



**Universidad
Nacional
Villa María**

Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"
Repositorio Institucional

Tendencias en la matrícula de educación superior

**Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay y Uruguay:
2000-2018**

Año
2022

Compiladoras
Álvarez, María Franci Sussan y Conci, María Cecilia

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Álvarez, M. F. S., [et al.] (2022). *Tendencias en la matrícula de educación superior: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay y Uruguay : 2000-2018* . Villa María: Universidad Nacional Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

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
Víctor Eduardo Roque Torres
Andrés Hernández
María Florencia Maggi
María Alicia Macagno



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE

María Alejandra Fantin
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 de 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

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

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

URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Analía Correa
Ernesto Domínguez Misa
Natalia Mallada
Florencia Alberti
Marta Revetria
Alma Varela

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
Bibliografía	49
<hr/>	
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
<hr/>	
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
<hr/>	
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 teóricas 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 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 provisorias, 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 (FOMECA), 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 FOMECA, 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 con 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).

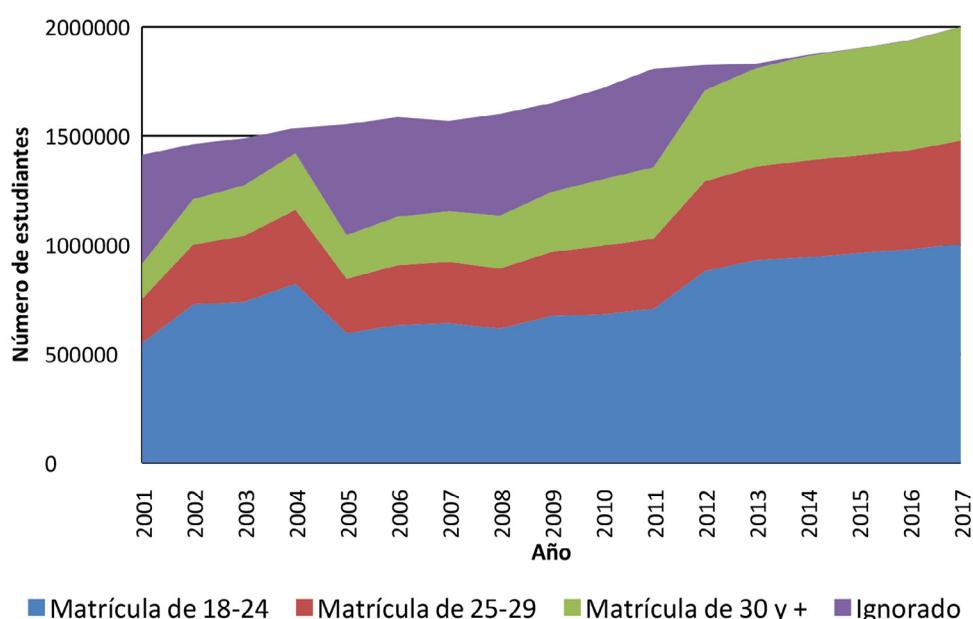
Por su parte el artículo de García de Fanelli y Jacinto (2010) estudia la equidad educativa en la educación terciaria y universitaria en algunos países de América Latina, basada en microdatos de las encuestas de hogares. Entre sus hallazgos relacionados con los IESNU se encuentran que las tasas netas 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

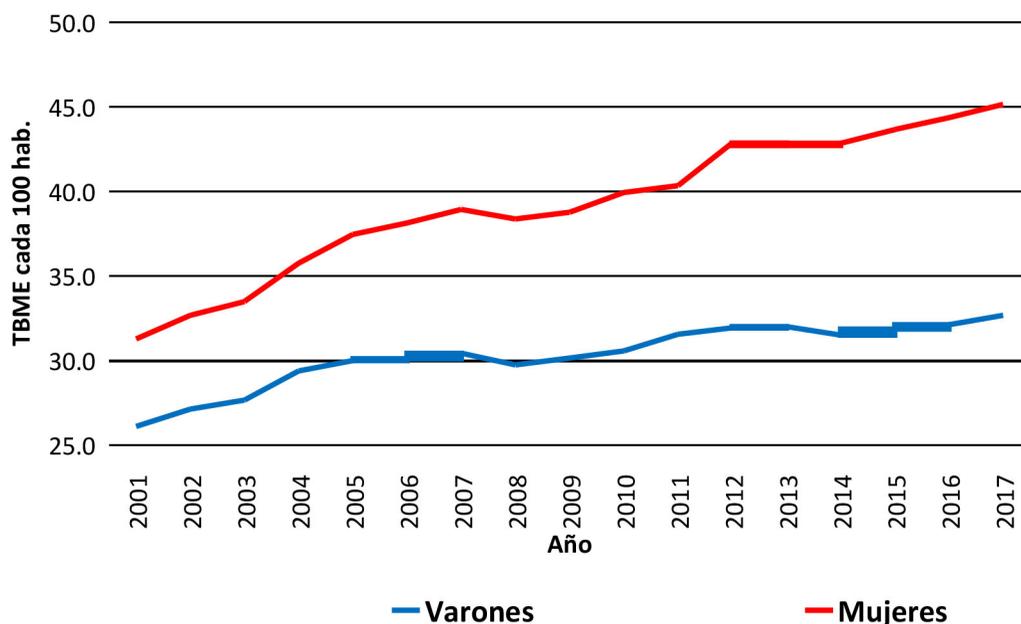
Fuente: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home/1>

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.

