

5. Acceso y graduación universitaria en el marco de Políticas de Inclusión. Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay (2000-2018)

University access and graduation within the framework of Inclusion Policies. Argentina, Brazil, Chile, Colombia and Uruguay (2000-2018)

María Franci Sussan Álvarez* @ 

*Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación es "Estudiar la matrícula y graduación en las Universidades de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay, a la luz de las políticas nacionales de democratización de la educación, desde el año 2000 al 2018". Algunos autores plantean que la equidad educativa tendría que asegurar el ingreso, la permanencia y la graduación de todos los miembros de una sociedad, atendiendo las desigualdades previas de todo tipo que limitan la capacidad de las personas para aprovechar la disponibilidad de las instituciones de educación superior universitaria-ESU (Silva Laya & Rodríguez Fernández, 2012). En los últimos dieciocho años se han hecho importantes esfuerzos gubernamentales y universitarios en cada país para mejorar la cobertura, calidad y equidad en el acceso; los sistemas nacionales han instrumentado innumerables políticas de inclusión. Estas políticas han influido en el acceso a ESU, aunque en menor medida en la permanencia y la graduación. Los países que presentan restricciones en el acceso a ESU, con diferentes medidas de selección, son los que tienen mayores indicadores de graduación (Brasil, Chile y Colombia), mientras que las políticas de libre acceso (Argentina y Uruguay) consiguen menores porcentajes de graduación (Álvarez & Conci, 2020).

Palabras clave: Estudiante universitario; acceso; graduación; inclusión social

University access and graduation within the framework of Inclusion Policies. Argentina, Brazil, Chile, Colombia and Uruguay (2000-2018)

ABSTRACT

The general objective of this research is "Study the enrollment and graduation in the Universities of Argentina, Brazil, Chile, Colombia and Uruguay, in light of the national

policies of democratization of education, from the year 2000 to 2018". Some authors argue that educational equity should ensure the entry, permanence and graduation of all members of a society, addressing previous inequalities of all kinds that limit people's ability to take advantage of the availability of educational institutions. ESU (Silva Laya & Rodríguez Fernández, 2012). In the last eighteen years, important government and university efforts have been made in each country to improve coverage, quality and equity in access; National systems have implemented innumerable inclusion policies. These policies have influenced access to ESU, although to a lesser extent in retention and graduation. The countries that present restrictions in access to ESU, with different selection measures, are the ones with the highest graduation indicators (Brazil, Chile and Colombia), while the free access policies (Argentina and Uruguay) achieve lower graduation percentages (Alvarez & Conci, 2020).

Keywords: College student; access; graduation; social inclusion

Acesso e formação universitária no âmbito das Políticas de Inclusão. Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e Uruguai (2000-2018)

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é "Estudar a matrícula e a graduação nas Universidades da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e Uruguai, à luz das políticas nacionais de democratização da educação, do ano 2000 a 2018". Alguns autores defendem que a equidade educacional deve garantir a entrada, permanência e graduação de todos os membros de uma sociedade, abordando desigualdades anteriores de todos os tipos que limitam a capacidade das pessoas de aproveitar a disponibilidade das instituições educacionais. Nos últimos dezoito anos, importantes esforços governamentais e universitários foram feitos em cada país para melhorar a cobertura, a qualidade e a equidade no acesso; Os sistemas nacionais têm implementado inúmeras políticas de inclusão. Essas políticas influenciaram o acesso à ESU, embora em menor grau na retenção e na graduação. Os países que apresentam restrições no acesso à ESU, com diferentes medidas de seleção, são os que apresentam os maiores indicadores de graduação (Brasil, Chile e Colômbia), enquanto as políticas de acesso livre (Argentina e Uruguai) alcançam menores percentuais de graduação (Alvarez & Conci, 2020).

Palavras-chave: estudante universitário; acesso; graduação; inclusão social

Accès et diplôme universitaire dans le cadre des politiques d'inclusion. Argentine, Brésil, Chili, Colombie et Uruguay (2000-2018)

RÉSUMÉ

L'objectif général de cette recherche est « Etudier les inscriptions et les diplômes dans les universités d'Argentine, du Brésil, du Chili, de Colombie et d'Uruguay, à la lu-

mière des politiques nationales de démocratisation de l'éducation, de 2000 à 2018 »). Certains auteurs suggèrent que l'équité éducative devrait garantir l'entrée, la permanence et l'obtention du diplôme de tous les membres d'une société, en tenant compte des inégalités antérieures de toutes sortes qui limitent la capacité des personnes à profiter de la disponibilité des établissements d'enseignement. Silva Laya et Rodríguez Fernández, 2012). Au cours des dix-huit dernières années, d'importants efforts gouvernementaux et universitaires ont été déployés dans chaque pays pour améliorer la couverture, la qualité et l'équité d'accès ; les systèmes nationaux ont mis en œuvre d'innombrables politiques d'inclusion. Ces politiques ont influencé l'accès à l'ESU, bien que dans une moindre mesure la permanence et l'obtention du diplôme. Les pays qui ont des restrictions sur l'accès à l'ESU, avec différentes mesures de sélection, sont ceux qui ont les indicateurs d'obtention du diplôme les plus élevés (Brésil, Chili et Colombie), tandis que les politiques d'accès gratuit (Argentine et Uruguay) obtiennent des pourcentages d'obtention du diplôme plus faibles. (Alvarez & Conci, 2020).

