

INCLUSIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ARGENTINA: INDICADORES Y POLÍTICAS EN TORNO AL ACCESO Y A LA GRADUACIÓN

*Social Inclusion in Argentina Higher Education: Indicators and Policies
Regarding Access and Graduation*

ANA GARCÍA DE FANELLI*

Resumen. Desde el retorno de la democracia en Argentina, las principales políticas para garantizar el derecho a la Educación Superior con inclusión social han sido mecanismos de admisión no selectivos, gratuidad de los estudios en el sector de gestión estatal y expansión de la oferta institucional. En las últimas dos décadas se incorporaron también programas de becas y tutorías. El propósito de este artículo es analizar si estas políticas han sido suficientes para garantizar la equidad en el acceso, la participación y la graduación. Se concluye que los indicadores cuantitativos muestran una cobertura alta, aunque persiste una brecha significativa en la participación según el ingreso del hogar, y altas de abandono, especialmente entre los jóvenes de menor nivel socioeconómico.**

Palabras clave: inclusión social, equidad en ES, políticas de ES, abandono

Abstract. Since the return to democracy in Argentina, the main policies to ensure the right to Higher Education under inclusion conditions have been the following: non-selective admission processes, free education in the public sector and the expansion of the institutional supply. Since the 1990s scholarships and mentoring programs have also been incorporated. This article analyzes whether these policies suffice to ensure equity in access, participation and graduation. We conclude that quantitative indicators show that higher education coverage is high despite a wide gap in the participation of youngsters depending on household income sector, as well as elevated dropout rates, especially among young people at a lower socioeconomic level.

* Investigadora de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), en el CEDES (Centro de Estudios de Estado y Sociedad) de Buenos Aires, Argentina, en el área de Educación Superior. Es Licenciada y Doctora en Economía de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Magíster en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Como docente posee una extensa trayectoria en las carreras de Sociología y Economía de la Universidad de Buenos Aires. Sus líneas de investigación principales son el análisis comparado de las políticas de Educación Superior, el estudio de la universidad como organización y las políticas de financiamiento universitario. Email: anafan@cedes.org

**La autora agradece los valiosos comentarios realizados por Juan Doberti y el árbitro anónimo a la primera versión de este artículo.

Keywords: social inclusion, equity in Higher Education, Higher Education policies, social inclusion, dropout

INTRODUCCIÓN

Desde el retorno de la democracia en 1983, las principales políticas institucionales para garantizar el derecho a la ES argentina han sido el acceso a la mayoría de las universidades sin mediar exámenes selectivos y la gratuidad de los estudios en las instituciones de gestión estatal. Esto dio lugar a que la matrícula de ES se concentrara en las universidades nacionales y, especialmente, en algunas instituciones de mayor tradición y prestigio, como la Universidad de Buenos Aires.

El carácter no selectivo en el ingreso como estudiante al sector universitario nacional se expresa en un proceso de admisión cuyo único requisito suele ser el poseer título de nivel medio¹ y en la ausencia de un número máximo de estudiantes a admitir por carrera, es decir, el establecimiento de vacantes o cupos. No obstante, varias universidades han incorporado cursos de ingreso o apoyo y nivelación no eliminatorios, cuya aprobación es necesaria para continuar los estudios de grado y cuyo fin es esencialmente mejorar la articulación entre la escuela media y la universidad (Sigal y Dávila).²

Desde los años noventa, y con mayor intensidad en la última década, otra política de ampliación de las oportunidades educativas fue la regionalización de la oferta tras la creación de universidades y sedes de carreras en distintos partidos del Gran Buenos Aires y otras regiones del país.

Tras tres décadas de estas políticas de ES(ES) en el marco de la democracia, cabe preguntarse por su eficacia en pos de garantizar la inclusión social de los jóvenes en la ES. El propósito de este artículo es analizar esta cuestión a partir de la información cuantitativa disponible bajo el entendimiento de que garantizar la inclusión social en la ES supone, como afirma Eduardo Aponte-Hernández, la presencia de condiciones de equidad en el acceso, la participación, el aprovechamiento, el progreso y la terminación de los estudios.

¹Además, la Ley de ES 24.521 del año 1995 señala que podrán ingresar a las universidades los mayores de 25 años que no hayan terminado el nivel medio y demuestren aptitudes y conocimientos suficientes.

²Una excepción es el caso de las carreras de medicina. Como influencia del proceso de acreditación de esta carrera de grado por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), varias universidades nacionales incorporaron cursos de ingreso selectivos e incluso, en unos pocos casos, se definió un cupo máximo de estudiantes a admitir.

La preocupación por la inclusión social nace de constatar la existencia de segmentos de la población que no sólo están excluidos del acceso a empleos de calidad e ingresos adecuados para sostener un nivel de vida apropiado sino que tampoco poseen capital cultural y social como para superar esta exclusión vía el camino de la ES. Ante el reconocimiento de la heterogénea y desigual estructura social de América Latina, las políticas de inclusión social se enmarcan en el objetivo de la Educación para Todos de la UNESCO, que reconoce en la diversidad una oportunidad para el enriquecimiento de la enseñanza y el aprendizaje (UNESCO).

Guiada entonces por la preocupación de la inclusión social de los jóvenes en la ES argentina, en la primera sección expongo cuáles son las dimensiones del concepto de inclusión social a analizar en el marco de la masificación de la ES así como los objetivos y metodología empleados en este estudio. En la segunda sección, analizo las oportunidades que el sistema de ES argentino presenta según la oferta institucional disponible y la dinámica de la demanda. En la tercera sección, examino los indicadores que dan cuenta de la equidad en la participación y en la graduación y los factores asociados con el rendimiento académico y el abandono. La cuarta sección está abocada al estudio de las políticas públicas de ES puestas en marcha en la última década para mejorar la inclusión en la ES. Concluyo con algunas reflexiones sobre los alcances de la inclusión social en la ES argentina y las cuestiones a profundizar a futuro desde la investigación y el diseño de las políticas públicas.

INCLUSION SOCIAL EN LA MASIFICACIÓN DE LA ES

En las etapas iniciales de la expansión del sistema de ES, la meta democratizadora era alcanzar la igualdad de oportunidades en el acceso en función de las características adquiridas por los jóvenes gracias a su propio mérito evitando que los procesos de admisión discriminaran estadísticamente a los aspirantes por condiciones adscriptivas, es decir, centralmente el género, el estatus socioeconómico del hogar y el grupo étnico. Lo importante era entonces “igual tratamiento para los iguales” garantizando el principio aristotélico de equidad horizontal (Morduchowicz). Empero, la masificación de la ES tornó evidente que el grupo de jóvenes que alcanza a finalizar el nivel medio y aspira a ingresar en el nivel superior es claramente heterogéneo en términos de su capital económico, cultural y social. En

particular, los jóvenes que concluyen la escuela media han tenido distintas oportunidades para adquirir una formación de calidad.

En el caso argentino, la desigualdad de logros en el nivel medio es fruto de la existencia de colegios que pertenecen a distintos circuitos de calidad, a los cuales acceden los jóvenes según su condición socioeconómica y el capital cultural y social de su hogar y a la existencia de enormes desigualdades socioeconómicas y geográficas en la sociedad argentina (Tiramonti; Binstock y Cerrutti; Kruger). De ello dan cuenta los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación de la calidad (ONE) aplicados a los estudiantes del último año del secundario en la Argentina. Estos muestran que una alta proporción de los jóvenes carecen de los conocimientos mínimos en lengua, matemática, ciencias naturales y sociales. Por ejemplo, en el ONE de 2010, los alumnos del último año del secundario con bajo desempeño representaban el 30% del total en la prueba de matemática, el 26,3% en la de lengua, el 34,3% en las de ciencias naturales y el 30,1% en la de ciencias sociales. El ONE 2010 incluye además un estudio sobre los factores extraescolares que inciden globalmente en los resultados revelando que el desempeño de los estudiantes se asocia estrechamente con su condición social (ONE).

De igual modo, los resultados obtenidos por Argentina en las pruebas internacionales PISA permiten constatar la fuerte desigualdad que existe en el nivel medio argentino en lo que respecta a la brecha de conocimientos. En 2012, dos tercios de los alumnos de 15 años se desempeñaron en los niveles más bajos (inferior a nivel 2) de aprendizaje en matemática, y uno de cada dos en lectura y ciencia. Además, el desempeño de los estudiantes con menor nivel socioeconómico se ubica en el cuarto lugar de los de desempeño más bajo entre los 65 países participantes (Ganimian).