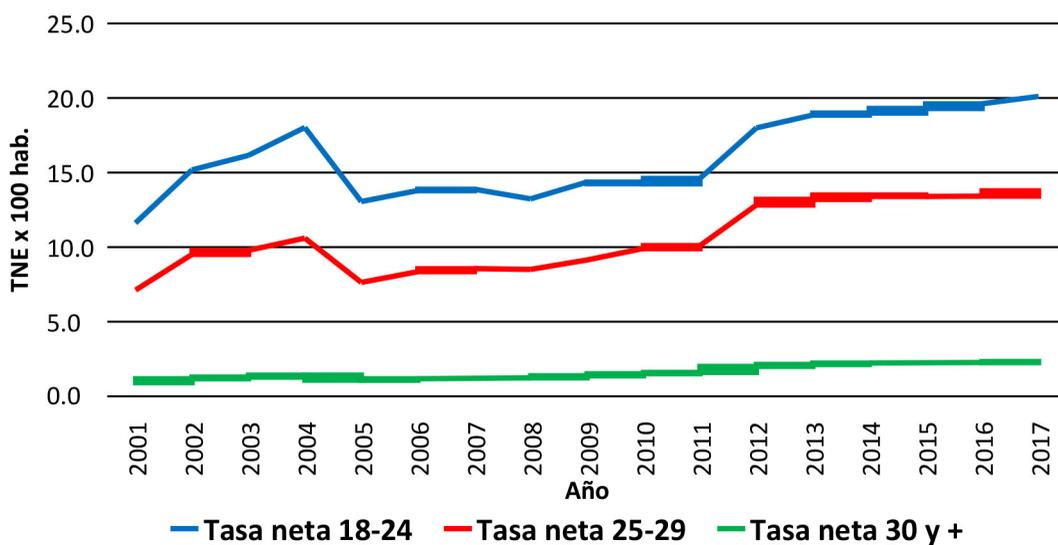
Los datos nos permiten inferir que cada año que pasa no solo hay mayor población incluida en la educación superior sino que también podría decirse que hay mayor permanencia en el sistema. La tendencia es creciente en los tres grupos etarios considerados, produciéndose una variación de 9 puntos más para 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

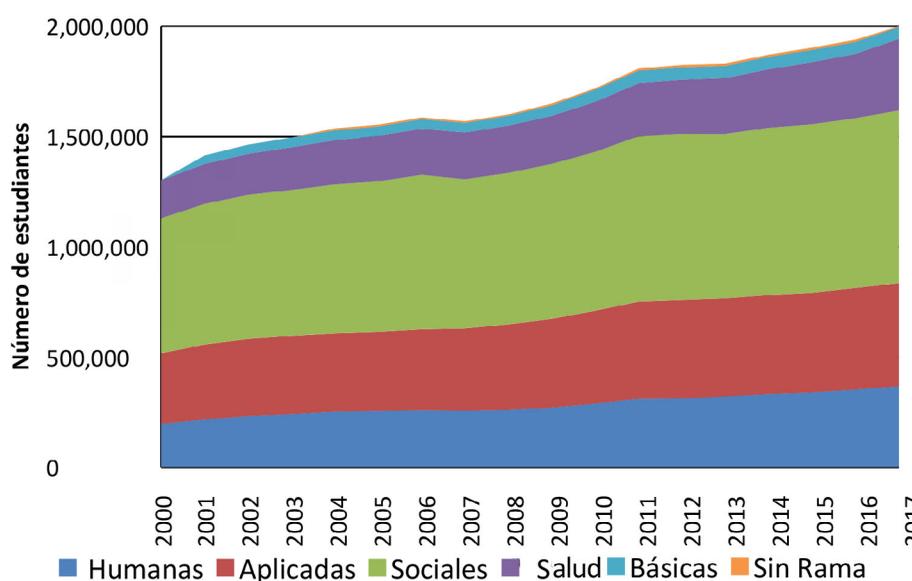
Respecto al perfil de la matrícula por rama de estudio, los registros oficiales publicado en Argentina permiten establecer comparación por 5 grandes grupos de estudios: Ciencias Humanas, Ciencias Aplicadas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud y

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



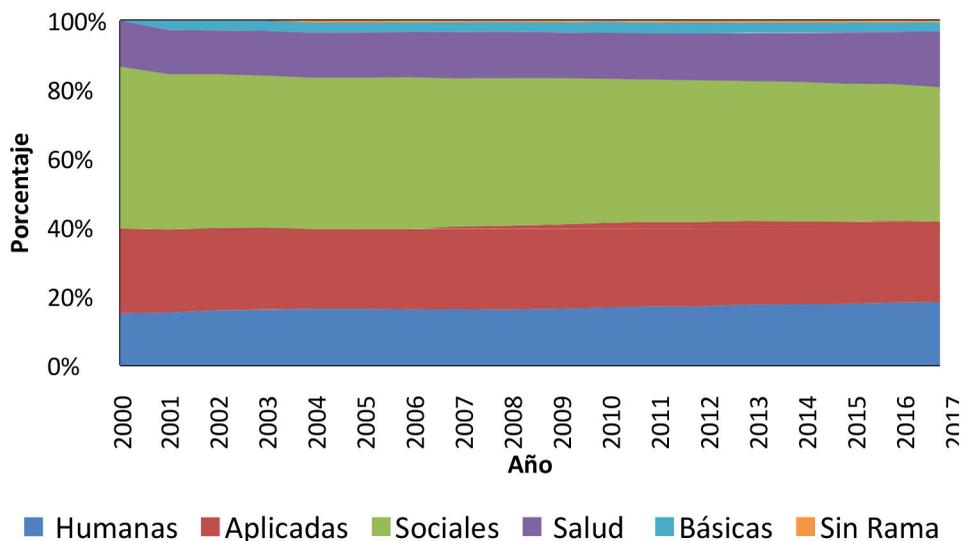
Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias. Tabla 4 del Anexo

