejores pruebas de los municipios más pobres (Sverdlick, I. et al, 2005).

En referencia a la tasa bruta universitaria entre 1965-2004, el CINDA, sostiene que, entre 1965-1985 la tasa fue aumentando levemente llegando a cerca del 10%, y para el año 1995 alcanza el 15%. El mayor aumento ocurre en el 2004, cuando la tasa bruta creció fuertemente llegando al 30%. Por otra parte, en 2003, los estudiantes que ingresan al sistema superior según el quintil de ingreso, en Colombia, un poco más del 10% provienen del quintil más pobre, mientras que el 50% es del quintil más rico (CINDA, 2007).

Según el CINDA, la elección de las áreas de estudio del nivel superior en Colombia para el 2006 el 43% está en las ciencias sociales, el 29% en las ingenierías, mientras que el 11% lo hace en el área de educación, en el caso del área de salud el 9%, finalmente, humanidades, ciencias naturales y agronomía con el 3%, 3% y 2% respectivamente. De igual forma en 2006 la inversión para todo el sistema educativo en Colombia es cerca del 8% del PIB, estando casi equiparada la distribución del sector estatal y privado (CINDA, 2007).

Educación Superior

Las matrículas y demás información considerada en este documento se refieren a la ES de régimen presencial y a distancia, sin diferenciar.

Educación Superior Universitaria (ESU), matrícula según categorías de agrupación

En este apartado se analiza la matrícula universitaria según sexo, sector de gestión y rama del conocimiento.

Tabla 6.1. Matrícula de ESU, según sexo e índice de femineidad. Colombia, 2000-2017

Año	Varones	Mujeres	Índice de femineidad
2000	339462	381294	112,3
2001	391268	346062	113,1
2002	351557	396886	112,9
2003	369935	410893	111,1
2004	379534	423113	111,5

2005	399475	444229	111,2
2006	414804	460824	111,1
2007	429565	481887	112,2
2008	448270	508465	113,4
2009	473541	542377	114,5
2010	461721	521044	112,8
2011	529465	613261	115,8
2012	556102	643749	115,8
2013	594056	697816	117,5
2014	622016	743286	119,5
2015	647678	781265	120,6
2016	673596	820569	121,8
2017	684517	840781	122,8
Crecimiento	101,6%	120,5%	

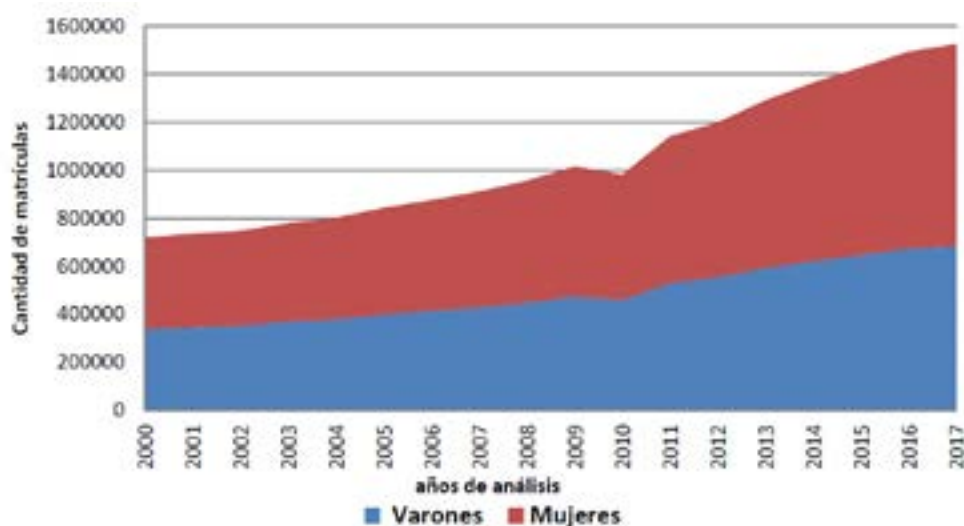
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES). Nota: El índice de femineidad es el cociente entre la matrícula total de mujeres y el total de varones por 100. Expresa cuántas mujeres están matriculadas por cada 100 varones.

La matrícula de varones ha crecido 101,6% y de mujeres 120,5%, en todo el periodo, con una tendencia creciente y sostenida.

El Índice de Femineidad presentó dos dinámicas, la primera entre el 2000 al 2010, donde el indicador fue estable cercano a la matrícula de 112 mujeres en la educación superior por cada 100 varones. La segunda acontece desde del 2010 al 2017 aumentando la diferencia entre los sexos a favor de las mujeres, lo anterior es notorio debido ya que por cada 100 hombres hay más mujeres, las cuales pasan de 115 a 122 en un tramo de siete años.

Cabe destacar que, los antecedentes en la educación superior evidencian que las mujeres, en la década de 1990, tenían una mayor inscripción dentro del sistema educativo como lo señala UNESCO (2002). De igual forma lo sustenta la OCDE y BM (2012), en cuanto la matrícula del sexo femenino es superior entre el 2007- 2010. Con base a todo lo anterior, la dinámica presentada por sexos en la educación superior en Colombia es acorde a otras investigaciones expuestas anteriormente.

Gráfico 6.1. Evolución de la matrícula en la ES universitaria, según sexo en Colombia 2000-2017.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES). (Ver Tabla 6.1)

Tal como se ha señalado en la tabla 6.1, durante todo el periodo 2000-2017 el sexo femenino ha tenido superioridad en la inscripción al sistema superior, sin embargo, esta dinámica se acentúa para los últimos años donde el crecimiento de la matrícula en las mujeres es más acentuada que en los hombres.

Lo anterior indica una dinámica de crecimiento en dos etapas debido que entre el 2000 al 2008 avanzó un tercio en ambos sexos, pero desde el 2008 al 2017 creció más del 50% en los hombres y en las mujeres creció más del 65%. Es preciso destacar que, los antecedentes en relación al aumento de la matrícula el MEN, (2017), expone que entre el 2006-2016 las inscripciones del sistema universitario aumentaron cerca del 100%. De igual forma el estudio de Herrera, L., (2013) analiza el fuerte crecimiento de los inscritos entre 1974 al 2008.

Tabla 6.2. Matrícula de ESU, según sector de gestión e índice Privado/público. Colombia, 2000-2017

Año	Pública	Privada	Índice privado/público
2000	259324	461432	178
2001	270644	466686	172
2002	298814	449628	150
2003	330674	450154	136

2004	355540	447107	126
2005	377394	466309	124
2006	400768	474860	118
2007	429714	481738	112
2008	449216	507519	113
2009	471995	543923	115
2010	452794	529971	117
2011	512161	630565	123
2012	526155	673696	128
2013	544929	746943	137
2014	563099	802203	142
2015	574735	854208	149
2016	587768	906397	154
2017	593931	931367	157
Crecimiento	129,0%	101,8%	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES)

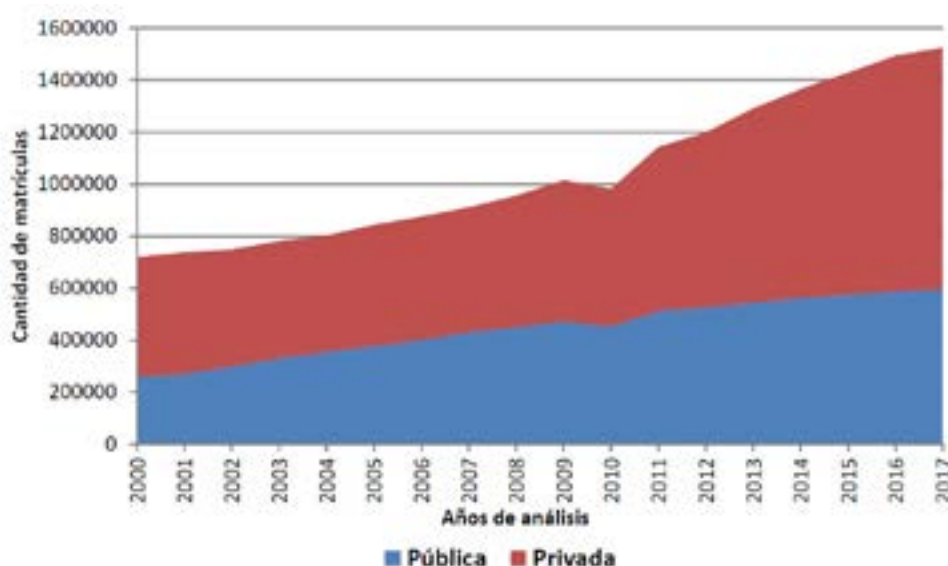
Nota: El índice privado/público es el cociente entre la matrícula del sector privado y la matrícula del sector público, por 100. Expresa cuantos estudiantes están matriculados en el sector privado por cada 100 matriculados en el sector público.

El crecimiento del número de inscriptos fue diferencial según gestión, el sector público de ESU aumentó 129% y el privado 101,8%, entre 2000 y 2017. Se observan tres periodos del sistema universitario: la primera es una alta concentración del estudiantado en la gestión privada entre el 2000-2005. En 2000, por cada 100 estudiantes del sistema estatal había 178 en el privado es decir casi el doble, sin embargo, esta brecha fue disminuyendo en el primer lustro del milenio, debido a que en 2006, por cada 100 estudiantes del sistema estatal había 118 de la gestión privada.

La segunda dinámica está entre el 2006-2010 donde existe un estancamiento, sin embargo, la diferencia es a favor de la gestión privada donde por cada 113 estudiantes universitarios, se matricularon 100 en el sistema estatal. No obstante, esta dinámica cambia entre el 2010 al 2017 y la gestión privada comienza una nueva brecha contra el sistema estatal aumentado a 157 estudiantes por cada 100 de la gestión pública, es

decir, un retorno a la dinámica del año 2002 donde por cada 150 matriculados en la universidad privada 100 lo hacían en la universidad estatal.

Gráfico 6.2. Evolución de la matrícula en la ESU, según sector de gestión en Colombia entre 2000-2017.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES) (Ver Tabla 6.2)

Se debe mencionar que el CINDA (2007) analiza que, en Colombia las universidades son en su mayoría de origen privado, lo cual repercute directamente en la composición de la matrícula. De igual forma, Sverdlick, I. et al, (2005) sostienen que la oferta de los cupos en 2002 era un 74% en la gestión privada, sin embargo, del 100% de aspirantes solo el 37% buscaba la gestión privada, lo cual indica una alta demanda para ingresar al sistema estatal.

UNESCO (2002), señala que la evolución de la gestión universitaria en Colombia entre 1991-2000 ha sido favorable al sistema privado, esta tendencia no cambió en el nuevo milenio debido a lo expuesto anteriormente.

Tabla 6.3. Matrícula de ESU, según Rama del conocimiento. Colombia, 2000- 2017

Año	Humanas	Aplicadas	Sociales	Salud
2000	113295	225380	310842	71239
2001	110562	233884	318354	74531
2002	120894	237780	310923	78846
2003	108948	248723	338632	84526
2004	110416	254190	351589	86452

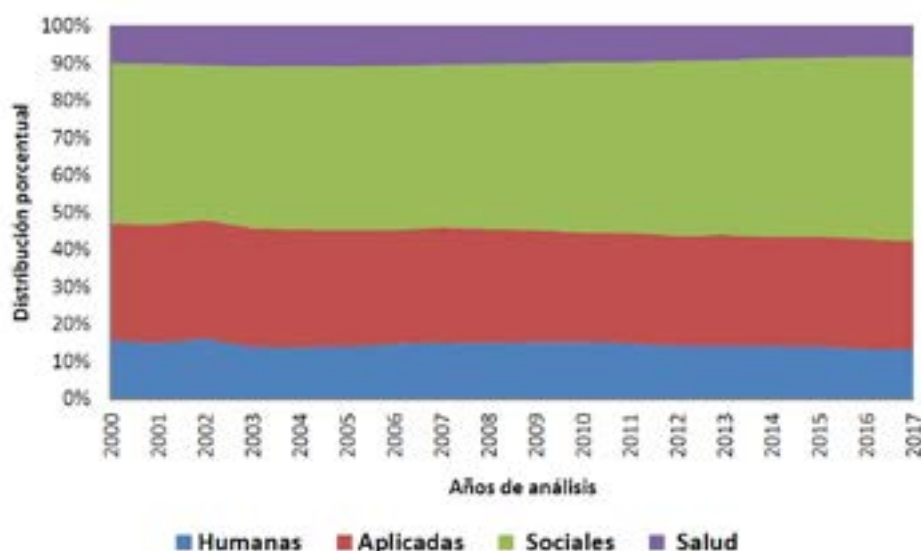
2005	118890	262489	370889	91436
2006	129321	266759	385892	93656
2007	137624	282089	397471	94268
2008	143386	292456	423799	97094
2009	154954	304366	454951	101647
2010	150163	289202	447580	95820
2011	170817	338129	521922	111858
2012	170694	353919	563786	111451
2013	183735	384007	606669	117462
2014	193849	400470	652511	118472
2015	199013	423154	686085	120692
2016	201477	439148	731367	122174
2017	200697	445759	752358	126484
Crecimiento	77,1%	97,8%	142,0	77,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES)

En cuanto a la elección de las ramas de estudio en Colombia se observa una tendencia marcada en el periodo 2000-2017. De manera que, la rama que ocupa el primer lugar de matriculación son las ciencias sociales con el 45% en promedio, en segundo lugar, son las ciencias aplicadas con el 30%. En cuanto a las ramas de menor inscripción están las humanidades con el 15% y en último lugar las ciencias de la salud con el 10%, todo lo anterior para el periodo enunciado.

Si se analiza el periodo 2000-2017, se observa un crecimiento diferencial entre las ramas; las inscripciones de las ciencias aplicadas aumentaron en un 98%, es decir, que en casi 20 años duplicaron la cantidad de inscritos, sin embargo, el peso porcentual de las ciencias aplicadas en 2017 representó el 29%. En cuanto al área de salud y las humanidades el aumento fue del 78%, y el peso porcentual de salud representa el 8% de toda la matrícula en 2017; pero la de mayor crecimiento fueron las ciencias sociales con un 142% en casi 20 años.

Gráfica 6.3. Distribución porcentual de la matrícula de ESU, según ramas de conocimiento en Colombia, 2000-2017.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES)
(Ver Tabla 6.1 Anexo)

Respecto del comportamiento de las áreas de estudio de la matrícula universitaria, se observa que, el área de salud, durante todo el periodo 2000-2017 tiene la menor proporción de matriculados, en promedio fue del 10% en los diecisiete años abarcados.

El comportamiento de la matrícula para el área de humanidades muestra que es la tercera opción para ingresar en alguna de sus carreras, esta tendencia se marcó en todo el periodo 2000-2017, el promedio de la proporción de matrícula en dicho periodo es del 15%, no existen cambios abruptos en cuanto a la elección de las carreras del área de humanidades.

Recordemos que la rama de las ciencias aplicadas se compone (en este trabajo) de cinco áreas: agronomía, veterinaria, ingenierías arquitectura y afines, matemáticas y ciencias naturales. En cuanto a la elección de los estudiantes para cursar estudios universitarios en el área aplicada se observa que entre el 2000- 2017 en promedio el 30% de los estudiantes se matriculan en carreras de la rama aplicada, es decir que de cada 10 estudiantes 3 estaba cursando estudios de la rama aplicada.

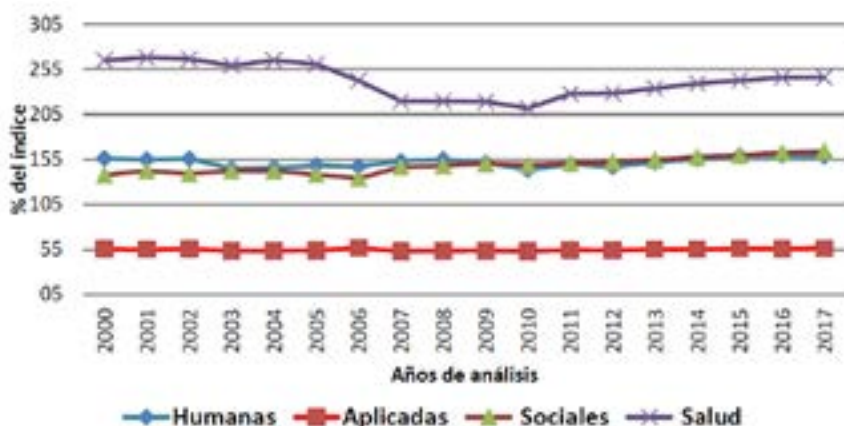
En el caso de la rama con la mayor concentración de estudiantes son las ciencias sociales la cual está compuesta por dos áreas: ciencias sociales y economía, administración y afines. En el periodo 2000-2017 en promedio el 45% de los estudiantes se matriculaba en carreras afines a las Ciencias Sociales, esto muestra que, de cada 2 estudiantes casi 1 estaba cursando estudios en las carreras de las ciencias sociales.

En cuanto a los antecedentes (UNESCO, 2002), se observa que las áreas de ingeniería y economía entre 1990-2000 tienen la mayor preferencia de los estudiantes. En

cuanto a otra investigación (CINDA, 2007) en 2006, el área de mayor elección para estudiar son las ciencias sociales con el 43% seguida por las ingenierías con el 29%. Es decir que, los antecedentes son equiparables a lo evidenciado en el gráfico 6.3.

El índice de femineidad de la matrícula en promedio, durante el periodo 2000- 2017, analizado anteriormente, se manifestó con 100 hombres cada 116 mujeres inscriptas en el sistema universitario en Colombia.

Gráfico 6.4. Índice de femineidad en la matrícula de ESU, según rama de estudio. Colombia 2000-2017.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES) (Ver Tabla 6.2 del Anexo)

Sin embargo, el índice de femineidad por ramas del conocimiento da un panorama claro en cuanto a la elección y comportamiento de los sexos dentro del sistema universitario.

La rama de la salud es la más feminizada, debido a que, por cada 100 hombres en salud, hay 242 mujeres estudiando alguna carrera de salud en el periodo 2000- 2017. En cuanto al área de humanidades, por cada 100 hombres están inscritas 152 mujeres, mientras que en la rama de ciencias sociales hay 148 mujeres por cada 100 hombres. Finalmente, la única área donde las mujeres no superan en inscripción a los hombres son las ciencias aplicadas debido a que por cada 100 hombres allí, hay 55 mujeres estudiando este tipo de carreras universitarias.

Respecto de las investigaciones citadas (UNESCO, 2002), se señala que, en 1990, el área de mayor elección por las mujeres son la educación y la salud. Como se mencionó anteriormente el área de la educación, se aglomeró en la rama de humanidades. En este sentido, se observa que, estas dos áreas son las de mayor predominancia del sexo femenino.

El índice de femineidad muestra que de las cuatro áreas de estudio en la universidad en tres existe una mayor inscripción del sexo femenino. La rama de humanidades y

sociales el indicador es bastante estable aproximado a 155 mujeres cada 100 varones, en todo el periodo.

En cuanto al área de mayor concentración del índice de femineidad que es el área de salud, se detalla que al inicio del milenio por cada 100 hombres en salud hay

265 mujeres, sin embargo, entre el 2000-2010 esta diferencia disminuye, ubicándose en 211 mujeres por cada 100 hombres. Esta dinámica de descenso no se mantuvo y por el contrario creció entre el 2011-2017, pasando a 246 mujeres por cada 100 hombres, es decir, volvió a aumentar la brecha.

Respecto del área de las ciencias aplicadas, donde las mujeres tienen el índice más bajo, se observa que en el periodo 2000-2017 no hubo cambios sustanciales, manteniéndose en 55 mujeres matriculadas por cada 100 hombres.

Evolución del índice de graduación en ESU, según rama del conocimiento

El índice de graduación está obtenido como cociente de la cantidad de concluyentes de un año según una categoría específica, dividido la matrícula del mismo año y categoría, por cien.

La culminación de la universidad para todas las ramas ha tenido un leve aumento en todo el periodo abordado, de 9% a 12,6%. La graduación según ramas del conocimiento ha sido bastante estable en las Ciencias Humanas superior al 12%, al final del periodo. En las Ciencias Aplicadas, las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Salud hubo un leve aumento y lograron en 2017, 11,8%, 13,4 % y 12,8%. Las graduaciones menores se presentan entre 2005 y 2007.

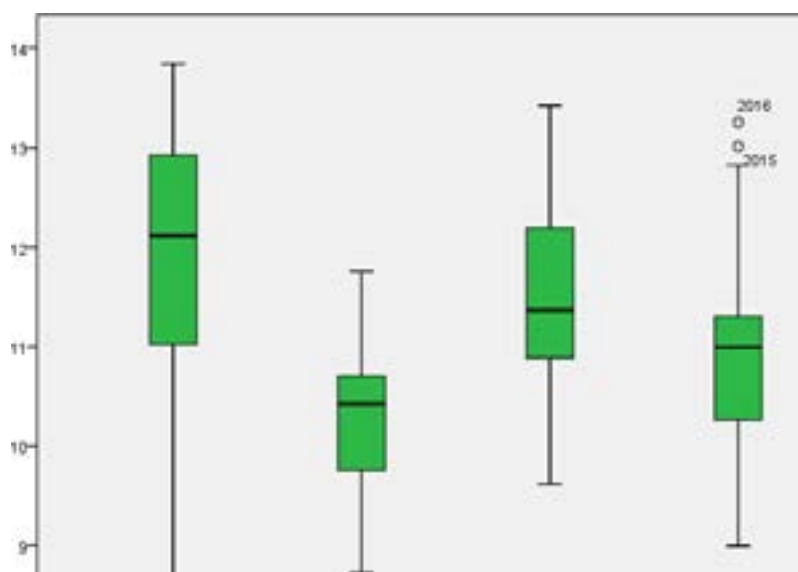
Tabla 6.4. Índice de graduación de ESU, según Rama del Conocimiento. Varones. Colombia, 2001-2017

Año	Humanas	Aplicadas	Sociales	Salud	Total
2001	12,7	8,7	10,8	11,0	9,0
2002	9,7	9,5	10,9	10,2	10,1
2003	13,8	9,5	11,4	11,2	10,9
2004	13,0	9,9	11,4	11,3	10,9
2005	9,4	10,8	9,6	10,5	10,1
2006	8,4	9,7	9,8	9,0	9,5
2007	9,9	10,3	10,6	10,3	10,4
2008	11,0	10,7	12,2	10,4	11,3

2009	11,7	10,4	11,1	9,7	10,8
2010	11,5	10,8	11,6	11,9	11,3
2011	12,1	9,8	11,3	10,2	10,7
2012	13,7	10,6	12,0	11,3	11,6
2013	12,2	10,4	12,2	11,3	11,4
2014	11,6	10,6	12,0	11,0	11,3
2015	12,9	10,5	12,5	13,0	11,8
2016	12,4	11,1	12,7	13,3	12,0
2017	12,9	11,8	13,4	12,8	12,6

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES)

Gráfico 6.5. Índice de graduación de ESU, según Rama del Conocimiento. Varones. Colombia, 2001-2017



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES).
Tabla 6.4

El comportamiento de los Índices de graduación de los hombres en Colombia presenta mayor dispersión en las Ciencias Humanas que las demás áreas, en el 50% de los años la graduación está entre un 11% y un 13% en el periodo 2000- 2017, aunque también presenta índices más bajos en el 25% de los años.

Las Ciencias Aplicadas, muestran el indicador más bajo entre 8,7% y el 11,8%, en las Ciencias de la Salud es algo más elevado entre 9% y 13,3% y en las Ciencias Sociales, la graduación es algo superior a las Ciencias de la Salud.

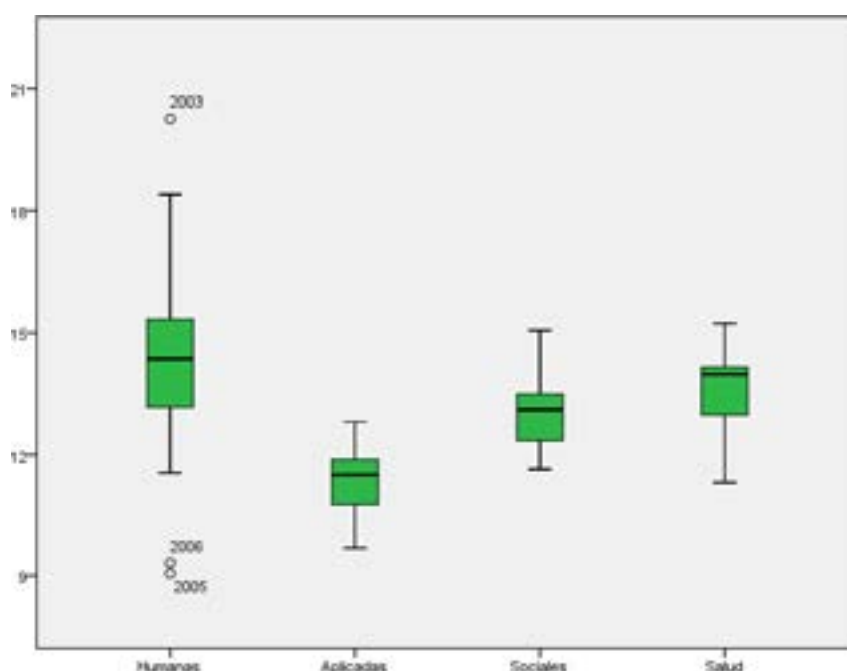
Se debe recordar de los antecedentes (MEN, 2017), donde a nivel del país, las carreras de matemáticas tienen la menor tasa de culminación entre el 2010-2016. De igual forma el MEN (2016), sostiene que el área de matemáticas tiene la tasa de deserción más elevada en el país en el 2015, mientras que, el área de salud presenta la menor tasa de abandono.

Tabla 6.5. Índice de graduación de la ESU, según Rama del Conocimiento. Mujeres. Colombia, 2001-2017

Año	Humanas	Aplicadas	Sociales	Salud	Total
2001	18,4	9,7	12,4	15,1	14,9
2002	13,1	10,2	13,4	14,1	12,8
2003	20,3	11,4	13,5	14,2	14,2
2004	16,0	11,8	13,1	13,4	13,3
2005	9,0	12,7	11,6	12,5	11,6
2006	9,3	10,8	12,0	11,3	11,2
2007	11,5	11,9	12,1	13,8	12,2
2008	13,0	11,8	12,4	14,0	12,6
2009	13,8	11,4	12,1	12,7	12,3
2010	13,7	12,2	13,0	14,7	13,2
2011	14,4	10,6	12,4	13,0	12,4
2012	16,8	11,5	13,8	14,0	13,8
2013	14,7	11,3	14,0	13,0	13,5
2014	14,0	11,7	13,4	12,8	13,1
2015	14,7	10,8	13,2	14,0	13,1
2016	15,3	11,9	13,9	15,2	13,9
2017	15,3	12,8	15,1	14,0	14,6

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES)

Gráfico 6.6. Índice de graduación de la ESU, según Rama del Conocimiento. Mujeres. Colombia, 2001-2017



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES).
Tabla 6.5

La graduación de las mujeres para todas las ramas en 2017 fue del 14,6%, con poca diferencia entre las ramas, sin tendencia definida. En ese año en las Ciencias Humanas se gradúa el 15,3%, en las Ciencias Aplicadas el 12,8%, en las Ciencias Sociales el 15,1% y finalmente en las Ciencias de la Salud es el 14%.

El índice de graduación de las carreras de Ciencias Humanas presenta una mayor dispersión, lo mismo se observó en los hombres para el periodo 2000-2017. Cabe destacar que, el 50% de los egresos en las ciencias humanas fluctúa en una tasa del 13% al 15,3%, se debe destacar que, en esta rama educativa presenta valores atípicos en la graduación de las mujeres 2003 (superior), 2005 y 2006 (inferior).

El índice de graduación en las mujeres evidencia una menor variabilidad que lo observado en varones, aunque el comportamiento del indicador según rama del conocimiento es similar a lo ocurrido en los varones para el periodo 2000-2017, en las Ciencias Aplicadas se observan los menores indicadores.

En las Ciencias Sociales el índice muestra una concentración del 50% de años entre 12,5% y 13,5%. En lo referente a los egresos de la rama de la salud el 50% está entre 13% y 14,6%, superior a la Ciencias Sociales. Es preciso recordar que, el índice de femineidad fue superior en las carreras de salud, y mucho menor en las Ciencias Aplicadas.

En cuanto a las investigaciones (MEN, 2017) dice que, las mujeres muestran mayores indicadores para culminar sus estudios que los hombres esto se observó, en el presente caso en las cuatro ramas abordadas. (UNESCO, 2002), señala que, en el periodo 1990-1999, el área de educación, es decir, las humanidades tienen los mayores índices de culminación.

Educación Superior No Universitaria (ESNU)

La matrícula de ESNU está compuesta por el nivel Técnico y Tecnológico (TyT)

Las Instituciones Técnicas Profesionales: son aquellas facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel.

