

EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN: HETEROGENEIDADES, DESAFÍOS Y TRANSFORMACIONES

Jacqueline Giudice

Universidad de Buenos Aires, Argentina
giudicej@gmail.com

Inés González

Coordinadora del Programa Integración Regional, Ministerio de Educación, Argentina
ines.gonzalez@educacion.gob.ar

188

Artículo

Resumen

El artículo ofrece un panorama actualizado de la Educación Superior latinoamericana, con foco en el MERCOSUR, desarrollando procesos influyentes en la expansión de la matrícula. En ese sentido, se analiza la evolución e impacto de los 14 años de escolaridad obligatoria en la región; el notable incremento de la participación femenina en todos los niveles educativos y el grado de compromiso en el financiamiento educativo de los países parte. Se focalizan experiencias innovadoras implementadas para lograr mayores tasas de cobertura en regiones y sectores de la población más desfavorecidos, y que permitieron la aparición en Educación Superior de sujetos antes poco representados. También se ofrecen datos de la incidencia de la educación privada, especialmente en Argentina. Se destacan grandes avances aunque también dificultades para que sectores vulnerables asistan a una educación obligatoria de calidad y accedan a la Educación Superior. Gracias a datos actualizados de las tasas de cobertura y permanencia en la Educación Superior en el MERCOSUR, se focaliza en el ingreso de sectores más desfavorecidos de la población. Se ofrece entonces un panorama heterogéneo en el que se destacan análisis que apuntan a las particularidades de los sujetos que hoy constituyen los estudiantes de la Educación Superior. El trabajo concluye con los desafíos pendientes y algunas propuestas en pos de cubrir la tasa de escolarización obligatoria, acortar la brecha según el origen urbano-rural y entre los alumnos de quintiles más desfavorecidos con respecto a los de mejores recursos, para incrementar su representación en ese sector educativo.

Palabras clave: Expansión y acceso a la Educación Superior –MERCOSUR – perfil del estudiante de Educación Superior

Educación Superior na região: heterogeneidades, desafios e transformações

Resumo: O artigo oferece um panorama atualizado da Educação Superior latino-americana com foco no Mercosul, desenvolvendo forte processo na expansão da matrícula. Nesse sentido, é analisada a evolução e o impacto de 14 anos de escolaridade obrigatória na região, com notável aumento da participação feminina em todos os níveis educacionais, bem como o grau de compromisso no financiamento educacional dos países da região. Serão priorizadas experiências inovadoras implementadas para obter maiores taxas de cobertura nas regiões e nos setores de população mais vulneráveis, o que possibilitou o aparecimento deste público nos índices da Educação Superior. Serão observados os dados da educação privada, em especial na Argentina. Destacam-se grandes avanços obtidos, apesar das dificuldades dos setores vulneráveis em ter acesso a uma educação obrigatória de qualidade e da Educação Superior. Os dados atualizados das taxas de cobertura e de permanência da Educação Superior no Mercosul, estão focalizados no ingresso dos setores mais desfavorecidos da população. Assim sendo, mostra-se um panorama heterogêneo em que se destacam as particularidades dos discentes da Educação Superior. O trabalho aponta os desafios pendentes e algumas sugestões para cobrir a taxa de escolarização obrigatória, além de diminuir a brecha, de acordo com a origem urbano-rural, entre os alunos de níveis mais desfavorecidos em relação aos alunos de melhores recursos, a fim de aumentar a representação daquele público no setor educacional.

Palavras chave: Expansão, acesso a Educação Superior, Mercosul, perfil do estudante de Educação Superior.

Higher Education in the region: heterogeneities, challenges and transformations

Abstract: The article gives an updated overview of Latin American Higher Education, focussing on MERCOSUR, and develops the influential processes in the expansion of enrollment. In this sense, the evolution and impact of the 14 years of compulsory school in the region are analyzed; the notable increase in female participation at all educational levels and the degree of commitment in educational financing of the member countries. Innovative experiences implemented to achieve higher rates of educational coverage in the most disadvantaged regions and sectors of the population are carefully analyzed, which allowed the participation in Higher Education of previously underrepresented subjects. Data on the incidence of private education, especially in Argentina, is provided as well. Great advances are mentioned but difficulties for vulnerable sectors to access to quality compulsory Education and even Higher Education. Thanks to the updated data on the coverage and permanence rates in Higher Education in MERCOSUR, the entry of the most disadvantaged sectors of the population is specially analyzed. Hence, a mixed picture is offered in which the particularities of whom today are Higher Education students is take into account. The article concludes with the outstanding challenge and some proposals to reach the mandatory schooling rate, reduce the gap according to the urban-rural origin of the students and the difference between students with lower income and higher income, to increase their representation in Higher Education.

Keywords: Expansion and Access to Higher Education – MERCOSUR – Higher Education student profile.

INTRODUCCIÓN

Existe un consenso generalizado en relación al rol de la Educación Superior (ES en adelante) como uno de los factores fundamentales para lograr el progreso social y el desarrollo humano, por lo que su acceso es considerado un derecho humano que debe ser protegido y garantizado por los Estados en tanto bien público y estratégico (UNESCO, 2009). A nivel global, y especialmente en nuestra región del MERCOSUR, es notable la expansión de la matrícula en estas últimas décadas, que alcanzó a grupos sociales que nunca antes habían ingresado a este nivel. En este trabajo se analizarán datos estadísticos que dan cuenta del esfuerzo de los países para lograr una mayor inclusión educativa, cuestión que sobre todo se relaciona con la extensión y alta cobertura de los años de escolaridad obligatoria, compromiso asumido por los estados parte del MERCOSUR y que

posibilita el acceso a estudios superiores. También se señalarán las dificultades y desafíos pendientes para lograr una verdadera democratización del sistema de ES que permita mayores niveles de inclusión efectiva, que no sólo garantice el acceso sino también la permanencia y la finalización de los estudios, en particular de los sectores más vulnerados que siguen escasamente representados (como la población rural, de los quintiles más pobres, o los pueblos originarios y afrodescendientes o los discapacitados). En efecto, y a pesar de las declaraciones y posicionamientos gubernamentales democratizadores, en la región subsisten graves problemáticas sociales estructurales que redundan en fuertes inequidades y exclusiones, que condicionan y generan un desigual desarrollo en cuanto al acceso, permanencia, finalización y calidad de la ES.

Consideramos con Fernández Lamarra et al. (2021) que es imprescindible el desarrollo de una planificación estratégica que integre objetivos a mediano y largo plazo, para lo cual es necesario profundizar acuerdos y construir consensos entre las naciones y al interior de cada país. Para poder generar nuevas políticas públicas regionales, se hace necesario conocer a los que serían sus beneficiarios: los estudiantes, atendiendo al contexto en el que egresan de los estudios medios, y los convierte en potenciales alumnos del nivel superior. Se propone entonces un análisis de la situación actual que ponga en relación los diversos factores que han incidido en el complejo y muy heterogéneo panorama de la ES en nuestra región: el fuerte aumento de la matrícula, el avance, pero también las zonas de vacancia en la cobertura de educación media, el compromiso de los estados en cuanto al financiamiento educativo en general y en particular en relación a este nivel, el desarrollo de la educación privada. Así, se podrán distinguir algunos aspectos del perfil del actual estudiante de ES, atendiendo a la problemática del ingreso y retención.

LA EXTENSIÓN DE LA OBLIGATORIEDAD EN LA REGIÓN: UN PANORAMA CON LUCES Y SOMBRAS

Para analizar las transformaciones en el estudiantado que accede a la ES latinoamericana es ineludible tomar en cuenta dos procesos que incidieron en los últimos cuarenta años: la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria y la expansión de la privatización en la educación superior. Ambos fenómenos, muy relacionados, impactan significativamente en las características de los que acceden a la ES. Se destacan también como aspectos favorecedores el crecimiento económico registrado en la primera década del 2000; y el “bono demográfico” que supone un proceso de transición hacia un decrecimiento y envejecimiento poblacional relativo, lo que se traduce en menos niños, pero más jóvenes y adultos, potenciales alumnos de educación media y superior (CEPAL, 2008).

Es así que consideramos relevante subrayar los avances que en la región se realizaron para dar cumplimiento al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: que todas las niñas y los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, la cual debe ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos, claves para adquirir habilidades y competencias fundamentales que no solo permitan el ingreso y sostenimiento de sus estudios superiores, sino que también contribuyan a convertirlos en ciudadanos empoderados capaces de participar activamente en su cultura, sociedad y economía. El monitoreo

del ODS 4 y otros indicadores educativos constatan que América Latina y el Caribe avanzan en la mejora de la cobertura, equidad y calidad educativa en todos los niveles. En efecto, los avances en la escolarización primaria, que alcanzó según la CEPAL (2019) una cobertura prácticamente universal en la región, impactó en el crecimiento de la secundaria, que a su vez fue parcialmente promovido por las reformas que introdujeron su obligatoriedad.