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

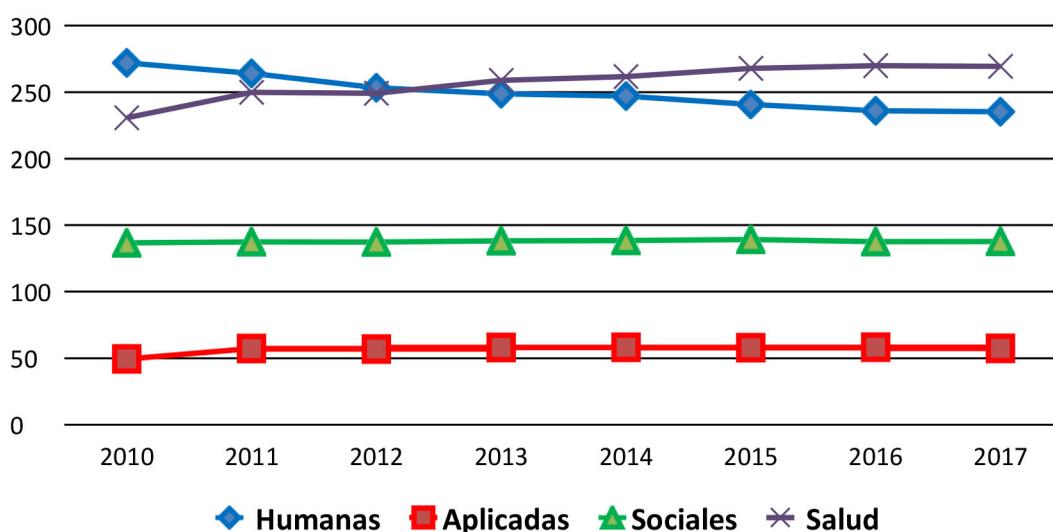


Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias. Tabla 4 del Anexo

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

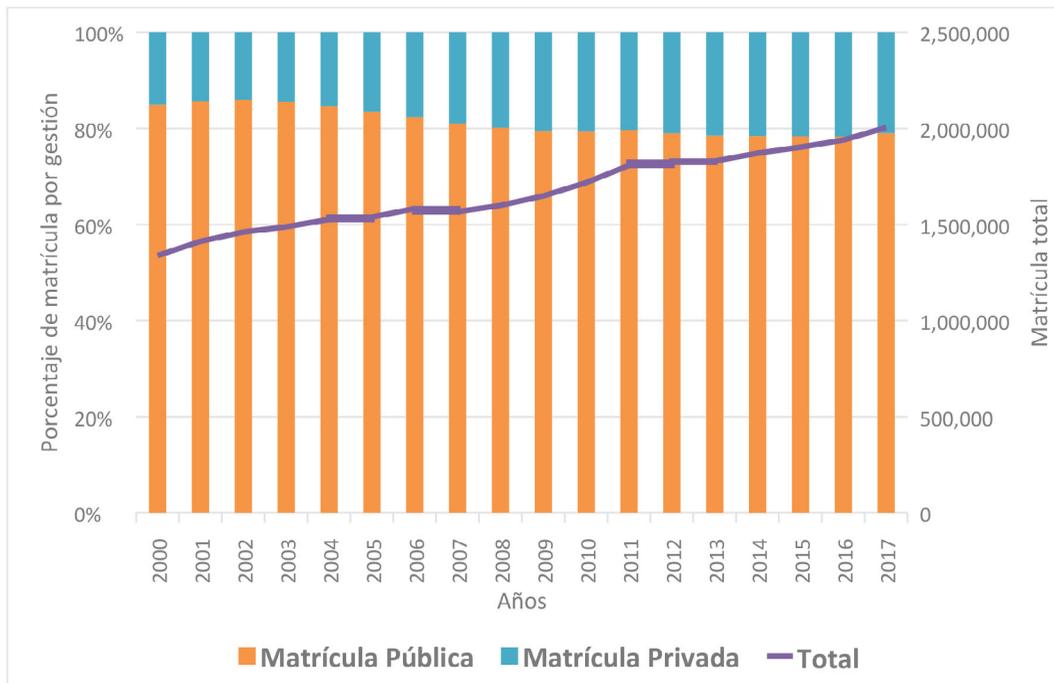


Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias. Tabla 5 del Anexo

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 matriculación 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.

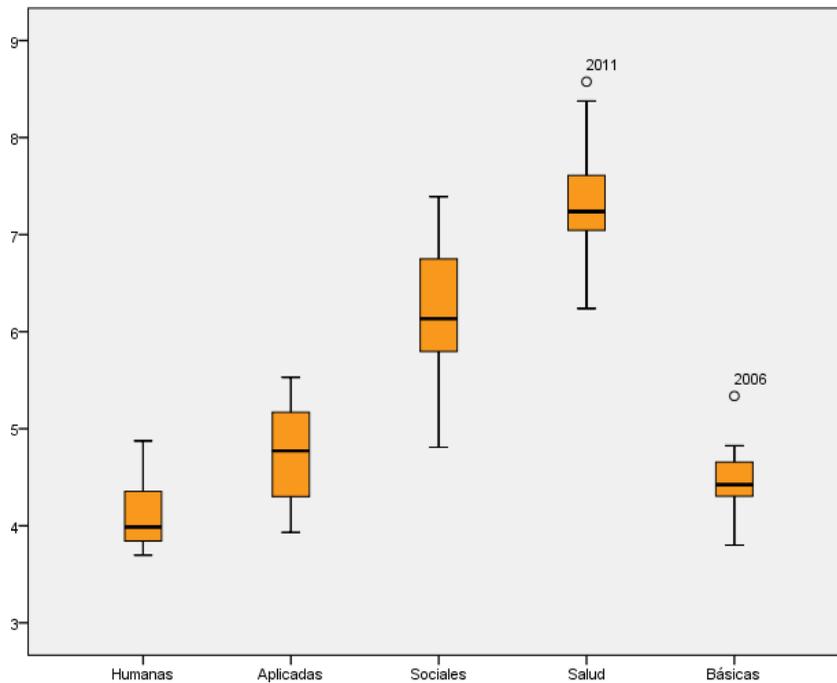
4 Carreras vinculadas a las ciencias aplicadas, ciencias naturales, ciencias exactas y a las ciencias básicas (carreras de grado y tecnicaturas universitarias y no universitarias). Dentro del PROGRAMA se diferenciará una línea específica de becas dirigida exclusivamente a estudiantes de la carrera de 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 (12510 ingresantes, 8847 avanzados), 656 de Becas TIC's, y 18.712 estudiantes que accedieron al PNBU (6043 correspondían a ingresantes, 6607 a estudiantes avanzados y 6062 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