Las Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas: son aquellas facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización.

En Colombia, los estudiantes matriculados en estas instituciones entre 2000 y 2017 se han cuadruplicado. El incremento porcentual fue de 319% en varones y 345% en mujeres.

Tabla 6.6. Matrícula de ESNU (TyT), según sexo e índice de femineidad. Colombia, 2000-2017

Año	Varones	Mujeres	Índice femineidad
2000	81244	71080	87,5
2001	80572	92290	114,5
2002	93559	76496	81,8
2003	117705	96590	82,1
2004	121283	98500	81,2
2005	156845	137967	88,0
2006	180831	163905	90,6
2007	200789	192647	95,9
2008	234523	224997	95,9
2009	251701	241812	96,1
2010	268227	255128	95,1
2011	296217	282002	95,2
2012	291132	281530	96,7

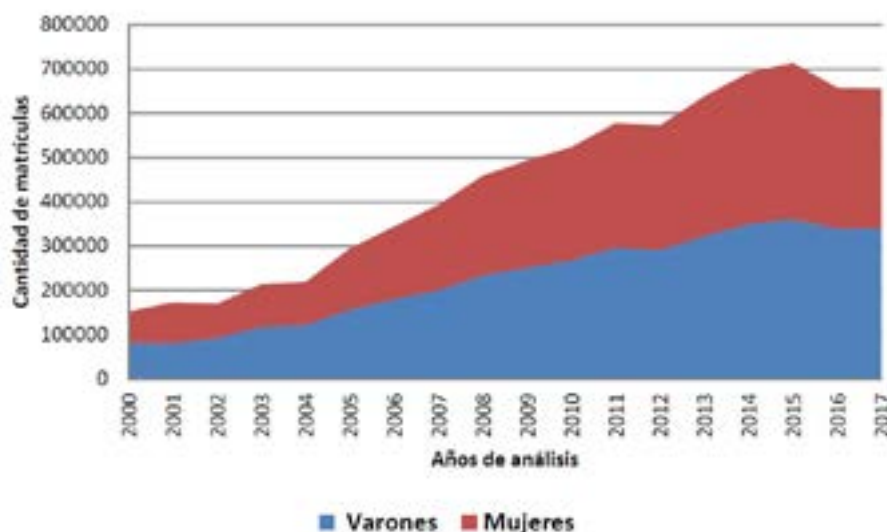
2013	322710	315790	97,9
2014	350239	341319	97,5
2015	360720	352781	97,8
2016	339870	317656	93,5
2017	340364	316194	92,9
Crecimiento	319%	345%	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES)

La matrícula de ESNU (TyT), muestra que en promedio entre el 2000-2017, el índice de femineidad es de 94 mujeres por cada 100 hombres, esta dinámica es diferente a lo ocurrido en el nivel universitario donde en el mismo periodo el índice de femineidad mostraba 116 mujeres inscritas por cada 100 hombres, solo en el año 2001 en el nivel TyT fue superior el índice femenino.

Es pertinente destacar que entre el año 2002-2015, el índice de feminidad comenzó a crecer, pasó de 81,4 mujeres por cada 100 hombres en el 2002, para llegar a 97,8 en el 2015; sin embargo, en el bienio 2016-2017, este indicador disminuyó ubicándose en menos de 94 mujeres por cada 100 hombres.

Gráfico 6.7. Evolución de la matrícula en ESNU (TyT), según sexo. Colombia 2000-2017.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES) (Ver Tabla 6.6)

La educación de pregrado en Colombia, se entiende por la unión entre el nivel TyT y la educación universitaria. Durante el periodo 2000-2017 se observa que tanto en hombres como en mujeres el sector universitario tiene un mayor peso porcentual de la educación en pregrado.

En ese sentido los antecedentes (UNESCO, 2002), mostraban que el sector TyT tenían una menor representación en el pregrado entre 1990-2000. De igual forma (OCDE y BM 2012), muestran que la matrícula del nivel TyT aumentó 7 veces entre el 2003-2011 en la entidad estatal más importante que oferta este ciclo académico. De igual forma Martínez et al, (2015) sostiene que la matrícula del nivel TyT, duplicó la cantidad de estudiantes entre el 2002-2009.

Es preciso recordar que según UNESCO, (2002), en el 2000 la matrícula TyT era un 41,9% estatal, es decir, tiene una similitud con lo enunciado anteriormente. También otra fuente (ICFES, 2002), sostenía que las matrículas ofertadas del sector TyT era un 51,1% del sector estatal.

Tabla 6.7. Matrícula de ESNU (TyT), según sector de gestión e Índice Privado/Público. Colombia, 2000-2017

Año	Pública	Privada	Índice privado/público
2000	63878	88446	138,5
2001	77987	94875	121,7
2002	82471	87584	106,2
2003	126293	88002	69,7
2004	131686	88097	66,9
2005	194629	100184	51,5
2006	238921	105815	44,3
2007	291218	102218	35,1
2008	352626	106894	30,3
2009	371016	122497	33,0
2010	413210	110145	26,7
2011	433576	144643	33,4
2012	435274	137388	31,6
2013	477996	160503	33,6
2014	526755	164803	31,3
2015	544331	169169	31,1
2016	495775	161751	32,6
2017	516052	140507	27,2
Crecimiento	708	59	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES)

La matrícula de ESNU según sector de gestión creció en forma muy dispar, en el sector público el aumento fue de 708%, multiplicó por 8 la cantidad de inscriptos en 2000 y en el sector privado solo creció 59%, multiplicando por 1,6 lo contabilizado a principio del periodo.

El índice según la gestión muestra como el sector privado fue perdiendo su representatividad año tras año, debido a que en el 2000 el índice estaba en 138 matriculados del sector privado por cada 100 de la gestión estatal, en el nivel TyT, además, dos años más tarde, es decir en el 2002 este indicador estaba en 106 en el ciclo privado.

En el periodo 2003-2009 se presentó una caída del indicador en la gestión privada debido a que, el mismo pasó de 69 estudiantes a 33 estudiantes del privado por cada 100 estudiantes estatales del ciclo TyT. Finalmente, entre el periodo 2010- 2017, el indicador se estabilizó, sin embargo, nunca paso de 35 estudiantes en la gestión privada por cada 100 alumnos del público.

En cuanto a la comparación del nivel universitario con el nivel TyT, se observa que el índice según la gestión, en la universidad es dominado durante todo el periodo 2000-2017 por la gestión privada debido a que en promedio se ubicó en 135 estudiantes por cada 100 del estatal, mientras que, en el nivel TyT hubo 38 estudiantes en la gestión privada por cada 100 del sistema estatal.

Cabe destacar que, la (OCDE y BM 2012) afirma que el propio Estado colombiano, se propuso aumentar la matrícula de ES en cerca de 600 mil, pero enfocándose en el nivel TyT con más del 74% de los mismos.

Gráfico 6.8. Evolución de la matrícula en ESNU (TyT), según sector de gestión. Colombia 2000-2017



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES) (Ver Tabla 6.7)

La matrícula según la gestión del nivel TyT en Colombia durante el 2000-2017, evidencia dos dinámicas muy diferentes según sea estatal o privado. En ese sentido, muestra como a comienzos del milenio la cantidad de alumnos del sistema privado, dominaban la inscripción con el 58% de las matrículas, sin embargo, en 2017 la matrícula privada solo representaba el 21% de los cupos.

Tabla 6.8. Matrícula de ESNU (TyT), s/Rama del conocimiento. Colombia, 2001-2017

Año	Cantidad de estudiantes matriculados				Porcentaje de cada rama			
	Humanas	Aplicadas	Sociales	Salud	Humanas	Aplicadas	Sociales	Salud
2000	11613	69934	65804	4974	7,6	45,9	43,2	3,3
2001	12751	83690	70692	5729	7,4	48,4	40,9	3,3
2002	13403	82572	69486	4594	7,9	48,6	40,9	2,7
2003	15893	105083	87553	5766	7,4	49,0	40,9	2,7
2004	16778	105905	90971	6130	7,6	48,2	41,4	2,8
2005	18917	126098	142721	7077	6,4	42,8	48,4	2,4
2006	22248	141488	170772	10229	6,5	41,0	49,5	3,0
2007	23877	171193	181964	16402	6,1	43,5	46,3	4,2
2008	25757	198963	211500	23300	5,6	43,3	46,0	5,1
2009	30031	211703	227191	24589	6,1	42,9	46,0	5,0
2010	32667	219260	243641	27788	6,2	41,9	46,6	5,3
2011	37548	248499	263693	28479	6,5	43,0	45,6	4,9
2012	37948	240858	264902	28954	6,6	42,1	46,3	5,1
2013	42041	265303	300578	30578	6,6	41,6	47,1	4,8
2014	42367	275818	343406	29967	6,1	39,9	49,7	4,3
2015	42317	290133	354558	26493	5,9	40,7	49,7	3,7
2016	36196	264052	333851	23428	5,5	40,2	50,8	3,6
2017	35270	262445	334543	24302	5,4	40,0	51,0	3,7
% crecimiento	204	275	408	389				

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES)

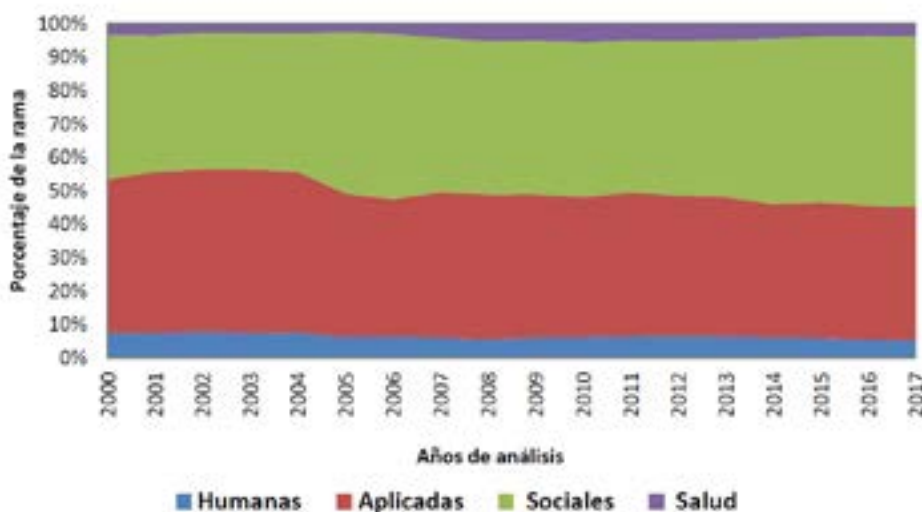
Se debe destacar que, desde la creación de la Ley 749/2002 que regula las instituciones TyT, el aumento de las matrículas fue notable. La anterior dinámica fue particular para este nivel académico, puesto que, las inscripciones universitarias estatales aumentaron en 129 puntos porcentuales, mientras que, en el sector privado aumentaron 102 puntos porcentuales entre el 2000 y el año 2017. Es decir, en el pregrado la

matrícula aumentó para el nivel TyT público, mientras que en la universidad el crecimiento fue moderado en relación al mismo.

A nivel genera la inscripción según el área de estudio en las TyT, muestra cómo este nivel es dominado por dos ramas que son las ciencias aplicadas y las ciencias sociales. Sin embargo, mayor crecimiento de la matrícula se ha presentado en las Ciencias Sociales y de la Salud, que han quintuplicado el número de estudiantes, mientras triplicó humanidades y cuadruplicó aplicadas.

Finalmente, en el periodo del 2000-2017, todas las áreas aumentaron en al menos 2 veces la cantidad de su matrícula. En este sentido, las Ciencias de la Salud aumentaron un 389% y las Ciencias Sociales un 408% en relación al año 2000. Es preciso decir que, en 2017 el área de salud, solo tenía el 4% de las matrículas, contra el 47% de las Ciencias Sociales.

Gráfico 6.9. Distribución porcentual de la matrícula en ESNU (TyT), según ramas de conocimiento. Colombia, 2000-2017.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES) (Ver Tabla 6.8)

En cuanto a las matrículas según la rama de estudio se observan que las ciencias aplicadas y las ciencias sociales tienen la mayor demanda debido a que su peso porcentual es cercano al 90%, en ambas áreas de estudio. Sin embargo, en el nivel universitario estas dos áreas representaban el 76% en promedio entre los años 2000-2017.

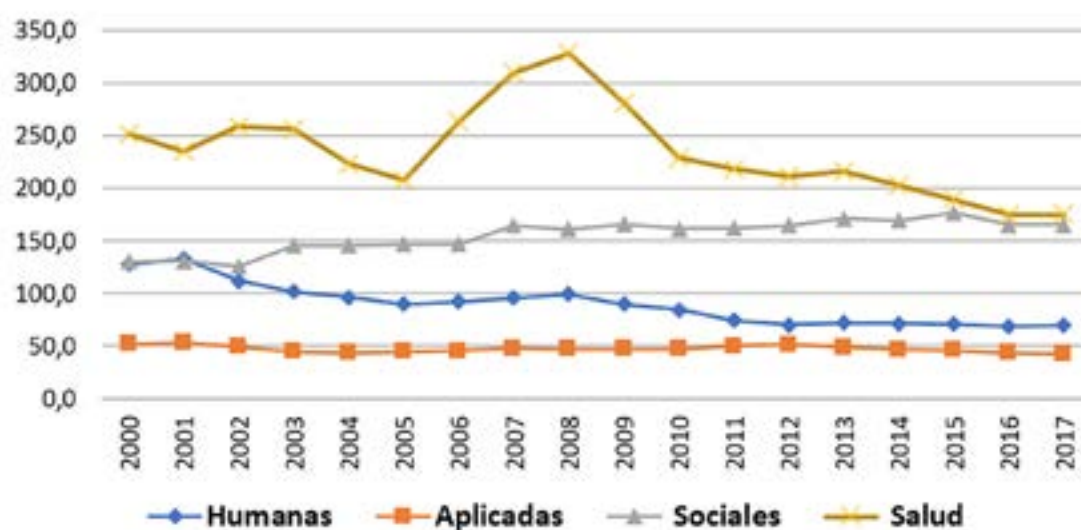
El índice de femineidad según las áreas de estudio del nivel TyT muestra que cada rama de estudio tiene su propia dinámica. De manera que, las ciencias humanas comenzaron en el 2000 con 127 mujeres por cada 100 hombres, sin embargo, el mismo fue descendiendo entre el 2001-2004 ubicándose en 96 mujeres por cada 100 hombres. Para el periodo 2009-2017 el área de humanidades comenzó un descenso acele-

rado ubicando el indicador de femineidad en 70 mujeres cada 100 hombres matriculados en las humanidades.

En el área de Ciencias Sociales, el índice de femineidad creció durante todo el periodo, pasó de 130 mujeres por cada 100 hombres en 2000, a 165 mujeres por cada 100 hombres matriculados, en 2017.

En cuanto a la rama de salud, entre el 2000-2008 hubo un crecimiento del índice, y éste siempre fue superior a 200 mujeres inscritas por cada 100 hombres, desde el 2009-2017, se presentó una dinámica de descenso en dicho ítem, pasando de 281 mujeres por cada 100 hombres inscritos a 175 mujeres por cada 100 hombres, en 2017. Se debe recordar que, el área de mayor crecimiento en la matrícula fue en las ciencias de la salud, es decir que con los cupos creados, las mujeres fueron las que más se beneficiaron.

Gráfico 6.10. Índice de femineidad de la matrícula ESNU (TyT), según rama de conocimiento. Colombia 2000-2017.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES) (Ver anexo 6.8).

Finalmente, en las Ciencias Aplicadas el índice de femineidad fue inferior a 53 mujeres cada 100 varones, durante todo el periodo 2000-2017, con tendencia decreciente hasta llegar a 42,3 en 2017.

Al comparar el índice de femineidad del nivel TyT con el nivel universitario, muestra algunas concordancias, en primer lugar, el área de las ciencias de la salud, tanto a nivel TyT como en la universidad está altamente concentrado por el sexo femenino durante todo el periodo 2000-2017. No obstante, en el nivel TyT se presenta una mayor variabilidad, mientras que, en la universidad en la rama de salud tiene un comportamiento más estable. En cuanto al índice de femineidad de las Ciencias Sociales

y de las Ciencias aplicadas en el nivel TyT, posee un comportamiento similar al que presentó en ESU.

Finalmente, las Ciencias Humanas presentaron diferencias en el índice debido a que en el ciclo TyT desciende a medida que pasan los años, mientras que, en la universidad este índice se mantiene estable durante todo el periodo 2000-2017.

Evolución del Índice de graduación en ESNU, según categorías de agrupamiento

El índice de graduación permite relacionar los estudiantes que terminaron el nivel en un año calendario con la matrícula total del mismo año, por 100. En los años en que aumenta mucho la matrícula puede disminuir el indicador por efecto de un mayor denominador.

Tabla 6.9. Índice de graduación de Varones en ESNU (TyT), según Rama del Conocimiento. Colombia, 2001-2017

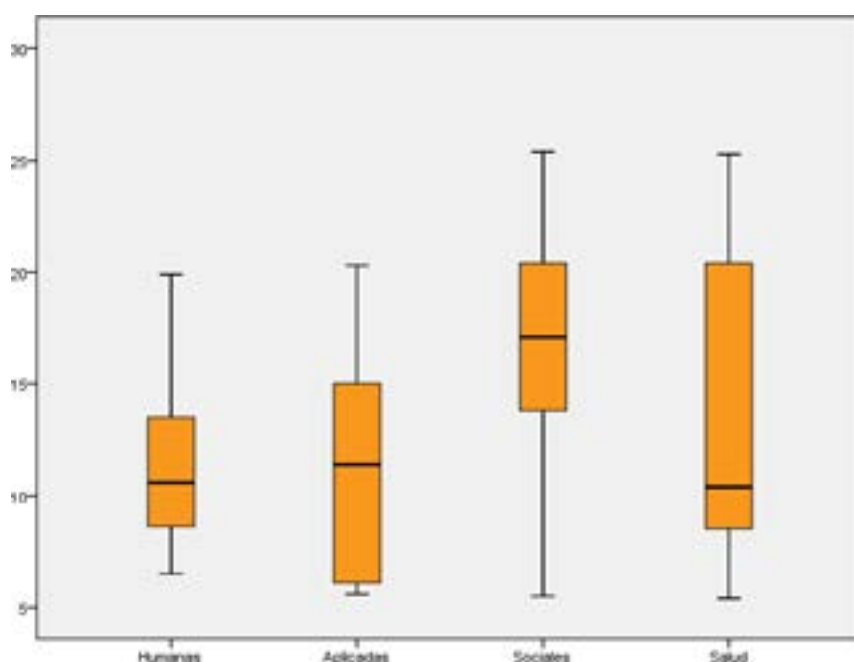
Año	Humanas	Aplicadas	Sociales	Salud
2001	10,1	11,4	12,2	8,4
2002	8,6	12,0	13,8	9,4
2003	7,9	8,7	14,8	9,6
2004	7,0	8,7	12,8	11,7
2005	8,6	7,2	5,5	8,5
2006	7,1	6,1	11,1	8,5
2007	11,0	6,1	16,6	10,4
2008	10,6	6,0	21,5	6,1
2009	9,7	5,9	19,1	5,8
2010	6,5	5,6	17,1	5,4
2011	12,0	14,4	20,4	20,1
2012	13,5	16,2	25,0	22,2
2013	13,1	16,1	21,7	21,5
2014	14,3	15,0	16,9	20,4
2015	14,9	14,1	19,4	17,8
2016	18,5	18,1	20,1	25,3
2017	19,9	20,3	25,4	22,6
Diferencia	9,8	8,9	13,2	14,2

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES)

El índice de graduación de varones, en el nivel TyT en Colombia, entre el 2001- 2017, muestra que en las cuatro áreas de estudio la tendencia es creciente. El índice de graduación de las Ciencias Humanas creció 9,8 puntos, las Ciencias Aplicadas 8,9 puntos, las Ciencias Sociales y de la Salud aumentaron 13,2 y 14,2 puntos respectivamente.

Todas las ramas mejoraron fuertemente su culminación, aunque las cuatro han tenido un bajón en algunos años intermedios, a partir del 2010 el indicador se muestra más estable y creciente.

Gráfico 6.11. Índice de graduación de Varones en ESNU, según Rama del Conocimiento. Colombia, 2001-2017



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES). Ver Tabla 6.9

El núcleo del 50% central de las Ciencias Humanas es el que muestra los menores indicadores de graduación, en los varones, acompañada de las Ciencias Aplicadas, con mayor dispersión. Los mejores indicadores del grupo de años ubicados en el centro de la distribución corresponden a las Ciencias Sociales. Las Ciencias de la Salud muestran mayor dispersión con el 50% de los indicadores por debajo de 10% y la otra mitad se extiende hasta 25%.

En cuanto a los antecedentes de investigación, el MEN (2016), señala que los egresos entre el 2001-2015 han aumentado para el sector TyT, la tasa de deserción disminuyó entre el 2010-2015 pasando del 22% al 18%. Además, según Herrera (2013) en 1998 los estudiantes de TyT culminaban sus estudios en un 15%, y en el año 2008 lo completan el 20%, esto indica un aumento en la cantidad de egresados a nivel general.

Tabla 6.10. Índice de graduación de Mujeres de ESNU (TyT), según Rama del Conocimiento. Colombia, 2001-2017

Año	Humanas	Aplicadas	Sociales	Salud
2001	11,0	13,6	18,2	9,8
2002	8,6	13,4	18,0	14,1
2003	9,7	10,8	12,8	14,6
2004	9,3	11,6	11,4	12,3
2005	11,1	9,2	7,0	9,9
2006	8,9	7,8	5,3	5,5
2007	13,7	7,0	7,5	7,9
2008	12,8	7,5	7,6	4,8
2009	11,9	6,7	8,3	4,8
2010	8,6	6,1	8,1	4,4
2011	14,7	14,1	16,8	19,5
2012	17,2	16,3	19,5	23,6
2013	15,2	16,1	19,8	23,6
2014	15,6	16,6	17,4	23,9
2015	17,1	15,0	17,7	22,6
2016	22,2	20,5	24,0	33,8
2017	22,5	23,8	26,4	26,7
Diferencia	11,5	10,2	8,2	16,9

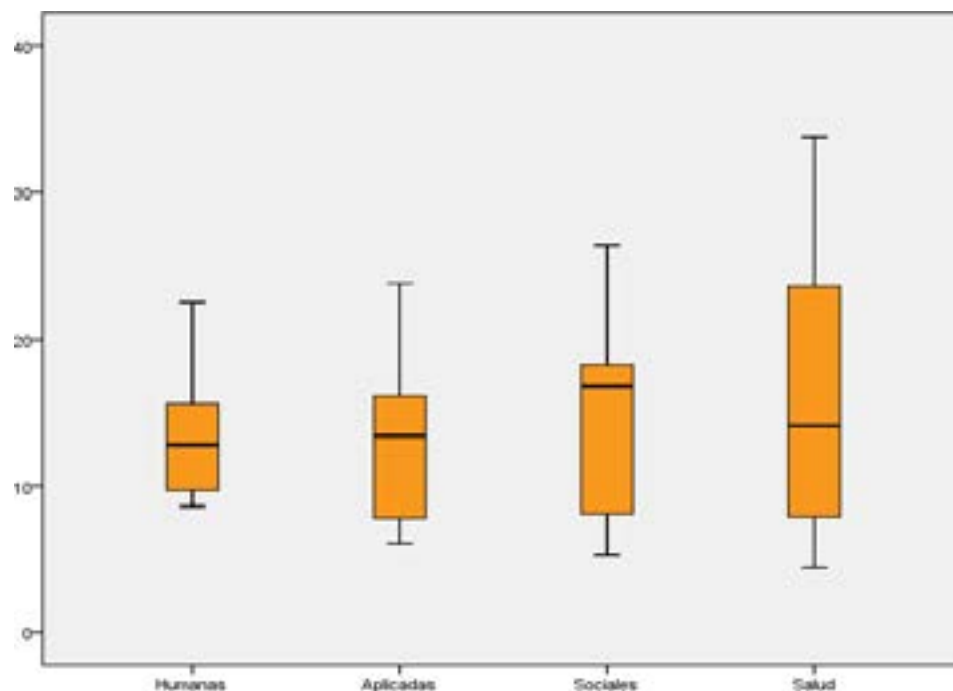
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES)

El índice de graduación de las mujeres en ESNU aumentó en las cuatro áreas, entre el 2011-2017, más cantidad de mujeres culminó sus estudios al final del periodo en relación a los años anteriores.

En el área de las Ciencias Humanas, el indicador creció 11,5 puntos hasta ubicarse en 22,5%, entre el 2001-2017. Referente a los egresos femeninos de las Ciencias Aplicadas del nivel TyT, el índice creció 10,2 puntos en relación al año 2001. En las Ciencias Sociales, el egreso de las carreras de esta área aumentó 8,2 puntos, llegando al 26,4% en 2017. Finalmente, en las Ciencias de la Salud, el índice de graduación pasó de 9,8% en el 2001 al 26,7%, lo cual implica un crecimiento de 16,9 puntos en 2017.

La evolución del índice no fue de constante aumento, sino con varias fluctuaciones, pero la tendencia del periodo ha sido creciente.

Gráfico 6.12. Índice de graduación de Mujeres de ESNU (TyT), según Rama del Conocimiento. Colombia, 2001-2017



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES). Ver Tabla 6.10

En el gráfico 6.12 puede apreciarse la variabilidad del indicador en las mujeres, en el periodo. De las cuatro áreas de estudio las Ciencias de Salud tienen la mayor dispersión en la graduación respecto a las demás ramas de estudio entre el 2001- 2017.

La menor variabilidad la presentan las carreras de Ciencias Humanas, y las otras dos ramas tienen una variabilidad media. Lo que se destaca es la misma mediana en tres de las distribuciones, Ciencias Humanas, Aplicadas y Salud, con un 12% de tendencia central, mientras que Ciencias Sociales se posiciona algo mejor, en el conjunto de años.

Es preciso destacar que Martínez et al (2015), sostienen que los egresos para el año 2012 del nivel TyT fueron cerca del 26% a nivel nacional. Mientras que la publicación del MEN (2016), consignaba que los egresos en Colombia en 2003 el 16% son del nivel TyT, asimismo el MEN (2017) expone que, las mujeres son quienes tienen las mejores tasas de egreso entre el 2008-2016. Por su parte, otra investigación marca que el abandono del sector TyT, entre el 1999-2009, fue del 60% (Herrera et al, 2013).

Educación Superior Total (EST= ESU + ESNU)

En este apartado se agregan los dos niveles que se analizaron anteriormente, la Educación Superior Universitaria y la educación superior Técnica y Tecnológica.

Tabla 6.11. Matrícula de EST, según sexo e Índice de femineidad. Colombia, 2000-2017

Año	Varones	Mujeres	Índice de femineidad
2000	420705	452374	107,5
2001	471839	438352	92,9
2002	445116	473381	106,4
2003	487640	507482	104,1
2004	500817	521613	104,2
2005	556320	582196	104,7
2006	595635	624729	104,9
2007	630354	674533	107,0
2008	682792	733462	107,4
2009	725242	784188	108,1
2010	729948	776172	106,3
2011	825681	895263	108,4
2012	847234	925279	109,2
2013	916765	1013606	110,6
2014	972255	1084604	111,6
2015	1008397	1134046	112,5
2016	1013466	1138224	112,3
2017	1024881	1156975	112,9

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES)

En la tabla anterior se presenta el índice de femineidad de la educación superior en su conjunto, y se observa que tiene tendencia creciente en el periodo estudiado, con poca variabilidad.

Es preciso señalar que OCDE y BM (2012) muestran que la matrícula entre 2007- 2017, los hombres representaron el 47% de los inscriptos y las mujeres el 53%.

En todo el periodo 2000-2017, las inscripciones universitarias tienen el mayor peso porcentual el cual es en promedio del 70% y el restante 30% es del nivel TyT. El peso de la matrícula del nivel TyT, pasó del 17% en el 2000, al 30% en 2017 y en algunos años intermedios duplicando la importancia relativa.

Tabla 6.12. Matrícula total de Educación Superior, según sector de gestión e Índice privado/público. Colombia, 2000-2017.