La ES, en cambio, es la única que no goza de marco legal regulatorio en cuanto a obligatoriedad y disponibilidad de su financiamiento, aunque los tratados internacionales y regionales de derechos humanos a los que un alto porcentaje de los países latinoamericanos han suscrito tienen como premisa central el derecho de toda persona a la educación a lo largo de toda la vida, desde un enfoque de derechos y como bien público. Así y todo, hay regulaciones constitucionales en Costa Rica, Ecuador, Colombia y Brasil, y leyes específicas sobre el financiamiento de la educación en Cuba, Chile y Argentina. En la mayoría de los países que dependen de leyes generales de educación, los techos presupuestarios para la ES son establecidos por el ministerio o secretaría de finanzas y/o hacienda.

En el caso de los países que integran el MERCOSUR, la década de 2000 fue un hito en la expansión del servicio educativo asegurado por los estados nacionales, hasta el punto de que, en 2013, todos ya ofrecían 14 años de escolaridad obligatoria y gratuita, regulado por marcos normativos diversos que se sancionaron entre 1988 y el 2006. Esta paridad permitió que se estableciera un primer Plan Trienal de Educación (1992-1994), que tuvo como uno de sus principales objetivos el reconocimiento y acreditación de los estudios de educación básica entre estos países (MERCOSUR/CMC/Decreto N° 7/92). El Sector Educativo del Mercosur (SEM) en su plan de 2011-2015 (MERCOSUR/CMC/Decreto N° 20/11) estableció objetivos específicos relacionados a la garantía de oportunidad para el acceso, permanencia y calidad de esa etapa de la educación, (además de lograr la universalización del preescolar), poniendo el foco en las oportunidades educativas para las poblaciones en situación de vulnerabilidad social y exclusión, así como en la promoción de la enseñanza de las lenguas oficiales de los países del bloque, la armonización de los currículos y certificados para aumentar la movilidad en la región (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Argentina, 2011). El SEM trabajó en tablas de equivalencias de reconocimiento de estudios que permiten que cualquier estudiante del bloque pueda finalizar sus estudios primarios o secundarios en otro país miembro sin perder años de escolarización y logre el acceso a la ES. En la Tabla 1 del Anexo puede visualizarse cómo cada país miembro o asociado al MERCOSUR organiza los años de escolaridad obligatorias, las normativas que lo rigen y las equivalencias reconocidas.

García de Fanelli (2019) y Parra Sandoval (2021) coinciden en afirmar que ha habido un sólido crecimiento de la población que ingresa y completa el nivel de educación secundaria, tal como se puede observar en la Tabla 2 publicada por Rivas (2021), que arroja datos del periodo 2010-2017 y muestra una evolución positiva en la cobertura del servicio preprimario, primario y secundario en todos los países de América Latina. En ese documento se subraya también un avance en la alfabetización: países como Argentina y Uruguay poseían el 99% de su población alfabetizada en

2018 y Venezuela para 2016 reportó un 97%, y se destaca que Colombia, Uruguay y Brasil alcanzaron el 100% de cobertura en educación primaria en 2018.

TABLA 2: Tasas netas de cobertura en educación obligatoria 2010-2017

Tasas netas de matrícula	Preprimaria		Primaria		Secundaria	
	Ambos sexos		Ambos sexos		Ambos sexos	
	2010	2017	2010	2017	2010	2017
País						
América Latina y el Caribe			94,9	93,7	72,6	77,4
Argentina	68,3	75,3	98,7	99,2	82,1	90,8
Bolivia	43,8	73,4	90,9	90,9	72,8	76,4
Brasil		86		96,3		81,7
Chile	82,8	75,7	95,5	94,7	84,8	88,7
Colombia	49,1	67,5	91,9	93,1	75,3	76,6
Costa Rica		76,3		96,3		81,9
Cuba	92,8	99,7	98,6	95,6	88,2	84,2
República Dominicana	38,2	48,8	91,9	92,9	63,7	70,3
Ecuador	44	65,6	92,6	91,6	71,8	85,3
Guatemala	56,8	46,9	95,2	85,6	41,8	43,6
Honduras	34,1	36,3	84,8	80,1		43,8
México	84,6	71,3	98,1	95,3	70,1	81,2
Nicaragua	55,6		94,9		48,4	
Panamá	58,08	61,5	95,6	86,2	66,1	63,8
Perú	77,8	98,1	96,6	94,9	77,7	85,6
Paraguay	35,8		89,7		60,9	
El Salvador	53,1	53,9	94,5	80,2	61,2	60,2
Uruguay	79,4	93,1	99,5			88,2
Venezuela	70,2	67,6	92,5	87,4	71,9	73,2

Fuente: Rivas (2021)

Otro factor que incidió positivamente en la expansión del sistema es que, gracias a diversas políticas de inclusión, se logró incorporar a la educación formal sectores muy vulnerables y/o que habían sido tradicionalmente excluidos, como las mujeres, que según datos arrojados por el Banco

Mundial (s/f, datos de libre acceso), entre 2000 y 2019 incrementaron en un 12% la inscripción a educación secundaria), las poblaciones indígenas y los estudiantes con discapacidades. En efecto, la mayoría de los países de la región ratificó distintos tratados (como la Convención sobre los Derechos del Niño; sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial y sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, entre otras), que dieron lugar a legislaciones nacionales orientadas a grupos considerados en condición de exclusión. Un dato de UNESCO de 2020 indica que el 95% de los países de la región elaboraron leyes que refieren a las personas con discapacidad; 66%, a la inclusión basada en el género; 64%, en relación con la condición de minoría étnica e indígena; y 59%, vinculada a la lengua materna. Es interesante observar que en varios países se llevaron a cabo reformas que incorporan la idea de multiculturalismo y diversidad, que en numerosos casos se tradujo en la creación de universidades con una orientación marcada por la atención a estudiantes indígenas y con un enfoque hacia la diversidad cultural, expresada en una visión intercultural (Olivier, 2012, Carrillo-Velarde, 2020; Krainer, Aguirre, Guerra y Meiser, 2017; Medina Bejarano, 2013, en Parra Sandoval, 2021:7). En ese sentido, cabe destacar un ejemplo dentro de los países asociados al MERCOSUR: el Estado Plurinacional de Bolivia creó en 2008 las universidades indígenas bolivianas comunitarias interculturales productivas (uniBol): aymara “tupak Katari” en Warisata; Quechua “casimiro Huanca” en chimoré; y Guaraní y Pueblos de tierras Bajas “apiaguaiki tupa” en Macharetí.

Justamente la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2021a) – de ahora en adelante, citada con sus siglas, CLADE – destaca los esfuerzos de Bolivia, Brasil y Ecuador que según su informe integran un grupo de países con una fuerte transformación de sus sistemas educativos en los últimos 20 años, y que lograron, en corto tiempo, incluir a sectores que históricamente habían sido postergados. Señala que Bolivia fue el país que mayores logros educativos registra para las comunidades indígenas y de ingresos bajos. Se duplica la tasa de asistencia en la secundaria alta para personas indígenas empobrecidas, y un 28% más logra graduarse en comparación con los datos de hace 20 años atrás. Incluso dentro de las familias de bajos ingresos, el proceso de inclusión de las comunidades indígenas fue más intenso. Respecto a las brechas de desigualdad educativa de los afrodescendientes, las tasas netas de asistencia escolar a la secundaria registran aumentos altos en Brasil (de 31 a 81%), e incrementos medios en Uruguay (65 a 76%).

Existe, no obstante, un “núcleo duro” de sectores muy postergados en la sociedad que no logran la inclusión educativa. En efecto, aunque las cifras aumentaron a lo largo de estos últimos 20 años, no se logra la cobertura del cien por ciento en educación básica en la mayor parte de los países de la región, y menos aún en educación media, sobre todo en poblaciones rurales, indígenas, afrodescendientes y/o personas con discapacidad (condiciones que en ocasiones se dan de manera simultánea, agravando sus posibilidades). Incluso el aumento en la tasa de escolarización de educación media en la región está contravenido por la presencia de formas de distribución de la matrícula de educación secundaria en circuitos de discriminación (Ruiz y Schoo, 2014, en Parra Sandoval, 2021). También Rivas (2021) subraya la extrema desigualdad dentro de Latinoamérica: de los 21 países, el 20% más rico tiene cinco veces más probabilidades que el 20% más pobre de finalizar

la enseñanza secundaria. Por esto señala que las mejoras en materia de cobertura no siempre han tenido un correlato en mayor calidad. La distancia con los países desarrollados sigue siendo grande.

La CLADE (2021a) analiza la tasa anual de crecimiento de indicadores educativos para la región considerando los períodos 2000-2010 y 2010-2018 y concluye que hay una desaceleración en el crecimiento en estos últimos años, y alerta sobre la amenaza de un techo en los procesos de expansión e inclusión educativa. Es por ello que aboga sobre “la necesidad de generación de nuevas políticas educativas, que aborden los aspectos más estructurales de la dinámica social en los países de la región y, de ese modo, permitan avanzar hacia la universalización del ejercicio del derecho a la educación” (CLADE, 2021a, p.13).