Dado entonces que los jóvenes que acceden a la ES en el nuevo milenio no presentan condiciones iniciales homogéneas en lo que respecta a la calidad de los conocimientos y capacidades adquiridas en el nivel medio, la política de acceso que busca asegurar el principio de equidad horizontal no sólo resulta insuficiente sino que puede promover aún más la desigualdad en términos de resultados logrados (Ezcurra). Se impone entonces aplicar el principio de equidad vertical diseñando políticas públicas e institucionales que brinden un tratamiento diferencial a los que se encuentran en una situación inicial desigual (Chiroleu). Se amplía así el concepto de equidad educativa, de su meta inicial de igualdad de oportunidades formal en el acceso a la búsqueda de desarrollo de capacidades que garanticen la igualdad

de oportunidades en la participación, los logros y la graduación e incluso en la inserción laboral posterior (López; Latorre et al.; Costa de Paula). Se destaca además que esta educación democratizadora debe ser de calidad (Dias Sobrinho), garantizando así la inclusión social (Aponte-Hernández).

Los objetivos de este artículo son, en primer lugar, analizarla información disponible en lo que respecta a las oportunidades existentes en términos del acceso de la población a la ES y también en relación con la capacidadde los y las jóvenes pertenecientes a distintos sectores socioeconómicos de permanecer en las instituciones educativas y graduarse. Las dimensiones del concepto de inclusión social en la ES bajo análisis comprenden entonces la equidad en el acceso, la participación y la graduación. En segundo lugar, estos indicadores se analizan dentro de un contexto particular de políticas de ES e institucionales puestas en marcha bajo gobiernos democráticos en los últimos treinta años con el fin de mejorar la inclusión social.

Las bases de datos utilizadas para la confección de indicadores son los censos nacionales de población, los anuarios de estadísticas del Ministerio de Educación, la Encuesta Permanente de Hogares y el censo de estudiantes universitarios de la Universidad de Buenos Aires. El análisis sobre el contexto de las políticas para la inclusión se basa en investigaciones previas realizadas por otros especialistas en ES y por la autora de este artículo.

EXPANSIÓN DE LA OFERTA Y DE LA DEMANDA

La ampliación en las oportunidades para acceder a los estudios de nivel superior se refleja, por un lado, en la creación de nuevas instituciones a lo largo de las principales ciudades del país. Por el otro, se expresa en la masificación de la ES. A continuación se analizarán ambos procesos.

Nuevas instituciones

Al examinar la oferta institucional de ES en los últimos 30 años de democracia surgen dos períodos de clara expansión. En primer lugar, el número de instituciones se duplicó durante la presidencia de Carlos Menem (1989-1999), particularmente en el primer período que

culmina en 1995. Lo destacable fue el aumento no sólo de instituciones universitarias nacionales sino también privadas. Tras la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en 1995, el ritmo de crecimiento del sector privado tendió a disminuir (ver Tabla 1).³

Tabla 1: Instituciones de educación universitaria en la Argentina (1989-2013)

Tipo de Instituciones y Gestión	1989	1999	2003	2008	2013
Total Instituciones Universitarias	52	94	98	106	121
<i>Estatales</i>	29	42	45	48	57
Universidades Nacionales y Provinciales	29	37	39	41	50
Institutos universitarios	0	5	6	7	7
<i>Privadas</i>	23	52	53	58	64
Universidades	23	42	41	46	50
Institutos universitarios	0	10	12	12	14

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias.

En segundo lugar, la expansión institucional continuó en los gobiernos que les sucedieron acelerándose nuevamente el crecimiento durante el gobierno de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner. La creación de nuevas universidades nacionales fue generalmente impulsada por los gobiernos locales y provinciales sin mediar una planificación general del Estado sobre la pertinencia y calidad de la prestación del servicio de enseñanza y aprendizaje que estas instituciones estaban en condiciones de ofrecer.

Si bien la existencia de nuevas instituciones puede constituir un incentivo para la expansión de la demanda, un aspecto a analizar a futuro es en qué medida la sola ampliación en el número de universidades contribuye con la inclusión social al facilitar no sólo que los jóvenes accedan a los estudios de nivel superior sino también que gocen de una formación académica y profesional apropiada que les permita insertarse exitosamente en el mercado laboral.

Masificación de la ES

Aproximadamente tres de cada cuatro estudiantes de ES en 2011 se encontraban cursando sus estudios en alguna de las 121 instituciones universitarias, aunque con una alta

³Entre otras funciones, la CONEAU tiene mandato legal para intervenir en las autorizaciones de nuevas instituciones universitarias, pronunciándose acerca de la consistencia y viabilidad de los proyectos institucionales para que el Ministerio de Educación autorice su puesta en marcha (CONEAU).

concentración en sólo seis de ellas.⁴ El resto de los jóvenes estudia en el sector superior nouniversitario, compuesto por 2164 institutos (DINIECE) que brindan exclusivamente carreras de formación docente para las distintas áreas y niveles de enseñanza, institutos técnicos y de formación profesional e institutos que ofrecen ambos tipos de formación(ver Tabla 2).

Tabla 2. Argentina. Matrícula de educación superior por sector y gestión 2011

Sector y Gestión	Estatal	Privada	Total	Partic. %
Universitario	1.441.845	366.570	1.808.415	72,0
Superior no Univ.	428.577	276.439	705.016	28,0
Total	1.870.422	643.009	2.513.431	100,0
Partic. %	74,4	25,6	100,0	

Fuente: Secretaría de Políticas Universitaria y DINIECE.

La evolución de la matrícula de ES en Argentina tuvo una tendencia ascendente a lo largo del siglo XX, con una tasa de crecimiento en este periodo de 6,7% anual promedio (García de Fanelli 2005). Este ritmo sostenido de expansión de la matrícula, que por momentos casi triplicó el crecimiento de la población joven, se vio periódicamente alterado por la inestabilidad política del país, la cual repercutió en el sector más importante en términos de absorción de la matrícula, es decir, el sector de universidades nacionales. Este fenómeno se observa, en particular, desde mediados de siglo XX, momento a partir del cual los cambios entre gobiernos democráticos y de facto estuvieron asociados con mecanismos de admisión más permisivos o más restrictivos, respectivamente.

Los factores políticos, no obstante, ejercieron su influencia en el corto plazo. En el largo plazo, la dinámica de la demanda obedeció a factores estructurales más profundos, tales como la evolución de los graduados de la escuela secundaria y la demografía (García de Fanelli 2005). Precisamente, en la primera década del siglo XXI se aprecia una desaceleración en el crecimiento de la matrícula de ES (3,1% anual promedio), probablemente como efecto del estancamiento en la graduación en el nivel medio en un periodo, no obstante, de mejora sustantiva en el acceso de los jóvenes a este nivel (García de Fanelli 2014a).

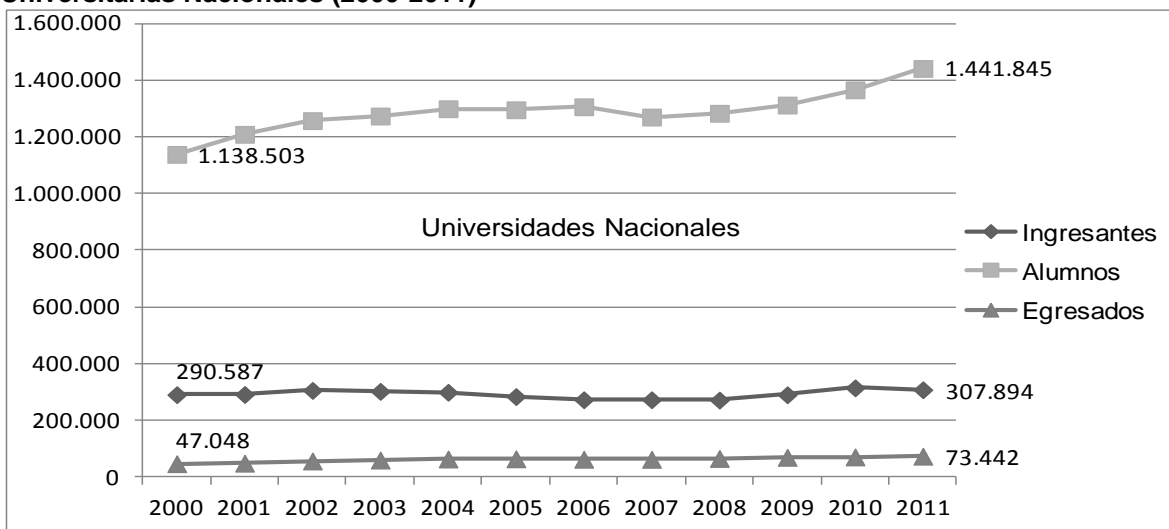
A su vez, dentro del sistema de ES, mientras que las universidades nacionales presentaron un aumento muy reducido en la cantidad de sus estudiantes, las universidades

⁴La suma de la matrícula de las universidades nacionales de Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Tucumán, Rosario y Tecnológica representaba en 2011 el 54% del total del sector universitario nacional. Entre ellas destaca la Universidad de Buenos Aires con 350 mil estudiantes (SPU).

privadas y los institutos superiores no universitarios estatales y privados fueron los quemás ampliaron su matrícula en la primera década del siglo XXI. Como se aprecia en la Tabla 2, la matrícula del sector de gestión privada universitario y superior no universitario representaba en 2011 el 25,6% del total. Cabe señalar que este sector privado se financia principalmente a través de los aranceles que abonan los estudiantes, los cuales no acceden a las becas disponibles para el sector público.