Año	Público	Privado	Índice privado/público
2000	323202	549878	170,1
2001	348631	561560	161,1
2002	381285	537212	140,9
2003	456966	538156	117,8
2004	487226	535203	109,8
2005	572023	566493	99,0
2006	639689	580675	90,8
2007	720932	583955	81,0
2008	801841	614413	76,6
2009	843011	666419	79,1
2010	866004	640116	73,9
2011	945737	775207	82,0
2012	961429	811084	84,4
2013	1022925	907446	88,7
2014	1089854	967005	88,7
2015	1119066	1023377	91,4
2016	1083543	1068148	98,6
2017	1109982	1071874	96,6

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES)

Del 2000 al 2004 la educación superior en Colombia estuvo liderada fuertemente por el sector privado. En el periodo 2005-2011 el indicador que antes era favorable al sistema privado, descendió pasando de 99 estudiantes por cada 100 del sistema estatal, a 82 estudiantes en instituciones privadas por cada 100 en públicas. Finalmente, a par-

tir del 2012, volvió a ganar matrícula el sector privado, el indicador aumentó llegando a 97 estudiantes del privado por cada 100 del sistema estatal, en 2017.

Hubo un avance muy importante en relación al crecimiento de los estudiantes del sector estatal, sin embargo, esto se hizo en detrimento de las matrículas universitarias. Las matrículas crecieron durante todo el periodo 2000-2017, pero perdieron su peso porcentual en la ES en Colombia, es decir, aumentó el nivel TyT.

Finalmente, entre el 2000-2017, los estudiantes matriculados en la gestión privada en ES, crecieron en 95 puntos porcentuales, es decir, que se duplicó la cantidad de inscritos del sistema privado durante el periodo enunciado. Mientras que en el sector público se multiplicó por 3,4.

Con base a todo lo anterior, es preciso destacar las investigaciones del sector superior. En ese sentido, Sverdlick, I. et al (2005), señalan que, en 2002, la oferta educativa en Colombia, es el 74% de la gestión privada y el 26% de la gestión estatal. A su vez, Herrera, L. (2013) sostiene que, el ingreso a la universidad estatal es altamente demandado por estudiantes pudientes, mientras que los de escasos recursos deben ingresar a las privadas y pagar préstamos para pagar su educación. Agregando que, en 2010 la composición de la matrícula en la educación superior el 45% de los estudiantes eran de familias de escasos recursos.

Cabe destacar que la investigación de Martínez, et al (2015), sobre la evolución del gasto público en las universidades entre el 2004-2010, señala que descendió de 76% al 59%. Dicha diferencia del 17%, se transfirió indirectamente al SENA e ICETEX, debido a que se le aumentó su partida presupuestaria.

Según los informes del ICETEX, del total de créditos educativos otorgados para la educación superior en todos sus niveles, se produce la condonación de estos créditos en pocos casos. De igual forma Ruiz, Cano y Montes (2008), sostienen que los créditos de esta entidad, no tienen ninguna función social por su rentabilidad, riesgo y plazo. Asimismo, los autores destacan que el Estado no financia a las universidades estatales cuando ellas dependen del mismo Estado.

Todo lo anterior, muestra que, en Colombia aumentó la matrícula en nivel superior, tanto a nivel estatal como privado durante el 2000-2017. Pero, este crecimiento de los inscriptos en la parte estatal, ha sido en el sector Técnico y Tecnológico, a partir de la Ley 749 de 2002.

Cobertura del sistema en la ES

La tasa bruta de matriculación es el porcentaje de población matriculada en la educación superior, de todas las edades, respecto a la población de 18 a 24 años. No se

cuenta con la información de la edad de los matriculados para obtener la tasa neta de matriculación.

Tabla 6.13: Tasa bruta de matriculación en ES de 18 a 24 años, según sexo y sector de gestión. Colombia, 2000-2017. Porcentajes

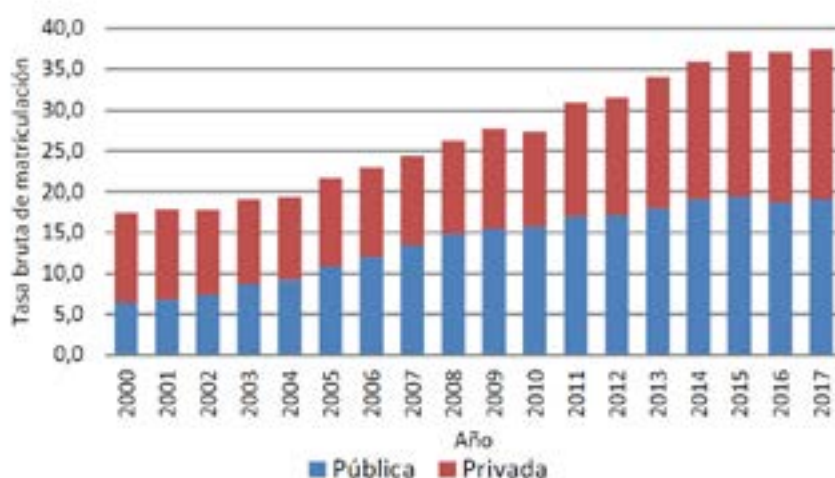
	Varones	Mujeres	Pública	Privada	Total
2000	16,9	17,8	6,4	11,0	17,4
2001	18,7	17,1	6,8	11,0	17,9
2002	17,4	18,2	7,4	10,4	17,8
2003	18,8	19,3	8,8	10,3	19,1
2004	19,1	19,6	9,2	10,1	19,4
2005	21,5	21,8	10,9	10,8	21,6
2006	22,7	23,3	12,1	10,9	23,0
2007	23,8	25,0	13,5	10,9	24,4
2008	25,4	27,0	14,9	11,4	26,2
2009	26,7	28,7	15,5	12,2	27,7
2010	26,5	28,2	15,7	11,6	27,4
2011	29,6	32,2	17,0	13,9	30,9
2012	30,0	33,0	17,1	14,4	31,5
2013	32,2	35,9	18,0	16,0	34,0
2014	33,8	38,1	19,0	16,9	36,0
2015	34,8	39,6	19,4	17,8	37,2
2016	34,7	39,6	18,7	18,4	37,1
2017	34,9	40,0	19,0	18,4	37,4
Diferencia	17,9	22,2	12,6	7,4	20,0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES). Proyecciones de población, <https://www.dane.gov.co>

La cobertura del sistema de educación superior en Colombia ha crecido durante el periodo estudiado en 20 puntos, en forma diferencial según sexo, ya que aumentó 17,9 puntos en la población de varones y 22,2 puntos en mujeres. Alcanzó una cobertura de 34,9% en la población de varones y del 40% en las mujeres, en 2017.

El sistema de educación colombiano aumentó su cobertura en ES con la participación de ambos sectores de gestión. El sector público creció 12,6 puntos y el privado 7,4, aunque han logrado una paridad en 2017, 19% el primero y 18,4% el segundo.

Gráfico 6.13. Tasa bruta de matriculación en EST de 18 a 24 años, según sector de gestión. Colombia, 2000-2017.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES). Proyecciones de población, <https://www.dane.gov.co>. Ver Tabla 6.13

A pesar del aumento de cobertura en el periodo estudiado, el sistema de educación superior de Colombia está lejos de lograr su masificación. En realidad los programas de inclusión son escasos y referidos a grupos específicos, no son programas en los cuales pueda ser beneficiaria cualquier persona de los primeros estratos sociales, por sus condicionantes.

Educación Superior de Posgrado

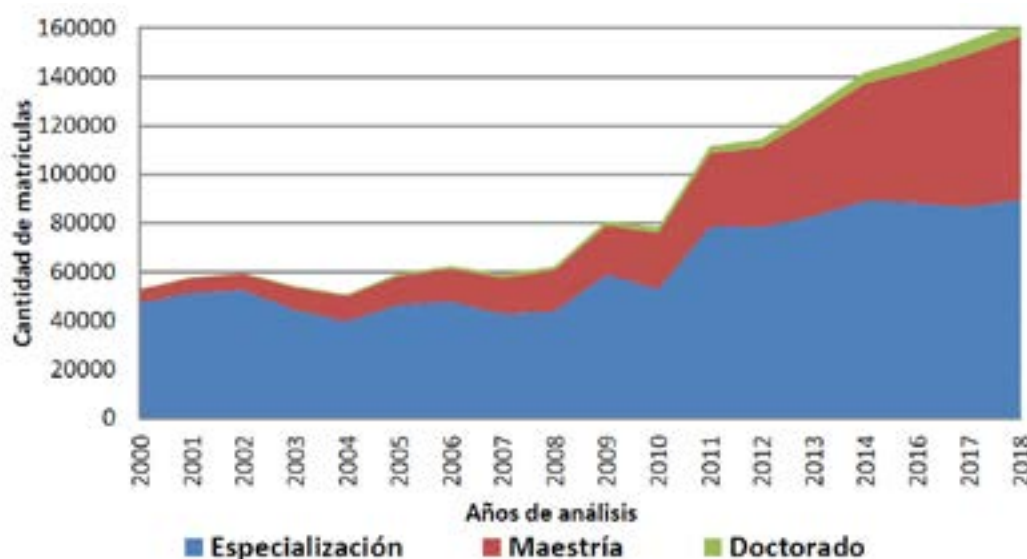
La educación de posgrado comprende los siguientes niveles:

- Especializaciones (relativas a programas de Especialización Técnica Profesional, Especialización Tecnológica y Especializaciones Profesionales).
- Maestrías.
- Doctorados.

Para ingresar al nivel de posgrado (especialización, maestría y doctorado) de la educación superior colombiana es indispensable haber culminado estudios de pregrado y haber obtenido el título correspondiente. La institución titular del programa determinará el título requerido para tal fin.

En Colombia la inscripción a los posgrados entre el 2000-2018, muestra un crecimiento en las matrículas durante este tiempo. En ese sentido, las especializaciones son las que ocupan el primer lugar en su peso porcentual durante todo el tiempo mencionado.

Gráfico 6.14. Evolución de la matrícula de ES de posgrado, según titulación. Colombia 2000-2018



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES) (Ver Tabla 6.5 del Anexo).

Cabe decir que, en el 2000, el 89% de los estudiantes matriculados en los posgrados estaban inscritos en especializaciones, mientras que el 9% eran estudiantes de maestrías y tan solo el 1% estaban estudiando un doctorado. Al final del periodo (2017) esas proporciones variaron en gran medida, las Especializaciones representaron 55%, las Maestrías 41% y los Doctorados 4%.

El crecimiento fue dispar entre cada titulación. La cantidad de estudiantes matriculados en Especializaciones se duplicó en el periodo, se multiplicó por doce en las Maestrías y por veintiuno en los Doctorados.

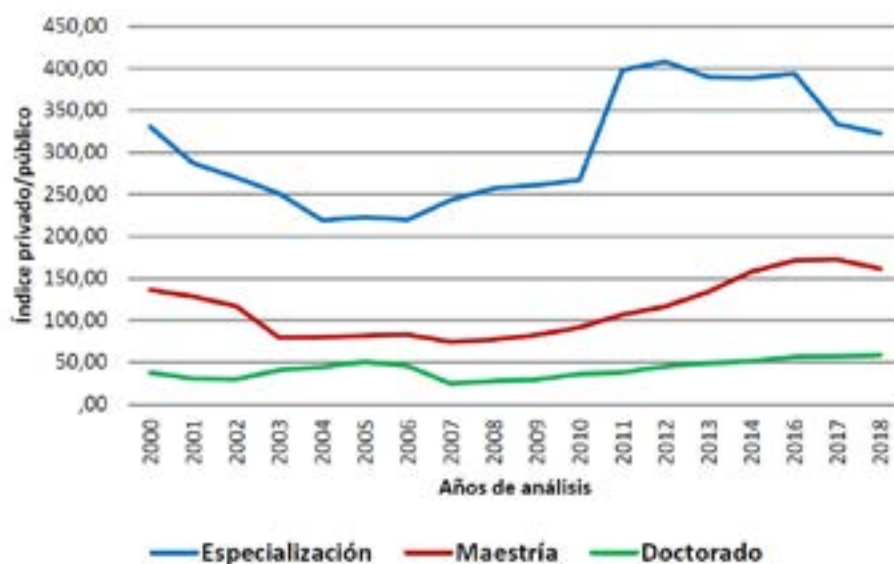
Respecto de la dinámica de la matrícula de los posgrados durante todo el periodo 2000-2017 se observa la concentración de los estudiantes en las especializaciones, que se mantiene con leves oscilaciones hasta el 2008, cuando comienza a crecer hasta el año 2014, que vuelve a alcanzar una estabilidad. En cambio los otros posgrados han crecido lentamente durante todo el periodo estudiado.

En cuanto a los antecedentes citados (OCDE y BM, 2012) manifiestan que la matrícula de los estudiantes de posgrado creció en un 39% entre el 2002-2010. Por su parte el MEN (2016), sostiene que entre el 2007-2015, el peso de los posgrados en la matrícula total de la educación superior aumentó del 7% al 9,2%.

Educación Superior de Posgrado por sector de gestión

El índice de gestión privado/público en los posgrados muestra el número de estudiantes matriculados en el sector privado por cada 100 estudiantes de posgrados inscritos en universidades públicas, en Colombia.

Gráfico 6.15. Índice privado/público de la matrícula de ES de los posgrados, según titulación en Colombia entre el 2000-2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES). Ver Tabla 6.6 del Anexo

En el gráfico 6.15 se observa que las especializaciones son ofrecidas fundamentalmente por instituciones privadas. En el año 2000 había 331 inscritos en instituciones privadas, cada 100 en la gestión estatal, pero entre el 2000-2005 este indicador descendió a 219 estudiantes del sistema privado por cada 100 estatales. Lo anterior muestra un crecimiento mayor de la matrícula en la gestión pública y a continuación crece la relación. Finalmente, entre el 2010-2016 el índice aumentó nuevamente para luego ubicarse en 323 estudiantes del sistema privado por cada 100 del público en 2018.

Sin dudas el sector privado lidera la oferta de las especializaciones en Colombia. No sucede lo mismo con las maestrías y doctorados.

En cuanto a las maestrías en Colombia, en el año 2000, el índice era de 136 estudiantes de instituciones privadas por cada 100 estudiantes de la gestión estatal. El índice descendió entre el 2000-2005 y se ubicó en 82 estudiantes del sistema privado por cada 100 de la gestión estatal, lo cual indica que, había más matriculados en el sistema público. A partir del 2006 el índice creció, en 2011 supera la equiparación de gestión (106) y siguió la tendencia de crecimiento del sector privado en las matrículas hasta ubicarse, en 2018, en 161 estudiantes privados por cada 100 de la gestión pública.

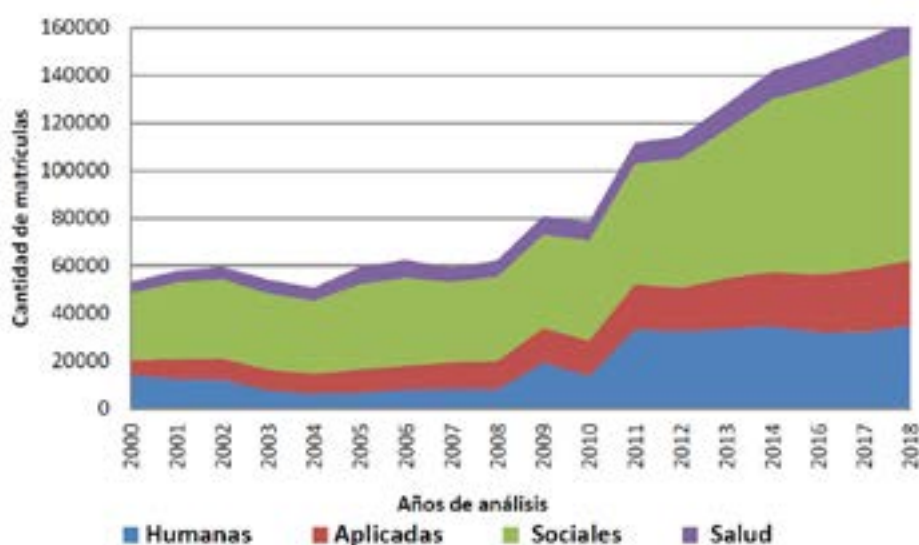
El comportamiento del índice de gestión en los doctorados muestra cierta estabilidad a través de los años. En el 2000 contabilizaba 38 estudiantes del sistema privado cada 100 estudiantes cursando doctorado en instituciones públicas. Este indicador creció a favor del sistema privado, hasta el 2005 al ubicarse en 51 estudiantes, a continuación se produce un descenso en el 2007. A partir del 2008 ha crecido lentamente hasta llegar a 58 estudiantes en instituciones privadas por cada 100 del sector público. Existe un claro dominio del sector estatal en los doctorados, sin embargo, a medida que pasan los años, la gestión privada gana terreno.

Es preciso destacar algunos antecedentes (UNESCO 2002) en los cuales se sostiene que la matrícula aumentó aceleradamente en los posgrados entre 1991- 2000, además, los inscriptos en los posgrados son mayormente en la gestión privada. De igual forma, UNESCO señala que entre 1990-2000, las especializaciones tienen el mayor peso porcentual a nivel del posgrado, en cuanto a los doctorados estos tienen mayor oferta en el sistema estatal. Por otra parte, el MEN (2016) expone que, en promedio entre el 2007-2015, en el total de matrículas de pregrado y posgrado, el 60% estaba en la gestión privada y el 40% en el sector estatal.

Posgrados según rama del conocimiento

Las matrículas de las áreas de estudio en los posgrados contienen las especializaciones, maestrías y doctorados. En cuanto a las áreas de estudio están divididas en las mismas cuatro áreas del pregrado, de modo que se agruparon en la misma manera que el sector TyT y universitario.

Gráfico 6.16. Evolución de la matrícula de ES de posgrado según rama de conocimiento en Colombia 2000-2018.



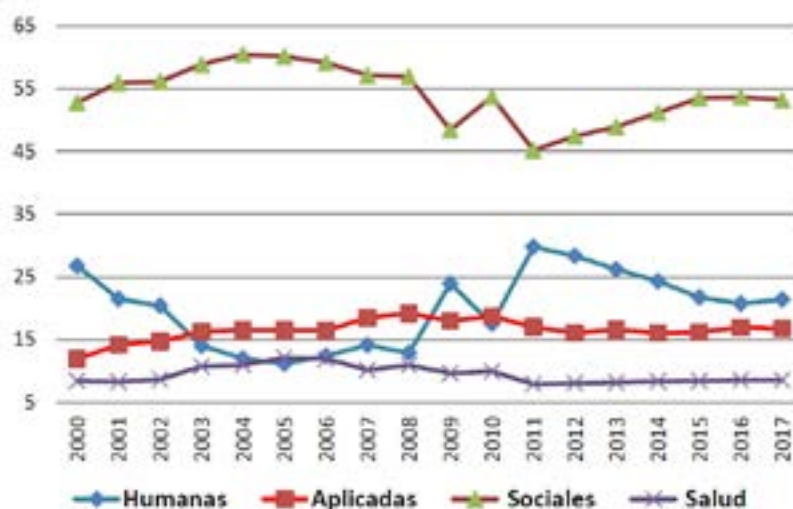
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES) (Ver Tabla 6.7 del Anexo).

El comportamiento de las matrículas de posgrado muestra que, en promedio en el periodo 2000-2018, las Ciencias Humanas (CH) representaron el 21% del total de las inscripciones, el 17% las Ciencias Aplicadas (CA), el 53% las Ciencias Sociales (CS) y finalmente, el 9% Ciencias de la Salud (CSa).

El crecimiento de la matrícula fue importante para las cuatro ramas, más que duplicó en CH, cuadruplicó en CA, triplicó en CS y CSa, representando porcentualmente 145%, 331%, 209% y 210% respectivamente.

La rama de las Ciencias Sociales son las de mayor representación en el total de la matrícula de posgrados durante todo el periodo 2000-2018, superando siempre el 45%.

Gráfico 6.17. Evolución de la distribución porcentual de cada rama de conocimiento en el total de la matrícula de posgrado. Colombia 2000-2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la ES (SNIES) (Ver Tabla 6.7 del Anexo).

El porcentaje de representación de las CH en el total de los inscriptos en posgrado es de mucha variabilidad, entre 11% y 28%. El porcentaje de las CA es muy estable variando entre 12 y 19%; como también las CS que lo hacen entre 8 y 12%.

Cabe destacar que UNESCO (2002) ya expresaba que la rama de la economía y las ciencias de la educación son las de mayor preferencia para ingresar a cursar estudios de posgrado.

A modo de síntesis

La Ley 30 de 1992 establece en su capítulo II que el Estado colombiano -con el ánimo de financiar y mantener las matrículas de los alumnos de bajos recursos- crea el Instituto Colombiano de Crédito Educativo en el Exterior (ICETEX).

De acuerdo a lo definido en el artículo 114 de la Ley mencionada, “Los recursos fiscales de la Nación, destinados a becas, o a créditos educativos universitarios en Colombia, deberán ser girados exclusivamente al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) y a él corresponde su administración”. Esta entidad adjudicará los créditos y las becas teniendo en cuenta, entre otros, los siguientes parámetros: i) excelencia académica; ii) escasez de recursos económicos del estudiante; iii) distribución regional en proporción al número de estudiantes; y iv) distribución adecuada para todas las áreas del conocimiento.

Las instituciones de las modalidades educativas T y T y el país, en la cual las instituciones se comprometieron: a ofrecer programas de pertinencia laboral; a cumplir con estándares mínimos de calidad en sus programas; a enfocar sus planes de estudio hacia el logro de competencias de desempeño laboral, de actitud, de criterios profesionales y de convivencia ciudadana en el egresado; y de aportar positivamente a la investigación, a la formación ciudadana, a la paz, a la movilidad social, a la calidad de vida del ciudadano y a la cultura del país. El Estado por su parte se comprometió a: fomentar las estructuras de construcción de conocimientos técnicos y tecnológicos levantando los límites conceptuales de estas formaciones facultando las instituciones para ofrecer programas académicos hasta los niveles profesionales y de especialización, por ciclos propedéuticos.

En Plan Decenal de Educación 2006-2010 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, ha desarrollado los lineamientos de Educación Inclusiva con los cuales se busca incentivar a las IES en la definición de acciones y estrategias para el fortalecimiento del enfoque diferencial en el acceso, permanencia y condiciones de calidad de las IES en el País de las poblaciones de especial protección constitucional (Población Víctima, Población con discapacidad, Grupos étnicos – indígenas, comunidades negras, Rrom, Población de Frontera).

Los programas que se han propuesto para concretar los lineamientos de Educación Inclusiva son diversos y en general se financian mediante fondos concursables por las instituciones:

Apoyo a proyectos de inversión para el fortalecimiento de la oferta educativa técnica profesional y tecnológica. Su principal objetivo se orientó a apoyar la formación y gestión de alianzas estratégicas que permitan la articulación entre los niveles de media y superior, y el diseño de programas de formación técnica profesional y tecnológica de alta calidad, pertinentes a las necesidades del sector productivo, desarrollo regional y nacional y al avance de la ciencia.

Con la regionalización y flexibilidad de la oferta de educación superior, se busca generar oportunidades de acceso a educación superior de calidad en las regiones del país.

Incentivar la permanencia en el sistema de educación superior, tiene por objeto lograr que un mayor número de estudiantes que ingresan a la educación superior se gradúen, a partir de la implementación de estrategias que tengan en cuenta las características institucionales, poblacionales y territoriales. A través del Sistema de Prevención de la Deserción en la Educación Superior (SPADIES), se pueden medir y monitorear los factores determinantes de la deserción, conocer su evolución en el tiempo y ver cómo se comportan diferentes instituciones y regiones.

También se propone la incorporación de la variable étnica afrocolombiana, como un factor de calificación en las pruebas de Estado, en particular, en los exámenes del ICFES, en los ECAES y en el Registro Calificado, y su inclusión como criterio de evaluación en los procesos de contratación con el Estado; el otorgamiento progresivo de cupos dirigidos a garantizar el acceso, permanencia y graduación de estudiantes afrocolombianos en las instituciones de educación superior, junto con el otorgamiento de créditos condonables y el acceso a programas de bienestar social, los cuales, igualmente, tendrán relevancia en los procesos de contratación con el Estado.

Se propone el diseño, promoción y ejecución de un Programa de Tutoría de las universidades públicas y privadas, cuyos estudiantes sean predominantemente afrocolombianos, palenqueros o raizales y que presenten niveles inferiores de calidad medidos con base en los resultados de las pruebas ICFES.

Creación de un premio nacional de estímulo a la promoción de buenas prácticas de inclusión de la diversidad étnica y al mejoramiento de la calidad de la educación de la población negra o afrocolombiana. La entrega de becas y créditos para estudiantes afrocolombianos se cuadruplicó en el periodo 2004-2007, mientras que en el caso de los estudiantes indígenas ella se quintuplicó.

Fortalecimiento de procesos pedagógicos a través de las TIC, en el año 2010 el MEN promulgó políticas nacionales tendientes al uso de estrategias didácticas activas que facilitaran el aprendizaje autónomo, colaborativo y el pensamiento crítico y creativo mediante el uso de las TICs. La Educación Virtual se ve como una importante opción de respuesta para atender las necesidades educativas de un alto número de colombianos.

La cobertura de la ES en Colombia ha aumentado llegando en 2017 al 37,4% de la población de 18 a 24 años, con mayor porcentaje de las mujeres (40%) que de los varones (34,9%) y con leve supremacía del sistema público. El mayor avance se dio en T y T, con gran participación del sistema público y de las áreas sociales y salud.

Las políticas y programas de inclusión están orientados principalmente a poblaciones específicas como población con discapacidad, grupos étnicos, desplazados y otros, en cuanto a cupos reservados en las instituciones o facilidades en el ingreso a las IES. Estas acciones no son específicas para poblaciones de escasos recursos, categorizadas en los primeros tramos de ingreso. Estas si son contempladas en los

diferentes tipos de créditos que en su mayoría no son condonables y frecuentemente inaccesibles para ellos.

