

## **Masificación de la educación superior en los últimos 15 años: el impacto de la obligatoriedad de la educación media.**

La masificación de la educación superior ha tomado amplia relevancia en los análisis realizados desde la sociología y economía de la educación en las últimas dos décadas. Una de las causas que suele encontrarse es la obligatoriedad sobre la culminación del nivel secundario de educación, decretada en la ley n° 26.206 del año 2006. A partir de dicha modificación en la normativa del sistema educativo, se verifica un avance en la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior. Los sectores más desfavorecidos no encontraban equidad en oportunidades para el acceso, principalmente por no culminar el nivel medio. El objetivo del presente trabajo es estudiar si la igualdad de oportunidades en el acceso se condice con un sistema de educación superior más inclusivo y que iguala las oportunidades a lo largo de la formación académica. Para realizar dicho estudio, se realizará un ensayo de respuesta sobre diversas cohortes de la Universidad Nacional del Sur. Finalmente, se analizará si las estrategias de política implementadas en las casas de altos estudios conllevan a un sistema más inclusivo.

## **I. Introducción**

El proceso de expansión de la cobertura de educación en todos sus niveles ha tomado amplia relevancia en los análisis realizados desde la sociología y economía de la educación en las últimas dos décadas. En este proceso de expansión en el acceso a la educación pueden distinguirse tres momentos, comenzando por la universalización de la educación básica, luego la expansión de la educación media y, por último hacia los años ochenta, el notable incremento en la tasa de matriculación en el nivel superior. En la continuidad de este proceso, estaría gestándose un nuevo estadio determinado por la expansión tanto en la matrícula como en la oferta de estudios de posgrado.

Diversos y múltiples factores permiten explicar este fenómeno. Algunos se relacionan directamente con la necesidad de los demandantes de educación de adquirir nuevos conocimientos y competencias que no los excluyan de las posibilidades laborales y, por ende, de una participación en el bienestar que otorgan los trabajos de mayor productividad. Otros relacionados, por un lado, con la decisión de los actores involucrados en la provisión de servicios educativos, que a partir de la convicción de que la educación es un derecho que asiste a todos los ciudadanos han acordado en las sucesivas reuniones llevadas a cabo para debatir el futuro de la educación en la región: *“universalizar la educación primaria y la secundaria básica, y ampliar el acceso a la educación secundaria superior”* (OEI, 2010), condición necesaria para acceder a la educación superior. Y por otro lado, con la aplicación de políticas tendientes a impulsar el acceso y permanencia de los estudiantes en cada nivel.

La finalidad de esta ponencia es, mediante la observación del desempeño de diversas cohortes de alumnos que cursan sus estudios en la Universidad Nacional del Sur (UNS), analizar si la igualdad de oportunidades en el acceso se condice con un sistema de educación superior más inclusivo e igualador de oportunidades a lo largo de la formación académica. A tal efecto, en primer término se realizarán consideraciones acerca de los alcances del concepto de equidad, enfatizando su aplicación al ámbito educativo. Siguiendo, se analizará la evolución de la oferta de servicios educativos de nivel superior en Argentina, como así también la demanda de los mismos. Luego, se elaborará un conjunto de indicadores que permitan relacionar el desempeño de los alumnos de cohortes seleccionadas de la UNS con variables socioeconómicas, personales e institucionales. Por último, se examinará si los cambios introducidos en el ámbito educativo conllevan a un sistema más inclusivo.

## II. Igualdad de oportunidades y equidad educativa

Definir equidad social requiere la elección de una dimensión que es necesaria equiparar (Gómez Campo y Celis Giraldo, 2009). Las dimensiones pueden ser la igualdad en el bienestar, en los bienes ó en las oportunidades. La primera concepción propone la maximización de la utilidad como fin último, sin considerar el sistema de distribución y la situación final que se verifica en la sociedad (Formicella, 2010). En estos términos, se define a una sociedad como injusta si la suma total de utilidades implica que la sociedad es menos feliz de lo que podría ser dada la existencia de bienes en la economía (Sen, 1999).

Respecto a la igualdad en los bienes, Rawls (1971) propone que la adhesión a un sistema sin conocer si perjudicará o beneficiará al individuo genera un sistema equitativo. En otras palabras, el desconocimiento respecto del resultado que conseguirán las reglas a las cuales se adhieren. Así, una sociedad será equitativa si toda su población accede a los "Bienes primarios", considerados como aquellos que cualquier hombre deseará obtener.

Ambas posturas se encuentran expuestas a fuertes críticas. Por un lado, la igualdad en el bienestar apoyaría una distribución injusta desde el punto de vista de la justicia social, en pos de obtener un nivel de utilidad mayor entre los individuos de una sociedad (Rawls, 1971); a su vez, deja de lado las libertades y derechos, ponderándolos indirectamente por su efecto sobre los niveles de bienestar (Formichella, 2010). Por su parte, la postura enunciada por Rawls es criticada respecto a la protección de los más desfavorecidos y la determinación de quiénes ocupan ese lugar, pero la crítica más importante es realizada por Sen (1979) quien postula que la utilización de un índice de bienes sería apropiada si todos los individuos fueran iguales.