En ese sentido, vale rescatar experiencias planificadas con diseños flexibles y novedosos, desde una mirada política de inclusión y revalorización de los saberes ancestrales de sectores que fueron estructuralmente excluidos. Brasil creó en 1998 una política pública, a través del Programa Nacional de Educación para la Reforma Agraria -PRONERA-, que aunó los esfuerzos de municipios y universidades públicas federales y estatales para dar respuesta a las poblaciones que habitan en todo ámbito que no sea urbano, revalorizándolas “como un campo de posibilidades que dinamizan la ligazón de los seres humanos con la propia producción de las condiciones de la existencia social y con las realizaciones de la sociedad humana” (Ministério da Educação, 2002). Este programa logró atender hasta el 2008 a 500 mil jóvenes y adultos en asociación con 60 universidades públicas, facilitando el egreso de la educación media y el acceso a la ES a sectores muy poco representados en ese nivel.

Otro caso paradigmático fue la reforma del Estado Plurinacional de Bolivia llevada a cabo con la Ley de la Educación N° 70 «Avelino Siñani-Elizardo Pérez» promulgada en diciembre de 2010. Los conceptos de educación intracultural e intercultural fueron incorporados como ejes fundamentales del proyecto educativo: la intraculturalidad como un mecanismo para resaltar los saberes indígenas y la interculturalidad como estrategia de articulación de esos saberes dentro del sistema educativo, asumiendo el desafío de transformar la escuela en un espacio de integración y de aprendizaje de la propia complejidad cultural de la sociedad boliviana, para lograr convertirla en un ámbito que reafirme las identidades históricamente construidas.

Desde una mirada más global de lo que sucede en la región latinoamericana, existe un fuerte consenso en la necesidad de debatir qué cambios se pueden implementar en la escuela media actual, para poder idear nuevas formas de escolaridad que posibiliten a todos los jóvenes acceder a una experiencia educativa enriquecedora y productiva en términos de adquisición de saberes. Rivas (2021) señala que ése es el nivel educativo que presenta más dificultades. Observa que sigue siendo un problema la repitencia y falta de terminalidad. Vale analizar como ejemplo el caso argentino: aunque exhibe a nivel estadístico una de las mejores tasas de cobertura de la región, es el país latinoamericano con el mayor porcentaje de estudiantes secundarios que repiten de año. Se estima que más de un 12% del total de estudiantes han tenido que recursar año al menos una vez.

Un tema de debate es la calidad de los aprendizajes. De acuerdo a las pruebas PISA 2018 la mitad de las y los jóvenes latinoamericanos de 15 años no alcanza el nivel mínimo de competencia en lectura (UNESCO, 2020). Según el Ministerio de Educación de Argentina (2022), las pruebas de

Lengua y Matemáticas tomadas desde el año 2013 arrojan datos estadísticos que, aunque están por encima del promedio de la región, son preocupantes: el 43% de los alumnos del último año de la secundaria tiene un nivel por debajo del básico en 2019 (y esta cifra ha ido en aumento desde la prueba del 2013). Cabe señalar que Rivas (2021), entre diversos autores, cuestiona la validez de estas pruebas estandarizadas, dado que no contemplan las profundas diferencias y desigualdades al interior de cada país, y pretenden validar modelos y políticas que son exitosos en otros contextos. Sin embargo, considera que ese tipo de indicadores, sumados a otros como la tasa de cobertura y la repitencia, apuntan hacia la misma dirección: no solo a la necesidad de aumentar el financiamiento educativo (el gasto por alumno es bajo en la región) sino además incrementar la eficiencia de ese gasto para que contribuya al objetivo de mejorar la calidad y equidad. Considera que el desafío es complejo dado que los incrementos de financiamiento no se traducen necesariamente en mejores resultados educativos.

EL ACCESO A LOS ESTUDIOS SUPERIORES: EXPANSIÓN DE LA MATRÍCULA, DE LA PARTICIPACIÓN FEMENINA Y DEL FINANCIAMIENTO EDUCATIVO

Aun con estas dificultades en cuanto a la cobertura y calidad de los aprendizajes, se subraya como factor determinante para el notable avance en la matriculación a Estudios Superiores el incremento en las tasas de graduación de secundaria. Según el Instituto de Estadística de la UNESCO, entre 2010 y 2016 hubo un crecimiento del 8% promedio de estudiantes de ES en toda América Latina y el Caribe (UIS UNESCO, 2021), pero la cifra en los países del MERCOSUR es mucho mayor. En este crecimiento, fue determinante el incremento de mujeres que lograron acceder a la educación media, ya que según la UNESCO (2020) en el periodo comprendido entre 2000 y 2015, son más las mujeres que egresan del secundario que los hombres: la región tiene un índice de paridad de género de 1.11, superando el promedio de este índice en el mundo, que es de 0,98. Incluso para las mujeres de menores ingresos de la región, la terminalidad educativa del nivel es mayor (34%) que la de los hombres en su misma situación (31%), porcentaje que también supera el promedio registrado para el mundo (33% de las mujeres con menos ingresos completaron la educación secundaria).¹ En los países del MERCOSUR se profundiza esta tendencia: según datos aportados por el SITEAL, durante el año 2018 (último del cual se tienen estadísticas) las mujeres que egresan del secundario en Argentina superan en un 10,6 % a los varones, en Brasil un 10,3%, mientras que en Uruguay y Paraguay un 12,4 %.

Es así cómo se explica el notable avance de la matrícula femenina en la región, que ha incidido en el monto total de inscriptos a la ES: según García de Fanelli(2019), la población femenina llegó a ser el 55% de los estudiantes de ES en América Latina en 2017. Y más aún: de acuerdo con la información aportada por el Banco Mundial (s/f, datos de libre acceso), mientras que en 1980 la

¹ Sin embargo, SITEAL, (2019) advierte algunos núcleos problemáticos sustentados en roles y estereotipos de género. Se menciona, por ejemplo, la distinción sexista en el caso de los motivos de abandono, principalmente en el nivel medio: mientras que los hombres interrumpen su escolarización para incorporarse al mercado laboral, las mujeres lo hacen para realizar tareas de cuidado de sus hijos, hermanos o miembros dependientes del hogar.

participación femenina en América Latina y el Caribe era del 11,68%, para 2019 la tasa bruta de matriculación de mujeres en educación terciaria fue de 59,72%. Este dato es más significativo aun si se toma en cuenta que suele suceder que “la población más pobre es significativamente femenina, cualquiera sea la categoría empleada para definirla (pobreza o quintil)” (Donoso y Cancino, 2007, en Parra Sandoval, 2021, p.9).

En Argentina hay datos estadísticos que arrojan una tasa elevada de participación femenina en los estudios universitarios: durante 2019 constituyeron el 58,6 % de los estudiantes; representaron el 58,4% de los nuevos inscriptos; y lo que es aún más significativo, el 61,2% de los egresados de ese año (Ministerio de Educación, Argentina, 2022)². Y profundizando esta notable diferencia, según datos del SITEAL, entre los países del MERCOSUR, en 2018 las alumnas argentinas y uruguayas inscriptas en ES superan en un 33 % a los varones; mientras que en Brasil un 21,3 y un 11,8 en Paraguay.

Es así cómo se llega a interpretar la tasa bruta promedio³ de matrícula en ES que para el período 2000-2013 ascendió a 43%, según el documento de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018): en 2015, la matrícula en educación terciaria de América Latina y el Caribe era casi de 24 millones de estudiantes. Pero, cabe destacar, solo alrededor de la mitad de los estudiantes matriculados obtiene un título o grado entre los 25 y los 29 años, y casi la misma proporción abandona los estudios o cambia de carrera al finalizar el primer año de cursada (SITEAL, 2019).

En Argentina se observa también el proceso de notable expansión de la matrícula en todos los niveles educativos, a pesar de las recurrentes crisis económicas y políticas. En el documento de trabajo “El 2030 como horizonte de transformaciones para la Educación Argentina” elaborado por el Ministerio de Educación Nacional (2022), se arrojan datos comparativos desde el retorno a la democracia que lo visibilizan. Se subraya que, de 7 años de escolaridad obligatoria en 1983, se lograron 9 con la Ley Federal de Educación en 1993, para llegar a los 14 (desde educación inicial de 4 y 5 años hasta culminar la secundaria) con la Ley de Educación Nacional del 2006⁴. En el nivel primario, la cobertura que estaba ya muy cerca de su techo en 1984 (93%), se logró según el documento casi universalizarla al 99%; y la tasa de cobertura del nivel secundario que a inicios de los ochenta era del 68%, hoy asciende a más del 95%. También se destaca el crecimiento de la cobertura de ambos niveles por parte del sector privado: mientras que en 1984 el 22% del total de estudiantes asistía a instituciones de gestión privada, hoy ese porcentaje asciende al 30%. Acompañando este proceso, se registra también una expansión en la cantidad de docentes, que pasan de 450 mil en 1984

² Los últimos datos, recientemente publicados, arrojan que durante el periodo 2020-2021 el 59,7 por ciento del total de los alumnos inscriptos en grado y pregrado son mujeres (Ministerio de Educación, 2023).