Mots clés: étudiant d'université; accéder; l'obtention du diplôme; l'inclusion sociale

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo general de esta investigación es "Estudiar la evolución del acceso y de la graduación en educación superior universitaria de los países participantes (MERCOSUR [Mercado Común del Sur] ampliado: Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay), a la luz de las políticas nacionales de democratización de la educación, desde el año 2000 al 2018"¹. Este artículo pretende hacer el seguimiento de algunos indicadores de Educación Superior en las primeras dos décadas del siglo XXI, de manera comparativa entre no muchos países de América del Sur. Los indicadores consignados buscan dar cuenta de diversas dimensiones que caracterizan y dan vida a los sistemas educativos de modo que sirvan como instrumento de integración y contribuyan a la formulación de políticas educativas. Algunos autores plantean que la equidad educativa tendría que asegurar el ingreso, la permanencia y los resultados significativos a todos los miembros de una sociedad, atendiendo las desigualdades previas de todo tipo que limitan la capacidad de las personas para aprovechar la disponibilidad de las instituciones de educación superior universitarias-ESU (Silva Laya & Rodríguez Fernández, 2012).

La educación superior debería tratar de lograr los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad en la educación superior implica que los jóvenes

provenientes de los estratos sociales más desfavorecidos tengan acceso a una educación de buena calidad (Silva Laya & Rodríguez Fernández, 2012).

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

La III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe refrenda los acuerdos alcanzados en las declaraciones de La Habana (Cuba) de 1996, de la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (Francia) de 1998 y de Cartagena de Indias (Colombia) de 2008 y reafirma el postulado de la Educación Superior como “un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado”. Esta afirmación se sostiene en la convicción de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos (IESALC-UNESCO, 2018, p.1).

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

En la región Latinoamericana, en un lapso relativamente breve se transitó de un escenario regional simple, formado por unas pocas instituciones mayoritariamente estatales, de características académicas homogéneas, a otro extremadamente complejo, en el que pasaron a reconocerse universidades de muy diferente tipo (Landinelli, 2010).

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

gidos para asegurar a la población el mejoramiento de sus condiciones de existencia, dinamizar modelos de desarrollo integrales y compartidos (Landinelli, 2015).

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

En el ámbito de la universidad pública, la relación Estado-institución tiende a volverse cada vez más conflictiva. Por un lado, en los casos donde el sistema público de enseñanza es mayoritario y masivo, los conflictos se han exacerbado. Por el otro, allí donde el sistema público se ha vuelto restrictivo y ha dejado la masividad en manos de las instituciones privadas (Brasil, Colombia), cada vez resulta más difícil frenar la proliferación de instituciones desreguladas, baratas y de dudosa calidad (Espinoza Díaz & González, 2012).

Todos estos elementos vinculados al financiamiento explican la expansión de carreras de bajo costo e incierto destino laboral. Se agrava así un círculo negativo entre crecimiento acelerado del sistema, recursos relativos declinantes y pérdida constante de peso de América Latina en investigación y desarrollo a nivel internacional (Davila, 2012). Con el cambio de siglo, sin embargo, en varios países ha ido aumentando el presupuesto estatal para las universidades.

2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Los sistemas de estadísticas de Educación Superior brindan información de manera diversa. En Argentina, toda la información relativa a la enseñanza superior universitaria es recopilada por la Secretaría de Políticas Universitarias. Desde la década del 90 se publica anualmente el Anuario de Estadísticas Universitarias, además, en el periodo 2015-2019, se crea un sitio Web con el nombre de Sistema de Consultas de Estadísticas Universitarias con información que puede procesarse desde 2001 hasta 2017. Se opta por utilizar esta fuente de información, para garantizar los mismos criterios de sistematización de la información. También se consultan síntesis estadísticas, de las cuales se toman algunos datos de la publicación de 2018-2019. En Brasil, se utilizó la in-

formación brindada por las Sinopsis Estadísticas de Educación Superior del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP).

En Chile, por mandato de la Ley 20.129 del año 2006, se crea el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), del Ministerio de Educación de Chile. Las bases de datos están disponibles desde el año 2007, por lo que para años anteriores se recurrió a tabulados históricos agregados, disponibles en el mismo sitio web.

En Colombia, la información fue obtenida del Sistema Nacional de Información en la Educación Superior (SNIIES), en Estadísticas se accedió a Bases Consolidadas para procesar la información necesaria. Las matrículas del nivel universitario, en Colombia son semestrales es decir que por año hay dos matrículas. Por lo cual se optó por sumar los dos semestres y hacer un promedio. En Uruguay, anualmente, el Ministerio de Educación edita el Anuario Estadístico de Educación de Uruguay, en donde se detalla la información de todos los niveles y también de ESU, con serie histórica².

Los indicadores que se seleccionaron en este análisis tuvieron en cuenta que la información disponible fuese similar en los países involucrados, y que pudieran armarse series históricas. Se prioriza la inclusión y la definición de indicadores básicos sobre la dimensión "estudiantes". Esta dimensión, considera a las personas físicas o naturales que se hallen matriculadas en instituciones de educación superior universitaria. Por "graduado", a los estudiantes que hayan concluido exitosamente un programa educativo.