Finalmente, la equidad medida a través de la igualdad de oportunidades surge con los escritos Roemer (1955), para quien la equidad se verifica si las condiciones externas no están relacionadas con la existencia de resultados disímiles. Siguiendo su concepción respecto a equiparar oportunidades Sen (1979) postula que una sociedad será equitativa si su población verifica igualdad en la elección de los estilos de vida; es decir, hay igualdad de oportunidades en funciones y capacidades<sup>1</sup>. A su vez, el autor critica fuertemente la postura de Rawls sosteniendo que los bienes no importan en sí mismos,

---

<sup>1</sup> Dimensiones que forman parte de la estructura de pensamiento del autor, ver Sen (1979) para mayor detalle.

sino la libertad que generan; así, la privación de hoy se convierte en privaciones futuras (Sen, 1999). Finalmente, en el año 1989 Arneson y Cohen presentan sus visiones de equidad basada en oportunidades; el primer autor hace referencia a "igualdad de oportunidades para el bienestar", sosteniendo que las personas deben enfrentar en la vida adulta conjuntos de elección exactamente iguales y teniendo en cuenta una cuestión potencial respecto al bienestar; por su parte, Cohen sintetiza sus ideas en la expresión "igualdad en el acceso a las ventajas", postulando que las personas deben verificar igualdad en el acceso a cierto resultado pero también en las habilidades necesarias para tomar decisiones sobre las oportunidades.

Las concepciones de igualdad de oportunidades, presentadas en el párrafo anterior, difieren principalmente en la respuesta a ¿igualdad en qué? (Sen 1979). Las fuentes de información que utilizan difieren, pero en todas ellas el rol que cumple la educación es primordial: es un componente indispensable para que las personas se posicionen en un mismo punto de partida (Formichella, 2011).

Es así que la igualdad de oportunidades se ajusta mejor al objetivo del presente trabajo, dado el valor instrumental que posee en la realización del objetivo de equidad social (Ibañez Martín, 2015). Dentro de las visiones, la propuesta por Sen es la más adecuada dado que en su pensamiento la educación es considerada una función fundamental, dentro de las funciones sociales. A su vez, el autor considera necesaria la obligatoriedad de la educación porque aumenta las capacidades del niño -su capacidad de raciocino, de interacción en sociedad, entre otras- posicionándolo mejor en su vida adulta (Sen, 1999).

Al momento de definir equidad en el ámbito educativo, también se encuentran diversas “fuentes de información” para medirla. Podría garantizarse igualdad en el acceso, en los medios, en el conocimiento y en los resultados (Marchesi et al, 2014). Debido al objetivo del presente trabajo, se tomará la concepción de igualdad en resultados<sup>2</sup> que tiene como fin la impartición de una formación equivalente a todos, donde sea compensado el efecto de las desigualdades iniciales respecto al acceso, permanencia y el fracaso universitario (Morresi, Donnini y Cerioni, 2008).

La definición de equidad educativa como la igualdad en los logros es consistente con la definición de equidad social en términos de igualdad de oportunidades. Enguita (2013) postula que la educación cumple un rol relevante a la hora de equiparar las

---

<sup>2</sup> Su medición será definida en la sección de estudio empírico.

condiciones de la vida adulta y, por ello, la equidad en el ámbito educativo es una cuestión primordial.

Finalmente, siguiendo las ideas de Calero (1999) es dable mencionar que la equidad en el sistema educativo puede desagregarse en la esfera interna y externa. La primer categoría se referencia a lo que sucede dentro del sistema educativo y las condiciones que enfrenta el alumnado en su tránsito por el mismo. Por su parte, la esfera externa de la equidad educativa se remite a las condiciones de equidad que se evidencian luego de que los individuos han culminado con su formación (Torrondel, 2003). Debido al objetivo de estudio, se enfatizará la evaluación sobre las condiciones de equidad interna en la educación a partir de la obligatoriedad del nivel medio de educación; quedando fuera alcance del trabajo un abordaje sobre la dimensión externa.

### **III.El sistema de educación superior argentino: rasgos de su evolución**

En la conformación del sistema de educación superior argentino atendiendo tanto a la expansión de tasa de matriculación como al incremento de la oferta educativa pueden distinguirse dos momentos claramente diferenciados. El primero de ellos se inicia hacia el año 1613 con la creación en la provincia de Córdoba de un colegio jesuítico que en 1622 alcanza la jerarquía de Universidad y se extiende hasta mediados del siglo XX. Este colegio que pertenecía a la Compañía de Jesús, perseguía la adaptación de la Iglesia a las exigencias del nuevo capitalismo comercial, es decir, procuraba el adoctrinamiento religioso y la formación de los jóvenes de las elites gobernantes. Luego de la expulsión de los jesuitas en 1767, la Universidad se convirtió en Universidad Real y quedó bajo el dominio de las autoridades del Virreinato del Río de la Plata, siendo nacionalizada en 1858 (Pochulu, 2004; Fernández Lamarra, 2003).