Bibliografía

Asamblea Nacional Constituyente (1991). Constitución Política de Colombia. Recuperado de: <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

Centro Interuniversitario de Desarrollo (2007). Educación Superior en Iberoamérica Informe 2007. Recuperado de: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2007/06/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2007.pdf>

Chalela, Salin., Valencia, Alejandro., Arango, Diana (2017). Motivaciones de los estudiantes universitarios para continuar con su formación académica en programas de posgrado. *Revista Lasallista de Investigación*, 14 (2), pp. 160- 170. Recuperado de: <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/1527>

Congreso de Colombia (1992). Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Recuperado de: http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34632

Congreso de Colombia (2002). Ley 749 de 2002. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1667767>

Congreso de Colombia (2005). LEY 1002 DE 2005. Diario Oficial No. 46.137 de 30 de diciembre de 2005. Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1002_2005.html

Congreso de Colombia (2006). Ley 1012 de 2006. Por medio de la cual se reforman los artículos 111 y 114 de la Ley 30 de 1992, sobre Créditos Departamentales y Municipales para la Educación Superior. Recuperado de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1672711>

Corte Constitucional de Colombia (19 de junio de 1992b). Sentencia T- 418/92B. Magistrado Dr. Simón Rodríguez. Recuperado de: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-418-92.htm>

Corte Constitucional de Colombia (08 de mayo de 1992a). Sentencia T-002/92. Magistrado Dr. Alejandro Martínez. Recuperado de: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-002-92.htm>

Corte Constitucional de Colombia (24 de julio de 2000). Sentencia T-944/00. Magistrado Dr. Alejandro Martínez. Recuperado de: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2000/T-944-00.htm>

Corte Constitucional de Colombia (14 de marzo de 2013). Sentencia T-141/13. Magistrado Dr. Luis Vargas. Recuperado de: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-141-13.htm>

Herrera Luis (2013). Determinantes de la tasa de graduación y de la graduación a tiempo en la educación superior de Colombia 1998-2010. *Coyuntura Económica*, 43, (1), pp.143-177. Fedesarrollo, Bogotá Colombia. Recuperado de: <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/257>

Jaramillo Hernán (s.f.) Proyecto: Estudio de resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en ciencias e ingeniería. Documento N-5. Estudio sobre resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Colombia: hacia una agenda de evaluación de calidad. Recuperado de: http://www.foroconsultivo.org.mx/eventos_realizados/internacional_posgrado/doc_evento/Referencias_Programas_de_Becas/5Estudio_Colombia.pdf

Martínez, Susana., Sabogal, Adriana., Rodríguez, Viviana (2015). Diagnóstico De la situación De la educación técnica y tecnológica en Colombia y el Pacífico colombiano. FordFoundation, Fedesarrollo. Recuperado de: https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/2728/Repor_Septiembre_2015_Mart%C3%ADnez_Sabogal_y_Rodr%C3%ADguez.pdf?sequence=3

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (s.f). Enfoque e identidades de género para los lineamientos política de educación superior inclusiva. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf

Congreso de Colombia (2011). Ley 1482 de 2011. Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley148230112011.pdf>

Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (2007). Informe de gestión 2003-2006. Recuperado de: https://portal.icetex.gov.co/Portal/docs/default-source/documentos-el-icetex/plan-estrategico/informes-de-gestion/informe_gestion_2003-2006.pdf

Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (2010). Informe de gestión 2010. Recuperado de: https://portal.icetex.gov.co/Portal/docs/default-source/documentos-el-icetex/plan-estrategico/informes-de-gestion/informe_gestion_2010.pdf

Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (2014). Informe de gestión 2014. Recuperado de: <https://portal.icetex.gov.co/Portal/>

docs/default-source/documentos-el-icetex/plan-estrategico/informes-de-gestion/informegestion2014v2.pdf

Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (2018). Informe de gestión 2018. Recuperado de: <https://portal.icetex.gov.co/Portal/docs/default-source/atenci%C3%B3n-al-ciudadano/rendici%C3%B3n-de-cuentas-2017/informe-de-gestion-del-2018.pdf?sfvrsn=4>

Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (s.f.). Estudiantes CERES. Recuperado de: <https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/el-icetex/biblioteca/archivo-lineas-de-credito/estudios-tecnico-profesionales-tecnologicos-y-universitarios/estudiantes-ceres/subsidio-y-condonaci%C3%B3n---estudiantes-ceres>

Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (s.f.). Créditos Tú eliges. Recuperado de: <https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/HomeEstudiante/creditos-tu-eliges>

Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (s.f.). ¿Quiénes somos? Recuperado de: <https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/el-icetex/quienes-somos/introducci%C3%B3n>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013). Lineamientos. Política de educación superior inclusiva. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_o.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). Compendio Estadístico Educación Superior Colombiana. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360739_recurso.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017). Educación Superior. Boletín No. 1. Recuperado de: https://snies.mineduacion.gov.co/1778/articles-393225_boletin_dic_2017.pdf

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2002). Estadísticas de la educación superior 2002. Resumen anual. Subdirección de monitoreo y vigilancia, Grupo de Análisis Estadístico.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2002). La educación superior en Colombia informe. Recuperado de: https://www.urosario.edu.co/urosario_files/ao/ao9c4a22-507a-47a0-8f2a-6401b40b5100.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y Banco Mundial (2012). Evaluaciones de políticas nacionales de Educación. La Educación superior en Colombia. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Evaluaciones%20de%20pol%C3%ADticas%20nacionales%20de%20Educa%C3%B3n%20-%20La%20Educa%C3%B3n%20superior%20en%20Colombia.pdf>

Presidencia de la República de Colombia (28 de diciembre 2009). Decreto 5014 de 2009. Por el cual se modifica la estructura del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Icfes, y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=67183#:~:text=%E2%80%99CPor%20el%20cual%20se%20modifica,y%20se%20dictan%20otras%20disposiciones.%E2%80%9D>

Ruiz, I., Cano, C., y Montes, I. (2008). Financiamiento y demanda de educación superior en Colombia (periodo 1990-2005). *Calidad en la Educación*, (29), pp. 112-136. Recuperado de: <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/190>

Sverdlick, I., Ferrari, P., y Jaimovich, A. (2005). Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina. Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas. Serie ensayos & investigaciones N-9. Recuperado de: http://www.opech.cl/educsuperior/politica_acceso/estudio_intersindical_latinoamericano_2005.pdf

Velásquez, J. C., Pinilla, A. E., Pinzón Junca, A., Severiche Hernández, D., Dennis, R. J., & Niño de Arboleda, M. N. (2009). Perfil de formación del posgrado en Medicina Interna en Colombia: Investigación realizada por el Comité de Educación (2004-2006) de la Asociación Colombiana de Medicina Interna. *Acta Médica Colombiana*, 34(2S), 175-186. Recuperado de: <http://www.actamedicacolombiana.com/ojs/index.php/actamed/article/view/1702>

Anexo

Ver enlace » https://bit.ly/anex_6





Capítulo 7

Paraguay

AUTORES

Luisa Del Pilar Gamarra Z.

Elida Duarte S.

Ever Villalba B.

Universidad Nacional del Pilar

Nadia Czeraniuk

Matías Denis

Rita Thiebeaud

Universidad Autónoma de Encarnación

Introducción

En el presente capítulo se presenta los datos relacionados a la Educación Superior de Paraguay. El proceso de recopilación de datos referente a la matrícula fue lento y difícil, atendiendo que en el Paraguay no se cuenta con un sistema de información nacional universitaria oficial y actualizado. Tal es así que la redacción tendiente a describir la tendencia de la matrícula resultó en una serie de procedimientos que dieron cuenta de la no disponibilidad de datos abiertos o la consideración de que, ni tan siquiera, se dispone de los datos sistematizados.

Así pues, se tuvieron que realizar varias gestiones a fin de solicitar la información con los datos requeridos y relacionados al proyecto, cuyo objetivo principal es estudiar la evolución y características desagregadas según variables disponibles de las matrículas en educación superior universitaria de los países participantes (MERCOSUR ampliado). Con esta finalidad y vistos los antecedentes, el valor en forma de insumos y de cara al planteamiento de nuevas políticas educativas podría resultar significativo.

La organización del subsistema de ES en el país es relativamente nueva. El órgano rector de la Educación Superior es el Consejo Nacional de Educación (CONES) según lo establece la Ley N° 4595/13 en dónde se explicita que este nivel educativo forma parte del sistema educativo nacional, y es el que se imparte con posterioridad a la educación media. Expresa taxativamente que la educación es *un bien público y, por ende, constituye en un factor fundamental para el desarrollo del país, en democracia y con equidad*.

La misma Ley en su art.3°, especifica que la Educación Superior está conformada por las universidades, los Institutos Superiores y los institutos de formación profesional del tercer nivel. Estos últimos comprenden los institutos de formación docente y los institutos técnicos profesionales.

Este capítulo tiene como objetivo describir el sub-sistema de ES, a través de los siguientes puntos: i) Antecedentes de investigación sobre ES en Paraguay, ii)

Sistema de Información sobre ES iii) Datos referentes a ES en Paraguay, iv) Conclusión v) Referencias bibliográficas.

A pesar de las limitaciones encontradas fue un proceso que permitió dimensionar las barreras existentes para realizar estudios debido a la ausencia de un sistema único de información de este nivel educativo.

Antecedentes de Investigación en Educación Superior en Paraguay.

La Educación Superior en Paraguay (ES) ha sido motivo de análisis en los últimos tiempos, específicamente sobre el proceso de expansión, abordado desde tres pers-

pectivas teóricas. Según Benavides, León, Haag y Cueva (2005), estas son el funcionalismo, las teorías institucionalistas y las teorías de la reproducción social. Los autores citados explican que el funcionalismo plantea que hay una relación entre el desarrollo económico y la expansión de la educación, entendiendo que existe una necesidad de recursos humanos calificados para acompañar el desarrollo económico. Por otro lado, la teoría institucionalista señala que existe expansión mundial de la ES y que se requiere una transformación institucional para afrontar dicho cambio; la tercera perspectiva, la reproducción social, en la que se analiza cómo las estructuras y subjetividades son reproducidas para mantener un sistema de clases privilegiadas.

El sociólogo Domingo Rivarola (2008), en su artículo “*La universidad paraguaya hoy*”, proporciona datos de la evolución histórica y un breve análisis sobre la transformación de la ES en el país. Resalta que la Universidad Nacional de Asunción (1889) fue por mucho tiempo (70 años), el único centro de educación universitaria, hasta la creación de una universidad gestionada por la Iglesia Católica (1960). Estas universidades han sido influenciadas y condicionadas por el régimen autoritario de la época. En ese entonces la política gubernamental ejercía la regulación de los centros universitarios y existía un fuerte control social sobre los movimientos estudiantiles (Rivarola D., 2008).

Según Rivarola, (2008), a partir de 1990, tanto en las instituciones públicas como privadas se experimenta un ritmo de crecimiento nunca antes registrado a nivel universitario. En el 2000, la matrícula de las universidades públicas ascendía a 27.374 estudiantes (45.7%), en tanto que la cantidad inscripta en las universidades privadas alcanzó un total de 32.503 alumnos que representan el 54.3%. Otro dato importante muestra la supremacía que ha ido adquiriendo la matrícula femenina. De igual forma puede constatararse el mayor margen de acceso de la mujer a carreras tradicionalmente masculinas.

El economista Dionisio Borda, (2001) en su artículo “*Educación Superior con expansión, pero sin cambios*”, analizó la expansión de la ES considerando tres etapas: La primera (1889-1960) se caracterizó por la presencia única de la Universidad Nacional de Asunción, cuya influencia intelectual en los dirigentes del país fue fundamental, otra característica fue la gratuidad de la enseñanza universitaria. La segunda etapa (1960-1989), se caracterizó por la creación de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción con la expansión de las carreras de Ciencias Sociales y Humanidades, además se inicia una nueva forma de gestión institucional en la universidad pública que consistió en el pago de matrículas y otros aranceles. La tercera etapa (1989 en adelante), la era democrática, donde se crean nuevas universidades públicas, como también privadas de carácter comercial, con el predominio de carreras vinculadas a Administración, Contabilidad, Comercialización e Informática, las mismas centradas en la docencia más que en otras funciones de la Universidad.

Para Borda, (2001), la tercera etapa (1990) se caracterizó con la acelerada expansión en todos los ordenes a través de la creación de más carreras, la apertura de más universidades, se acortaron los ciclos, se segmentaron los títulos de algunas carreras y se graduaron más profesionales. A pesar de la acelerada expansión no se logró captar la necesidad educativa terciaria, lo que ubica a Paraguay por debajo de la matriculación de los países del Mercosur (Borda, 2001).

Menciona además que la demanda de educación superior hizo que tanto la Universidad Nacional de Asunción y la Universidad Católica iniciaran su proceso de descentralización geográfica con la creación de filiales en todo el país. De esta manera, en esta etapa, además, se crearon las primeras universidades públicas en las capitales departamentales de Alto Paraná, la Nacional del Este, Ñeembucú, la Nacional de Pilar e Itapúa, la Nacional de Itapúa (ANEAES, 2020).

El sociólogo Rodrigo Britez Carli (2014) da cuenta de que la expansión de la ES universitaria en Paraguay, a partir de la década del 90 e inicios del tercer milenio, tiene como característica el predominio de universidades privadas; estas crecieron con mayor intensidad, varias con fines comerciales, que responden a una población universitaria crecientemente diversa en relación a la recibida por las universidades paraguayas tradicionales en décadas previas. Actualmente, en Paraguay existen 55 universidades de las cuales 9 son públicas y 46 son privadas (ANEAES, 2020). Dichas universidades operan en variadas condiciones a nivel nacional, mediante filiales y sucursales (Britez Carli, 2014).

Como menciona Britez Carli, (2014) las nuevas universidades ampliaron las posibilidades de acceso a grupos de población, pero perpetúan procesos de exclusión pre-existentes, en el sentido de que el acceso, permanencia y finalización de estudios universitarios es posible solo para los grupos con ventajas económicas o capital cultural relativo. (Britez Carli, 2014).

Si bien, se realiza un importante esfuerzo en materia educativa, según el sociólogo Luis Ortiz, la permanencia de factores que refuerzan la desigualdad impide cualquier proyecto de democratización educativa. Al existir enormes brechas entre la formación en instituciones rurales y urbanas, entre clases sociales, se evidencia que la distribución de oportunidades estará a favor de los más privilegiados, resultando una *inequidad*. El mismo autor plantea que otro factor que obstaculiza es la *segregación*, en donde los sectores más privilegiados acceden a las carreras y universidades que tienen valores diferenciales debido a la calidad de la enseñanza de la trayectoria educativa de los estudiantes que se han formado en establecimientos privados en zonas residenciales con enseñanzas bilingües, en contraste a las instituciones rurales, y periféricas con escasos equipamientos, y recursos humanos escasamente formados (Ortiz, 2014).

En esta situación la desigualdad se expresa en los datos analizados por Ortiz (2014) en donde da cuenta de que la expansión educativa no superó los problemas de eficacia interna y externa, siendo el sistema favorable a los más privilegiados. Al respecto, resalta que *la cobertura de la enseñanza universal fue determinante para la reforma educativa, al igual que la permanencia, aunque los sectores sociales desfavorecidos quedaron librados a su suerte* (Ortiz, 2014).

Los indicadores relacionados a la pobreza indican la gravedad de la situación de la educación superior, en la zona rural y también en la zona urbana, en donde se concentra la población migrante desde la zona rural (Ortiz, 2014). Los datos analizados por investigadores dan cuenta de que el aumento de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) afectan la permanencia en el sistema educativo.

Por su parte, la economista Lila Moliner en su libro *Derecho a la educación*, menciona que tal *derecho* forma parte de un conjunto de derechos, los cuales son definidos social e históricamente. En Paraguay existe un importante avance en investigaciones de los determinantes de las desigualdades sociales, así también las políticas de protección social para favorecer el acceso, permanencia y egreso a la educación formal, en especial de los primeros tramos (Moliner, 2016); en el caso de la Educación Superior existen becas desde el gobierno central, y los gobiernos locales a partir de aportes de las entidades binacionales Itaipú y Jasyretá.

Luego de una larga lucha estudiantil se promulgó recientemente la Ley 6.628 que establece la gratuidad de los cursos de admisión y de grado en todas las universidades públicas del país, normativa conocida como “arancel cero”. La medida alcanza a los egresados de colegios públicos y subvencionados. Sin embargo, los estudiantes del sector privado podrán solicitar la exoneración si se encuentran en situación de vulnerabilidad. Esta ley se ajusta a lo establecido en la Ley de Educación Superior que expresa que la ES, es considerada un bien público y Derecho fundamental.

En cuanto a la democratización de la educación, aún se está lejos en Paraguay. Mientras las condiciones no estén dadas, puede haber muy buenos enunciados e incluso leyes, pero en la realidad se pueden constatar que las desigualdades educativas no resueltas son claramente un obstáculo para la democratización. El currículo oculto refuerza las desigualdades, la discriminación y la intolerancia. Al no ser superados estos aspectos, no se puede hablar de democratización (Dubet; Martucelli, 1998).

El proceso histórico de la ES en Paraguay es complejo y contradictorio, teniendo en cuenta el carácter hegemónico de la Universidad Nacional de Asunción (UNA), y la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción (UCA). La dictadura, ha marcado una fuerte impronta en la caracterización de la ES en Paraguay.

Sobre esto, Rivarola indica que

El caso paraguayo, en cuanto a la autonomía que debería expresarse como una condición para preservar la libertad académica, termina convertido en un instrumento de aislamiento, amparo y conservación del status quo. Por lo tanto, el principio que debería constituirse en un elemento creativo y generador de las condiciones que estimule la libertad de pensamiento, termina transformándose en bastión de los intereses conservadores (2008).

Dentro de esta misma línea, Ever Villalba Benítez (2016) en su libro “Universidad Autonomía y Persecución” da cuenta de un proceso vinculado al contexto histórico político, que dio base a la centralidad de la Universidad Nacional de Asunción y su influencia en la organización en las noveles universidades públicas fuera de la capital.

En este contexto surgen en forma caótica las nuevas universidades, amparadas en la autonomía universitaria, sumadas a un vacío de reglamentación que organice el subsistema. En el año 2011, a iniciativa del Ministro de Educación Víctor Ríos del Gobierno de la Alianza Patriótica, que gobernó el Paraguay luego de años de hegemonía de un mismo partido, la Secretaría de Educación Superior del MEC, se convierte en Vice ministerio de Educación Superior (VES). A partir de este nuevo órgano se buscó elaborar un diagnóstico sobre la ES en el país.

En el año 2013 se sanciona la Ley N° 4995/2013 de Educación Superior, con la intención de un ordenamiento normativo, a través de las definiciones de las líneas políticas para el nivel educativo y, en especial, para la evolución del sub sistema de ES. En la misma se reconoce que la ES, es un bien público y un factor fundamental para el desarrollo del país, en democracia y con equidad. Se crea el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) como ente rector de la ES en Paraguay. (Art. 2) (Robledo Yuberos, 2016).

La Ley General de Educación dice que las Universidades son las instituciones de educación superior que abarcan una multiplicidad de áreas específicas del saber en el cumplimiento de su misión de investigación, enseñanza, formación y capacitación profesional y servicio a la comunidad (*Art. 48*). Los Institutos Superiores son las instituciones que se desempeñan en un campo específico del saber en cumplimiento de su misión de investigación, formación profesional y servicio a la comunidad (*Art. 49*). La educación de Postgrado es responsabilidad de las universidades e institutos superiores, siendo requisito para quienes se inscriban el haber terminado la etapa de grado o acreditar conocimiento y experiencia suficiente para cursar el mismo (*Art. 549*).

El estado paraguayo como garante, está estructurado y organizado de acuerdo a su institucionalidad, sus compromisos relacionados a la integración regional y mundial, que de alguna manera le obliga a mejorar las condiciones de vida de la población

en general. Viendo los indicadores y los gastos presupuestarios, todavía están en una gran distancia en materia de indicadores de medición educativa a nivel regional e internacional (Moliner, 2016).

En cuanto a la formación de capital humano apto para la ciencia y tecnología, Luis Dávalos (2019) en su libro *Ciencia en Paraguay, una radiografía cuantitativa* menciona que los indicadores de educación superior dan cuenta del capital humano potencial que se encuentra disponible para el desarrollo de la ciencia y tecnología, en su etapa de formación, y especialmente pone énfasis en los graduados universitarios de diferentes disciplinas y niveles que pueden ser competentes para el mercado laboral investigativo. Para su estudio utiliza los datos del documento denominado Actividad de Ciencia y Tecnología (ACT) elaborado en el año 2018 por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Paraguay. Dávalos afirma que

existe un incremento gradual en el número de matriculados en las carreras universitarias de grado entre los años 2014 y 2017. Resulta preciso reparar en el hecho de que dichos matriculados se distribuyen de forma desigual entre las instituciones de carácter público y privado. En efecto, en términos generales, en el transcurso del periodo de tiempo indicado, se puede notar que un 70% de la población estudiada tiende a matricularse en universidades privadas, mientras que tan sólo un 30% lo hace en las universidades públicas de Paraguay (2019).

La Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANEAES) cuenta con el registro de las universidades públicas y privadas, así como el de los institutos superiores que forman parte del subsistema de Educación Superior de Paraguay. En la tabla 1 Evolución de instituciones de Educación Superior (fig. 1) se puede visualizar la cantidad de universidades públicas y privadas; así como el de los institutos superiores desde el año 2000 hasta el 2018. Puede notarse que en el período comprendido entre 2005-2009, tiempo en que más universidades e institutos superiores han surgido en el país, coincide con la flexibilización de la Ley 2529/6, permitiendo la masiva expansión de universidades e institutos de gestión privada con un aumento del 600% en el caso de universidades privadas; y con un aumento del 2700% en el caso de las instituciones no universitarias privadas. En cambio, el crecimiento de instituciones públicas no ha sido muy considerable en relación a las privadas, sin aumento en el caso de las universidades públicas y con un crecimiento del 60% en el caso de instituciones no universitarias públicas.

La expansión de la educación superior en Paraguay es tema de debates de académicos, decisores políticos, empresario y estudiantes, ya que se va orientando la política educativa desde diversos espacios, que a su vez se ven tensionados por los intereses de distintos actores.

Tabla 7.1. Evolución de instituciones de Educación Superior (Fig.1)

Periodo de creación	Cantidad de Universidades			Cantidad de instituciones no universitarias			Total ES
	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas	Total	
Antes del 2000	4	15	19	-	-	-	19
2000-2004	3	4	7	5	1	6	13
2005-2009	-	24	24	3	27	30	54
2010-2014	1	3	4	-	-	-	4
2015-2018	1	-	1	-	-	-	1
Total	9	46	55	8	28	36	91

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la E.S (ANEAES, 2020)

Sistema de Información de la Educación Superior

El Viceministerio de Educación Superior realizó un estudio a fin de identificar las instituciones que conforman el sector en el año 2012 para conocer el estado de la ES en el país. El trabajo de recolección de datos se realizó en dos etapas 1) Elaboración de un directorio de IES 2) Recabar datos acordes a los indicadores basados en la nomenclatura del Sistema Básico de Indicadores del Sistema Integral de Información sobre las Instituciones de Educación Superior de América Latina para el Área Común de Educación Superior con Europa (INFOACES) (Rodríguez & Vásquez, 2013).

Los datos fueron procesados y analizados en dos documentos publicados por el MEC 1) Aproximación al interior de las Universidades en Paraguay (2012); 2) Las Universidades: Una aproximación al contexto, estructura y resultados (2013). Estos documentos, caracterizan a las universidades dando a conocer datos de todo el país. Uno de los párrafos del segundo documento menciona lo siguiente:

La información aquí presentada tiene vocación de transformarse en una estadística continua. En parte por sus limitaciones, que pueden ser superadas en ulteriores encuestas. En parte porque los datos actuales quedan rápidamente desactualizados por la evolución del sistema. En cambio, las series históricas aportan un gran valor para entender los datos más recientes. La información sobre, ¿cómo estamos?, se complementa con la información acerca de ¿hacia dónde vamos?, o, ¿de dónde venimos?, esto es, con la comprensión del itinerario y de las ten-

dencias del desarrollo de la educación superior universitaria (Rodríguez & Vásquez, 2013).

Estos son los únicos documentos oficiales que contienen un esfuerzo de cuantificación del subsistema, con clara intención de formar parte de una “estadística continua”, situación que no prosperó debido a los cambios generados, uno de ellos la creación del Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) a través de la Ley 4995/13, quedando en suspenso la continuidad del trabajo realizado. Sin embargo, el artículo 84 de la reciente norma establece que el CONES debe contar con registros y datos estadísticos sobre matrículas estudiantes, docentes, egresados, carreras universitarias entre otros datos, que a siete años de su creación es una asignatura pendiente.

Entre los datos encontrados en el estudio, resalta que en el año 2000, un total de 70.205 estudiantes, hombres y mujeres, estaban matriculados en las universidades del Paraguay. En el año 2011 llegaron a 196.704 los matriculados. Los datos revelan un aumento acelerado de la matrícula. En el intervalo de tiempo que va del 2000 al 2011, *la matrícula se incrementó en un 180%* (Rodríguez & Vásquez, 2013).

La mayor cantidad de alumnos/as matriculados/as en las universidades públicas se encuentran en la Universidad Nacional de Asunción. En el año 2011 se habían matriculado 40.731 estudiantes. En segundo lugar, en el mismo año, aparece la Universidad Nacional del Este con 9.436 estudiantes. En el año 2018 se habían matriculado 49.303 estudiantes según el Anuario Estadístico de la UNA (2018), lo que revela un incremento del 121%.

En cuanto a los datos de matrícula de las universidades privadas, se constata que la mayor frecuencia de matriculación recae en la UCA con 23.271 estudiantes, seguida por la UNINORTE con 18.187, y en tercer lugar la UTIC con 15.423 estudiantes. A lo largo de los 12 años contemplados por el estudio, se constata que la UCA es, entre las privadas, la que mayor cantidad de estudiantes matricula (Rodríguez & Vásquez, 2013).

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), organismo rector de la ciencia y tecnología en Paraguay, cuenta con un registro propio de Universidades públicas y privadas. Según este, en el año 2018 se matricularon 83.174 estudiantes en Universidades Públicas y 185.095 en Universidades Privadas. Estos datos dan cuenta de la mayor prevalencia de las universidades privadas por sobre las públicas en cuanto a la cantidad de matriculados.

Descentralización de la oferta universitaria

La descentralización de la oferta universitaria está impulsada por varias lógicas, que pueden revelarse analizando su desarrollo. Una de ella es la lógica de mercado, en donde el estudiante analiza las opciones de acuerdo a sus posibilidades económicas,

ya que son trabajadores y/o personas con escasos recursos, que pocas veces estudian a tiempo completo y necesitan una universidad cercana a su residencia para abaratar costos y esfuerzo (Rodríguez & Vásquez, 2013).

Se habilitaron carreras en 75 de los 245 municipios del Paraguay. La ciudad capital, Asunción, contiene el 16% de las 196 sedes, casas matrices, filiales y/o sucursales de las universidades, donde funcionan 32 de las 52 universidades. Le siguen Ciudad del Este (10 universidades) y Encarnación (8 universidades) (Rodríguez & Vásquez, 2013). Sobre las universidades públicas, 7 están ubicadas en 7 capitales departamentales y 2 en la capital del país.

Según Rodríguez & Vásquez (2013) existen varias lógicas que refuerzan la descentralización, una de ellas la lógica sociopolítica. Las regiones y sus ciudades contestan al centralismo asunceno y tienen una creciente ambición de autodeterminación, desde la democratización y la Constitución de 1992. Disponer de universidades en la propia ciudad es signo de prestigio, de identidad y de autonomía. Por ejemplo, la Universidad Nacional de Pilar fue creada en una asamblea popular, tras un largo proceso de organización comunitaria.

Cabe destacar que las universidades cumplen funciones económicas. Por un lado, como credencial de la población para participar en el mercado con ventajas; por otro lado, el análisis con evidencias demuestra la importancia económica del capital humano y muy especialmente en la educación en el desarrollo económico y social de un país (Rodríguez & Vásquez, 2013).

Se estima que las Universidades hacen posible la cohesión social, especialmente para las élites y posibilitan la movilidad social para aquellos estudiantes de primera generación que acceden a estudios superiores. Hay consenso sobre que la titulación es un elemento de prestigio social, incluso cuando no otorgue competencias directamente necesarias para la vida laboral y se valora la formación adquirida, incluso cuando parte de ella no se ejerza (Rodríguez & Vásquez, 2013).

Breve descripción del Subsistema de E.S en Paraguay

El Plan Nacional 2024 (PN2024) contiene la descripción del subsistema de ES conformado, como se había mencionado en párrafos anteriores, por universidades, institutos superiores y otras instituciones de formación profesional del tercer nivel, institutos de formación docente e institutos técnicos. Incluye grados universitarios y no universitarios. A continuación, se describe cada uno de los componentes:

Formación Docente: La actual estructura del sistema de formación docente comprende cursos de Profesorado en Educación Inicial (3 años de duración), Profesorado en Educación Escolar Básica -1º y 2º ciclo- (3 años de duración), Profesorado para

Educación Escolar Básica -3er. ciclo-, por áreas de especialidad (4 años de duración) y Profesorado para la Educación Media, por áreas de especialidad (3 años de duración). Además, se desarrollan cursos de especialización en Ciencias de la Educación, Orientación Educacional y Vocacional, Evaluación y Administración Escolar, de 2 años de duración respectivamente. Otros tipos de cursos se refieren a la profesionalización de docentes, a fin de brindar título docente a los/as bachilleres en servicio y a los/as profesionales universitarios/as que ejercen la docencia sin contar con formación pedagógica.

- Educación Técnica Superior: Brinda cursos a nivel terciario no universitario, de dos y más años de duración, con estructura curricular modular elaborada a partir de las demandas y que tienen un fuerte acento en el sector terciario de producción (servicios) con predominio del sector privado.
- Universitario: El nivel superior universitario, tanto del sector público como del privado, es parte del sistema educativo y por ello, está vinculado necesariamente al gobierno, administración y planificación que la Constitución le encarga al Ministerio de Educación y Cultura. Goza de la autonomía que le garantiza la Constitución. Los campos propios de la enseñanza universitaria son la formación profesional superior, la investigación y la extensión universitaria.
- Postgrado: Será objetivo de la educación de postgrado profundizar y actualizar la formación cultural, docente, científica, artística y tecnológica mediante la investigación, la reflexión crítica sobre la disciplina y el intercambio sobre los avances en las especialidades. Los cursos ofrecidos en postgrado son de especialización, maestrías y doctorados.

Ley de datos abiertos y transparencia en Paraguay

En la Asamblea de las Naciones Unidas de setiembre de 2011 se lanzó a nivel mundial la “Open Government Partnership” (OGP) o “Alianza para el Gobierno Abierto” (AGA), a partir del mismo el 2012 se implementó el Plan de Acción 2014-2016 con el cual se propuso el diseño e implementación de una política de datos abiertos. Con esta, se apuntaba a la generación de capacidades por parte de la sociedad civil para su utilización. En esta línea, actualmente están vigentes dos leyes que garantizan el cumplimiento del artículo 28 de la Constitución, que reza que el ciudadano puede acceder a información que obre en una fuente pública y tiene garantías legales que le permiten hacer operativo el derecho constitucional de informarse. Estas leyes son la

ley 5189/14, que establece la obligatoriedad de la provisión de informaciones en el uso de los recursos públicos sobre remuneraciones y otras retribuciones; y la ley 5282/14 de libre acceso ciudadano a la información pública y transparencia gubernamental.

Ambas leyes marcan unas “informaciones mínimas” a las que se puede acceder, siempre y cuando se traten de cuestiones públicas, como es el caso de las acciones y resultados que competen a las universidades públicas paraguayas. Cabe recordar que el número grueso de las tendencias de matrícula en Paraguay está en las universidades privadas las cuales no deben rendir cuentas públicas por su carácter de gestión privada.