³ Proporción de estudiantes de pregrado y grado de nivel superior universitario y no universitario, independiente de la edad, sobre la población total de la región. Esta tasa da cuenta del nivel de participación general en el sistema de educación superior.

⁴ Sin embargo, Guillermo Ruiz (2018) advierte acerca de la falta de planificación de estas reformas, tributarias de la década menemista de “descentralización anárquica”; y que no garantizan la igualdad educativa, ya que no es lo mismo 7 años de escolaridad primaria y 5 de secundaria que 6 y 6 como se aplica de manera diversa en el país. Y más aún: dado el desfinanciamiento de los aportes de Nación, no es lo mismo ser alumno de una provincia o distrito de escasos recursos que de uno más rico del país.

a casi un millón y medio en 2019 (en términos económicos, el 8% del total de los trabajadores de Argentina pertenecen al sector educativo, porcentaje que es aún mayor en ciertas provincias⁵)

El mismo documento enfatiza que es en el nivel superior donde se registra la mayor expansión del período democrático en Argentina: mientras que en 1984 ingresaban 170.000 estudiantes al nivel terciario, en 2021 esa matrícula asciende a casi 1 millón. Y la matrícula universitaria que registraba aproximadamente medio millón de estudiantes en 1984 supera hoy los 2 millones⁶. Esta notable expansión del nivel universitario es también efecto directo de una política pública (especialmente durante el período 2003-2015) de creación de universidades en todo el país: de 25 en 1984, a 63 en 2021. Según la Síntesis 2019-2020 del Sistema Universitario (Ministerio de Educación, 2021), entre 2010 y 2019 las universidades argentinas tuvieron un crecimiento del 27,3% en la matrícula de estudiantes de pregrado y grado, un incremento del 43,6% de nuevas/os inscriptas/os y un aumento del 36,7% en sus egresadas/os. Por su parte, la SITEAL arroja para 2018 datos significativos en relación a la tasa bruta de asistencia a la ES en los países del MERCOSUR, que muestra una realidad heterogénea pero que supera la media de la región Latinoamericana: con mayor índice se ubican Argentina (78,2%) y Uruguay (63,1%), siguiendo por Brasil (60,2%) y Paraguay (53,4%).

Esta expansión del sistema educativo es el resultado de un incremento de la inversión en el sector: en Argentina en 1984, la participación de la inversión educativa en el Producto Bruto Interno (PBI) era del 2%, mientras que el promedio de la década de 1990 fue del 4%. La Ley de Financiamiento Educativo del año 2005 propuso como meta alcanzar el 6% del PBI entre aportes de Nación y provinciales. A partir de ese año aumentó el porcentaje, alcanzando su pico en el 2015 con el 6,1%, según el Ministerio de Educación (2022), -el SITEAL apunta 5,8 para ese año-. A partir del 2015 se registra un progresivo descenso hasta el 4,8% del 2019, tendencia que se intentó revertir con el presupuesto del 2021. Cabe señalar que estas metas tuvieron un cumplimiento parcial y de heterogénea aplicación en un país federal como la Argentina, lo que se traduce en un panorama de extremas diferencias con respecto a la evolución del gasto por alumno que cada provincia realizó en el período.

En la región latinoamericana se observa una tendencia generalizada al incremento del gasto en educación en el último decenio en términos de porcentaje del PBI, a excepción de Paraguay, (que decreció de los 4,2 porcentuales cerca del 2000, a 2,83 en el 2010, recuperándose a 3,4 entre 2014-2018). En prácticamente todos los países, a excepción de El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Paraguay y Perú, actualmente el gasto en educación es superior al 4,5% del PBI. En la última década, sólo Bolivia -que llegó a 8,1% en el año 2009-, y en menor medida, Brasil, Costa Rica y Honduras superaron el umbral de 6% del PIB, según datos publicados por CLADE (2021a). También Argentina alcanzó el 6 % en el 2013 y 2015, según Rezende (2020). Considerando que las directrices de la UNESCO apuntan a un gasto de al menos el 6 % del PBI, solo Cuba, Bolivia, Costa Rica, Chile,

⁵Dato suministrado por el Prof Juan Ignacio Doberti (Seminario de Políticas y Planificación de la Educación a cargo del Prof Fernández Lamarra en el contexto del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación -PIDE-, 07/05/2022).

⁶ Los últimos datos con que cuentan arrojan que el sistema universitario argentino cuenta para el año 2020 con una población de 2.476.945 estudiantes (Ministerio de Educación, 2023)

Argentina, Brasil y Venezuela alcanzaron este nivel en al menos un año en el período 2009-2017. Los países de la OCDE tienen un gasto total en el rango del 4,5 % del PBI, pero es importante señalar que su PBI per cápita es mucho mayor y sus desafíos educativos mucho menores (Rezende, 2020).

Los evidentes esfuerzos que realizan los países de la región se contravienen con un panorama a nivel mundial de profundas desigualdades en la distribución de la riqueza: mientras los países de la OCDE (que ocupan las primeras posiciones en las pruebas PISA) destinan 8000 USD per cápita anuales para la educación, los de América Latina asignan un promedio de 2000. Se estima que el 65% del total del gasto destinado a educación en el mundo se realiza en países de ingresos altos, mientras que sólo el 0,5% en países de ingresos bajos (Rivas, 2021)⁷. Esta crisis financiera se traduce en que, por ejemplo, durante la pandemia, sólo el 52% de los hogares de la región tuvo acceso a internet y el 45% a una computadora (UNESCO, 2020). En ese sentido, el informe de CLADE (2021b) manifiesta las profundas desigualdades y crisis en las que se encontraron los países de la región ante el avance del COVID 19: sólo 8 países entregaron dispositivos tecnológicos, y 14 consideraron la provisión de recursos y la capacitación docente para el manejo de las TIC. Con respecto a la asistencia en el año 2021, ese informe revela una situación alarmante: los que pertenecen a estratos más altos asistieron un 15% más que los alumnos del nivel socioeconómico más bajo; y se observa que la deserción escolar se disparó del 4 al 18%. Todos estos datos apuntan a sostener que la pandemia trajo como efecto que la brecha entre estudiantes más pobres y los de estratos más altos se amplíe cada vez más.

Con todo, cabe destacar análisis alentadores con respecto al acceso a la ES. Analizando el caso argentino, Doberti, Gabay y Levi (2020) consideran el período 1993-2018 y observan que hay una tendencia general al aumento en el presupuesto destinado a las universidades, como efecto básicamente de dos factores: el gasto público aumentó significativamente en ese tiempo y hubo una mayor necesidad de fondos como consecuencia de su masificación. Mientras que en los años 90 el promedio de gasto público universitario fue el 0,56%, del PBI, y en la década del 2000 se elevó ligeramente al 0,59%, durante los años que van del 2010 al 2018 subió con fuerza hasta el 0,81% del PBI (lo que sigue siendo menor al 1% que le destinan las naciones más prósperas de la OCDE). En el análisis del gasto por alumno, observan que aumentó un 21% en términos globales en ese lapso, pero segmentado en periodos arroja datos significativos: mientras entre 1998 y 2004 retrocedió disminuyendo un 40%, entre 2004 y 2010 se incrementó un 117%, para luego acompañar el crecimiento de la matrícula, en un 3%.

⁷ En un trabajo en que realiza un estado del arte de las investigaciones sobre políticas de financiamiento educativo en América Latina entre 2013 y 2019, Rivas (2021) observa que, aunque se observa un incremento constante de los recursos, esto no se traduce en una mejora de la calidad educativa. En el desglose se ofrece un dato clave que podría explicar en parte este problema: se señala lo insuficiente de los presupuestos asignados, más todavía tomando en cuenta la presión a la que están expuestos por la ampliación de los años de educación obligatoria. Es así que entre un 70 y 90 por ciento de los recursos se direccionan a sueldos e infraestructura, pero no a una mejora de la calidad educativa por medio de planes o programas de formación docente. A esto se le suma que muchas veces, por problemas burocráticos, los presupuestos destinados a educación no se ejecutan en su totalidad.

Por su parte, Renzede (2020) recopila y analiza datos estadísticos acerca del gasto por alumno en la región durante el año 2015. Observa que hay, en general, un gasto mayor en ES que en secundaria y más todavía que en primaria, lo que se explica por salarios docentes más jerarquizados, menos alumnos por clase, más equipos e infraestructura, necesarios para su funcionamiento (y valorizados porque la ES es la principal generadora de investigación y desarrollo científico). Argentina gasta 3571 dólares por alumno, cifra relativamente baja en relación a lo que gasta Brasil (5225) y Uruguay (5808), lo que se relaciona con su sistema masivo de educación superior pública con un alto número de estudiantes por clase. Analizando los datos a nivel latinoamericano, se observa que muy pocos países presentan un valor superior a los 3 mil dólares por alumno de ES, lo que representa menos de una cuarta parte del gasto promedio que le destinan países de la OCDE, que es de UDS 15.656.