En algunos países se registra a los estudiantes universitarios en dos categorías: nuevos y reinscritos, agregando ambas surge la matrícula total. Se tomó la decisión de tener en cuenta la matrícula total de todos los estudiantes en cada año calendario, porque es la información disponible en todos los países involucrados. Se desagregó la matrícula por sexo, por sector de gestión y ramas de conocimiento. En algunos indicadores se desagrega la información para la franja etaria típica de acceso y permanencia en los estudios superiores (18 a 24 años), que es la más común en los sistemas estadísticos de educación superior nacionales, a nivel de grado y pregrado.

No se analiza la información por nivel socio económico, porque no está disponible para los países seleccionados, excepto Colombia. Existen publicaciones

internacionales que desagregan la información educativa según estrato socio económico, pero no utilizan las matrículas totales de los sistemas de educación universitaria, sino que los indicadores son obtenidos a partir de relevamientos muestrales, como encuestas permanentes de hogares.

Indicadores seleccionados

Tasa bruta de matrícula: Número de alumnos matriculados en universidades o institutos universitarios, independientemente de la edad, expresada en porcentaje de la población del grupo de edad teórica (18 a 24) correspondiente a ese nivel de enseñanza. Las poblaciones fueron tomadas de las proyecciones de población por sexo y grupos de edad de cada una de las oficinas de Estadísticas Nacionales de los países.

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

Proporción de estudiantes matriculados en el sector público: Número de estudiantes matriculados en el sistema público sobre el total de estudiantes matriculados, por 100.

Índice de Graduados cada 100 matriculados: Número de graduados de un año calendario cada 100 estudiantes matriculados en el mismo año.

3. RESULTADOS: EVOLUCIÓN DE ALGUNOS INDICADORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA (ESU), EN LOS PAÍSES ESTUDIADOS

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

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

Tabla 1. Crecimiento de la cantidad de Instituciones de ESU en el periodo 2000-2019.
Países MERCOSUR

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

Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información universitaria de cada país

En Argentina, entre 2000 y 2019 el sistema universitario argentino tuvo un fuerte crecimiento en el número de instituciones educativas, se crearon un total de 37 nuevas instituciones universitarias. El principal argumento de su creación fue el de la inclusión de nuevas generaciones de estudiantes mediante oferta pública y gratuita en los partidos linderos a la Ciudad de Buenos Aires (Fernández Lamarra *et al.*, 2016).

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

El sistema chileno de educación superior se reformó drásticamente con la legislación de 1981, año en el que pasó de estar conformado sólo por ocho universidades financiadas por el Estado a un sistema diversificado con cuatro tipos de instituciones: universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica y establecimientos de educación superior de las fuerzas armadas y de orden, todas se incluyen en la información expuesta. Las universidades pueden ser estatales o privadas y todas deben ser corporaciones sin fines de lucro y, por otro, los institutos profesionales y los centros de formación

técnica (CFT) son instituciones privadas y pueden ser organizaciones con fines de lucro (Espinoza Díaz & González, 2012).

En Uruguay, en el 2000 solo existía la Universidad de la República (UDELAR) y durante el periodo se creó una sola universidad pública, en el sector privado había cuatro universidades y también una nueva institución. En el periodo estudiado se creó una nueva institución, la Universidad Tecnológica del Uruguay (2013), y está en discusión la creación de una nueva universidad pública (Didriksson, et al., 2016).

Al estudiar la evolución de la matrícula ESU, se observa que acompañando la creación de nuevas universidades fue acrecentando la matrícula de estas. Sin duda que el volumen de la matrícula universitaria de Brasil es la más voluminosa, seguida por la de Argentina, Colombia, Chile y Uruguay, sucesivamente. Si se observa la evolución del volumen de matrícula en el periodo 2000-2017, el país que tuvo mayor crecimiento de matrícula universitaria ha sido Chile (119,8%), luego Colombia (111,6%) y Uruguay (106,2%), dejando muy por debajo a Brasil (79,8%) y Argentina (49,8%).

Tabla 2. *Evolución de la matrícula en ESU en los países MERCOSUR, 2000 y 2017*

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

Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información de cada país

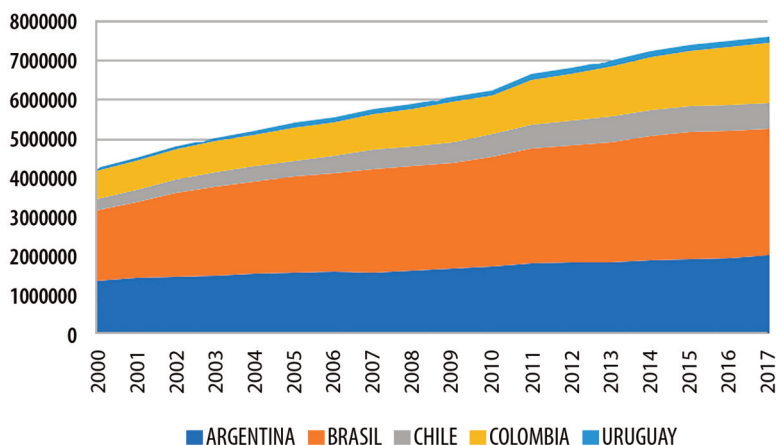
El crecimiento de la matrícula del periodo 2000-2017 también está relacionada con la participación de los jóvenes en la educación superior (ES) en décadas anteriores, lo que presupone que países con una baja participación de su población en sistemas de educación superior hayan podido progresar más que aquellos en los cuales el acceso a los estudios superiores era menos restrictivo.

