



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC



Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

• EDICIÓN •
ANIVERSARIA

30
AÑOS

ess

Educación Superior y Sociedad

Número especial
Vol. 33 Nro. 1 (2021)

33

**Tres décadas de investigación
en educación superior
en América Latina y el Caribe:
pasado, presente y futuro**

3. Equidad en la educación superior latinoamericana: dimensiones e indicadores

Ana García De Fanelli
Cecilia Adrogué

RESUMEN

Este trabajo analiza indicadores de equidad en la educación superior en Argentina, Chile y Uruguay en las etapas de finalización de la educación secundaria, acceso, permanencia y graduación en la educación superior y formación de capital humano avanzado. Entre los hallazgos cabe destacar que la principal barrera en el acceso de los sectores de menores ingresos a la educación superior es la finalización del nivel secundario. Si bien las tasas de escolarización superior muestran brechas de acceso según el nivel socioeconómico, la desigualdad social se reduce en Argentina y Uruguay cuando se calculan estas tasas entre los egresados del secundario. En los tres países el abandono es más elevado en los sectores de menores ingresos y en Argentina y Uruguay, entre los estudiantes de “primera generación”. La baja graduación, especialmente en Uruguay y Argentina, repercute negativamente sobre la proporción de población adulta con educación superior completa. El análisis de ese indicador según nivel socioeconómico muestra brechas de equidad considerables. Finalmente, el conjunto de indicadores examinados revela que las mujeres en los tres países superan a los varones en tasas de egreso de la secundaria, escolarización, permanencia y graduación en la educación superior y en la proporción de jóvenes con educación superior completa.

Palabras clave: Equidad educación superior, Acceso, Abandono, Graduación, América Latina.

3. Equity in Latin American higher education: dimensions and indicators

Ana García De Fanelli
Cecilia Adrogué

ABSTRACT

This paper analyzes equity indicators in higher education in Argentina, Chile and Uruguay during the stages of secondary school completion, access, persistence and graduation from higher education, and advanced human capital formation. Among the findings, note that lower-income sectors' main barrier to access higher education is the completion of secondary school. Although higher education rates show access gaps according to the socio-economic level, social inequality is reduced in Argentina and Uruguay when these rates are calculated among secondary school graduates. All three countries reveal higher dropout rates in the lower-income sectors and among first-generation students in Argentina and Uruguay. Low graduation, especially in Uruguay and Argentina, has a negative impact on the proportion of the adult population with complete higher education. The analysis of this indicator by socioeconomic level shows considerable equity gaps. Finally, the set of indicators examined reveals that women in the three countries outperform men in secondary completion, enrollment, persistence and graduation rates from higher education, and in the proportion of young people with complete higher education.

Keywords: Higher education equity, Access, Dropout, Graduation, Latin America.

3. Equidade no ensino superior latino-americano: dimensões e indicadores

Ana García De Fanelli
Cecilia Adrogué

RESUMO

Este artigo analisa os indicadores de equidade na educação superior na Argentina, Chile e Uruguai nas fases de conclusão do ensino médio, acesso, persistência e graduação no ensino superior e formação avançada de capital humano. Entre os achados, cabe destacar que a principal barreira para o acesso das camadas de baixa renda ao ensino superior é a conclusão do ensino médio. Embora as taxas de educação superior mostrem lacunas de acesso de acordo com o nível socioeconômico, a desigualdade social é reduzida na Argentina e no Uruguai quando essas taxas são calculadas entre os concluintes do ensino médio. Nos três países, a evasão é maior nos setores de baixa renda e na Argentina e no Uruguai, entre os alunos da primeira geração. A baixa graduação, principalmente no Uruguai e na Argentina, impacta negativamente em a proporção da população adulta com ensino superior completo. A análise desse indicador de acordo com o nível socioeconômico mostra diferenças consideráveis de desigualdade. Por fim, o conjunto de indicadores examinados revela que as mulheres nos três países superam os homens em taxas de conclusão do ensino médio, matrícula, persistência e conclusão do ensino superior e na proporção de jovens com ensino superior completo.

Palavras chave: Equidade no ensino superior, Acesso, Abandono, Graduação, América Latina.

3. Équité dans l'enseignement supérieur dans l'Amérique Latine ampleurs et indicateurs

Ana García De Fanelli

Cecilia Adrogué

RESUMÉ

Ce travail analyse les indicateurs d'équité dans l'enseignement supérieur en Argentine, Chile et Uruguay dans les étapes de finalisation de l'éducation secondaire, accès, permanence et de l'obtention du diplôme dans l'enseignement supérieur et la formation du capital humain avancé. La finalisation de l'école secondaire est la barrière principale entre les secteurs des milieux plus défavorisés pour l'accès à l'enseignement supérieur. Même s'il y a des différences d'accès à l'enseignement supérieur selon le milieu socio-économique, l'inégalité sociale diminue en Argentine et en Uruguay quand on estime les taux entre les diplômés de l'école secondaire. Dans les trois pays la désertion est plus nombreuse entre les milieux plus défavorisés. En Argentine et Uruguay, cela arrive plus entre les étudiants de première génération. La baisse de diplômés, surtout en Argentine et Uruguay, répercute de manière négative sur la proportion de la population adulte avec des études supérieures finalisés. L'analyse de cet indicateur selon milieu socio-économique montre des fractures d'égalité considérables. Pour conclure, l'ensemble des indicateurs examinés montrent que dans les trois pays, les femmes dépassent les hommes dans les taux des diplômés en école secondaire, scolarisation, permanence et diplômés dans l'enseignement supérieur et dans la proportion des jeunes avec l'enseignement supérieur complet.

Mots- clés : Équité, Enseignement Supérieur, Accès, Désertion, Diplôme, Amérique Latine.

1. Introducción

A lo largo de las últimas dos décadas, los gobiernos latinoamericanos y las instituciones de educación superior (IES) han implementado políticas y adoptado medidas tendientes a mejorar el acceso de los egresados de nivel medio a la educación superior. A medida que la demanda social por estudios de nivel superior fue creciendo en la mayoría de los países de América Latina, surgieron nuevos desafíos, especialmente vinculados con la equidad en el acceso, la permanencia y la graduación. Esta preocupación es atendible si tenemos presente que América Latina es una de las regiones con mayor desigualdad del ingreso y la riqueza (Gasparini, 2019). Además, el crecimiento reciente de la demanda por educación superior ha tenido lugar especialmente entre los jóvenes provenientes de hogares de mayor vulnerabilidad socioeconómica (Avitabile, 2017). Para estos jóvenes, acceder y lograr el título de nivel superior es crucial para mejorar sus posibilidades futuras de un empleo en el sector formal de la economía y de este modo tener la oportunidad de mejorar su nivel de ingreso (OECD, 2018a).

Entre las políticas públicas que han contribuido con la ampliación de la participación en la educación superior de los egresados del secundario pertenecientes a hogares de distintos estratos socioeconómicos y capital cultural, destacan el mayor financiamiento público destinado a este nivel y la creación de IES y carreras de pregrado y grado (Brunner y Labraña, 2020; Ferreyra, 2017a, b).