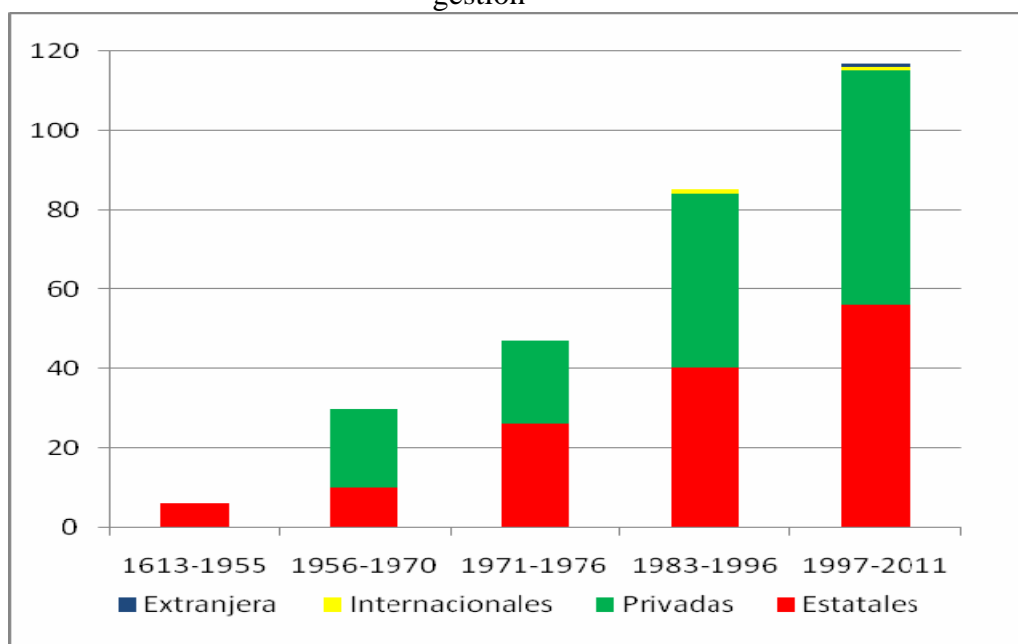
En el año 1821, durante el gobierno de Rivadavia, se creó la Universidad de Buenos Aires, concebida como una instancia educativa suprema de Argentina y como un instrumento de formación de dirigentes y de conciencias al servicio del proyecto de carácter capitalista y centralista que inspiraba a los gobernadores de Buenos Aires en esa época (Pochulu, 2004; Fernández Lamarra, 2003).

Luego se crearon como universidades provinciales la de Santa Fé (1889/90) y la de La Plata (1897), posteriormente, ambas se nacionalizaron, convirtiéndose la primera en Universidad Nacional del Litoral en 1919 y la segunda en la actual Universidad Nacional de La Plata en 1905.

La Reforma de 1918 produjo un significativo cambio cualitativo al pasar la gestión de las instituciones de educación superior (IES) a los integrantes de la comunidad universitaria y comenzar un proceso de modernización de las estructuras curriculares y de los planes de estudio, pero solo accedían a las universidades jóvenes provenientes de clases altas y de algunos sectores de la clase media de la sociedad argentina, que totalizaban 8.000 alumnos. Al finalizar este periodo acudían a las seis casas de altas estudios existentes poco mas de 85.000 alumnos (Boulet, 2005).

Durante el segundo periodo el sistema universitario se transformó y democratizo, iniciándose un proceso caracterizado por un notable incremento en la tasa de matriculación y, a su vez, un cambio de política pasando de una centrada en la demanda a una política centrada en la oferta, que se consolida a partir de los 70'.

Grafico 1. Argentina: Instituciones universitarias en cada período según sector de gestión



Fuente: elaboración propia en base a CONEAU, 2012

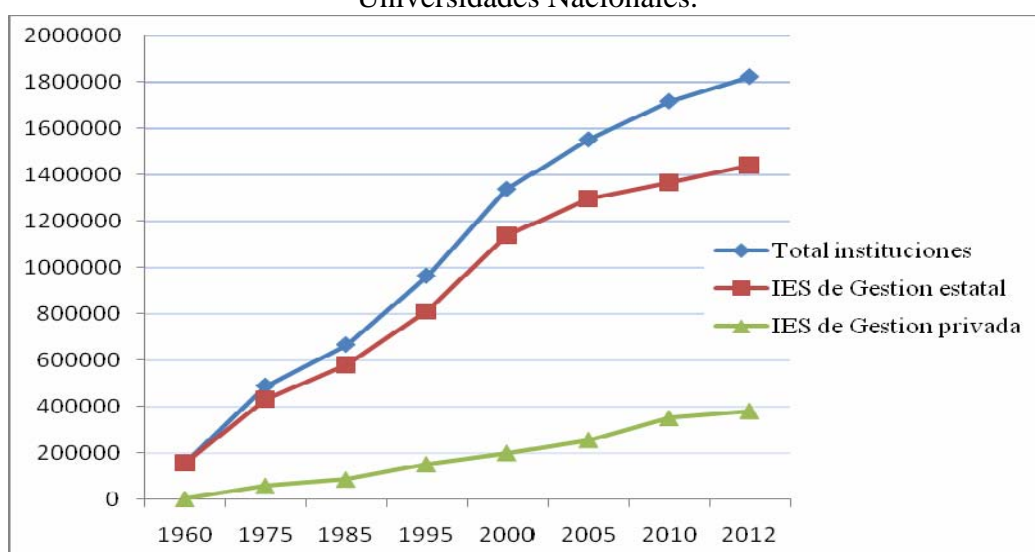
Entre 1956 – 1970 surgieron las primeras veinte instituciones de gestión privada. En la década de los 70' se crearon quince universidades nacionales, generándose de este modo una importante ampliación de la red de IES, que en pocos años pasó de sólo diez a veinticinco instituciones. Así de las veinticuatro jurisdicciones provinciales o territorios existentes, diecinueve contaban con universidades nacionales. Este proceso se reinició nuevamente en la década del 90 con una fuerte expansión en materia de instituciones sin un marco institucional convenientemente definido. Se crearon nueve

universidades nacionales y se autorizaron veintitrés privadas, mientras que en la década del 80 sólo se había creado la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco a partir de la nacionalización de una universidad privada salesiana (Fernández Lamarra, 2003). Y en la última década se incorporaron al sistema dieciséis nuevas instituciones, siendo la mitad de gestión privada (Grafico 1).

