

**INEP-PNUD**

**Proyecto BRA/04/049 – La educación en el siglo XXI:  
Estudios, investigaciones, estadísticas y evaluaciones  
educacionales**

**Estudio Analítico Comparativo del Sistema Educativo  
de MERCOSUR – Educación Superior**

**INFORME FINAL**

**Consultor Responsable:**  
Co Investigadores:

**Oscar Espinoza**  
Luis Eduardo González  
Dante Castillo

**Santiago, Octubre de 2006**

## INDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 Delimitación del Estudio .....</b>	<b>3</b>
<b>1.2 Estrategia Metodológica del Estudio .....</b>	<b>4</b>
<b>2. CAPITULO 2: TENDENCIAS OBSERVADAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR A NIVEL MUNDIAL Y REGIONAL.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 La Educación Superior en el Contexto Mundial .....</b>	<b>8</b>
<b>2.2 Educación Superior en el MERCOSUR .....</b>	<b>10</b>
<b>2.3 Acceso, Cobertura y Democratización en los Países del MERCOSUR .....</b>	<b>13</b>
<b>2.4 Privatización de la Educación Superior en los Países del MERCOSUR .....</b>	<b>26</b>
<b>3. CAPITULO 3: ANALISIS EMPIRICO COMPARATIVO DE LOS SISTEMAS DE EDUCACION SUPERIOR DEL MERCOSUR .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 Contexto socio-demográfico y económico .....</b>	<b>35</b>
<b>3.2 Organización del sistema de enseñanza .....</b>	<b>38</b>
<b>3.3 Condiciones de la oferta .....</b>	<b>51</b>
<b>3.4 Acceso, cobertura y participación .....</b>	<b>52</b>
<b>3.5 Equidad de oportunidades educacionales .....</b>	<b>61</b>
<b>3.6 Eficiencia y rendimiento.....</b>	<b>63</b>
<b>3.7 Integración entre educación superior y el sector productivo .....</b>	<b>68</b>
<b>3.8 Articulación entre educación superior y ejercicio profesional .....</b>	<b>68</b>
<b>3.9 Financiamiento y gasto .....</b>	<b>74</b>
<b>4. CAPÍTULO 4: RECOMENDACIONES DE POLÍTICA .....</b>	<b>78</b>
<b>5. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>88</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

El análisis comparado juega un rol importante y complementa los análisis efectuados internamente en los países. A través de la comparación internacional también es posible evaluar la situación educativa de un país con relación a otro u otros. De ese modo, se puede individualizar debilidades y fortalezas, muchas veces no percibidas en el interior del propio país. Para los países miembros y asociados del MERCOSUR, el análisis puede servir como un eje de construcción de políticas comunes e integradas que favorezcan el intercambio, la movilidad y la mejora de la calidad de la educación en la región.

Si se parte de la premisa que los países del MERCOSUR se hayan comprometidos en un proceso de integración que trasciende los límites fronterizos nacionales, luego podría concluirse que dicho proceso requiere del desarrollo de información consistente para que las personas que toman decisiones en el ámbito del MERCOSUR tengan elementos de referencia comunes. Los indicadores del MERCOSUR y otros indicadores complementarios consignados en el presente Informe buscan dar cuenta de diversas dimensiones que caracterizan y dan vida a los sistemas educativos de modo que sirvan como instrumento de integración y contribuyan a la formulación de políticas educativas para los países miembros y asociados, así como para la región. En otras palabras, buscan proveer información tanto en el contexto en que se desarrolla la educación como en la forma en que los sistemas educativos se organizan y se relacionan dinámicamente.

La realización de este nuevo estudio representa, a no dudarlo, una excelente oportunidad para evaluar los progresos alcanzados y los desafíos que enfrentan los países de la región para el cumplimiento de las metas educacionales incorporadas en los **Objetivos de Desarrollo del Milenio**, establecidos por la Cumbre impulsada por la ONU en el año 2000 y que contara con la participación de los 191 países miembros.

Este estudio tiene como finalidad principal apoyar a los responsables de la formulación y gestores de políticas educacionales de la región, además de promover la reflexión crítica entre los responsables de recolectar información y demás actores interesados en el desarrollo del Sector Educacional del MERCOSUR. Por ende, el objetivo central del estudio es alimentar y consolidar un sistema de información que sea políticamente relevante y que sirva, por un lado, como instrumento de integración y, por otro, como una instancia que facilite la formulación de políticas educacionales para los países miembros y asociados. En último término, se pretende con esta iniciativa fortalecer y ampliar el espacio de intercambio y movilización educacional en el ámbito del MERCOSUR, apoyando los esfuerzos que los gobiernos y las sociedades de la región han venido haciendo para garantizar una educación de calidad.

### 1.1 Delimitación del Estudio

El objetivo general de este Estudio Analítico Comparativo es desarrollar un análisis del nivel educación superior de los seis países integrantes del MERCOSUR sobre la base de indicadores comparables y disponibles.

El análisis que da vida al presente Informe tiene como uno de sus mayores referentes las estadísticas e indicadores comparables ya validados por dos proyectos internacionales:

(1) el “Proyecto Vitrina Estadística del Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo” implementado por las Oficinas de Estadísticas de los Ministerios de Educación de los países miembros y asociados del MERCOSUR desde 1996 (Vitrina Estadística, de aquí en adelante) y (2) el “Proyecto de Indicadores Mundiales de la Educación (WEI-World Education Indicators)” organizado por la OCDE-UNESCO desde 1997 (Proyecto WEI, de aquí en adelante). Todos los países del MERCOSUR incluidos en este estudio participan de ambos proyectos desde sus inicios, con la única de excepción de Bolivia que sólo lo hace en Vitrina Estadística desde 1998.

Por tratarse de un estudio analítico y comparativo se enfatiza en el análisis tanto las similitudes y tendencias comunes que presentan los seis países de la región incluidos en el estudio (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay) como las diferencias, contrastes y desafíos específicos que cada país enfrenta en el ámbito de la educación superior. El estudio identifica, asimismo, las estrategias y mecanismos que los países de la región debieran adoptar para: promover la democratización en el acceso, garantizar la permanencia y asegurar el éxito. Para ello, evalúa las políticas de educación superior implementadas en la región en una perspectiva comparada, identificando posibles áreas de cooperación educacional entre los países miembros y asociados al MERCOSUR.

Como se indicó previamente, el presente Estudio se limita a estudiar la enseñanza de nivel terciario de los seis sistemas educativos de la región. Se entiende por educación superior a aquel nivel educativo que atiende preferentemente a la población comprendida entre los 18 y 24 años de edad.

## **1.2 Estrategia Metodológica del Estudio**

El presente Estudio desarrolla un análisis contextualizado de la enseñanza superior en los países de la región en base a los indicadores disponibles –tanto en la Vitrina Estadística del MERCOSUR Educativo como fuera de ella- y referidos a las siguientes dimensiones:

- Contexto socio-demográfico y económico
- Organización del sistema terciario
- Condiciones de la oferta
- Acceso, cobertura y participación
- Equidad de oportunidades educacionales
- Eficiencia y rendimiento escolar<sup>1</sup>
- Integración entre educación superior y el sector productivo
- Articulación entre educación superior y ejercicio profesional
- Financiamiento y gasto

Para dar cuenta de los objetivos trazados en el presente estudio se estimó pertinente en un primer momento identificar los procesos y fenómenos más relevantes acaecidos en el

---

<sup>1</sup> La dimensión desempeño escolar incluida originalmente en los Términos de Referencia a nuestro juicio está ya consignada en la dimensión eficiencia y rendimiento. De ahí que en el presente estudio al abordarse los indicadores asociados a la dimensión eficiencia y rendimiento se asumirá que ellos están dando cuenta del desempeño de los educandos en el sistema o bien del funcionamiento del sistema educativo terciario.

mundo y en la región en las últimas dos décadas en lo que respecta a la educación superior. Para ello el análisis del contexto se centra en cinco temáticas: a) Crecimiento explosivo de la matrícula; b) restricción del gasto público; c) crecimiento y diversificación institucional; d) creciente participación del sector privado en la configuración de la oferta educativa; y e) alejamiento gradual del Estado como ente regulador del sistema y proveedor de recursos.

Los procesos y fenómenos previamente enunciados se han desplegado en el marco de un conjunto de políticas e iniciativas relativas al acceso y la privatización que han guiado los destinos de la educación superior en los últimos 25 años. Las políticas y las reformas que han derivado de las mismas han tenido como protagonistas tanto a agencias de ayuda multilateral, tales como, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, y la UNESCO, entre otras, así como a los propios gobiernos que han impulsado procesos de cambios y reformas ya sea a partir de diagnósticos locales o bien sobre la base de los diagnósticos y recomendaciones de políticas que han venido implementando las agencias ya mencionadas.

Ciertamente, las políticas y directrices asociadas a la masificación (democratización) y la privatización de los sistemas terciarios han de haber contribuido a configurar las semejanzas, las diferencias e, incluso, los desafíos que dichos fenómenos imponen a los gobiernos de la región. Entre éstos últimos se dará cuenta de las estrategias y mecanismos adoptados para promover un acceso más equitativo, asegurar la permanencia y el éxito al interior de cada sistema todo lo cual queda registrado en el Capítulo 2.

En el Capítulo 3 se desarrolla el análisis de cada una de las nueve dimensiones identificadas previamente y los correspondientes indicadores asociados a cada una de ellas. Se trata de indicadores de resultados que consecuentemente miden cambios en los ámbitos que se está evaluando. Los indicadores consignados en el análisis permiten explorar y determinar si la política o iniciativa logró o no los resultados para los cuales se implementó.

La selección de cada uno de los indicadores incluidos en el análisis responde al alcance e impacto que ellos tienen en el diseño e implementación de políticas educativas, particularmente en el nivel post-secundario. Si bien los indicadores seleccionados pueden explicar parcial o totalmente el éxito o fracaso de una política determinada, no es menos cierto que podría haber otros indicadores igualmente relevantes pero respecto de los cuales se dispone de muy escasos datos. De ahí que al momento de interpretar los resultados que arroja el estudio hay que ser cautos y no pensar a priori que los resultados ilustrados en el Capítulo 3 podrían ser irremediablemente consecuencia de una política puntual más aún si se considera que los cambios de gobierno, usualmente, traen aparejados cambios en el diseño e implementación de políticas todo lo cual torna más complicado realizar un análisis de tendencias como el que aquí se lleva a cabo. En otras palabras, los resultados graficados en el Capítulo 3 pueden ser consecuencia directa de la implementación de las políticas o medidas orientadas a producir ese resultado o simplemente ser un efecto indirecto de medidas tomadas con otros fines. Por ese motivo, los indicadores de resultados seleccionados son utilizados como instrumentos que permiten dimensionar cambios al interior del sistema terciario independiente de cuál sea el origen de tales cambios.

A partir de ese análisis fue factible identificar, en un primer momento, algunas áreas de cooperación entre los países de la región y, con posterioridad, delinear futuras directrices y recomendaciones de políticas para la educación superior, las cuales son sintetizadas en el Capítulo 4.

En lo que concierne al levantamiento de información cuantitativa cabe destacar que en una primera etapa se procedió a identificar y sistematizar la información disponible en la Vitrina Estadística del MERCOSUR Educativo y el Proyecto WEI en relación a las dimensiones que guiaron el estudio. Debido a que existe poca información relativa al sector educación superior en la Vitrina Estadística<sup>2</sup> y en el Proyecto WEI se compiló información adicional desde otras fuentes, incluyendo aquella sistematizada en publicaciones como en bases de datos de las siguientes organizaciones internacionales: Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS), Instituto Internacional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC/UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) y el Banco Mundial.

En un primer momento, se procedió a construir las series temporales de los indicadores individualizados en la Vitrina Estadística para luego complementar esa información con aquella proveniente de otras fuentes vinculadas a agencias internacionales que disponen información relevante sobre el tema. Posteriormente, se seleccionó otro conjunto de indicadores que dieran cuenta de aquellas dimensiones preestablecidas y sobre los cuales no existe información en la Vitrina Estadística.

Al momento de construirse los distintos Cuadros que dan vida al Capítulo 3 se intentó compilar información para el periodo 1996-2005. Sin embargo, en lo que concierne a varios de los indicadores sobre los cuales se sistematizó información no se pudo acceder a datos para los años 2004 y 2005 ni menos aún a información relativa a los años iniciales del periodo bajo estudio esto es, 1996, 1997 y 1998. De igual forma, en el presente Informe se integran algunos indicadores respecto de los cuales existe escasa información (tal como ocurre, por ejemplo, con la tasa de deserción para el caso de jóvenes que cursan estudios de nivel terciario o con la tasa de graduados por área de conocimiento) lo que en rigor no permite realizar un análisis acucioso de esos indicadores ni establecer tendencias que den cuenta de determinados procesos.<sup>3</sup> Sin embargo, se optó por incluir dichos indicadores por la importancia que ellos revisten en el diseño e implementación de políticas de largo alcance en lo que al sistema post-secundario respecta. Sería altamente conveniente que en un futuro cercano los países del MERCOSUR, en la medida de lo posible, vieran la factibilidad de actualizar y complementar la información vinculada a dichos indicadores.

Por otra parte, con el fin de dar cuenta de los indicadores cualitativos establecidos se procedió a revisar distintos documentos emanados del MERCOSUR Educativo

---

<sup>2</sup> En lo que concierne a educación superior en la Vitrina Estadística existe actualmente información publicada para un conjunto reducido de indicadores asociados a sólo cinco de las nueve dimensiones contempladas en el Estudio y en la mayoría de los casos la información disponible abarca únicamente los años 2002, 2003 y 2004 (ver detalle en el Capítulo 3, Tabla 3.1).

<sup>3</sup> Las dificultades para contar con otros indicadores asociados a la equidad y el logro académico se vinculan, principalmente, a la baja disponibilidad de información y también a la ausencia de tratamiento de este tipo de indicadores de manera comparable.

incluyendo los Protocolos suscritos por los ministros y representantes de los seis gobiernos, actas de ministros y acuerdos suscritos desde que se creara el MERCOSUR en el año 1991 hasta nuestros días, los Informes Nacionales de IESALC/UNESCO, así como otros documentos gubernamentales y de carácter académico.

Por último, cabe mencionar que para conducir el análisis se construyó una matriz de análisis (ver Tabla 3.1) donde se detallan las dimensiones bajo estudio, los indicadores vinculados con cada dimensión y la fuente que nutre de información a cada indicador.

## **CAPITULO 2**

### **TENDENCIAS OBSERVADAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR A NIVEL MUNDIAL Y REGIONAL**

El objetivo de este capítulo es contextualizar los principales cambios que han estado afectando al nivel terciario en el mundo y en los países del MERCOSUR. Con ese fin se identifican y analizan las grandes tendencias observadas en las últimas dos décadas en el ámbito de la educación superior, especialmente, los cambios relativos a: crecimiento que han experimentado los sistemas a nivel mundial tanto en materia de instituciones como de matrícula, diversificación institucional y financiera, y participación del sector privado en la conformación de la nueva oferta educativa. En segundo término, se analizan las acciones desarrolladas en educación superior en el MERCOSUR desde su constitución en el año 1991 para lo cual tanto los Protocolos y acuerdos de ministros suscritos en el periodo 1991-2005 sirven como fuente de primera mano. En tercer lugar, se examinan las tendencias observables en materia de acceso, democratización y privatización de la educación superior en los países del MERCOSUR.

#### **2.1 La Educación Superior en el Contexto Mundial**

A partir del análisis pormenorizado del sector educación en la región latinoamericana es posible constatar las siguientes tendencias en las últimas dos décadas: a) Creciente expansión de la matrícula estudiantil; b) restricción relativa de la inversión pública en el nivel terciario; c) rápida multiplicación y diversificación de las instituciones dedicadas a impartir distintos tipos de educación postsecundaria; d) creciente participación del sector privado en la composición de la oferta educativa; y e) progresivo alejamiento del Estado de sus responsabilidades en el financiamiento y la regulación de la educación superior (ver Espinoza, 2002; Tunnerman, 2000; Yarzabal, 1999, 2001).

Desde los inicios de la década del 80 hasta el día de hoy los sistemas de educación superior en el mundo han estado experimentando enormes cambios como consecuencia de la creciente demanda por acceder a este nivel del sistema educativo (Albornoz, 1993; Altbach, 1996; Altbach & Knight, 2006; Neave & van Vught, 1994). Al menos tres factores pueden asociarse con la expansión de los sistemas terciarios: a) la creciente complejidad de las sociedades y las economías contemporáneas que han estado demandando en forma creciente personal altamente calificado (Espinoza, 2000; Mauch, 2000); b) la competitividad librada por diferentes grupos de la población en orden a acceder a mayores y mejores credenciales educativas; y c) los esfuerzos realizados por los estados para incorporar a jóvenes que de otro modo podrían estar en las calles y ser objeto de movilizaciones sociales y políticas.

La expansión, diversificación y privatización de los sistemas de educación superior representan, sin lugar a dudas, enormes desafíos para los gobiernos en el mundo entero. Se trata de tendencias que han sido de primer orden en los últimos 20 años y que continuarán caracterizando al nivel terciario en los años venideros (Levy, 2006; Mauch & Sabloff, 1995; Morsy & Altbach, 1996; Task Force on Higher Education and Society, 2000; World Bank, 1999). En el caso de América Latina cabe destacar que mientras en 1950 la matrícula en educación superior bordeaba los 270.000 estudiantes (Guadilla,



1996) en el año 1996 alcanzaba a 8,5 millones y en el año 2003 a 13,8 millones (IESALC/UNESCO, 2006), el número de instituciones para el continente se incrementó de 75 (la mayoría de ellas universidades) en el año 1950 a 5.438 en 1994 de las cuales apenas 812 eran universidades (Guadilla, 1996).

En el ámbito de la expansión resulta pertinente acotar que junto con la ampliación de la oferta educativa en el nivel universitario, se ha generado un crecimiento notorio de la oferta de educación superior no universitaria que se ha constituido en otro instrumento de política pública para dar respuestas a demandas formativas de educación técnica de menor duración y al mismo tiempo descomprimir una demanda que excedía las capacidades educativas universitarias para brindar una formación de excelencia.

Como consecuencia directa de la diversificación institucional de los sistemas de educación superior en la actualidad estamos en presencia de instituciones abocadas esencialmente a la investigación, institutos politécnicos, e institutos profesionales, entre otros, que han sido creadas para servir a determinados grupos de la población, como así también un número importante de universidades ha incrementado su matrícula a través de la creación de campus fuera de los límites nacionales y otras tantas universidades están ofreciendo programas a distancia vía Internet (Espinoza, 2002; Ginsburg, Espinoza y otros, 2003; González, 2003).

La política de diversificación del sistema de educación superior no ha estado exenta de dificultades de diverso tipo, asociadas a la coordinación sistémica, a la equidad, la calidad y la articulación.

Por último, la tendencia privatizadora ha tenido un avance significativo y progresivo en las últimas dos décadas lo que se traduce en distintos ámbitos, incluyendo: crecimiento del número de instituciones y de la matrícula en el sector privado, y diversificación de los mecanismos para financiar estudios terciarios. En lo que concierne a este último aspecto, y en consonancia con las tendencias imperantes en el mundo entero las universidades de la región se han visto obligadas en su mayoría a introducir mecanismos de co-financiamiento con ocasión de la caída del gasto público en la educación terciaria. Como consecuencia de ello en forma progresiva se ha ido transfiriendo a las familias de los estudiantes el costo de la educación y se está imponiendo a las instituciones del sector, desde los gobiernos, a racionalizar el uso de los recursos públicos y a dar cuenta del uso de los mismos (Accountability). Con ello se pretende propinar un cambio en las formas de asignación de tipo incremental de los presupuestos y la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento a través de la venta de servicios y el cobro de las colegiaturas para lo cual Chile se yergue como modelo (Espinoza, 2002; Task Force on Higher Education and Society, 2000).

Todos los fenómenos enumerados anteriormente, esto es, expansión de la matrícula, diversificación institucional y privatización han estado por cierto presentes en los sistemas de educación superior de los países miembros y asociados del MERCOSUR que en la mayoría de los casos presentan tendencias coincidentes aún cuando se hayan manifestado en ciertos casos en momentos históricos diferentes. Dicha situación obedece, naturalmente, a las peculiaridades que en cada país fue adoptando su propia evolución socioeconómica lo que fue aparejado por cierto con distintos ritmos de expansión y de movilización de los diversos sectores sociales y, por consiguiente,

presiones de intensidad dispar para lograr una expansión de las oportunidades en educación superior.

## **2.2 Educación Superior en el MERCOSUR<sup>4</sup>**

Es incuestionable que la educación que ha sido tradicionalmente competencia exclusiva de los Estados, ha ido adquiriendo importancia creciente en los ámbitos de integración internacional como instrumento esencial para llevar adelante las políticas comunitarias. Al constituirse el MERCOSUR en 1991, los gobiernos comprendieron la necesidad de atender temas colaterales al intercambio comercial y en particular los relativos a trabajo, justicia y educación (Rodríguez, 1998; Vilosio, 2003).

El Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) nace el 13 de diciembre de 1991 con el **Protocolo de Intenciones** firmado por los ministros de Educación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Entre los acuerdos adoptados en dicha ocasión cabe destacar: a) los países miembros se comprometen a incentivar la capacitación de recursos humanos que contribuyan al desarrollo económico nacional y regional; y b) fomentar la integración de los sistemas educacionales de la región (ver Protocolo en sitio web del MERCOSUR Educativo <http://www.sic.inep.gov.br/>).

En el ámbito de la educación superior, la acción del Sector Educativo del MERCOSUR se manifiesta en dos dimensiones: los protocolos de integración y las acciones concretas realizadas en función de construir espacios de integración.

Tres son los protocolos que se han estado aplicando en el nivel terciario desde que se constituyera el MERCOSUR en 1991 y que se mantienen plenamente vigentes: 1) El Protocolo de Integración Educativa para la Prosección de Estudios de Postgrado en las universidades de los países miembros del MERCOSUR; 2) El Protocolo de Integración Educativa para la Formación de Recursos Humanos a Nivel de Postgrado entre los Países Miembros del MERCOSUR; y 3) El Protocolo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académicas en los Países del MERCOSUR. En el plano de las acciones concretas, por otra parte, destacan los esfuerzos por acercar a la universidad y al sector productivo, la implementación de cursos de alto nivel y la acreditación de carreras universitarias (Toro, 2000).