INCIDENCIA DE LA GESTIÓN PRIVADA EN LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La participación de instituciones privadas es un factor determinante en la expansión de la ES en América Latina y el Caribe: en 2014 las instituciones de gestión privada representaban el 67% del total; y en el 2016 alcanzó a ser del 55% del total de la matrícula de educación superior de la región latinoamericana (Saforcada, Atairo, Trotta y Rodríguez Golisano, 2019, en Parra Sandoval, 2021). De esta manera, mientras la participación del sector estatal en el crecimiento anual promedio de la matrícula de educación superior de América Latina -en el periodo 2010-2017- fue del 3,1%, la del sector privado fue de 4,8% (García de Fanelli, 2019). Cabe aclarar que con respecto a Argentina, García de Fanelli y Broto (2019) analizan el período comprendido entre el 2006 y el 2017 y comprueban que se caracterizó por una reducida expansión de la matrícula en el sector estatal de la ES, promediando una tasa anual de crecimiento de 1,5%, a la par que creció con mayor ritmo el sector privado a una tasa anual promedio de 4,1%⁸.

Rezende (2020) ofrece datos estadísticos del año 2016 que nos pueden servir de indicadores de la heterogeneidad que se advierte en la región latinoamericana y también entre los países del bloque MERCOSUR con respecto a la privatización de la ES: mientras que en Uruguay y en Argentina sólo un 17% y un 23% de los alumnos están matriculados en instituciones privadas, en Brasil esa cifra asciende a 73% (y en Chile, un 84%). Destaca el compromiso público de Argentina, considerando que la tasa bruta de matrícula alcanzó el 90% en 2016.

Este avance de la educación privada es el resultado de un proceso histórico y económico: mientras que en las primeras décadas del siglo XX, impulsados por la Reforma Universitaria de Córdoba, prevaleció el modelo latinoamericano de universidad autónoma, popular y democrática sostenido por el Estado con políticas de libre acceso y financiamiento sin demasiado rendimiento de

⁸ Las autoras señalan que este aumento en la matrícula del sector universitario privado se debe en gran medida al crecimiento de la Universidad Siglo XXI, que ofrece mayoritariamente cursos a distancia. “Si excluimos del cálculo a esta Universidad, la tasa anual de crecimiento promedio de la matrícula del sector privado en Argentina fue de 2,5% entre el 2006 y el 2017” (García de Fanelli y Broto, 2019, p. 53).

cuentas, posteriormente se fue imponiendo un modelo con limitaciones en el acceso y en el financiamiento por parte del Estado, el surgimiento de instituciones de educación superior no universitaria y medidas de evaluación y acreditación institucional.

En Argentina ese crecimiento exponencial de la ES privada se dio en la década del 90: entre 1985 y 1998 se crearon 21 universidades privadas y se instaló una internacional privada, (el Alma Mater Studiorum Università di Bologna). Para el año 2022, según datos oficiales, en la Argentina hay 133 universidades e institutos universitarios, de los cuales 67 son de gestión pública y 65 de gestión privada, a la que se suma una privada internacional. Pero la mayoría de los estudiantes opta por universidades públicas: en 2020, de los casi de 2,5 millones de alumnos en total, sólo unos 400 mil asisten a universidades privadas, es decir, el 80,8% de las/os estudiantes universitarios se encuentran en instituciones de gestión estatal, índice aún mayor en ciertas regiones del país (Ministerio de Educación, 2023)

Es importante señalar que en Argentina existe un marco normativo que puso freno al avance de la educación privada en el nivel superior, cuestión que no se da en otros países de la región, como en Chile o en Brasil, además de que no reciben ningún tipo de financiamiento estatal. La Ley de Educación Superior 24.521/95 (LES) establece los mecanismos de creación de las universidades nacionales, y atribuye funciones para la aprobación de proyectos de creación al Congreso Nacional, al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), un cuerpo consultivo formado por académicos que comenzó a funcionar en 1996, con criterios sujetos a pautas de evaluación, rigurosos. La CONEAU reguló el ritmo de expansión del sistema privado y desalentó la formulación de nuevas solicitudes al cabo de los años. En efecto, si se comparan las autorizaciones otorgadas, se observa que en los seis años anteriores al funcionamiento de la CONEAU (entre 1989 -1995) se autorizó la creación de 21 universidades privadas, 9 de gestión estatal y una internacional (privada). En cambio, una vez puesto en funcionamiento el organismo, esta proporción se invierte y se desacelera: sólo se le otorgó dictamen favorable al 17% de las solicitudes presentadas. Fue así como en un lapso de 20 años (periodo 1996- 2016), se autorizaron 29 universidades nacionales y 19 privadas, más una extranjera (CONEAU, 2017).

EL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR: TENSIONES ENTRE LA TASA DE GRADUACIÓN Y LA SEGMENTACIÓN SOCIAL

Uno de los indicadores a tomar en cuenta para analizar el perfil del estudiante universitario son las tasas de terminalidad y de abandono de los estudios de ES, que nos orientan acerca de la disponibilidad de capital cultural de los estudiantes ingresantes y de los que se ven obligados, por distintas circunstancias, a abandonar sus estudios. Estas cuestiones evidencian desigualdades derivadas del origen socioeconómico y del lugar de residencia de los ingresantes, una brecha que suele ser muy difícil de reducir. Como ya se anticipó, según datos de la SITEAL (2019), sólo la mitad de los estudiantes matriculados en la región latinoamericana obtiene un título o grado entre los 25 y los 29 años, y casi la misma proporción abandona los estudios o cambia de carrera al finalizar el primer año de cursada. Las últimas estadísticas de la Argentina (Ministerio de Educación, 2021)

señalan que de los nuevos inscriptos a las universidades públicas durante 2018, el 61,6 % continúan sus estudios durante el 2019, (con una tasa de cambio de carrera al cabo del primer año del 22,6%), más que en las universidades privadas, que retuvieron un 59,3% por ciento de su matrícula. Pero el mismo documento establece que sólo el 25,7% de los estudiantes de universidades públicas egresa en el tiempo teórico estipulado. Otro factor muy importante es que “según la CEPAL logran finalizar sus estudios sólo el 3.1% de los estudiantes cuyos padres tienen hasta primaria incompleta, el 5.9 % cuando los padres tienen hasta media incompleta y el 5.4 % si concluyeron el secundario. Proporción que sube significativamente al 71.6 % en el caso de padres con estudios superiores completos” (Ezcurra, 2011, citado por Pierella 2014, p. 54).

En ese sentido, Doberti, Gabay y Levi (2020) analizan el sistema universitario argentino y su marcada segmentación social en el acceso y permanencia de los alumnos. Observan que, a pesar de la gratuidad y de que se otorgan becas y estipendios a alumnos más desfavorecidos (que de todos modos no son suficientes), el sistema público en su conjunto cae en la paradoja de terminar subsidiando a los sectores de mayores ingresos. Y esto es así porque considerando la tasa bruta de escolarización, están representados en un 67,2% el quintil de mayores ingresos y sólo en un 28,6% el quintil más bajo. Analizan que esto es consecuencia de la segmentación social del nivel secundario: si tomamos en cuenta que entre un tercio y la mitad de los alumnos no lo culmina, y entre quienes lo finalizan están sobre-representados los estudiantes de mayores ingresos, esto da como resultado que la universidad reciba mayoritariamente población perteneciente a los sectores medios y altos. Otro factor segmentador es la diferencia en el capital cultural de las familias, que está asociada al capital económico, ya que la presencia de graduados universitarios en la familia del estudiante es facilitador para lograr el egreso, y estos padres resultan más frecuentes en las familias de mayores ingresos. Además, continuar con estudios superiores, lo que acarrea no trabajar (o trabajar menos horas) para poder dedicar mayor tiempo al estudio está fuertemente relacionado con la posición social del estudiante y por ende terminaría favoreciendo a los sectores de mayores ingresos. Esto explicaría una diferencia significativa que arroja la Síntesis de Información Estadística Universitaria 2020-2021: en universidades públicas, el 19.8% de los estudiantes egresa en el tiempo teórico estipulado, mientras que en las privadas, un 47,3% (Ministerio de Educación, 2023). Con todo, los autores observan una tendencia inclusiva de los estudios superiores en Argentina: mientras que en el año 1993, el quintil de menores ingresos de los estudiantes universitarios participaba con un 10% y el quintil de mayores ingresos con un 38%, en el año 2017 fueron del 28% y del 67% respectivamente, lo que se traduce en que el estrato de menores ingresos aumentó un 181% su participación mientras que el de mayores ingresos lo hizo un 75%.