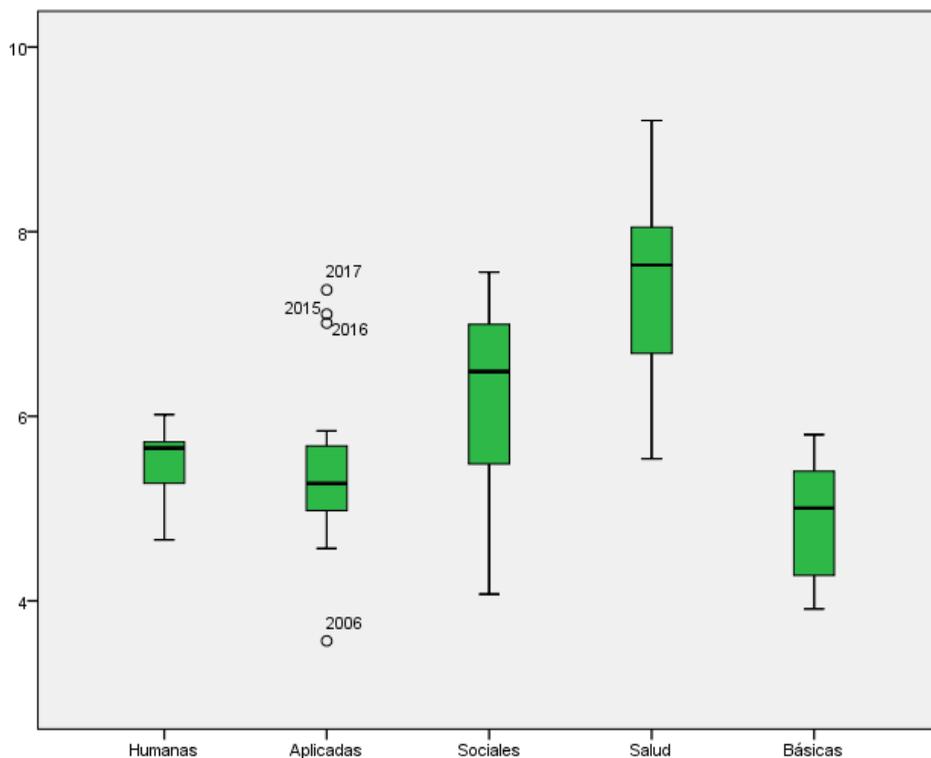
Físicas, Licenciatura en Ciencias Geológicas, Licenciatura en Ciencias Matemáticas, Licenciatura en Ciencias Oceanográficas, Licenciatura en Ciencias Químicas, Licenciatura en Computación, Licenciatura en Energías Renovables, Licenciatura en Enfermería, Licenciatura en Estadística, Licenciatura en Física, 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 PNBU, 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

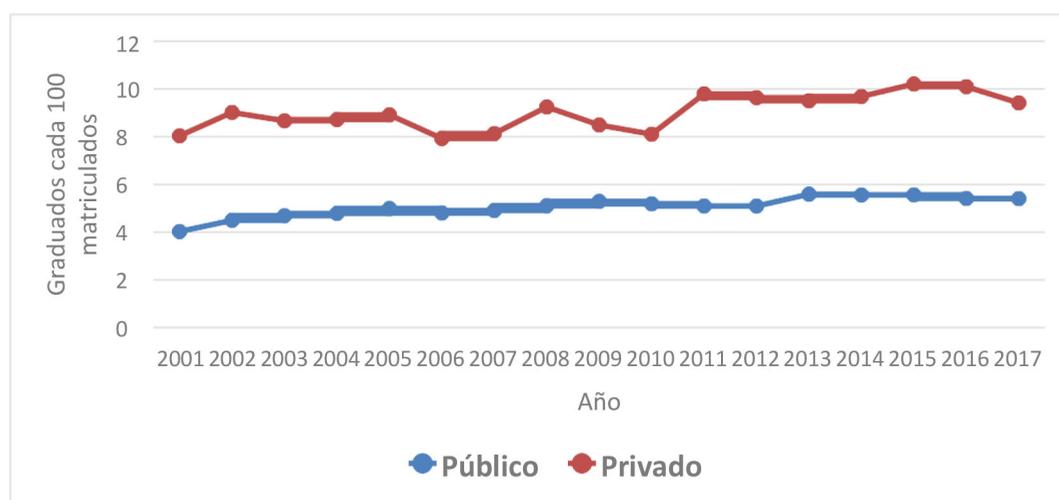


Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias. Tabla 8 del Anexo

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 acompañada 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 descrito en la ley, muchas universidades adoptan otros criterios.

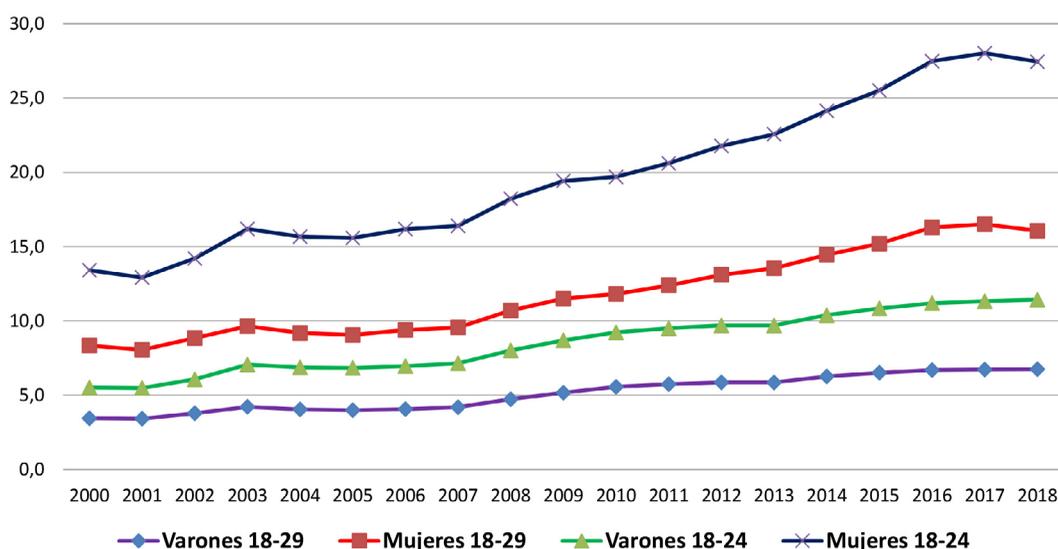
Educación Superior No Universitaria

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.

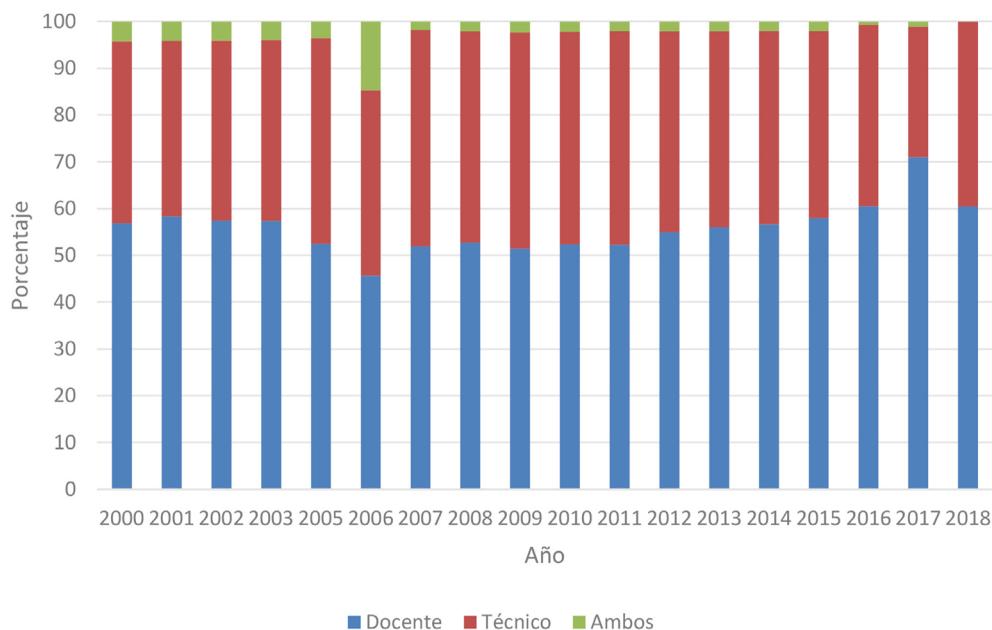
Gráfico 3.11. Tasa Bruta de Matrícula en la ESNU según población de 18 a 29 años de edad. Argentina. 2000-2018