El aumento del presupuesto público en la etapa de mayor bonanza en la región, especialmente entre el 2004 y el 2011, facilitó la mejora de los recursos educativos para la enseñanza y el aprendizaje y la expansión de la oferta de becas y créditos educativos (García de Fanelli, 2015; Balán, 2020; Ferreyra, 2017a). La expansión del número de vacantes y la creación de IES estatales y privadas en las distintas regiones de cada uno de los países, brindaron nuevas oportunidades a los jóvenes residentes en lugares apartados de los

principales centros urbanos (Brunner y Labraña, 2020; Brunner y Miranda, 2016; Chiroleu, 2018; Chiroleu y Marquina, 2017; Ferreyra, 2017b, Otero, 2017).

A pesar de que el aumento de la matrícula de educación superior es un dato sin duda promisorio, un problema que concita la atención de especialistas y de los gobiernos son los aún bajos niveles de graduación, especialmente en algunos países (Haimovich Paz, 2017). La inequidad se expresa en este caso, entre otros aspectos, en que los resultados alcanzados por los estudiantes se encuentran vinculados con el nivel de ingreso de sus hogares y con la educación de sus padres (OECD, 2018b).

Asimismo, se ha observado que la democratización en la participación en el nivel superior no ha implicado necesariamente mayor equidad en el acceso, especialmente por la estratificación vertical y horizontal en términos de calidad y prestigio en las IES y los programas. Los egresados del nivel secundario pertenecientes a los hogares de más alto nivel socioeconómico y capital cultural tienen mayores chances de estudiar en las IES que tienen elevada reputación y en los programas profesionales que gozan de mayor prestigio y retornos económicos en el mercado laboral (Ezcurra, 2010, 2019; Iannelli et al., 2018; Lucas, 2001, 2017; Marginson, 2016; OECD, 2018b; Trow, 2006).

Garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación en el acceso y la graduación en el nivel superior se torna una cuestión especialmente relevante tras la pandemia ocasionada por el COVID-19 (IESALC, 2020). El brusco cambio de la enseñanza presencial a la virtualidad que ha ocasionado este factor exógeno a la educación puede afectar negativamente la equidad de la educación superior en América Latina. Por un lado, a lo largo del 2020 se profundizó la crisis económica en la región y es de esperar entonces que se amplíe la brecha en la distribución de los ingresos y la riqueza. Según un informe de la CEPAL (2020), la caída estimada del PIB de la región en 2020 será de -9,1% y la contracción económica hará retroceder al PIB per cápita a niveles del 2010, es decir, habrá un retroceso de 10 años en los niveles de ingreso por habitante. Esto traerá aparejado mayores niveles de desempleo, pobreza y desigualdad. Por otro, lado, la provisión de la enseñanza del modo virtual deja al descubierto las brechas digitales entre los estudiantes y entre los distintos tipos de IES.

Estas distintas caras de la inequidad en la educación superior pueden en principio observarse a través del empleo de indicadores apropiados para ello (Aponte et al., 2008; OEI, 2017). Este artículo analiza cuáles son algunas de estas distintas dimensiones de la inequidad que deberían explorarse a fin de diseñar políticas públicas para atender esta cuestión social y expone, a través del estudio de tres casos en el Cono Sur, lo que sabemos sobre el alcance de la desigualdad social en la educación superior.

2. Dimensiones en el análisis

El estudio de la equidad en la educación superior, especialmente vinculado con la expansión de la matrícula, es un tema que ha tenido un amplio desarrollo en la sociología de la educación y la estratificación social. Enfoques sociológicos tan diversos como el individualismo metodológico (Boudon, 1974; Breen y Goldthorpe, 1997), la teoría de la reproducción social (Bourdieu y Passeron, 2003; Bourdieu, 2007) y el modelo de integración social y académica de los alumnos (Tinto 1975, 1993), brindan herramientas teóricas para comprender la desigualdad social que se observa en el acceso, la permanencia o la graduación en la educación superior, según características adscriptivas, es decir, aquellas que están fuera del alcance de la decisión de los individuos.

Cabe tener en cuenta que la desigualdad social presente en la educación superior tiene su origen en los recursos académicos previos, especialmente en los aprendizajes alcanzados durante la escuela secundaria, los estímulos y orientaciones que los alumnos reciben por parte de los docentes y el acceso a información sobre las opciones de estudios, costos de la enseñanza y la disponibilidad de ayuda económica para cubrir estos costos (Cabrera y La Nasa, 2002). Existe además una clara asociación entre la pertenencia a una clase social y los logros académicos que obtienen los estudiantes en el nivel secundario (Boudon, 1974), todo lo cual afecta a su vez los chances de acceso a la educación superior.

En algunos trabajos que abordan la cuestión de la equidad en la educación superior latinoamericana (Aponte et al., 2008; Balán, 2020; Brunner y Labraña, 2020; Chiroleu, 2018; Chiroleu y Marquina, 2017; Espinoza y González, 2010, 2014, 2018; Ezcurra, 2010, 2019; Ferreyra, 2017a, b, Lemaitre, 2005)

es posible reconocer instancias de las trayectorias escolares en las cuales las brechas de equidad se tornan presentes. Entre las instancias que mayor atención han concitado en la literatura preocupada por la equidad en la educación superior caben señalar: la finalización de la educación secundaria, el acceso a la educación superior –momento en que interactúan, por el lado de la demanda, las decisiones de los egresados del nivel medio respecto a qué carrera estudiar y cuál institución elegir y, por el lado de la oferta, la cantidad y variedad de IES y programas disponibles y los criterios de admisión definidos en cada caso– la permanencia en los estudios o su contracara, el abandono, la graduación y su efecto sobre la formación de capital humano avanzado.

En cada una de estas instancias de las trayectorias escolares, se considera que el resultado alcanzado es equitativo en la medida en que éste no dependa de las características socioeconómicas y demográficas de los hogares, las capacidades físicas de las personas y la etnia. En suma, la equidad descansa en que el producto alcanzado en cada una de estas instancias no esté asociado a factores que los individuos no pueden voluntariamente modificar (OECD, 2018b)⁽¹⁾. Dentro de este conjunto de instancias donde es posible estudiar los problemas de equidad en la educación superior, este trabajo analiza indicadores que se enfocan en la finalización de la educación media, el acceso a la educación superior, el abandono, la graduación y la formación de capital humano avanzado; y según tres variables: los niveles socioeconómicos y educativos de los hogares de los estudiantes y el género.

3. Metodología

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación comparativo sobre la equidad en la educación superior en Argentina, Chile y Uruguay. En la primera etapa de este estudio se analizaron las políticas públicas de financiamiento, expansión institucional y admisión en estos tres países, dado su efecto sobre la equidad en la participación en la educación superior

⁽¹⁾Para un análisis del concepto de equidad y el desarrollo de un modelo multidimensional para el estudio de las intervenciones necesarias para su logro, véase Espinoza y González (2014).

(García de Fanelli y Adrogué, 2019). En el presente artículo se exponen los resultados de la segunda etapa del proyecto, centrada en la construcción de indicadores para analizar comparativamente las distintas caras de la inequidad en la educación superior en estos tres países.