### ***2.2.1 Protocolos Relativos a la Educación Superior***

El **Protocolo de Integración Educativa para la Prosección de Estudios de Postgrado en las universidades de los países miembros del MERCOSUR** fue acordado en Montevideo, con fecha 30 de noviembre de 1995. En él se define conforme lo estipula el Artículo 1º que “Los Estados Partes, a través de sus organismos

---

<sup>4</sup> Nótese que los indicadores de educación superior fueron incorporados al sistema en la última etapa debido a la necesidad de contar con un tratamiento propio y definiciones específicas, diferentes de las usadas en los otros niveles educativos. Sin embargo, los resultados de las discusiones al interior del GGP han llevado a definir un conjunto básico de indicadores de educación superior a ser incorporados en la *Vitrina Estadística*. Es importante tener en cuenta la dificultad de armonización de los conceptos para este nivel, debido a las múltiples modalidades y duración de los programas educativos (OREALC/UNESCO, 2005).

competentes, reconocerán los títulos universitarios de grado otorgados por las universidades reconocidas de cada país, al solo efecto de la prosecución de estudios de postgrado.” Se consideran títulos de grado (Pregrado) aquellos obtenidos en cursos con una duración mínima de cuatro años. Según el Protocolo los estudiantes extranjeros en los cursos de postgrado tendrán los mismos requisitos de admisión que se aplican a los nacionales. El reconocimiento de títulos es meramente con fines académicos y no habilitante para el ejercicio profesional (Artículo 4º). Cada Estado Parte se compromete a informar a los restantes cuáles son las universidades o institutos de educación superior reconocidos que están comprometidos con este Protocolo (Artículo 6º). En el acuerdo se establecen, igualmente, los procedimientos de aplicación al reconocimiento, así como también la forma en que se han de dirimir las controversias que puedan surgir de su aplicación, fórmula que se repite en cada protocolo (Artículo 8º) (ver MERCOSUR/CMC/Dec. N°04/95 en sitio web del MERCOSUR Educativo <http://www.sic.inep.gov.br/>).

**El Protocolo de Integración Educativa para la Formación de Recursos Humanos a Nivel de Postgrado entre los Países Miembros del MERCOSUR**, acordado en la misma fecha que el anterior, tiene como objetivos: (i) la formación y el perfeccionamiento de docentes universitarios e investigadores, con la finalidad de consolidar y ampliar los programas de postgrado en la Región; (ii) la creación de un sistema de intercambio entre las instituciones, a través del cual los docentes e investigadores, trabajando en áreas de investigación comunes, propicien la formación de recursos humanos en el ámbito de proyectos específicos; (iii) el intercambio de informaciones científicas y tecnológicas, de documentación especializada y de publicaciones; y (iv) el establecimiento de criterios y patrones comunes de evaluación de los postgrados (Artículo Primero). De igual manera, la consolidación de núcleos avanzados de desarrollo científico y tecnológico y la adaptación de programas de postgrado ya existentes en la Región, tendientes a la formación comparable o equivalente de recursos humanos son preocupaciones explícitas de este acuerdo, como así también el ofrecimiento de cursos de especialización en áreas consideradas estratégicas para el desarrollo de la Región (Artículo Segundo) (ver Protocolo en sitio web del MERCOSUR Educativo <http://www.sic.inep.gov.br/>).

**El Protocolo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académicas en los Países del MERCOSUR** se firmó en Asunción, el 11 de junio de 1997 (MERCOSUR/RME/Acta N°01/97). Estipula que los Estados Partes, a través de sus organismos competentes, admitirán, al solo efecto del ejercicio de actividades académicas, los títulos de grado y postgrado conferidos por instituciones de nivel superior reconocidas como tales en cada país (Artículo 1). En este documento se acordó considerar títulos de grado aquellos obtenidos en cursos con una duración mínima de cuatro años o 2.700 horas cursadas, y títulos de postgrado tanto a cursos de especialización con una carga horaria presencial no inferior a las 360 horas, como a los grados académicos de maestría y doctorado, todos los cuales deberán estar debidamente reconocidos por la legislación vigente en el país miembro otorgante (ver Decisao N°03/97 que establece Protocolo en sitio web del MERCOSUR Educativo <http://www.sic.inep.gov.br/>).

### ***2.2.2 Acciones Desarrolladas en Educación Superior en el Marco del MERCOSUR Educativo***

El 26 de marzo de 1991, Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay firman el Tratado de Asunción con el fin de crear un espacio común de libre comercio y cooperación en diversos ámbitos, entre ellos, el de la Educación.

Dos años más tarde, el 21 de diciembre de 1993, la Reunión de Ministros de Educación de los países signatarios del MERCOSUR acordaron crear la Comisión Técnica Regional de Educación Superior, organismo al que se encargó el estudio y la formulación de alternativas para la compatibilización de estudios y títulos de nivel superior. Con la creación de esta Comisión se abrió el primer espacio de deliberación sobre la situación de la Educación Superior en la región.

A partir de la constitución de dicha Comisión se iniciaron los trabajos tendientes a sistematizar las cuestiones referentes a la Educación Superior en los Estados Parte, principalmente en lo que respecta al reconocimiento de los estudios y títulos, y, se crearon a la vez grupos de trabajo en cada país para analizar el tema de cursos de postgrado.

Sobre esa base tres son las acciones de mayor envergadura que han venido desarrollándose en el último tiempo en el marco de los acuerdos adoptados en el MERCOSUR educativo: Acreditación de carreras, formación de recursos humanos y vinculación entre universidad y sector productivo.

En lo que concierne a la acreditación de carreras y programas cabe destacar que en el mes de noviembre de 1996, en la ciudad de Gramado, Brasil, la Reunión de Ministros de Educación decidió encargar al Comité Coordinador Regional la realización de estudios de viabilidad para la acreditación de cursos, con vistas a definir un sistema de reconocimiento de títulos. Este acto materializó la voluntad regional de crear un marco que permita la movilidad de estudiantes a través de la acreditación de las carreras.

En la misma dirección a fines del primer semestre de 1997, el 11 de junio, se creó un Grupo de Trabajo de Especialistas en Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, con la finalidad de diseñar una propuesta de organización de un sistema de acreditación de carreras universitarias. Los objetivos y metas de este Grupo de Trabajo fueron investidos con carácter prioritario por la Reunión de Ministros, en Diciembre de ese mismo año.

En ese contexto se suscribe el Memorándum de Entendimiento sobre la implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR. El anexo al Memorándum de Entendimiento se divide en ocho capítulos y contiene las Normas Generales de Operación y Procedimientos del Mecanismo Experimental de Acreditación del MERCOSUR (MEXA). En él se detalla, entre otros aspectos, la solicitud de acreditación (en la que la institución solicitante debe declarar explícitamente que cumple los requisitos y que acepta los criterios y normas establecidos); que acepta la estructura general del informe de autoevaluación; acepta la visita del Comité de Pares y el dictamen que corresponda. El informe es el resultado según estas Normas, de un proceso mediante el cual la carrera o programa que busca la

acreditación da cuenta del grado en que se ajusta a los criterios y parámetros de calidad establecidos y concordados para ella, así como de la forma en que cumple con sus propias metas y propósitos.

El acuerdo en comento ha permitido implementar acciones concretas mediante la creación de agencias acreditadoras en los países donde no existían, la definición de normativas compartidas, la definición de criterios y estándares comunes para la acreditación de algunas carreras, y sobre todo el intercambio de pares evaluadores entre los distintos países de la región. Tras realizarse la convocatoria respectiva se acordó que se harían responsables para llevar a cabo esta tarea las agencias nacionales de acreditación existentes, esto es, la CONEAU en Argentina, la CONAES en Bolivia, el CSE en Brasil, la CNAP en Chile, la recientemente creada ANAES en Paraguay y el Ministerio de Educación en Uruguay.<sup>5</sup>

En materia de formación de recursos humanos, si bien se ha promovido políticas regionales de capacitación en las áreas de políticas públicas y vinculación universidad sector productivo, no se pudo acceder a antecedentes ni datos sistematizados por país que permitan arribar a conclusiones acerca del impacto de dichas iniciativas aún cuando se reconoce la existencia de iniciativas de carácter institucional. Asimismo, existe la preocupación por buscar mecanismos de cooperación y diálogo que contribuyan al perfeccionamiento del sector docente.

En lo que respecta a la relación entre universidad y sector productivo es posible constatar que a fines de la década pasada se constituyó un grupo de trabajo que estableció un plan de actividades que incluyó la realización de un seminario en la U. de Santa Catarina entre el 19 y el 22 de agosto de 1997 en el cual participaron empresarios y académicos. En la ocasión, se expusieron paneles y se presentaron experiencias de los distintos países de la región tanto desde la perspectiva de los empresarios como de los académicos. En la actualidad no se dispone de información centralizada que permita individualizar los alcances de la relación entre universidad y sector productivo.

### **2.3 Acceso, Cobertura y Democratización en los Países del MERCOSUR**

En general, las políticas públicas que se han estado implementando en los países del MERCOSUR no abordan el ámbito de la educación superior. No obstante ello, la discusión al interior de los gobiernos ha estado centrada en la no discriminación en el acceso en función de los méritos individuales. De hecho, a nivel de ayudas estudiantiles para fomentar un acceso más equitativo se encuentran principalmente programas

---

5 Hacia el año 2005 la situación era la siguiente: Argentina –a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria- y Brasil registraban avances significativos en relación con la acreditación de carreras de grado; Uruguay presentaba aún una situación todavía indefinida acerca de quién se responsabilizará de estos procesos (entre el Ministerio de Educación y su principal universidad nacional); Bolivia y Chile estaban avanzando en la implementación de la acreditación para carreras de grado a través de los respectivos Ministerios de Educación, tarea que en un futuro próximo será transferida a comisiones autónomas (lo que ocurrió en Chile con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado en 2003; en Bolivia con la creación de la CONAES y en Paraguay con la conformación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior se dio un importante avance el año 2003 para consolidar un sistema de evaluación y acreditación que permita responder a las necesidades del país y a los compromisos suscritos en el marco del MERCOSUR educativo.

estatales de becas para estudiantes de buen rendimiento académico y escasos recursos, orientados tanto a asegurar su acceso, como su permanencia al interior del sistema, evitando de ese modo la deserción por motivos económicos.

Iniciativas más acotadas para la promoción del acceso de los grupos indígenas y otras minorías, presentes en Bolivia, Brasil y Chile, o dirigidas a víctimas de la violencia política, suelen combinar recursos públicos con programas de admisión especial y becas complementarias de algunas universidades específicas. Se trata de medidas de apoyo financiero y son evaluadas como respuesta de determinadas universidades frente a las demandas del entorno en que se insertan, o como estrategia de diferenciación ante el crecientemente competitivo mercado de la educación superior.

Tanto en las medidas promovidas por los estados, como en las que surgen de las propias universidades resalta la casi total ausencia de programas orientados a mejorar el rendimiento académico y la calidad de la inserción de los grupos destinatarios. Lo anterior, obviamente, repercute directamente en los índices de retención, especialmente críticos en Argentina y tan preocupantes como los problemas de acceso en los restantes países.

La Declaración Universal de Derechos Humanos da cuenta en uno de sus párrafos que el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. Declaración que es confirmada en la Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI cuando se sostiene que el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes pudiendo concretarse a cualquier edad.

Al discutirse el tema del acceso a la educación superior ciertamente que el término clave parece ser el de “igualdad de oportunidades”. Según el contenido y alcance que se le otorgue a este concepto podrá distinguirse dos grandes niveles:

Una primera definición apunta a propiciar el acceso a la educación superior de quienes cumplen con los requisitos académicos formales ya sea mediante becas y/o créditos.

Una segunda perspectiva dice relación con promover de forma activa el acceso de quienes forman parte de aquellos grupos con menores posibilidades de ingresar a la educación superior (minorías étnicas, discapacitados físicamente, etc.). En tal sentido, se han promovido distinto tipo de acciones siendo la más conocida el establecimiento de cuotas raciales o étnicas para incidir en la composición del alumnado de las universidades (medida ampliamente discutida, tanto en sus consecuencias como en su constitucionalidad). Otro tipo de acción de este tipo corresponde a la introducción de criterios de preferencia o prioridad –como bonificaciones en los puntajes–, según las características de los postulantes.

La reducción de la desigualdad en el acceso a la educación superior se vincula directamente con las acciones destinadas a minimizar la brecha en las oportunidades educativas en el nivel básico y medio. Sólo en la medida que éstas tengan éxito disminuirá la inequidad en el acceso a la educación superior.

Por otro lado, no cabe duda que tanto la expansión, la diversificación como la privatización de los sistemas terciarios han tenido un impacto directo en materia de

acceso y democratización al interior de los sistemas de educación superior del mundo y de la región. En los párrafos siguientes se da cuenta de lo acontecido en los países miembros y asociados del MERCOSUR.

### *Argentina*

Al recuperarse la democracia en 1983 los procedimientos de selección e ingreso fueron modificados. En efecto, junto con reestablecerse el ingreso irrestricto en las universidades de gestión estatal, se suprimió el arancel para los estudios de grado.<sup>6</sup> Ambas medidas contribuyeron para que se produjera un crecimiento explosivo de la matrícula en esas instituciones. A su vez, en la mayoría de las universidades privadas no se establece otra condición de ingreso que el haber acreditado el ciclo medio, salvo en unas pocas de alto nivel de exigencia. En las instituciones de educación superior no universitarias tampoco hay exámenes de ingreso, excepto en una pequeña minoría que procura seleccionar a sus estudiantes.

En Argentina no existe una prueba nacional común para los postulantes al sistema de enseñanza superior, sino que el acceso es regulado por las propias instituciones de educación superior, ya sean públicas o privadas. Estas regulaciones son muy diferentes según las universidades, facultades o áreas académicas. Aún cuando no se observan estudios específicos respecto del perfil socioeconómico de los estudiantes de educación superior, a partir de la información proporcionada por la Universidad de Buenos Aires se pueden extrapolar ciertas tendencias, pues los datos señalan que el 75% de los estudiantes son de clase media y el porcentaje restante se divide entre un 12% de clase alta y otro 12% de clase baja (Sánchez, 2002).

Es importante señalar que luego del mejoramiento que experimentó la cobertura y el acceso a la enseñanza superior, especialmente en la década de los ochenta con la expansión de las universidades privadas, a partir de los últimos años de la década pasada y los primeros de la nueva era, se advierten problemas relativos a la ausencia de un sistema universitario integrado, que genera una excesiva competencia local promoviendo saturación en los mercados de empleo profesional y presionando hacia la emigración profesional. Dicha situación se vuelve aún más compleja con la irrupción de una nueva competencia de la educación transnacional y de la educación virtual local e internacional (Fernández, 2002).

Si bien no existe una política puntual asociada a fomentar el acceso a la educación superior de los sectores más desventajados en la Argentina, sí existen algunas iniciativas promovidas en la última década. Una de ellas dice relación con la instauración del Programa Nacional de Crédito Educativo para la Educación Superior. Una segunda iniciativa, implementada por el gobierno argentino a contar del año 1996 fue el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNUB) con el fin de promover una mayor igualdad de oportunidades, favoreciendo el acceso y/o permanencia de alumnos de

---

<sup>6</sup> La gratuidad de la enseñanza universitaria estatal es un principio que amplios sectores estudiantiles, docentes y políticos no están dispuestos a revisar, pese a que la Ley de Educación Superior sancionada en 1995 estableció la posibilidad de que las universidades de gestión estatal fijaran tasas por los estudios de grado siempre que los fondos fueran destinados a becas estudiantiles. Las universidades mantuvieron la gratuidad de este nivel de estudios, salvo tres que establecieron algunos sistemas blandos de aranceles. A nivel de postgrado, no obstante, las universidades públicas han fijado significativos aranceles para autofinanciarse.

escasos recursos económicos y buen desempeño académico en los estudios de grado. Los destinatarios del Programa que es administrado por la Secretaría de Políticas del Ministerio de Educación son aquellos estudiantes que se encuentren cursando una carrera de grado de una Universidad Nacional y el beneficio consiste en una suma de \$2.500 anuales, en 10 pagos mensuales. La beca puede ser renovada cada año si los alumnos beneficiarios mantienen la misma regularidad y promedio exigido para el ingreso al Programa. Dicho programa cuenta con varios componentes o subprogramas, uno de los cuáles está destinado a alumnos que provengan de comunidades indígenas (desde el año 2000). Desde su implementación hasta el año 2000, el PNBU ha otorgado 10.589 becas a razón de aproximadamente 2.500 beneficiarios por año. En 2005, alrededor de un 30% de los postulantes al beneficio pudo acceder a él lo que denota la debilidad del sistema de becas.<sup>7</sup>

Según algunos expertos, pese al incremento, diversificación y feminización de la matrícula estudiantil universitaria, se mantuvo la “inequidad” social y se formó una “inequidad” de calidad (Del Bello, 2002; Rama, 2005). Esta situación puede explicarse por la escasa equidad en el acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema, como consecuencia de la carencia de sistemas de becas y créditos suficientemente extendidos destinados a apoyar económicamente a quienes, teniendo capacidad y voluntad de estudiar, no tienen recursos para hacerlo (García, 2004).

En 1993, se sancionó la Ley Federal de Educación, referida al conjunto del sistema educativo, desde la educación inicial hasta el postgrado universitario. En este período se registró una fuerte expansión en materia de instituciones universitarias. Se crearon nueve universidades nacionales y se autorizaron 23 universidades privadas. Pese a la fuerte expansión institucional la matrícula de las universidades nacionales sólo creció un 12% en seis años (1991-1997), mientras que en los años anteriores (1984 – 1990) había crecido en un 65%. La expansión fue mucho mayor en la matrícula de las universidades privadas, un 35 % entre 1990 y 1995 y mantuvo un crecimiento regular hasta la crisis económica. Con todo el crecimiento de la matrícula universitaria en las últimas décadas no se ha visto acompañado de un crecimiento similar en el número de graduados, en especial en las universidades nacionales. Asimismo, gran parte de la deserción se registra en el primer año de estudio en el que la tasa de fracaso es del orden del 40% al 50%. Más aún, los datos señalan que entre mayo de 2001 y mayo de 2002, la desocupación en la Capital Federal y el Gran Buenos Aires aumentó al 25,1% y la de los profesionales universitarios creció al 53,8%. Así, mientras en octubre de 1990 los desocupados con título universitario eran sólo el 1,1% del total de desocupados, en mayo de 2002 eran el 7,3% (Fernández, 2002).

Para enfrentar esta situación, se está debatiendo para que la política en educación superior se articule con la enseñanza media, se mejoren los procedimientos de acceso a la educación superior, se amplíe la oferta de carreras intermedias y cortas, en especial de carácter tecnológico y se reduzca la excesiva extensión de las carreras universitarias. Paralelamente, respecto del crecimiento y diversificación de las instituciones de enseñanza superior, y su impacto en la generación de una fuerte competitividad, donde predomina el criterio de mercado por sobre el académico, se señala que el Estado y sus instituciones de regulación, acreditación y control debieran asumir un rol más activo.

---

<sup>7</sup> Según algunas estimaciones satisfacer la demanda actual de becas del Programa PNUB implicaría un desembolso equivalente a US\$150 millones anuales lo que representaría cerca de 8% del financiamiento institucional en circunstancias que el gasto no superaría los US\$7 millones anuales (Del Bello, 2002).



## ***Bolivia***

Hasta mediados de la década del 90 de la centuria pasada, la ausencia de políticas de Educación Superior caracterizó el desarrollo del sistema. La aprobación de la Ley de Reforma Educativa en 1994, no obstante, supuso el primer intento en regímenes democráticos de generar políticas gubernamentales en la Educación Superior y de crear espacios en el aparato gubernamental para promoverla.

Con el apoyo y financiamiento de la cooperación internacional, particularmente el Banco Mundial, se creó el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES), que bajo una agenda preestablecida y sin muchas variantes en el contexto latinoamericano, se trazó dos objetivos: modificar los sistemas de asignación presupuestaria a las universidades públicas con la idea de introducir el “accountability” y certificar sus niveles de calidad. La política, desde ya con limitaciones en su concepción y alcance, no cuajó más allá del discurso y si bien tuvo un impacto relativo, más bien no deseado ni previsto, el régimen universitario, salvo pequeñas transformaciones, continúa funcionando como hasta entonces. Lo anterior, en parte, se explica por la presión que ejercen los poderes extraestatales y por los cambios políticos que se han suscitado en el ultimo tiempo (Rodríguez y Weise, 2006).

Por otra parte, en lo que concierne a los procedimientos de selección cabe mencionar que a diferencia de otros sistemas, el sistema de educación superior boliviano es poco selectivo. En efecto, el único requisito de ingreso es haber concluido la educación secundaria en cualquiera de sus modalidades, con lo que se otorga el título de bachiller en humanidades. Dicho título habilita para acceder a la educación superior universitaria. Existen, sin embargo, diversas modalidades de acceso a la educación superior, de características diferenciadas entre el sector público y privado.

Las políticas de admisión de las universidades, tanto públicas como privadas, no se han alterado mayormente en los últimos años. En el caso de las universidades públicas autónomas hasta inicios de los 90 prevaleció el ingreso libre. Desde esa década, no obstante, se comenzó a instaurar de modo paulatino mecanismos selectivos, entre los cuales se cuentan: Prueba de suficiencia académica, curso propedéutico, ingreso por excelencia e ingreso libre. Como contrapartida, en el ámbito de las universidades privadas predomina el ingreso libre aun cuando existen algunas excepciones donde se aplica la Prueba de Aptitud Académica (Daza, 2003). Debido a la necesidad de competir por alumnos en el mercado, no se implementan pruebas selectivas, pues el interés es matricular la mayor cantidad posible de estudiantes para asegurar la sostenibilidad financiera de las instituciones, en tanto que éstas se sustentan casi exclusivamente con el ingreso por matrículas. Los mecanismos de selección antes enumerados serían ratificados en el X Congreso Nacional de Universidades desarrollado en Cobija, departamento de Pando en el año 2003 donde se aprobó, entre otras disposiciones, el Reglamento del Régimen Estudiantil de la Universidad Boliviana.

Mientras la educación en el sistema universitario público es de carácter gratuita, en el sector privado los costos varían de programa en programa oscilando entre los US\$200 y los US\$1.750 por semestre en el pre grado, en tanto que a nivel de postgrado los aranceles oscilan entre los US\$3.500 y los US\$7.000 por semestre.

Para fomentar el acceso al sistema terciario y, consecuentemente, elevar la cobertura las universidades privadas disponen de distintas becas que permiten cubrir parcial o

totalmente la matrícula y la colegiatura. Es más, según se establece en el Reglamento General de Universidades Privadas cada institución debe otorgar becas al 10% de sus estudiantes. De manera complementaria, cabe indicar que existen créditos educativos otorgados por dos entidades privadas sin fines de lucro: el Centro Impulsor de Educación Profesional (CIDEP) y por la Fundación para la Producción (FUNDAPRO). No obstante, la cobertura de población beneficiada por este tipo de ayudas estudiantiles es muy reducida y no supera el 0,7% de los estudiantes que asisten a las universidades privadas.

En materia de acceso no existe una prueba nacional de ingreso o Examen de Estado, y el Ministerio de Educación no interviene en este sentido. De manera experimental, a contar de 1999 se toma una prueba nacional a bachilleres (Prueba de Aptitud Académica), cuyos resultados no son condicionantes para el ingreso a la Educación Superior, sino simplemente referenciales de la calidad de los bachilleres. No es el Estado sino las universidades las que determinan el uso de sus resultados dentro de sus propios procedimientos de acceso (Rodríguez y Weise, 2006).