Con el correr de los años las universidades ampliaron la oferta educativa agregando a las carreras de grado y posgrado tradicionales, algunas carreras de pregrado y de grado enmarcadas en las ciencias aplicadas y posgrados profesionales.

La dinámica de la matrícula en las universidades nacionales da cuenta de un fuerte incremento en el volumen de alumnos en las últimas décadas pasando de 489.431 alumnos en 1975 a 1.824.904 en 2012, alcanzando una cobertura del 54,7% (SPU, 2012). Si bien en el período 1976-1982 se registró una reducción del 26%, situación inédita en la historia de la educación superior en el país, la serie de matrícula universitaria provista por la Secretaría de Políticas Universitarias para el período 1960-2012 muestra cifras con tendencia creciente (Gráfico 2). Las tasas de crecimiento anuales muestran valores siempre positivos, observándose a partir del 2000 un crecimiento sostenido que en promedio ronda el 3% anual. Asimismo se observa un importante crecimiento en la matrícula de las instituciones de gestión privada, cuya tasa de crecimiento anual supera, en promedio, a la correspondiente a las instituciones de gestión pública en 4 puntos porcentuales.

Grafico2. Argentina, 1960-2012. Evolución de la matrícula en el total de Universidades Nacionales.



Fuente: elaboración propia en base a datos la SPU.

A partir de este incremento en la demanda por educación superior puede decirse que el sistema argentino es grande y ha llegado a un grado de masificación<sup>3</sup>.

La Universidad Nacional Sur, como integrante del sistema de universidades nacionales, participa en el proceso de transformación de la educación superior<sup>4</sup>. A partir de mediados de la década del 90 inicia un importante proceso de diversificación y ampliación de su oferta educativa, incorporando carreras tradicionales como Lic. en Ciencias de la Administración, Farmacia, Abogacía, Medicina, entre otras. En el marco de este proceso a fines de la misma década, comenzó a dictar en varias localidades de su región de influencia el primer año de la mayoría de las carreras de grado – Programa de estudios universitarios en la zona (PEUZO). En 1999, se adicionó el dictado en la región de distintas tecnicaturas con duración de tres años, con posibilidades de articular luego con carreras de la propia Universidad. Actualmente se dictan en la UNS treinta y tres carreras de grado, trece profesorado, once tecnicaturas, cuarenta y siete posgrados académicos -veinte doctorados y veintisiete maestrías- y ocho posgrados profesionales y asisten 19.476 alumnos (SPU, 2012).

Junto a las transformaciones reseñadas en el sistema de educación superior, se producen ciertos fenómenos entre los que se inscriben el abandono temprano de las aulas y la prolongación de los estudios más allá de la duración teórica de la carrera, como así también que los estudiantes que tienen mayor probabilidad de culminar sus estudios son aquellos que provienen de hogares con mayor capital social. A los efectos de revertir esta tendencia, la Secretaría de Políticas Universitarias dependiente del Ministerio de Educación, desde hace algunos años implementa diversos programas. Algunos de ellos tienen como finalidad brindar acompañamiento a los alumnos en tránsito hacia y por la educación superior. Mientras que otros persiguen el fin de cubrir necesidades económicas.

---

<sup>3</sup> El nivel de masificación de un sistema de educación superior se estima a partir de los valores alcanzados por la tasa bruta de escolarización en el nivel superior, de modo que si la misma supera el 55% , se considera alto , en tanto que si la tasa está por debajo del 25% el nivel es bajo. El nivel es medio-alto si la tasa alcanza guarismos entre el 46 a 55%, medio si la tasa se ubica entre el 36 a 45% y medio-bajo para tasas entre el 26 a 35% (Brunner et al., 2011).

El tamaño de un sistema de educación superior depende del número de alumnos que participan del mismo, de modo que si mas 2 millones de alumnos se encuentran inscriptos en IES se considera grande, en tanto que el tamaño será medio si la inscripción se encuentra entre 500 y 1 millón de alumnos (op. Cit).

<sup>4</sup> Donnini, N., Morresi, S. "El de las ciencias sociales en el diseño curricular de la universidad" Revista del V Encuentro de Cátedras de Ciencias Sociales y Humanísticas para las Ciencias Económicas, Rosario 1998



Entre las primeras pueden citarse los *Proyectos de Mejoramiento de la Enseñanza*, el *Programa de Articulación Escuelas Medias Universidad* y los *Proyectos de Apoyo*.

En el marco del los *Proyectos de Mejoramiento de la Enseñanza* se desarrollaron en la UNS, el *Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería* (PROMEI I y II) -con período de implementación 2005-2010-, el *Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Agronomía* (PROMAGRO) implementado durante 2007-2009 y el *Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Farmacia y Bioquímica* (PROMFYB) vigente durante 2008-2010. Estos proyectos consisten en apoyo financiero otorgado a las instituciones para destinarlo a la superación de las debilidades señaladas en el proceso de acreditación llevado adelante por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

El proyecto presentado y ejecutado por la Universidad Nacional del Sur en la *Convocatoria a Proyectos para la Articulación Universidad-Escuela Media* realizada por la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU) contó con la participación de la Jefatura de Inspección Región XIV Nivel Polimodal Oficial y estuvo destinado a los alumnos del tercer año del polimodal de las ciudades de Bahía Blanca y zona de influencia.