Sin embargo, a pesar de la vigencia de las leyes antes comentadas, mediante la cual los estados y los interesados pueden generar y darles una nueva utilidad a los datos, el proceso de apertura y generación de datos resulta incipiente, en tanto que la página web “datos.gov.py” carece de datos e, incluso, de funcionalidad. Aunque se creó por Ley N° 4989/2013 la Secretaría Nacional de Tecnologías de la Información y Comunicación (SENATICS) como entidad encargada de implementar los principios y fines de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el sector público, no son pocas las veces que la web mencionada está fuera de servicio, razón por la cual se dificulta el acceso a la información y, por ende, a darle utilidad a los datos.

También menciona la Ley 5282/2014 que todas las fuentes tendrán que estar en el “Portal Unificado de Información Pública” y en la Oficina de Acceso a la Información Pública. Se destacan los artículos 14, 15 y 17, que tratan sobre la disponibilidad de las fuentes, la actualización, el contenido y la veracidad, pudiendo incidir la Secretaría Nacional Anticorrupción (SENAC). Además, en el capítulo 3 menciona que todas las instituciones deben tener presencia en el portal de datos abiertos y en el Portal Unificado de Información Pública.

Datos abiertos y políticas educativas

En consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el Plan Nacional de Desarrollo de Paraguay (PND) tiene 3 ejes prioritarios, de los cuales 2 son destacables por la relación con la temática que se viene desarrollando. Uno es la reducción de la pobreza y el desarrollo social, eje que se asocia directamente con la reducción de la pobreza en todas sus formas de expresión -también la informativa y, por extensión, del acceso a la información- y por la potencialidad que suponen los datos, basados en resultados de la aplicación de estrategias y políticas para decidir el porvenir futuro; el otro tiene que ver con la inserción de Paraguay en el mundo, en tanto que la disponibilidad de datos permite el acceso a la información desde cualquier lugar del mundo, su explotación y visibilidad. En ambos casos, el acceso a la información es

considerado un eje transversal, razón por la cual el Estado debe facilitar el acceso a la información pública.

En el caso de las políticas educativas, según Villalba Benítez (2016) la privatización del sector de la Educación Superior en Paraguay va de la mano en que las políticas públicas del Estado se vieron privatizadas en América Latina y en Europa. Mientras la Organización Mundial del Comercio (OMC) la fundamentó como un bien de mercado y servicio, el Instituto Internacional de la UNESCO (IESALC) la definió desde el derecho humano, público y social, que los estados deben garantizar (CRES, 2008, citado en Villalba, 2016). Si bien quedó reconocida la posición del IESALC, la Educación Superior sigue en más de 3/4 partes privatizada en Paraguay, razón por la cual, como bien de mercado y economizado, la disposición de datos puede dar pie al conocimiento de movimientos de capitales económicos.

Sin embargo, el acceso a los datos es fundamental para comprender la realidad que nos rodea en cuanto a educación superior. Aunque está comprendido como un derecho real de todos los ciudadanos que debe ser garantizado por el Estado (Villalba Benítez, 2016), la situación nacional muestra una realidad, en que, si bien se democratiza el acceso a la Educación Superior, este no parece estar inserto como una política pública de Estado. El alcance de la Educación Superior pública es limitado, y a partir de los datos provistos en la Encuesta Permanente de Hogares (2019), a nivel nacional la pobreza total es de un 23,5% y la pobreza extrema es del 33,4% en zonas rurales y del 17,5% en zonas urbanas. Además, se le suman datos como la informalidad laboral, que en el periodo 2012-2017 fue del 65% y los jóvenes representaron el mayor nivel de informalidad, con más del 90%.

Esto da un panorama de que, a la política de Estado vigente en cuanto al servicio público de Educación Superior, las posibilidades de acceso a la Educación Superior también se ven fuertemente marcadas por un sistema laboral informal.

Así pues, los datos abiertos publicados posibilitan la evaluación de las políticas públicas y facilitan la investigación, pero suponen un arma de doble filo, ya que la disponibilidad de datos que sean poco halagadores puede generar un cuestionamiento, sobre todo, a las inversiones realizadas y a las políticas públicas propias. Desde este punto de vista, los datos permiten el empoderamiento de la ciudadanía, aspecto que pone en riesgo la perdurabilidad de cualquier sistema hegemónico que pueda estar todavía establecido tras la dictadura de Stroessner, tal como señala Velázquez (2017), quien hace mención a una “marcada cultura autoritaria heredada”.

En Paraguay hay un avance importante de estudios que dan cuenta de la complejidad del sistema educativo, estos insumos podrían formar parte para la elaboración de políticas públicas teniendo en cuenta los problemas estructurales de la Educación Paraguaya. Por otro lado, el aumento de universidades genera una interesante cobertura de educa-

ción de nivel superior, pero aún impera la inequidad y la segregación, temas centrales para analizar y plantear soluciones a nivel institucional y de las políticas del sistema.

Por otra parte, la necesidad de contar con un sistema de información único es imperiosa, que facilite la realización de estudios comparados, de impacto u otros que posibiliten una circulación de la información y conocimiento sobre el sector, mientras existan intereses contrapuestos será imposible el mejoramiento del subsistema de educación Superior.

Búsqueda de información sobre ES

El acceso a datos ha sido muy complicado para llevar a cabo el presente trabajo. La inexistencia de un registro único impidió avanzar y comparar con los otros países integrantes del proyecto. No obstante, se realizaron gestiones a fin de conseguir estos.

Desde el año 2018, específicamente en el mes de noviembre, se procedió a la remisión de notas con el aval de la Coordinadora del Proyecto, Dra. María Franci Álvarez, a distintas autoridades como el presidente del Consejo Nacional de Educación Superior (CONES); el Ministro de Educación y Ciencias (MEC), y el presidente de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES).

Por otra parte, fueron consultadas las páginas web de distintas instituciones como las universidades, institutos de educación superior, CONACYT, ANEAES, CONES, BECAL, CONSEJO NACIONAL DE BECA, BECAS ITAIPÚ, Anuarios Estadísticos de la Dirección de Estadísticas, Encuestas y Censos (DGEEC), encontrándose solamente datos de la Universidad Nacional de Asunción y la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, el resto no existe públicamente; cabe destacar que la Universidad Autónoma de Encarnación y el Instituto Superior de Educación Divina Esperanza no realizan un anuario, pero sí sistematizan los datos a nivel interno, hecho que facilitó la disposición de las estadísticas como miembro del proyecto. También se han consultado otros materiales bibliográficos, para recabar información sobre el tema referido, teniendo éxito parcialmente.

En el año 2020, entre los meses de julio y agosto, se volvió a solicitar las mismas informaciones a las siguientes instituciones: Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, Ministerio de Hacienda, Vice Ministerio de Educación Superior. En esta ocasión estas instituciones respondieron a las notas presentadas con algunas informaciones. Desde el Ministerio de Hacienda y en el marco de la Ley N° 5282/2014 “De libre acceso ciudadano a la información Pública y transparencia gubernamental”, remitieron el Memorándum C.M. y E.G.P. N° 24/2020 de la Coordinación de Monitoreo y Evaluación del Gasto Público de la Dirección General de Presupuesto y sus anexos, con datos referentes a

la cantidad de matriculados por año de las Universidades Públicas declarados para el informe del Control Financiero y Evaluación Presupuestaria del MH.

Desde la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados fueron facilitadas copias del informe solicitado a las Instituciones de Educación Superior del Paraguay (Universidades Públicas y Privadas e Instituciones de Educación Superior), en forma parcial, considerando que no todas las IES han remitido el informe.

Desde el Vice Ministerio de Educación Superior respondieron que la nota de solicitud de los datos estadísticos de la matrícula de la ES, en los últimos 10 años, discriminados por sector público y privado, y por género, derivaron al CONES para dar respuestas en tiempo y forma.

Desde el CONES, respondieron que la institución se encuentra en proceso de recopilación de los datos estadísticos según el Artículo 84 de la ley 4995/13. Una vez culminado este informe se estará publicando en el portal oficial del CONES.

El Portal del Ministerio de Educación y Ciencias hay un anuncio sobre el registro único de Instituciones de E.S que expresa:

Como estrategia para dar cumplimiento a los mencionados encargos de la Ley, el MEC implementará un sistema integral de información de la educación superior que abarcará procesos de gestión de la información de las instituciones de educación superior, su oferta educativa, inclusive información curricular, la matrícula de estudiantes en las ofertas activas, la gestión de las calificaciones y la expedición de certificados de estudio y títulos, así como los procesos de movilidad horizontal de estudiantes, que incluye la convalidación o reconocimiento de asignaturas (materia que deberá ser reglamentada por el CONES).

Este sistema integral de información permitirá, además del fortalecimiento de los controles para el registro de títulos, disponer sistemáticamente de información oportuna y de interés para la ciudadanía acerca de qué carreras han sido habilitadas por el Consejo de Universidades, por las mismas Universidades e Institutos Superiores en el marco de la Ley 2529/06 y por el propio MEC (para los cursos de formación de docentes y técnicos superiores), donde se implementan, su malla curricular, sus periodos de implementación, los costos de matrícula y cuotas y plantel docente de la misma, información sobre el estado del proceso de evaluación y acreditación que podrá ser proveído por la ANEAES, así como estadísticas sobre las matriculaciones con actualización periódica.

Toda la información generada por el sistema que sea de carácter público, estará disponible en el portal de datos abiertos <https://datos.mec.gov.py>, a fin de facilitar el control de la ciudadanía.

De esta manera se presume la existencia de esfuerzos para el cumplimiento de la Ley de acceso a información mencionada anteriormente. El sistema está organizado para cargar los datos, pero no existen los registros correspondientes.

A partir de este proceso de recolección de información, los responsables por Paraguay de este proyecto, la Universidad Nacional de Pilar y la Universidad Autónoma de Encarnación, elaboraron un compilado de las informaciones y datos obtenidos, con el apoyo de la Coordinación del Proyecto. Los datos presentados son parciales atendiendo la dificultad para acceder a los registros oficiales de todas las IES, lo cual limita la comparación de la tendencia de la matrícula con los demás países que forman parte del proyecto; no obstante se presentan los datos aproximados, que se espera sirvan para tener una visión de la situación de la matrícula en las IES en Paraguay, como también para instar a la Institución Rectora de la ES contar y permitir el acceso público a los datos conforme la Ley 4995/13, como también a las IES privadas por el enorme valor para el desarrollo de políticas que favorezcan la democratización y el acceso equitativo y sostenible a la ES.

Información de Instituciones de Educación Superior

Universidades de Gestión Pública

Actualmente son nueve (9) las universidades públicas en el país. La última creada es la Universidad Politécnica Taiwán-Paraguay en el año 2018 por Ley N° 6.096, situada en la ciudad de Asunción, al igual que la Universidad Nacional de Asunción. Las demás universidades se encuentran en las capitales departamentales de Alto Paraná, Itapúa, Caaguazú, Concepción, Ñeembucú, Villarrica, Canindeyú. A continuación, se disponen dos tablas con la tendencia de matrícula entre el 2000 y el 2009 a partir del MEC (2012) y entre el 2010 y el 2019 a partir del Informe del Ministerio de Hacienda.

Tabla 7.2. Universidades y matrícula de gestión pública. Paraguay, 2000 - 2009

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Universidad Nac. de Asunción	25269	27126	28602	31192	33788	34052	35342	36706	39051	39739
Universidad Nac. del Este	5996	6029	6431	6607	7401	8233	7186	8115	7885	8471
Universidad Nac. de Itapúa	576	795	943	1057	1549	2173	1864	1949	2329	4059
Universidad Nac. de Caaguazú	○	○	○	○	○	○	○	○	○	391

Universidad Nac. de Concepción	○	○	○	○	○	173	240	249	760	913
Universidad Nac. de Pilar	725	736	1593	1858	1993	1784	1685	1653	1759	2166
Universidad Nac. de Villarrica del Espíritu Santo	○	○	○	○	○	○	○	○	1510	2372
Universidad Nac. de Canindeyú	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
TOTAL	32566	34686	39571	40714	44731	46415	46317	48672	53294	58417

Fuente: MEC (2012)

Tabla 7.3: Universidades y matrícula de gestión pública. Paraguay, 2010- 2019

UNIV.	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
UNP	3.234	3.547	3.730	3.999	3.771	3.964	4.938	3.904	4.193	4.466
UNA	59.866	63.183	73.235	62.514	64.121	62.122	61.168	64.762	72.866	72.311
UNE	9.580	8.070	8.698	8.402	9.755	10.328	10.132	10.451	10.490	10.601
UNC	1.218	1.502	2.502	1.861	2.292	2.460	2.367	2.802	3.083	3.295
UNI	7.002	5.632	8.986	6.911	7.689	8.680	8.355	4.865	5.029	5.501
UNVES	3.854	9.758	5.203	6.519	5.834	4.600	4.745	4.551	4.829	5.336
UNICAN		306	612	828	1.133	1.393	1.461	1.833	1.918	1.688
UNCA	1.149	1.636	2.193	2.787	2.943	3.030	3.579	3.673	4.315	4.044
TOTAL	82.669	90.087	101.429	89.822	93.767	92.613	91.807	92.937	102.530	102.776

Fuente: Ministerio de Hacienda - Informe de Control y Evaluación Resumido

Como se puede observar en ambas tablas, la matrícula sigue concentrada mayoritariamente en la Universidad Nacional de Asunción, seguida por la Universidad Nacional del Este. También se puede observar el crecimiento exponencial desde varias ópticas:

General, desde el 2000 al 2019 de 32.566 estudiantes en 2000 se pasó a 102.776 en 2019, lo que supone un aumento del 316%.

Por universidad desde el 2000 al 2019

- UNA, creada en 1989 en San Lorenzo: de 25.269 estudiantes en 2000, se pasó a 72.311 en 2019. Esto supone un aumento del 286%
- UNE, creada en 1993 en Ciudad del Este: de 5996 estudiantes en 2000, se pasó a 10.601 en 2019. Esto supone un aumento del 177%
- UNP, creada en 1994 en Pilar: de 725 estudiantes en 2000, se pasó a 4466 en 2019. Esto supone un aumento del 616%
- UNI, creada en 1996 en Encarnación: de 576 en 2000, se pasó a 5501 en 2019. Esto supone un aumento del 955%
- UNC, creada en 2007 en Concepción: de 173 en 2005, se pasó a 3295 en 2019. Esto supone un aumento del 1904%
- UNVES, creada en 2007 en Villarrica: de 1510 en 2008, se pasó a 5336 en 2019. Esto supone un aumento del 353%
- UNICAN, creada en 2010 en Salto del Guairá: de 306 en 2009, se pasó a 1688 en 2019. Esto supone un aumento del 552%
- UNCA, creada en 2007 en Coronel Oviedo: de 391 en 2009, se pasó a 4.044 en el 2019. Esto supone un aumento del 1034%

Como se puede observar, posterior a la superación de la dictadura se encuentran porcentajes de crecimiento que superan el 300%. Se puede sobreentender que el hecho de estar en la capital, en el caso de la UNA, es donde primero se vieron los efectos del inicio de la caída del régimen. Sin embargo, en las zonas más alejadas, conocidas popularmente como “zonas del interior”, la expansión con un efecto más fuerte sigue dándose hasta estos días, donde se observan los porcentajes que oscilan entre un crecimiento del 353% y el 1904%. En el caso de la UNE cabe recordar que es fronteriza con Brasil mediante el Puente de la Amistad, que lo une con la ciudad de Foz de Iguaçu. En ese caso, podríamos estar ante un desplazamiento de estudiantes entre ciudades vecinas, aspecto que requiere mayor profundidad en su estudio.

Estos datos resultan generales, puesto que la desagregación necesaria para hacer comparaciones entre universidades paraguayas y con otros países tuvo sus dificultades ante la indisponibilidad de los indicadores necesarios, tal como fuese comentado anteriormente.

Institutos de Educación Superior de Gestión Pública

Los Institutos Superiores son las instituciones que se desempeñan en un campo específico del saber en cumplimiento de su misión de investigación, formación profesional y servicio a la comunidad. (*Ley General de Educación, Art. 49*). A continuación, en la Tabla 4, aparece un listado de los Institutos Superiores de Educación de gestión pública, aunque no se consiguieron datos.

Tabla 7.4: Listado de Institutos de Educación Superior públicos

Nº	DENOMINACIÓN	MARCO LEGAL DE CREACIÓN
1	Instituto Superior de Bellas Artes	Ley de la Nación Nº 1.638 del 20 de diciembre de 2000
2	Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña”	Ley de la Nación Nº 1.692 del 7 de mayo de 2001-
4	Instituto de Altos Estudios Estratégicos	Ley de la Nación Nº 2.328 del 28 de noviembre de 2003-
5	Instituto Nacional de Salud (INS)	Ley de la Nación Nº 2.385 del 30 de abril del 2004-
6	Comando de Institutos Militares de Enseñanza del Ejército (CIMEE)	Ley de la Nación Nº 2.435 del 10 de agosto de 2004-
16	Instituto Superior de Educación Policial (ISEPOL)	Ley de la Nación Nº 2.946 del 21 de junio del 2006-
19	Comando de Institutos Navales de Enseñanza de la Armada (CINAE)	Ley de la Nación Nº 2.990 del 06 de setiembre del 2006-

Información de las instituciones Privadas

Universidades de Gestión Privada

Según la Ley General de Educación, las instituciones educativas privadas que pretendan el derecho de otorgar títulos oficiales deberán ser reconocidas por las autoridades educativas competentes de la República y estarán sujetas a la exigencia de esta ley y a la supervisión de las autoridades educativas oficiales. Podrán prestar este servicio las iglesias o confesiones religiosas, inscritas en el Registro Nacional de Culto, las fundaciones, sociedades, asociaciones y empresas con personería jurídica, y las personas de existencia visible.

Actualmente, en el país existen 46 universidades privadas. Para el presente trabajo solo se pudo acceder, mediante la petición correspondiente a datos de las siguientes Universidades Privadas:

- Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE)
- Universidad del Chaco (UNICHACO)
- Universidad Politécnica y Artística del Paraguay (UPAP)
- Universidad Adventista
- Universidad Sudamericana

En el caso de los datos de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, la segunda universidad privada más antigua de Paraguay, se accedió a través del Anuario Estadístico de la Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censo (DGEEC), de los años 2010 al 2018.

Tabla 7.5: Universidades y matrícula de gestión privada. Paraguay 2010-2018

Universidades	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
UCA	24.056	22.811	22.600	22.600	17.944	8.121	19.060	18.582	18.582
UNAE	562	828	836	791	695	1029	767	812	734
UNICHACO	433	575	719	788	835	1028	872	887	488
UPAP	5955	6194	6215	6476	12054	13491	14241	8547	11838
UHG	35	72	122	160	85	70	133	131	46
ADVENTISTA		64	50	43	20	41	33	57	66
SUDAMERICANA					129	592	1178	884	879
TOTAL	31.041	30.544	30.542	30.858	31.762	24.372	36.284	29.900	32.633

*Fuente Ministerio de Hacienda - Informe de Control y Evaluación Resumido

En el caso anterior, la información nos muestra que la mayor cantidad de matrícula privada se encuentra en la 2ª universidad más antigua de Paraguay, que es la UCA. También destaca la baja cantidad de matrícula en algunas universidades que aparecen en el listado. Si se analizan los datos desde la óptica general y particular, se observa que:

Análisis General: de los 31.041 estudiantes del 2010, hubo momentos de bajada y subida de matrícula, con un momento abrupto en el 2015, donde la UCA pierde más de la mitad de su matrícula anterior y sobresalen con tendencia favorable la UNAE, la

UNICHACO y la tendencia positiva sostenida de la UPAP. Este hecho debe ser analizado cuidadosamente. Sin embargo, en el 2016 hubo un gran repunte, que se le puede achacar a la Sudamericana, la tendencia positiva de la UPAP, como también a la recuperación de la UCA.

En líneas generales, desde 2010 a 2018, la matrícula en las universidades privadas aumentó en un 105%. Este dato contrasta con el crecimiento de las públicas según los datos aquí disponibles, puesto que las públicas crecieron en un 124%. Sin embargo, las referencias teóricas previas de este documento muestran que hay antecedentes sobre la cantidad y el crecimiento de las privadas que no coincide con los datos recolectados en esta investigación. Este hecho da cuenta de factores varios, como la no disponibilidad de datos, una sistematización débil y otros factores que pueden estar asociados a la presentación de cifras reales y comparables dentro del territorio nacional.

Análisis individual

- UCA: la UCA sigue aglomerando la mayor parte de la matrícula, pero entre el 2010 y el 2018 tuvo un descenso de su matrícula en un 23%. Tanto en 2014 como en 2015 tuvo dos bajadas drásticas, aunque volvió a crecer en 2016, sin estar nuevamente al nivel anterior a 2014, con unos 3000 estudiantes menos.
- UNAE: la UNAE presenta una matrícula considerablemente estable, con 2 picos positivos y uno negativo. Se observa que entre 2010 y 2011 hubo un aumento del 47%, con una gran bajada en el 2014 –aunque sin estar inferior al 2010– y un repunte del 48% en 2015, coincidiendo con la inauguración del nuevo campus urbano y alcanzando la cifra de 1029 estudiantes.
- UNICHACO: sus inicios y sus datos más recientes guardan gran similitud, con un momento álgido en 2014, pero con un drástico descenso en 2017.
- UPAP: entre 2014 y 2016 el crecimiento fue mayúsculo, pasando de los 6000 estudiantes de 2013 al doble en 2014 y con tendencia ascendente. De sus inicios citados con 5955, se cuenta en 2018 con prácticamente el doble.
- UHG y UAdvenista: En ambos casos la evolución de su matrícula es prácticamente inexistente, con picos de crecimiento en la UHG que no fueron sostenidos. Aquí se presentan datos para ser estudiados minuciosamente.

- Sudamericana: Desde la tenencia de datos, tuvo un crecimiento importante, pasando de 129 estudiantes en 2014 a 1178 en 2016. Posteriormente, tuvo un descenso, pero presentó unos números estables entre los 800 y 900 estudiantes.

Por tanto, con la tenencia de estos datos el trabajo generalizador y específico resulta altamente limitado, puesto que las disparidades con las fuentes teóricas dispuestas al inicio del capítulo muestran una gran divergencia. Sin embargo, supone un punto de partida para la comparación de datos y fuentes en trabajos futuros o el estudio pormenorizado de casos concretos por departamentos e, inclusive, distritos.

Institutos Superiores de Gestión Privada

Ante la falta de datos, se compara entre la cantidad de Institutos Superiores de Gestión Pública y Gestión Privada y se da cuenta de que, como en el caso de las universidades, estos superan en cantidad. Por tanto, aunque hay ausencia de datos en ambos casos (Institutos Superiores Públicos y Privados), se puede valorar la posibilidad de la coincidencia de tendencias entre universidades y estas instituciones. Con el fin de constatar la cantidad de Institutos Superiores de Gestión Privada, se dispone de la siguiente tabla:

Tabla 7.6: Listado de Institutos Superiores de gestión privada. Paraguay

Nº	DENOMINACIÓN	MARCO LEGAL DE CREACIÓN
7	Instituto Superior del “Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní”	Ley de la Nación Nº 2.574 del 16 de mayo de 2005-
8	Instituto Superior de Estudios Humanísticos y Filosóficos “San Francisco Javier”	Ley de la Nación Nº 2.823 23 de noviembre de 2005-
9	Instituto Técnico Superior “San Carlos”	Ley de la Nación Nº 2.832 15 de noviembre de 2005-
10	Instituto Superior de Educación “Vía Pro Desarrollo”	Ley de la Nación Nº 2.847 del 21 de diciembre de 2005-
11	Instituto Superior de Educación “Dr. Ignacio A. Pane”	Ley de la Nación Nº 2.863 del 29 de diciembre de 2005-
12	Instituto Superior de Educación “Divina Esperanza”	Ley de la Nación Nº 2.864 del 29 de diciembre de 2005-
13	Instituto Superior de Educación “Santo Tomás”	Ley de la Nación Nº 2.867 del 29 de diciembre de 2005-

14	Instituto de Educación Superior “Desarrollo, Instituto de Capacitación y Estudios”	Ley de la Nación N° 2.872 del 06 de abril de 2006-
15	“Centro Educativo Superior en Salud”	Ley de la Nación N° 2.944 del 21 de julio de 2006-
17	Instituto Superior “CENTURIA”	Ley de la Nación N° 2.947 del 19 de junio de 2006-
18	Instituto Superior Interamericano de Ciencias Sociales	Ley de la Nación N° 2.972 del 26 de julio de 2006-
21	Instituto de Artes Visuales “Verónica Koop”	Ley de la Nación N° 2.991 del 06 de setiembre de 2006-
22	Instituto Superior en Ciencias de la Salud “San Agustín”	Ley de la Nación N° 3.029 del 25 de octubre de 2006-
23	Instituto Superior en Ciencias de la Salud “San Nicolás”	Ley de la Nación N° 3.030 del 25 de octubre de 2006-
24	Instituto Superior “Interregional” en Ciencias de la Salud	Ley de la Nación N° 3.629 del 20 de octubre de 2008-
25	Instituto de Lingüística Guaraní del Paraguay “Prof. Dr. Reinaldo Julián Decoud Larrosa”	Ley de la Nación N° 3.252 de 2007-
26	Instituto Superior Profesional Avanzado	Ley de la Nación N° 3.378 del 16 de noviembre de 2007-
27	Instituto Superior “Kyre’y Saso”	Ley de la Nación N° 3.494 del 28 de mayo de 2008-
28	“Instituto Superior de Formación Tributaria y Empresarial”	Ley de la Nación N° 3.502 del 25 de junio del 2008- Ley de la Nación N°6.134 del 14 de agosto de 2018-
29	Instituto de Educación Superior “Arco Iris”	Ley de la Nación N° 3.503 del 25 de junio de 2008-
30	Instituto Superior en Ciencias de la Salud “Juan Pablo II”	Ley de la Nación N° 3.513 del 20 de junio de 2008-.
31	Instituto Superior en Ciencias de la Salud “San Patricio de Irlanda del Norte”	Ley de la Nación N° 3.739 del 10 de junio de 2009
32	Instituto Superior en Ciencias Jurídicas “Escuela de Derecho y otras Unidades Pedagógicas – EDUPCA”	Ley de la Nación N° 3.693 del 31 de diciembre de 2008-
33	Centro de Ciencias Penales y Política Criminal	Ley de la Nación N° 3754 del 15 de junio de 2009
34	Instituto Superior “Santa Rosa Mística”	Ley de la Nación N° 3854 del 23 de setiembre de 2009-
35	Instituto de Educación Superior “De Odontología Avanzada” IOA	Ley de la Nación N° 3957 del 24 de setiembre de 2009-

36	Instituto Superior Paraguayo de Tecnología y Ciencias de la Educación	Ley de la Nación N° 3669 del 16 de diciembre de 2008-
37	Instituto Superior de Odontología	Ley de la Nación N° 6400 del 14 de octubre de 2019-

(DGEEC, 2010,2011,2012,2013,2014,2015,2016,2017,2018)

Políticas de inclusión en la Educación Superior en Paraguay

El país se ha caracterizado por grandes desigualdades históricamente determinadas, recién en la última década del siglo pasado el Estado establece políticas sociales y reformas tributarias, en un contexto político democrático. (Rivarola M. , 2018). Estas desigualdades se reproducen en el ámbito educativo, específicamente en la Educación Superior.

La inclusión refiere al ejercicio del acceso universal de los jóvenes que, históricamente, no han tenido posibilidad de ingresar a la educación superior. La realidad actual evidencia de que la expansión de la E.S se ha dado en todo el territorio paraguayo con ofertas educativas de instituciones públicas y privadas. No obstante, la permanencia de esos jóvenes no necesariamente está mediada con políticas y mecanismos de nivelación que permitan comprender los nuevos códigos y lenguajes de esa instancia de formación (Brito, Basualto Porra, Reyes Ochoa, 2019).

La deserción se debe muchas veces a condiciones extra académicas como el condicionamiento socioeconómico y por la incompatibilidad que resulta combinar tareas académicas, laborales y familiares. Incluso, factores como el espacio en la casa, condiciones adecuadas de espacio y silencio, afectan las tareas propias de los estudiantes universitarios (Brito,Basualto Porra,Reyes Ochoa, 2019).

En el caso paraguayo los indicadores educativos más bajos se dan en zonas rurales y en poblaciones que viven en condiciones de pobreza. Esta condición requiere de programas que atiendan a estos grupos asegurando las condiciones básicas para el aprendizaje y una educación adecuada a su realidad cultural, social y productiva (Elias, 2013). Las universidades Nacionales descentralizadas tienen más cercanía al territorio, y pueden atender estos problemas desde sus funciones sustantivas, y buscar acortar la brecha de desigualdad existente en la sociedad paraguaya. Esto aún es un tema que requiere ser analizado pormenorizadamente con datos que en este momento no se encuentra con facilidad en el subsistema de Educación Superior.