En Bolivia, las posibilidades de profesionalización se restringen casi exclusivamente a la educación superior universitaria. Generalmente, las instituciones de educación superior no universitaria (en su mayoría privadas) poseen baja cobertura y escasa oferta y no tienen prestigio ni reconocimiento laboral, por lo que presentan menor demanda por parte de los jóvenes. En contrapartida, el acceso a la educación universitaria es la principal aspiración de los jóvenes y familias de los diferentes estratos sociales, pues ésta tiene una alta valoración social; no así las carreras técnicas, por esta razón la demanda de ingreso a este nivel es muy alta (estimada entre un 75% y un 80% de bachilleres) (Tezanos, 2003).

Indudablemente, dicha situación, junto al crecimiento demográfico y el incremento de la cobertura escolar, explica por qué el porcentaje de estudiantes ha ido aumentando progresivamente, pese a la implementación de modalidades de ingreso. Mientras en 1990 la cobertura en relación al grupo de edad (17-24 años) era del 12,68%, en 1995 llegaba al 15,74%, el 2000 al 20,51% y el 2005 al 24,17%. Tasa de cobertura superior a la media latinoamericana (alrededor del 20%), no obstante que en Bolivia en los niveles primario y secundario la cobertura es muy inferior a la de los otros países de la región (Rodríguez y Weise, 2006).

### ***Brasil***

Con anterioridad al año 1996 cuando se dicta la Ley de Directrices y Bases de la Educación, el acceso a la educación superior estaba mucho más reglamentado dado que se exigía pruebas de ingreso donde los egresados de la educación secundaria debían demostrar los distintos conocimientos adquiridos en la enseñanza secundaria, así como su capacidad intelectual para cursar estudios en el nivel terciario. Con la dictación de la Ley de 1996, sin embargo, se flexibilizó bastante y se estipuló que para acceder al sistema terciario sólo era necesario haber egresado de la enseñanza secundaria y pasar una prueba de redacción en el proceso de selección conforme lo establecía el Ministerio de Educación. De igual manera, la nueva Ley de 1996 daba la posibilidad a las instituciones de educación superior de utilizar el examen Nacional de Educación Media (ENEM) como un mecanismo de selección.

Tal y como se consagra en la Constitución Brasileira de 1988 el costo de acceder a una institución universitaria pública será gratuito y subsidiado por el Estado, en tanto que a nivel de las instituciones privadas el costo de los estudios de pregrado será pagado. En ese nuevo contexto, las políticas de acceso que se han fomentado desde el gobierno brasileño para apoyar a estudiantes de bajos recursos se sustentan, fundamentalmente, en tres iniciativas o programas de reciente data:

1.- El Programa de Financiamiento de la Educación Superior (FIES), cuya creación es remonta al año 1999, es un programa dependiente del Ministerio de Educación que sustituyó al antiguo programa de crédito educativo (PCE / CREDUC). Tiene como objetivo auxiliar económicamente a través del otorgamiento de créditos (con una tasa de interés de aproximadamente el 9% anual) a estudiantes en situación económica desfavorecida para la realización de estudios de grado en instituciones no gratuitas. En los criterios de selección de los beneficiarios se considera la renta total familiar, el hecho de ser o no egresado de escuela pública y la raza del candidato, entre otros aspectos. El porcentaje de financiamiento que otorga el programa es elegido por el estudiante. Si bien el FIES es un programa federal, existen a nivel estadual otros programas similares (por ejemplo, el PROCRED del Gobierno de Rio Grande do Sul). Actualmente, más de 300.000 estudiantes se han beneficiado con el FIES con una inversión de recursos del orden de los R\$3 billones. Una de las mayores dificultades enfrentadas por el programa dice relación con la exigencia de un fiador dado que para los jóvenes de menores recursos siempre será más difícil encontrarlos con lo que de algún modo se restringe el acceso a este segmento de la población.

2.- El Programa Universidad para Todos (PROUNI) creado por el Gobierno Federal en el año 2004 e institucionalizado por la Ley N°11.096, de 13 de Enero de 2005, tiene como finalidad posibilitar el acceso a la educación superior de jóvenes de escasos recursos. Los estudiantes beneficiarios del PROUNI son preseleccionados por los resultados y perfil socioeconómico del Examen Nacional de Educación Media (ENEM), o bien por otros criterios definidos por el Ministerio de Educación. Asimismo, se prevé que el programa tenga una política de cupos donde las becas de estudio para afrodescendientes e indígenas sean concedidas de acuerdo con la proporción de estas poblaciones en los respectivos estados. En su primer proceso selectivo PROUNI asignó un total de 112.000 becas de estudio (totales y parciales) en 1.142 instituciones de educación superior de todo el país y en los próximos cuatro años, de acuerdo a lo planificado, debiera otorgar un total de 400.000 becas.

3.- Los sistemas de cupos representan un régimen especial de reserva de vacantes para estudiantes egresados de escuelas públicas, en especial negros e indígenas. En esa perspectiva en años recientes fueron dictadas leyes estatales que establecen la reserva de cupos para pardos y negros en universidades públicas. Por ejemplo, en el Estado de Río de Janeiro, la Ley N° 3.708, del 9 de Noviembre de 2001, instituye cupos de hasta un 40% para la población negra y parda en el acceso a la Universidad del Estado de Río de Janeiro y a la Universidad Estadual de Norte Fluminense (Sverdlick y otros, 2005).

El sistema de educación superior brasileño va creciendo aceleradamente desde la década de los noventa, especialmente en el sector privado. Pero, pese al impacto de la enseñanza privada en el acceso, los costos de la enseñanza superior pública han debido aumentar para financiar el crecimiento de la cobertura, situación que tiene en crisis al actual sistema de financiamiento.

En este contexto, las políticas de acceso para la educación terciaria planteadas en años recientes sugieren la necesidad de introducir modificaciones en el modelo vigente desde comienzos de la década pasada. Se sostiene que para alcanzar las metas de cobertura fijadas para el año 2010, en el sentido que un 30% de la población comprendida entre los 18 y los 24 años acceda al sistema de educación superior, es necesario discutir respecto del apoyo que se le puede otorgar al sistema superior privado. Paralelamente, se ha abierto una discusión respecto de la estimulación de créditos educativos, especialmente para que los nuevos estudiantes, que cada vez serán más, provenientes de los estratos socioeconómicos más bajos, puedan financiar sus estudios (Schwartzman, 2003).

### *Chile*

Chile no ha contado con una política de acceso consistente y coherente a lo largo de la últimas tres décadas. Por el contrario, con la reforma estructural de 1981 se impuso la privatización del sistema y con ello se echó por tierra el régimen de arancel diferenciado que había predominado en el sistema universitario chileno por décadas. Como consecuencia de ello, se aranceló la educación superior y se modificó significativamente el régimen de financiamiento universitario. El acceso, por ende, quedó supeditado preferentemente a la capacidad de pago que tuvieran las familias de los jóvenes que accedieron al sistema. Prácticamente, el único mecanismo de financiamiento que dispusieron los jóvenes en los años 80 fue el crédito universitario en tanto que no hubo programas de becas para apoyar el ingreso de jóvenes talentosos de escasos recursos.

A contar del año 1990, sin embargo, con el retorno de la democracia a Chile, se implementaron distintos programas de becas entre los cuales los más relevantes – considerando el volumen de recursos invertidos por el Estado y el número de beneficiarios- son el Programa de Becas Mineduc (hoy denominado Programa Bicentenario) y el Programa de Becas Juan Gómez Millas. Dichos programas están dirigidos a financiar total o parcialmente los estudios superiores de aquellos jóvenes que acceden a las universidades del Consejo de Rectores que tengan méritos académicos y una situación económica deficitaria. Otros programas de becas impulsados por el gobierno en la década pasada y que siguen vigentes en la actualidad son el Programa de Becas Indígena, el Programa de Becas Presidente de la República, el Programa de Becas para Estudiantes de Pedagogía y los Créditos CORFO. A mediados de la década del 90 se reforma el régimen de crédito universitario y se le reemplaza por el Fondo Solidario de Crédito Universitario. Dicho Fondo financia a estudiantes que no disponen de recursos para costear los aranceles de las universidades del Consejo de Rectores. A comienzos del presente año se crea un nuevo programa de ayuda estudiantil: el Crédito con Aval del Estado al cual pueden acceder estudiantes de todas las instituciones de educación superior con lo cual también se pretende apoyar el acceso de jóvenes que deseen ingresar a instituciones de carácter privado y que no pueden costear sus estudios.

En términos de los recursos invertidos y el universo de beneficiarios cabe acotar que entre los años 1991 y 2005 los recursos invertidos en los programas de becas se han septuplicado pasando de los \$10.000.000.000 a los \$70.000.000.000, en tanto que el número de beneficiarios pasó de 10.000 a 65.000 en el mismo lapso.

Todos los programas arriba enunciados de una u otra forma han permitido incrementar el acceso de jóvenes de escasos recursos al sistema con lo cual las brechas de inequidad en el acceso se han reducido en alguna medida aunque aún queda mucho por avanzar para alcanzar un mayor nivel de equidad. De cualquier manera, las iniciativas antes nombradas si bien no constituyen la esencia de alguna política puntual relativa al acceso dan cuenta de la enorme preocupación que ha existido en los Gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia para incrementar la cobertura en todos los estratos socioeconómicos.

En Chile, desde 1980 la cobertura de la educación superior ha aumentado sostenidamente, ubicándose la tasa bruta de escolaridad, en los primeros años del presente siglo por sobre el 35% para el grupo de 18 a 24 años de edad (Espinoza y González, 2006). Mientras, que las proyecciones del Ministerio de Educación chileno, indican que esta tasa se ubicará en algo más de 41% en el año 2010. Desde el punto de vista de la variable género, la matrícula de mujeres en el sistema terciario ya en el año 2001 alcanzaba al 47% del total.

El incremento en la cobertura en educación superior para el periodo 2000-2003 no se distribuye en forma igualitaria para los distintos quintiles de ingreso. En el quintil más rico alcanza a un 74% creciendo 8% en el periodo, en cambio en el quintil más pobre la matrícula llega al 15% lo que representa un aumento del 5% respecto de lo observado el año 2000. No obstante las diferencias entre los quintiles extremos, llama la atención el grado de cobertura del nivel más pobre en donde 1 de cada 7 jóvenes estaría accediendo a la educación superior mientras que 3 de cada 4 jóvenes del quintil más rico se encuentra estudiando en el nivel terciario (Espinoza y González, 2006).

Por otra parte, vale la pena indicar que el sistema de selección en Chile difiere dependiendo del tipo de institución, si bien el único requisito común de ingreso exigible es la licencia secundaria. En efecto, las universidades del Consejo de Rectores y algunas universidades privadas (las de mayor prestigio), utilizan como instrumento de selección la prueba nacional denominada Prueba de Selección Universitaria (PSU) que se compone de una parte verbal, una parte matemática, y una prueba específica para las distintas áreas del conocimiento. Otras instituciones, incluyendo universidades privadas e instituciones no universitarias utilizan como principal mecanismo de selección una entrevista personal y el haber rendido la PSU.

Pese a los logros que se advierten en materia de acceso y cobertura existe conciencia entre los distintos actores que es necesario propiciar medidas e iniciativas que apunten a un mejoramiento de la calidad de la educación ofertada a todo nivel, esto es, educación básica, media y superior. De ahí que no puede dejar de mencionarse que desde el mes de julio pasado se encuentra trabajando un Comité Asesor de la Presidencia en materias educativas el cual se constituyó como consecuencia de las protestas ejercidas por los estudiantes secundarios durante el mes de mayo y que tuvieron enorme revuelo a nivel nacional e internacional. En lo medular, las protestas apuntaron y apuntan a la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que regula los destinos del sistema educativo en su conjunto y que está vigente desde el mes de marzo de 1990 (aprobada bajo la dictadura de Pinochet un día antes que asumiera el gobierno democrático de Patricio Aylwin).

El Comité Asesor se compone de un total de 81 miembros provenientes de distintos ámbitos quienes fueron invitados por la Presidenta Michelle Bachelet para discutir en torno a las demandas de los estudiantes y generar un Informe (que deberá estar entregado a fines del presente año) que sirva de base para un futuro proyecto de ley que reforme el sistema educativo. Indudablemente, la discusión y debate que se he generado con ocasión de la instauración de este Consejo tanto dentro como fuera del mismo ha sido una oportunidad única para diferentes actores que pueden opinar sobre distintos aspectos que aquejan al sistema educativo. Este espacio por cierto está contribuyendo significativamente a ahondar las bases democráticas del sistema en su conjunto y del sector educación, en particular.

### **Paraguay**

El retorno al régimen democrático en 1989 implicó el final de una larga era oscurantista durante la cual la educación, en general, y la universitaria, en particular, tuvo que soportar las restricciones y rigores impuestos por la dictadura.

Al iniciarse el proceso de transición democrática a fines de los años 80 se puso en marcha un proceso de reforma educativa, reconocida en la actualidad como el único ámbito de reforma del Estado concretado durante la transición. Con dicha reforma quedó intacta la tradicional escisión entre la educación superior universitaria y el resto del sistema educativo (nivel básico y secundario). Puntualmente, en el caso de la Universidad Nacional que ostentaba una posición hegemónica en ese nivel educativo, el proceso de gestión y cambio respondía de manera exclusiva a la conducción de las autoridades elegidas por el *demos* universitario (en rigor por el estamento docente mayoritariamente ligado al régimen depuesto), mientras que el nivel básico y secundario proseguían bajo la tutela del Ministerio de Educación. En los hechos hubo coexistencia de una estructura bicéfala en la conducción del sistema educativo nacional que en definitiva determinó una dualidad en la implementación de la reforma educativa y un desenvolvimiento unilateral y disímil entre el nivel escolar (primaria y secundaria) y el nivel terciario.

En el primer caso, la política institucional se caracterizó por una total prescindencia del proceso de reforma educativa liderado y conducido por el Ministerio de Educación y el Consejo Asesor de la Reforma Educativa. Es más, las autoridades de la Universidad Nacional, amparadas en una peculiar interpretación del principio de *autonomía universitaria*, junto con ignorar y automarginarse del plan nacional de reforma educativa promovido desde el gobierno desestimó cualquier urgencia o necesidad de emprender una reforma en el plano universitario. Consecuentemente, prevaleció el apego al *status quo* (Rivarola, 2002).

En otras palabras, desde que se iniciara la reforma a comienzos de la década del 90 se perfilaron dos grandes tendencias: la primera, centrada en la educación básica y media, impregnada de fuertes impulsos de cambios, una alta participación social y política y una ponderable concentración de recursos humanos y medios económicos provistos por el Estado a través del Ministerio de Educación; y, la segunda, limitada al escenario universitario, caracterizada por la hegemonía de fuerzas conservadoras, aislacionistas e indiferente a los profundos cambios que se venían dando en el ámbito nacional, en el sistema escolar.

Del mismo modo, a partir de 1989 se genera una fuerte expansión de las universidades privadas (ausencia de prohibición) que incorpora una significativa modificación en materia de acceso a la educación superior. El incremento explosivo del sector universitario privado se explica en gran medida por cuanto no existe el requisito del examen de ingreso y el acceso depende, fundamentalmente, de la capacidad económica de los jóvenes y sus familias para financiar los estudios.

Tomando en consideración los antecedentes previamente reseñados resulta pertinente mencionar que la década del noventa mostró una fuerte dinámica de crecimiento de la educación superior paraguaya, tanto en términos de matrícula y número de instituciones, aunque también se dio un proceso de descentralización que se tradujo en la apertura de nuevas sedes universitarias en varias ciudades del país. Entre los años 1998 y 2000, la tasa de escolaridad a nivel nacional osciló alrededor del 7%, en la población de 17 a 24 años de edad, cobertura que demográficamente muestra una homogénea participación de género. Otra característica de este sistema, se encuentra en la acelerada expansión de la educación superior privada, donde en menos de una década, se crearon dieciocho nuevas universidades que en conjunto aglutinaron alrededor de las dos terceras partes del total de estudiantes universitarios del país (Cáceres, Gaona y otros, 2005).

Durante los 90, el crecimiento de la matrícula universitaria generó un avance importante en términos de ingreso y de mayor equidad educativa. Sin embargo, la agudización de la crisis económica en la presente década y la delicada base financiera de las instituciones privadas están erosionando los niveles de calidad con que se inició el proceso de incremento en la cobertura. Las perspectivas señalan que para los primeros años del nuevo milenio, existen claros indicios de que se mantendrá la tendencia de una desaceleración en la dinámica de acceso a la universidad, producto de la severidad de la crisis económica y el sostenido aumento del desempleo en los sectores medios de la población (Rivarola, 2002).

### *Uruguay*

Para acceder a la educación superior se requiere haber completado la enseñanza media. Las universidades e instituciones terciarias públicas o privadas deben exigir y/o constatar el cumplimiento de este requisito al momento dematruilcuar a los jóvenes.

Según Torello (2004) la enseñanza media en el Uruguay posee una fuerte selectividad social y constituye, junto a la región geográfica de procedencia de los jóvenes, un significativo factor regulador del acceso a la educación superior. Entre los 12 y los 29 años, sólo el 50% de los individuos completa la educación media y la probabilidad de hacerlo está intensamente asociada al quintil de procedencia: 0.78 en el quintil más rico y 0.29, en el más pobre.

Tal y como se reconoce en una publicación reciente del Ministerio de Educación y Cultura (2005) en el nivel terciario existe aún mucho espacio para la ampliación del acceso, el que se restringe sensiblemente en relación a los niveles primario y secundario. Más aún, dado que el acceso o la culminación de estudios no es universal el sistema de educación superior se encuentra frente al desafío de la equidad donde el diferencial más relevante no es el género sino más bien la localización geográfica y los ingresos del hogar.

La situación del sistema de educación superior uruguayo entre los años 1996 y 2004, puede separarse analíticamente en períodos, respecto de sus políticas de acceso. Hasta el año 2000 es posible sostener que la política de acceso está vinculada con las preocupaciones por la democratización de los sectores con menores probabilidades de acceso, pero paulatinamente este énfasis comienza a chocar con las limitaciones presupuestarias y con la factibilidad que los egresados se integren exitosamente en el mundo del trabajo. De esta forma, en los primeros años del presente siglo se comienza a discutir, entre diferentes actores sociales, respecto de la limitación del ingreso a la educación superior. Este hecho se ve reforzado en la medida que cuando se observa el desempeño académico de los estudiantes, sólo una cuarta parte de los que ingresan se gradúan y una también alta proporción abandonan tempranamente el sistema de educación superior (Wschedor, 2005).

Esta situación, indudablemente, está más cerca de las problemáticas que atraviesan los sistemas terciarios del mundo desarrollado, que de aquellas que caracterizan a los otros países del MERCOSUR. En este contexto, sin abandonar el tema del ingreso de los sectores con menores probabilidades de acceso en función de sus características socioeconómicas, la política educativa uruguaya está poniendo atención en las problemáticas del fracaso académico de los estudiantes y en la pertinencia de la oferta educativa en relación al mundo productivo. Bajo esa dinámica, se ha estado discutiendo recientemente en torno a la implementación de un sistema de ingreso en el que cada aspirante sea evaluado y en función de su formación anterior se le sugiera lo que podría seguir como carrera en el nivel terciario (Wschedor, 2005).

Para asegurar un acceso equitativo así como la permanencia al interior del sistema la Universidad de la República, la Caja de Profesionales Universitarios y el Ministerio de Educación y Cultura dieron origen a mediados de la década del 90 al Fondo Nacional de Solidaridad, que se financia con el aporte de los egresados de los cursos superiores del Consejo de Educación Técnico-Profesional (ANEP) y de los egresados de la Universidad de la República (profesionales con diez años de antigüedad en la profesión). Los recursos recaudados anualmente son destinados a financiar becas para alumnos de buen rendimiento académico y de escasos recursos. Mientras entre los años 1996 y 1998 se asignaron en promedio anualmente un total de 2.000 becas lo que implicó un desembolso promedio de US\$6.000.000, a contar del año 1999 la población beneficiaria casi se ha duplicado lo que ha significado una inversión anual cercana a los US\$3.000.000 (Martínez, 2003). Si bien el nivel de recursos destinados a financiar becas con posterioridad al año 2000 es menor al observado en el periodo anterior, el Fondo de Solidaridad continúa ejerciendo un impacto importante como mecanismo de equidad en la educación superior uruguaya. Es importante consignar que, en promedio, cerca del 85% de los estudiantes que han obtenido la beca provienen del interior del país.<sup>8</sup>

El crédito bancario, por otra parte, no se ha constituido en una estrategia generalizada para el acceso a la educación superior privada (la única arancelada) en la última década aunque la inversión educativa de las familias no es inferior al 0.20 del PBI (Oddone y Perera, 2004; Chiancone, Borraz y Veiga, 2006). El alto costo relativo del sistema

---

<sup>8</sup> No obstante, mientras aproximadamente dos terceras partes de la población comprendida entre los 8 y 24 años de edad reside al interior del país, las dos terceras partes de los jóvenes del mismo tramo etéreo matriculados en la educación superior, provienen de Montevideo.



financiero uruguayo y la profunda crisis económica acaecida en 2002, explican que las familias tiendan a recurrir a otras formas de ahorro para costear la inversión educativa.

Otro aspecto a considerar para entender los cambios recientes que ha experimentado el sistema terciario uruguayo dice relación con el crecimiento del sector privado tanto en lo que concierne al número de instituciones como a la matrícula. En efecto, en los últimos años la oferta de las instituciones privadas ha definido e implementado distintos perfiles académicos y profesionales, consolidando la tendencia a la diversificación del sistema de educación superior en el país, captando una proporción de jóvenes cercana al 10% del total del alumnado universitario (Ministerio de Educación y Cultura, 2005).

Finalmente, no puede dejar de mencionarse que la sociedad uruguaya se encuentra inmersa en la actualidad en un debate nacional sobre educación dado que el gobierno nacional ha asignado a este sector la primera prioridad en la agenda. Del debate se espera que surjan insumos y propuestas en torno al tipo de sistema educativo que se quiere (y, eventualmente, una nueva Ley General de Educación) para ser discutidas en un Congreso Nacional de Educación a celebrarse a fines del año 2006 (Ministerio de Educación y Cultura, 2005).

### *A modo de conclusión*

Los países del MERCOSUR han experimentado un significativo aumento de la cobertura en educación superior. Del mismo modo, este aumento en la cobertura se ha traducido en una creciente democratización en el acceso, pues, el incremento de estas cifras también se refleja en el aumento de la población que, históricamente y proporcionalmente, registraban la participación más baja de acceso al sistema de enseñanza terciario. En otras palabras, aún cuando las cifras se encuentran lejos de la situación observada en los países desarrollados, tanto el acceso de las mujeres como el de los sectores que se ubican en los estratos socioeconómicos más bajos, han visto aumentada su proporción de acceso a la educación superior.