La tasa de crecimiento anual promedio de los ingresantes a las universidades nacionales entre 2000 y 2011 fue de apenas 0,5%⁵ (ver Gráfico I), muy por debajo del crecimiento anual promedio de la población de 18 años en dicho lapso, que fue de 1,5% (INDEC). Como saldo positivo del periodo, se puede destacar un aumento en el ya de por sí muy reducido número de egresados, posiblemente como reflejo de la dinámica expansiva de la década previa (ver Gráfico 1).⁶

Gráfico I. Evolución de la cantidad de ingresantes, alumnos y egresados de las Instituciones Universitarias Nacionales (2000-2011)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la SPU

Al respecto cabe tener presente que existe una brecha entre la duración real promedio de los estudios de grado y su duración formal. Los estudiantes de las universidades nacionales en 2005 demoraban entre un 30% y un 80% más que la duración teórica en

⁵ Cálculo propio en base a datos del Gráfico I.

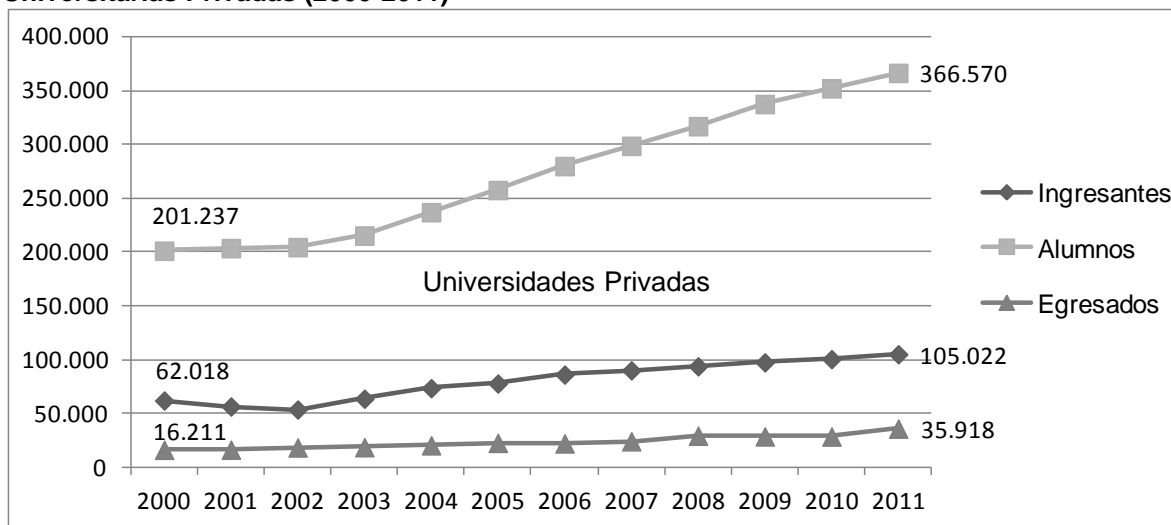
⁶ En el Anuario de Estadísticas Universitarias que elabora la SPU no se brinda información que discrimine entre los estudiantes y egresados del pregrado y el grado. Esta es un dato muy relevante al analizar la evolución positiva de los graduados pues en algunos casos puede tratarse de egresados de títulos intermedios o carreras cortas, siendo que estos títulos se expandieron en la última década.

concluir los estudios dependiendo de la carrera (SPU). Por tanto, es posible estimar que el aumento en el número de los egresados en la primera década del siglo XXI observados en el Gráfico I corresponda en su mayoría a estudiantes que ingresaron al sector universitario aproximadamente a mediados de los años noventa.

El sector universitario privado, por el contrario, mostró mayor dinamismo, creciendo el número de ingresantes entre 2000 y 2011 a una tasa anual promedio de 4,9 %.⁷ Es posible atribuir esta expansión a varios factores. En primer lugar, se destaca el efecto ingreso producto de una mejora en el nivel de remuneraciones percibido por el propio estudiante que trabaja o por los miembros de su hogar tras el crecimiento económico experimentado por el país entre 2004 y 2011. En segundo lugar, algunas instituciones privadas ofrecen mayor flexibilidad que las públicas en términos de oferta horaria para la cursada, apropiada para los jóvenes adultos que tienen que estudiar y trabajar al mismo tiempo. Finalmente, las carreras de grado en las universidades privadas presentan en promedio una menor duración formal que en las universidades públicas.

En las universidades privadas también evolucionó positivamente la cantidad de egresados. En 2011 se graduaron en las instituciones universitarias privadas un tercio del total de los egresados de carrera de pregrado y grado universitario del país (véase Gráficos I y II).

Gráfico II. Evolución de la cantidad de ingresantes, alumnos y egresados de las Instituciones Universitarias Privadas (2000-2011)

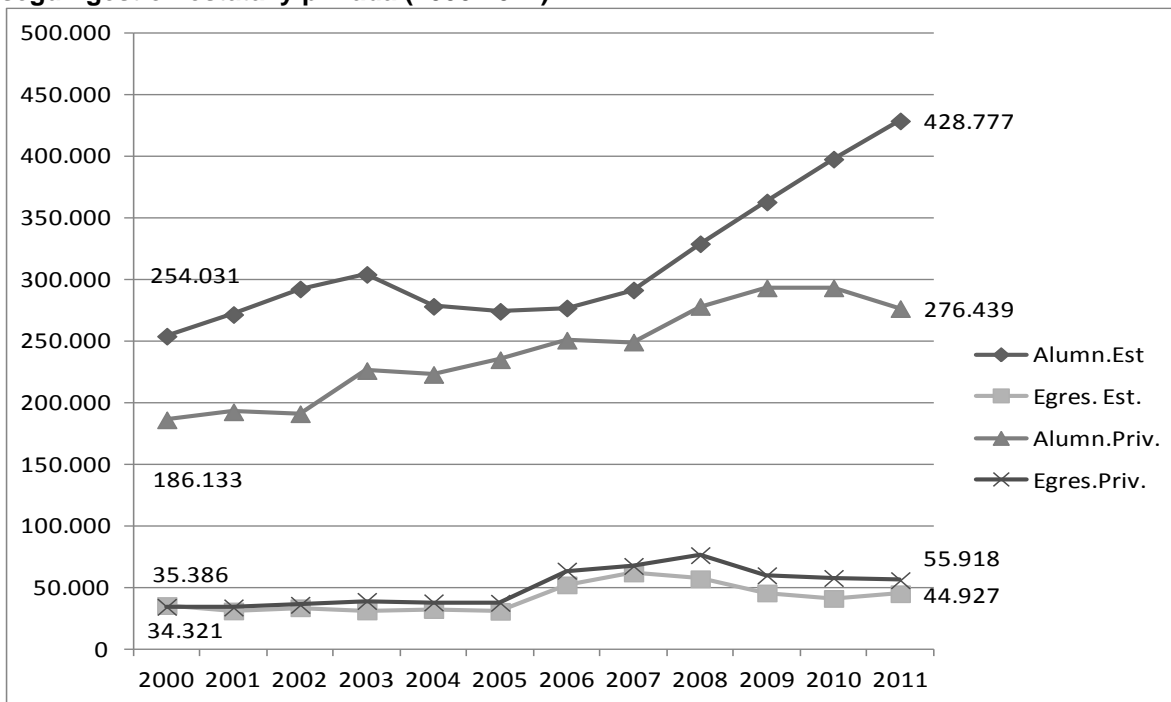


Fuente: Elaboración propia en base a datos la SPU

⁷ Cálculo propio en base a datos del Gráfico II.