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.

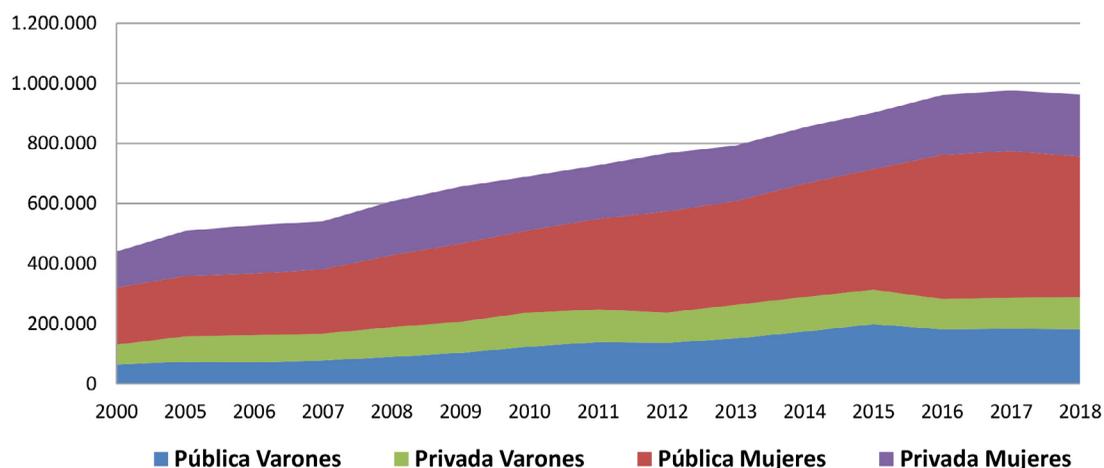
Gráfico 3.12. Porcentaje de matrícula de ESNU según tipo de formación. 2000-2018



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.

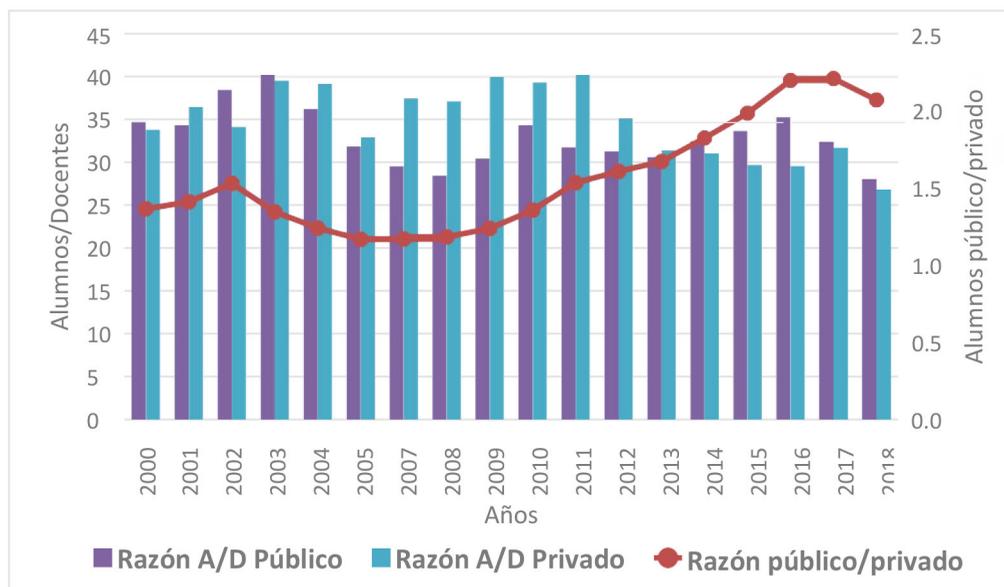
Tabla 3.2. Expansión de IESNU según año de creación y tipo de gestión. Argentina. 2000-2018

Año de creación	Cantidad de instituciones no universitarias		
	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).

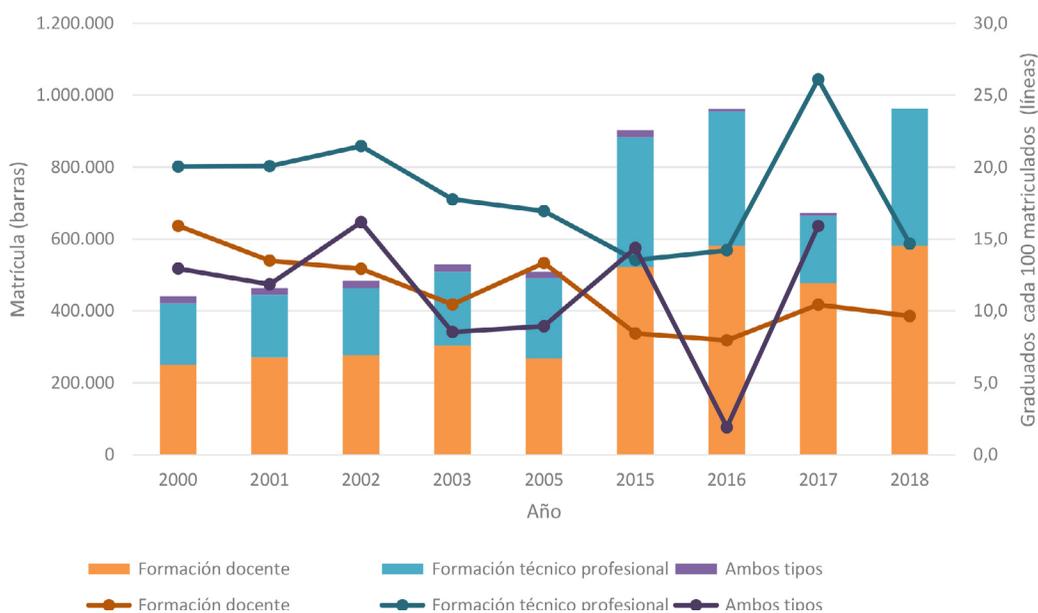
La razón entre alumnos y docentes se ha mantenido entre 25 y 40 estudiantes por docente a lo largo de todo el periodo con fluctuaciones. Las mayores diferencias es esta razón se dieron entre el 2004 y 2012, cuando hubo más alumnos por docentes en el sector privado que en el público. En algunos años posteriores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