El estudio de la equidad en la educación requiere información de los logros de los estudiantes según el nivel socioeconómico y el capital cultural del hogar, normalmente medido este último por el nivel educativo de los padres, y el género. Para considerar el capital cultural del hogar tomamos en cuenta la categoría de “estudiante primera generación” (Chen y Carroll, 2005; Choy, 2001), entendiendo por tal a aquel que habita en un hogar cuyos padres no han finalizado los estudios de nivel superior.

Cabe tener presente que, para analizar la dimensión de la estratificación socioeconómica de la población estudiantil, las únicas fuentes disponibles en la región son las encuestas de hogares. En este trabajo, los indicadores construidos se basan en los microdatos de las encuestas de hogares de Argentina, Chile y Uruguay. Estos casos brindan la posibilidad de analizar situaciones de inequidad en la educación superior a lo largo de una década en sistemas de educación superior que difieren entre sí respecto de la expansión de la oferta de IES, su política de financiamiento y la admisión a los estudios superiores (García de Fanelli y Adrogué, 2019).

La educación superior chilena muestra un privatismo intenso (Brunner, 2017), siendo que en 2017 el 84,4% de la matrícula se encontraba en IES privadas (OEI, 2020) y que se cobran aranceles en las instituciones estatales y privadas. Parte de estos costos de enseñanza son asumidos por el sector público vía becas y créditos con aval del Estado, aunque cabe acotar que las ayudas vía préstamos estudiantiles dieron lugar a altos niveles de morosidad (Salas Opazo y Morales, 2017; Zapata y Tejada, 2016). Se estima que a fines del 2000 entre el 63% y el 70% de los costos de enseñanza para los estudiantes de bajos ingresos en las IES chilenas se cubrían vía estas ayudas (Delisle y Bernasconi, 2018). Tras las movilizaciones estudiantiles del 2011, y durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet, se incorporó la gratuidad de los estudios superiores destinada a cubrir el arancel para los estudiantes pertenecientes al 50% entonces y en el 2018 al 60% de menores ingresos (González y Espinoza, 2018). Pero además de los costos de enseñanza, otra barrera para la equidad en el acceso a la educación superior chilena es la

política selectiva de admisión en un grupo de IES ⁽²⁾, en el marco de un sistema de educación superior muy diversificado por la creación de instituciones universitarias y terciarias privadas, algunas de las cuales presentan menores grados de selectividad y que también difieren en el acceso a la ayuda económica del sector público para sus estudiantes (Salas Opazo y Morales, 2017; Zapata y Tejada, 2016).

El caso de Chile contrasta con los casos de Argentina y Uruguay. Frente al privatismo de Chile, Argentina y Uruguay presentan bajos niveles de privatización, dado que en 2017 sólo el 24% y el 14% respectivamente de su matrícula estudiaba en el sector privado (OEI, 2020). Además, los estudios de pregrado y grado en las IES estatales son gratuitos. Un aspecto que diferencia el caso argentino y el uruguayo es el grado de diversificación de su oferta institucional, elemento importante a la hora de considerar su impacto sobre la equidad. La educación superior argentina se ha expandido en el número de IES estatales y privadas en las distintas regiones del país en las últimas tres décadas (Fernández Lamarra, 2003; Fernández Lamarra et al. 2018). Uruguay, en cambio, ha mantenido su cuasi monopolio estatal en el ámbito universitario estatal⁽³⁾, aunque avanzando en la expansión territorial a través de la creación de Centros Universitarios Regionales (CENUR) por parte de la Universidad de la República (UDELAR) (Rama, 2016).

Dentro del conjunto de indicadores para medir la equidad de la educación superior utilizados en el análisis comparativo de estos tres casos, los siguientes han sido seleccionados entre los propuestos por el Manual de Lima de la Red ÍndicES-OEI (2017): la tasa neta de asistencia a la educación superior, la tasa global de abandono y la población con educación superior. Además,

⁽²⁾ Las universidades estatales y privadas pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) y ocho universidades privadas no pertenecientes al CRUCH aplican procesos selectivos de modo centralizado según los resultados alcanzados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y el promedio de notas de la escuela media. El resto de las universidades privadas no participan de este proceso de admisión centralizado, pero también toman en cuenta los resultados del PSU (Zapata y Tejada, 2016).

⁽³⁾ En 2012 se creó la Universidad Tecnológica (UTEC), cuya sede principal se instaló en el interior del país, como respuesta a presiones para ampliar la diferenciación del sector universitario y para mejorar la oferta existente a nivel regional (Landoni-Couture, 2017).

hemos incorporado otros indicadores para analizar la finalización de la educación secundaria y la graduación y la asistencia a IES terciarias y universitarias. Para analizar la variable ingreso per cápita familiar y educación de los padres en el análisis de las tasas de escolarización en el nivel superior, el abandono y la graduación, el universo de los alumnos examinado responde a aquellos que se encuentran habitando con sus padres en calidad de "hijos"⁽⁴⁾.

3.1. Resultados de los indicadores para medir la equidad en la educación superior

A continuación, se analizarán los indicadores correspondientes a la finalización de la educación secundaria, la participación en los estudios superiores y según subsectores, el abandono y la graduación en el nivel de pregrado y grado, y la formación de capital humano avanzado en los tres países del Cono Sur, teniendo presente las brechas de equidad según nivel socioeconómico, estudiantes primera generación y género.

3.1.1. Finalización de la educación secundaria

Concluir la educación media es la primera barrera que debe atravesar una persona que aspira a estudiar en el nivel de educación superior. De los tres países del Cono Sur, Chile presenta la proporción más elevada de egresados de educación secundaria, mientras que en el extremo opuesto encontramos el caso de Uruguay, con el menor porcentaje de graduados de nivel medio (véase gráfico 1).

En los tres países, las chances de graduación son mayores entre las mujeres y se elevan a medida que crece el ingreso per cápita familiar, desde el quintil de menores ingresos (I) hasta el quintil de ingresos más elevado (V). En Uruguay la brecha de graduación secundaria entre quintiles es la mayor de los tres casos (véase gráfico 1).

⁽⁴⁾ Se consideraron "hijos" a todos aquellos jóvenes cuya relación de parentesco con el jefe de hogar es de hijo/a, nieto/a o yerno/nuera. Estas proporciones para los jóvenes de 18 a 24 años son 80% en Argentina, 82% en Chile y 76% Uruguay. La composición de esta variable para cada uno de los países es: en Argentina 89,5% son hijos del jefe, 5% son nueras/yernos y 5,5% nietos, en Uruguay, 90,8% son hijos del jefe o cónyuge, 3,5 yernos o nueras, 5,7% nietos y en Chile, por su parte, 85% son hijos del jefe o su cónyuge, 3,3% son nueras/yernos y 11,7% son nietos del jefe.