En Argentina, entre los años 1980 y 2000 la demanda de educación superior se expandió más de dos veces y media, coincidiendo con un periodo de aumento de la población urbana, la evolución positiva de la población de 18 a 24 años (un poco menos del 50%) y el creciente nivel de población que accede al nivel medio de educación (se duplicó en ese periodo) (Curti, 2005).

Desde 1993 a 2001 la matrícula universitaria en Brasil creció 90%, pasó de 1.594.668 a 3.030.754, mientras que entre 1980 y 1995 registró un incremento de 289 mil matrículas, lo que representa un modesto aumento porcentual de 12% en 15 años (De Abreu, 2005).

Colombia y Chile más que duplicaron la cantidad de estudiantes matriculados en las universidades entre 2000 y 2017.

Figura 1. Evolución de la matrícula de ESU en países del MERCOSUR. 2000-2017



Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información de cada país

La tasa bruta de matriculación universitaria de 18 a 24 años se presenta muy heterogénea en los países estudiados. A comienzo del periodo la mayor tasa bruta de cobertura de la población en edad teórica de la ESU era de Argentina (28,7%), seguida por Uruguay (25,6%), en otro tramo está Chile (16,9%) y Colombia (14,4%), y, con la menor tasa bruta (7,7%) se presenta Brasil.

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

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

Tabla 3. Tasa bruta de matriculación en ESU, población de 18 a 24 años, ambos sexos. MERCOSUR, 2000-2017

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

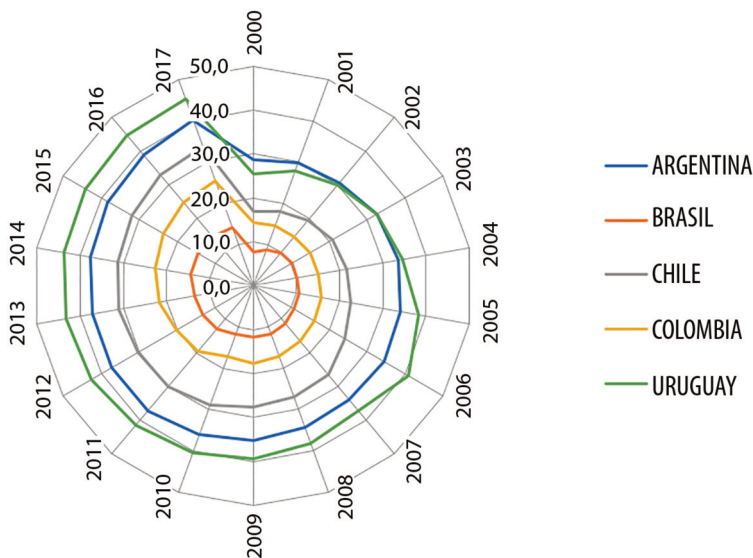
Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información de cada país

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

En Brasil, las universidades tienen un sistema de ingreso restrictivo que combina el examen de finalización del secundario, con la cantidad de cupos que cada universidad dispone, lo que restringe el acceso a la ESU. El Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM), evalúa los conocimientos adquiridos por los alumnos en el ciclo secundario de educación. El resultado de este examen determina el ingreso de los estudiantes a la universidad y también el acceso a becas. Quienes no obtienen un mínimo de 450 puntos en cada una y de 500 puntos en escritura no pueden obtener el certificado de culminación de escuela secundaria (Boero, 2019).

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

Figura 2. Tasa bruta de matriculación en ESU, población de 18 a 24 años, ambos sexos. MERCOSUR, 2000-2017

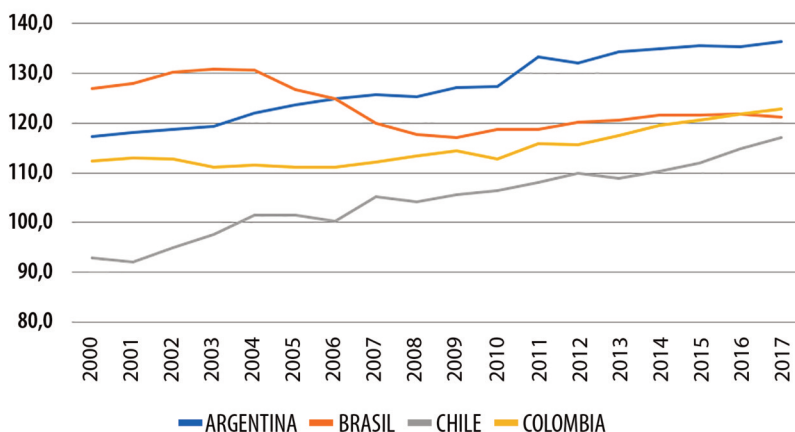


Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información de cada país

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

El Índice de femineidad expresa la cantidad de mujeres por cada 100 varones que se matriculan en el nivel Universitario. En cuatro países de la región se mantiene durante todo el periodo estudiado una mayor cantidad de mujeres matriculadas, excepto en Chile del 2000 al 2003 en que hubo más hombres respecto a las mujeres (índice menor a 100). La tendencia del indicador es creciente con excepción de Brasil que es oscilante.