Por su parte, Chiroleu (2019) coincide, pero concluye que aunque hay un mayor acceso de sectores antes muy poco representados a la ES, “la segmentación institucional, y las disímiles oportunidades de los grupos sociales más modestos para permanecer y egresar del nivel condicionan fuertemente la democratización del mismo” (p.59). La autora analiza el caso de Brasil: en el contexto de los ocho años de gobierno del PT (2003-2007 y 2007-2011), se ubicó a la Educación Superior en un rol central como redistribuidor de oportunidades para los sectores sociales carenciados, aunque de manera simultánea continuó la expansión del segmento privado. Crearon universidades públicas,

e implementaron numerosos planes y programas para lograr incrementar la representación de sectores populares, indígenas y afrodescendientes en la ES. Esta política logró una expansión significativa de la tasa neta, que se duplicó en el periodo, y la presencia de negros y pardos en la ES prácticamente se triplicó entre 2004 y 2014, pasando de un 16,7% a un 45,5%. Sin embargo, contrasta este dato con el incremento de la matrícula de blancos al sistema (que pasó en el mismo lapso de 47,2% a 71,4%) lo que implica que “el porcentaje de pretos y pardos en la enseñanza superior en 2014 resulta aún menor que el porcentaje de blancos en ese nivel educativo, 10 años antes” (IBGE, 2015, en Chiroleu, 2019, p. 61). Es así que concluye que aunque en líneas generales estas políticas generaron mayores oportunidades para los sectores sociales modestos, “las características estructurales del sistema de educación superior brasileño, la elevada cobertura del segmento privado y el tradicional elitismo de las instituciones federales tienden a reducir los resultados de estas políticas”(Chiroleu, 2019, p. 62), cuestión que puede agravarse en el actual contexto de crisis financiera.

Parra Sandoval (2021) llama la atención acerca de la deuda que la ES tiene en cuanto a lograr incluir a la población rural, un sector estudiantil tradicionalmente excluido de la educación universitaria. En efecto, hay un evidente rezago en el acceso, (que ya viene de arrastre del nivel secundario). En este sector, se identifican dos grupos de estudiantes, de acuerdo con su vínculo con la ES: los que permanecen en sus territorios rurales y asisten a universidades ubicadas en esos espacios, y los que deben trasladarse a algún centro urbano para poder continuar sus estudios, con todo el costo social, familiar y hasta emocional que ello acarrea. A esta situación se le suma que muchas veces la oferta académica no es acorde a las necesidades productivas de la región. El SITEAL no arroja estadísticas acerca de la representación de este sector de la población en los estudios superiores en Argentina. De Brasil, Paraguay y Uruguay indica para el año 2018 que la población rural está representada en un porcentaje muy menor al de la población urbana: 17,3, 28,7 y 32,6% del total respectivamente.

LA HETEROGENEIDAD DE LA CATEGORÍA “ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR”: OTRAS DIMENSIONES PARA ANALIZARLO

Producto de esta suma de factores y políticas públicas en materia educativa implementadas, los estudiantes que acceden a la educación superior se caracterizan por significativas diferencias en términos de capital cultural, género, etnia, familias de origen y trayectorias socioeducativas, al punto que diferentes autores se preguntan acerca de la posibilidad de seguir hablando de la “condición” de estudiante, en el sentido de representar a una categoría social relativamente homogénea. Es por ello que para investigar acerca del perfil del estudiante de ES, no basta con conocer sus características demográficas y condiciones socioeconómicas, se hace necesario profundizar en otras dimensiones que permitan conocer quiénes son estos estudiantes para así poder orientar acciones tendientes a superar las barreras que provocan las desigualdades existentes.

En ese sentido, Pierella (2014) señala la importancia de atender a la heterogeneidad de experiencias de los sujetos en el tránsito por la universidad, sus trayectorias educativas, para generar mecanismos de intervención institucional más contextualizados y situados. Analiza las narrativas de

estudiantes que están culminando sus estudios en una universidad nacional (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), y observa que la mayoría reconoce en la figura de algunos/as profesores/as de los primeros años un lugar destacado: han operado como un lazo a la institución, facilitándoles su permanencia. Esos docentes que saben lo que enseñan y que saben enseñar, que se comprometen con su tarea en la preparación de sus clases, en innovar estrategias de participación, y que logran a través de diversas actitudes reconocer al estudiante en su subjetividad, son los que resultaron claves en el difícil proceso de los ingresantes de superar el momento de alienación y extrañeza frente al cambio y lograr una efectiva afiliación institucional. Pero justamente los docentes que trabajan en los primeros años son los que suelen tener las peores condiciones laborales (con aulas superpobladas y con peores salarios, además de que suelen estar desjerarquizados en sus condiciones de contratación). La autora reconoce en los relatos de estudiantes una “falta de hospitalidad” naturalizada en instituciones universitarias masivas, por lo que concluye que la ES tiene mucho por hacer para incluir y contribuir a la afiliación de los sujetos reales que la habitan.

Parra Sandoval (2021) hizo una investigación en la que analizó 173 trabajos publicados en el período 2005-2020 para establecer un estado del arte que contribuye a un conocimiento más cabal del estudiante de ES. Además de los aspectos señalados a lo largo de este trabajo subraya cómo existen condiciones, tanto en el contexto social, como en el institucional, que producen en los estudiantes situaciones de estrés, depresión, ansiedad, e incertidumbre. Durante su paso por la universidad, el estudiante está sometido a todo tipo de demandas, sobre todo económicas, que inciden en la salud mental de la juventud universitaria, y los sectores más vulnerables están más en riesgo de padecerlas. Otra dimensión que agrega es el porcentaje de estudiantes universitarios que trabajan y estudian, que es significativamente importante en los países latinoamericanos, aunque no existen estadísticas regionales que den cuenta de ello. Toma como ejemplo una investigación llevada a cabo en Argentina, que detectó que alrededor del 70% de los estudiantes de tercer, cuarto y quinto año de tres carreras universitarias trabajaban y estudiaban (Nessier, Pagura, Pacífico y Zandomeni, 2017, en Parra Sandoval, 2021). Subraya cómo esta doble condición de estudiante y trabajador incide en la trayectoria educativa, pone en entredicho su linealidad (ya que muchos estudiantes, al trabajar, ya se van profesionalizando), pero suele retrasar el egreso y están más en riesgo de caer en estados de ansiedad y depresión.

Otra consideración es la de los efectos que generó la pandemia de la COVID-19. Para algunos, se plantea una “nueva realidad” para la ES, para otros, los cambios que se están produciendo no son tan significativos y profundos. Sin entrar a dilucidar esa cuestión, no cabe duda del impacto que la pandemia ya tiene en la profundización de las inequidades en todos los niveles educativos. Al respecto, Rivas (2021) considera que la crisis desatada por el COVID agudizó las desigualdades ya existentes en la región, y agregó la necesidad de nuevos recursos. En ese sentido, subraya el estado crítico a nivel presupuestario pre-pandemia: para 2020, los países de la región presentaban un déficit de 148.000 millones de dólares. Como para cumplir los ODS 4 se calcularon necesidades de financiamiento de 5000 millones anuales, el déficit global en el financiamiento de la educación estimado por UNESCO era para 2021 de 200.000 millones de dólares anuales. Sin embargo, no se observaba un mayor compromiso por parte de los organismos multilaterales de crédito de

incrementar subsidios para solventar esa crisis.

CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo se ha subrayado la notable expansión de la matrícula en ES en la región latinoamericana, y en especial, en los países del MERCOSUR. Dados los indicadores de matrícula y terminalidad de estudiantes de secundaria, se puede pronosticar que ese proceso continuará “pues todavía es amplia la brecha entre las tasas de graduación secundaria y el ingreso al nivel terciario de educación” (Brunner y Miranda, 2016, p. 101). Se han destacado como aspectos positivos en ese proceso la fuerte incorporación de las mujeres a la ES, y los avances en la inclusión de sectores que tradicionalmente habían sido excluidos de ese nivel educativo.

En el marco de los lineamientos de la Agenda 2030, los países de la región plantearon políticas de ES que tienen como objetivos la inclusión y la equidad y que, en principio, suscriben a considerarla como derecho humano y bien público. Pero estos discursos chocan con la realidad de las restricciones en el financiamiento público y con la extensión generalizada de la educación privada. Y aunque se destacan los esfuerzos que todos los países de la región están haciendo para lograr la cobertura de la educación obligatoria (futuros ingresantes a la ES), siguen estando presentes profundas desigualdades, derivadas de las condiciones socioeconómicas, de su origen étnico y de su lugar de residencia que impactan negativamente en el acceso, permanencia y egreso en un contexto educativo de calidad.

Para lograr que esos niños, jóvenes y adultos provenientes de los quintiles más pobres culminen la enseñanza obligatoria y accedan a la ES es necesario gastar más pero con más eficiencia, tal como Rivas (2021) afirma. Esto significa, más equitativamente, brindando más recursos a los sectores más vulnerables, de modo que el aumento de los insumos se refleja en mejores resultados o en un mejor aprendizaje. En el caso de la ES, mayor conectividad, laboratorios equipados, edificios en buenas condiciones. Por ejemplo, Rivas(2021) considera que habría que poner más énfasis en la contratación de buenos docentes, altamente capacitados (y con salarios más altos) para que trabajen en las zonas más desfavorecidas o con los grupos más vulnerables, dado que es el docente el insumo más importante para el aprendizaje. Es interesante su observación a la luz de lo analizado por Pierella (2014): el lugar central que ocupan los docentes de primer año de la universidad para los jóvenes ingresantes, los más vulnerables del sistema, pero que por lo general son los profesores en peores condiciones laborales.