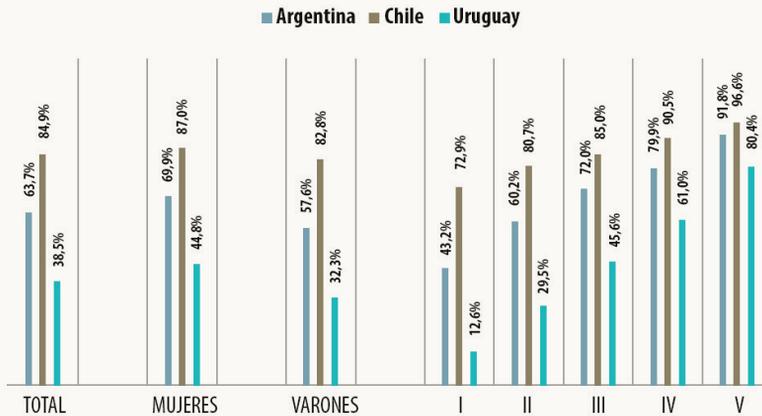
3.1.2. Participación en la educación superior

En la década analizada se observa un avance importante en la escolarización de la población de 18 a 24 años en Chile y Uruguay. Cabe destacar el crecimiento en la participación de las mujeres, observándose el mayor valor de incremento en Chile, con 12 puntos porcentuales entre el 2006 y el 2017 (véase tabla 1).

En los tres países mejoró la participación de los sectores de menores ingresos en la educación superior, pero los resultados más notables han tenido lugar en Chile, donde también se elevó la proporción de estudiantes primera generación (véase tabla 1). Estos hallazgos también se relacionan con las altas tasas de graduación en el nivel medio que Chile ha alcanzado entre los estudiantes pertenecientes a los distintos estratos de ingreso (véase gráfico 1).

Si calculamos la ratio de disparidad entre la participación alcanzada por los jóvenes que habitan en hogares del quintil de mayor ingreso (el V) y en

Gráfico 1. Proporción de la población de 18 a 30 años con educación secundaria completa según género y quintiles de ingreso per cápita familiar, 2017



Fuente: Elaboración propia sobre la base de EPH-Argentina, CASEN-Chile y ECH-Uruguay, 2017

Tabla 1. Tasa neta de asistencia a la educación superior de pregrado y grado en la población de 18-24 años según género y quintil de ingreso per cápita familiar, 2006-2017

POBLACIÓN	ARGENTINA		CHILE		URUGUAY	
	2006	2017	2006	2017	2006	2017
Total	33,6%	32,4%	28,9%	39,8%	22,7%	26,2%
Mujeres	39,0%	40,7%	30,7%	42,5%	30,1%	33,4%
Varones	28,6%	24,7%	27,2%	37,2%	16,2%	20,2%
Primera Generación	25,5%	24,7%	23,4%	34,8%	16,5%	19,1%
I	15,9%	20,0%	14,0%	35,3%	5,3%	8,9%
II	25,0%	26,8%	17,6%	36,7%	13,2%	20,5%
III	37,8%	37,2%	24,5%	37,6%	22,9%	30,3%
IV	49,3%	48,4%	37,8%	40,1%	36,9%	43,6%
V	66,3%	64,5%	56,5%	58,6%	59,7%	63,5%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de EPH-Argentina, CASEN-Chile y ECH-Uruguay, 2006 y 2017.

hogares con el menor nivel de ingreso (el I) para la población de 18 a 24 años con educación media completa, se observan mejoras en el periodo analizado en los tres casos y las diferencias entre los países se reducen notablemente. En 2017, la brecha de participación entre ambos estratos es de 1,4 en Chile y Uruguay y 1,6 en Argentina (véase gráfico 2).

Este resultado está indicando que más allá de las diferencias que existen en estos tres países respecto a la selectividad del acceso a la educación superior y quién soporta los costos de la enseñanza, a medida que se expande la matrícula de educación superior, los jóvenes que habitan los hogares más vulnerables logran acceder a este nivel siempre y cuando tengan éxito en concluir sus estudios secundarios. No obstante, como lo revela la literatura internacional sobre la masificación de la educación superior, no todos los que egresan del nivel medio logran acceder a IES de igual prestigio y calidad.

Gráfico 2. Ratio de disparidad entre la tasa neta de escolarización superior de pregrado y grado del quintil de mayores ingresos respecto del quintil de menores ingresos, Argentina, Chile y Uruguay, 2006 y 2017



Fuente: Elaboración propia sobre la base de EPH-Argentina, CASEN-Chile y ECH-Uruguay, 2006 y 2017.

Más allá de algunos estudios realizados en el caso de Chile (Espinoza y González, 2007, 2014), no se cuenta en América Latina con información cuantitativa que permita estudiar las brechas de equidad que se dan por el acceso diferenciado por parte de los estratos sociales más aventajados económica y culturalmente a ciertas IES y programas que gozan de mayor prestigio y calidad. En Chile, existe una clara estratificación vertical de las IES dada por variables tales como grado de selectividad, el desarrollo de la investigación y el posgrado, la acreditación de las IES y la escuela media de procedencia del estudiantado (Brunner, 2009). Esta información facilita el estudio de la desigualdad social que prevalece a pesar de la mayor democratización en la participación en los estudios de nivel superior. Como ya señalamos, esta dimensión de la desigualdad social es un tema que ha atraído la atención, entre los que consideran que la expansión de la matrícula no ha garantizado

la mejora en la equidad educativa dada la participación diferencial según nivel socioeconómico y capital cultural en diferentes IES y programas. En los estudios realizados en los Estados Unidos y en Europa, estas brechas en la equidad en el acceso y en el egreso de los estudiantes según estrato socioeconómico y cultural se estudian a partir de encuestas longitudinales especiales (Hass & Hadjar, 2020), diseñadas para seguir la trayectoria educativa desde la educación secundaria hasta el acceso a la universidad y el seguimiento de cohorte de graduados según IES y carreras (Barone et al., 2018; Cabrera y La Nasa, 2002, Chester, 2015; Triventi, 2013).

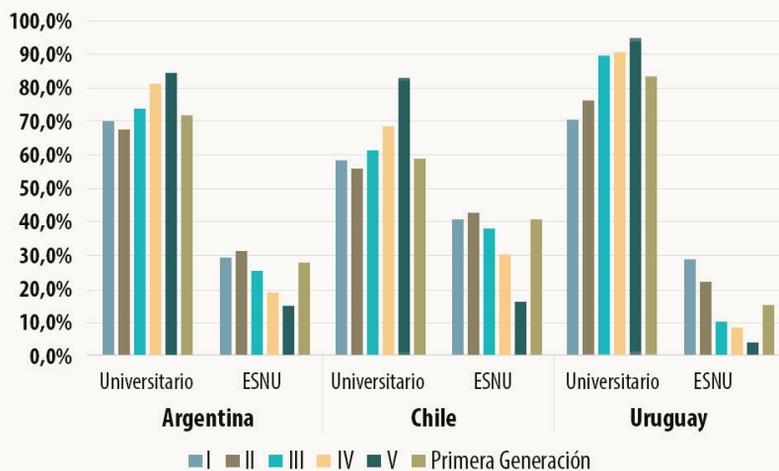
En estos países del Cono Sur es posible examinar la estratificación según el nivel socioeconómico y educativo de los hogares de los estudiantes en dos sectores: el universitario y el superior o terciario no universitario (ESNU). El ESNU se caracteriza por ofrecer carreras más cortas de formación profesional y técnica, que no conducen a los grados académicos de licenciatura o a títulos profesionales de mayor duración.

El gráfico 3 muestra que la proporción de estudiantes en el sector universitario crece a medida que aumenta el nivel de ingreso del hogar. Por el contrario, la participación estudiantil en el ESNU se eleva para los quintiles de menores ingresos. En Chile se observa una mayor proporción en general de estudiantes en el ESNU que en los otros países. También es importante en todos los casos la presencia de estudiantes primera generación en el ESNU en los tres casos, particularmente en la Argentina y Chile.