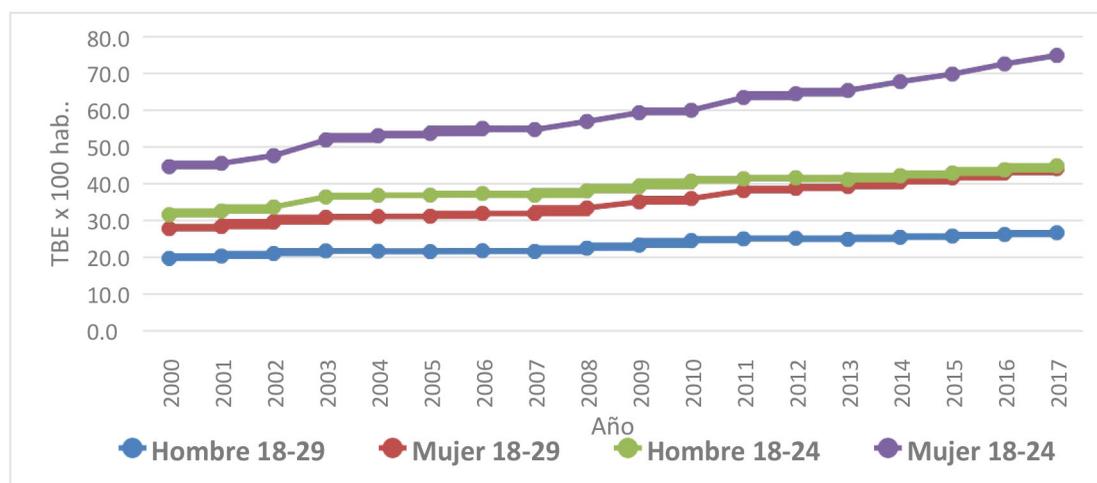
Para concluir, en términos generales se precisan más investigaciones sobre la ESNU, y en ese sentido, sería de gran aporte, mejorar los datos disponibles para lograr monitoreo adecuado del acceso, permanencia y graduación de los estudiantes de ESNU.

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

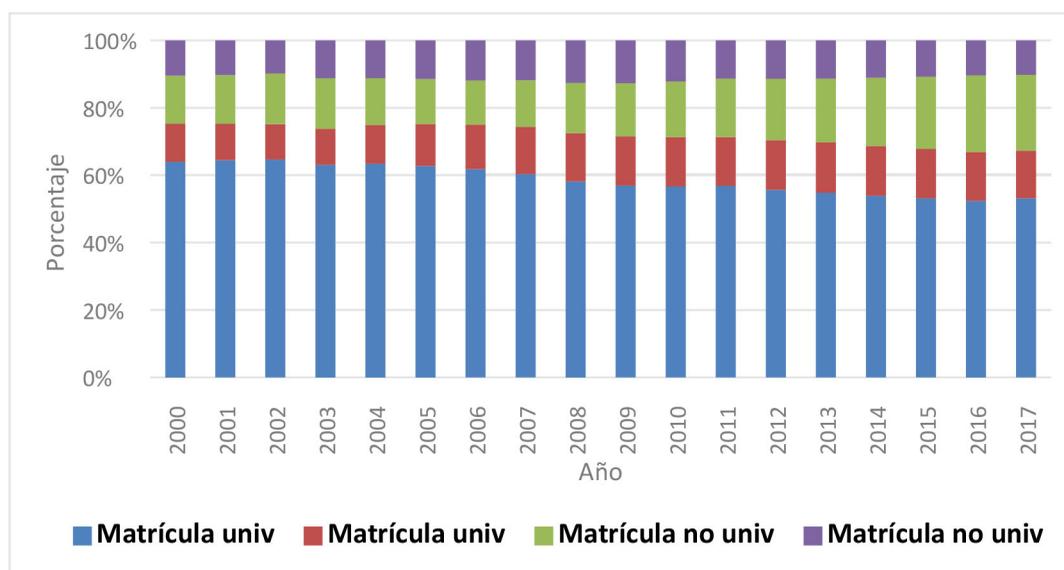


Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Secretaría de Políticas Universitarias y del Sistema de consultas de datos educativos. Evaluación e información educativa. Ministerio de Educación de Argentina. Tabla 16 del Anexo

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.

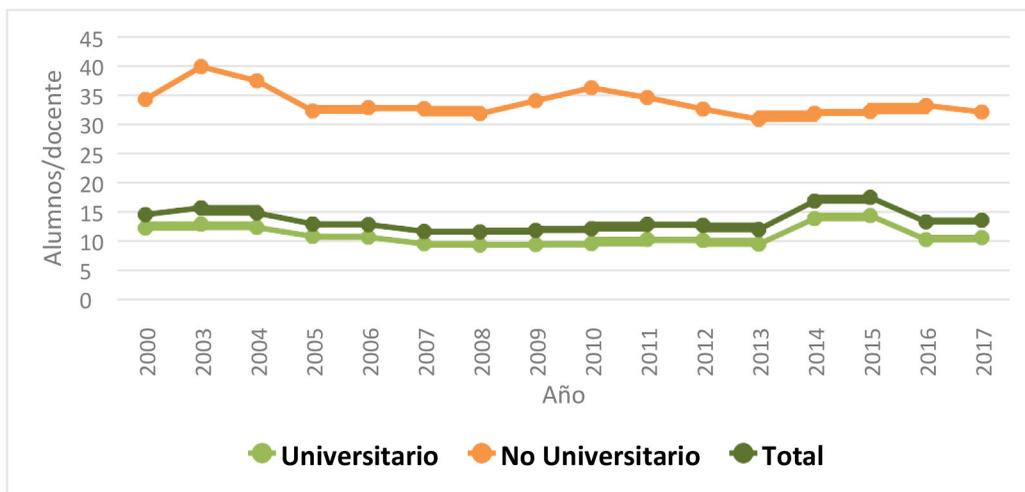
Por otro lado, en el ámbito universitario, se mantuvo entre 10 y 15 alumnos por docente. En este caso la organización por equipos de cátedra implica que en la mayoría de los casos más de un docente por asignatura. Una misma persona puede tener más de un cargo docente, o bien tener solo un cargo docente 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.