La matrícula en el sector terciario no universitario mostró asimismo un mayor dinamismo que la de las universidades nacionales. En particular, el sector de gestión estatal lideró el proceso de expansión a partir de 2005-2006 (ver Gráfico III). La cantidad de estudiantes se incrementó aproximadamente un 50 % entre 2005 y 2011, tanto en los institutos de formación docente como en los técnicos profesionales. En el caso de los institutos técnicos profesionales del Estado, éstos vieron duplicar su matrícula en ese periodo, probablemente como respuesta a la promoción de este sector desde la sanción de la Ley de Educación Técnica Profesional en el año 2005.

Gráfico III. Evolución de la cantidad de alumnos y egresados de las Instituciones de ES no Universitarias según gestión estatal y privada (2000-2011)



Fuente: Elaboración propia en base a anuarios de DINIECE

Como producto de la fuerte expansión de la ES a lo largo del siglo XX —motorizada inicialmente por el sector universitario nacional— y tras un crecimiento algo más moderado en el nuevo milenio, la tasa bruta de participación en la ES entre los 18 y 24 años de edad llegó a ser de 52,9% en 2011 (SPU). Argentina alcanzó así un nivel alto de masificación de la ES (Brunner).

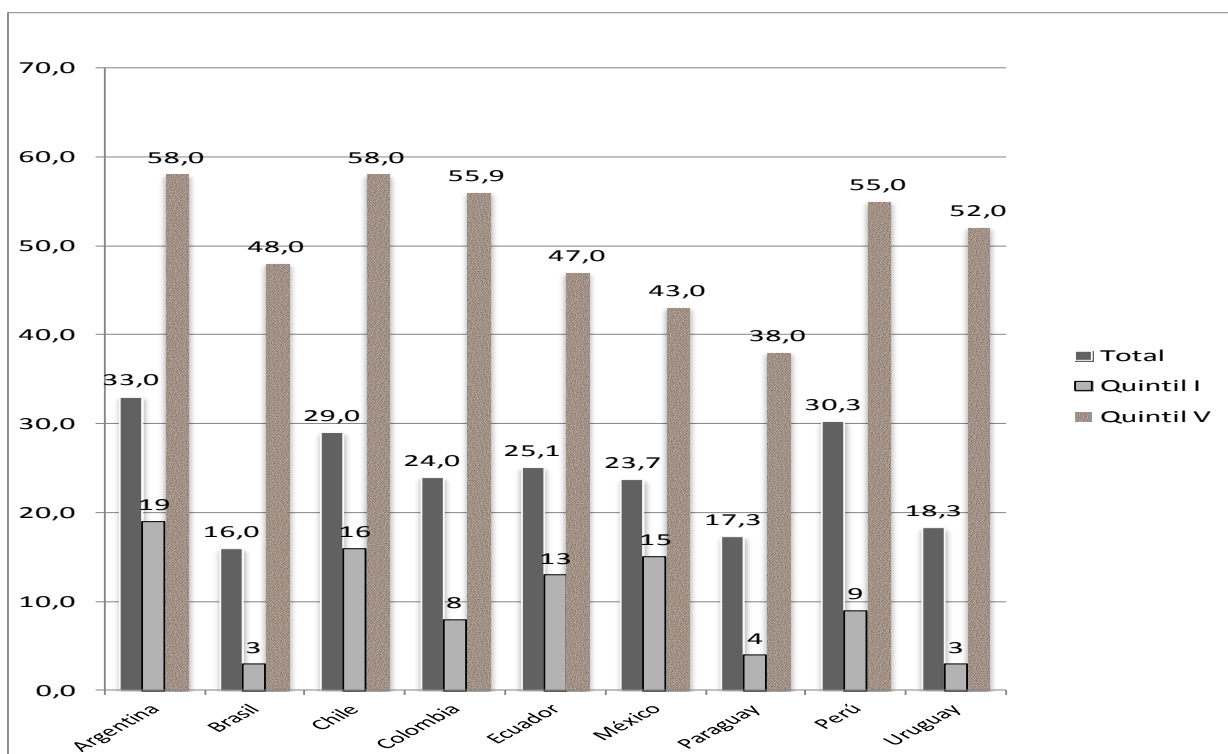
En este proceso de masificación, la incorporación de las mujeres a la ES desempeñó un papel clave representando en 2011 el 57,1% de la matrícula universitaria y el 68,3% de la matrícula de ES no universitaria (SPU y DINIECE). Al concluir la primera década de este siglo, es posible constatar que las mujeres están sobrerrepresentadas entre los estudiantes de ES siendo que su participación en la población de 18 a 24 años en 2010 era del 50%(INDEC).

En suma, los indicadores analizados dan cuenta de la expansión de la oferta institucional y de un amplio acceso de los egresados del nivel medio a la ES. A pesar de este buen resultado en términos de acceso y participación en el nivel superior, es importante analizar en qué medida este logro es diferencial en función del nivel socioeconómico del estudiante y de su familia. También lo es preguntarnos por la capacidad de estos jóvenes para obtener finalmente el título al cual aspiran.

EQUIDAD EN LA PARTICIPACIÓN

La participación de los jóvenes en la ES es claramente desigual en función del nivel socioeconómico del hogar. No obstante, en términos relativos respecto de la situación presente en otros países de América Latina, Argentina muestra un resultado más equitativo. En el gráfico IV se puede apreciar la tasa neta de participación en la ES total y en el quintil de hogares con los ingresos más altos (V) y más bajos (I) en algunos países de América Latina. Argentina y México presentan la menor brecha en lo que respecta a las tasas de participación del 20% más rico y del 20% más pobre de la población. En el otro extremo, la mayor desigualdad se aprecia en Brasil y Uruguay.

Gráfico IV. Tasa Neta de ES total y por hogares según quintiles de ingreso equivalente (I y V) (aprox. 2010)



Fuente: SEDLAC (CEDLAS y Banco Mundial)

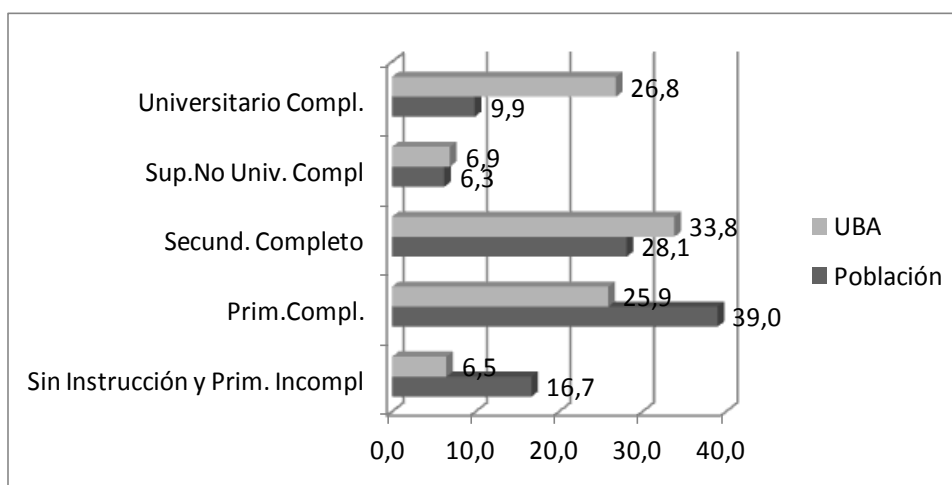
En términos de tasa neta de participación del sector de menores ingresos, Argentina exhibe el mayor valor. Al respecto, llama la atención que Chile, con un modelo de acceso y financiamiento de los estudios de ESclaramente diferente al de Argentina (fuerte selectividad en la admisión y cobro de aranceles) muestre gran semejanza en lo que hace a la participación del sector de menores ingresos. Es probable que, en este caso, un elemento a contemplar sea el papel que ha desempeñado el sector superior no universitario en este proceso, ya que este sector suele atraer a un estudiantado de menor nivel socioeconómico (García de Fanelli y Jacinto).

En la sección anterior se ha visto que, en la última década en Argentina, la cantidad de estudiantes en los institutos de formación docente y técnicos-profesionales aumentó en mayor medida que en las universidades. De igual modo en Chile, en 2010 se constató que los nuevos inscriptos en las instituciones no universitarias (centros de formación técnica e institutos profesionales) por primera vez era equivalente a la de las universidades (Zapata). Se debe tener presente que, aun cuando estas instituciones son de gestión privada, el acceso a los centros de formación técnica y a los institutos profesionales en Chile es menos selectivo que en el sector universitario y existen becas destinadas a los jóvenes de menores recursos (Espinoza y González).