No obstante, mientras que en los años noventa aumentó significativamente el acceso, a partir de los primeros años del presente siglo, se muestra una tendencia al estancamiento en la democratización del acceso al sistema de educación superior. Considerando que el acceso está directamente relacionado con el aumento del financiamiento (público y privado), se advierten ciertas paradojas que limitan el crecimiento. Los países del MERCOSUR que financian con recursos públicos a las instituciones de educación superior, ven incrementadas anualmente las demandas en proporción al número de estudiantes que accede, pero evidentemente el incremento del presupuesto se encuentra limitado por las prioridades que cada país le otorga a la distribución del PBI nacional.

Una situación similar ocurre con los recursos públicos o aportes fiscales indirectos que, como en el caso chileno, se le otorga al sistema de educación privado, pues ellos están igualmente limitados por el presupuesto nacional. Del mismo modo, los indicios de la creación sostenida de nuevas instituciones de educación superior privadas señalan que la explosión ocurrida en la década del ochenta y en la primera mitad de los noventa se ha detenido. Todo ello, en la medida que pareciera ser que el nicho de mercado constituido por la población de estudiantes que pueden pagar una colegiatura privada se ha saturado.

Desde esta última perspectiva, es posible sostener que a mediano plazo, de mantenerse las condiciones de implementación de los modelos actuales de financiamiento de la educación terciaria, el crecimiento del sector privado sólo podría crecer disputando la matrícula o cobertura del sistema público, tal como se evidencia en el caso chileno.

Por otra parte, si el modelo de educación pública introduce transformaciones similares a las del sistema privado, especialmente la referida al aumento del costo de las colegiaturas, incluso vía créditos universitarios con aval público o privado, este hecho también podría limitar el acceso de la población socioeconómica más desfavorecida.

No menos importante resulta consignar que las instituciones de enseñanza superior privada han concentrado su oferta en las carreras de “tiza y pizarra”, es decir, aquellas que requieren menores costos de instalación y operación. De hecho el aumento de la matrícula y el acceso con el que han contribuido las instituciones privadas, se explica principalmente por este tipo de formación académica. Este fenómeno es claramente perceptible en la mayoría de los países de la región.

Por último, es necesario señalar que cuando el acceso a la educación superior en los países del MERCOSUR, parte de la hipótesis que los éxitos de cobertura obtenidos por el sistema privado se explican exclusivamente por los modelos de gestión que utilizan – institucional, académico, administrativo y financiero –, se corre el riesgo que al aplicar mecánicamente estos modelos, la calidad disminuya, como se señalaba anteriormente, o bien, que el sistema público promueva, bajo la lógica del autofinanciamiento, carreras de bajo costo operacional pero con escaso impacto en el mercado laboral.

Ciertamente, una política pública de aporte financiero indirecto, a través de créditos bancarios o becas estatales, puede incrementar el acceso a la educación superior, sobre todo si estos sistemas de financiamiento son accesibles para los sectores de clase media y de menores recursos. Sin embargo, dicho mecanismo no asegura en modo alguno la calidad del servicio ni la inserción posterior al sector productivo. Cuando el Estado interviene en los mecanismos de mercado, estas medidas deben estar acompañadas de sistemas de monitoreo laboral y de acreditación de la calidad de los servicios prestados.

#### **2.4 Privatización de la Educación Superior en los Países del MERCOSUR**

Las tendencias privatizadoras que han estado predominando en el mundo y, particularmente en los países de la región no pueden ser ignoradas al momento de analizar los cambios experimentados por los sistemas de educación superior en la región. En ese escenario, la eliminación o reducción de las barreras a la entrada de nuevas instituciones universitarias de gestión privada ha sido un instrumento de política pública de vital importancia para enfrentar una demanda explosiva a la que no se podía dar respuesta inmediata desde las universidades estatales. Ante la incapacidad de las instituciones estatales de absorber el boom de demanda, los Estados nacionales desregularon la entrada eliminando normas burocráticas que presuntamente garantizaban una calidad de origen. Como bien lo manifiestan ciertos autores esta política fue parcialmente exitosa para enfrentar la masividad, pero se hizo a costa de la calidad (Del Bello. 2002; Rama, 2005).

## *Argentina*

En Argentina durante los últimos años se aprecia un llamado de parte de distintos actores para que el Estado aumente el financiamiento. El presupuesto de las universidades nacionales se ha constituido en el último tiempo en uno de los temas que han provocado mayores debates, tanto en la opinión pública como entre los directivos universitarios, el gobierno nacional y el Congreso de la Nación. Los ejes de este debate son, por parte de las autoridades universitarias, la necesidad de que sea incrementado el financiamiento público en función de las crecientes necesidades que enfrentan cotidianamente las universidades y, por parte del gobierno nacional, la imposibilidad de hacerlo y las modalidades poco eficientes asumidas por las instituciones universitarias en cuanto a la asignación interna y a la utilización de los recursos disponibles. Por parte de la sociedad, la necesidad de incremento del presupuesto –en el marco de los reclamos por mayor financiamiento para toda la educación pública- pero, a la vez, la exigencia de una mayor pertinencia en cuanto a su distribución y utilización (Fernández, 2002).

En este modelo, el presupuesto nacional financia el presupuesto de las universidades nacionales ya que los estudios universitarios de grado son, en su casi totalidad, no pagados. Esto pese a que la Ley de Educación Superior posibilitó que las universidades arancelen los estudios de grado. Son arancelados los estudios de postgrado y algunas carreras de grado específicas tal como acontece, por ejemplo, con las licenciaturas de complementación que dictan algunas universidades nacionales; en este último caso los recursos financieros deben dedicarse a becas para los estudiantes y equipamientos académicos, como los de bibliotecas universitarias. Los aranceles percibidos por los estudios de postgrado pueden destinarse, también, a gastos de personal.

En el caso de las universidades privadas, éstas no reciben, desde la sanción de una ley de 1958, ningún aporte financiero del Estado, por lo que se financian sólo con el cobro de aranceles anuales.

A partir de este panorama, el modelo argentino de gestión financiera se sustenta en los aportes estatales que reciben las instituciones públicas mientras que las instituciones privadas operan bajo el criterio de una institución comercial. No obstante, en la educación pública se aprecia una búsqueda de nuevos procedimientos, relacionados con la lógica del modelo de co-financiamiento. En relación a la situación descrita, se han planteado diversos modelos para la redistribución presupuestaria entre las universidades en los últimos años (García 2004). Entre los modelos de asignación planteados se pueden citar uno propuesto en 1999, que se denomina de “flujos de financiamiento”, en el que se busca la participación tanto del gobierno como de las familias, las empresas y el estudiante, generando nuevas corrientes de financiamiento público y privado a las universidades. Según este modelo propuesto, esto posibilita no sólo aumentar el volumen de financiamiento privado sino, también, tratar de introducir una mayor conciencia sobre el costo entre los usuarios y los proveedores (Fernández, 2002).

## ***Bolivia***

En Bolivia, la Constitución Política del Estado dispone de modo expreso que solamente las universidades públicas autónomas pueden acceder a recursos fiscales, situación que queda refrendada en el presupuesto general de la nación altiplánica. Por lo tanto, dichas universidades dependen casi exclusivamente de los recursos públicos en una proporción que alcanza en promedio al 75% del total de sus ingresos. Estos aportes provienen en su mayoría de recursos fiscales, asignados directamente por el gobierno como indirectamente a través de impuestos nacionales. Paralelamente, las colegiaturas estudiantiles son bajas y, en general, no se observan estrategias relacionadas con la capacidad para vender servicios y bienes, tal como sucede con el modelo de financiamiento chileno. En este escenario, los aportes extraordinarios del sistema de educación superior boliviano, es decir, los recursos propios, son otorgados principalmente con los aportes que realiza la cooperación internacional y el que disponen los gobiernos locales. Dicho de otro modo, existe la percepción que la mayor eficiencia interna y la optimización de recursos no han ingresado como prioridad en la práctica de la gestión financiera universitaria (Santa Cruz, 2004).

Junto a lo anterior, los últimos años han estado caracterizados por un importante crecimiento del presupuesto asignado por el Estado a las universidades públicas, situación que hace prever que, de no modernizarse los sistemas de gestión académica principalmente en la dimensión financiera, las instituciones de educación superior sufrirán, en el futuro inmediato, un agravamiento de su actual crisis, que va en detrimento de su calidad y eficiencia académica, al extremo de que muchas de ellas verán en riesgo su propia subsistencia como instituciones (Tezanos, 2003).

Es así como a partir del año 2000, se aprecia una creciente discusión en algunas instituciones de educación superior, respecto de la necesidad de introducir innovaciones en sus estructuras de gestión universitaria, especialmente cuando se aprecian amenazas que deben superarse, como cuando se señala que el soporte financiero del gobierno no está a la altura de las demandas que exige la transformación del sistema superior, produciendo distorsiones y freno a la dinámica del proceso que abarca (Rodríguez y Weise, 2006).

En el caso de las instituciones privadas, el artículo 188 de la Constitución boliviana, señala que las universidades privadas no pueden ser financiadas con recursos públicos y, por lo tanto, deben sostenerse mediante la generación de recursos propios, provenientes principalmente de las colegiaturas de sus estudiantes (Daza, 2003), que en general, dada esta condición, pertenecen a la clase media y a los sectores socioeconómicos de mayores ingresos.

En lo que se refiere a las universidades privadas, éstas son reconocidas como factores importantes para el desarrollo educativo del país y, en tal sentido, tanto la Constitución política como las leyes vigentes en Bolivia, las autorizan a manejarse financieramente, en forma similar a cualquier empresa privada que se establezca en el país. De acuerdo a su naturaleza, fines y objetivos institucionales, ellas buscan libremente las estrategias financieras que más les convengan. Pero esta libertad no debe traducirse como un descuido del delicado balance que, en este caso, debe existir entre calidad educativa y rentabilidad, desechando el mero interés del lucro desmedido, que de seguro es

diametralmente opuesto a los buenos resultados académicos que se esperan de una institución educativa privada (Tezanos, 2003).

### ***Brasil***

El sistema de educación superior brasileño, en lo que se refiere al modelo financiero, se ha mantenido relativamente estable durante la última década. No obstante, en forma cada vez más frecuente, se señala la necesidad de buscar modelos alternativos al complejo modelo brasileño. En esa dirección, se afirma que existen varias situaciones concernientes a la estructura y funcionamiento del gobierno y de la gestión de las diversas instituciones superiores del país, donde se debieran realizar estudios para introducir mejoras.

Estas propuestas buscan otorgar condiciones jurídicas para que las universidades públicas ejerzan con mayor libertad la administración de sus recursos humanos, financieros y patrimoniales, disponiendo de mayor flexibilidad para definir sus propios criterios e indicadores relacionados con el desempeño, administración de funcionarios y contratación permanente o temporal. También se discute respecto de las aperturas vinculadas a los bienes patrimoniales, para que las instituciones de educación superior puedan vender o incrementar sus capitales. En este sentido, también se propone mayor flexibilidad con el manejo presupuestario, para poder, por ejemplo, incorporar excedentes de un ejercicio presupuestario al siguiente o libertad para modificar los presupuestos entre ítem, programas o categorías presupuestarias (Arrosa, 2002).

Respecto de las instituciones de enseñanza superior privadas del Brasil, las personas jurídicas de derecho privado dueñas de dichas casas de estudio, pueden asumir cualquiera de las formas que admite el derecho civil o comercial. Ahora cuando las instituciones privadas están constituidas por fundaciones, su funcionamiento está regido por un artículo especial del código civil brasileño (Artículo 3°, Decreto N° 3.860/2001). Por esta razón, las instituciones de enseñanza superior pueden perseguir fines de lucro, es decir, son empresas de naturaleza comercial que adquieren la forma clásica de una sociedad mercantil. Del mismo modo, existen las instituciones de educación superior sin fines de lucro, es decir, aquellas que pueden organizarse bajo la forma de sociedad civil, religiosa o científica, entre otras (Santoro, 2003).

Particularmente en el caso brasileño, es necesario considerar que la heterogeneidad del sistema de educación superior se traduce en una gran diversidad de intereses lo que dificulta la creación de una nueva política para el sector.

### ***Chile***

El modelo de gestión chileno, se ha mantenido estable en sus características principales, a partir de las profundas transformaciones realizadas en los primeros años de la década del ochenta. Está caracterizado por la subsidiariedad del estado, sobre la base de un principio que garantiza la autonomía de las instituciones de educación superior, públicas y privadas, y por un sistema de financiamiento que se declara menos dependiente de la discrecionalidad del gobierno. Junto a lo anterior, se estimula la participación privada, en el entendido que se abren mayores posibilidades para que la misma iniciativa privada

se desarrolle en el campo de la enseñanza superior, especialmente a través de la creación de nuevas entidades, y de una mayor participación del financiamiento privado en dicho nivel. Indudablemente, este modelo sostiene que la competencia entre las instituciones, dentro de un marco establecido por la regulación estatal, favorece la eficacia y eficiencia de la educación terciaria del país.

Específicamente, el modelo de financiamiento, también rediseñado en los años ochenta, está constituido por un subsidio diversificado del Estado que consta de dos mecanismos. El primero es el Aporte Fiscal Directo (AFD), distribuido entre las universidades públicas y las universidades privadas fundadas antes de las reformas de 1981. El segundo es el Aporte Fiscal Indirecto (AFI), distribuido entre las instituciones de educación superior en proporción al número de alumnos de primer año matriculados en cada una de ellas de entre los postulantes con más altos puntajes en la prueba de selección universitaria (González y Espinoza, 1994; Espinoza, González y otros, 2006).

Sobre la base de este modelo, las universidades públicas y las privadas antiguas fueron impulsadas, paulatinamente, a recuperar parte de sus costos de operación por medio del cobro de aranceles a sus alumnos, creando un sistema de préstamos estudiantiles subsidiados para asistir a quienes no pudieran pagar los aranceles.

Este sistema de financiamiento permitió que el gasto público en educación superior en los noventa, representara sólo un cuarto del gasto chileno en educación superior. Mientras que en los primeros años del presente siglo, la participación privada en la educación superior llega al 75,8% a diferencia de Austria donde sólo alcanza al 1,1%. Esta estimación es confirmada por un estudio desarrollado por el World Indicators Program (WEI) de la UNESCO en conjunto con la OCDE, en donde se señala que el 73% de la proporción del costo por estudiante proviene de aportes privados, proporción más alta incluso que la de los 19 países en desarrollo considerados en este estudio (UNESCO, 2002).

Otro de los efectos provenientes de las medidas de privatización del financiamiento de la educación superior chilena, se relaciona con los ingresos por aranceles como proporción de los gastos corrientes en las universidades públicas. Desde una perspectiva internacional comparada, aparece claro que las universidades públicas chilenas se encuentran entre las más expuestas al mercado en el mundo. Es así como esta proporción llega al 36% en el caso chileno y a un 1,3% en Bolivia (Jamil y Alcalá, 1998).

### ***Paraguay***

El sistema de educación superior del Paraguay, a partir del proceso de transición democrática y en ausencia de normas que regularan la apertura de nuevas universidades, ha experimentado un crecimiento notable, especialmente en el sector privado, dado que no hubo obstáculos para la fundación de nuevas casas de estudios. De esa manera, en una década aproximadamente, se crearon diecisiete universidades, catorce de carácter privado y tres públicas (Rivarola, 2002).

Tanto las universidades nacionales como los institutos de enseñanza superior cuentan con fuentes de financiamiento provenientes del presupuesto nacional, donde se estipula

una asignación a las universidades públicas para solventar los gastos corrientes y de capital. Del mismo modo, cada facultad posee sus propios sistemas de financiamiento complementario, ya sea mediante el cobro de una cuota mínima, así como mediante el cobro de aranceles de inscripción, exámenes, entre otros.

Las principales fuentes de financiamiento de las universidades privadas derivan del cobro de la matrícula y las cuotas de los alumnos, así como el cobro de aranceles, derecho a examen, etc. (Rivarola, 2002).

### *Uruguay*

Comparativamente, desde la perspectiva del modelo financiero, la educación superior del Uruguay, no presenta mayores diferencias respecto de lo observado en el sistema argentino o brasileño, donde sólo las instituciones públicas reciben aportes financieros directos del Estado. La gran diferencia se sitúa en la transformación cualitativa que significó el paso desde una institución (Universidad de la República) que conformaba por sí sola el sistema de educación superior, a un emergente sistema, que incluye un conjunto de nuevas universidades, la mayoría de ellas de carácter privado. En el sector privado, a su vez, no se han producido modificaciones sustanciales en materia de financiamiento dado que las universidades e institutos privados no reciben subsidios y se organizan formalmente como asociaciones civiles sin fines de lucro y no como empresas comerciales propiamente tal (Martínez, 2003).

### *A modo de conclusión*

Desde medianos de la década del noventa hasta los primeros años del siglo en curso, los modelos de gestión en los países del MERCOSUR, en general no han variado significativamente, especialmente cuando se comparan con las transformaciones introducidas a comienzos de la década de los ochenta, especialmente aquellas relacionadas con la irrupción de las instituciones privadas.

Las modificaciones propuestas en cuanto a la gestión financiera, están caracterizadas por el esfuerzo que se le solicita al sector público del nivel terciario, para que se asemeje a los modelos privados. En otras palabras, los modelos de gestión alternativos de la educación superior, discutidos en las instituciones del MERCOSUR, se encuentran fuertemente proyectados hacia el sistema chileno, un modelo eminentemente privado con financiamiento compartido.

En un contexto caracterizado por un crecimiento significativo y gradual de la cobertura en educación superior durante las últimas dos décadas, el sector terciario público ve incrementada la demanda por el aumento del financiamiento. La necesidad de generar nuevos recursos financieros como consecuencia de la ola privatizadora y la consecuente diversificación de los mecanismos de financiamiento en el sistema terciario, se ha convertido de hecho, en el principal motivo para fundamentar las transformaciones en la gestión administrativa y financiera.

Esta situación es tan clara, que incluso cuando se piensa en mejorar los modelos para asegurar la autonomía del sistema de enseñanza superior, ella se debe considerar en

función de las limitaciones que determina el sistema de financiamiento. Pues a las sabidas restricciones de los presupuestos nacionales, se agrega el hecho que las transformaciones de cualquier orden, también dependen de las prioridades de los gobiernos de la región y de la situación contextual que aqueja al resto del mundo.

Por lo tanto, cuando el gasto público en educación superior se ve cada vez más presionado por el aumento en la demanda de escolaridad terciaria, la experiencia privada se presenta como el modelo que mejor se ha adaptado a las condiciones de desarrollo actual. Es así como, a usanza de lo que viene aconteciendo desde comienzos de los años ochenta, en todos los países del MERCOSUR, se están proponiendo modelos de gestión, especialmente en las universidades públicas, que impulsen y promuevan estrategias creativas en proyectos que, en algún grado, generen como resultado fuentes adicionales de financiamiento que contribuyan a desarrollarlas. Estas nuevas actividades lejos de distraer las funciones que les son inherentes contribuirían a mejorar la calidad de sus resultados académicos y a otorgar una importante ayuda al proceso de autofinanciamiento. Pero, estas propuestas no propician un desentendimiento del rol del Estado, respecto de sus responsabilidades constitucionales.



## CAPÍTULO 3

### ANÁLISIS EMPÍRICO COMPARATIVO DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL MERCOSUR

En el Capítulo 3 del Informe se analiza en detalle el comportamiento de los distintos indicadores (cualitativos y cuantitativos) individualizados previamente. De los indicadores especificados inicialmente cabe mencionar que se tuvo acceso a información confiable respecto de: a) Contexto socio-demográfico y económico; b) organización del sistema terciario; c) condiciones de la oferta; d) acceso, cobertura y participación; e) equidad de oportunidades educacionales; f) eficiencia y rendimiento; g) integración entre educación superior y el sector productivo; h) articulación entre educación superior y ejercicio profesional; y i) financiamiento y gasto.

La Tabla 3.1 que se muestra a continuación detalla las dimensiones del análisis consignadas en el estudio, los indicadores asociados a cada dimensión, así como las fuentes que sirvieron de base para construir las series estadísticas. A partir de la información registrada en los distintos cuadros fue factible proceder a efectuar el análisis de tendencia para cada dimensión.