Otra situación imperante es la situación de la población indígena, en un país pluricultural como el Paraguay. Los indicadores refieren una baja cobertura en los años iniciales de educación, por lo tanto, los que llegan al nivel superior son escasos. Se requiere enfatizar los programas educativos que respondan a sus matrices culturales y lingüísticas, por medio de la educación bilingüe e intercultural, que promuevan una inserción en la sociedad general (Elias, 2013)

Spinzi y Wehrle (2017) realizan un análisis de los programas orientados al acceso a la educación de jóvenes en situación de vulnerabilidad y exclusión social implementados en los dos últimos gobiernos, situados en los periodos 2008-2013 y 2013-2018. Las autoras remarcan que existen avances en los diseños metodológicos, intentando ser inclusivos, pero que hay dificultad de medir los impactos a causa de la carencia de indicadores claros y de evaluaciones, aunque se evidencia que hay grupos vulnerables que siguen quedando rezagados como son las personas indígenas, las personas con discapacidad y los de sectores rurales.

El hecho de tener en América Latina dificultades estructurales para el acceso a la Educación Superior hace que las políticas encaminadas al acceso de la población joven en Educación Superior sea una tarea sistémica, pues hay estudios que avalan que la finalización de unos estudios universitarios da lugar a una mejor situación laboral (Escanés et al, 2017 en Spinzi y Wehrle, 2017).

En el caso paraguayo, Serafini Geoghegan, (2018) da cuenta que los motivos de abandono de la educación formal son el económico, las responsabilidades del hogar –en el caso de las mujeres- y la oferta educativa. Es así como las desigualdades de escolarización por cuestiones socioeconómicas, de género, de residencia e idioma la desigualdad en la educación paraguaya (Elias, 2013). Una de las limitantes de acceso más acusadas en Paraguay tiene que ver con los fondos económicos propios y familiares que permitan invertir en Educación.

Para favorecer la igualdad de oportunidades, la Ley 4995/2013 prevé la creación de fondos especiales para becas y créditos. En el artículo 47, se remarca que los estudiantes tienen derecho a becas, créditos y otras formas de apoyo económico y social que les garanticen la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso y permanencia a estudios de grado y postgrado. Para ello, tal como estipula el artículo 79, el Estado garantizará a través de las instituciones que corresponda, la dación de becas y concesión de créditos.

Si bien, esto se llevará a cabo mediante el cumplimiento de una serie de condiciones, como son la constatación de escasez de recursos económicos, el acceso a carreras acreditadas, la prevalencia de unas áreas determinadas como “prioritarias”, la superación de unas pruebas de capacidades elementales y tener un promedio de calificación igual o mayor a cuatro en una escala del uno al cinco.

A su vez, Paraguay cuenta con la Ley N°4842 “que regula las becas otorgadas y/o administradas por el estado, modifica la estructura y funciones del nuevo Consejo Nacional de Becas y deroga la Ley N° 1397/99 Que crea el Consejo Nacional de Becas”. El objetivo de la presente Ley según el art. 1° es establecer las bases de un sistema nacional de becas que posibilite el acceso equitativo a las mismas y la permanencia en el sistema educativo y en la formación académica, intelectual, artística, deportiva, científica o investigativa de estudiantes de escasos recursos económicos (Aguilera, 2017).

Su ámbito de aplicación establecido en el art. N°2° menciona que la Ley se aplicará específicamente a las becas otorgadas por cualquier organismo o entidad del Estado, tanto de la Administración Central como de la Descentralizada, incluyendo las otorgadas por las Municipalidades, los Gobiernos Departamentales y las Entidades Binacionales, así como las concedidas por Estados Extranjeros u Organismos Públicos Internacionales, siempre que las mismas sean canalizadas a través del Gobierno paraguayo. En cuanto al carácter, duración y cobertura, las becas constituyen un beneficio personal e intransferible del becario. En caso de ser otorgadas por ciclos lectivos, serán renovables en cada inicio del ciclo lectivo, siempre y cuando el beneficiario acredite que se mantiene en las condiciones que determinaron su otorgamiento.

Las becas otorgadas a nivel nacional deberán cubrir los costos de estudio, alimentación y movilidad. En el caso de becas otorgadas al exterior deberán cubrir costos de estudio, alimentación y movilidad, pasaje, seguro médico y gastos de residencia cuando estos últimos sean requisitos obligatorios para el acceso y permanencia en el lugar que usufructúe la beca, siempre que estas hayan sido gestionadas por el Estado Paraguayo (Ley n° 4842. art. 4°) (Aguilera, 2017).

También se puede resaltar la generación del Programa Becal, desde el año 2014, administrado por el Ministerio de Hacienda con financiamiento del Fondo Fiduciario para la Excelencia de la Educación e Investigación, provenientes del fondo de compensación por venta de energía al Brasil por parte de la Entidad Binacional Itaipú. Inclusive, se sumaban, según el informe de 2016, a la dación de becas (o más concretamente créditos) la Agencia Financiera de Desarrollo, AFD y el Banco Visión, con un Crédito Educativo.

En el 2013 se publicó un estudio sobre la evaluación de la implementación y alcance de las becas estatales para el acceso a la universidad desde una mirada intercultural, centrándose en las probabilidades de que un indígena pueda seguir estudiando y acceda a la universidad, dando cuenta de la gran dificultad de disfrute y aprovechamiento de estas becas por cuestiones informativas y de oferta educativa. Por ejemplo, en el caso de las becas de Itaipú, las más amplias, la evaluación arrojó un alto índice de desconocimiento por parte de este colectivo, así como unos requisitos confusos o que obligan a cursar algunas carreras que son poco pertinentes para dicho colectivo.

Las becas estudiantiles forman parte de la protección social no contributiva/ asistencia social. Pero la dispersión de instituciones, aunque exista una intención de unificación de la política de becas, la ausencia de una base de datos consolidada y la dificultad para detectar los fondos destinados en el sistema presupuestario, hacen difícil estimar su aporte al sistema universitario (Serafini Geoghegan, 2018).

En el mes de julio del presente año (2020), la Cámara de Diputados sancionó el proyecto de Ley “Que establece la gratuidad de los cursos de admisión y de grado en todas las universidades públicas del país; en el Instituto Superior de Bellas Artes; el

Instituto Nacional de Educación Superior; institutos de formación docente dependientes del Ministerio de Educación y Ciencias; y en el Instituto Nacional de Salud; y modifica el artículo 3° de la Ley N° 4.758/2012, que crea el Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo (Fonacide), y el Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación, y sus modificatorias”.

Se estableció la gratuidad de los cursos de admisión y de grado en todas las universidades públicas del país; en el Instituto Superior de Bellas Artes; el Instituto Nacional de Educación Superior; y en Institutos de Formación Docente dependientes del Ministerio de Educación y Ciencias, para los egresados de la educación media de instituciones educativas del sector oficial o instituciones educativas del sector subvencionado.

La gratuidad se extiende, de igual manera, para quienes se encuentren en situación de vulnerabilidad, que deberá ser acreditada conforme a requisitos que serán establecidos por reglamentación a cargo del Poder Ejecutivo. (Honorable Cámara de Diputados, 2020).

A modo de conclusión

Distintos autores resaltan que los temas referentes a evolución de matrícula, rendimiento académico, derecho a la educación, diseño e implementación de políticas públicas y calidad educativa, resultan de gran interés por parte de los investigadores latinoamericanos (Castillo y Cabezas, 2010; Ibáñez, 2015; Ferreyra, Avitabile y Paz, 2017, citados en Álvarez y Conci, 2019). Esto puede deberse a que, tanto las Naciones Unidas, como la UNESCO, hacen mención a la educación como un derecho humano, que debe ser implementado, generalizado y que permita la igualdad de oportunidades. En esto influyen los procesos democráticos acaecidos en las sociedades, en que la educación pasa a situarse como un área estratégica que requiere de una inversión (Rodríguez, 2001, citado en Álvarez y Conci, 2019). Sin embargo, se puede vislumbrar una relación inversa entre inversión y matrícula, aunque sí entre inversión e indicadores educativos, por lo que no se trata de invertir en cantidad de acceso, sino en calidad.

Más que nunca, la Sociedad del Conocimiento tiene un valor indispensable por ocupar un lugar hegemónico en todas las agendas internacionales y planes nacionales como la Agenda 2030 o el Plan Nacional de Desarrollo de Paraguay. La educación superior, lugar predominante en la generación del conocimiento a lo largo de la historia, supone una instancia de apropiación de saberes que debe aportar en el desarrollo cultural y socioeconómico (López, 2012, citado en Álvarez y Conci, 2019). Al respecto, Comboni y Juárez (1997, citados en Álvarez y Conci, 2019) aluden a que la expansión de la matrícula, entendida como acceso masivo, es equiparada con la democratiza-

ción de la educación superior por la posibilidad de acceso. También, aluden a que la masificación no es sinónimo de educación de calidad. Si se conceptualiza la democratización en un sentido amplio, la expansión y la disponibilidad son sinónimas, pero si se estudia desde una conceptualización restringida, la democratización tiene que ver con la reducción de las desigualdades.

En el caso de Paraguay, se ve una expansión en números de instituciones de educación superior, sobre todo a nivel privado, pero no se puede ver el efecto generado en la reducción de desigualdades, por lo que se podría estar ante un caso de enmascaramiento en “generación de oportunidades aparentemente iguales para todos” (Álvarez & Conci, 2019), poniendo en riesgo la educación de calidad, el desarrollo de otros programas vinculados al conocimiento como las políticas de ciencia y tecnología e, incluso, encubriendo actividades ajenas a la educación.

La no tenencia de datos públicos sistematizados y actualizados, así como la imposibilidad de acceso a los datos de las instituciones privadas, suponen una enorme limitación de cara a la formulación de políticas inclusivas y equitativas, puesto que se desconocen los problemas del sistema educativo y las desigualdades que a su interior se pueden generar (Álvarez y Conci, 2019).

Queda denotado, con este proyecto, que aún hay un largo camino por recorrer en materia de datos abiertos a pesar del establecimiento de leyes, para evitar la mercantilización de la educación superior y el establecimiento de una política educativa que realmente apunte a la democratización.

Referencias

Álvarez, M. F., & Conci, M. C. (2019). *Caracterización y democratización de la educación superior en Mercosur ampliado*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

ANEAES. (02 de Setiembre de 2020). ANEAES. Obtenido de ANEAES: <http://www.aneaes.gov.py/v2/>

Benavides; León; Haag ; Cueva. (10 de Enero de 2005). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51325-4>. Obtenido de <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51325-4>:<https://pdfs.semanticscholar.org/7bc1/7100a88d7f63f92b-82808d741663ab260d2b.pdf>

Bernstein, B. (1985). *Clases sociales lenguaje y Socialización*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional.

Borda, D. (2001). Educación Universitaria, con expansión pero sin cambios. *Dialnet*, 36-53.

Bourdieu y Passerón . (s.f.).

Britez Carli, R. (2014). *Reforma Institucional y Diversificación de los Sistemas de Educación Superior en Paraguay*. Mercosur: Integración y Conocimiento.

Dávalos, L. (2019). *Ciencia en Paraguay. Una Radiografía Cuantitativa* . Asunción: Sociedad Científica del Paraguay.

DGEEC. (2010,2011,2012,2013,2014,2015,2016,2017,2018). *Anuario*. Asunción: DGEEC.

Dubet, F. (18 de enero de 2005). *Los Estudiantes*. Obtenido de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#:http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>

Dubet; Martucelli. (1998). *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. España: Losada.

Elias, R. (2013). *El Desafío es la Equidad*. Asunción: ID.

García Riart & Ferreira. (2013). Sistemas de educación superior en Paraguay y Uruguay. Un estudio comparado. *UDUAL*, 68-77.

Honorable Cámara de Diputados. (10 de 7 de 2020). Obtenido de <http://www.diputados.gov.py/>

Moliner, L. (2016). *El Derecho a la Educación y el Gasto Público en Paraguay*. Asunción, Paraguay: SERPAJ.

Ortiz, L. (2014). Formas y extensiones de la desigualdad escolar. Acerca del sistema educativo paraguayo . *Integración e Investigación en Ciencias Sociales*, 45-59.

Rivarola, D. (2008). La Universidad Paraguaya, Hoy. *Avaliação, Campinas*, 533- 578.

Rivarola, M. (2018). Políticas fiscales y. En M. Rivarola, *Fiscalidad Para la Equidad Social* (pág. 192). Asunción: CONACYT.

Robledo Yuberos, R. (2016). *Educación Superior en Iberoamerica, Informe Nacional: Paraguay*. CINDA-UNIVERSIA.

Rodriguez & Vásquez. (2013). *Las Universidades: su contexto, estructura y resultado*. Asunción: CIIE-MEC.

Serafini Geoghegan, V. (2018). Protección social, cuidado y desigualdades. Hipótesis para la discusión. En M. Rivarola, *Fiscalidad para la equidad Social* (pág. 191). Asunción: Conacyt-Prociencia.

Sonia Brito,Lorena Basualto Porra,Luis Reyes Ochoa. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista Paraguaya de Educación Inclusiva*.

Villalba, E. (2016). *Unniversidad. Autonomía y Persecución*. Pilar: Universidad Nacional de Pilar.





Capítulo 8

Uruguay

AUTORES

Analía Correa

Centro Universitario Regional del Este
Universidad de la República

Introducción

El Sistema Universitario del Uruguay se compone de dos universidades públicas autónomas, la Udelar y la UTEC y cinco universidades privadas: Universidad Católica del Uruguay, Universidad ORT, Universidad de Montevideo, Universidad Claeh y Universidad de la Empresa, además existen 12 Institutos Universitarios de carácter privado, registrados en el MEC.

Uno de los rasgos característicos de la educación superior en el Uruguay radica en la matriz fuertemente pública de su cobertura y fuertemente monopolizada por la Universidad de la República, única universidad pública estatal hasta el año 2012-2013 en que fue creada la UTEC y con gran presencia de carreras universitarias principalmente en la capital del país (Montevideo). Uruguay se destaca por poseer una “macrouniversidad”, en el sentido planteado en el año 2006 por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina (IESALC-UNESCO), es decir, una universidad pública que concentra la mayor cantidad de opciones de formación y el 88% de la matrícula global de ingresos, superando actualmente los 80.000 estudiantes de grado activos; institución que cuenta con una estructura organizacional que cubre el conjunto de las áreas del conocimiento, las más variadas disciplinas y la totalidad de los niveles de formación superior. Prácticamente desarrolla casi de forma exclusiva la investigación científica nacional. Su financiación es 100% estatal y también tiene bajo su responsabilidad el más amplio desarrollo y difusión de la cultura nacional (UNESCO, 2006). En el restante 10% encontramos otra universidad pública, la UTEC, que pretende ser catalizadora de cambios para introducir innovaciones en educación superior y que al momento cuenta con unos 600 estudiantes activos aproximadamente y unos 20.726 estudiantes activos de universidades privadas e institutos universitarios (MEC, 2016).

Las normas fundamentales que regulan la educación superior en el Uruguay son la Ley de Educación número 18.437, aprobada en el año 2008, la Ley Orgánica de la Universidad de la República número 12.549, que data del año 1958 y la Ley de Creación de la Universidad Tecnológica número 19.043, del año 2012. La Universidad de la República es un ente autónomo consagrado como tal por el artículo 202 de la Constitución de la República. Es un ente cogobernado, regulado por la Ley Orgánica, donde se establecen los fines de la Universidad y el carácter gratuito de la enseñanza superior. La Universidad Tecnológica La Universidad Tecnológica (UTEC) es una persona jurídica pública que funciona como ente autónomo, de acuerdo con las disposiciones pertinentes de la Constitución de la República y de la Ley de Educación antes mencionada.

Finalmente, las universidades privadas están reguladas por el decreto 104/14, que ordena el sistema uruguayo de enseñanza terciaria privada, universidades, institutos

universitarios y terciarios. Este decreto surge del consenso entre todas las instituciones terciarias privadas del país y la estatal Universidad de la República, con la articulación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

Antecedentes de investigación en ES de Uruguay en lo que refiere a la inclusión y la evolución de la matrícula, egresos, etc.

En el siguiente apartado se presentan en orden cronológico, las investigaciones previas sobre la Educación Superior en el Uruguay que abordan cuestiones relacionadas con este trabajo. Se presentan los antecedentes desde el año 2000 al presente. Previo a los estudios que se mencionan en adelante, se debe destacar que desde el año 1990 hasta el presente el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) del Uruguay publica año a año, el “*Anuario estadístico de educación*”, dónde presenta algunos datos de ingreso y egreso de las instituciones públicas y privadas registradas en el MEC de distintos niveles educativos, este anuario fue cambiando de presentación y de datos recabados y varía de instituciones que presentan los datos, según pedidos de la secretaría que lleva adelante el procesamiento de los mismos.

Uruguay tiene como principal institución de educación superior a la Universidad de la República (Udelar), muchos de los estudios provienen de equipos docentes de la Udelar y se refieren casi exclusivamente a ella. Uno de los principales documentos a considerar como antecedente, son todas las “*Memorias de Rectorado de la Udelar*”. Existe un documento muy completo que transita el periodo del Rector Rafael Guarga, que hace un proceso de análisis de la Udelar, desde 1998 al 2006. Las memorias plantean la creación de un Plan estratégico de desarrollo de la Udelar, que permitiría la consolidación y transformación de la institución en años sucesivos y cuyo centro sería, la incidencia creciente del conocimiento en todos los aspectos de la actividad humana. El plan afirmaba que, en el futuro, se acentuaría el protagonismo social de las universidades en el mundo y se hacía un fuerte énfasis en la necesidad de democratizar el acceso a la Educación Superior y la permanencia en ella, jerarquizando el papel de las universidades públicas como un instrumento fundamental para garantizar la equidad social en la sociedad moderna (Rectorado, 2006).

Durante el año 2000 se publicaron una serie de documentos de trabajo de Rectorado de la Udelar que analizaron distintos aspectos de la situación estudiantil universitaria del Uruguay de su momento, las autoras Buchelli, M y Spremolla, A. (2000) publicaron dos documentos de trabajo, uno sobre el “*Rezago de los estudiantes universitarios*” y otro sobre la “*Oferta de trabajo de los estudiantes universitarios*”, que ofrecieron datos preocupantes para las autoridades del momento, sobre la realidad estudiantil. Se destacaron datos como que más del 50% de los egresados universitarios tardaron al menos *ocho años* en terminar sus carreras y la relación a la incorporación al mercado de trabajo de los estudiantes universitarios estaba altamente relacionada con su

edad, siendo los más jóvenes y más pobres, los que tenían más dificultades de insertarse laboralmente.

Esta colección de Rectorado, publicó también un documento titulado “*Algunos Tópicos sobre la Educación en Uruguay*”, Rectorado (2000); donde se intentaba reunir, ordenar, analizar y comparar información sobre aspectos relativos a la educación, especialmente universitaria, en Uruguay, es uno de los primeros documentos en estimar el gasto público en educación superior.

Otro de los documentos integrados a esta colección fueron de M. y C. Casacuberta (2000) sobre “*Las Características Socio-Económicas de la matrícula Universitaria*”. El principal aporte de trabajo fue la evidencia de que los individuos que adquieren un mayor nivel de educación formal son capaces de obtener mayores rendimientos económicos de su actividad laboral, estaba en discusión en qué medida esto obedecía a que su productividad es efectivamente mayor, o que simplemente el título universitario funcionaba como una señal en el mercado de trabajo. En cualquier caso, la asociación era muy fuerte y en el caso particular del mercado laboral uruguayo, los datos confirmaban ampliamente esta regularidad de todas las sociedades modernas planteadas por Bucheli (1992).

Sin lugar a dudas el 2000 fue un año de importantes avances en el conocimiento en materia de educación superior ya que también se publicaron los datos del “*Censo universitario de estudiantes de la Udelar*”, que daba a conocer las principales características de los Estudiantes de la Universidad de la República, el censo se realizó durante el año 1999, pero sus datos fueron publicados al año siguiente.

La pareja Arocena, R. y Sutz, J. (2000), en ese año también publicaban el texto, “*La nueva reforma universitaria vista desde el Uruguay*”, ISSN: 1414-4077, en dónde esbozan la necesidad de transitar hacia una nueva reforma universitaria, imprescindible para afrontar los nuevos y diversos contextos nacionales en clave de desarrollo.

Por último, los autores Artigas y Collazo, presentaron en julio de ese año, en el VIII seminario del grupo de integración para la formación docente en la región rioplatense, un primer avance de la investigación titulada “*Políticas de formación docente de la Universidad de la República (Uruguay)*”, producto de un proyecto de investigación, que pretendía sistematizar las diversas políticas implementadas durante la década anterior para la formación del personal docente de la Udelar.

En 2001 se publicó otro documento de trabajo de Rectorado sobre la “*Cuantificación del Gasto Educativo en Uruguay*” de Grau, C. (2001), documento orientador de las políticas educativas ya que cuantifica muy claramente el gasto total en educación del país incluyendo tanto el gasto público como el privado. Hasta lo que se conocía al momento solamente se habían realizado estimaciones del gasto público en educación, no existiendo ninguna que incorpore también el gasto privado.

En otro orden, Bucheli, M. y Casacuberta, C. (2001), publican el documento, “*Sobree-ducación y prima salarial de los trabajadores con estudios universitarios en Uruguay*”, documento de Trabajo, N° 06. Facultad de Ciencias Sociales. El estudio buscaba evidencia de la presencia de *sobreeducación en el nivel terciario*, entendida como un desajuste entre oferta y demanda por este nivel de calificación. En ese mismo año, se realizó un estudio de Oddone G. & Fleiss P. (2001) sobre la “*Recuperación de costos de formación en la Universidad de la República*”, estudio que destacaba la inversión que se realizaba en la Udelar, a partir del *Impuesto al Graduado*. En este punto cabe señalar que Uruguay es el único país donde los egresados de la educación terciaria pública financian directamente parte del sistema, mediante un aporte destinado a becas (Fondo de Solidaridad) y al presupuesto universitario (Adicional); este aporte varía según la duración curricular de la carrera, pero actualmente financia gran cantidad de becas estudiantiles tanto para la Udelar, la Universidad Tecnológica y la Universidad del Trabajo, el Adicional específicamente se destina al mantenimiento de edificios de la Udelar.

Saltando al 2004, el Rectorado de la Udelar publica “*Educación: gasto, desarrollo humano y equidad*”, una investigación que realiza tres aproximaciones diferentes a la cuestión educativa en Uruguay con énfasis en el nivel universitario: a) el gasto p

blico en educación, su evolución más reciente a partir de las principales estimaciones hoy disponibles, b) la contribución de la cobertura educativa en la posición que el país ocupa en el Índice de Desarrollo Humano y su discrepancia con los recursos volcados a este objetivo y, por último, c) una aproximación al tema de la equidad social del gasto público en educación, en particular en el nivel donde este tema es más controvertido como lo es en la educación superior.

Nicolás Bentancur (2004) ese año publica “*Cinco Dilemas Universitarios de Comienzo de Siglo*”, en la Revista Uruguaya de Ciencia Política - 14/200 del, Instituto de Ciencia Política de la Udelar, dónde analiza algunas cuestiones cruciales que el sistema educativo superior aún no resuelve: a) una acreditación satisfactoria del subsector privado, b) el vínculo entre la Universidad de la República y el resto del sistema educativo, c) la organización académica de los estudios de grado, d) las alternativas para asegurar una educación superior expandida y de calidad, y e) las modalidades de financiamiento público y privado que puedan contribuir a alcanzar el objetivo anterior. El artículo expone y pondera las alternativas de políticas para estos issues, evidenciando la necesidad de que tanto el gobierno nacional como la Universidad de la República, formulen e implementen políticas estratégicas que tiendan a superar una situación insatisfactoria, que repercute negativamente en la formación de los recursos humanos de mayor calificación en el país y por ende, en su capacidad de desarrollo autónomo.

Durante el 2004 Uruguay a través de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Udelar, se embarcaba en el Proyecto Tuning-América Latina, una iniciativa de las

universidades, en dónde se buscaba iniciar un diálogo para intercambiar información y para mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, favoreciendo el desarrollo de la calidad, de la efectividad y de la transparencia. Entre ese año y el año siguiente, Bébé y Collazo publicaron un documento titulado “Sistema Nacional de Educación Superior de la República Oriental del Uruguay que abordaba por primera vez las peculiaridades del sistema educativo universitario del país.

Por último, la UNESCO (2004) publica el texto “*Documentos de la intervención en la Universidad de la República*” coordinada por Alicia Casas de Barrán (Archivo General -Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Udelar), donde se analiza la intervención de la Udelar en la dictadura del 73 al 86.

Al año siguiente, el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) de la Universidad de la República (2005) publica el libro “*La extensión en la Universidad de la República. Estado de situación 2004*”. Investigación histórica que sistematiza el proceso de desarrollo de la función extensión en la Udelar desde el 1986 al 2004.

A partir del año 2005 la Udelar empieza a publicar las series de de “*Estadísticas Básicas de la Universidad de la República*” de la Dirección General de Planeamiento de la Udelar, que se publican hasta el presente.

Dos años más tarde, la Udelar (2007) publica el “*IV Censo de estudiantes universitarios*”, dónde daba a conocer nuevamente las principales características de los estudiantes de la Universidad de la República, el censo se realizó y publicó en ese mismo año.

En el 2008 Rossana Patrón, publicó “*Education: the Uruguayan case in the Latin- American context*”, un análisis que concluye que uno de los principales problemas en la región ha sido la escasez de jóvenes educados y debidamente calificados para ingresar al mercado laboral. Asimismo, Pablo Landoni (2008) presentó el documento “*Isomorfismo y calidad: redefiniendo los espacios públicos y privados en la Educación Superior Uruguaya*”, en la Revista Uruguaya de Ciencia Política, planteando que la irrupción del sector privado ha producido nuevas dinámicas en la educación superior uruguaya, por un lado, el país se incorporó a la tendencia internacional de la diversificación de la oferta universitaria, incrementando la competencia público - privada y dentro de este último sector. Pero, debido a la influencia de la Universidad estatal y su largo ciclo de provisión monopólica, se han producido impactos de naturaleza isomórfica, tanto del tipo coercitivo mediante la imposición de modelos institucionales y de gestión, del tipo profesional mediante el predominio de una “cultura académica dominante” como del tipo mimético, en aquellas situaciones en que las instituciones privadas imitaron la oferta pública buscando legitimidad y prestigio. Otra publicación destacada durante ese año fueron las series publicadas por la CSE sobre temas de enseñanza, en dónde hay al menos dos textos de referencia para la educación superior del Uruguay, como el texto de Carvajal sobre carreras universitaria, específicamente tratando el caso de

la Facultad de Medicina de la Udelar y el estudio de Díaz, A. y Vellani, R. (2008). sobre la Educación agrícola superior.

Finalmente en ese mismo año, Cristina Contreras divulgó el artículo “*La educación superior en Uruguay*” (2008), haciendo un análisis histórico de la Educación terciaria en Uruguay, a través de los logros y reveses de sus legislaciones, el estudio presenta informaciones generales acerca del sistema y los lineamientos generales de las reformas y principales desafíos de la Educación Superior Uruguaya.

Al año siguiente Mabel Dávila y Enrique Martínez Larrechea (2009), difundieron el texto “*Evaluación y Acreditación en Argentina y Uruguay: los sistemas de educación superior y nuevas orientaciones de política en perspectiva comparada*”. Documentos de Trabajo en el Área Educación Superior de la Universidad de Belgrano. La investigación analiza y compara los procesos de evaluación y acreditación que se empiezan a desarrollar en los dos países a partir del 90, hasta la fecha del informe.

En el mismo momento, Rodríguez, J; Guerrero, S. publicaron el “*Estado de situación de la política de becas para estudiantes universitarios en Uruguay*” siendo un breve informe descriptivo sobre el estado de situación de las becas para estudiantes universitarios en el Uruguay.

Al año siguiente, se publicó el primer censo de funcionarios de la Universidad de la República. Este relevamiento permitió obtener información actualizada, para realizar un diagnóstico básico sobre los funcionarios universitarios en sus diferentes servicios de la Universidad. El censo docente presenta información sobre sus características socio-demográficas, ingresos, formación y funciones desempeñadas en sus cargos. Por su parte, el censo de funcionarios técnicos, administrativos y de servicio de la Udelar presenta sus características sociodemográficas, los ingresos del núcleo familiar, las diferentes formas de empleo, los niveles educativos y las diferentes modalidades de acceso a la vivienda.