Estos resultados son consistentes con estudios previos (García de Fanelli y Jacinto, 2010) y en general con la literatura que señala que los sectores de menores ingresos y los que son primera generación en su familia con educación superior, suelen elegir carreras de corte técnico y vocacional, de inferior duración y selectividad que las carreras universitarias (Chen y Carroll, 2005).

La elección de una carrera de menor duración y estatus académico reporta también un menor retorno económico en el mercado laboral. En la Argentina, el premio sobre el salario horario en el 2017 de los egresados universitarios versus terciarios no universitarios, respecto de los trabajadores con primario incompleto, era veinticinco puntos porcentuales más elevado en el primer caso (Levy Yeyati et al., 2018). Además, existe la percepción social entre los estudiantes argentinos respecto de que los estudios superiores no universi-

Gráfico 3. Distribución de los estudiantes de 18 a 24 años en pregrado y grado de educación superior según sector, nivel de ingreso per cápita familiar y estudiante primera generación en Argentina, Chile y Uruguay, 2017 (en %)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de EPH-Argentina, CASEN-Chile y ECH-Uruguay, 2017.

tarios son una segunda opción frente a los universitarios, ya que brindan un aprendizaje más especializado, lo cual podría dificultar el acceso al mercado laboral (Veleda, 2002). En Chile, los retornos a la educación superior respecto a la educación secundaria difieren según carrera y tipo de IES. Dentro de un mismo campo de conocimiento, los retornos en las universidades son muy superiores a los que se obtienen en el ESNU (Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica) (Urzúa, 2017).

3.1.3. Abandono y graduación

Una forma de aproximarnos a la cantidad de estudiantes que abandonan y que se gradúan en sus estudios de pregrado y grado de nivel superior es examinar en un grupo de edad, en nuestro caso entre los 18 y 30 años, qué

proporción de los que asistieron, pero no asisten más, no se ha graduado, es decir abandonaron sus estudios, y qué proporción se ha graduado (García de Fanelli, 2014). Dentro de este grupo de edad 29%, 32% y 23% continúa estudiando en Argentina, Chile y Uruguay respectivamente. Por tanto, las tasas finales globales de abandono y graduación pueden variar, dependiendo de si aquellos que todavía están estudiando tienen el mismo comportamiento que el de los que han abandonado sus estudios o se han graduado.

Chile presenta la tasa menor de abandono y por tanto la tasa más alta de graduación. En todos los casos, las mujeres tienen las tasas globales de graduación más altas y los estudiantes primera generación con educación superior, con la excepción de Chile, la tasa más baja de graduación (véase gráfico 4).

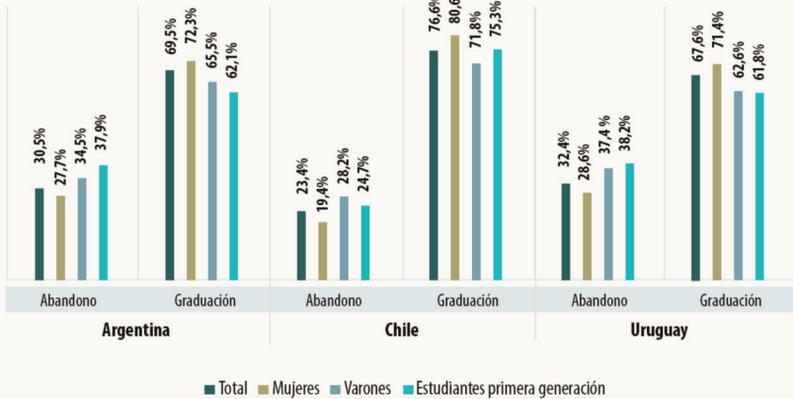
Las tasas globales de abandono son en general más elevadas entre los estudiantes de los sectores de menores ingresos económicos pero la brecha entre niveles de ingreso es mucho más pronunciada en Uruguay que en la Argentina y Chile. En los tres países, más del 80% de los estudiantes del estrato de más alto ingreso, que ya no asiste más a la educación superior de pregrado o grado, se graduó (véase gráfico 5).

3.1.4. Formación de capital humano avanzado

A fin de conocer el stock de graduados con educación superior en los tres países analizamos el indicador de máximo nivel alcanzado por la población entre los 25 y 64 años. Este indicador, sobre el cual informa periódicamente la OECD en *Education at a Glance*, facilita además tener una mirada comparativa sobre la situación de la graduación en el nivel superior y en el plano internacional.

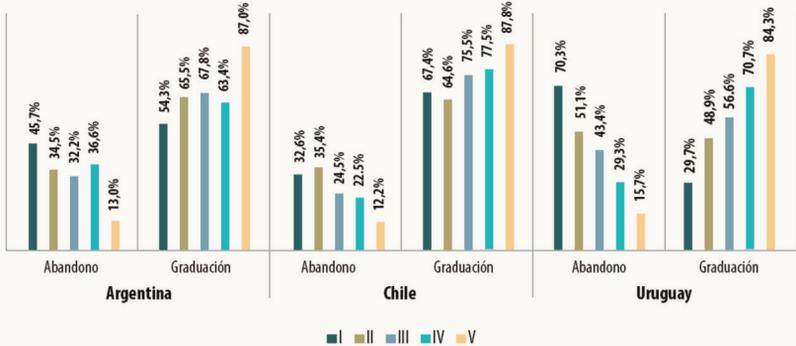
En la tabla 2 se puede apreciar que la mayor proporción de población de 25 a 64 años con educación superior completa corresponde a Chile, lo cual es consistente con las tasas globales de graduación que se observan en el gráfico 5 en todos los estratos de ingreso. En el otro extremo, Uruguay es el país con menor población de 25 a 64 años con educación superior completa. Estos resultados están por debajo del valor promedio de los países de la OECD donde el 30% de la población entre los 25 y 64 años alcanzó el nivel de educación superior completo en 2017(OECD, 2018a).

Gráfico 4. Tasas globales de abandono y graduación en pregrado y grado de educación superior en población de 18 a 30 años según género y condición de estudiante primera generación, 2017



Fuente: Elaboración propia sobre la base de EPH-Argentina, CASEN-Chile y ECH-Uruguay, 2017.

Gráfico 5. Tasas globales de abandono y graduación en pregrado y grado de educación superior en población de 18 a 30 años total y según quintil de ingreso per cápita familiar, 2017



Fuente: Elaboración propia sobre la base de EPH-Argentina, CASEN-Chile y ECH-Uruguay, 2017.

A diferencia de Chile y Uruguay, Argentina tiene una concentración importante de población con educación superior incompleta. Al respecto, un cálculo sobre el retorno económico de completar la educación superior respecto de finalizar el nivel medio en algunos países de América Latina en el 2010 muestra que Argentina, no sólo tenía el menor retorno económico asociado con la finalización de los estudios superiores⁽⁵⁾, sino también que en términos relativos presentaba un mayor retorno a los estudios incompletos que en los otros países. La situación es diferente en Chile y Uruguay ya que en ambos casos el retorno por finalizar los estudios superiores era mucho más alto (Urzúa, 2017).