**Tabla 3.1. Especificación de las dimensiones, indicadores y fuentes para el análisis**

DIMENSION	INDICADORES	FUENTE DE ORIGEN	INFORMADO EN
<b>Contexto socio demográfico y económico</b>	Población total (1996-2004) ( <b>Indicadores Globales</b> )	Vitrina Estadística	Cuadro 3.1.1
	Razón de masculinidad (1996-2004) ( <b>Indicadores Globales</b> )	Vitrina Estadística	Cuadro 3.1.1
	Población urbana (1996-2004) ( <b>Indicadores Globales</b> )	Vitrina Estadística	Cuadro 3.1.1
	Índice de dependencia potencial (1996-2004) ( <b>Indicadores Globales</b> )	Vitrina Estadística	Cuadro 3.1.1
	Tasa de actividad masculina y femenina (1996-2004) ( <b>Indicadores Globales</b> )	Vitrina Estadística	Cuadro 3.1.1
	PBI en US\$ americanos (1996-2004) ( <b>Indicadores Globales</b> )	Vitrina Estadística	Cuadro 3.1.1
<b>Organización del sistema de enseñanza</b>	Topologías de instituciones de educación superior en los países del MERCOSUR ( <b>Indicador Nuevo</b> )	IESALC-UNESCO	Cuadro 3.2.1
	Descripción de los sistemas de educación superior en los países del MERCOSUR	IESALC-UNESCO	
<b>Condiciones de oferta</b>	Alumnos en educación terciaria por tipo de formación según países, 2002-2004 ( <b>Indicador 17</b> )	Vitrina Estadística	Cuadro 3.3.1
	Distribución porcentual de la matrícula de educación superior universitaria y no universitaria, 1996-2003 ( <b>Indicador Nuevo</b> )	IESALC-UNESCO	Gráfico 3.3.2 y Cuadro 3.3.2 en Anexo
<b>Acceso, cobertura y participación</b>	Distribución porcentual de estudiantes por niveles (CINE 5A, 5B y 6) en educación superior, 1999-2004 ( <b>Indicador Nuevo</b> )	UIS UNESCO	Cuadro 3.4.1
	Matrícula por nivel de formación (pre grado, especialización, maestría, doctorado y post doctorado), 2002-2004 ( <b>Indicador 18</b> )	Vitrina Estadística	Cuadro 3.4.2
	Distribución porcentual de la matrícula total en educación superior por área del conocimiento, 2001-2004 ( <b>Indicador Nuevo</b> )	UIS UNESCO	Cuadro 3.4.3

	Distribución porcentual de la matrícula por área del conocimiento en el nivel universitario, 2002-2004 <b>(Indicador 19)</b>	Vitrina Estadística	Cuadro 3.4.4
	Distribución porcentual de la matrícula por área del conocimiento en el nivel no universitario, 2002-2004 <b>(Indicador 19)</b>	Vitrina Estadística	Cuadro 3.4.5
	Tasa de cobertura bruta en pre y post grado, 1996-2004 <b>(Indicador Nuevo)</b>	UNESCO y UIS UNESCO	Cuadro 3.4.6
	Tasa de incorporación a la educación terciaria, 2002-2004 <b>(Indicador 16)</b>	Vitrina Estadística	Cuadro 3.4.7
	Porcentaje de alumnos que asisten a instituciones estatales en el nivel terciario, 1996-2004 <b>(Indicador 21)</b>	OECD/UNESCO WEI y Vitrina Estadística	Cuadro 3.4.8
<b>Equidad de oportunidades educacionales</b>	Índice de paridad por género para tasa bruta de cobertura en educación superior, 1999-2004 <b>(Indicador Nuevo)</b>	UIS UNESCO	Cuadro 3.5.1
	Índice de paridad por género respecto de estudiantes que terminan estudios de pre grado en el nivel terciario (CINE 5A), 1999-2004 <b>(Indicador Nuevo)</b>	UIS UNESCO	Cuadro 3.5.2
	Cobertura en educación superior según nivel de ingresos familiares de los estudiantes <b>(Indicador Nuevo)</b>	Sverdlick y otros; Espinoza y otros.	Gráfico 3.5.3
<b>Eficiencia y rendimiento</b>	Número de alumnos en educación superior por docentes a tiempo completo, 1998-2004 <b>(Indicador 12)</b>	Vitrina Estadística	Cuadro 3.6.1
	Tasa de deserción promedio en educación superior, 1996-2003 <b>(Indicador Nuevo)</b>	CINDA/ IESALC- UNESCO	Cuadro 3.6.2
	Porcentaje de graduados por área del conocimiento en el nivel terciario, 2001-2004 <b>(Indicador Nuevo)</b>	UIS UNESCO	Cuadro 3.6.3
	Distribución porcentual de egresados de la educación superior por área del conocimiento y nivel de formación, 2002-2004 <b>(Indicador 20)</b>	Vitrina Estadística	Cuadro 3.6.4
	Tasa bruta de graduación en estudios de pre grado en el nivel terciario (CINE 5A), 1999-2004 <b>(Indicador Nuevo)</b>	UIS UNESCO	Cuadro 3.6.5
	Porcentaje de la población entre 25 y 64 años que ha completado la educación terciaria, 1996-2002 <b>(Indicador Nuevo)</b>	OECD/UNESCO WEI	Cuadro 3.6.6
<b>Integración entre educación superior y el sector productivo</b>	No hay indicadores cuantitativos ni en la Vitrina Estadística ni en OECD ni en UNESCO	Documentos del MERCOSUR Educativo y documentos oficiales de gobierno.	
<b>Articulación entre educación superior y ejercicio profesional</b>	No hay indicadores cuantitativos ni en la Vitrina Estadística ni en OECD ni en UNESCO	Documentos del MERCOSUR Educativo y documentación académica	
<b>Financiamiento y gasto</b>	Gasto público en educación terciaria como porcentaje del PBI, 1995-2002 <b>(Indicador Nuevo)</b>	OECD/UNESCO WEI	Cuadro 3.9.1
	Gasto en educación superior de fuentes públicas y privadas como porcentaje del PBI, 1998-2004 <b>(Indicador 9)</b>	Vitrina Estadística	Cuadro 3.9.2
	Porcentaje del gasto público en educación superior dentro del gasto público total, 1997-2004 <b>(Indicador 10)</b>	Vitrina Estadística	Gráfico 3.9.3 y Cuadro 3.9.3 en Anexo

	Gasto en educación superior como porcentaje del gasto total en educación, 1999-2004 ( <b>Indicador Nuevo</b> )	UIS UNESCO	Cuadro 3.9.4
	Distribución porcentual de los gastos públicos ordinarios en educación terciaria, 1996-2003 ( <b>Indicador Nuevo</b> )	UNESCO y UIS UNESCO	Cuadro 3.9.5
	Gasto por alumno en educación superior en dólares americanos, 1997-2004 ( <b>Indicador 11</b> )	Vitrina Estadística	Gráfico 3.9.6 y Cuadro 3.9.6 en Anexo
	Gasto público por alumno en educación superior como porcentaje del PBI per cápita, 1999-2004 ( <b>Indicador Nuevo</b> )	UIS UNESCO	Cuadro 3.9.7

Las dimensiones y los correspondientes indicadores asociados a ellas se constituyeron en un instrumento de integración y ordenamiento que contribuyeron a proporcionar información acerca del contexto en que se desarrollan los sistemas educativos, sus similitudes, diferencias y los principales desafíos que enfrentan. Dicha información resultó de primera importancia para evaluar las políticas implementadas en la región y para formular recomendaciones de política que permitan optimizar los resultados alcanzados en la última década, especialmente, en cuanto a garantizar universalización en el acceso, asegurar tanto la permanencia en el sistema como el término de los estudios de nivel superior, articular de mejor manera los sistemas de educación terciaria con el ejercicio profesional y el sector productivo, y, propiciar un mayor gasto público en el sector.

### 3.1. Contexto socio-demográfico y económico

En lo que respecta a la población de los países del MERCOSUR con excepción de Brasil la tasa de crecimiento neto ha sido moderada en la última década. Además, salvo Bolivia y Uruguay la tendencia es a una concentración urbana de la población la cual supera el 85% (Argentina con 89%, Brasil con 84% y Chile con 87%). Por otra parte, la tasa de dependencia en la región permite constatar que -con excepción de Paraguay que bordea el 70%- se aproxima al 55%. A su vez, la tasa de actividad es variable entre los distintos países del MERCOSUR aún cuando tiende a ubicarse alrededor del 60%. Cabe destacar que la tasa de actividad masculina supera con creces la femenina.

El Producto Bruto Interno descendió en todos los países de la región con excepción del Paraguay. Sin considerar Bolivia que ostenta el más bajo PBI de la región (US\$870) y Uruguay que ostenta el mayor PBI de la zona (US\$6.000), los otros países del MERCOSUR oscilan entre los US\$3.000 y US\$4.000 (ver Cuadro 3.1.1).

Cuadro 3.1.1. Indicadores Globales, 1996-2004

PAIS	Año	Indicadores Demográficos y Económicos							
		Población Total	Razón de Masculinidad (a)	Población Urbana (b)	Índice de Dependencia Potencial (c)	Tasa de Actividad (d)	Tasa de Actividad Masculina	Tasa de Actividad Femenina	PBIpc (en dólares estadounidenses)(e)
Argentina	1996	35.671.894*	95,6**	88,4**	65,1**	56,7**	75,1**	39,6**	10.051*
	2000	37.031.802	96,3	89,6	62,1****	42,8	62,6	37,4	7.675
	2004	36.260.130	94,9*****	89,3*****	58,5*****	57,9*****	72,1*****	45,8*****	3.422*****
Bolivia*****	1995	7.482.000	99,3	59,2	80,5	...	...	...	...
	1999	8.137.113	98,9	62,8	77,7*****	...	...	...	995*****
	2003	9.024.922	...	...	...	...	...	...	870
Brasil	1996	157.079.573	97,3	78,4	62,5	66,1	82	51,4	4.924
	2000	169.799.170	96,9	81,2	54,9	62,4	76,8	48,8	6.387
	2004	182.060.108	95,0	84,3	51,0	70,0	83,2	57,9	3.008
Chile	1996	14.622.354*	97,9*	84,9*	55,7***	54,2*	74,7*	34,6*	5272*
	1999	15.017.060	98,1	85,4	55,5	54,4***	74,7***	35,0***	4.807***
	2004	16.093.378	98,0	86,6	49,8	59,4	77,3	41,9	11.023
Paraguay	1996	4.955.237	101,6	52,2	80,9	...	57,3	42,7	1.654
	2000	5.830.583	98,1	53,9	69,7	60,5	75,1	46,3	1.507
	2004	5.788.088	102,0	56,9	74,0	63,1	76,6	49,6	1.462
Uruguay (f)	1998	3.289.271	94,2	92,2	60,2	61,2	73,5	49,9	6.835
	2000	3.337.062	94,2	92,6	60,5	61,3	73,3	50,5	6.022
	2004	3.241.003	93,4	91,8	59,5	58,5	70,0	48,7	4.085

\* Datos corresponden al año 1997. \*\* Datos corresponden al año 1991. \*\*\* Datos corresponden al año 1998. \*\*\*\* Dato corresponde al año 1995. \*\*\*\*\* Dato corresponde al año 2000.

\*\*\*\*\* Datos extractados del Boletín Demográfico de América Latina # 71. Población por año calendario y edades simples 1995-2005. Santiago, CEPAL-CELADE. Enero de 2003. Extractados del Boletín Demográfico de América Latina # 71. Población por año calendario y edades simples 1995-2005. Santiago, CEPAL-CELADE. Enero de 2003. \*\*\*\*\* Datos corresponden al año 2003.

Fuente: Vitrina Estadística, Indicadores Estadísticos del Sistema Educativo MERCOSUR 1996, 1998, 1999, 2000, 2003 y 2004.

**Notas Año 1996:**

(a) Hombres/Mujeres x 100

(b) Argentina: proporción de la población total que reside en localidades de 2000 habitantes y más.

(c) Relación entre la población en edades teóricamente inactivas (0-14 y 65 y + años) y la población en edades teóricamente activas (15-64 años).

(d) Argentina (proporción de económicamente activos sobre la población de 14 años y más), Brasil y Chile (De 15 años y más) y Paraguay (10 años y más).

(e) Para Argentina son pesos corrientes siendo la paridad dólar-peso igual a la unidad. En el caso de Chile se estimó con el promedio de dólar observado en 1997. Para Paraguay los dólares son constantes de 1982.

(f) Uruguay no proveyó los datos el año 1996.

**Notas Año 2000:**

Tasa de Actividad: Argentina: Tasa de Actividad Refinada (para 15 años y más). Brasil y Uruguay: de 15 años y más. Paraguay: 10 años y más.

PBIpc (en dólares estadounidenses): Argentina: Pesos corrientes paridad peso-dólar igual a la unidad. Bolivia: cambio promedio del período 5,82 BS/US\$.

Brasil: PIB per cápita estimado. Paraguay: Los dólares son corrientes. Uruguay: estimado con el promedio de dólar de 2000.

### 3.2 Organización del sistema terciario

Para aproximarse a esta dimensión se examinarán dos aspectos: los tipos de instituciones postsecundarias existentes en los países del MERCOSUR y las características que distinguen a cada uno de los sistemas bajo estudio incluyendo, entre otros, los siguientes rasgos: administración y gestión del sistema educativo, número de instituciones, entes que regulan el sistema terciario y normativa legal que sirve de referente para el funcionamiento de los sistemas.

#### 3.2.1 Tipologías de instituciones de educación superior en los países del MERCOSUR

Los sistemas terciarios de la región contemplan tanto instituciones universitarias como no universitarias. Entre las primeras se cuentan las universidades y los centros o institutos superiores o universitarios, en tanto que entre las segundas es factible distinguir los centros o institutos de formación docente y técnica, las facultades integradas, los institutos superiores profesionales y las escuelas e institutos tecnológicos o politécnicos.

Tanto en las instituciones universitarias como en las no universitarias se cuentan entidades que se dedican a la formación inicial de profesores. Sin embargo, cabe reseñar que en las instituciones no universitarias se produce una mayor concentración en la formación de docentes.

Cuadro 3.2.1. Tipologías de instituciones de educación superior en los países del MERCOSUR

País	Universitarias		No Universitarias				Públicas		Privadas
	Universidades	Centros o Institutos Universitarios	Centros o Institutos de Formación Técnica	Facultades Integradas	Institutos Superiores Profesionales	Escuelas e Institutos Tecnológicos o Politécnicos	Nacionales	Estatales, regionales o municipales	
Argentina	x	x	X				x	x	X
Bolivia	x						x		X
Brasil	x	x	X	x	X		x	x	X
Chile	x		X				x		X
Paraguay	x	x	X				x		X
Uruguay	x	x	X				x		X

En el caso de Paraguay los institutos superiores (esa es la nomenclatura y no institutos superiores profesionales) tienen la categoría de instituciones universitarias. Asimismo, en el nivel no universitario existen los Institutos de Formación Docente.

**Fuente:** IESALC-UNESCO (2006). Informe Sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Cuadro 6.1.

Por otro lado, se aprecia que todos los países de la región poseen instituciones de educación superior públicas y privadas de carácter nacional. No obstante, en el caso de Argentina y Brasil se está en presencia de sistemas más descentralizados. Mientras en el caso de Argentina es factible observar instituciones de carácter nacional y federal, en el caso de Brasil se constata la existencia mayoritaria de instituciones federales y o estatales (ver Cuadro 3.2.1).

### **3.2.2 Descripción de los sistemas de educación superior en los países del MERCOSUR**

#### 3.2.2.1 Argentina

##### *Administración y gestión del sistema educativo*

La República Argentina es un Estado Federal conformado por 24 jurisdicciones. Cada una de ellas gobierna (decide políticamente y administra) todos los servicios situados en su territorio, incluidos los servicios escolares. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en el marco del Poder Ejecutivo nacional, constituye el más alto nivel de conducción de la educación y su responsabilidad es concurrente y concertada con los Ministerios de Educación Provinciales y la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA). Las provincias y la MCBA tienen a su cargo la administración y supervisión de la mayor parte de los servicios educativos, exceptuado el subsistema universitario y parte de los servicios de evaluación superior no universitaria.

##### *El sistema de educación superior*

La educación superior es la educación post-secundaria propiamente dicha y la llevan a cabo instituciones que imparten educación universitaria y no universitaria a través de carreras que duran 5 o 6 años en el caso de las primeras, y 3 o 4 años en el caso de las no universitarias (OREALC/UNESCO, 2005).

El sistema de educación superior en Argentina está conformado por 1.617 instituciones de las cuales el 61% son públicas (González, Espinoza, et al., 2006). La estructura de la educación superior en Argentina incluye tres tipos de instituciones: las instituciones universitarias que a su vez comprenden universidades e institutos universitarios; los institutos terciarios que incluyen aquellos de formación docente y de formación técnico profesional; y un tercer grupo conformado por los Colegios Universitarios.

Las instituciones universitarias se organizan por medio de sus estatutos. En su estructura es posible identificar los siguientes órganos: colegiados (Consejo Superior, Consejo de Facultad) y unipersonales (Rector, Vice-Rector, Decanos). La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), creada en 1993, puso en marcha un conjunto de iniciativas dirigidas a transformar el sistema de educación superior, dentro de las pautas de modernización e integración que caracteriza esta etapa de las universidades en el continente. De igual forma, el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA) es un mecanismo novedoso que apoya financieramente los procesos de reforma y de mejoramiento de la calidad de las universidades nacionales para brindar un mejor servicio educativo.

A partir de 1993, los instrumentos más importantes que permitieron la gradual institucionalización de la evaluación y de la acreditación fueron la Comisión de Acreditación de Postgrados (CAP) y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) creada por la Ley de Educación Superior N° 24.521 en 1995, que es la primera que abarca, en su conjunto, a la educación superior universitaria y no universitaria.

La CONEAU es un organismo descentralizado incorporado en la orgánica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y está constituido por doce miembros: 3 elegidos por el Senado de la Nación, 3 por la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, 3 por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), 1 por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), 1 por la Academia Nacional de Educación y 1 por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. La CONEAU tiene mandato legal para el cumplimiento de las funciones que se enumeran a continuación:

- Evaluación institucional interna.
- Acreditación de carreras de postgrado.
- Acreditación de carreras de grado.
- Evaluación de proyectos institucionales para la creación de nuevas instituciones de educación superior universitaria.
- Reconocimiento de entidades privadas de evaluación y acreditación: en este marco, un conjunto de universidades de gestión privada.

Por último, cabe acotar que los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior, instituidos en 1993, son órganos de articulación, coordinación y consulta a nivel regional, integrados por representantes de las instituciones universitarias y de los gobiernos provinciales. De la misma manera, es importante mencionar la existencia del Consejo Interuniversitario Nacional y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, los cuales congregan y representan a un número importante de universidades argentinas.

Los principales contenidos de la Ley N°24.251 pueden resumirse de la siguiente manera:

- a) Establece que las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, por lo que les fija atribuciones en cuanto a dictar y reformar sus estatutos, definir sus órganos de gobierno, administrar sus bienes y recursos, crear carreras de grado y postgrado, otorgar grados académicos y títulos habilitantes, establecer el régimen de acceso, permanencia y promoción de personal docente y no docente y de los estudiantes, formular y desarrollar planes de estudio, de investigación y de extensión y servicios, etc.
- b) Fija las bases para el funcionamiento de los órganos de coordinación y consulta del sistema universitario: Consejo de Universidades; Consejo Interuniversitario Nacional; Consejo de Rectores de Universidades Privadas; y Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CEPRES).
- c) Establece la evaluación institucional para la educación superior no universitaria y para la universitaria.
- d) Determina la acreditación de las carreras de postgrado y de las de grado con títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. Ambas tareas se le asignan a la CONEAU.
- e) Fija las normas y las pautas para el reconocimiento de las universidades privadas y los regímenes de funcionamiento de las mismas, tanto provisorio como definitivo.
- f) Dicta las normas básicas para las universidades nacionales: creación y bases organizativas; órganos de gobierno y su constitución; autoridades y estatutos; sostenimiento y régimen económico-financiero.

- g) Establece la autarquía económico-financiera de las universidades nacionales, la responsabilidad de su financiamiento por parte del Estado Nacional y otras normas acerca del financiamiento universitario.
- h) Establece la diferenciación entre universidad e instituto universitario.
- i) Posibilita, en condiciones excepcionales, el ingreso a la educación superior de personas mayores de 25 años sin el nivel medio aprobado.
- j) Posibilita la creación y funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria –ya previstas en la Ley Federal de Educación incluyendo universidades que proveen formación de postgrado, a distancia, pedagógicas, etc.– que respondan a modelos diferenciados de organización institucional y de metodología pedagógica (Fernández, 2004a).

### 3.2.2.2 Bolivia

#### *Administración y gestión del sistema educativo*

En Bolivia, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes es el encargado de formular las políticas, planes y normas concernientes al sistema educativo en general, asumiendo la responsabilidad de su ejecución, supervisión y control.

#### *El sistema de educación superior*

El nivel de educación superior comprende la educación post-secundaria a cargo de las universidades públicas y privadas, así como aquella que se realiza en Institutos Técnicos Superiores e Institutos Normales Superiores, dependientes del Servicio de Educación Pública (OREALC/UNESCO, 2005).

El sistema de enseñanza superior en Bolivia comprende la educación universitaria y no universitaria. La educación universitaria está constituida por un total de 48 instituciones: diez universidades públicas y autónomas; dos universidades públicas estatales; tres universidades de régimen especial; y 33 universidades privadas, de las cuales cuatro tienen sub-sedes académicas en diferentes ciudades del país.

Las diez universidades públicas y autónomas cuentan con un organismo nacional de coordinación, denominado Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), que es encargado de representarlas ante el gobierno nacional, además de coordinar y programar las actividades académicas y administrativas, transformándose en el organismo base de la educación superior en el país. Sólo éstas universidades cuentan con recursos públicos provenientes de la coparticipación tributaria de los impuestos nacionales y de la subvención del Tesoro General de la Nación.

La mayoría de las universidades privadas, por su parte, se crearon a partir de 1985. Están organizadas en la Asociación Nacional de Universidades Privadas (ANUP), creada en 1992, y son reguladas en su funcionamiento por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.



La educación no universitaria, a su vez, comprende la formación brindada por los Institutos Técnicos Superiores y los Institutos Normales Superiores, dependientes del Servicio de Educación Pública.

En términos normativos tanto el Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana como el Reglamento General de Universidades Privadas son los instrumentos legales de las Universidades Públicas y de las Universidades Privadas, respectivamente. El Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana fue promulgado por Resolución 01/99 por el IX Congreso Nacional de Universidades, el 21 de mayo de 1999 en la ciudad de Trinidad, Departamento del Beni.

El 10 de agosto del 2001 se aprueba el Reglamento General de Universidades Privadas mediante Decreto Supremo N° 26.275 que establece que el Ministerio de Educación a través del Vice Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología ejerce la supervisión, control, seguimiento y evaluación del conjunto de Universidades Privadas. Este Reglamento distingue universidades, Iniciales y Plenas. Las primeras son las que desarrollan procesos de consolidación académica e institucional por un período de 5 años, y pueden impartir formación profesional en los niveles de Técnico Superior y Licenciatura (pregrado). Las segundas son las que después de 5 años, desarrollan actividades de autorregulación y autoevaluación y se someten a una evaluación institucional externa por pares evaluadores y pueden ampliar su oferta académica al nivel del postgrado y establecer otros campus y subsedes (Daza, 2004).

En opinión de Daza (2004) el contexto jurídico en que se desarrolla el sistema terciario boliviano muestra una educación superior universitaria desintegrada y desarticulada. Por un lado, el Sistema de la Universidad Boliviana (SUB), que incluye Universidades Públicas y Autónomas con concepciones autonomistas a ultranza, sin mayor relación con el entorno y con una gran heterogeneidad en la calidad en la formación otorgada. Por otro lado, un conjunto de Universidades Privadas, sin autonomía académica, en su mayoría producto del cambio de modelo económico, sin relación académica con las Universidades Públicas y sometidas a los influjos del mercado, con deficiencias considerables en la calidad académica de la formación otorgada.

La desarticulación referida en el párrafo previo se explica en parte por la inexistencia de un ente regulador y acreditador del sistema. Para superar aquella falencia el año 2005 se promulgó una Ley que creó el Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (CONAES), cuyas funciones son la acreditación de programas e instituciones de educación superior. Según lo estipula la ley, el Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior deberá actuar como Agencia Nacional de Acreditación, organismo promotor y regulador de los procesos de autoevaluación, concibiéndose además la evaluación externa por pares evaluadores, evaluación y acreditación de carreras (programas) con la finalidad de desarrollar procesos de mejoramiento de la calidad y otorgar fe pública de la calidad de las carreras (programas) que se imparten en Universidades Públicas y Privadas de Bolivia (Fernández, 2004b).

Conforme lo establece la ley, el funcionamiento del CONAES será independiente del gobierno y de las Universidades Públicas y Privadas. El propósito del CONAES es múltiple y considera los siguientes aspectos: dar fe pública ante la sociedad boliviana de la calidad de las instituciones universitarias, garantizar el mejoramiento continuo de la calidad académica, responder a compromisos de integración educativa subregional y

regional y otros. La ley define, además, los diferentes tipos de evaluación y la acreditación, señalando su carácter voluntario u obligatorio, según correspondiese.

El CONAES estará integrado por profesionales destacados (Consejeros), elegidos por la Cámara de Diputados de nóminas propuestas por el Ministerio de Educación, el SUB, las Universidades Privadas, la Confederación Nacional de Profesionales y por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), durando en sus funciones 5 años. El proyecto contempla la existencia de un estatuto y reglamentos especiales y su financiamiento.