En el caso argentino, la tasa neta de escolarización superior en el quintil más pobre está también afectada por la menor probabilidad que tienen estos jóvenes de culminar los estudios de nivel medio (Binstok y Cerrutti). Al respecto, la deserción en el nivel medio es de gran magnitud. El 69% de los jóvenes de 15 a 19 años, que al momento del Censo Nacional de Población de 2010 declaraban haber concurrido al nivel medio, pero que ya no asistían más, interrumpieron sus estudios sin obtener el título. Por otra parte, entre los jóvenes de 20 a 24 años que habían asistido al nivel medio, el 41% no alcanzó a graduarse (INDEC). Existe, entonces, un problema serio de equidad de resultados en el nivel medio, que tiende a confundirse cuando se analiza la equidad en el acceso a la ES. Es decir, la baja participación de los quintiles de ingreso más bajo en la ES que observamos en el Gráfico IV esconde también la desigualdad en los logros del nivel medio.

Para analizar la equidad en la participación de los jóvenes en la ES es posible también comparar la educación promedio alcanzada por la población con la que tienen los padres de los estudiantes. La educación de los padres es una variable proxy del nivel socioeconómico y del capital cultural de la familia. En la construcción de este indicador se tuvo como fuentes secundarias el censo de estudiantes de la UBA de 2011 y el Censo Nacional de Población de 2010 para el área de influencia de esta universidad, es decir, la Capital Federal y el Gran Buenos Aires⁸ (ver Gráfico V).

Gráfico V. Nivel educativo máximo alcanzado por la población mayor de 25 años y por los padres de los estudiantes de la UBA



⁸ De acuerdo con el Censo de Estudiantes de la UBA 2011, 53,1% de los estudiantes de grado residen en la Capital Federal, 42,2 % en el Gran Buenos Aires, 4,5 % en el resto de la Provincia de Buenos Aires y 0,1 % en otro lugar (UBA).

Nota: La población corresponde a la Capital Federal y a los 24 partidos del Gran Buenos Aires.

Fuente: Elaboración propia en base a INDEC y UBA.

Como es posible apreciar en este gráfico, los hijos de padres con título universitario tienen más posibilidad de asistir a la universidad que los de nivel educativo bajo (sin instrucción-primaria incompleta y completa). Empero, es destacable la alta participación entre los estudiantes del segmento medio de la población, cuyos padres tienen secundaria completa y terciaria o universitaria incompleta. Además, casi un tercio de los alumnos de grado de la UBA provienen de un hogar con bajo nivel de capital cultural. Este dato también se corresponde con el alto porcentaje de estudiantes de la UBA que en 2011 estudiaban y trabajaban: 62,7% (UBA).

EQUIDAD EN LOS RESULTADOS

Si bien los datos analizados hasta el momento revelan que Argentina alcanza una adecuada cobertura de la población que está en condiciones de acceder al nivel superior —aunque con oportunidades diferenciales en función del estrato socioeconómico y cultural de los hogares— diversos indicadores e investigaciones muestran que existen serios problemas en torno a la retención, el rendimiento académico y la graduación de los estudiantes.

Eficiencia en la titulación y el rendimiento

Centrándonos en el sector universitario es posible apreciar que los niveles de deserción son elevados. Dado que no existen indicadores oficiales sobre la tasa de eficiencia en la titulación, se puede construir un indicador para aproximarnos a la medición de este fenómeno calculando el cociente entre los egresados de grado en las universidades en un determinado año y los nuevos ingresantes seis años antes. El resultado de este indicador muestra que, tras seis años de estudio, de cada 100 inscriptos en las universidades nacionales egresan en promedio 24 estudiantes y en las privadas 43⁹ (García de Fanelli 2014b).

La mayor tasa de graduación en las universidades privadas es posible atribuirla a varios factores. En primer lugar, en el sector privado, los datos sobre inscriptos son más precisos

⁹ Para el cálculo se tomó en cuenta el promedio de egresados en las universidades entre 2007 y 2009 y el promedio de los nuevos inscriptos entre 2001 y 2003.

que en las estatales. Los alumnos que ingresan a las universidades nacionales pueden, sin costo alguno, inscribirse en más de una carrera para decidir luego cuál se adapta mejor a sus aspiraciones profesionales y académicas. La ausencia de procedimientos selectivos en el acceso a las universidades nacionales y la gratuidad de los estudios favorecen el despliegue de estas estrategias por parte de los jóvenes (Ennis y Porto). Por el contrario, el ingreso a una carrera del sector privado supone el desembolso de un pago en concepto de arancel, por lo cual estas mismas estrategias en las universidades privadas tienen un costo elevado. Además, por cuestiones burocráticas y políticas (la cantidad de estudiantes incide en la determinación del monto del presupuesto público que se le asigna a cada universidad nacional) puede ocurrir que los jóvenes que abandonan una cierta carrera en una universidad nacional permanezcan en los registros de alumnos en carácter de estudiantes por un largo periodo. En segundo lugar, las universidades privadas han acortado sus planes de estudio en los años noventa y varias carreras de grado tienen una duración de cuatro años. En el sector estatal, si bien se ha reducido el número de años en ciertas carreras, su duración real, en términos de la cantidad de materias que los jóvenes deben aprobar para obtener el título, en ocasiones no ha variado significativamente. Finalmente, los jóvenes que asisten a las instituciones privadas provienen de sectores socioeconómicos de mayores ingresos promedio que en las estatales (Ennis y Porto). Esto puede facilitar la graduación oportuna de los estudios.

Con relación al rendimiento académico de los estudiantes, un indicador disponible para el conjunto del sector es el número de materias aprobadas por aquellos que se reinscriben en un año determinado. En 2011, el 29% de los jóvenes que se reinscribieron en las universidades nacionales y el 15% en las universidades privadas no habían aprobado ninguna materia el año previo. En algunas universidades nacionales este guarismo era aún superior llegando al extremo de representar más de la mitad de los estudiantes reinscritos (SPU). Esto revela problemas serios de rendimiento académico.

Graduación y abandono en un grupo etario por género

Otra forma de aproximarnos a la medición de la graduación y el abandono de los estudios superiores es a través de datos censales y de la encuesta permanente de hogares (EPH). Mientras que los datos analizados previamente provienen de información que las

universidades brindan al Ministerio de Educación, los datos censales o de la EPH se basan en las respuestas de los propios individuos. En este caso es posible examinar, para un grupo de edad determinado, en qué medida aquellos que han asistido a la ES, pero que declaran en el Censo no asistir más, se han graduado o bien han abandonado sus estudios sin obtener el título. La Tabla 3 muestra los resultados para el grupo de jóvenes de 25 a 29 años.

Tabla 3. Argentina. Jóvenes de 25 a 29 años que asistieron a la educación superior pero que ya no asisten más según obtención del título, sector y sexo 2010

Sexo	Superior no Universitario		Universitario	
	Abandono	Graduación	Abandono	Graduación
Varones	34	66	47	53
Mujeres	30	70	36	64
Total	31	69	41	59

Fuente: Elaboración propia en base al Censo Nacional de Población 2010 INDEC.

Como se aprecia en la tabla 3, la tasa de abandonos de 31% en los jóvenes de 25 a 29 años que asistieron al sector superior no universitario y de 41% de los que concurrieron al sector universitario. La menor tasa de abandono que surge de este indicador, al compararlo con la eficiencia en la titulación universitaria, responde a varios factores. En primer lugar, puede existir un sesgo en las respuestas de los que responden el censo en dirección a dar por concluidos los estudios, cuando en realidad todavía no se ha obtenido el título. Recordemos que las respuestas del censo pueden provenir de distintos miembros de la familia. En segundo lugar, los jóvenes que se han inscripto en una carrera en una institución de ES, pero que después abandonaron en el primer año, pueden llegar a responder que no asistieron a este nivel. En tercer lugar, el indicador de graduación para un grupo de edad no contempla cuántos años le insumió al joven concluir sus estudios. Siendo que una característica en Argentina es que los estudiantes demoran muchos años más que lo que indicaba la duración teórica de las carreras en obtener el título, es de esperar que la tasa de graduación aumente si se toma en cuenta lapsos mayores en el cálculo. En cuarto lugar, este dato incluye a los graduados y desertores del sector público y privado y, como vimos, la tasa de graduación de este último es más elevada. Finalmente, la brecha entre la tasa de abandono para un grupo de edad según datos censales y la eficiencia de titulación según información de las universidades revela la diferencia entre dos conceptos distintos: la permanencia en la ES, en el primer caso, y la retención en una cierta carrera dentro de una universidad particular, en el segundo caso. Es importante distinguir entre el abandono

definitivo de los estudios superiores de su interrupción en una carrera o universidad en particular, para luego continuar en otra institución o carrera (Cabrera et al.). Al respecto, Vicente Tinto aclara que esta distinción es relevante para el diseño de la política pública pues la permanencia en el sistema de ES implica el esfuerzo que realiza el estudiante en pos de concluir sus estudios, mientras que la retención es el esfuerzo que lleva a cabo la institución para retener a sus estudiantes (Cabrera et al.).