La tabla 2 muestra también que en todos los casos las mujeres superan a los varones en máximo nivel alcanzado, aunque esta brecha es mínima en Chile.

Mirando estos resultados según quintiles de ingreso per cápita familiar es considerable la brecha de capital humano avanzado entre los quintiles de mayor y menor ingreso (véase gráfico 6).

Especialmente es de destacar el nivel educativo de los jóvenes que pertenecen al 20% de mayores ingresos, particularmente en Chile.

Una cuestión de interés es analizar cuál es el ritmo de progreso en la formación del capital humano avanzado en cada uno de los países. Para ello examinamos la evolución de la proporción de individuos con educación superior completa entre el 2006 y el 2017 en el grupo etario de 25 a 34 años.

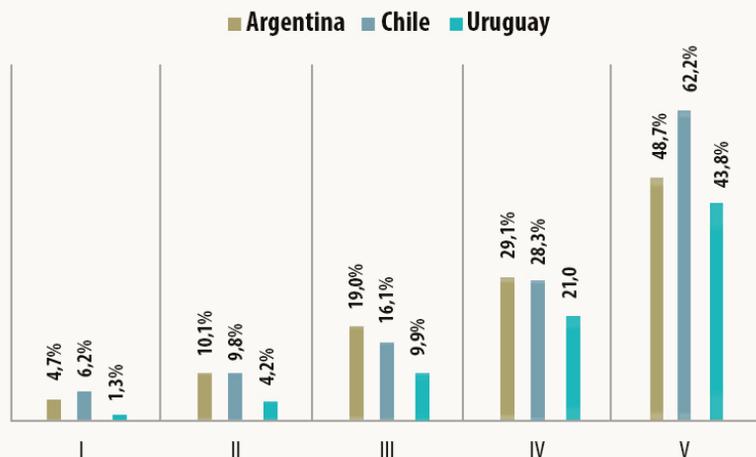
Un primer dato que alerta sobre el problema de graduación entre los jóvenes en la Argentina, es que no hubo prácticamente cambios en las proporciones de individuos con educación superior completa entre el 2006 y el 2017. Esta situación contrasta con el gran avance que hubo en Chile, donde aumentó 14 puntos porcentuales. En Uruguay aumenta cinco puntos porcentuales, pero alcanza un valor muy bajo si se lo compara en un plano internacional. En efecto, el 44% de los individuos entre los 25 y 34 años en el promedio de los países de la OECD tiene educación superior completa. Un hecho a enfatizar es el notable avance de las mujeres. En los tres países latinoamericanos y en la región de la OECD y en ambos períodos, la proporción

⁽⁵⁾ Este resultado puede deberse, a que en ese período en la Argentina hubo un achataamiento de la pirámide salarial por aumentos de los salarios básicos por convenio colectivo, subida del salario mínimo y elevación del impuesto aplicado sobre los ingresos laborales.

Tabla 2. Población de 25 a 64 años con educación superior incompleta y completa en la Argentina, Chile y Uruguay, 2017

Población	Argentina	Chile	Uruguay
Población con superior incompleta	13,2%	8,5%	8,4%
Mujeres con superior incompleta	13,7%	8,0%	9,3%
Varones con superior incompleta	12,6%	9,0%	7,6%
Población con superior completa	20,7%	25,0%	14,5%
Mujeres con superior completa	24,3%	25,4%	17,8%
Varones con superior completa	16,7%	24,5%	11,1%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de EPH-Argentina, CASEN-Chile y ECH-Uruguay, 2017.

Gráfico 6. Población de 24 a 65 años con educación superior completa por quintiles de ingreso per cápita familiar en Argentina, Chile y Uruguay, 2017

Fuente: Elaboración propia sobre la base de EPH-Argentina, CASEN-Chile y ECH-Uruguay, 2017.

de mujeres jóvenes con educación superior completa supera en varios puntos porcentuales a los varones (véase gráfico 7).

En el gráfico 8 se expone esta misma evolución, pero según quintiles de ingreso per cápita familiar. Las brechas de este indicador según el nivel de ingreso del hogar son considerables y se profundizan en el caso de Chile en el 2017 respecto al año 2006.

4. Conclusiones

El análisis de la equidad en la educación superior en los tres países del Cono Sur revela que en todos los casos hubo una mejora en la participación en la educación superior de los sectores de menores ingresos entre el 2006 y el 2017. Esta mejora fue más significativa en Chile y muy modesta en Uruguay. Las diferencias en este indicador entre los tres países responden a brechas previas en la finalización de la educación secundaria. La baja tasa en la graduación secundaria es un problema importante especialmente en el Uruguay y, aunque no con la misma magnitud, también en la Argentina. Al medir el indicador de asistencia a la educación superior restringiendo el cálculo al grupo de 18 a 24 años que ha concluido la educación media, las diferencias de equidad entre los países convergen.

Entre los países analizados que más han avanzado en la equidad en la participación se encuentra Chile. Este hecho estilizado es particularmente notable dado el alto grado de privatismo de la educación superior chilena y la selectividad en el acceso a las universidades más prestigiosas. Este caso revela la importancia de profundizar el estudio de la equidad en la participación incorporando fuentes de datos que nos permitan analizar trayectorias de los estudiantes desde la escuela media hasta el acceso y graduación en la educación superior, pudiendo distinguir entre distinto tipo de IES y carreras. Como lo muestran algunos estudios citados sobre el caso de Chile, este avance en la democratización de la participación en la educación superior se ha dado al mismo tiempo que la desigualdad social persiste por el acceso diferenciado según estrato socioeconómico y cultural a IES de diferente prestigio y reconocimiento del título en el mercado laboral. En la Argentina y en Uruguay no se disponen de fuentes de datos que permitan avanzar en este sentido. Sólo es posible analizar las diferencias que se observan en las

Gráfico 7. Población de 25 a 34 años con educación superior completa en Argentina, Chile, Uruguay y OECD, total y según género, 2006 y 2017

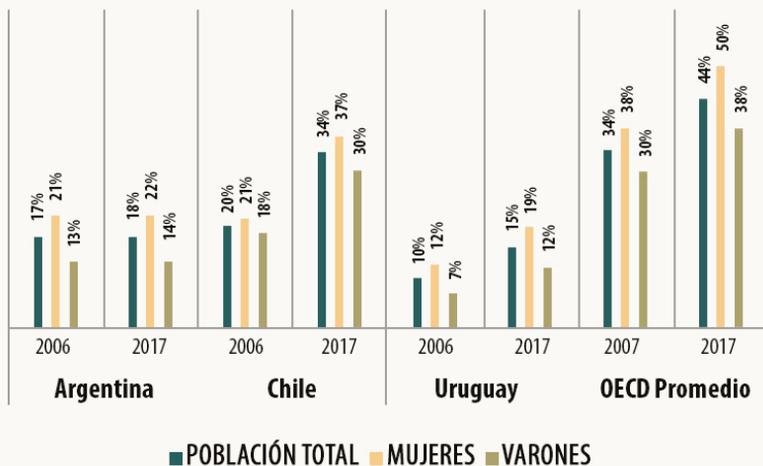
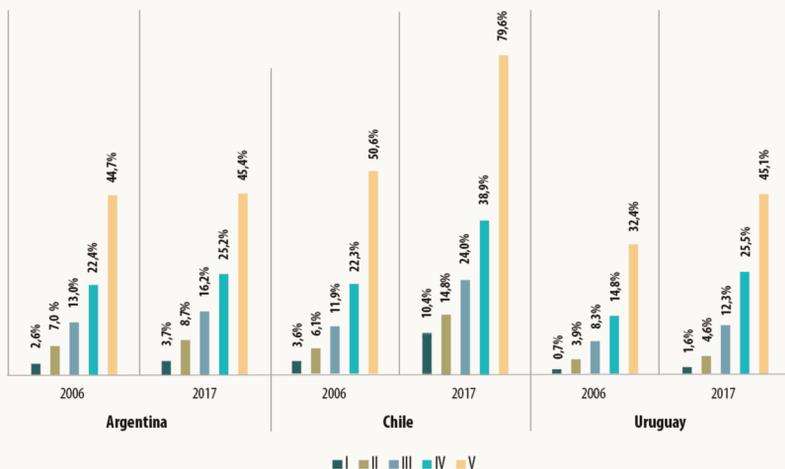