Además en la UNS por Resolución CSU 636/02, se estableció a partir del año 2003, la implementación de un mecanismo de ingreso a las carreras de grado. Cada departamento<sup>5</sup> define para las carreras bajo su órbita, de forma autónoma, hasta dos asignaturas de nivelación que el alumno deberá aprobar en alguna de las instancias del Programa de Ingreso –Etapa de Nivelación o Ciclo de Articulación. Los contenidos de las mismas se deben ajustar a los alcanzables en el nivel medio y se conciben para cubrir las necesidades cognitivas y de motivación requeridas para el ingreso a la institución<sup>6</sup>.

Los programas PACENI y PROHUM comprendidos dentro de los *Proyectos de apoyo* fueron diseñados con el objetivo de mejorar la inserción, promoción y rendimiento académico de los estudiantes del primer año de las carreras de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática y de apoyar las actividades que promuevan el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en las carreras de la Rama de Ciencias Humanas respectivamente.

---

<sup>5</sup> Todos los departamentos de la UNS llevan a cabo este programa a excepción del Departamento de Humanidades, que no solicita ninguna materia de nivelación para los alumnos ingresantes y el de Ciencias de la Salud que implementó un régimen especial

<sup>6</sup> Una descripción detallada de las características de este programa puede consultarse en Cerioni et al (2008)

Con el objetivo principal de facilitar el acceso, permanencia y egreso de alumnos de provenientes de hogares con bajos ingresos desde la SPU se ofrecen diversos programas de becas: el *Programa Nacional de Becas Universitarias* (PNBU), el *Programa de Becas Bicentenario para Carreras Científicas y Técnicas* Programa y el *Programa Nacional de Becas para Carreras de grado en Área TICS* (PNBTICS)

Los alumnos regulares y los ingresantes de la UNS además de aplicar a las becas nacionales cuentan con un menú de becas y subsidios otorgados por la propia universidad. La administración de los mismos está a cargo de la Secretaría General de Bienestar Universitario cuyo objetivo es acompañar a los estudiantes en su paso por la institución ofreciéndoles además de asistencia financiera, atención primaria de la salud, beneficios y descuentos, actividades deportivas y recreativas.

#### **IV. Políticas e igualdad de oportunidades: evidencia**

A partir de las consideraciones reseñadas acerca de las transformaciones ocurridas en el sistema de educación superior argentino, que significaron un incremento de 20 puntos porcentuales en la tasa de escolarización del nivel en cuestión en los últimos 12 años, y con la finalidad de identificar si las políticas implementadas durante dicho período conllevaron una mejora en la igualdad de oportunidades es dable examinar el desempeño del los alumnos a la luz de un conjunto de variables socioeconómicas, personales e institucionales.

A los efectos de ponderar el desempeño y analizar posteriormente el perfil del alumnado asociados al mismo se realizó el seguimiento de la cohorte de matriculados en 2010 y 2011 para un conjunto de carreras seleccionadas<sup>7</sup>. La información básica necesaria para realizar el estudio requirió la tarea de sistematización y procesamiento de los datos de los alumnos pertenecientes a las cohortes consideradas, los mismos fueron proporcionados por la Dirección General de Sistemas de Información de la UNS.

---

<sup>7</sup> Poner como se seleccionamos poner qué porcentaje de la matrícula explican.

#### IV.1 El alumnado de la Universidad Nacional del Sur: cohortes seleccionadas. Algunas características

Los 3465 alumnos de la cohorte 2010 y los 3240 de la cohorte 2011 inscriptos en las carreras seleccionadas dan cuenta del 83.0 y 79.0% respectivamente del total de alumnos ingresantes a la institución.

De los estudiantes inscriptos en las cohortes seleccionadas poco más del 45% residía junto a su grupo familiar en la ciudad de Bahía Blanca –asiento de la UNS, el resto provenía de la región de influencia de la misma<sup>8</sup>. Esta relación con pequeñas variaciones se observa a lo largo de la historia de la institución (Ortiz de Guevara, 1997, 2007) (Cuadro1).

Cuadro 1. UNS. Perfil del alumnado. Carreras seleccionadas. Cohortes 2010 y 2011

		Cohorte 2010	Cohorte 2011
Edad Promedio (en años)		21,6	20,9
		%	%
Género	Femenino	53,3	56,7
	Masculino	46,7	43,3
Escuela Secundaria	Gestión Pública	54,0	51,1
	Gestión Privada	40,0	43,5
	Dependiente de la UNS	6,0	5,4
Residente	Bahía Blanca	45,6	46,7
	Otras Localidades	54,4	53,3
Situación Laboral	Inactivo	62,6	66,4
	Desempleado	16,7	15,0
	Empleado	20,7	18,6
Clima educativo del hogar	Bajo	27,7	35,6
	Medio	24,4	25,6
	Alto	45,4	33,4
	Ns/Nc	2,7	5,3

Fuente: Elaboración propia en base a datos provistos por la Dirección General de Sistemas de Información de la UNS

Entre los alumnos ingresantes en ambas cohortes se observa el proceso de feminización de la educación superior registrado en los países de la región (Rama, 2009), ya que para la primera cohorte bajo estudio superan en 7 puntos porcentuales