Otro dato de interés que revela la tabla 3 es la mayor tasa de graduación de las mujeres respecto de la de los varones y de la ES no universitaria con relación a la universitaria. En este último caso, la diferencia es probablemente atribuible a la menor duración promedio de las carreras terciarias.¹⁰ Finalmente, cabe tener presente que en el grupo de edad analizado (25-29 años) 365 mil jóvenes declararon en el Censo de Población 2010 que estaba aún estudiando en instituciones de ES no universitaria y universitaria. Por tanto, es probable que un grupo importante de estos jóvenes adultos no concluya los estudios, elevando la tasa de abandono final del sector.

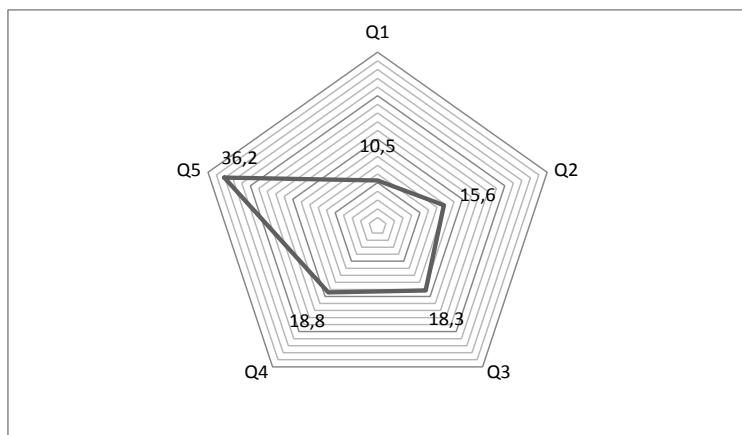
Graduación y abandono por nivel socioeconómico

Con el propósito de examinar la equidad de la ES en lo que respecta a la capacidad de los estudiantes de concluir sus estudios, es posible analizar la graduación y el abandono para un grupo de edad en función del ingreso per cápita familiar del hogar del estudiante según datos de la EPH. En este caso se aplican los mismos comentarios realizados previamente sobre la validez de este indicador para el caso de datos censales. Por otro lado, a los fines de aumentar el número de casos, pues se trata de un dato muestral, se tomó un grupo de edad más amplio, de 18 a 30 años.

Como es posible observar en el gráfico VI, la proporción de estudiantes que alcanzó a graduarse dentro de ese grupo etario (entre aquellos que asistieron pero ya no asisten más y los que continúan estudiando), es significativamente más alta entre los jóvenes que pertenecen al quintil más alto de ingreso (Q5) y más baja entre los de los sectores de menor nivel de ingreso per cápita familiar (Q1 y Q2).

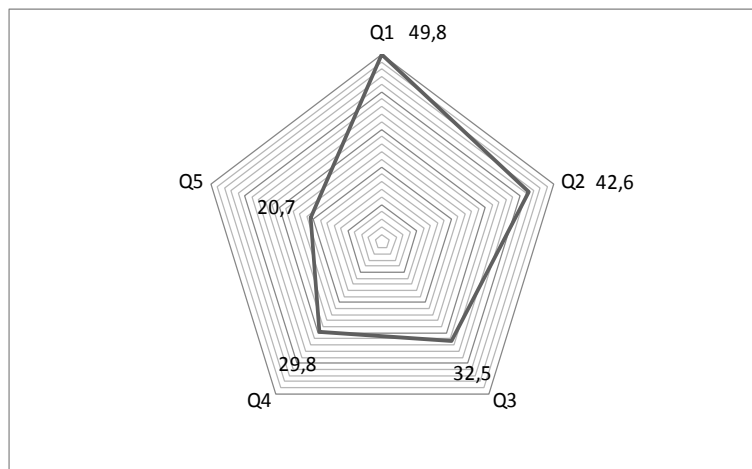
¹⁰Es interesante constatar si a futuro esta diferencia con el superior no universitario se mantendrá, ya que en 2008 la carrera de formación docente para los niveles preescolar y primario aumentó de dos años y medio a cuatro años su duración teórica.

Gráfico VI. Argentina. Jóvenes de 18 a 30 años que se graduaron dentro del grupo de los que asisten o asistieron a la ES por quintil de ingreso per cápita familiar, 2012 (en %)



Fuente: Elaboración propia en base a la EHP 2012

Gráfico VII. Argentina. Jóvenes de 18 a 30 años que abandonaron sin graduarse dentro del grupo de los que asistieron a la ES y ya no asisten más, 2012 (en %)



Fuente: Elaboración propia en base a la EHP 2012

Dentro del grupo de estudiantes que pertenecen al quintil más pobre de ingresos (Q1), la mitad ha abandonado sus estudios sin llegar a obtener el título (ver Gráfico VII). Además de estos indicadores que brindan una visión aproximada del grado de equidad en los resultados de la ES argentina, diversas publicaciones exponen los hallazgos de investigaciones sobre el rendimiento académico y la graduación, acotadas a casos de universidades y carreras en las universidades argentinas (García de Fanelli 2014b). Estas investigaciones examinan en particular los factores individuales asociados con estos fenómenos encontrando entre los principales determinantes variables que miden

indirectamente el nivel socioeconómico y el capital cultural del hogar, tal como el nivel educativo de los padres. También, corroborando lo que indican los indicadores globales antes analizados, encuentran que las mujeres tienen mejor rendimiento académico que los varones. Finalmente, otro elemento a destacar es la actividad laboral de los estudiantes y el financiamiento de los estudios.¹¹

Con relación a la actividad laboral, el impacto negativo sobre el rendimiento académico varía en función de la cantidad de horas que los estudiantes trabajan y si el trabajo está asociado con la carrera que está cursando (Fazio). Respecto al financiamiento de los estudios, se encontró que el rendimiento académico es mejor si el estudiante financia sus estudios con apoyo familiar y becas o exclusivamente con becas. Finalmente, estos trabajos también han revelado que las características personales de los estudiantes y de su entorno social, impactan sobre el rendimiento académico en el primer año y éste, a su vez, constituye buen predictor del éxito posterior (García de Fanelli 2014b).

POLÍTICAS PÚBLICAS ORIENTADAS A LA INCLUSION SOCIAL EN LA ES

Del análisis de los indicadores sobre la equidad en el acceso, la participación y la graduación en la ES argentina surge con claridad que si bien los logros alcanzados en cuanto a la cobertura y la ampliación de la oferta institucional son importantes, los niveles de abandono son elevados y afectan en particular a los jóvenes de los sectores socioeconómicos de menores ingresos. El abandono, por otra parte, se encuentra asociado con el capital cultural de la familia y con las posibilidades de los jóvenes de haber accedido a educación de calidad en el nivel medio.

Frente a esta situación de inequidad en los logros en el nivel superior, cabe analizar en qué medida se han puesto en marcha en la última década políticas públicas que apunten más directamente a la inclusión social. Al respecto caben destacar dos políticas: la promoción de las tutorías y los programas de becas y otros financiamientos públicos a los estudiantes de menores ingresos.

Promoción de las tutorías

¹¹ Véase al respecto los artículos reunidos en el libro editado por Alberto Porto y el libro de Luciano Di Gresia.

Las tutorías adquirieron mayor presencia en las universidades especialmente desde comienzos de 2000, como efecto de la acreditación de las carreras de grado por parte de la CONEAU y del financiamiento para la mejora de la enseñanza de éstas y otras carreras a través del Programa de Calidad Universitaria (Capelari).

En las primeras acreditaciones de las carreras grado, las resoluciones de la CONEAU recomendaban la incorporación de actividades de apoyo a los estudiantes, tales como las tutorías, para mejorar la retención, el rendimiento académico y la graduación (Capelari). La asignación de fondos reforzó esta política, ya que éstos estaban destinados a implementar los planes de mejora comprometidos como resultado de la acreditación realizada por la CONEAU. Las tutorías constituyeron uno de los componentes financiados, especialmente en uno de estos programas, el Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza de las Ingenierías. Otra línea de financiamiento de este Programa de Calidad que impulsó la incorporación de las tutorías en las universidades ha sido 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.