Subrayamos que dada la riqueza cultural de nuestra Latinoamérica tan diversa, deberían plantearse los propósitos educativos y la concepción misma del sistema educativo desde el lugar de una inclusión real, atravesada necesariamente por la interculturalidad, y que no naturalice condiciones y prácticas expulsivas. Es destacable que, en los últimos años, tanto a nivel regional como en los países del MERCOSUR hubo importantes avances en la legislación a nivel nacional y regional para incluir la diversidad cultural y permitir la continuidad de estudios en todos los niveles en cualquier estado parte y asociados. Sin embargo, aunque estos esfuerzos son facilitadores, no logran dirimir las grandes desigualdades que tiene la región.

En definitiva, se hace necesario implementar innovaciones educativas, otras alternativas y estrategias, otros formatos y dispositivos escolares que logren acceder a las zonas más desfavorables, dado que no parece posible brindar servicios educativos a estos sectores de la población si se sigue insistiendo con las mismas políticas públicas tradicionales. Es por eso que experiencias como las de Brasil con el PRONERA y las de Bolivia con su importante reforma educativa constituyen un ejemplo que marcan una posibilidad a explorar.

Esto podría traducirse en el diseño de cursos rotativos de universidades que se trasladen a las zonas rurales o no urbanas, para darle acceso a esa población a conocimientos y a formación válida para su realidad. De esta manera la ES estaría dando respuesta a las necesidades de esos estudiantes, ya sea capacitándose como ofreciendo recursos y asistencia técnica para que resuelvan necesidades tan básicas como agua potable, o energía eléctrica. Se evitaría de este modo que los pobladores deban migrar para acceder a la ES, que en muchas ocasiones, no da respuesta a sus necesidades, porque suele ofrecer carreras que no están en relación con las actividades de la zona ni acordes al clima y al contexto socioeconómico en el que la población desarrolla sus acciones.

Varios autores, algunos citados en este trabajo, coinciden en señalar que el gran problema es la educación media, que es la puerta de entrada a la ES. Al margen de los problemas económicos y sociales que impactan en la tasa de egreso y promoción de ese nivel, hay además una falta de motivación, una pérdida del sentido para nuestros jóvenes y adolescentes de lo que puede significar en su vida el paso y egreso de la educación formal. Sería adecuado, en ese sentido, debatir cuánto se está tomando en cuenta las necesidades e inquietudes de los estudiantes, no solo con los contenidos sino también con las prácticas pedagógicas que allí se naturalizan. Lo mismo sucede en la ES: hace falta una mayor capacitación docente, un debate profundo acerca de las prácticas pedagógicas que resultan expulsivas.

El perfil del estudiante de ES también nos hace plantearnos cuáles son las expectativas y necesidades de los alumnos. El estudiante debe estar incorporado a las políticas públicas de ES en calidad de sujeto, con capacidad para debatir, ser partícipe de su implementación. Para esto hay que reconocer y pensar la naturaleza colectiva de los aprendizajes y la singularidad de la respuesta educativa al desarrollo de cada alumna y alumno. Tal como queda reflejado en estas páginas, el periodo de ingreso a los estudios superiores es clave para la retención en el nivel. Las instituciones y los programas estatales deberían trabajar coordinadamente para mejorar su hospitalidad, brindando un servicio de orientación que incluya asesorías y tutorías, con un equipo interdisciplinario donde haya un espacio de contención psicosocial. Extensión universitaria podría profundizar lazos comunitarios para que la ES se acerque a la gente y a sus realidades, realizando actividades que promuevan el ingreso efectivo de sectores de la población que de otra manera no serían convocados. Se revelan como importantes los departamentos de bienestar estudiantil, asegurando becas de ayuda económica, de apuntes, subsidios en el transporte, comedores, bibliotecas equipadas, guarderías o juegotecas para los hijos de los estudiantes.

Se hace necesario profundizar investigaciones que analicen el heterogéneo sector denominado “estudiante de Educación Superior”, poniendo el foco en los grupos más vulnerables, y que este conocimiento sirviera de base para la implementación de políticas educativas integradas a

una planificación estratégica que permitiera honrar el compromiso que como naciones nos impusimos para con nuestras futuras generaciones: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2020)

BIBLIOGRAFÍA

- Banco Mundial (s. f.). Datos de libre acceso. <https://datos.bancomundial.org/>
- BID y OREALC-UNESCO (2020). *Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe. Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales*. Recuperado en <https://publications.iadb.org/es/reabrir-las-escuelas-enamerica-latina-y-el-caribe-claves-desafios-y-dilemas-para-planificar-el>.
- Brunner, J. J. y Miranda, D. A. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago de Chile, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Chiroleu, A. (2019) Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. En A. M. Ezcurra (Ed.) *Derecho a la Educación expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2008) *Panorama social de América Latina*. Capítulo 3: “El bono demográfico: una oportunidad para avanzar en materia de cobertura y progresión en educación secundaria”. Recuperado de https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/1229/S0800829_es.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2019) *Panorama Social de América Latina*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44969-panorama-social-america-latina-2019>
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación -CLADE- (2021a). *Desigualdades educativas en América Latina: tendencias, políticas y desafíos*. Buenos Aires, Argentina: IIEP UNESCO y OXFAM. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/index.php/es/publicaciones/desigualdades-educativas-en-america-latina>
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación -CLADE- (2021b). *Privatización y comercialización de la educación en América Latina y el Caribe: aproximación y alertas en tiempos de pandemia*. Recuperado de <https://redclade.org/wpcontent/uploads/privatizacion-y-COVID.pdf>. pp. 9-12 y 17-31.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria – CONEAU- (2017) *Creación de instituciones universitarias privadas: la labor de la CONEAU 1996 - 2016*. Recuperado de <https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/La-labor-de-la-CONEAU.pdf>
- Conferencias Regionales de Educación Superior -CRES- (2018) *Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/>

- Doberti, J., Levy, M., y Gabay, G. (2020). El presupuesto universitario en la Argentina: ¿cuánto, cómo, dónde y a quiénes?. *Cuadernos Del INAP (CUINAP)*, 1(7). Recuperado de [//publicaciones.inap.gob.ar/index.php/CUINAP/article/view/182](http://publicaciones.inap.gob.ar/index.php/CUINAP/article/view/182)
- Fernández Lamarra, N., García, P., Pérez Centeno, C. (2021). Gobernanza universitaria en la Argentina: aportes de investigación para pensar el pasado, el presente y el futuro de la Universidad. En F. Ganga Contreras, E. González Gil, O. Ostos Ortiz, M. Hernández Merchán (Ed.) *Gobernanza universitaria: Experiencias e investigaciones en Latinoamérica*. Bogotá: Ediciones USTA.
- García de Fanelli, A. (2019). Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica. Edición 2019. *Papeles del Observatorio n.º 12*. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la Organización de Estados Iberoamericanos (OCTS-OEI). Recuperado de <http://www.redindices.org/attachments/article/115/Papeles%20del%20Observatorio%20N%C2%BA%2012.pdf>
- García de Fanelli, A. y Broto, A. (2019) Financiamiento de las universidades nacionales en la Argentina: principales indicadores y tendencias. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales FACES*, 25 (53), 51-70.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC UNESCO] (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Recuperado de: <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2020/COVID-19-y-educacion-superior-de-los-efectos-inmediatos-al-dia-despues>
- Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS UNESCO). (s. f.). (base de datos). http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=EDULIT_DS&popupcustomise=true&lang=en
- MERCOSUR(1992) Plan Trienal para el Sector Educación en el contexto del MERCOSUR. Recuperado de <https://normas.mercosur.int/public/normativas/1934>
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade – SECAD. (2002). *Directrices operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília, Brasil: Ministério da Educação
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Argentina (2011). *Plan de acción del sector educativo del Mercosur: 2011-2015*. MERCOSUR/CMC/DEC. N° 20/11. Boletín Oficial, 20 de Septiembre de 2011 Id SAIJ: D2011000020. Recuperado de: <http://www.saij.gob.ar/20-internacional-plan-accion-sector-educativo-mercosur-2011-2015-d2011000020-2011-06-28/123456789-0abc-d02-0000-1102dvorpced>
- Ministerio de Educación (2021) *Síntesis 2019-2020 del Sistema Universitario*. Buenos Aires: DIU-SPU. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/sintesis-universitaria-2019-2020-con-nuevas-estadisticas-sobre-modalidad-distancia>
- Ministerio de Educación de Argentina (2022). *El 2030 como horizonte de transformaciones para la Educación Argentina*. Buenos Aires: SITEAL - IIFE UNESCO. Recuperado de: <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3840/2030-como-horizonte-transformaciones-educacion-argentina>