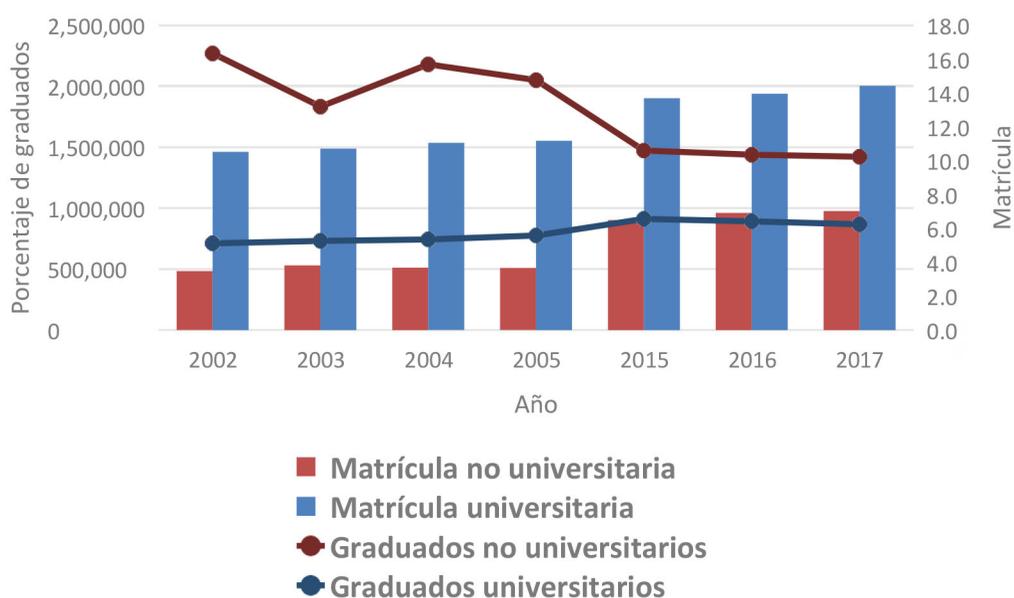
Entre los años 2000 y 2013 el número de cargos docentes en las universidades públicas aumentó 1,49 veces, con una gran representación de dedicaciones simples (Fernández Lamarra, y otros, 2016).

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

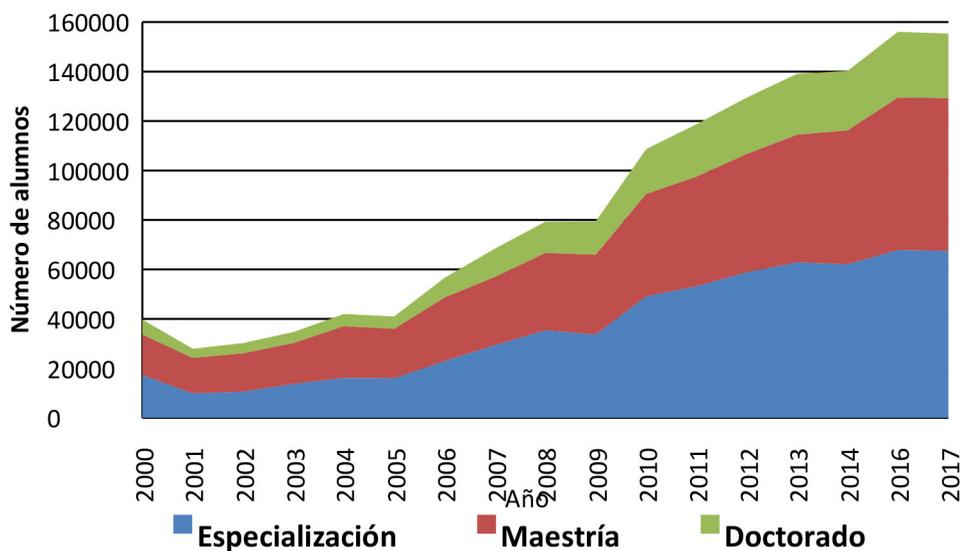
las aulas. Por otro lado, cabe recordar que lo que está incluido en las estadísticas de docentes son los cargos docentes y no las personas que ejercen esa función.

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 FOMECE, 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).

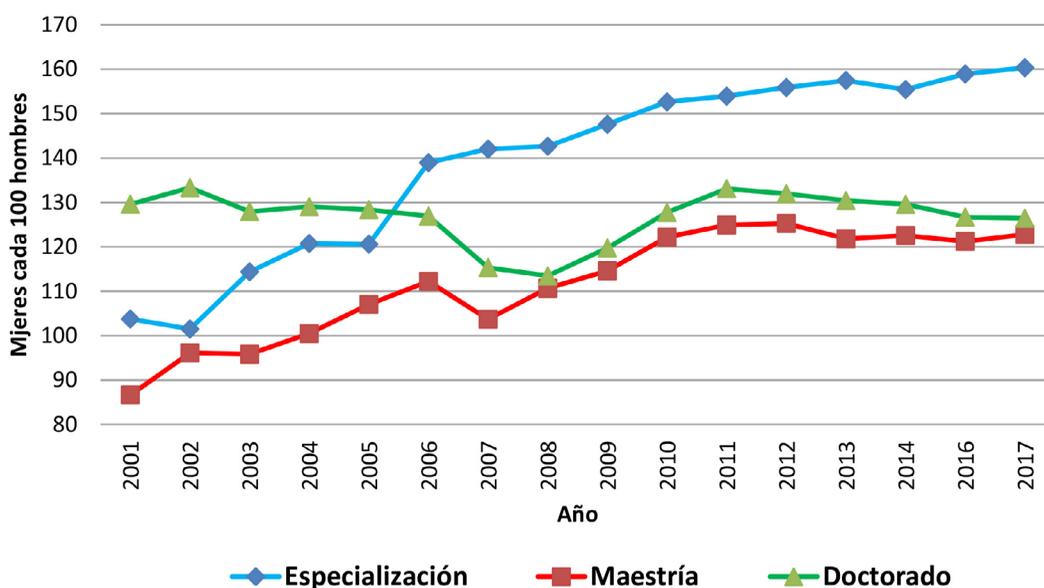
Entre algunos de los programas que favorecieron la formación de posgrado se encuentra el Programa Nacional de Incentivos a docentes-investigadores, el cual está instrumentado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, a través de las Secretarías de Ciencia 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