En algunos países la feminización de la ES comenzó en el siglo pasado. En Argentina desde 1996 hasta 2000, la proporción de la distribución por género se mantuvo en el transcurso de los cinco años, aunque debe destacarse que en la matrícula estatal tres de cada cuatro alumnos son mujeres, mientras que en la privada la proporción femenina es de casi dos de cada tres alumnos (Curti, 2005). En Brasil el crecimiento de la matrícula femenina, entre 1993 y 2000, fue de 121% mientras que la matrícula masculina creció 93%; el índice de femineidad subió de

Figura 3. Índice de femineidad de la matrícula de ESU. Países del MERCOSUR. 2000-2017

Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información de cada país

111 a 128%. Indicando esto que la feminización de la universidad brasileña transcurrió por varias décadas en el siglo XX y continuó en el actual (De Abreu, 2005).

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

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

punte significativo de la mujer en los últimos años de la década del 90 (Correa Olarte, 2005). De manera que a comienzo del siglo XXI ya había alcanzado la paridad de género con tendencia creciente de la participación femenina.

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

Al considerar el Sector de Gestión de la ESU, se observa que la expansión del sector privado en educación superior, en Latinoamérica, se ha acompañado de movimientos sociales que han expresado su rechazo hacia el despliegue de las políticas de privatización. En los noventa, América Latina pasó de un modelo universitario de élite bastante homogéneo y cerrado a un sistema con características más populares, de índole masiva. Se incorporan estudiantes de diversos sectores, incluyendo al indígena (Olivier, 2012).

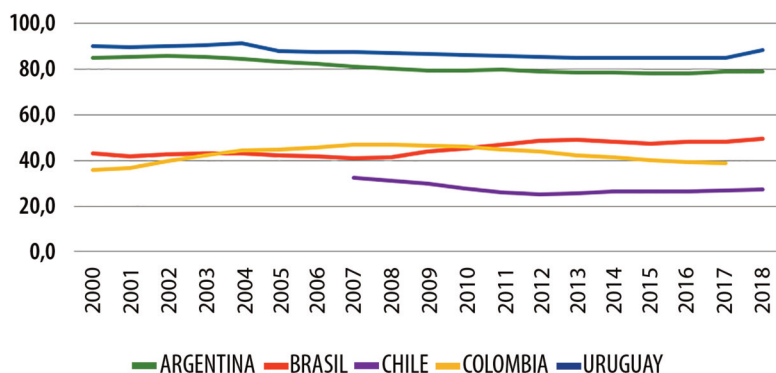
El porcentaje de estudiantes matriculados en instituciones del sector público, de ESU, deja en claro cuáles países incluyen a los estudiantes en las universidades sin costo de inscripción: Uruguay y Argentina, el porcentaje de participación de la matrícula pública varía de 78% a 90% en ambos países.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

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

En países como Colombia o Brasil, la privatización educativa es el resultado del efecto acumulativo de una serie de cambios graduales, adoptados a nivel de jurisdicciones menores a la nacional. En Colombia, este proceso se fue produciendo a través de experiencias de alianzas entre el sector público y el privado, cuya expansión se vio favorecida por la combinación de un marco re-

gulatorio favorable al sector privado y la escasa financiación del sector público. En el caso brasileño, la descentralización administrativa ha dado lugar al sector privado en aquellos estados y municipios con menor capacidad de inversión en educación y por iniciativas federales que incentivan la oferta y consumo de educación privada (Verger et al., 2017).

Figura 4. Porcentaje de estudiantes matriculados en el sector público, en ESU. MERCOSUR, 2000-2018



Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información de cada país

En relación con la graduación universitaria, los avances en el acceso a las universidades en América Latina (AL) no aseguran la permanencia y graduación de estos. Uno de cada diez jóvenes con edades entre 25 y 29 años había completado cinco años de educación superior en 2010, con diferencias entre los países, en la década aumentó del 6,98 % al 10,28 % entre el inicio y el final de esta, con lo que se gana muy levemente en eficiencia (Fernández Lamarra & Pérez Centeno, 2016).

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

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

Lo que se observa es que tanto la proporción de mujeres como su capacidad de finalizar los estudios es creciente a lo largo del tiempo. En otras palabras, cada vez hay más mujeres estudiantes que varones y egresan en mayor proporción que éstos.

Tabla 4. Índice de graduación en ESU. Países MERCOSUR, 2000-2017

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

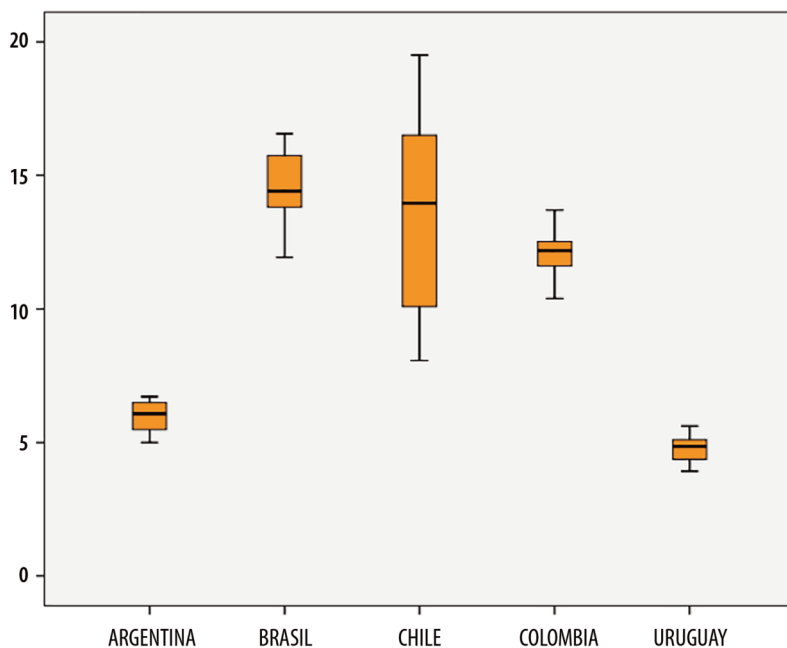
Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información de cada país