En 2011, Enrique Martínez Larrechea y Adriana Chiancone publican (2011) “*La Educación Superior en Uruguay: matriz inercial y escenarios de cambio*” en la Revista Innovación Educativa del Instituto Politécnico Nacional de México DF. El estudio presenta las tendencias contemporáneas globales que modifican el sistema educativo actual de Uruguay, tales como la expansión matrícular, la diferenciación institucional, la emergencia de un sector privado y el surgimiento de nuevos organismos, destacando que estas tendencias se dan de forma amortiguada por las especiales características de la sociedad uruguaya y su sistema universitario.

De igual modo, Cunha, M. y Lucarelli, E. (2011) publicaron el *informe país* del proyecto de investigación “Estrategias institucionales para el mejoramiento de la educación superior y el desarrollo profesional docente”, que presentaba las estrategias de formación docente de todas las instituciones de educación pública del Uruguay.

En este mismo año, La Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), Red de Universidades públicas, autónomas y autogobernadas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay que tiene por objetivos contribuir al fortalecimiento y consolidación de una masa crítica de recursos humanos de alto nivel, aprovechando las ventajas comparativas que ofrecen las capacidades instaladas en la región, realizó en el país, la segunda edición del Seminario “Universidad-Sociedad-Estado” titulado “Reforma Universitaria: Universidades Latinoamericanas y Desarrollo, Universidad de la República, Uruguay”, publicando posteriormente una relatoría del Seminario. El Seminario contaba con tres ejes de trabajo sobre -La universalización de la educación superior y la renovación de la enseñanza; -Contribución de las universidades al desarrollo integral de la región y -Cogobierno como modelo de gestión y gobierno universitario.

Por último, Mercedes Collazo junto a un equipo de investigación, publicaban en este año (2011), varios documentos sobre el papel de las asesorías pedagógicas en las políticas universitarias y el desarrollo de estrategias institucionales para el mejoramiento de la educación superior y el desarrollo profesional docente.

Al año siguiente, Bentancur, N., Mancebo, M. E. (2012) presentan el artículo “Políticas educativas en tiempos de cambio. Actores, programas e instituciones en Uruguay y la región”, en la Revista Uruguaya de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar, centrando el análisis en el desarrollo y gestión de las políticas públicas educativas del momento.

En el año 2013, la Udelar vuelve a publicar un nuevo Censo de estudiantes universitarios de grado, destacando las principales características de los estudiantes universitarios de grado del momento. A fines de ese año Alexandra Lizbona y Dominique Rumeau publican el texto “*La educación universitaria en el Uruguay: continuidades, cambios y desafíos(1960-2012)*”, documento que presenta datos y análisis sobre el proceso de descentralización que la Udelar había embarcado a partir del 2007.

También en ese año el Instituto Nacional de Evaluación Educativa publicó un libro sobre la “Evolución de las profesiones docentes en Uruguay. Desafíos para la próxima década”, reporte realizado por González Mora, González Burgstaller y Macari, trabajo realizado en el marco de la convocatoria a jóvenes investigadores realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) con motivo de la celebración del 50º aniversario de la publicación del Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay de la CIDE, buscando analizar cambios y tendencias en las profesiones y formación docente de los subsistemas primaria, secundaria y formación docente en las últimas décadas, así como caracterizar en términos socio demográfico y laboral a la población docente.

En el 2014, la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública del Ministerio de Educación y Cultura auspicia el informe de G. Cánepa, titu-

lado “*Aportes a la construcción de un Sistema de Educación Terciaria Pública*”. Informe que realiza una primera aproximación al análisis de la regionalización que presenta cada institución que conforma el Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública (SNE-TP): la Udelar, el Consejo de Formación en Educación (CFE), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC), para reconocer, a través de la comparación, las posibilidades que ofrece la presencia territorial de cada una de estas instituciones.

Por último, ese mismo año Mabel Dávila presentaba el texto “*La regulación de la Educación Superior Privada en Uruguay: análisis y discusión del Decreto 104/14*” donde discute, desde diferentes posiciones, sobre el Decreto 104/14, que fuera aprobado ese año, para la regulación de la Educación Superior Privada en Uruguay, decreto que suplantó al Decreto 308/95, regulador de la Educación Superior Privada y que estuviera vigente por 19 años.

En el 2015, Santiago Cardozo y Virginia Lorenzo, presentan el estudio “Las Inequidades Socioterritoriales en el Acceso a la Universidad”, abordando el proceso de ampliación territorial de la Educación Superior que supuso la creación y/o fortalecimiento de las sedes universitarias regionales y de su oferta académica en el interior.

También en este año se publica el texto “Asesorías pedagógicas y políticas de enseñanza en la Universidad Pública Uruguaya: pasado y presente” de Collazo, De Bellis, Perera y Sanguinetti, informe enmarcado en un proyecto conjunto de investigación del MERCOSUR y en donde se desarrolla una línea de estudio orientada a indagar el papel cumplido por las asesorías pedagógicas universitarias en la definición, ejecución y evaluación de las políticas de enseñanza impulsadas por la institución desde la reapertura democrática hasta la actualidad.

Al año siguiente se destaca el aporte de Tommasino, H. y Cano, A. (2016) al desarrollo de la función extensión, con el artículo titulado “Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay”, en donde se ofrece una visión panorámica y sintética del proceso extensionista ocurrido en Uruguay en los últimos 10 años.

Dos años más tarde, Nicolás Bentancur (2018) publicó el documento “Difícil Construcción de un Sistema de Educación Superior En Uruguay”, investigación que analiza las políticas de educación superior llevadas adelante en Uruguay entre los años 2005 y 2015, correspondientes a las dos primeras administraciones nacionales del Frente Amplio. Presentando los trazos principales de la evolución histórica del sistema uruguayo, las innovaciones implementadas en el período 2005-2015, cuestionando en qué medida han afectado esos rasgos característicos.

Finalizando esta introducción, recientemente se publicó el “*Informe: Descripción de la educación superior en Uruguay*” de Gabriel Errandonea y Carla Orós, integrantes de la

Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza (USIen) de la Udelar (2020). Los autores desarrollan una iniciativa del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur (NEIES), creado por el Sector Educativo del Mercosur (SEM) en el marco de su Plan Estratégico 2006- 2010 y presentan una descripción de la educación superior actual.

Por último cabe destacar que la Udelar creó en 2006 el *Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria* llevado adelante por la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) en conjunto con el Área Social y Artística de la Udelar, programa dirigido a docentes en actividad de los niveles universitario y terciario, que hasta el momento llevan más de 70 publicaciones, entre tesis y monografías de sus maestrandos y que constituyen generación de conocimiento nuevo, en su mayoría en temas específicos de educación superior del país.

Políticas actuales de sostenimiento de trayectorias educativas en Educación Superior en Uruguay

Este apartado aborda otras políticas educativas para el sostenimiento de las trayectorias educativas en Educación Superior pública y privada que existen en Uruguay, se describen programas que buscan sostener las trayectorias académicas de los estudiantes en la Universidad, carreras terciarias no universitarias y se presentan en el siguiente orden:

Programas de becas de apoyo económico

Tipos de becas de apoyo económico destinadas a la Educación Superior

Crédito Universitario de Santander

Beneficios fiscales por otorgamiento de becas en Universidades Privadas

Otros programas para la continuidad educativa

Programas de becas de apoyo económico

Principalmente el apoyo económico es de las políticas específicas que se han implementado en el Uruguay para el sostenimiento de trayectorias educativas en educación superior. En los últimos años se han creado distintos tipos de becas específicas para una determinada población de estudio.

La Unesco (2006) menciona diversos tipos de propuestas gubernamentales que aspiran a que los estudiantes alcancen mejores niveles de desempeño y se reduzcan las inequidades educativas. En particular, se distinguen cinco tipos de intervenciones: las universales, vinculadas al estatus socioeconómico, compensatorias, las que poseen como objetivo la mejora del desempeño del estudiantado, y las inclusivas. En

primer lugar, las intervenciones de carácter universal, tal cual lo indica su nombre, abogan por mejorar los resultados de todos los estudiantes integrados al sistema. Las segundas, vinculadas al estatus socioeconómico de quien las recibe, en general de vulnerabilidad, intentan mejorar los logros académicos por medio de recursos diferenciales. Por su parte, las intervenciones compensatorias tienen el mismo objetivo que las relacionadas con el estatus socioeconómico, pero proveen de recursos económicos adicionales a los estudiantes. En cuarto término se encuentran las estrategias que brindan recursos pedagógicos diferenciales. Por último, se describen las intervenciones inclusivas; estas pretenden democratizar la oferta e incluir en la educación formal a estudiantes con algún tipo de discapacidad o necesidades especiales, minorías étnicas, entre otras.

Los programas de becas uruguayos tienen un importante componente en la asistencia financiera, en su mayoría compensatorias, aunque también se incluyen propuestas de intervención que revelan características de las otras tipologías desarrolladas. En ese sentido, Uruguay cuenta con un conjunto de programas de becas, con cobertura nacional, dirigidas a estudiantes que se desempeñan en los diferentes niveles educativos, cuya finalidad es fomentar y facilitar la permanencia o culminación de los diversos ciclos (MEC, 2018).

Tipos de becas de apoyo económico destinadas a la Educación Superior

Becas de apoyo económico del Servicio Central de Bienestar Universitario

El Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU) constituye desde sus orígenes el centro de los servicios sociales de la Universidad de la República (Udelar). Sus principales actividades se cumplen en las áreas de salud, becas, cultura, deporte, alimentación y recreación teniendo como principal objetivo mejorar la calidad de vida de trabajadores/as y estudiantes. El SCBU es más que un sistema de becas, actualmente cuenta con varias líneas de trabajo para el bienestar estudiantil y funcionarial, además de contar con varios programas de becas:

- Beca de Apoyo Económico: Financiada por Bienestar Universitario. El monto de la beca es equivalente a 2 BPC (Base de Prestaciones y Contribuciones) y se otorga mensualmente de mayo a diciembre para quienes acceden por primera vez y de marzo a diciembre para quienes renuevan. No podrán acceder quienes se encuentren usufructuando alguna beca económica de otra institución, cuyo monto sea superior a 1/2 BPC.
- Beca Alojamiento: Beca económica financiada por Bienestar Universitario y el Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (MVOTMA). El monto de la beca es equi-

valente a 2 BPC y se otorga mensualmente de mayo a diciembre para quienes acceden por primera vez y de marzo a diciembre para quienes renuevan. Podrán acceder quienes acrediten tener que afrontar un gasto de alojamiento en la localidad en que estudian y que no coincida con la localidad de su núcleo familiar.

- Beca de Alimentación: Se brinda servicio de almuerzo y/o cena en los Comedores Universitarios y Cantinas Descentralizadas existentes en Montevideo y en algunas sedes de los Centros Universitarios Regionales (en convenio con SCBU). El Servicio de Alimentación está organizado por la Dirección de Comedores y su equipo de profesionales que garantizan un adecuado equilibrio nutricional.
- Descuento en Pasajes Interdepartamentales: Consiste en un descuento adicional del 10% que se suma al 20% brindado por la Asociación Nacional de Empresas de Transporte Carretero (ANETRA). Podrán acceder a la beca de bonificación, estudiantes que acrediten cursar en un departamento distinto al de su núcleo familiar y a una distancia mayor de 60 km.
- Becas de Accesibilidad Educativa: Existen tres tipos de beca dentro de esta categoría. Cada beca tiene requisitos específicos para su acceso:
- Beca Guardería: Podrán acceder a la beca de guardería estudiantes que tengan hijos de 0 a 3 años bajo su patria potestad o menores cuya tenencia les corresponda por Ley o por sentencia judicial y que requieran la contratación de una guardería (habilitada por el Ministerio de Educación y Cultura) para poder concurrir al centro educativo universitario o realizar otras actividades académicas a desarrollarse en la Udelar. Se deberá comprobar la inscripción y la asistencia del niño/a a la guardería en los períodos que Bienestar Universitario defina. Los y las estudiantes que se encuentren usufructuando alguna beca de guardería de otra institución no podrán acceder a esta beca. El monto de esta beca es de 2 BPC.
- Beca Transporte: Dirigida a estudiantes que viven en localidades que requieren trayectos interdepartamentales de menos de 60 km, o transporte suburbano que no cuenta con subsidios públicos; así como estudiantes que tienen múltiples traslados semanales a varios destinos utilizando algún medio de transporte. Está destinada también a estudiantes cuya situación de

discapacidad dificulte su accesibilidad para poder concurrir al centro educativo universitario o realizar otras actividades académicas a desarrollarse en la Udelar. El monto de esta beca es equivalente a ¼ BPC.

- Beca Materiales de Estudio: Dirigida a cubrir las necesidades de compra de materiales en relación a los requerimientos de las asignaturas en curso o actividades académicas requeridas. El monto de esta beca es de ½ BPC.”

Según Panorama de Becas del MEc de 2018, el SCBU otorgó 357 becas de apoyo económico, 2486 becas de servicio de comedor y 1679 bonificaciones de pasajes. En el cuadro siguiente se presenta la información otorgada al MEC desde el Servicio de Bienestar Universitario:

Tabla 8.1. Cantidad de Becas otorgadas por BU, según tipo de becas, en 2018

CANTIDAD DE BECAS OTORGADAS POR BIENESTAR UNIVERSITARIO SEGÚN TIPO DE BECA (Todo el país, 2018)	
TIPO DE BECA	BENEFICIARIOS
Servicio de comedor	2486*
Bonificación en Pasajes al interior/ Transporte	1.679
Apoyo económico	357
Materiales de estudio	215
MVOTMA	143
Alojamiento	122
Otros**	8
TOTAL	5.010

Fuente: MEC, 2018.

Becas del Fondo de solidaridad

El Fondo de Solidaridad es una institución de alta relevancia en el sistema de becas a estudiantes universitarios y terciarios. Es una herramienta de inclusión y equidad en la educación que trabaja para que más jóvenes puedan acceder a la educación terciaria mediante la gestión profesional de un sistema de becas que se sustenta con el aporte de los egresados del nivel terciario de la Universidad de la República (Udelar), de la Universidad Tecnológica (UTEC) y del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). Las becas están destinadas a estudiantes del nivel terciario de Udelar, UTEC y CETP que provienen de hogares que no cuentan con los medios suficientes para apoyarlos económicamente en su proyecto educativo.

El Fondo de solidaridad está regulado por el Ley Nro. 17.451, fue creado en 1994 como un tributo obligatorio para los egresados terciarios y universitarios, pero ya fue modificado cuatro veces desde su creación, se considera un fondo único en América La-

tina, ya que no se conoce experiencia similar en otros países. El fondo tiene como cometido financiar un sistema de becas para estudiantes de la Universidad de la República y del nivel terciario del Consejo de Educación Técnico-Profesional (Administración Nacional de Educación Pública).

La beca consiste en un apoyo económico anual con posibilidad de renovación, el monto de la beca completa es de dos Base de Prestaciones y Contribuciones (BPC) que equivalen a \$ 9.038 (valor 2020 de 2 BPC). Se otorga durante un máximo de diez meses para los que renuevan y de ocho para las otras categorías.

Los criterios generales para ser beneficiario de la beca son la situación social, económica y patrimonial de la familia, la integración del hogar (núcleo familiar, conformación, características) y la escolaridad para los estudiantes que ya están cursando el nivel terciario.

Actualmente hay egresados que intentan transformar este tributo por considerarlo desmedido y que el gobierno unifique todas las becas públicas, en un sistema único de becas para articular mejor los recursos y eliminar burocracias generadas a partir de las estructuras creadas para el otorgamiento de becas económicas, sin embargo aún es una expresión de deseo.

Según datos del Fondo de solidaridad durante el período considerado (2000 a 2018) en el siguiente cuadro, se duplicaron tanto las becas como las solicitudes. En el año 2000 se entregaron más de 5 becas de cada 10 solicitudes. En 2008, 8 de cada 10 y en 2018 más de 6 de cada 10.

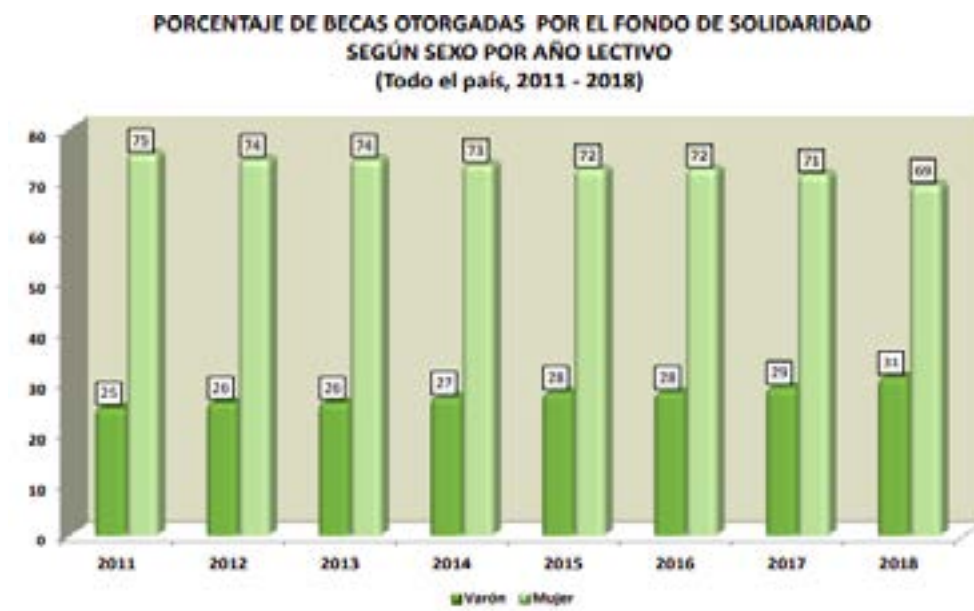
Tabla 8.2. Evolución de la cantidad de becas otorgadas por el Fondo de Solidaridad (2000-2018)

AÑO	BECAS OTORGADAS	SOLICITUDES	Relación Solicitudes/Becas
2002	3.933	7.036	56
2003	3.895	6.375	61
2004	3.694	5.620	66
2005	3.777	5.511	69
2006	4.099	5.688	72
2007	4.728	6.372	74
2008	5.728	7.233	80
2009	6.498	9.943	65
2010	5.860	8.492	69
2011	6.067	7.944	76
2012	6.677	8.711	77
2013	6.890	9.199	75
2014	7.455	10.114	74
2015	7.895	10.596	75
2016	7.942	11.154	71
2017	8.238	14.127	58
2018	8.582	13.091	66

Fuente: MEC, 2018.

En el siguiente gráfico (Gráfico 1) se presenta la distribución de las becas por sexo, donde la relación se mantiene a favor de las mujeres, cuestión que condice con la feminización de la Educación Superior que abordamos en el capítulo de análisis de datos del Uruguay.

Gráfico 8.1. Porcentaje de Becas otorgadas por el Fondo de Solidaridad según sexo por año lectivo (2011-2018)



Fuente: MEC, 2018.

Becas destinadas a la Educación Superior terciaria no universitaria

- **Becas Julio Castro:** El Ministerio de Educación y Cultura (MEC) otorga las becas “Julio Castro” que surgen en mayo del 2012 luego de firmarse un Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Fondo de Solidaridad, son administradas por el Fondo de Solidaridad pero con financiación del MEC y están destinadas a Estudiantes de Magisterio de todo el país (no incluye a Profesorado). La beca consiste en un apoyo económico de \$ 9.038 mensuales (valor 2020 de 2 BPC) que se otorgan por un máximo de 8 meses con posibilidad de renovación. Para mantener la beca debe aprobarse el 60% de las materias cada año.
- **Becas CFE:** El Fondo de Solidaridad también administra las becas de formación docente que son otorgadas por el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la ANEP. Están destinadas a estudiantes de las carreras de Profesorado, Educador Social,

Maestro/Profesor Técnico, Asistente Técnico en Primera Infancia y Asistente Técnico en Laboratorios Digitales de todos los IFD, IPA e INET. Consiste en un apoyo económico de \$ 9.038 mensuales (valor 2020 de 2 BPC) que se otorgan por un máximo de 8 meses con posibilidad de renovación. Tanto las Becas CFE como Julio Castro se computan conjuntamente, para 2018, el MEC informó que las becas Julio Castro beneficiaron a 921 estudiantes de Magisterio, CERP otorgó 923 becas y CFE apoyó a 467 estudiantes de las diversas formaciones docentes que asisten a sus centros de enseñanza (MEC, 2018).

- **Becas Carlos Quijano:** Finalmente, el Fondo de Solidaridad administra también las becas Carlos Quijano del Ministerio de Educación y Cultura. Fueron creadas en octubre de 2006 en el artículo 32 de la Ley 18.046, donde se establecen las condiciones del Fondo de Becas “Carlos Quijano”. Estas becas están dirigidas a estudiantes de posgrado en instituciones tanto nacionales como en el exterior. Ofrece una beca económica total o parcial que podrá utilizarse específicamente en gastos de alimentación, manutención, materiales de estudio, matrícula, cursos de apoyatura para un posgrado, seguro médico y pasajes aéreos o terrestres del beneficiario. La beca “Carlos Quijano” es una subvención económica que se otorga con el objetivo de cumplir determinado plan de actividades tendientes a obtener título de postgrado. Está destinado para estudios de posgrado: estudios de especialización, maestría y doctorado y posgrados sándwich (SAN): programas de posgrado que se realizan parcialmente en un centro académico o laboratorio de excelencia en el exterior. La beca financia estudios de posgrados en instituciones nacionales o extranjeras, priorizándose las actividades nacionales y en la región.
- **Becas de la Intendencias Departamentales:** Las Intendencias Departamentales también tienen un sistema de becas que depende de cada intendencia, siendo la prestación diferente en cada una de ellas. Algunas intendencias ofrecen alojamiento en la capital del país o en sus propias capitales, sobre todo en aquellas que cuentan con presencia de instituciones terciarias y/o universitarias. Otras intendencias ofrecen pasajes gratis o subvencionados, tanto a la interna del departamento como fuera de él.

En algunas ciudades se han generado comedores estudiantiles y finalmente algunas intendencias también tienen un sistema de becas de apoyo económico.

Crédito Universitario de Santander

El Banco Santander ofrece a estudiantes o egresados universitarios un préstamo amortizable en pesos uruguayos o en dólares hasta en 48 meses, el monto mínimo del préstamo es de \$ 10.000 y el monto máximo equivale hasta 6 sueldos líquidos con un tope de \$320.000, este crédito ofrece una tasa de devolución bonificada y una tarjeta de crédito al solicitante.

Beneficios fiscales por donaciones a Universidades Privadas

En Uruguay existe una ley, la 18.083, que regula el régimen de donaciones especiales y permite beneficios fiscales a los donantes. La normativa vigente habilita que el 40% de lo donado se impute como pago a cuenta del Impuesto al Patrimonio (IP) y del Impuesto a las Rentas de las Actividades Económicas (IRAE), por lo que en definitiva cuenta para el Estado como una resignación fiscal. Las Universidades Privadas han percibido distintas donaciones de este tipo y lo han volcado para solventar becas parciales y totales de matrículas de estudiantes que no pueden costear los costos de una carrera. La ley permitía hasta el 2017, una reducción del 70% que fue modificado en ese año a un 40%, si bien las Universidades Privadas no son las únicas en recibir donaciones para descontar el IRAE, según datos de la Dirección General Impositiva (DGI) del 2017 son de las principales beneficiarias de este beneficio, implicando la preocupación de algunos sectores políticos que presionaron para que se bajara el beneficio impositivo.

Otros programas para la continuidad educativa

En los siguientes párrafos se presentan dispositivos que tienen como objetivo posibilitar la continuidad educativa y la culminación de estudios universitarios o terciarios.

Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá) de la Udelar

El Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá) tiene la finalidad de contribuir a la democratización de la educación superior. En este sentido, busca aportar a la inserción plena de los estudiantes a la vida universitaria, potenciar sus trayectorias educativas y acercar los recursos que la Universidad posee. El ingreso a la universidad se presenta como un desafío para el estudiante de primer año; si bien la transición de un ciclo educativo a otro puede beneficiar y enriquecer al estudiante, también puede ser problemática y dificultosa, condicionando su permanencia. El desfase existente entre el perfil real del estudiante que ingresa a la universidad y el que la institución

espera de él en términos académicos, el acceso masivo de estudiantes a la institución, la permanencia, el abandono de la carrera, y el egreso, se han convertido en temas relevantes y de gran preocupación para las instituciones universitarias. Es por esta razón que surge la necesidad de encontrar soluciones que mejoren la calidad de los procesos educativos y favorezcan la permanencia del estudiante en la institución. Es fundamental tomar en consideración la responsabilidad de la institución a la hora de fomentar la permanencia del ingresante, y se plantea además la necesidad de mejorar la articulación entre la educación media y superior, desarrollando estrategias para tender los puentes que posibiliten a los estudiantes continuar el recorrido hacia la universidad, generando un continuo en la formación educativa (Progres, s/d).

Actualmente Progres planifica, impulsa y desarrolla diversas líneas de intervención vinculadas al pre-ingreso, ingreso y permanencia, y egreso. Entre las líneas que el programa trabaja se encuentran la difusión de la oferta universitaria, actividades y jornadas de bienvenida, cursos introductorios, orientación vocacional, inserción en la vida universitaria, formación de tutores pares, trabajo en redes, apoyo y formación a docentes, promoción de tutorías académico disciplinares en los Servicios, entre otras. Entre las líneas de intervención del programa se destacan:

- **Tutorías Entre Pares (TEP).** Son una estrategia en la cual estudiantes universitarios acompañan y apoyan a otros estudiantes en su trayectoria educativa en la Udelar, así como a estudiantes de reciente ingreso apuntando a la inserción en la vida universitaria. Se implementan a través de un módulo de formación teórica y un módulo de trabajo en territorio, ambos creditizados para estudiantes de servicios de la Udelar y del Instituto de Formación en Educación Social.
- **Orientación educativa y Vocacional.** Se trabaja en talleres dirigidos a estudiantes de educación media de Montevideo y del interior del país y en dispositivos individuales. Los Espacios de Consulta y Orientación están dirigidos tanto a educación media como superior. Buscan promover y apoyar las trayectorias educativas a través del trabajo con la información de oferta educativa, la identificación de redes de apoyo y la coordinación con diversos recursos institucionales. Estos dispositivos funcionan todo el año.
- **Espacios de Información y Apoyo.** Se realizan diversas actividades para la difusión de la oferta educativa universitaria, jornadas de bienvenida, cursos introductorios, trabajo en redes y articulación interinstitucional con otros servicios. Entre ellas se destacan las ferias Expo Educa y el Tocó Venir, jornada de bienvenida a los estudiantes que ingresan a la Udelar.

Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE) en la Udelar

Las Unidades de Apoyo a la Enseñanza son estructuras que funcionan en cada servicio universitario de la Udelar con el objetivo de dar soporte a la enseñanza y el aprendizaje, y aportar a la mejora de estos procesos. Las UAE brindan acompañamiento a estudiantes, seguimiento de trayectorias y orientación curricular. Se ocupan del desarrollo y asesoramiento en el uso de recursos educativos digitales y otras modalidades de enseñanza.

Acceso a la Universidad de estudiantes con discapacidades auditivas o visuales

En Uruguay existen muy pocas o escasas propuestas para el acceso de estudiantes con discapacidades auditivas o visuales, en general los estudiantes obtienen apoyos por prestaciones sociales del gobierno que por apoyos concretos generados por alguna política orientada al acceso a la educación superior, en este sentido cabe destacar la iniciativa del Grupo Interdisciplinario Comunicación y Accesibilidad, integrado por docentes, estudiantes y egresados de la Universidad de la República (Udelar), con experiencia y formación en comunicación, accesibilidad y discapacidad, actualmente trabaja en un proyecto financiado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) dónde se publicó una serie de materiales accesibles -en Lengua de Señas Uruguay, lectura fácil, audiodescripción, subtítulos, facilitación e interpretación visual- a partir de otros aportes realizados por equipos académicos de la Udelar.

La descripción de la Educación Superior (ES) de Uruguay, dividido en tres categorías:

- Educación Superior Universitaria
- Educación Superior No Universitaria
- Educación Superior total (Universitaria y No Universitaria)

Educación Superior Universitaria

Las matrículas y demás información considerada en este documento se refiere a la ES de régimen presencial, no se ha considerado la educación a distancia.

La población uruguaya mayoritariamente se encuentra escolarizada hasta el nivel secundario, nivel declarado obligatorio a partir del 2009 por la Ley General de Educación, en toda su colegiatura (ciclo básico y bachillerato). En estos últimos años el país ha buscado hacer frente al problema más común de quienes transitan por la educación secundaria, que trata de la culminación de los estudios secundarios, sin embargo, los avances han sido leves, especialmente teniendo en cuenta que se está

muy lejos del objetivo de universalización que establece la ley. Según el informe de estado de situación del INEED (2018), solo cuatro de cada diez jóvenes consiguen finalizar todo el ciclo obligatorio. La no culminación de estudios secundarios impacta significativamente en la educación terciaria, ya que es requisito básico para ingresar a la Universidad o a las Instituciones terciarias. En este aspecto, un informe reciente plantea que en 2017, 2 de cada 10 personas mayores de 25 años alcanzan el nivel de estudios terciarios-universitarios, y algo más de 1 de cada 10 lo tienen culminado. Esta situación de culminación del ciclo terciario ha venido registrando un leve incremento en los últimos años (Errandonea y Orós: 2020).