- Ministerio de Educación (2023) *Síntesis 2020-2021 del Sistema Universitario*. Buenos Aires: DIU-SPU. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf
- Parra Sandoval, M. C. (2021) *Perfil del estudiante universitario latinoamericano*. IIEP UNESCO OFICINA PARA AMÉRICA LATINA. Recuperado de: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.es>
- Pierella, M. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, (60), 51-62 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37333038006.pdf>
- Rezende, J. M. (2020). *Financiamiento educativo en América Latina: indicadores y análisis de algunas experiencias*. IIEP – UNESCO. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org>
- Rivas, F. (2021). *El financiamiento de la educación en América Latina. Investigaciones y estudios 2013-2019*. IIEP UNESCO OFICINA PARA AMÉRICA LATINA. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380346>
- Ruiz, G. R. y Scioscioli, S. (2018). El derecho a la educación: dificultades en las definiciones normativas y de contenido en la legislación argentina. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 114, 105-129.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL-UNESCO) s/f. Recuperado de: <https://siteal.iiep.unesco.org/>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL-UNESCO) (2019). Documento de eje. Educación Superior. Buenos Aires. Recuperado de: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_superior_20190525.pdf
- UNESCO (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615?posInSet=17&queryId=3c96ff>

Sobre de las autoras

Jacqueline Gindice, Especialista en lingüística y Análisis del Discurso. investigadora-docente de la UBA. Ha participado de diversos Programas de lectura y escritura académica para estudiantes universitarios focalizados en el proceso de enculturación de los nuevos ingresantes. Ha publicado diversos artículos como capítulos de libros y en revistas especializadas nacionales e internacionales. Actualmente es doctoranda del Programa Interuniversitario de Doctorado de Educación (UNSAM, UNTREF y UNLA). ORCID: [0000-0002-8811-7443](https://orcid.org/0000-0002-8811-7443)

Inés González, Magíster. Docente de la Universidad Nacional de Lanús y Coordinadora del Programa de Integración Regional, Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de la Nación. Desde 2004, y siempre desde el Ministerio, coordina las actividades del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM), enfocando su trabajo en los temas referidos a las políticas educativas de ese sector. Actualmente es doctoranda del Programa Interuniversitario de Doctorado de Educación (UNSAM, UNTREF y UNLA). ORCID: [0009-0007-9222-5678](https://orcid.org/0009-0007-9222-5678)

TABLA I: Equivalencias MERCOSUR: Legislación y estructura del sistema educativo por país.

AÑOS	ARGENTINA			BRASIL		PARAGUAY		URUGUAY	BOLIVIA		CHILE	COLOMBIA	ECUADOR	PERÚ	VENEZUELA	
	Ley Federal de Educación N° 24195 (14/04/1993)	Ley Nacional de Educación N° 26206 (14/12/2006)		Ley N° 9394/96	Ley N° 9394/96 Modif. por Leyes N° 11114/05 y 11274/06	Ley Gral. de Educ. N° 1264/98	Ley de Educ. N° 18437/08	Ley de Ref. Educ. N° 1565/95	Ley N° 070 (20/12/2010)	Ley N° 20.370/09	Decreto N° 18501/2002 (Colegios Oficiales) y Directiva Ministerial N° 15/2009 (Colegios Privados)	Ley Orgánica de Educación Intercultural (RO.2SP 417, 31/03/11)	Ley N° 28044 (29/07/2003)		Ley Org. de Ed. Gaceta Of. Extraordinario N° 5929 (15/8/09)	
	6 y 6 años	7 y 5 años	E.F. - 8 años	E.F.- 9 años											6 y 5 años	
17	3° año Polimodal	6° año de Ed. Sec.	5° año de Ed. Sec.	3° Medio	3° Medio	3° Educ. Media	6° Bachillerato	3° Bach.	4° Enseñanza Sec.	6° Enseñanza Sec.	4° de Ens. Media		3° Año de BGU (Bachillerato Gral Unificado)			
16	2° año Polimodal	5° año de Ed. Sec.	4° año de Ed. Sec.	2° Medio	2° Medio	2° Educ. Media	5° Bachillerato	2° Bach.	3° Enseñanza Sec.	5° Enseñanza Sec.	3° de Ens. Media	11° de Ed. Media	2° Año de BGU	5° grado de Ed. Secundaria	2° año de la Ed. Media Diversificada y Profesional	5° Año de Ed. Media Gral.
15	1° año Polimodal	4° año de Ed. Sec.	3° año de Ed. Sec.	1° Medio	1° Medio	1° Educ. Media	4° Bachillerato	1° Bach.	2° Enseñanza Sec.	4° Enseñanza Sec.	2° de Enseñanza Media	10° de Ed. Media	1° Año de BGU	4° grado de Ed. Secundaria	1° año de la Ed. Media Diversificada y Profesional	4° Año de Ed. Media Gral.
14	9° año EGB 3	3° año de Ed. Sec.	2° año de Ed. Sec.		9° Ens. Fund.	9° E.E.B.	3° Ciclo Básico	3° C. Básico	1° Enseñanza Sec.	3° Enseñanza Sec.	1° de Enseñanza Media	9° de Ed. Básica Secundaria	10° Año de EGB	3° grado de Ed. Secundaria	9° grado de la Tercera Etapa de Ed. Básica	3° Año de Ed. Media Gral.
13	8° año EGB 3	2° año de Ed. Sec.	1° año de Ed. Sec.	8° Ens. Fund. (14 años)	8° Ens. Fund.	8° E.E.B.	2° Ciclo Básico	2° C. Básico	8° Enseñanza Primaria	2° Enseñanza Sec.	8° de Enseñanza Básica	8° de Ed. Básica Secundaria	9° Año de EGB	2° grado de Ed. Secundaria	8° grado de la Tercera Etapa de Ed. Básica	2° Año de Ed. Media Gral.
12	7° año EGB 3	1° año de Ed. Sec.	7° grado Ed. Prim.	7° Ens. Fund. (13 años)	7° Ens. Fund.	7° E.E.B.	1° Ciclo Básico	1° C. Básico	7° Enseñanza Primaria	1° Enseñanza Sec.	7° de Enseñanza Básica	7° de Ed. Básica Secundaria	8° Año de EGB	1° grado de Ed. Secundaria	7° grado de la Tercera Etapa de Ed. Básica	1° Año de Ed. Media Gral.
11	6° año EGB 2	6° grado Ed. Prim.	6° grado Ed. Prim.	6° Ens. Fund. (12 años)	6° Ens. Fund.	6° E.E.B.	6° Primario	6° Primario	6° Enseñanza Primaria	6° Educación Primaria	6° de Enseñanza Básica	6° de Ed. Básica Secundaria	7° Año de EGB	6° grado de Ed. Primaria	6° grado de la Segunda Etapa de Ed. Básica	6° grado Ed. Primaria
10	5° año EGB 2	5° grado Ed. Prim.	5° grado Ed. Prim.	5° Ens. Fund. (11 años)	5° Ens. Fund.	5° E.E.B.	5° Prim ario	5° Primario	5° Enseñanza Primaria	5° Educación Primaria	5° de Enseñanza Básica	5° de Ed. Básica Primaria	6° Año de EGB	5° grado de Ed. Primaria	5° grado de la Segunda Etapa de Ed. Básica	5° grado Ed. Primaria
9	4° año EGB 2	4° grado Ed. Prim.	4° grado Ed. Prim.	4° Ens. Fund. (10 años)	4° Ens. Fund.	4° E.E.B.	4° Prim ario	4° Primario	4° Enseñanza Primaria	4° Educación Primaria	4° de Enseñanza Básica	4° de Ed. Básica Primaria	5° Año de EGB	4° grado de Ed. Primaria	4° grado de la Segunda Etapa de Ed. Básica	4° grado Ed. Primaria
8	3° año EGB 1	3° grado Ed. Prim.	3° grado Ed. Prim.	3° Ens. Fund. (9 años)	3° Ens. Fund.	3° E.E.B.	3° Prim ario	3° Primario	3° Enseñanza Primaria	3° Educación Primaria	3° de Enseñanza Básica	3° de Ed. Básica Primaria	4° Año de EGB	3° grado de Ed. Primaria	3° grado de la Primera Etapa de Ed. Básica	3° grado Ed. Primaria
7	2° año EGB 1	2° grado Ed. Prim.	2° grado Ed. Prim.	2° Ens. Fund. (8 años)	2° Ens. Fund.	2° E.E.B.	2° Primario	2° Primario	2° Enseñanza Primaria	2° Educación Primaria	2° de Enseñanza Básica	2° de Ed. Básica Primaria	3° Año de EGB	2° grado de Ed. Primaria	2° grado de la Primera Etapa de Ed. Básica	2° grado Ed. Primaria
6	1° año EGB 1	1° grado Ed. Prim.	1° grado Ed. Prim.	1° Ens. Fund. (7 años)	1° Ens. Fund.	1° E.E.B.	1° Primario	1° Primario	1° Enseñanza Primaria	1° Educación Primaria	1° de Enseñanza Básica	1° de Ed. Básica Primaria	2° Año de EGB	1° grado de Ed. Primaria	1° grado de la Primera Etapa de Ed. Básica	1° grado Ed. Primaria

Nota: La columna de años de edad es simplemente a los efectos de referencia para la equivalencia.

FUENTE: Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento de las certificaciones, títulos y estudios de nivel primario/fundamental/ básico y medio/secundario entre los estados partes del MERCOSUR y estados asociados. MERCOSUR (CMC/DEC NRO 21/10. Disponible en