En los países estudiados se ha calculado el índice de graduación universitaria como el porcentaje de graduados sobre la suma de estudiantes matriculados del mismo año calendario. De la misma manera que en otros indicadores, se destacan Uruguay y Argentina, como los de menor índice de graduación: 3,8 a 5,2% en Uruguay y 5 a 6,5% en Argentina, con tendencia levemente creciente. Los otros países presentan mayor índice de graduación con variaciones entre 10 y 15%, se destaca Chile que a partir de 2013 ha superado 19%, con tendencia

creciente en el periodo observado. Si se hace un análisis superficial, se puede deducir que los países con menores restricciones de acceso son los que tienen menor eficiencia universitaria, o también que la inclusión de sectores económicos menos favorecidos produce indicadores bajos de graduación, aun con las políticas de inclusión.

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

Figura 4. Índice de graduación en ESU. Países MERCOSUR, 2000-2017



Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información de cada país

En Argentina, la producción de información estadística que permita dimensionar con mayor claridad el problema de la baja retención de los estudiantes se dificulta por la existencia de una reglamentación laxa respecto de lo que se entiende por alumno regular. Aproximadamente la mitad de las universidades nacionales respondió que la exigencia para mantener la regularidad como alumno de la institución es dos materias anuales, como lo dispone la Ley de Educación Superior de 1995. Las políticas de algunas universidades es la reinscripción automática del estudiante al año siguiente. En algunos casos la regularidad cuenta recién a partir del segundo año (García de Fanelli, 2015).

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

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

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

Tanto el sistema selectivo como el ingreso directo habrían fracasado en lograr en las instituciones elevados patrones de calidad académica y niveles ansiados de equidad. La adopción de una determinada política de admisión a la universidad es un proceso complejo en cuya configuración participan diversos factores. La asimilación de un criterio u otro está relacionada con diferentes variables entre las cuales ocupan un lugar predominante las causas

extra educativas, tales así las características de la estructura social y del sistema político y las relacionadas con la organización educativa, como las propias del sistema de educación superior y de las disciplinas (Chiroleu, 1997).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque en los últimos dieciocho años se han hecho importantes esfuerzos gubernamentales y universitarios en cada país para mejorar la cobertura, calidad y equidad en el acceso, los sistemas nacionales muestran diferentes patrones institucionales en la formación universitaria. La diversificación de las ofertas públicas y privadas, a través de la creación de nuevas universidades públicas; los problemas de calidad en la formación anterior a la universidad, en la educación media de los estudiantes de los estratos sociales de bajos ingresos; los problemas de eficiencia en la titulación de los egresados universitarios (Argentina, Uruguay); la creación de programas nacionales de becas dirigidos a los sectores de menor ingreso económico, y la instrumentación de programas de acciones afirmativas de combate a la inequidad étnica (Brasil), forman parte de las experiencias y los esfuerzos de democratización del acceso a la educación universitaria.

Los procesos de masificación-universalización de la educación superior en la región son innegables, aunque mantienen déficits importantes en términos de la igualdad educativa en el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes. En cada país se han generado y/o mantenido políticas, programas y acciones que tuvieron como objetivo mejorar la inclusión, con diverso impacto. En Argentina, a pesar de que en la actualidad las universidades en general defienden la idea del ingreso irrestricto, existen múltiples mecanismos de admisión o ingreso que requieren del aspirante el cumplimiento de diferentes instancias administrativas y académicas y pueden actuar como mecanismos excluyentes. Sin embargo, el acceso desigual muchas veces no tiene relación solamente con los dispositivos de admisión o ingreso, sino también, con los procesos formativos previos. Por esta razón no sería apropiado hablar de igualdad de oportunidades, ya que no todos llegan en las mismas condiciones al momento del ingreso (Lenz, 2017). Durante las últimas dos décadas, hubo adjudicación de becas que buscan articular mejor la escuela secundaria con la educación superior, y otras que pretenden facilitar la permanencia de estudiantes de sectores desfavorecidos. Así, desde 2005 los Proyectos de Mejora-

miento de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), dirigidos en especial a las carreras de grado que son parte de los procesos de acreditación por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CO-NEAU), han incluido entre sus componentes sistemas de tutorías dirigidos a alumnos ingresantes y el mejoramiento de la formación pedagógica de los docentes de primer año. En el año 2010 se convocó a las universidades nacionales a presentar programas de apoyo para la implementación de acciones complementarias de las Becas Bicentenario a fin de mejorar el rendimiento de los alumnos de primer (Cambours de Donini & Gorostiaga, 2019). Por Decreto 84/2014 se establece el Programa PROG.R.ES.AR (Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos), el cual consiste en una suma de dinero, no contributiva y mensual. El propósito del Programa es el de generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones integradas que permitan capacitar a los jóvenes con edades entre dieciocho (18) y veinticuatro (24) años, inclusive, con el objetivo de finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una Educación Superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo.