Con la creación del CONAES, por cierto, se satisface los requerimientos técnicos planteados, tanto en el Memorándum de Entendimiento como en la Convocatoria al Mecanismo Experimental de Acreditación del MERCOSUR. De igual manera, la creación del Consejo Nacional de Acreditación se funda en: la incorporación de Bolivia al Tratado de Asunción como país asociado en 1997 y otros hechos asociados, así como en las conclusiones de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre educación superior de octubre de 1998.

### 3.2.2.3 Brasil

#### *Administración y gestión del sistema educativo*

La educación superior en Brasil se encuentra regulada por la Ley Marco No. 9394, aprobada en 1996 que en lo medular promueve:

- La descentralización y la autonomía de las escuelas.
- La descentralización y la autonomía de las universidades.

El Ministerio de Educación y Deportes, con la colaboración del Consejo Nacional de Educación, es el responsable de coordinar el diseño de los Planes de Educación Nacional, así como el financiamiento de los diferentes estados. Sumado a lo anterior, el Ministerio de Educación y Deportes administra una red de escuelas federales, incluyendo universidades, instituciones de educación superior, escuelas técnicas y de agricultura y centros tecnológicos. Además, supervisa el sector de educación superior.

A nivel federal, como se mencionó anteriormente, la toma de decisiones está a cargo del Ministerio de Educación y de Deportes, con la asistencia del Consejo Nacional para la Educación, el cual está comprometido con la educación básica y con la superior. De la misma manera, otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales están involucradas en el tema de la educación.

#### *El sistema de educación superior*

La educación superior abarca los cursos de graduación en las diferentes áreas profesionales y se encuentra abierta a personas que han concluido el nivel secundario o equivalente y han pasado a través de procesos de selección. Del mismo modo, forman parte de este nivel de enseñanza los estudios de postgrado que comprenden programas de maestría, doctorado y cursos de especialización. Una innovación prevista en la nueva

Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996 es la creación de cursos secuenciales por campo del conocimiento, de diferentes niveles de alcance, que estarán abiertos a candidatos que satisfagan los requisitos establecidos por las instituciones de educación superior (OREALC/UNESCO, 2005).

El sistema de educación superior brasileño se compone de 1.180 instituciones de las cuales 1.024 son instituciones no universitarias y 156 son universidades. De éstas últimas hay 71 universidades públicas y 85 privadas (27 con fines de lucro y 58 sin fines de lucro). Entre las universidades públicas se puede distinguir 39 de carácter federal, 30 estatales y 2 municipales. Entre las instituciones no universitarias se encuentran 50 centros universitarios, 90 facultades integradas, 865 facultades, escuelas e institutos y 19 centros de educación tecnológica (Arrosa, 2002).

La enseñanza terciaria pública es gratuita y se financia a través de recursos estatales. De la misma manera, los gobiernos federales proveen asistencia financiera a instituciones públicas por medio de programas de diversa índole, la mayoría de los cuales están orientados a conseguir la calidad en docencia y la continuidad en proyectos institucionales.

El sistema de evaluación de las instituciones de educación superior en Brasil se organiza en diferentes etapas y abarca la totalidad del proceso de formación universitaria, incluyendo estudios de pre y postgrado. Se encuentra regulado por la Ley de Directrices y Bases (N°9394/1996) y por el Decreto N°3860/2001 los cuales se refieren a la organización y el funcionamiento del sistema de educación superior, así como al proceso de evaluación. Los procedimientos que contempla el proceso de evaluación son: a) las autoevaluación externa o interna; b) la evaluación institucional; c) un examen nacional de cursos y de condiciones de oferta de la educación; d) las instituciones federales de educación superior: GED y GDAE; e) el Censo de Educación Superior; y f) la evaluación de estudios de postgrado.

Cabe destacar que el proceso de evaluación institucional es responsabilidad del Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas (INEP) el cual, entre otras funciones, debe: 1) Velar por el análisis de los datos y la información proporcionada por las instituciones de educación superior, así como verificar in situ acerca de la realidad de los cursos de pre y postgrado ofertados por las instituciones; 2) recolección y difusión de información tomando en cuenta tres dimensiones: el cuerpo docente, la organización institucional y las instalaciones físicas generales (especialmente, laboratorios y bibliotecas)

La evaluación institucional ofrece al Ministerio de Educación las bases para decidir si otorga la certificación (acreditación) a las instituciones de educación superior. Concretamente, la evaluación es desarrollada por una comisión de académicos altamente calificados y capacitados para ese fin reclutados tanto de la comunidad académica como del registro permanente de evaluadores institucionales que posee el INEP (Arrosa, 2004).

Por otro lado, es importante mencionar a la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), creada principalmente para coordinar esfuerzos que buscan alcanzar la calidad en lo que se refiere a la docencia en educación superior.

En Brasil, el Consejo de Rectores de Universidades Brasileñas (CRUB), integra a las universidades públicas y privadas, buscando el desarrollo y la calidad de la educación superior.

#### 3.2.2.4. Chile

##### *Administración y gestión del sistema educativo*

El Ministerio de Educación realiza sus funciones de administración de la educación en tres niveles: nacional, regional y provincial. El Ministerio de Educación es el ente encargado, entre otros, de proponer y evaluar las políticas y los planes de desarrollo educacional y cultural en todos los niveles del sistema; asignar los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades educacionales y de extensión cultural; evaluar el desarrollo de la educación como un proceso integral e informar de sus resultados a la comunidad, a lo menos anualmente (Ley N° 18.956).

El Consejo Superior de Educación (CSE) es un organismo autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio que se relaciona con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación. Este Consejo está presidido por el Ministro y lo constituyen además siete académicos, cuya designación es como sigue: uno por las universidades estatales; uno por las universidades privadas; uno por los institutos profesionales; dos por los académicos del Instituto de Chile; uno por la Corte Suprema de Justicia; uno por el Consejo Superior de Ciencias y el Consejo Superior de Desarrollo Científico; uno por los Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas.

Entre sus atribuciones principales, le corresponde al CSE: a) pronunciarse sobre los proyectos institucionales que presentan las distintas universidades e institutos profesionales para obtener reconocimiento oficial; b) dictaminar sobre los objetivos fundamentales para cada uno de los años de estudio de los niveles de educación básica y media, como asimismo acerca de los contenidos mínimos obligatorios que faciliten el logro de tales objetivos; y, c) aprobar los planes y programas de estudio, así como el sistema para la evaluación periódica del cumplimiento de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos, para los niveles de enseñanza básica y media.

##### *El sistema de educación superior*

La Educación Superior, corresponde al nivel de enseñanza postsecundario y es impartida por tres tipos de instituciones: Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. Las Universidades se clasifican en Universidades Tradicionales, creadas antes de 1981 y que reciben aporte directo del Estado además de aporte privado de parte de los alumnos, y en Universidades Privadas de posterior creación, las que se financian exclusivamente con los aranceles pagados por los estudiantes. Adicionalmente, la totalidad de los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales son privados (OREALC/UNESCO, 2005).

En la actualidad, el sistema de educación superior chileno se compone de 64 universidades, 48 institutos profesionales, 117 centros de formación técnica y 17 instituciones de las fuerzas armadas, de orden y seguridad. De las 64 universidades, 25 conforman el Consejo de Rectores entre las cuales hay 16 estatales y 9 de carácter

privado de orientación pública a las cuales se les da un trato similar al que reciben las universidades estatales. El resto de las instituciones, con excepción de aquellas dependientes de las fuerzas armadas, son todas privadas y no reciben financiamiento directo del Estado (Espinoza, González y otros, 2006).

En el plano normativo, el sistema terciario es regulado fundamentalmente por el Consejo Superior de Educación (CSE). La función principal del CSE es la evaluación de los proyectos institucionales que presentan las universidades e institutos profesionales privados para su reconocimiento oficial, y la verificación de su desarrollo de acuerdo a las normas de acreditación vigentes. Las instituciones que reciben aportes directos del Estado tienen una instancia de coordinación y regulación de su quehacer, respetando la autonomía de cada una de ellas. Este órgano de coordinación es el Consejo de Rectores.

De igual modo, la División de Educación Superior (DESUP) que se inserta en la orgánica del Ministerio de Educación es la entidad responsable de proponer la asignación presupuestaria estatal a las instituciones de educación superior, de acuerdo a la normativa vigente.

El proceso de regulación de la educación superior tiene distintos componentes: *el licenciamiento*, esto es, la autorización y supervisión de nuevas instituciones privadas, que conduce en primer lugar a su reconocimiento oficial y luego, al reconocimiento de su capacidad de funcionamiento autónomo; *la acreditación de carreras de pregrado* ofrecidas por instituciones autónomas, cuya finalidad es verificar que cumplen con criterios de calidad establecidos por la comunidad disciplinaria o profesional correspondiente; y *la acreditación de programas de postgrado*, tendiente a la verificación de que los programas de doctorado y maestría ofrecidos en el país satisfacen las exigencias de calidad establecidas previamente.

Adicionalmente, se encuentra en proceso de aplicación piloto un mecanismo de *acreditación institucional*, cuyo objetivo es dar garantía pública de la existencia y operación eficaz de mecanismos de autorregulación y se está avanzando en la consolidación de un *sistema de información* que permita apoyar la gestión del sistema y de las instituciones y dar a conocer al público las condiciones en que operan las instituciones y carreras de la educación superior.

El conjunto de mecanismos se organiza en un *sistema de aseguramiento de la calidad*, para cuyo reconocimiento formal se ha presentado un proyecto de ley, actualmente en discusión ante el Parlamento.

Por intermedio del Decreto N°51 de 2003 el Ministerio de Educación, creó una comisión asesora, denominada Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), a la que encomendó diseñar un proceso de acreditación y llevarlo a cabo. La experiencia así adquirida se recogería en una propuesta sobre un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

La Comisión tiene quince miembros, designados por el Ministro de Educación, y una secretaría técnica encargada de coordinar y llevar a cabo los procesos de acreditación. Sus recursos provienen del presupuesto nacional, en el marco de un programa amplio de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación superior (MECESUP).

Paralelamente, se creó la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP). Tiene diez miembros, designados por el Ministro de Educación, y una secretaría técnica encargada de coordinar y llevar a cabo los procesos de acreditación. Sus recursos provienen del presupuesto nacional, en el marco del programa MECESUP ya mencionado. A comienzos del año 2004 la CONAP había acreditado un total de 70 programas de doctorado y 75 de magíster.

#### 3.2.2.5. Paraguay

##### *Administración y gestión del sistema educativo*

La Ley N°1.264 del 26 de mayo de 1998 establece que el Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC) es el órgano responsable de proponer las políticas culturales, la reforma del sistema educativo nacional y acompañar su implementación en la diversidad de sus elementos y aspectos concernientes. Igualmente, en el Artículo 93 de la misma Ley se consigna que “Compete al Ministerio de Educación y Cultura y al Consejo Nacional de Educación y Cultura garantizar la continuidad de los planes de educación a mediano y largo plazo, así como asegurar la coherencia y coordinación entre todas las instancias administrativas e instituciones del Estado que prestan servicios de educación y cultura”.

En lo concerniente a las funciones que la mencionada ley atribuye al Consejo Nacional de Educación y Cultura, se indica que esta entidad se relaciona de manera directa con la educación superior responsabilizándose de normar el desarrollo de las instituciones de educación superior.

En cumplimiento de la responsabilidad atribuida al CONEC en la Ley No.1264, este organismo, que dispone de autonomía para el cumplimiento de sus funciones, ha venido desarrollando una variedad de actividades relacionadas con la reforma de la educación superior, tanto universitaria como no universitaria. En lo primero, forma parte de la Comisión Bicameral conformada para elaborar la nueva ley de Educación Superior, habiendo contribuido de manera directa a la preparación de la agenda de trabajo, así como a la realización de estudios y actualización de un banco de datos actualizados. En la misma línea, forma parte de comisiones especiales que vienen trabajando en la creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. En la actualidad, una comisión especial formada para el efecto está elaborando un documento sobre los lineamientos estratégicos para la reforma de la educación universitaria. Iniciativas afines viene desarrollando, igualmente, en lo que respecta a la educación superior no universitaria (Rivarola, 2002).

Asimismo, para subsanar el vacío legislativo en el ámbito de la educación superior por Decreto de la Presidencia de la República se conformó una Comisión Ad Hoc encargada de la Reforma de la Educación Superior que tiene entre sus funciones elaborar un ante proyecto de Ley de Educación Superior que reemplace a la Ley 136 de Universidades. La futura ley se constituirá en una normativa muy necesaria para actualizar los fines y dinamizar la estructura organizacional y académica de este nivel.

### *El sistema de educación superior*

El sistema de educación superior se compone de universidades, institutos superiores, y los institutos de tercer nivel, que a su vez están conformados por los institutos de formación docente (IFD) y los institutos técnicos superiores (ITS). Las universidades públicas y privadas, y las instituciones superiores de enseñanza son parte del sistema educativo, y tienen autonomía en su gestión (OREALC/UNESCO, 2005).

En la actualidad el sistema de educación terciario se compone de 4 universidades públicas y 20 privadas, además de 13 institutos superiores. De igual forma, en la actualidad existe un total de 180 institutos técnicos superiores de los cuales 170 son de gestión privada (94%), y tan solo 10 corresponden a la gestión pública (6%). En lo que respecta a los institutos de formación docente, 41 son de gestión pública, 61 privados en funcionamiento y 18 IFD privados con cierre temporal.

En materia jurídico-normativa cabe indicar que en el marco de la nueva Constitución, en 1993 se sancionó la Ley N° 136 (“Ley de Universidades”), que pasó a regular la actividad de las instituciones de educación universitaria. A partir de la promulgación de la misma aparece la figura del Consejo de Universidades, encargado, en primer término, de dictaminar sobre los proyectos de creación de dichas instituciones y, entre otras competencias, velar por el cumplimiento de las disposiciones de dicha Ley, formular la política de Educación Superior, integrada al Sistema Educativo Nacional y coordinar y evaluar la actividad universitaria en el orden nacional.

Como ya se indicó el Congreso Nacional, a fines de 1998, sancionó la Ley N° 1264 (“Ley General de Educación”), que actualmente regula la educación pública y privada, en todos sus niveles y modalidades. Esta Ley establece que el Ministerio de Educación y Cultura, las gobernaciones, los municipios y las comunidades educativas garantizarán la calidad de la Educación, para lo que se deberá realizar evaluaciones sistemáticas del sistema y los procesos educativos. Además, las Universidades públicas y privadas, así como otras instituciones superiores de enseñanza, son parte del Sistema Nacional de Educación.

Tras la conformación del Grupo de Trabajo de Especialistas en Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, en 1997, se intensificaron, a nivel regional y nacional, los trabajos conducentes a la creación de un sistema regional de acreditación de carreras universitarias.

En el año 2000, el Ministerio de Educación invitó al Consejo de Universidades a nominar los técnicos especialistas para integrar, conjuntamente con Técnicos de la Dirección General de Educación Superior, una Comisión a la que se le encargara la elaboración de la propuesta académica para la creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación. Esta Comisión fue creada por el Ministerio de Educación, el 5 de abril de ese mismo año.

En el año 2001, la propuesta elaborada por la citada Comisión fue traducida en un Proyecto de Ley y la misma fue presentada al Congreso Nacional para su consideración, con el fin de acelerar el proceso de creación de la Agencia Acreditadora. Finalmente, en febrero de 2003 el Congreso Nacional sancionó la Ley que crea la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Giménez de Peña, 2004).

La Agencia, es una entidad de carácter estatal, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura pero con autonomía técnica y académica para el cumplimiento de sus funciones y de acuerdo al texto expresado en la Ley, se crea con el objetivo de evaluar y en su caso, acreditar la calidad académica de las instituciones de Educación Superior que se someten a su escrutinio y producir informes técnicos sobre los requerimientos académicos de las carreras y de las instituciones de educación superior.

La Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior será regida por un Consejo Directivo, integrado por representantes del Ministerio de Educación y Cultura, de un organismo núcleo de las instituciones públicas y privadas de educación superior, de federaciones de organizaciones de profesiones universitarias y de las federaciones que conformen las asociaciones del sector productivo del país.

Si bien el proceso de acreditación es de carácter voluntario para la mayoría de las carreras, en lo que respecta a las carreras de mayor riesgo, tales como Derecho, Medicina, Odontología, Ingeniería, Arquitectura e Ingeniería Agronómica y aquellas que otorguen títulos que habiliten a profesionales cuya práctica pueda significar daños a la integridad de las personas o a su patrimonio, será de carácter obligatoria (Giménez de Peña, 2004).

De igual manera, el Ministerio de Educación y Cultura, dentro de la Reforma Educativa y en el Marco del Proyecto Reforma de la Educación con énfasis en la Educación Media (Préstamo 7190 PA – Ley 2408/04) se halla abocado al diseño de dos mecanismos de aseguramiento de la calidad: Acreditación de Instituciones Formadoras de Docentes y la Certificación Profesional de los Educadores.

### 3.2.2.6 Uruguay

#### *Administración y gestión del sistema educativo*

La administración pública del sistema educativo se caracteriza por ser centralizada, ejercida mediante organismos cuyas competencias y decisiones tienen alcance nacional. Al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) le compete la conducción superior de la política nacional de la cultura, de la educación y de la ciencia. La Comisión Coordinadora de la Educación proyecta las directivas generales de la política educacional del país. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), aprueba los planes de estudio proyectados por los Consejos desconcentrados.

La autonomía de la ANEP respecto del Poder Ejecutivo (Ministerio de Educación y Cultura) y el carácter consultivo de la Comisión Coordinadora de la Educación, determina que sea la ANEP el organismo que establece los lineamientos operativos y la orientación general a que deben ajustarse los planes educativos de los niveles que administra. Lo mismo ocurre con la Universidad de la República (UDELAR), la que con mayor autonomía aún, orienta la política educativa, de investigación y de extensión cultural. Otras entidades gubernamentales con actividades educativas son: el Ministerio de Relaciones Exteriores y el Ministerio del Interior.



### *El sistema de educación superior*

El sistema de educación terciaria comprende el nivel universitario, el equivalente a terciaria universitaria y la terciaria no universitaria. La educación universitaria comprende la Universidad de la República (autónoma y gratuita), y las universidades privadas e institutos universitarios privados. La educación equivalente a terciaria universitaria comprende 3 instituciones públicas: el Instituto Superior de Educación Física, la Escuela Naval y la Escuela Nacional de Policía. La educación terciaria no universitaria, a su vez, comprende a los Institutos de Formación Docente, la Escuela Municipal de Arte Dramático “Margarita Xirgú”, el Centro de Diseño Industrial dependiente del Ministerio de Educación y Cultura, la Escuela Militar y la Escuela Militar de Aeronáutica dependiente del Ministerio de Defensa, e Institutos Privados (OREALC/UNESCO, 2005).

El sistema terciario uruguayo se compone en la actualidad de 19 instituciones de educación superior de las cuales 6 son públicas y 13 privadas en tanto que 15 son autónomas. De las 19 instituciones, 14 son de carácter universitario (5 universidades y 9 institutos universitarios). De las 5 universidades existentes hoy día sólo la Universidad de la República es de carácter pública en tanto que las 4 universidades restantes son privadas (Martínez, 2003).

La Universidad de la República concentra el 88% de la matrícula universitaria y el 85% de la matrícula total de la educación superior. Dicha universidad es autónoma, tal como lo dispone la Constitución y su Ley Orgánica de 1958. Si bien este principio de autonomía demoró en expresarse a nivel legislativo, formó parte de los valores del mundo universitario desde sus orígenes. Esta autonomía es de índole administrativa, técnica y política o de gobierno. Sus autoridades son elegidas por docentes, egresados y estudiantes sin intervención de los poderes del Estado, modalidad consagrada en el artículo 203 de la Constitución.

La Ley Orgánica de la Universidad de la República N° 12.549, del 29 de octubre de 1958, establece que ésta tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura y la enseñanza artística, y la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y otras funciones que la ley le encomiende.

La Ley de Presupuesto de la nación es la que determina la asignación de recursos para la Universidad de la República. Por otra parte, al Consejo Directivo Central de la Universidad (órgano principal de la misma) le compete su administración y dirección general y la superintendencia directiva, disciplinaria y económica sobre todas las Facultades, Institutos y Servicios que la componen.

A su vez, el Decreto Ley N° 15.661 promulgado en 1984 posibilitó la creación de universidades privadas, confiando al Ministerio de Educación la operatoria de control de los procedimientos orientados a tales fines, así como el registro de los títulos expedidos por estas universidades.

En otro orden de cosas, desde 1995 está en vigencia el Decreto de Ordenamiento del Sistema de Enseñanza Terciaria Privada N° 308/995, por el cual se crea al interior del Ministerio de Educación y Cultura el Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada (CCETP), con el cometido de asesorar al Poder Ejecutivo y al Ministerio de

Educación y Cultura en las solicitudes de autorización para funcionar (Art. 3º) o de reconocimiento de nivel académico (Art.5º), en las solicitudes posteriores de inclusión de nuevas carreras (Art.6º) y en la revocación de los respectivos actos (Art.7º). El dictamen del Consejo Consultivo previamente a la resolución del Poder Ejecutivo o del Ministerio de Educación y Cultura en su caso, será preceptivo pero no vinculante.

Cabe destacar que la Universidad de la República tiene participación en la consideración de las “solicitudes para funcionar”, por lo que además de los expertos evaluadores externos contratados por el CCETP, la UDELAR elabora uno de los dictámenes o asesoramiento a ser considerados por el CCETP.

El CCETP está integrado por tres integrantes propuestos por la Universidad de la República, dos por el Ministerio de Educación y Cultura, dos por las instituciones privadas, y uno por la Administración Nacional de Educación Pública. El mandato de cada uno de sus integrantes es de tres años (Lemez, 2004).

### **3.3 Condiciones de la oferta**

Para determinar como han ido variando las condiciones de oferta en la región en los últimos años se emplea un indicador para el análisis: la proporción de alumnos matriculados en educación terciaria según nivel formativo (universitario y no universitario) y tipo de formación (docente u otra). Para ello se utiliza información proveniente de dos fuentes: la Vitrina Estadística e IESALC-UNESCO. Se consideró pertinente registrar los datos compilados por ambas instituciones dado que se trata de información complementaria que permite establecer ciertas tendencias en la región.

Según se observa en el Cuadro 3.3.1 la formación inicial docente se concentra mayoritariamente fuera de la universidad, con excepción de Chile país para el cual es requisito tener una licenciatura para ejercer como profesor. Mientras en Argentina y Bolivia aproximadamente dos tercios de la matrícula superior no universitaria aglutina a programas de formación inicial de maestros, en el caso de Paraguay y Uruguay esta proporción supera al 90%.