<sup>8</sup> La región de influencia de la ciudad de Bahía Blanca que se está considerando aquí corresponde al espacio conformado por un conjunto de partidos circundantes ubicados en el sudoeste de la Provincia de Buenos Aires y que incluye a Adolfo Alsina, Cnel. Dorrego, Cnel. Pringles, Cnel. Rosales, Cnel. Suárez, Guaminí, Patagones, Puán, Saavedra Salliqueló, Tres Arroyos, Tornquist y Villarino. La delimitación de este espacio regional considera los criterios –sustancialmente coincidentes- de autores como Gorenstein (1992), Guevara *et al.* (1996), Hernández (1996).

a los estudiantes de género masculino y esta relación se profundiza para la segunda cohorte (Cuadro1).

Contrariamente a lo constatado en estudios anteriores la edad promedio del total de los ingresantes supera los 19 años –edad de finalización de los estudios de nivel medio, este suceso podría estar revelando un cierto retraso en la terminación del secundario (Cuadro1).

La proporción de alumnos ingresantes en ambas cohortes provenientes de escuelas de gestión privada supera la asistencia promedio a escuelas con este tipo de gestión a nivel país (27%) (DINIECE, 2014), para los años en que dichos alumnos cursaron sus estudios secundarios (Cuadro1).

La mayoría de los alumnos de ambas cohortes no realizaba actividades remuneradas al momento de comenzar su carrera, solo el 20% en promedio costeaban sus estudios con sus propios ingresos, en tanto que un grupo de ellos manifestaba la intención de incorporarse al mercado laboral (Cuadro1).

A los efectos de ponderar la situación socioeconómica de los alumnos ingresantes se considero el clima educativo del hogar como variable descriptiva del mismo. Siguiendo la clasificación de SITEAL y considerando el máximo nivel de educación de los padres de los estudiantes, se clasificó a los hogares según su clima educativo en tres categorías: *clima educativo bajo*: si han concluido el nivel primario; *clima educativo medio*: si han culminado el nivel secundario; *clima educativo alto*: si han cursado o concluido sus estudios superiores. Bajo estas consideraciones puede decirse que en la primera cohorte bajo análisis menos de un tercio de los alumnos provienen de hogares más desfavorecidos situación que presenta una pequeña mejoría para la segunda.

#### **IV.2 El alumnado de la Universidad Nacional del Sur: cohortes seleccionadas. ¿De qué depende su desempeño?**

La decisión de los alumnos de nivel secundario de continuar estudiando –ocho de cada diez alumnos aspira a realizar estudios de tercer nivel (Kisilevsky,2002)-, la obligatoriedad de culminar el nivel medio, conjuntamente con las estrategias diseñadas tanto a nivel nacional como por la UNS que colaboraron por un lado con la expansión de la matrícula y por otro con la retención de la misma se corresponden con un sistema de educación superior más equitativo en términos de igualdad de oportunidades? A partir del análisis del desempeño de los alumnos de las cohortes 2010 2011 y la

comparación con resultados obtenidos en trabajos anteriores se intentara dar respuesta a este interrogante.

A tal efecto se decidió agrupar a la población bajo estudio en función de su rendimiento académico. La variable se compone de la relación entre la cantidad de materias aprobadas por el alumno y las que debería aprobar. Así, la variable de resultados está compuesta por cuatro categorías:

- *Nivel I:* cuando los alumnos alcanzan la aprobación del 30% de las materias respecto de la cantidad que deberían haber aprobado.
- *Nivel II:* cuando el grado de avance supera el 30% y está por debajo del 60%.
- *Nivel III:* si el alumno ha superado el 60% de las exigencias pero no ha completado el 100%.
- *Nivel IV:* si cumplió con el total de las exigencias, es decir ha logrado su graduación en el caso de la cohorte 2010.

Cabe señalar que las carreras consideradas en el estudio tienen una duración teórica de 5 años. Entonces, para la cohorte 2010 el *Nivel IV* implica que los alumnos han completado la carrera que cursan; sin embargo, para el año 2011 el último nivel de la variable de resultados se verifica si los alumnos cumplen con todas las materias del plan hasta el cuarto año inclusive.

La distribución de los alumnos entre las categorías de la variable que pondera el desempeño de los mismos no podría caracterizarse como una distribución normal, ya que aproximadamente el 75% del alumnado se ubica en el nivel de rendimiento más bajo para las ambas cohortes y sólo el 1% de la matrícula logra cumplir en tiempo y forma con el plan de estudios de su carrera (Cuadro 2).

Cuadro 2. UNS. Carreras seleccionadas. Cohortes 2010 y 2011.  
Desempeño de los alumnos.

Nivel de desempeño	Cohorte 2010	Cohorte 2011
Nivel I	73,30%	77,19%
Nivel II	14,03%	15,34%
Nivel III	11,37%	7,19%
Nivel IV	1,41%	0,60%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la DGSJ de la UNS

Dado que a cinco años del comienzo de la cohorte en promedio el 40% de los alumnos inscriptos no contaba con ninguna asignatura aprobada, podría considerárseles como desertores, siendo este guarismo semejante en estudios anteriores (O. de Guevara et al, 2006).

Cuadro 3. UNS. Carreras seleccionadas. Cohortes 2010 y 2011  
Desempeño de los alumnos y clima educativo del hogar.