En general, estas tutorías se han incorporado como un mecanismo remedial para paliar los déficits en el conocimiento que poseen los estudiantes. Especialmente a lo largo del primer año y en casi la mitad de los casos relevados por la Secretaría de Políticas Universitarias en 2010, el modelo utilizado era la tutoría de pares por parte de alumnos avanzados de las carreras (Capelari).

Si bien algunos trabajos aportan evidencia cualitativa sobre el impacto positivo de las tutorías, por el momento es escasa la información sobre la eficacia de esta política en la mejora del rendimiento académico y la retención de los estudiantes. Al respecto es importante tener presente que, al ser las tutorías realizadas en muchos casos por los estudiantes avanzados, éstas pueden en principio cumplir un papel relevante en la mejora de la integración social del joven en la institución aportándole información sobre el funcionamiento institucional, las materias a cursar y todos aquellos datos de utilidad para mejorar la integración del estudiante en la organización universitaria. No obstante, difícilmente este tipo de tutoría contribuya a paliar el déficit de conocimiento que tienen los estudiantes que no han accedido a buenos colegios secundarios públicos y privados. Las tutorías de pares pueden ser de utilidad para atender uno de los problemas que, según Tinto, actúa sobre la deserción universitaria: la falta de integración social. Pero Tinto destaca

que la deserción es fruto también de la falta de integración en el sistema académico, lo cual se expresa en la deserción no voluntaria por fracaso académico. Difícilmente este tipo de tutorías pueda servir para paliar este tipo de abandono, pues los estudiantes no están capacitados para brindar este tipo de apoyo académico. Por otra parte, la concurrencia de los estudiantes a las tutorías en las universidades nacionales de la Argentina es voluntaria, lo cual no garantiza, entonces, que quienes se acercan a los tutores sean realmente quienes más lo necesiten. Finalmente, existen varios programas de tutorías dentro de las universidades nacionales, pero estos están poco articulados entre sí. Son además financiados casi en un 60% por parte del gobierno nacional (Capelari), lo cual pone en duda su institucionalización cuando esos fondos dejen de estar presentes (García de Fanelli 2014c).

Becas para los estudios de grado

Existen dos programas principales: el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) creado en 1996 y el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) puesto en marcha en el 2008.¹²

El principal objetivo del PNBU es promover la igualdad de oportunidades a través de un sistema de becas que facilite el acceso y la permanencia de alumnos de escasos recursos económicos y buen desempeño académico (PNBU). Dentro del PNBU, se otorgaron 18.712 becas en 2011 a jóvenes menores de 35 años que aspiraban ingresar en instituciones universitarias nacionales en las ramas de ciencias de la salud, humanas y sociales. También hay un subprograma destinado a jóvenes con características especiales (indígenas y discapacitados).¹³El monto anual de la beca del PNBU es de \$ 7.200¹⁴en 2014 (SPU).

El PNBB tiene los mismos objetivos que la PNBU pero está dirigido a ingresantes menores de 28 años de edad, de bajos recursos económicos y que ingresen en las universidades o institutos universitarios o en terciarios no universitarios de gestión estatal para estudiar carreras de pregrado y grado vinculadas con las ciencias aplicadas, naturales,

¹²Para un análisis de las características de estos programas, evolución en el número de becas y en el monto asignado véase García de Fanelli (2014c).

¹³En 2011 se otorgaron 72 becas para estudiantes discapacitados y 76 a estudiantes indígenas.

¹⁴ Equivalente a aproximadamente U\$S 848 dólares anuales al cambio oficial de noviembre de 2014.

exactas y básicas. Los montos del PNBB dependen del tipo de carrera (de grado, tecnicaturas científico-técnicas o profesorados no universitarios) y del año de la cursada. Son mayores a medida que se avanza en la carrera y en las carreras universitarias respecto de las del sector terciario. Por ejemplo, en las carreras de gradouniversitarias, el monto anual en 2014 es de \$8.640 en el primer año, hasta \$20.736 en el quinto año.¹⁵ En 2011 se otorgaron 29.224 becas dentro del PNBB (SPU). El PNBB fue acompañado además por fondos asignados por el Ministerio de Educación a las instituciones receptoras para llevar a cabo acciones complementarias que promuevan la retención y el seguimiento de los estudiantes. La política principal que se impulsa es la tutoría por pares.

Al igual que ocurre con los programas de tutorías, esta política de becas resulta consistente con el diagnóstico que surge tras analizar los indicadores de abandono, los cuales muestran que esta situación afecta especialmente a los estudiantes pertenecientes a hogares de bajo nivel de ingreso. Empero, tal como se observa en lo que respecta a los programas de tutoría, por el momento no hay información sobre su impacto para mejorar la equidad en el acceso, la retención y la graduación. Un aspecto a señalar es que el monto de las becas no resulta suficiente para impedir que estos jóvenes de menores recursos trabajen mientras estudien. Otra cuestión a atender es en qué medida estas acciones complementarias, a través de tutorías, son suficientes para paliar el fuerte déficit de conocimiento y de capital cultural de estos jóvenes que acceden a las carreras universitarias o superiores no universitarias.

Igual consideraciones se aplican a un nuevo programa puesto en marcha en 2014 denominado “Progresar”. Está destinado a jóvenes de 18 a 24 años que no trabajan o que, si lo hacen, su ingreso es inferior al salario mínimo, vital y móvil, y el grupo familiar presenta estas mismas condiciones laborales. El objetivo es que el monto a otorgar en carácter de subsidio a los jóvenes contribuya con el acceso o conclusión de los estudios en cualquier nivel. En este caso también el monto de la prestación es reducido, \$600 mensuales¹⁶ y se les retiene un 20% de este importe a lo largo de un cuatrimestre hasta tanto los estudiantes acrediten efectivamente que están estudiando. A junio 2014, 368.010 jóvenes acreditaron su escolaridad y comenzaron a cobrar este subsidio. Aproximadamente la mitad de las

¹⁵ Equivalente a aproximadamente U\$S 1.000 y U\$S 2.500 anuales respectivamente según el tipo de cambio oficial en noviembre de 2014.

¹⁶ Equivalente a U\$S 73 al tipo del cambio oficial en noviembre de 2014.

solicitudes fueron para estudios universitarios y terciarios (ANSES). Dado el diseño de esta política, lo más probable es que pueda tener efectos sobre el acceso y eventualmente la permanencia, pero con resultados inciertos respecto del rendimiento académico y la finalización de los estudios de nivel superior.

REFLEXIONES FINALES

De la lectura de los indicadores analizados, surge que Argentina ha logrado ingresar en la etapa de la masificación de la ES. Lo ha hecho facilitando, a través de sus mecanismos no selectivos de admisión y su amplia oferta institucional, que los egresados de nivel medio pertenecientes a distintos sectores socioeconómicos se transformen en estudiantes de ES. No obstante, desde el punto de vista de la equidad en la participación, existe una brecha significativa entre los jóvenes que pertenecen a hogares de bajo y alto nivel de ingreso. Como aspecto positivo cabe destacar que esta brecha es menor en Argentina que en otros países latinoamericanos y que se alcanzó la equiparación de los géneros.

La igualdad formal de oportunidades en el acceso, que se expresa en un nivel alto de participación de los jóvenes en la ES, no ha sido empero suficiente para eliminar las barreras de capital económico, cultural y social que dificultan el tránsito en el primer año y el rendimiento académico. Los bajos niveles de retención, especialmente en el primer año, y los problemas de rendimiento académico, devienen luego en baja eficiencia en la titulación. Este abandono es además mucho más importante entre los estudiantes de hogares de bajo ingreso per cápita.

La educación es un proceso acumulativo, por lo cual la mejora de las oportunidades de los que se encuentran en situación desventajosa en términos económicos, culturales y sociales para acceder, permanecer y graduarse en la ES es una tarea que debe comenzar en los niveles previos. Las pruebas de calidad nacionales e internacionales y las investigaciones realizadas sobre el rendimiento y la equidad en el nivel medio de la Argentina exponen que la situación es sumamente grave. Ahora bien, en la medida en que los gobiernos y la comunidad universitaria apoyan la política pública de mecanismo no selectivo de admisión al sector universitario nacional, los déficits de aprendizaje del nivel medio se transforman en una cuestión a resolver también por parte de este sector. Su omisión implicaría que la inclusión social en la ES se limita a dejar que los jóvenes ingresen, sin

revelar preocupación por lo que les suceda a posteriori. Esta desatención también pondría en riesgo el aseguramiento de niveles mínimos de calidad en la formación de los futuros profesionales y científicos, con consecuencias entonces graves para toda la sociedad.