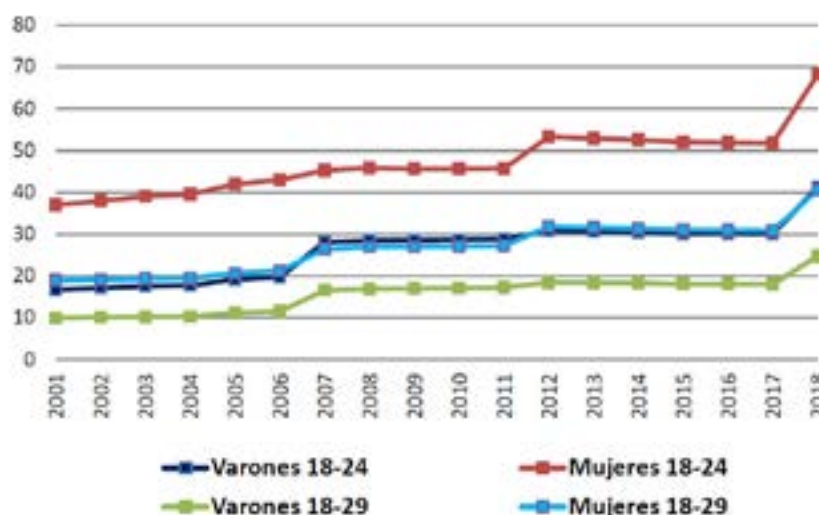
Respecto a la relación entre mujeres y varones, Uruguay difiere de otros países latinoamericanos en dónde las brechas de género están muy marcadas y existe una fuerte recomendación internacional de generar acciones que estimulen la incorporación y permanencia de las mujeres en el nivel superior del sistema educativo. Claramente las cantidad de mujeres en la educación superior del país prácticamente es del doble (ver gráfico 1). La feminización de la educación superior en Uruguay es notoria y según Errandonea y Orós (2020) el proceso de feminización se remonta 30 años atrás, a los años posteriores a la restauración democrática. En este sentido, es interesante señalar que la participación femenina logró revertir con creces los niveles de exclusión que la caracterizó hasta los años

60. En los últimos 20 años se observa una participación relativamente estable, con más de 6 mujeres por cada 10 estudiantes varones, que, de todas formas, presenta un primer período levemente creciente (entre 1999 y 2012) y un segundo período levemente decreciente (a partir de 2012 y hasta el presente). Sin embargo, en lo que refiere a las opciones de carrera y áreas de conocimiento, las elecciones tanto de hombres como de mujeres se sujetan a los perfiles clásicos de género (Errandonea y Orós, 2020).

La feminización de la matrícula universitaria es ya un rasgo típico de nuestro país, según datos de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto de Presidencia, en la Universidad de la República, ingresaron 1.8 mujeres por cada varón en el período 2005-2014. Y esas cifras alcanzan a 2 mujeres por cada varón en el caso de los egresos, con lo que las mujeres incluso logran egresar más que los varones, con lo que logran mejores culminaciones de ciclo educativo (OPP, 2016).

En el siguiente gráfico se observa la diferencia entre varones y mujeres y dónde existe un salto vertiginoso en el 2018 en ingresos a la Educación Superior pero dónde se sigue manteniendo la proporción, aunque en los últimos años el crecimiento de varones aumenta respecto de los primeros años del siglo.

Gráfico 8.1: Tasa Bruta¹ de matriculación en ES Universitaria, según sexo, para dos grupos de edad. Uruguay, 2001-2018



Fuente: elaboración propia, con información de Anuario 2018 y proyecciones de población del instituto de estadísticas

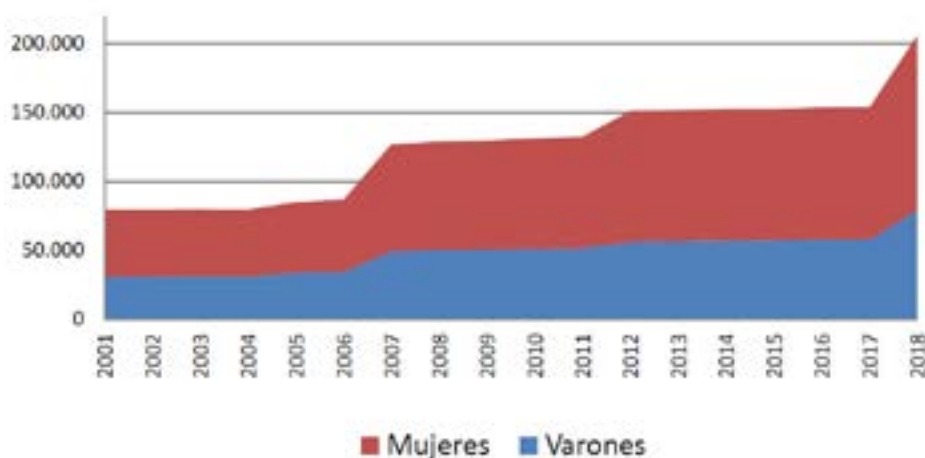
Cabe destacar, que hay opciones de formación que se encuentran altamente masculinizadas y otras altamente feminizadas. Para el año 2012, las facultades de la Udelar con mayor presencia de varones fueron Facultad de Agronomía, Facultad de Ingeniería, Facultad de Arquitectura y Facultad de Veterinaria, mientras que las facultades con mayor feminización son Facultad de Enfermería, Escuela de Nutrición, Escuela de Tecnología Médica, Facultad de Odontología y Facultad de Derecho, estas elecciones se relacionan con perfiles clásicos de género propios de la región. Las restantes áreas o disciplinas tienen una presencia relativamente más homogénea de varones y mujeres (Udelar, 2012).

A pesar de que en algunas disciplinas existe una tendencia hacia la masculinización, es sabido que la educación superior en el Uruguay se ha ido feminizando a lo largo de los años en la siguiente tabla se presenta el índice de feminización que fue en crecimiento paulatino y tuvo un salto entre el 2012 y 2015, años en dónde la descentralización universitaria tuvo un fuerte impacto, llegando a comunidades que alejadas, en dónde la mujer podría considerar la posibilidad de estudiar, sin necesidad de trasladarse a la capital del país.

¹ La tasa bruta de matrícula es el cociente del total de la matrícula de ES Universitaria con la población de cada grupo de edad, por 100. El numerador es el mismo y el denominador es la población de 18 a 24 años, que es el intervalo utilizado en ES a nivel internacional; en el otro caso se utiliza la población de 18 a 29 años, para tomarlo como un proxy de la escolarización de ese grupo de edad en ES.

Evolución de la matrícula Universitaria según categorías de agrupación

Gráfico 8.2: Matrícula de ES Universitaria, según sexo. Uruguay, 2000-2018



Fuente: Elaboración propia con información de Anuario 2018.

El gráfico permite visualizar la alta feminización de la matrícula de Educación Superior del Uruguay en estos años y una tendencia a decrecer en estos últimos años.

Resulta significativo que la incorporación de la mujer en la educación superior no se relaciona con una mayor presencia de la mujer en el ámbito académico, en 2016 un estudio de Buckstein y Gandelman, presenta la dificultad de la mujer por ejemplo para acceder a los niveles superiores del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y mantenerse en ellos, sumado a la desigualdad que existe entre hombres y mujeres en los grados más altos de la escala jerárquica docente (Buckstein, D.; Gandelman, N., 2016). En 2018, se realizó una jornada en la Udelar titulada «Techo de cristal, academia e igualdad», en dónde se planteó que aún se deben buscar estrategias más complejas para romper el techo de cristal, en donde la formación de las mujeres y su avance en la academia está muy condicionada por la vida familiar y en dónde las condiciones de estudio y de trabajo deben reverse para lograr que las mujeres puedan articular la vida familiar, personal y lo profesional.

Finalmente, es de destacar que uno de los clivajes claves en la desigualdad en el acceso a la universidad es la ascendencia étnico-racial, en esta población, el acceso a la universidad es muy limitado, afectando mayoritariamente a los varones que a las mujeres, mientras el 9.8% de las mujeres afro logra acceder a la universidad, solo el 5.5% de los varones afro accede a este nivel educativo (OPP; 2016).

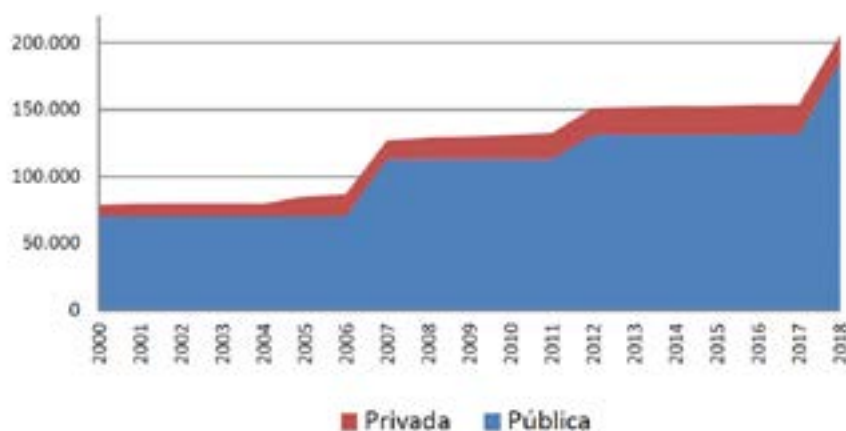
Matrícula de ES Universitaria, según sector de gestión y porcentaje de matrícula pública

Al observar la relación entre la matrícula pública y la privada de educación universitaria, se aprecia una clara predominancia de la matrícula pública por sobre la privada, a excepción de que entre el 2005 y el 2011 la matrícula privada creció en relación a la matrícula pública, volviendo a decrecer significativamente en años sucesivos. Esto en gran parte se explica por la oferta pública histórica, la descentralización de la Universidad y la creación de la Universidad Tecnológica que sigue jerarquizando mayor oferta de carreras en el área pública.

El proceso histórico de Uruguay se ha destacado por una fuerte apuesta a la educación pública, logrando frenar medidas de privatización educativa que se han promocionado en los últimos años a nivel internacional, al menos en este nivel educativo.

A continuación, se grafica la matrícula universitaria pública y privada, siendo la educación pública la que más estudiantes recibe.

Gráfico 8.3: matrícula de ES Universitaria, según sector de gestión. Uruguay, 2000-2018



Fuente: Elaboración propia, con información de Anuario 2018

De hecho el cuadro ejemplifica que la educación superior privada es muy inferior en matrícula que la educación superior pública y se debe a las regulaciones e inversiones necesarias para la creación de carreras universitarias. Asimismo, los beneficios fiscales de la ley 18.083 que permitían otorgar mayor cantidad de matrículas con descuentos y becas en universidades privadas, fueron reducidos en 2017, lo que explica el descenso de matrículas en los últimos años. El surgimiento del sistema universitario privado en Uruguay es relativamente joven. Uruguay, al contrario de otros países, tiene una fuerte tradición de educación universitaria pública, lo que también permite explicar la matrícula pequeña de acceso a la educación privada. Igualmente, en algunas carreras que existen tanto en universidades privadas como en la Udelar, se estima que un cuarto de las personas que eligen pagar, lo hacen a partir de una per-

cepción de valor, de calidad, que difiere de la universidad pública y estos alumnos no necesariamente pertenecen al sector de mayores ingresos, es decir que las personas que deciden pagar en algunos casos pertenecen a sectores medios y medios-bajos de ingresos y sostienen sus carreras a partir de becas económicas (Ort, 2011).

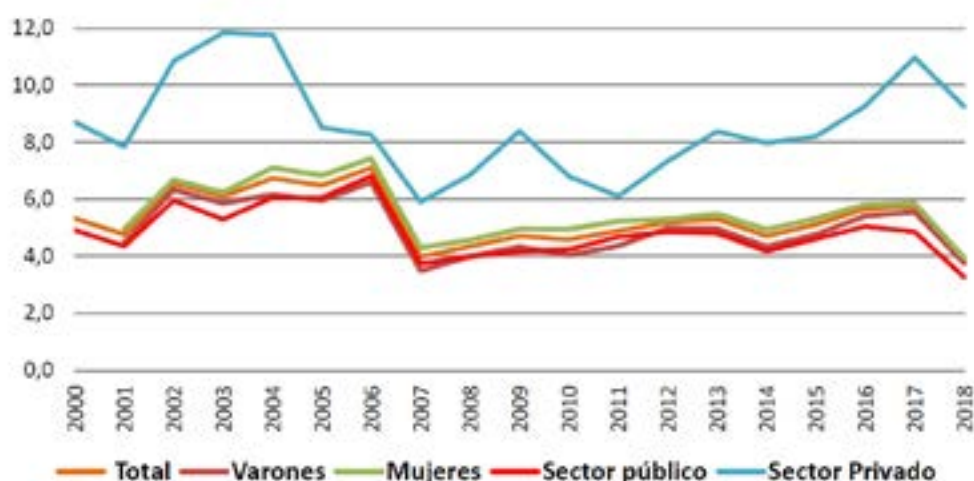
Evolución de la Tasa de graduación en ES Universitaria, según categorías de agrupamiento

Uruguay es uno de los países de América Latina con una tasa de graduación muy baja, siendo aún más baja en la gestión pública que en la gestión privada. Si bien el número de estudiantes de programas de educación superior es alto, egresar de la universidad en el tiempo que se considera equivalente a la duración publicada del programa es muy bajo. Según datos del Banco Mundial (2019), Uruguay está en el penúltimo lugar de América Latina en términos de graduados por cada

100.000 habitantes. Los egresos representan una tendencia relativamente estable con la particularidad de que el año 2007 tuvo una fuerte baja respecto a como venía creciendo la tasa de graduados y de da de manera muy similar tanto a nivel público como privado, en los años sucesivos se observa una mayor cantidad de graduados en el sector privado y en el sector público el crecimiento se observa más lento.

Si se observa en el cuadro, la gráfica muestra que la educación superior privada obtuvo mejores resultados en el tiempo que estipula el programa, siendo los estudiantes de las instituciones públicas los que tardan más años para recibirse.

Gráfico 8.4. Tasa de graduación en ES Universitaria², según sexo y sector de gestión. Uruguay, 2000-2018



Fuente: Elaboración propia con información de Anuario 2018.

² La tasa de graduación está obtenida como cociente de la cantidad de concluyentes de un año según una categoría específica, dividido la matrícula del mismo año y categoría, por cien.

Educación Superior No Universitaria

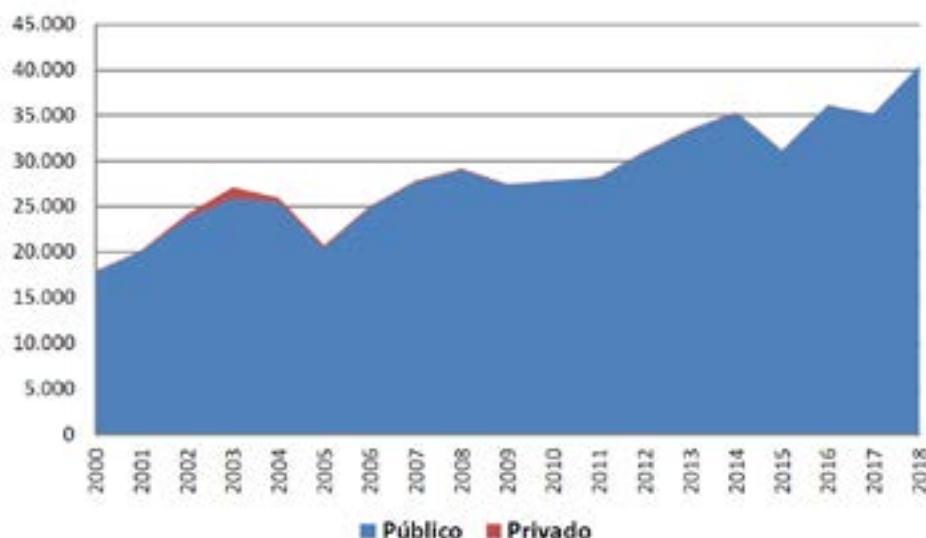
La educación terciaria en Uruguay tiene menos tradición en la generación de conocimiento en materia de investigación educativa, implicando que sea más difícil reconstruir históricamente los procesos transitados por las instituciones, eso se debe en parte a que los sistemas fueron incorporando recién en las dos últimas décadas secciones y profesionales que permitieran trabajar sobre ello y generar datos comunes. En gran parte la poca información a la que se puede acceder sobre este subsistema es por la escasa información que se posee.

En Uruguay, la Educación Superior no universitaria a nivel público es brindada por los siguientes institutos: la Escuela Militar, la Escuela Naval y la Escuela Militar de Aeronáutica (dependientes del Ministerio de Defensa) y por el Consejo de Educación Técnico Profesional (dependiente de la ANEP), que brinda cursos y carreras terciarias no universitarias. A nivel privado las instituciones educativas privadas de estas características son denominadas Institutos de Enseñanza Terciaria no Universitaria y son avalados por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Asimismo, existe la categorización Formación en Educación, dirigida a la formación de maestros, profesores y educadores sociales. Tienen lugar en los institutos normales y en los institutos de formación docente, que son de carácter no universitario. La gestión es llevada adelante por el Consejo de Formación en Educación, dependencia de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), en general son carreras de cuatro años de duración, con las cuales se accede al título de maestro de primaria, profesor de educación secundaria, maestro técnico y educador social. Desde el 2006 existe un proceso paulatino llevado adelante por estas instituciones en donde algunas carreras han pasado a la órbita universitaria pública como es el caso de Profesorado de Educación Pública, la formación en Arte Dramático y algunas carreras de diseño, proceso que ha sido de gran controversia, con colectivos a favor y en contra de estos procesos iniciados. Estas transformaciones también impactan significativamente en la cobertura actual de la Udelar, que ha sido la principal institución en absorber a estudiantes y docentes provenientes de estas carreras terciarias.

La matrícula terciaria no universitaria es principalmente pública, esto se debe principalmente a dos factores condicionantes, por un lado la habilitación para ser docente en Uruguay es casi exclusividad de la educación pública, esto se debe a que los sistemas de acceso a horas docentes privilegian docentes egresados de instituciones públicas del CFE, por sobre otras instituciones públicas y privadas. Igualmente, hay alguna institución privada que ofrece un título de magisterio, pero lo hace aplicado a una rama de especialización, ejemplo educación especial o inicial y, por otra parte las instituciones terciarias no siempre se embarcan en el largo proceso de habilitaciones y acreditaciones de carreras ante el MEC, por lo que terminan ofreciendo formaciones que no califican para esta área de educación terciaria no universitaria.

Lo mismo sucede respecto de la formación militar y policial, es de exclusividad de la educación pública y está bajo la órbita de los Ministerios de Defensa y del Interior.

Gráfico 8.5: matrícula de ES no Universitaria, según sector de gestión. Uruguay, 2000-2018



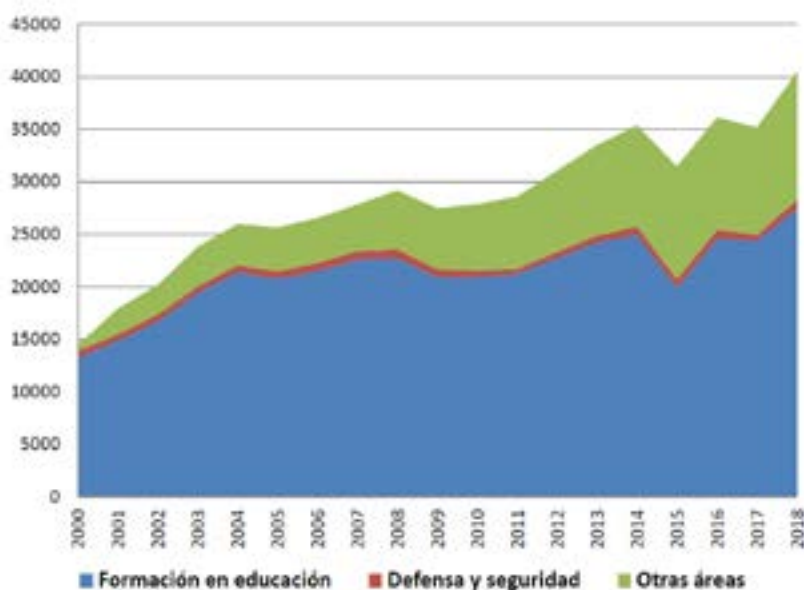
Fuente: Elaboración propia con información de Anuario 2018.

Observando el gráfico, casi es inexistente la presencia de matrícula a nivel privado y la matrícula pública siempre fue en aumento, con una leve disminución en 2005, 2008 al 2010, 2014 y 2017, algunos años se relacionan con el pasaje de carreras de esta categoría a la Universidad (Profesorado de Educación Física pasa en 2005 a ser un Instituto de la Udelar, Carreras de Diseño Industrial pasan a partir del 2008 a ser parte de la Facultad de Arquitectura de la Udelar y en 2014 la Udelar empieza a ofrecer la Tecnicatura en Dramaturgia en asociación con la Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático (también de origen público pero de carácter municipal) en dónde también implica una disminución de la matrícula en el área terciario no universitario.

2017 es un año en el que la oferta privada aumenta considerablemente, lo que podría responder a la baja en matrículas públicas tanto terciarias no universitarias como universitarias.

En el gráfico siguiente se observa la matrícula por áreas de formación. Dónde se contempla que la formación en educación es quien recibe mayor matrícula de estudiantes sobre defensa y seguridad y otras áreas de formación.

Gráfico 8.6: Matrícula de ES No Universitaria por área de Formación. Uruguay, 2000-2018



Fuente: Elaboración propia con información de Anuario 2018.

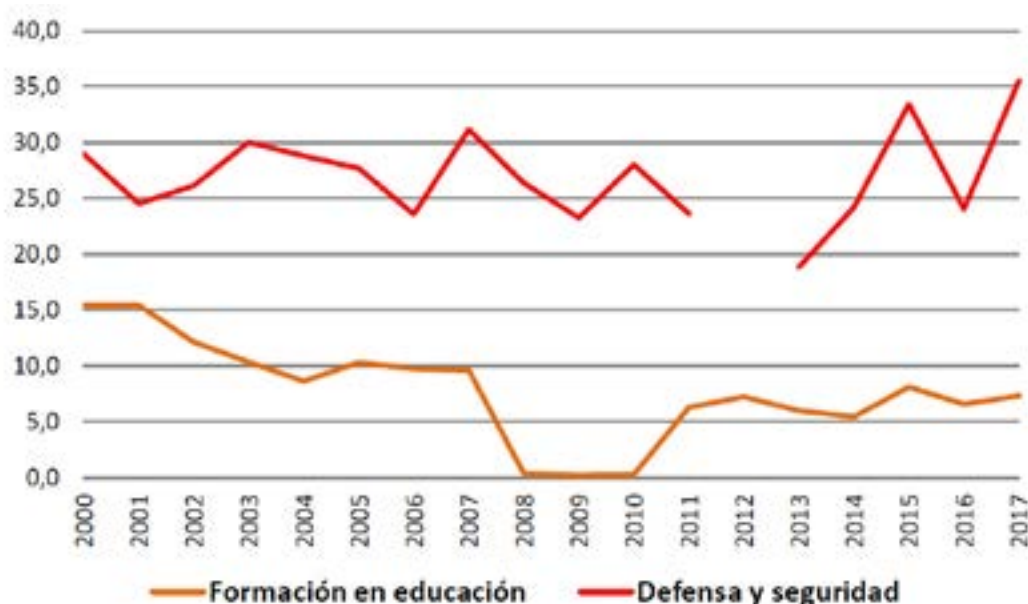
Evolución de la Tasa de graduación en ES NO Universitaria, según categorías de agrupamiento

Los números de graduados aquí no son más alentadores que en la educación superior universitaria, ya que las tasas de graduación son mas altas en Defensa y seguridad, pero en Formación en Educación son mucho más bajas, sobretodo entre los años 2008 y 2010, dónde las tasas de graduación son extremadamente bajas.

La baja graduación de docentes en Uruguay se relaciona a que la mayoría de las docentes comienzan a trabajar en paralelo a estudiar, eso se debe a que al aprobar prácticas docentes ya se encuentran habilitados para asumir horas en aula pero también a que históricamente no han habido propuestas de apoyo a la culminación de estudios de formación docentes hasta el 2012, en dónde comienzan a ofrecerse becas de apoyo económico para permitir que los estudiantes se dediquen a avanzar en sus estudios sin necesidad de comenzar a trabajar tempranamente.

El siguiente gráfico muestra la gran variabilidad de las tasas de graduación en el área terciaria no universitaria, con un mayor porcentaje de graduados en defensa y seguridad.

Gráfico 8.7: Evolución de la Tasa de graduación en ES NO Universitaria, según categorías de agrupamiento. Uruguay 2000-2017



Fuente: Elaboración propia con información de Anuario 2018.

Consideraciones finales

La educación terciaria en Uruguay incluye oferta universitaria y no universitaria, los datos oficiales ofrecen principalmente oferta de grado y no de posgrado.

La población uruguaya mayoritariamente se encuentra escolarizada hasta el nivel secundario, en estos últimos años el país ha buscado hacer frente al problema de culminación del ciclo secundario pero los avances han sido muy leves y aún se está muy lejos del objetivo de universalización que establece la Ley general de Educación (18.437).

Las brechas de género en Uruguay difieren respecto de otros países latinoamericanos que requieren de acciones específicas que estimulen la incorporación y permanencia de las mujeres en el nivel superior del sistema educativo. La feminización de la educación superior en el país es notoria y en los últimos 20 años se observa una participación relativamente estable, con más de 6 mujeres por cada 10 estudiantes varones en la Universidad, de todas maneras muchas carreras están sujetan a los perfiles clásicos de género que marcan la cultura y sociedad Uruguaya.

Los niveles de graduación en Uruguay son preocupantes, tanto para la ES Universitaria como la ES Terciaria no Universitaria, siendo levemente superior en la gestión privada universitaria y en las carreras de defensa y seguridad, igualmente si bien la

matrícula de Educación Superior es alta en el Uruguay, se requieren de acciones y políticas específicas para mejorar ampliamente el egreso.

Referencias

- BANCO MUNDIAL (2019). Informe anual de Educación 2019. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/about/annual-report>
- BUHELL, M., ROSSI, M. (1992). Distribución del ingreso en el Uruguay (1984- 1992). Documento de Trabajo / FCS-DE; 10/94. Udelar: FCS
- BUKSTEIN, D. & GANDELMAN, N. (2016). Cohort, age and business cycle effects in entrepreneurship in Latin America. (Documento de Investigación nro. 106). Montevideo: Universidad ORT Uruguay. Facultad de Administración y Ciencias Sociales. Recuperado de <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/2913>
- ERRANDONEA G. Y ORÓS C. (2020). Informe: Descripción de la educación superior en Uruguay. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Ciencias,
- INEED (2018). Informe sobre el estado de la educación 2017-2018. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-2017-2018>
- OPP (2016). Tendencias en la educación de varones y mujeres en Uruguay. Recuperado de: https://www.opp.gub.uy/sites/default/files/inline-files/Genero_educaci%C3%B3n.pdf
- ORT (2011). El sistema universitario uruguayo. Algunas consideraciones sobre calidad y equidad. Recuperado de: <https://fcd.ort.edu.uy/40448/34/el-sistema-universitario-uruguayo-algunas-consideraciones-sobre-calidad-y-equidad.html>
- RECTORADO UDELAR (2006). Memorias de rectorado 1998-2006. Recuperado de: http://www.universidad.edu.uy/libros/opac_css/doc_num.php?explnum_id=831.
- MEC (2016). Logro Educativo 2016. Publicaciones MEC, Montevideo.
- UDELAR. (2012). Censo de Estudiantes Universitarios de Grado. Recuperado de: <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/34667>
- UNESCO (2006). Informe de actividades. Mayo 2001 - mayo 2005. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe. IESLAC: Caracas.
- MEC (2018). Panorama de Becas Educativas 2018. Recuperado de: <file:///home/lenovo/Descargas/Panorama%20de%20becas%20educativas%202018%20Investigaci%C3%B3n%20y%20Estad%C3%ADstica%20-%20MEC.pdf>

PROGRESA (s/d). Recuperado de: https://www.cse.udelar.edu.uy/progresas/?page_id=2

UNESCO (2006). La Construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media. Buenos Aires: UNESCO-IIPE. ISBN: 987-20149-3-0

Anexo

Ver enlace » https://bit.ly/anexo_8