Gráfico 8. Población de 25 a 34 años con educación superior completa en Argentina, Chile y Uruguay según quintiles de ingreso per cápita familiar, 2006 y 2017



Fuente: Elaboración propia sobre la base de EPH-Argentina, CASEN-Chile y ECH-Uruguay, 2006 y 2017.

chances de acceder al sector universitario versus el sector superior no universitario y contar con información sobre retornos económicos diferentes para los egresados de ambos sectores.

Además del acceso, un problema en América Latina es la equidad en la permanencia y la graduación. En todos los países examinados, los estudiantes que pertenecen a hogares de bajo ingreso per cápita tienen más chances de abandonar los estudios de pregrado y grado de nivel superior. Se observa asimismo que las tasas de graduación son mucho más elevadas en los quintiles de mayores ingresos.

Respecto a la formación de capital humano avanzado, los resultados obtenidos por los tres países están aún muy distantes de los valores alcanzados por el promedio de los países de la OECD. Lo más notable es que al analizar la formación de capital humano avanzado en las nuevas generaciones (grupo de 25 a 34 años), se aprecia el virtual estancamiento en la proporción de graduados con educación superior en la Argentina entre el 2006 y el 2017. Otro dato para destacar es la menor proporción de jóvenes con educación superior completa en los tres países del Cono Sur respecto al promedio de la OECD en 2017. Esta distancia es de 26 puntos porcentuales en la Argentina, 29 en Uruguay y 10 en Chile. Cuando analizamos este indicador según nivel socioeconómico del hogar, las brechas entre los más y los menos aventajados son considerables, lo cual limita la posibilidad de movilidad social ascendente para los sectores más vulnerables socioeconómicamente.

El conjunto de indicadores examinados en este trabajo revela que las mujeres en los tres países logran tener tasas más altas de graduación en el nivel medio, mayores tasas de escolarización, permanencia en los estudios y graduación en la educación superior y la proporción de mujeres jóvenes con educación superior completa también supera a la de los varones.

Los resultados de estos indicadores arrojan luz sobre algunos temas pendientes en la agenda de educación superior latinoamericana en lo que respecta al logro de la equidad en el nivel superior. Lamentablemente, es muy probable que la pandemia originada por el COVID-19 en 2020 profundice estas desigualdades, por lo cual, un desafío a futuro es diseñar políticas que atiendan los problemas de equidad no resueltos del pasado y los nuevos que emerjan en Latinoamérica tras la actual crisis sanitaria y económica.

Referencias

- Aponte Hernández, E., Mendes, M., Piscoya, L., Celton, D., y Macadar, D. (2008). *Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021*. En la UNESCO/IESALC, *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp.113-154). UNESCO/IESALC.
- Avitabile, C. (2017). *The rapid expansion of higher education in the new century*. En Ferreyra, M.M et al. *At a crossroads. higher education in Latin America and the Caribbean* (pp. 47-75). Work Bank Group. <http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>
- Balán, J. (2020). *Expanding access and improving equity in higher education: the national systems perspective*. En Schwartzman, S. (Ed.). *Higher education in Latin America and the challenges of the 21st century* (pp. 59-75). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44263-7_3
- Barone, C., Triventi, M. & Assirelli, G. (2018). Explaining social inequalities in access to university: a test of rational choice mechanisms in Italy. *European Sociological Review*, 34, (5), pp. 554–569. <https://doi.org/10.1177/0001699317729872>
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing* (5), pp. 554–569. <https://doi.org/10.1177/0001699317729872>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Breen, R. y Goldthorpe, J.H. (1997). Explaining educational differentials towards a formal rational action theory. *Rationality and Society* 9 (3) pp. 275-305. <https://doi.org/10.1177%2F104346397009003002>
- Brunner, J. J. (2009). *Tipología y características de las universidades chilenas. Documento para comentarios*. Centro de Políticas Comparadas en Educación Universidad Diego Portales.
- Brunner, J.J. (coord. y ed.) y Miranda, D.A. (ed.) (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. UNIVERSIA-CINDA.
- Brunner, J. J. (2017). *La economía política del capitalismo académico: el caso de Chile*. En Lavado Montes & Durán Báez, A.L. *Desafíos para el desarrollo universitario en Chile* (pp. 157-231). Tirant Humanidades.

- Brunner, J.J. & Labraña, J. (2020). *The transformation of higher education in Latin America: from elite access to massification and universalisation*. En Schwartzman, S. (Ed.). *Higher education in Latin America and the challenges of the 21st century* (pp. 31-41). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44263-7_3
- Cabrera, A.F., y La Nasa, S.M. (2002). On the path to college: three critical tasks facing America's disadvantaged. *Research in Higher Education* 42, pp. 119–149. <https://doi.org/10.1002/ir.10702>
- CEPAL (2020). Contracción de la actividad económica de la región se profundiza a causa de la pandemia: caerá -9,1% en 2020. Informe de prensa. <https://bit.ly/2YsyEYk>
- Chen, X. y Carroll, C.D. (2005). *First-generation students in postsecondary education. A look at their college transcripts*. Postsecondary Education Descriptive Analysis Report. U.S. Department of Education Institute of Education Sciences NCES. <https://bit.ly/2ZVIC6V>
- Chesters, J. (2015). Maintaining inequality despite expansion: evidence of the link between parents' education and qualitative differences in educational attainment. *Higher Education Quarterly*, 69(2), pp. 138-157. <https://doi.org/10.1111/hequ.12060>
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista* 34, pp. 1-26. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698176003>
- Chiroleu, A. y Marquina, M. (2017). Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America, *Policy Reviews in Higher Education* 1 (59), pp. 1-22. <https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303787>
- Choy, S.P. (2001). *Students whose parents did not go to college: postsecondary access, persistence, and attainment* National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. <https://bit.ly/3hvvhqC>
- Delisle, J. y Bernasconi, A. (2018). Lessons from Chile's transition to free. *Economic Studies at Brooking, Evidence Speaks Reports*, 2(43). <https://brook.gs/32iisKr>