Realizando un balance inicial sobre lo que se ha avanzado al respecto en las últimas dos décadas, cabe subrayar el papel de la CONEAU y el impulso que, a través de su accionar y del Programa de Calidad del Ministerio de Educación, han adquirido los programas de tutorías. Asimismo, se han creado nuevos programas de becas para promover ciertas carreras prioritarias, a la par que se buscó mejorar los índices de retención y rendimiento académico, y recientemente se comenzó a otorgar subsidios para el acceso y la graduación. Sin embargo, la falta de evaluaciones de impacto, tanto de los sistemas de tutoría como de los programas de becas, no permite concluir si estos instrumentos son adecuados para hacer frente al serio desafío de mejorar la retención y la graduación garantizando además la calidad de los aprendizajes logrados. Las características y cobertura de estos programas permiten anticipar que seguramente no son suficientes para hacer frente a este reto.

También es de destacar la ausencia de información sobre las posibilidades de movilidad social ascendente de aquellos que se gradúan en la ES y sobre los distintos niveles de remuneración y calidad de los empleos a los cuales logran acceder. Este último punto no sólo es importante en lo que respecta a la equidad de resultados según nivel socioeconómico sino también en términos de género.

Se debe tener presente que, a futuro, la ES argentina se expandirá gracias a los nuevos graduados de la educación media que provendrá centralmente de los sectores socioeconómicos de menor ingreso y capital cultural. Desarrollar políticas públicas e institucionales en el nivel superior para asegurar el acceso a una educación de calidad, a la par que se mejora la retención y la graduación, deviene entonces una tarea prioritaria, tanto para garantizar la inclusión social como también para formar con calidad a los futuros trabajadores que requerirán la sociedad del conocimiento y el aumento del bienestar material y humano.

BIBLIOGRAFÍA

- ANSES. Programa de Respaldo a los Estudiantes de la Argentina (PROGRESAR), 2014. Disponible en <http://www.progresar.anses.gob.ar/noticia/jovenes-acreditaron-su-escolaridad-y-cobrarán-progresar-10> [Accedido en julio 2014].
- Aponte-Hernández, Eduardo. “Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021” en Gazzola, Ana Lucía y Axel Didriksson (eds.) *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC, 2008.
- Binstock, Georgina y Gabriela Cerrutti. *Carreras Truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF, 2005.
- Brunner, José Joaquín. “La idea de universidad en tiempos de masificación” en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. III, n.7, 2012, pp.139-44.
- Cabrera, Alberto, Paulina Pérez Mejía y Lorena López Fernández. “Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: bases conceptuales y puntos de inflexión” en Figuera, Pilar Figuera (ed.) *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes, 2014, en prensa.
- Capelari, Mirian I. *Los impactos de las políticas de tutoría en universidades de Argentina y México*. Buenos Aires: Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación, Tesis de Doctorado inédita, 2013.
- Chiroleu, Adriana. “La inclusión en la educación superior como política pública. Sus alcances en Argentina y Brasil” en *Pro-Posições*, Campinas, v.20, n.2 (59), 2009, pp.141-66.
- CONEAU. *Avances de gestión desde la evaluación institucional 2008-2010*. Buenos Aires: CONEAU, 2012.
- Costa de Paula, María de Fátima. “Educación superior e inclusión social en América Latina: un estudio comparativo entre Brasil y Argentina” en Fernández Lamarra, Norberto y María de Fátima Costa de Paula. *La democratización de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: EDUNTREF, 2011, pp.35-59.
- Dias Sobrinho, José. “Educação superior: democratização, acesso e permanência com qualidade” en Fernández Lamarra, Norberto y Costa de Paula, María de Fátima. *La democratización de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: EDUNTREF, 2011, pp.73-90.
- Di Gresia, Luciano. *Educación Universitaria: Acceso, elección de carrera y rendimiento*. La Plata: Editorial de la UNLP, 2009.

- DINIECE. Anuarios Estadísticos 2000-2011. Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2014/05/24/anuarios-estadisticos/> [Accedido en mayor 2014].
- Ennis, Humberto y Alberto Porto. *Igualdad de oportunidades e ingreso a la universidad pública*. Departamento de Economía, Universidad Nacional de La Plata, Documento de Trabajo n. 30, 2001. Disponible en <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc30.pdf> [Accedido en mayo de 2014].
- Espinoza, Oscar y Luis González. “Equidad e inclusión en educación superior en América Latina: el caso de Chile” en Fernández Lamarra, Norberto y María de Fátima Costa de Paula. *La democratización de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: EDUNTREF, 2011, pp. 91-105.
- Ezcurra, Ana María. “Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente” en Fernández Lamarra, Norberto y Costa de Paula, María de Fátima. *La democratización de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: EDUNTREF, 2011, pp.60-72.
- Fazio, María Victoria. *Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos*. Tesis de Maestría en Economía. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2004.
- Ganimian, Alejandro. *No logramos mejorar. Informe sobre el desempeño de Argentina en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012*. Buenos Aires: Programa Educar 2050, 2013.
- García de Fanelli, Ana. *Universidad, organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.
- . “Graduación y equidad en las universidades argentinas” en Mainero, Nelly y Carlos Mazzola (eds.) *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014a, en prensa.
- . “Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina” en *Revista Argentina de Educación Superior, Conocimiento y Difusión*, año 6, n.8, pp.1-30, 2014b.
- . “Educación superior en la Argentina: tendencias, políticas destacadas e incertidumbres” en Brunner, José Joaquín (ed.). *Políticas de educación superior en Iberoamérica 2009-*

2013. Santiago de Chile: Centro de Políticas Comparadas de la Universidad Diego Portales, 2014c, en prensa.
- García de Fanelli, Ana y Claudia Jacinto. “Equidad y educación superior en América Latina. El papel de las carreras terciarias y universitarias” en *Revista Iberoamericana de educación superior*, vol.1, n.1, 2010, pp.58-75.
- INDEC. Censos Nacionales de Población y Vivienda, 2001-2010. Disponible en http://www.indec.mecon.ar/nivel2_default.asp?seccion=P&id_tema=2 [Accedido en mayo de 2014].
- Krüger, Natalia. “La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social” en *Páginas de Educación*, vol.5, n.1, 2012, pp.137-56.
- Latorre, Carmen, Luis A. González y Oscar Espinoza. *Equidad en educación superior: evaluación de las políticas públicas de la concertación*. Santiago: Editorial Catalonia, Fundación Equitas, 2008.
- López, Néstor. *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-Unesco, 2005.
- Morduchowicz, Alejandro. *Discusiones de economía de la educación*. Buenos Aires: Losada, 2003.
- Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2010. Censo de Finalización de la Educación Superior. Informe de Resultados, Argentina, 2012. Disponible en http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/nacionales/resultados/Resultados%20Censo%20ONE%202010.pdf [Accedido en julio 2012].
- Porto, Alberto (ed.). *Mecanismos de admisión y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Estudio comparativo para estudiantes de Ciencias Económicas*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata, 2007.
- Sigal, Víctor y Mabel Dávila. *La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en la Argentina*. Documento de Trabajo n.113, Universidad de Palermo, 2003. Disponible en http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/113_sigal.pdf [Accedido en mayo de 2014].
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Anuarios Estadísticos. Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/> [Accedido en marzo de 2014].

SEDLAC (CEDLAS y Banco Mundial) *Socio-economic database for Latin America and the Caribbean*, 2014. Disponible en <http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/eng/> [Accedido en mayo de 2014]

Tinto, Vicente. "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research" en *Review of Educational Research*, vol.45, n.1, 1975, pp.89-125.

Tiramonti, Guillermina (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2004.

UNESCO. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris, 2006. Disponible en

<file:///C:/Users/Ana/Desktop/Ana/Papers%20%20otros/Educaci%C3%B3n%20Superior%20gral/guidenes%20UNESCO.pdf> [Accedido en noviembre de 2014].

Universidad de Buenos Aires. Censo de Estudiantes 2011. Disponible en <http://www.uba.ar/institucional/contenidos.php?id=194> [Accedido en Abril de 2014].

Zapata, Gonzalo (coord.) "Educación superior en Chile-Informe Nacional" en CINDA *Educación Superior en Ibero América: Informe 2011*. Centro Interuniversitario de Desarrollo. Santiago de Chile. 2011.