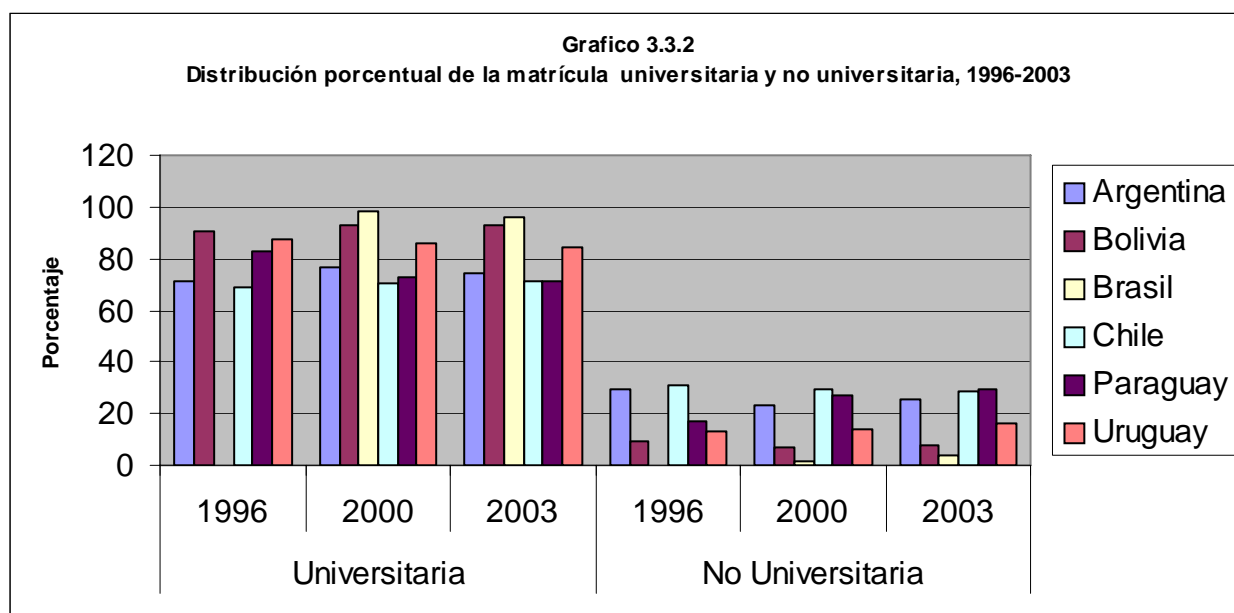
Al mirar las cifras con una perspectiva histórica queda en evidencia que Argentina, Bolivia y Chile presentan una disminución porcentual del estudiantado en el nivel no universitario, mientras que Brasil, Uruguay y Paraguay aumentan su matrícula en ese nivel en el periodo 1996-2003. Específicamente, en el caso paraguayo se incrementa del 17% al 29% la matrícula en el nivel no universitario (ver Cuadro 3.3.2). Esta situación, curiosamente, no se correlaciona con la estructura del mercado ocupacional y los costos que tienen los estudios de carácter técnico.

En el nivel universitario se aprecia que la matrícula en todos los países del MERCOSUR es muy superior a la observada en la matrícula no universitaria de carácter técnico. Mientras en Argentina, Chile y Paraguay la matrícula universitaria supera el 70% del total de la matrícula del nivel terciario, en países como Bolivia y Brasil dicha matrícula supera el 90% (ver Gráfico 3.3.2 y Cuadro 3.3.2 en Anexo). Parte importante de la composición de la matrícula postsecundaria no universitaria es mayor en países como Argentina y Paraguay donde los maestros se forman en los institutos de formación docente fuera de la universidad.

Cuadro 3.3.1. Alumnos en educación terciaria por tipo de formación según países, 2002-2004 (Indicador 17 de la Vitrina Estadística)

País	2002				2003				2004			
	Universitario – Formación		No universitario		Universitario - Formación		No universitario		Universitario - Formación		No universitario	
	Docente	Otra	Docente	Otra	Docente	Otra	Docente	Otra	Docente	Otra	Docente	Otra
Argentina	4,9	95,1	62,0	38,0	5,1	94,9	58,5	41,5	5,0	67,9	55,9	44,1
Bolivia	7,4	92,6	60,4	39,6	7,5	92,5	64,3	35,7	...	...	...	...
Brasil	21,8	78,2	...	...	24,1	75,9	...	...	20,6	79,4	...	...
Chile	...	...	...	...	15,4	84,6	2,8	97,2	16,5	83,5	7,7	92,3
Paraguay	...	...	...	...	...	...	95,7	4,3	...	...	93,9	6,1
Uruguay	...	100,0	93,9	6,1	...	100,0	91,9	8,1	0,0	100,0	96,0	4,0

Fuente: Vitrina Estadística. Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo.



\* CINDA (2006). Área de Política y Gestión Universitaria.

Fuente: IESALC-UNESCO (2006). Informe Sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Cuadro 9 de Anexo 2.

### 3.4 Acceso, cobertura y participación

Para evaluar como ha evolucionado el acceso, la cobertura y la participación en el sistema terciario en los países del MERCOSUR el presente acápite del Informe contempla el análisis de los siguientes indicadores: distribución porcentual de estudiantes por niveles CINE en educación superior, matrícula por nivel de formación (pre grado, especialización, maestría, doctorado y post doctorado), matrícula total en educación superior por área del conocimiento, distribución porcentual de la matrícula por área del conocimiento en el nivel universitario y no universitario, tasa de cobertura bruta en educación superior (Pre y Post Grado), tasa de incorporación a la educación terciaria y distribución porcentual de alumnos que asisten a instituciones del sector estatal en el nivel terciario.

Una mirada a los indicadores asociados al acceso, en primer término, permite corroborar que en el período 1996-2004 tanto en Argentina, Bolivia como Brasil prácticamente se ha duplicado la matrícula en educación superior en términos absolutos. En cambio, en Chile y Uruguay hubo un crecimiento sostenido de la matrícula pero menor al observado en los países antes citados. A su vez, en Paraguay la matrícula se triplicó durante el período estudiado.

Al analizar la distribución porcentual de estudiantes por niveles CINE en educación superior se comprueba que la formación de profesionales concentra una población estudiantil mucho más alta que la observada en carreras cortas y técnicas a nivel de toda la región, situación que es particularmente relevante en el caso de Bolivia (91% y 7%, respectivamente). Si se desagrega el análisis de la matrícula por tipo de formación (universitaria y no universitaria) puede concluirse que mientras Argentina y Uruguay tienen una tasa de participación cercana al 75% en el nivel profesional, Chile y Paraguay ostentan una tasa cercana al 80% en el mismo ámbito. Como contrapartida, Bolivia y Brasil presentan una situación especial y peculiar respecto de los otros países de la región dado que sobre el 90% de la población de dicha nación cursa estudios de carácter profesional (ver Cuadro 3.4.1).

La situación bosquejada previamente no se condice con la estructura del mercado ocupacional y los costos que tienen los estudios de carácter técnico.

En lo que concierne al nivel CINE 6 resulta evidente que existe una matrícula reducida de profesionales cursando estudios de postgrado. En efecto, mientras en Brasil la proporción de profesionales que ha estado perfeccionándose a nivel de postgrado se aproxima al 3%, en Bolivia y Chile no supera el 2%.

Si el análisis a nivel de formación de postgrado incluye las especializaciones luego se podría arribar a las siguientes conclusiones: que los programas de doctorado tienen muy baja matrícula, en general, inferior a 0,5% (con excepción de Brasil), en tanto que los programas de maestría y especialización oscilan entre 1% y 2% (ver Cuadro 3.4.2).

Cuadro 3.4.1. Distribución porcentual de estudiantes por niveles CINE en educación superior, 1999-2004

País	Año	Nivel CINE 5A	Nivel CINE 5B	Nivel CINE 6
Argentina	1999	73,7	25,9	...
	2000	73,9	25,8	...
	2001	74,6	25,1	...
	2002	74,0	25,7	...
	2003	73,2	26,4	...
	2004	...	...	...
Bolivia	1999	91,8	8,1	...
	2000	91,3	7,1	1,6
	2001	91,3	7,1	1,6
	2002	...	...	...
	2003	...	...	...
	2004	...	...	...
Brasil	1999	...	...	...
	2000*	95,3	1,3	3,4
	2001*	95,0	1,8	3,2
	2002*	93,9	3,2	2,9
	2003*	93,7	3,6	2,7
	2004*	93,9	3,6	2,5
Chile	1999	80,5	17,8	1,7
	2000	80,5	17,8	1,7
	2001	...	...	...
	2002	82,6	17,2	...
	2003	83,0	16,7	...
	2004	73,6	26,1	...
Paraguay	1999	...	...	...
	2000	...	...	...
	2001	...	...	...
	2002	79,1	20,6	...
	2003	81,4	18,4	...
	2004	...	...	...
Uruguay	1999	74,2	25,7	...
	2000	76,0	23,9	...
	2001	78,2	21,6	...
	2002	76,3	23,6	...
	2003	74,1	25,8	...
	2004	...	...	...

CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación).

CINE 5A = Compuesto por programas de preparación inicial para la investigación o que dan acceso a profesiones con base teórica y un alto requerimiento de destrezas. Tienen típicamente una duración de 4 años o más (licenciaturas y profesionales).

CINE 5B = Se conforma de programas que poseen una orientación práctica, técnica y ocupacional específica y cuya duración típica es de 2 o 3 años (Formación de técnicos).

CINE 6 = Se conforma por los programas avanzados de investigación (Postgrados).

\* Datos extractados del Censo de Brasil 2004, INEP 2005.

**Fuente:** UIS UNESCO Base de Datos, Tabla 14.

Cuadro 3.4.2. Matrícula por nivel de formación (pregrado, especialización, maestría, doctorado y post doctorado), 2002-2004 (Indicador 18 de la Vitrina Estadística)

País	2002				2003				2004			
	Grado	Especialización	Maestría	Doctorado	Grado	Especialización	Maestría	Doctorado	Grado	Especialización	Maestría	Doctorado
Argentina	97,3	1	1,3	0,4	97,1	1,3	1,3	0,3	97,2	1,1	1,4	0,3
Bolivia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	90,2	7,3	1,6	0,9	89,5	8,0	1,6	0,9	97,5	...	1,6	0,9
Chile	96,1	1,8	1,9	0,2	95,7	1,7	2,3	0,3	95,8	1,6	2,3	0,3
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	98,1	-	1,9	-	98,4	0,0	1,6	0,0	97,1	1,2	1,1	0,6

**Fuente:** Vitrina Estadística. Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo.

Ciertamente, la población que se encuentra estudiando en el nivel de postgrado en los países del MERCOSUR es aún muy baja considerando las necesidades de formación de recursos humanos en este nivel.

Llama la atención que las Ciencias Sociales, la Administración y el Derecho ocupan el primer lugar en cuanto a la distribución de matrícula por área del conocimiento. Dicha situación es particularmente importante en Argentina y Brasil, mientras que en un grado menor se aprecia el mismo patrón en Chile. Otras áreas del conocimiento, tales como, Salud y Ciencias registran una alta proporción de matriculados en Argentina, Brasil y Chile. En los últimos años destaca notablemente el crecimiento experimentado en el área de Educación situación que queda reflejada en el caso de Argentina donde la matrícula se cuadruplica entre los años 2001 y 2003 en términos porcentuales lo cual puede responder a una reclasificación de la categoría otros que ve reducido ostensiblemente su total en el período aludido. En el caso del área de Educación esta se ubica en el segundo lugar en el caso de Brasil en orden de importancia y magnitud y en tercer lugar en el caso de Chile (ver Cuadro 3.4.3).

Ahora bien si el análisis se desarrolla en base a la distribución de la matrícula sólo para el nivel universitario se constata que no hay un patrón común para los países del MERCOSUR salvo la mayor concentración que se da en el área de las Ciencias Sociales, Administración y Derecho que oscila entre un 35% (caso de Chile) y un 52% (caso de Uruguay) (ver Cuadro 3.4.4).

En el nivel no universitario, el área Educación aglutina gran parte de la matrícula en los países del MERCOSUR con excepción de Chile dado que en ese nivel no se pueden formar profesores. Por ejemplo, mientras en Argentina la distribución en el área Educación varía de un 35% a un 31% entre los años 2002 y 2004, en Uruguay se ha mantenido constante en el mismo periodo con un 96% (Cuadro 3.4.5).

Cuadro 3.4.3. Distribución porcentual de la matrícula total en educación superior por área del conocimiento, 2001-2004

País	Año	Educación	Humanidades y Artes	Ciencias Sociales	Ingeniería	Ciencias	Agricultura	Salud	Servicios	Desconocido o sin especificar
Argentina	2001	3,0	7,0	35,0	7,5	8,0	2,9	10,2	0,7	25,7
	2002	3,2	7,2	35,0	7,2	7,4	2,9	10,1	1,0	26,0
	2003	12,4	11,4	38,9	8,4	10,7	3,2	12,6	2,2	0,2
	2004	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	2001	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2002	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2003	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2004	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	2001	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2002	21,2	3,2	40,4	7,8	8,4	2,0	11,8	2,3	2,9
	2003	21,0	3,4	40,6	7,5	8,4	2,0	12,1	2,3	2,7
	2004	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chile	2001	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2002	12,9	6,3	34,9	31,4	1,6	5,0	7,9	0,0	0,0
	2003	13,8	6,3	35,2	29,9	1,6	4,7	8,6	0,0	0,0
	2004	13,5	6,5	29,2	17,2	11,7	4,6	12,2	5,1	0,0
Paraguay	2001	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2002	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
	2003	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
	2004	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	2001	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2002	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
	2003	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
	2004	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: UIS UNESCO Base de Datos, Tabla 15.

Cuadro 3.4.4. Distribución porcentual de la matrícula por área del conocimiento en el nivel universitario, 2002-2004  
(Indicador 19 Vitrina Estadística)

País	Año	Educación	Humanidades y Afines	Ciencias Sociales	Ingeniería	Ciencias	Agricultura	Salud	Servicios	Otros
Argentina	2002	4,4	9,7	47,0	9,7	10,4	3,9	13,6	1,1	0,3
	2003	4,6	9,8	46,2	9,4	10,1	4,0	14,2	1,3	0,3
	2004	4,4	10,0	47,7	9,7	9,1	4,0	13,9	1,1	0,0
Bolivia	2002	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2003	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2004	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	2002	21,8	3,3	41,6	8,0	8,6	2,1	12,2	2,3	0,0
	2003	21,6	3,5	41,7	7,7	8,6	2,1	12,5	2,3	0,0
	2004	20,6	3,6	41,7	7,7	8,6	2,1	13,4	2,3	0,0
Chile	2002	15,2	6,2	33,7	30,2	1,9	5,5	7,3	0,0	0,0
	2003	15,9	1,4	34,4	26,0	1,8	5,1	7,9	0,0	7,6
	2004	16,2	1,4	34,0	26,3	2,4	4,6	9,5	0,0	5,6
Paraguay	2002	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2003	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2004	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	2002	1,6	5,2	45,7	17,3	4,3	4,0	21,7	0,3	0,0
	2003	0,8	5,2	46,0	17,5	4,2	4,0	21,9	0,4	0,1
	2004	0,8	5,0	52,5	15,4	6,0	4,0	16,3	0,0	0,0

Fuente: Vitrina Estadística. Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo.

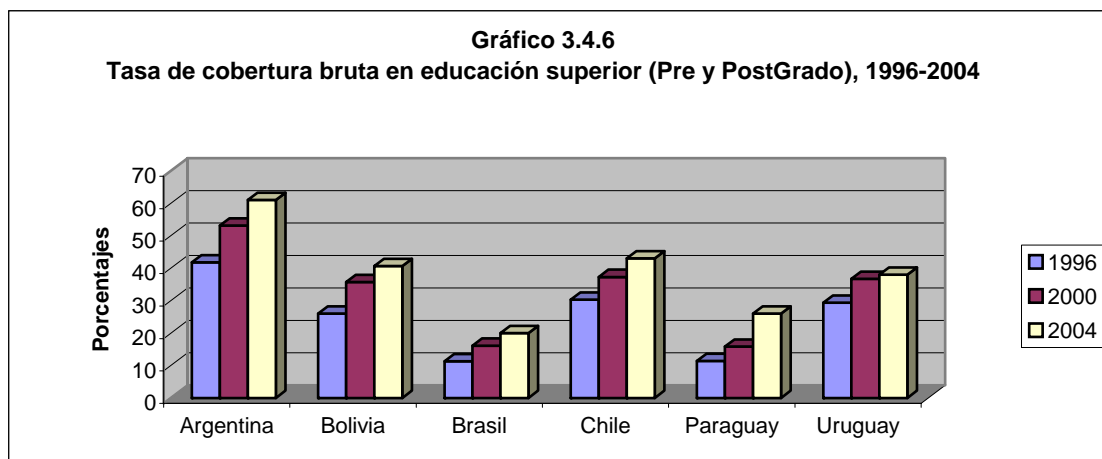


Cuadro 3.4.5. Distribución porcentual de la matrícula por área del conocimiento en el nivel no universitario, 2002-2004  
(Indicador 19 Vitrina Estadística)

País	Año	Educación	Humanidades y Afines	Ciencias Sociales	Ingeniería	Ciencias	Agricultura	Salud	Servicios	Otros
Argentina	2002	35,5	17,2	21,6	7,1	9,6	0,8	6,7	0,0	2,0
	2003	34,1	17,6	22,1	7,2	9,0	0,9	6,9	0,0	2,3
	2004	31,4	18,1	23,5	7,7	8,6	1,0	7,2	2,7	0,0
Bolivia	2002	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2003	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2004	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	2002	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2003	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2004	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chile	2002	2,1	6,5	40,5	37,1	-	2,7	11,7	0,0	-
	2003	2,8	1,5	39,1	36,4	0,2	2,6	12,5	0,0	5,0
	2004	5,3	0,9	38,3	28,3	0,4	3,4	12,4	0,0	11,0
Paraguay	2002	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2003	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2004	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	2002	96,1	1,5	0,0	0,0	0,3	-	0,1	2,0	0,0
	2003	80,5	1,0	4,9	0,1	-	11,8	0,3	1,4	0,0
	2004	96,0	0,5	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0	2,9	0,0

Fuente: Vitrina Estadística. Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo.

El aumento sostenido de la matrícula en educación superior, tal como se indicara anteriormente, se refleja también en un incremento de la cobertura bruta en todos los países del MERCOSUR. Dicho crecimiento, sin embargo, no alteró la posición relativa de los países de la región en cuanto a la tasa de cobertura (ver Gráfico 3.4.6 y Cuadro 3.4.6 en Anexo).



**Nota:** Para la enseñanza de tercer grado (educación superior), las tasas se expresan en porcentaje de la población del grupo de edad quinquenal subsiguiente a la edad teórica del fin de los estudios de la enseñanza de segundo grado.

**Fuente:** UNESCO, Anuario Estadístico 1998, Tabla 3.2 (Datos Año 1996); UIS UNESCO Base Datos, Tabla 14 (Datos Años 1999-2004); UIS UNESCO, Global Education Digest 2006, Tabla 8 (Datos año 2004).

\*Dato año 1995.\*\*Datos año 2004 extractados de UIS UNESCO, Global Education Digest 2006, Tabla 8.

Se puede agrupar a los países de la región en tres niveles de cobertura. En primer lugar, aquellos países de cobertura alta donde destaca Argentina que varía del 41% al 61% entre los años 1996 y 2004. En segundo lugar, destacan los países de cobertura intermedia en donde se ubican Bolivia, Chile y Uruguay que pasaron del 30% a una proporción superior al 40% en el periodo bajo estudio y, finalmente, los países de menor cobertura donde se ubican Brasil y Paraguay que presentan un crecimiento que varía desde el 11% al 20% (ver Gráfico 3.4.6 y Cuadro 3.4.6 en Anexo).

En Chile y, particularmente, en Argentina la tasa de incorporación a la educación terciaria es alta (sobre el 100% y 150%, respectivamente) para los años 2002 y 2003 aunque luego decrece significativamente en ambos países situándose en torno al 82% y 94%, respectivamente. En cambio, en Bolivia y Brasil dicha tasa es igualmente significativa aunque en una magnitud menor, variando de 75% a 88%, respectivamente (ver Cuadro 3.4.7).

**Cuadro 3.4.7. Tasa de incorporación a la educación terciaria, 2002-2004**  
(Indicador 16 de la Vitrina Estadística)

País	2002	2003	2004
Argentina	151,6	172,9	82,1
Bolivia	76,2	75,2	...
Brasil	65,0	81,7	87,6
Chile	100,9	106,0	94,4
Paraguay	...	...	...
Uruguay	...	...	...

**Fuente:** Vitrina Estadística. Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo.

Cuadro 3.4.8. Porcentaje de alumnos que asisten a instituciones del sector estatal en el nivel terciario, 1996-2004 (Indicador 21 de la Vitrina Estadística)

País	Año	% de estudiantes en instituciones estatales
Argentina	1996	79,7**
	1998	78,5**
	2000	78,8**
	2002	79,5
	2003	78,1
	2004	56,1
Bolivia	1996	84,9**
	1998	84,7**
	2000	82,5**
	2002	76,2
	2003	76,3
	2004	...
Brasil	1996	40,4*
	1998	37,9**
	2000	...
	2002	30,2
	2003	29,2
	2004	28,3
Chile	1996	27,7*
	1998	35,0**
	2000	33,2**
	2002	27,5
	2003	25,8
	2004	24,7
Paraguay	1996	63,0**
	1998	59,8**
	2000	60,5**
	2002	...
	2003	30,6+
	2004	33,8+
Uruguay	1996	93,7*
	1998	91,6**
	2000	91,2
	2002	89,8
	2003	90,3
	2004	90,3
Promedio Países OECD	2003	76,3*

+ Incluye sólo datos del nivel CINE 5B.

**Fuente:** Vitrina Estadística (Datos Años 2002-2003-2004); \* OECD / UNESCO WEI (2005).

Education Trends in Perspective. Tabla 1.14 (Datos año 1996); \*\*Datos extractados de IESALC-UNESCO (2006). Informe Sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Cuadro 8 de Anexo 2.

En todos los países del MERCOSUR se aprecia una caída en la participación de los jóvenes en instituciones del sector estatal. Como resultado de este proceso se han

generado dos grupos: los que pese a la caída mantienen una participación estatal alta entre los que se cuentan Argentina (a pesar de la enorme baja que experimenta el año 2004), Bolivia y, especialmente, Uruguay, y los que ostentan una participación relativamente baja entre los que se cuentan países como Brasil y Chile (ver Cuadro 3.4.8).

Cabe destacar, por otra parte, que mientras Argentina como Bolivia ostentan una participación de estudiantes en instituciones estatales similar a la observada en los países de la OECD (3 de cada 4 estudiantes que asisten a la educación superior están matriculados en instituciones estatales), Brasil, Chile y Paraguay evidencian una participación bastante menor a la que poseen en promedio los países de la OECD (alrededor del 30% de la matrícula se concentra en el sector estatal). Uruguay, en cambio, es el único país del MERCOSUR donde la matrícula en instituciones estatales de educación terciaria supera ampliamente a la registrada por la OECD (sobre el 90%) (ver Cuadro 3.4.8).