En Brasil, el proceso de ingreso a las universidades es muy difícil y acaba creando lo que se llama el fenómeno de la autoexclusión. El rector de UNICAMP sostiene que es necesario buscar procesos más justos e inclusivos. En esta universidad pública se han adoptado algunas medidas como el, un programa de formación interdisciplinar que asegura a los mejores alumnos de las escuelas secundarias públicas de Campinas el acceso directo a la educación superior (Knobel, 2020). La Prueba de Selección Universitaria (PSU) de Chile es el sistema de admisión utilizado desde el año 2002 por las instituciones que integran el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), y por las universidades adscritas al DEMRE, a partir del año 2019 pasó a llamarse Prueba de Transición, junto con las Notas Enseñanza Media (NEM), además de los resultados de PSU y el puntaje NEM. El CRUCH incorporó en 2012 el puntaje ranking de notas, durante el ciclo completo de enseñanza media. En diciembre de 2015 fue promulgada una ley que dispone la gratuidad de la educación universitaria para personas que integren el grupo socioeconómico con menos recursos. En 2018, el Ministerio de Educación favoreció a 336.065 estudiantes que accedieron al beneficio de gratuidad, a 226.107 que obtuvieron becas, y a 295.648 que tomaron créditos (Lima,

2019). En Chile, se otorgan becas y programas de créditos. Las becas por mérito entregadas a alumnos de excelencia académica y las becas de fomento, que buscan incentivar el ingreso de estudiantes a áreas de interés nacional (estudiantes de pedagogía y carreras técnicas). Los programas de créditos son diversos: Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU), aportes a las universidades del CRUCH para el otorgamiento de créditos a los estudiantes dirigido a pago de aranceles, distribuidos en virtud de antecedentes socioeconómicos; Crédito con garantía estatal (Ley N. 20.027) (Espinoza, 2013). En Colombia, la Ley General de Educación (1994), ordena un Plan de Desarrollo Educativo al menos cada diez años. El Plan Decenal 1996-2005 incluyó la equidad de género como estrategia, y se consideró que el sistema educativo reproduce prejuicios y prácticas cotidianas basadas en la idea de superioridad de uno de los sexos. En el Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002 se creó la Consejería para la Equidad de la Mujer, con una serie de acciones como la promoción de capacitación en igualdad de oportunidades de género para educadores y educadoras, introductores e instructoras del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). En el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 se incluyó el Programa Nacional en Educación y Diversidad, el cual busca superar los obstáculos culturales para la equidad de género teniendo en cuenta la multiculturalidad y el desarrollo local. El cumplimiento de la Ley de Cuotas ha abierto caminos para presionar y negociar en los planes de gobierno la inclusión de mujeres en la gestión local y agendas de equidad de género en ellas. Entre las estrategias que se plantean en el Plan de Desarrollo 2006-2010 se pueden mencionar Programas de ayuda estudiantil (becas y créditos) para sectores vulnerables destinados a incentivar el acceso y la permanencia en la educación superior. Ellos han permitido el aumento y democratización de las oportunidades de acceso a este nivel educativo, han favorecido la permanencia en el mismo, y, adicionalmente, implican incentivos para las instituciones de educación superior. Existen diversos tipos de créditos para estudios de pregrado con los que se puede financiar la educación técnica profesional, tecnológica o universitaria con tasas de interés bajas de acuerdo con el mercado, y que tienen una garantía que mantiene fijas las cuotas durante toda la etapa de reembolso del crédito (Santamaría *et al.*, 2013)

En Uruguay existió durante décadas solo la Universidad de la República y en el interior del país, también la Universidad Católica de Uruguay o la Universidad

de Montevideo. Con el nuevo siglo se creó una nueva institución, la Universidad Tecnológica del Uruguay en 2013, predomina lo público frente a lo privado.

El concepto de inclusión reconoce la fragmentación y la heterogeneidad social y la existencia de grupos que han sido discriminados de forma explícita o han quedado al margen del sistema educativo. Esta noción aplicada al ámbito de la educación superior intenta incorporar la diversidad racial, cultural y sexual, para remediar discriminaciones crónicas que han naturalizado situaciones de desigualdad. Supone que todos, independientemente de sus características individuales, tienen derecho al aprendizaje y requiere brindarlo de manera acorde a sus propias necesidades (Chiroleau, 2019). Asimismo, este concepto de equidad reconoce la desigualdad y reclama acciones compensatorias para poner a los estudiantes en situación de igualdad de oportunidades. Como se ha podido observar en el texto, estos programas y acciones compensatorias no alcanzan para incluir a grandes sectores de la población que por diversas razones no acceden, no permanecen o no culminan con la ESU.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. F., & Barajas Archila, C. (2019). Análisis del acceso y permanencia en cinco cohortes (2005 al 2009), del nivel secundario en Argentina y Colombia, para el periodo 2005 al 2014. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. (RELEC), 10(15), 44-63.
- Boero, F. (2019). *Dos domingos muy distintos en Brasil y Argentina*. CEA.
- Cambours de Donini, A., & Gorostiaga, J. M. (2019). Acceso y permanencia en universidades del conurbano: logros y límites de las políticas institucionales. En N. Fernández Lamarra, *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*, pp. 71-84. Tres de febrero: UNTREF.
- Chiroleau, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior de Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. En N. Fernández Lamarra, & A. M. Ezcurra, *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (págs. 53-70). Tres de Febrero: UNTREF.
- Chiroleau, A. (1997). La Universidad en su Laberinto: Excelencia o equidad. Los dilemas en torno al acceso. *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, VII (12), 97-115.