Nivel de desempeño	Cohorte 2010			Cohorte 2011		
	Alumnos por clima educativo del hogar (%)			Alumnos por clima educativo del hogar (%)		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Nivel I	81.0	75.0	66.0	81.0	78.0	69.0
Nivel II	12.0	14.0	51.0	13.0	16.0	20.0
Nivel III	6.0	9.0	27.0	5.0	6.0	11.0
Nivel IV	1.0	2.0	2.0	1.0	1.0	0.3

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la DGSI de la UNS

Al relacionar el nivel de rendimiento de los alumnos, por un lado con algunas variables que dan cuenta de características propias del estudiante que conforman su bagaje personal y, por otro, con variables que permiten caracterizar el medio familiar en el que se encuentran inmersos (Ortiz de Guevara et al, 2006, Porto et al 2004, Cerioni, et al 2008), se observó que si bien el rendimiento en general es bajo, presentan un mejor desempeño los alumnos que provienen de hogares con un clima educativo alto (Cuadro 3).

Además al igual que en estudios anteriores, se evidencia que los alumnos que han terminado los estudios secundarios escuelas de gestión privada y en las escuelas dependientes de la UNS tienen mayor presencia en los niveles de rendimiento más altos que para la población en su conjunto (Cuadro 4).

Cuadro 4. UNS. Carreras seleccionadas. Cohortes 2010 y 2011  
Desempeño de los alumnos y escuela de procedencia

Nivel de desempeño	Cohorte 2010			Cohorte 2011		
	Alumnos por escuela de gestión (%)			Alumnos por escuela de gestión (%)		
	Dependiente			Dependiente		
	Pública	Privada	de la UNS	Pública	Privada	De la UNS
Nivel I	57.0	17.0	25.0	55.0	41.0	4.0
Nivel II	48.0	45.0	7.0	37.0	54.0	9.0
Nivel III	41.0	49.0	10.0	34.0	52.0	14.0
Nivel IV	39.0	45.0	16.0	53.0	42.0	5.0

Fuente: Elaboración Propia en base a datos de la DGSÍ de la UNS

Por último no puede sostenerse que el género y la residencia del grupo familiar de los estudiantes tengan alguna influencia en el desempeño de los alumnos; ser mujer o varón no pareciera en principio tener una distribución disimil entre las categorías de la variable de resultados. Adicionalmente, los alumnos residentes de Bahía Blanca no logran posicionarse mejor en el grado de avance de sus carreras respecto a aquellos que provienen de la zona de influencia, lo que concuerda con estudios anteriores (Cuadro 5).

Cuadro 5. UNS. Carreras seleccionadas. Cohortes 2010 y 2011  
Desempeño de los alumnos. Género y residencia.

Nivel de desempeño	Cohorte 2010		Cohorte 2011		Cohorte 2010		Cohorte 2011	
	Alumnos por género (%)				Alumnos por residencia (%)			
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	B. Bca	Otros	B. Bca	Otros
Nivel I	52.0	48.0	56.0	44.0	46.0	54.0	46.0	54.0
Nivel II	54.0	46.0	57.0	43.0	39.0	61.0	47.0	53.0
Nivel III	56.0	44.0	60.0	40.0	47.0	53.0	53.0	47.0
Nivel IV	57.0	43.0	42.0	58.0	67.0	33.0	47.0	53.0

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la DGSÍ de la UNS

El análisis preliminar del desempeño de los alumnos de las cohortes seleccionadas no permite inferir que las estrategias diseñadas para mejorar la eficiencia interna de la institución y la igualdad de oportunidades de los alumnos que transitan por

la educación superior hayan logrado su cometido, dado por un lado que la tasa de abandono observada es semejante a la correspondiente a cohortes anteriores a la implementación de los programas mencionados. Y por otro que las posibilidades de avanzar en la carrera están asociadas al clima educativo del hogar y en menor medida a la escuela de procedencia de los alumnos. Así, se reproduce en el nivel superior el escenario del nivel medio donde se verifica una relación directa entre el nivel de escolaridad de los padres y el rendimiento escolar de sus hijos y que el rendimiento escolar es mayor en las escuelas con menor vulnerabilidad social (Ministerio de Educación, 2008).

Por lo tanto, la obligatoriedad del nivel secundario (Ley 26.206) permite la incorporación al sistema de educación superior de sectores de la población que antes quedaban excluidos pero pareciera que no es suficiente para lograr una mejora en lo que respecta a la equidad del sistema de educación superior. En otras palabras, siguen perpetuándose las diferencias de origen y la igualdad de oportunidades, constituyéndose en una característica presente en el sistema educativo argentino.

En pos de obtener resultados más precisos deberían completarse este análisis con indicadores desagregados que contemplen a los beneficiarios directos de los programas mencionados.