- Espinoza Díaz, O. y González Fiegehen, L.E. (2007). Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003), *Estudios Pedagógicos*, 33(2), pp. 45-57.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000200003>
- Espinoza, O. y González, L. E. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en educación superior en América Latina: experiencias y resultados, *Revista ISEES*, No. 7, pp.21-35.
- Espinoza, O. y González, L.E. (2014). *Equidad en el sistema de educación superior en Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados*. En Bernasconi, A. (Ed.) Educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis (pp. 517-578). Universidad Católica de Chile.
- Ezcurra, A. M. (2010). *Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave*. En Fernández Lamarra, N. y Costa de Paula, M. (Comp.), La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades (pp. 60-72). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Ezcurra, A. M. (2019). *Educación superior: una masificación que incluye y desigual*. En AM Ezcurra (Coord.) Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina (pp.21-52). Universidad de Tres de Febrero.
- Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior argentina en debate*. EUDEBA-IESAL-UNESCO.
- Fernández Lamarra, N. (Dir.), Pérez Centeno, C. (Coord.), Marquina, M., y Aiello, M. (Eds.). (2018). *Educación superior universitaria Argentina. Situación actual en el contexto regional*. UNTREF.
- Ferreira, M.M. (2017a). *The demand side of higher education expansion*. En Ferreira, M.M. et al. At a crossroads. Higher education in Latin America and the Caribbean. Work Bank Group. pp. 149-197.
<http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>
- Ferreira, M.M. (2017b). *The supply side of higher education expansion*. En Ferreira, M.M. et al. At a crossroads. higher education in Latin America and the Caribbean. Work Bank Group. pp. 199-230.
<http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>

- García de Fanelli, A. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina. El papel de las carreras terciarias y universitarias, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 1, Nº 1, pp. 58-75.
- García de Fanelli, A. (2014) Inclusión social en la educación superior argentina: Indicadores y Políticas en torno al acceso y la graduación. *Páginas de Educación*, Uruguay, Vol. 7, Nº2, pp. 275-297.
<https://doi.org/10.22235/pe.v7i2.510>
- García de Fanelli, A. (2015). Políticas Institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. *Revista Debate Universitario*, 7, noviembre, pp. 7-24.
- García de Fanelli, A. y Adrogué, C. (2019). Equidad en el Acceso y la Graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur, *Archivo Analítico de Políticas Educativas*, Vol. 27, Nº 96, pp. 1-33.
- Gasparini, L. (2019). *La desigualdad en su laberinto: hechos y perspectivas sobre desigualdad de ingresos en América Latina*. Documentos de Trabajo del CEDLAS Nº 256. CEDLAS-Universidad Nacional de La Plata. <https://bit.ly/32nm2mq>
- González, L. E., y Espinoza, O. (2018). *Educación superior bajo los gobiernos de Bachelet y Piñera: un balance preliminar del último quinquenio (2014-2018)*. En Piñera II ¿Una segunda transición? El primer año de su nueva administración (pp.135-155). Fundación Equitas - Ediciones SUR.
- Haimovich Paz, F. (2017). *Equity, quality, and variety of higher education*. En Ferreyra, M.M. et al. At a crossroads. higher education in Latin America and the Caribbean. Work Bank Group. pp. 77-113.
<http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>
- Hass, C. y Hadjar, A. (2020). Students' trajectories through higher education: a review of quantitative research. *Higher Education*, 79, pp.1099-1118.
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00458-5>
- Iannellia, C., Gamoran, A. y Paterson, L. (2018). Fields of study: horizontal or vertical differentiation within higher education sectors? *Research in Social Stratification and Mobility* 57, pp. 11-23.
<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2018.06.004>
- IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*.
<https://bit.ly/3hob5HL>

- Landoni-Couture, P. (2017). Marchas y contramarchas en los procesos de diversificación institucional: la experiencia universitaria uruguaya en clave comparada. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(69). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2802>
- Lemaitre, M. J. (2005). Equidad en la educación superior: un concepto complejo REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), pp. 70-79.
- Levy Yeyati, E., Favatta, F., Montane, M. yScheingart, D. (2018). *Radiografía del trabajo argentino*. School of Government Working Papers 201801, Universidad Torcuato Di Tella. <https://bit.ly/20Pi8wp>
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106 (6), pp. 1642-1690. <https://doi.org/10.1086/321300>
- Lucas, S. R. (2017). An archaeology of effectively maintained inequality theory. *American Behavioral Scientist*, 61(1), pp. 8-29. <https://doi.org/10.1177/0002764216682989>
- Marginson, S. (2016). High participation systems of higher education. *The Journal of Higher Education*, 87(2), pp. 243-271. <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777401>
- OECD (2018a). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- OECD (2018b). *Equity in education: breaking down barriers to social mobility*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OEI (2017). *Manual de Lima*. <https://bit.ly/2Qg7H5T>
- OEI (2020). *Red INDicES indicadores*. <https://bit.ly/2CTesYf>
- Otero, A. (2017). Argentina, Brasil y Uruguay: educación superior y políticas de inclusión. *Integración y Conocimiento*, 1(6), pp.132-147.
- Rama, C. (2016). *Educación superior en Iberoamérica*. Informe 2016. Informe Nacional: Uruguay. <https://bit.ly/2EjjP3A>
- Salas Opazo, V., y Morales, C. (2017). *Deudas del CAE a 2017 y costos de su donación*. Departamento de Economía, Serie Documentos de Trabajo, USACH. <https://bit.ly/3howReq>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: atheoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45 (1), pp. 89-125. <https://doi.org/10.3102%2F00346543045001089>

- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. The University of Chicago Press.
- Triventi, M. (2013). Stratification in higher education and its relationship with social inequality: a comparative study of 11 European countries. *European Sociological Review* 29(3), pp. 489–502.
<https://doi.org/10.1093/esr/jcr092>
- Trow, M. (2006). *Reflection on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. En Forest, J. J. F. & Altbach, P. G. *International handbook of higher education* (pp. 243–280), Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13
- Urzúa, S. (2017). *The economic impact of higher education*. En Ferreyra, M.M et al. *At a crossroads. higher education in Latin America and the Caribbean* (pp. 115–148). Work Bank Group. <http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>
- Veleda, C. (2002). *Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior*. En Kisilevsky, M. y Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina* (p. 85). IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Recuperado de <https://bit.ly/3eWcmn8>
- Zapata, G. y Tejada, I. (2016). *Educación superior en Iberoamérica*. Informe 2016. Informe Nacional. Chile. <https://bit.ly/3gr1lLo>

Bionotas

Ana García de Fanelli. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Argentina en el área de Educación Superior del CEDES (Centro de Estudios de Estado y Sociedad) y Profesora de la Universidad de Buenos Aires. Sus líneas de investigación principales son el análisis comparado de las políticas de educación superior, el estudio del abandono y la graduación universitaria, las políticas de financiamiento universitario.

Correo electrónico: anafan@cedes.org

Cecilia Adrogué. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Argentina en el Departamento de Economía de la Universidad de San Andrés. Sus líneas de investigación principales son el análisis de las políticas educativas, el estudio del abandono y la graduación de los niveles medio y superior, así como la equidad de oportunidades educativas.

Correo electrónico: cadroque@gmail.com