- Correa Olarte, M. E. (2005). Los géneros en la educación superior universitaria en Colombia. En G. Rodríguez Ortiz, *Feminización de la matrícula de Educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 160-183). UDUALC.
- Consejo de Rectores de Universidades Privadas. (2019). *Consejo de Rectores de Universidades Privadas*. CRUP: <https://lc.cx/blWkZt>
- Curti, C. (2005). La Educación Superior en la República Argentina. Estudio según género. En *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 19-38). Unión de Universidades de América Latina.
- Dávila, M. (2012). *Tendencias recientes de los posgrados en América Latina* (Primera ed.). Teseo- Universidad Abierta Interamericana.
- De Abreu, N. (. (2005). Feminización del universo estudiantil y su influencia en los ámbitos educativo, económico y social, en la República Federativa del Brasil. En G. Rodríguez Ortiz, *Feminización de la matrícula de Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 114-135). Unión de Universidades de América Latina.
- Del Valle, D., Montero, F., & Mauro, S. (2017). *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. IEC: CLACSO. <https://lc.cx/HjilUu>
- Didriksson, A., Acosta, A., Aponte Hernández, E., Larrea, E., Leite, D., Moreno, C., & Orozco, L. (2016). El compromiso social de la universidad: tendencias actuales en Latinoamérica y el Caribe. En A. Didriksson, & C. Moreno, *Innovando y construyendo el futuro* (pp. 255-310). GUNI.
- Espinoza Díaz, Ó., & González, L. E. (2012). Políticas de la Educación Superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. *Sociedad y Economía*, (22), 69-94.
- Espinoza, O. (2013). Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Chile. En O. Espinoza, *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: Bolivia, Chile, Colombia y Perú* (pp. 93-120). RIAIPE.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, IEC-CO-NADU.
- Fernández Lamarra, N., & Pérez Centeno, C. (2016). La educación superior de Latino América en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista española de educación comparada*.
- García de Fanelli, A. (2015). Graduación con equidad en las universidades argentinas. En Mainer, & Mazzola, *Universidad y democracia Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas* (p. 12). Miño y Dávila.
- 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 XXI. *Propuesta Educativa*, 1(43), 17-31.

- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. IESALC. <https://lc.cx/GYZnug>
- Knobel, M. (18 de noviembre de 2020). IESALC-UNESCO. <https://lc.cx/kyY3i>
- Landinelli, J. (2015). *Diversificación institucional y democratización de la Universidad Latinoamericana. Democratización de la Educación Superior, una mirada desde el MERCOSUR. A cuatrocientos años de la Universidad de la región* (pp. 205-221). Unquillo: Narvaja Editor.
- Landinelli, J., Figueiredo, A., Mollis, M., & Manigat, S. y. (2008). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En Gazzola, A. L. y Didriksson A. (Ed)., *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, (p. Cap. 5). IESALC- UNESCO.
- Lenz, S. (2017). *Estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia en las universidades nacionales en Argentina. Los desafíos de la educación inclusiva. 4º Coloquio Internacional* (p. 192-203). UNIPE.
- 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*. CLACSO. <https://lc.cx/CCGkef>
- Lima, G. (2019). *La universidad en Chile*. Centro de estudios de educación de Argentina.
- Olivier, G. (2012). *Reto de la educación superior privada en América Latina: entre la expansión y la resistencia*. IdeAs.
- Papadópulos, J., & Radakovich, R. (2005). Educación superior y género en Uruguay. En G. Rodríguez Ortiz, *Feminización de la educación superior de América Latina y el Caribe* (p. 398-427). UDUAL.
- Rinesi, E. (2015). *Democratizar la Universidad: los desafíos pendientes. Democratización de la Educación Superior, una mirada desde el MERCOSUR: a cuatrocientos años de la Universidad de la región*. (p. 161-186). Unquillo: Narvaja Editor.
- Rojas Leyra, T. (2005). La educación superior en Chile durante los últimos 25 años: una aproximación de género. En G. Rodríguez Ortiz, *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina La privatización educativa en América Latina. Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias* (p. 136-160). México: UDUAL.
- Santamaría, Á., Palacios, M. T., Naranjo, E. R., Rojas Oliveros, P. N., Guaz-mayan Ruiz, C. A., & Espinoza Rodríguez, M. A. (2013). Equidad e inclusividad en el sistema de ES en Colombia. En O. Espinoza, *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: Bolivia, Chile, Colombia y Perú* (págs. 134-194). Centro de investigación en Educación.

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

Universidad de Chile. (2019). Reseña histórica. Recuperado el 27 de 2 de 2019, de Una mirada a la historia: <https://lc.cx/fv-hXI>

Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2017). *Universitat Autònoma de Barcelona*.

NOTAS

⁽¹⁾ Este artículo surge de un estudio sectorial financiado por NEIES que incluyó a investigadores de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay y Uruguay del cual surgieron dos publicaciones que se encuentran disponibles en <https://lc.cx/02kqC>. No se pudo conseguir información de algunas universidades de Paraguay por lo cual no se incluye ese país en la comparación.

⁽²⁾ <https://lc.cx/fdJn1>