## **V. Consideraciones finales**

La obtención de un título de tercer nivel se ha convertido en los últimos años en la aspiración de todos nuestros jóvenes y a veces no tan jóvenes, pero no todos lo logran su objetivo, se encuentran en el camino con un sinnúmero de dificultades. Algunas se relacionan con características propias del estudiante que conforman su bagaje personal (incluida su historia educativa), otras con el medio familiar en el que se encuentra inmerso, y un conjunto de ellas devienen del proceso educativo en sí mismo relacionadas con las características de la institución por la que ha optado. Con la finalidad de morigerar estas dificultades los organismos involucrados en la prestación de los servicios educativos han diseñado e implementado diversos programas y dado que constituyen una intervención pública, son susceptibles de evaluación. La evaluación de políticas públicas es un procedimiento complejo en que participan en general la totalidad de los actores involucrados, que en comúnmente se realiza para mejorar las acciones emprendidas y rendir cuentas a la sociedad. De la lectura de los pocos indicadores que dan cuenta de la



trayectoria de los alumnos de la UNS para las cohortes seleccionadas, no resultan evidencias concluyentes acerca de mejoras en la eficiencia interna de la institución ni en la igualdad de oportunidades de los ingresantes. Esta evaluación preliminar realizada con información no recabada para tal fin, debería completarse con un análisis exhaustivo de la trayectoria de los alumnos alcanzados directamente por los Proyectos de Mejoramiento de la Enseñanza, el Programa de Articulación Escuelas Medias Universidad, los Proyectos de Apoyo y los Programas de Becas.

### **Referencias bibliográficas**

- Arneson, R.J. (1989). "Equality and equal opportunity for welfare". *Philosophical studies*, 56(1), 77-93.
- Boulet, P. (2005). La Universidad y los otros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(10), 3.
- Brunner, J., & Ferrada Hurtado, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica– Informe 2011*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Santiago de Chile.
- Calero, J. (1999). Indicadores de equidad interna y externa en la educación superior. Metodologías y una aplicación al caso español. Ponencia presentada en el Seminario “Indicadores universitarios: tendencias y experiencias internacionales”, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.
- Cerioni, L., Morresi, S., (2008), Condicionamientos al ingreso a la educación superior y equidad. Algunos resultados empíricos, *Revista Estudios Económicos*, Vol XXIV (N.S.) (48), pp. 1-20.
- Cohen, G. A. (1989). "On the currency of egalitarian justice". *Ethics*, 906-944. Disponible en: <http://www.utexas.edu/law/journals/tlr/sources/Volume%2092/Issue%206/Rogers/Rogers.fn060.Cohen.OntheCurrency.pdf>
- CONEAU (2012) *La Coneau y el sistema universitario argentino: memoria 1996-2011*. Buenos Aires: edición literaria cargo de Lafforgue Jorge.
- De Guevara, E. O., Gerioni, L., Donnini, N., & Morresi, S. (1998). La deserción en la Universidad Nacional del Sur. EDIUNS. Bahía Blanca
- De Guevara, E. O., Gerioni, L., Donnini, N., & Morresi, S (2006) Indicadores de Educación superior. La deserción en la UNS. Serie Articulación entre la Universidad Nacional del Sur y las escuelas de nivel medio de B. Blanca y su zona de influencia Ed. Multioffice, Bahía Blanca.

- DINIECE (2014), *Anuario de Estadística Educativa 2012*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en [www.diniece.me.gov.ar](http://www.diniece.me.gov.ar)
- Enguita, M. F. (2013). La igualdad, la equidad y otras complejidades de la justicia educativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 205-224.
- Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas, y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA/iESALC.
- Formichella, M. (2010). "Educación y desarrollo: análisis desde la perspectiva de la equidad educativa interna y del mercado laboral". *Tesis Doctoral*, Bahía Blanca, Buenos Aires, Universidad Nacional del Sur.
- Formichella, M. M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista Educación*, 35(1).
- Gómez caMpo, V. M., & Celis Giraldo, J. E. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista de estudios sociales*, (33), 106-117.
- Ibáñez Martín, M. M. (2015). Segmentación e inequidad educativa en Argentina: su relación con la movilidad social. Tesis de Maestría en Economía, Universidad Nacional del Sur. Disponible en: <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/2374>
- Kisilevsky, M. (2002). Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la Argentina. En *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aries: IIPE- Unesco.
- Marchesi, Á., Blanco, R., Hernández, L., & Educativas, M. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: FUNDACIONMAPFRE.
- Ministerio de Educación (2008) Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina. Buenos Aires: autor
- Ministerio de Educación. Secretarías de Políticas Universitarias. (2012). *Anuario de estadísticas universitarias*. Buenos Aires: autor
- Morresi, S., Donnini, N. & Cerioni, L. (2009). Evaluación de la calidad en la educación superior. Su abordaje en países seleccionados. En *Actas del III Congreso Nacional y II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires: Saece.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI
- Pochulu, M. D., & Williams, G. (2004). La Educación Superior Argentina hoy, entre instituciones que se transforman y relaciones que se modifican. *Revista iberoamericana de Educación*.

- Porto, A., Di Gresia, L., & López, M. (2004). Mecanismos de admisión a la universidad y rendimiento de los estudiantes. *Anuario Asociación Argentina de Economía Política*, XXXIX
- Porto, A., & Di Gresia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*, 42(1), 93-113
- Rama Dr, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, 173-195.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice* (Cambridge. Mass.: Harvard University).
- Roemer, J. E (1955) "Equality and responsibility" *Boston Review Forum, Social Equality and Personal Responsibility*. Vol XX. Nro. 2. Disponible en <http://bostonreview.net/dreader/series/equality.html>
- Sen, A. (1999). *Commodities and capabilities. OUP Catalogue*.
- Sen, A. (1979) "Equality of what?" *The tanner lecture of human values*. Stanford University.
- Torrondel, C. (2003). Equidad, educación y economía. *Revista Valores en la sociedad industrial*. Año XXI, N°56, PÁG 27 A38.