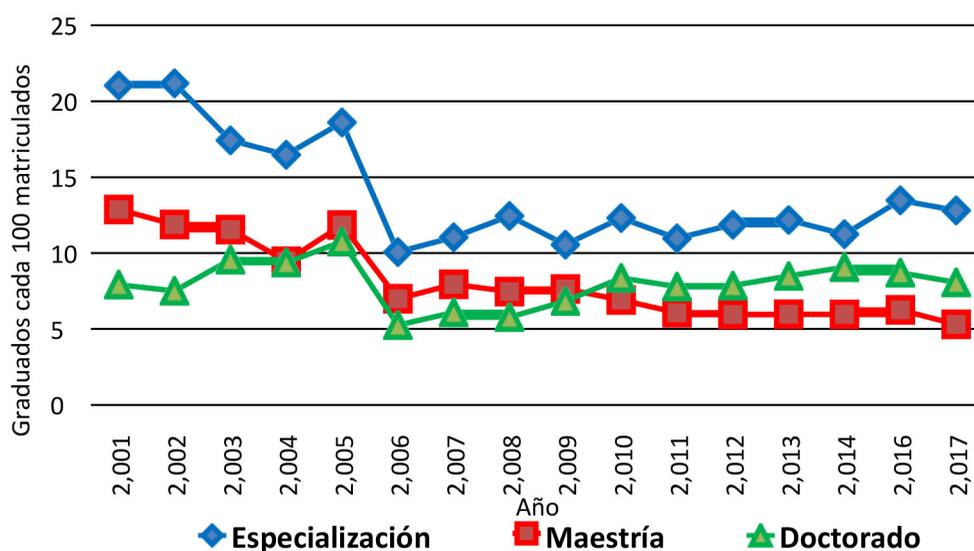


Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias. Tabla 21 del Anexo

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).

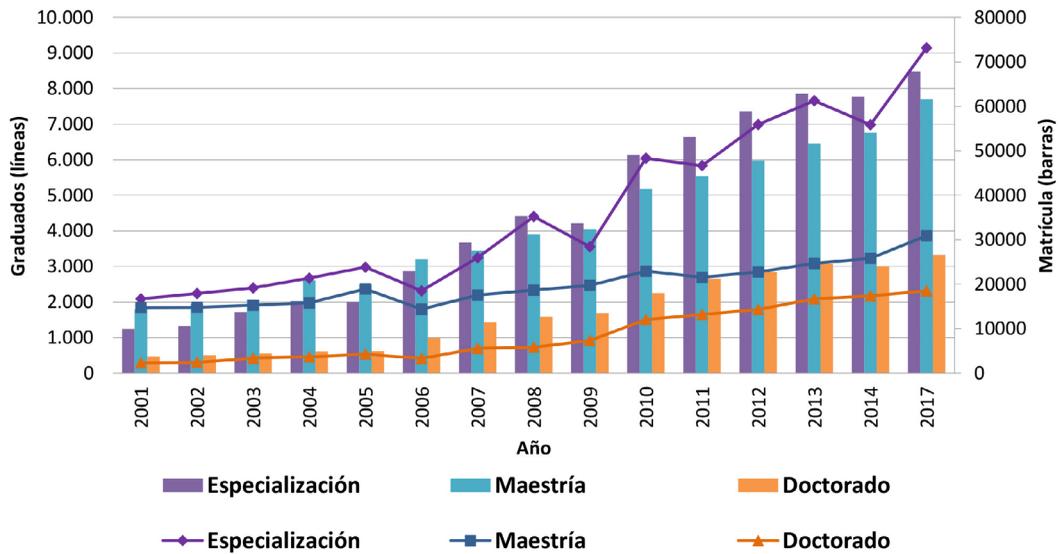
Gráfico 3.22. Índice de posgraduación por tipo de titulación. Argentina.2001-2017



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).

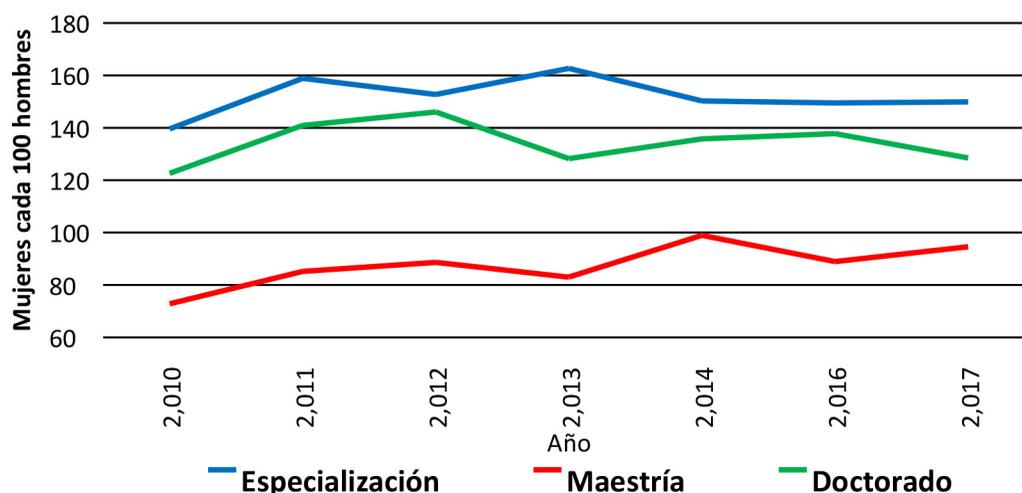
“Esta información nos permitiría inferir que el mayor financiamiento que CONICET asignó al programa de becas haya muy probablemente, y esté actualmente, favoreciendo un incremento de la tasa de graduación de los doctorados, en particular en el grupo de edad que es alcanzado por éste (CONICET, 2015). 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.uai.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., & Pérez 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://ridda2.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%20Fanelli%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