### 3.5 Equidad de oportunidades educacionales

Para aproximarse al tema de la equidad de oportunidades educativas se discute a continuación en torno a tres indicadores claves: el índice de paridad por género para tasa bruta de cobertura en educación superior, el índice de paridad por género respecto de estudiantes que terminan estudios de pre grado en el nivel terciario (CINE 5A) y la cobertura en educación superior según nivel socioeconómico de los estudiantes matriculados. Ciertamente, dichos indicadores dan cuenta de algunas de las tantas aristas del tema de la equidad en el acceso y la igualdad de oportunidades.

La tendencia entre los países del MERCOSUR indica que existe mayor cobertura en la educación superior de mujeres que de hombres lo que ocurre básicamente en Argentina, Brasil y Paraguay y, en mayor medida, en el caso de Uruguay. Únicamente, Bolivia y Chile aparecen con una proporción levemente mayor de hombres respecto de las mujeres matriculadas en el sistema de educación terciario (ver Cuadro 3.5.1). La mayor presencia femenina en países como Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, en parte, se podría explicar por el ingreso temprano de los hombres a la fuerza laboral.

Cuadro 3.5.1. Índice de paridad por género para tasa bruta de cobertura en educación superior, 1999-2004

País	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Argentina	1,6	1,5	1,5	1,5	1,5	...
Bolivia	...	...	0,8*	...	...	...
Brasil	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	...
Chile	0,9	0,9	...	0,9	0,9	1,0
Paraguay	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	...
Uruguay	1,8	1,8	1,8	2,0	2,0	...
Promedio Países OECD**	...	...	...	...	1,1	...

\*Estimación en base a UNESCO-IESALC (2006). Informe Sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cuadro 8.1

**Índice de Paridad por Género:** El indicador da cuenta de la proporción de mujeres que asisten al sistema terciario por sobre la proporción de hombres en la misma condición.

\*\* OECD UNESCO (2005). Trends in Perspective. Table 1.11

**Fuente:** UIS UNESCO Base de Datos, Tabla 14.

Si se contrasta lo anterior con lo que acontece en países del mundo desarrollado es factible concluir que algunos países del MERCOSUR como Argentina, Brasil y Paraguay presentan un Índice de paridad por género para tasa bruta de cobertura superior al observado en dichos países (OCDE = 1,1 para el año 2003), mientras que Chile registra un Índice de paridad muy similar.

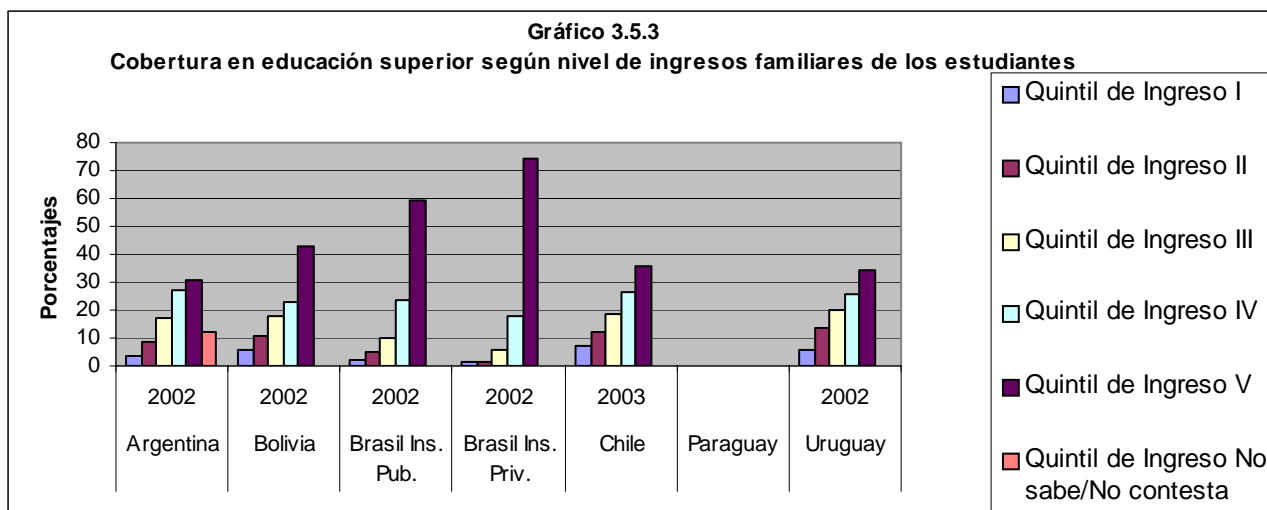
Al observar lo que acontece con la participación femenina en el sistema terciario se corrobora que con excepción de Chile donde se da una cobertura homogénea para hombres y mujeres en relación al nivel CINE 5A, tanto en Argentina, Brasil como en Uruguay se aprecia un predominio de las mujeres respecto de los hombres en cuanto a las tasas de graduación en el pregrado (ver Cuadro 3.5.2).

Cuadro 3.5.2. Índice de paridad por género respecto de estudiantes que terminan estudios de pre grado en el nivel terciario (CINE 5A), 1999-2004

País	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Argentina	...	...	1,3	1,2	1,4	...
Bolivia	...	...	...	...	...	...
Brasil	...	...	...	1,7	...	...
Chile	1,0	1,0	...	...	1,1	1,1
Paraguay	...	...	...	...	...	...
Uruguay	1,3	1,4	1,5	1,5	1,5	...

Fuente: UIS UNESCO Base de Datos, Tabla 14.

Ahora bien, si se considera el nivel de ingresos familiares de los estudiantes que acceden a la educación superior, se puede constatar que hay una estrecha relación entre oportunidades de acceso al sistema terciario y la pertenencia a diversos estratos socioeconómicos. Como se observa en el Gráfico 3.5.3, el sistema brasileño, particularmente, en las universidades privadas es el más elitista ya que existe una fuerte concentración de la matrícula en los dos quintiles más ricos (sobre el 90% en el sector alto versus 2,6% en el nivel socioeconómico más bajo, esto es quintiles 1 y 2). Para el resto de los países también existe una diferencia importante en el acceso a la educación superior entre los sectores de mayores y menores recursos, si bien las brechas son menores. En particular, en el caso uruguayo son del orden de 1 a 3 (60% en los quintiles más ricos versus 20% en los quintiles más pobres). En síntesis, el Gráfico 3.5.3 muestra las dificultades que enfrentan los sectores de menores ingresos para acceder a la educación superior.



\* En el caso de Argentina, Bolivia, Chile y Uruguay considera población de 18 a 24 años. \*\* En el caso de Brasil considera población de 20 a 24 años.

**Fuente:** Para los casos de Argentina, Brasil y Chile basado en Ingrid Sverdlick, Paola Ferrari y Analía Jaimovich (2005). Desigualdad e inclusión en la educación superior. Serie Ensayos & Investigaciones N° 9. Buenos Aires: OLPED; Para Bolivia y Uruguay datos extractados de CINDA (2006). Área de Políticas y Gestión Universitaria.

### 3.6 Eficiencia y rendimiento

En la presente sección se analiza distintos indicadores que dan cuenta de la eficiencia y rendimiento al interior del sistema de educación superior. el análisis se focaliza en indicadores, tales como: número de alumnos por profesor de tiempo completo, tasa de deserción, porcentaje de graduados por área del conocimiento, distribución porcentual de egresados por área del conocimiento y nivel de formación (universitario y no universitario), tasa bruta de graduación en estudios de pre grado (CINE 5A), y porcentaje de la población entre 25 y 64 años que ha completado la educación terciaria. Sin lugar a dudas, la información que deriva del análisis de dichos indicadores resulta de primera relevancia al momento de hacer recomendaciones de políticas.

Al contrastar lo acaecido con la relación existente entre el número de alumnos por docente de tiempo completo se corrobora que mientras Brasil y Uruguay tienen un comportamiento relativamente estable en el tiempo, Argentina y Paraguay presentan valores oscilantes que no permiten establecer tendencias de largo plazo. En cambio, Uruguay aparece con una proporción bastante buena de estudiantes por profesores de tiempo completo (8/1). A su vez, Argentina, Brasil y Paraguay están en una situación intermedia con alrededor de 15 alumnos por profesor de tiempo completo lo cual se asemeja bastante a la situación observada en los países de la OECD, en tanto que Bolivia está en un nivel más bajo con 22 alumnos por profesor (ver Cuadro 3.6.1).

Cuadro 3.6.1. Número de alumnos en educación superior por docentes a tiempo completo, 1998-2004 (Indicador 12 de la Vitrina Estadística)

País	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Argentina	...	...	9**	...	...	16	...
Bolivia	...	...	...	...	22	22	...
Brasil	13	14	14	15	14	15	15
Chile****	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay*****	10	17	18	16	15	11	11
Uruguay	7	7*	9	8	8	8	8
Promedio Países OECD	...	...	14,7**	...	...	14,9***	...

\* Uruguay dato del año 1998. \*\* Dato extractado de OECD / UNESCO WEI (2003). Financing Education - Investments and Returns. Table 31. \*\*\* Dato extractado de OECD / UNESCO WEI (2005). Education Trends in Perspective. Table 2.8. \*\*\*\* Chile no tiene información de docentes en este nivel. \*\*\*\*\* Paraguay sólo CINE 5B.

**Fuente:** Vitrina Estadística. Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo.

Uno de los indicadores que mejor refleja la eficiencia y rendimiento de todo sistema educativo es la tasa de deserción. Los datos referidos a deserción permiten concluir que no hay un comportamiento homogéneo en los países del MERCOSUR. En efecto, mientras Brasil y Chile experimentan un descenso en las tasas de deserción en el nivel terciario en los últimos años, Paraguay y Uruguay registran variaciones anuales importantes que no permiten establecer tendencias, y Bolivia presenta una tendencia al incremento en el periodo.

Cuadro 3.6.2. Tasa de deserción promedio en educación superior, 1996-2003

País	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Argentina	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	59,6	61,8	63,7	63,3	...	...	...	...
Brasil	...	...	...	45,2	47,7	38,5	39,3	...
Chile	...	...	60,9	57,1	51,1	50,1	49,3	...
Paraguay	...	...	...	...	53,0	52,0	40,0	52,0
Uruguay*	...	...	...	71,0	77,0	66,0	75,0	72,0

**Nota:** Para el cálculo de las tasas de deserción se trabajó con indicadores de eficiencia y titulación (Deserción es igual a 100 menos eficiencia de titulación).

\* Corresponde a datos de la Universidad de la República que representa alrededor del 88% de la matrícula del sistema universitario.

**Fuente:** CINDA e IESALC/UNESCO (junio de 2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. Cuadros 4 y 5.

En general, la tasa de deserción en la región se aproxima al 50% en promedio con cifras mayores para Bolivia (60%) y Uruguay (70%) (ver Cuadro 3.6.2).

Tanto o más importante que la tasa de deserción es visualizar y examinar lo que acontece con la tasa de graduación según área del conocimiento en el entendido que dicho indicador permite formarse una idea acerca de las áreas que concentran mayores tasas de graduación y, por ende, determinar cuáles son las áreas más deficitarias para nuestras sociedades. Sobre el particular puede sostenerse que al igual que lo que ocurre con la matrícula, la mayor proporción de graduados se da en el área de Ciencias Sociales, Administración y Derecho en todos los países de la región respecto de los cuales se dispone de información (es decir, Argentina, Bolivia, Brasil y Chile), seguida por el área de la Salud, Ingeniería y Educación. En contraste, Agricultura, Ciencias y

Servicios son las áreas del conocimiento que registran las menores tasas de graduados en la región (ver Cuadro 3.6.3).

Por otra parte, si el análisis se desagrega todavía más y se toma en consideración la tasa de graduación según área del conocimiento y nivel formativo luego podría concluirse que existe una alta proporción de egresados del área de las Ciencias Sociales que se ha estado instruyendo tanto en el nivel universitario como en el no universitario con lo cual dicha área continúa siendo la más expandida dentro del sistema terciario, excepto, en países como Argentina y Uruguay donde la formación de profesores es no universitaria para los cuales el área de Educación es la más relevante. Para las otras áreas del conocimiento no se aprecia un patrón común en los países de la región en lo concerniente al comportamiento de los egresados y a su nivel formativo (ver Cuadro 3.6.4).

Cuadro 3.6.3. Porcentaje de graduados por área del conocimiento en el nivel terciario, 2001-2004

País	Año	Educación	Humanidades y Artes	Ciencias Sociales, Administración y Derecho	Ingeniería	Ciencias	Agricultura	Salud	Servicios	Otros No Especificados	Total graduados
Argentina	2001	3,0	2,8	20,9	4,5	3,8	1,8	8,2	0,6	54,4	100,0
	2002	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2003	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2004	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	2000	24,0	2,2	33,2	10,8	4,9	5,6	17,4	0,4	1,6	100,0
	2001	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0	100,0
	2002	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2003	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2004	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	2001	25,8	3,2	35,9	6,0	7,4	1,9	12,3	1,4	6,2	100,0
	2002	27,0	3,2	35,0	5,6	7,2	1,8	12,1	1,8	6,3	100,0
	2003	27,5	3,2	37,2	3,7	6,6	0,9	11,3	2,3	7,3	100,0
	2004	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chile*	2001	10,5	8,6	39,6	28,2	0,9	4,2	8,0	...	...	100,0
	2002	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2003	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2004	15,5	8,3	37,1	21,0	2,2	4,6	11,4	...	...	100,0
Paraguay	2001	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2002	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2003	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2004	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	2001	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0	100,0
	2002	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0	100,0
	2003	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0	100,0
	2004	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

\* Datos de Chile extractados de CINDA (2006). Área de Políticas y Gestión Universitaria.

Fuente: UIS UNESCO, Base de Datos, Tabla 16.

Ahora bien, si el análisis de tasa de graduación se desagrega tomando como referente la clasificación CINE se comprueba que en todos los países de la región ha habido una tendencia al crecimiento de las tasas de graduación en el nivel de pregrado (CINE 5A) en el periodo 1999-2004 cercana al 10%, excepto en el caso de Chile que si bien ostenta cifras oscilantes y disímiles, en el último año con datos disponibles (2004) se aproxima al 28%. Mientras Chile representa la nación que más se aproxima a los países del OECD en materia de tasa bruta de graduación en el nivel terciario (CINE 5A), Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay distan muchísimo de dicha realidad ostentando



una tasa de graduación tres veces menor que la de los países de la OECD (ver Cuadro 3.6.5).

Cuadro 3.6.4. Distribución porcentual de egresados de la educación terciaria por área del conocimiento y nivel de formación, 2002-2004 (Indicador 20 de la Vitrina Estadística)

País	Nivel de formación	Año	Educación	Humanidades y afines	Ciencias Sociales	Ingeniería	Ciencias	Agricultura	Salud	Servicios	Otros
Argentina	No Universitario	2002	37,5	10,6	23,0	4,6	11,3	0,6	9,8	0,0	2,5
	Universitario		6,2	6,4	46,0	9,5	8,1	4,3	18,7	0,8	0,0
	No Universitario	2003	38,9	10,8	25,6	12,0	2,2	0,6	7,9	0,0	2,0
	Universitario		6,2	8,4	44,7	9,3	8,2	3,5	18,1	1,6	0,0
	No Universitario	2004	37,5	11,6	25,0	4,9	8,8	0,6	9,0	0,0	2,6
	Universitario		6,3	7,8	47,1	9,0	6,6	3,2	19,0	1,0	0,0
Bolivia	No Universitario	2002	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Universitario		...	...	...	...	...	...	...	...	...
	No Universitario	2003	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Universitario		...	...	...	...	...	...	...	...	...
	No Universitario	2004	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Universitario		...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	No Universitario	2002	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Universitario		28,8	3,4	37,4	6,0	7,6	1,9	12,9	1,9	0,0
	No Universitario	2003	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Universitario		27,4	3,5	38,1	5,8	7,6	1,9	13,3	2,3	0,0
	No Universitario	2004	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Universitario		29,1	3,4	38,0	5,3	7,8	1,6	12,4	2,5	0,0
Chile	No Universitario	2002	2,1	6,3	44,8	30,2	0,2	2,2	14,1	0,0	0,0
	Universitario		16,6	5,9	39,4	23,3	1,2	5,1	8,4	0,0	0,0
	No Universitario	2003	4,0	0,3	44,8	29,3	0,0	2,0	16,0	0,0	3,7
	Universitario		17,2	2,0	39,5	22,5	1,5	4,3	8,0	0,0	5,0
	No Universitario	2004	2,8	0,2	44,7	31,6	0,0	2,2	15,5	0,0	3,0
	Universitario		17,9	1,8	38,5	22,0	1,4	5,0	8,5	0,0	4,8
Paraguay	No Universitario	2002	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Universitario		...	...	...	...	...	...	...	...	...
	No Universitario	2003	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Universitario		...	...	...	...	...	...	...	...	...
	No Universitario	2004	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Universitario		...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	No Universitario	2002	93,5	1,2	0,0	0,0	1,9	0,0	1,1	2,3	0,0
	Universitario		3,1	1,7	44,5	11,5	5,3	4,7	27,1	2,1	0,0
	No Universitario	2003	84,4	1,0	10,4	0,0	0,0	1,1	0,8	2,3	0,0
	Universitario		2,0	1,7	43,9	12,9	5,7	4,6	26,8	2,4	0,0
	No Universitario	2004	90,2	0,9	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	8,5	0,0
	Universitario		1,7	1,6	49,1	11,1	6,1	4,7	25,7	0,1	0,0

Fuente: Vitrina Estadística. Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo.

Cuadro 3.6.5. Tasa bruta de graduación en estudios de pre grado (CINE 5A) en el nivel terciario, 1999-2004

País	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Argentina	6,9	...	9,0	7,7	11,3	...
Bolivia	...	...	...	...	...	...
Brasil	9,1	...	...	13,2	...	...
Chile	22,5	13,2	...	...	15,8	27,8
Paraguay	...	...	...	...	...	...
Uruguay	6,9	6,7	6,7	9,0	8,8	...
Promedio Países OECD	...	32,3*	...	...	32,2**	...

\* Dato extractado de OECD / UNESCO WEI (2003). Financing Education - Investments and Returns. Table 29. \*\* Dato extractado de OECD / UNESCO WEI (2005). Education Trends in Perspective. Table 1.17.

Fuente: UIS UNESCO, Base de Datos, Tabla 14.

Junto con observarse, en términos generales, un crecimiento sostenido en las tasas brutas de graduación en la región se constata que la proporción de población comprendida entre los 25 y 64 años con estudios terciarios completos, en general, ha tendido a crecer en el periodo 1996-2002 con excepción de Uruguay que ha bajado del 14 al 10%. En el caso de los restantes países de la región la población con estudios terciarios completos ha estado oscilando entre el 7% y 14%. En contraste, en los países de la OECD la población comprendida entre los 25 y los 64 años que ha logrado completar sus estudios terciarios bordea el 24% (ello implica que una de cada cuatro personas en el tramo 25-64 años ha culminado sus estudios de nivel superior) lo que representa una cifra que supera ampliamente lo observado en los países del MERCOSUR (ver Cuadro 3.6.6).

Cuadro 3.6.6. Porcentaje de la población entre 25 y 64 años que ha completado la educación terciaria, 1996-2002

País	Año	Grupo 25-64 Años
Argentina	1996	...
	2002	14,0
Bolivia	1996	...
	2002	12,3**
Brasil	1996*	7,0
	2002	8,0
Chile	1996*	12,0
	2002	13,0
Paraguay	1996*	7,0
	2002	7,0
Uruguay	1996	14,0
	2002	10,0
Promedio Países OECD	2003	24,0

\* Dato corresponde al año 1995.

\*\* Dato corresponde al año 2001. Extractado de CINDA/IESALC-UNESCO (2006). Repitencia y Deserción en América Latina. Santiago de Chile.

Fuente: OECD / UNESCO WEI (2005). Education Trends in Perspective. Tabla 1.2.

### **3.7 Integración entre educación superior y el sector productivo**

Ante la inexistencia de indicadores cuantitativos que den cuenta de la dimensión, ella sólo podría ser abordada a partir del análisis de documentación del MERCOSUR Educativo, documentos oficiales de gobierno y/o documentación académica.

En lo concerniente a la promoción de acciones tendientes a fortalecer la colaboración entre las universidades y el sector productivo en la Región, si bien se han emprendido acciones como consecuencia de algunos acuerdos alcanzados en distintas reuniones, el avance en esta materia se ha visto entrabado por distintas causales, siendo la crisis económica que ha afectado a la industria y al comercio de los países del MERCOSUR a fines de los años 90 y comienzos de la presente década, una buena explicación para ello. No obstante ello, en años recientes el panorama económico de la región ha experimentado mejoras que permiten augurar un mejor escenario para ir consolidando paulatinamente la tan ansiada relación entre universidad y sector productivo.

De igual forma, en el Plan del Sector Educativo del MERCOSUR 2006-2010 se indica que la vinculación del mundo productivo con la educación y, particularmente, con la formación profesional resulta fundamental si se consideran los cambios que ha venido experimentando la región en general. Frente a ese escenario, los países de la región han comenzado a recuperar y vislumbrar la educación técnica tanto de nivel medio como superior como una herramienta básica de su desarrollo (Sector Educativo del MERCOSUR, 2006).

### **3.8 Articulación entre educación superior y ejercicio profesional**

Al igual que la dimensión anterior esta sólo es abordable mediante el análisis documental para lo cual se recurrió a documentación del MERCOSUR Educativo, documentos oficiales de gobierno y/o documentación académica.

#### *3.8.1 Acreditación de Carreras Universitarias*

Sin lugar a dudas, el Memorándum de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR es el acuerdo de mayor trascendencia práctica alcanzado en el ámbito de la educación superior en la Región.

Dicho documento fue sancionado por la Reunión de Ministros de Educación, en Buenos Aires, el 19 de junio de 1998, con el concurso de los Estados Partes y por Chile y Bolivia en calidad de Estados Asociados. En él se reconoce que *“un sistema de acreditación de carreras facilitará el traslado de personas entre los países de la Región y propenderá a estimular la calidad educativa al favorecer la comparabilidad de los procesos de formación en términos de calidad académica”*, considerando que el mejoramiento de la calidad educativa es un elemento sustancial para la consolidación del proceso de integración regional y que el favorecimiento de la movilidad de las

personas en el conjunto de la región representa un objetivo prioritario para la integración.<sup>9</sup>

El Memorando de Entendimiento consignó, entre otros, los siguientes acuerdos:

- Otorgar validez a los títulos de aquellas carreras que lo requieran para el ejercicio de la profesión.
- Adoptar un sistema de libre adhesión, periódico, de aplicación gradual y experimental.
- Incluir un paso previo de autoevaluación.
- Establecer un proceso de evaluación por pares de acuerdo con los requisitos establecidos a nivel regional.
- Los requisitos de acreditación se referirán a la carrera en su integridad (planes de estudio, cuerpo docente, la infraestructura y equipamiento, etc.).
- Los organismos de competencia a nivel nacional serán las “Agencias Nacionales de Acreditación”.
- Establecer la creación de la “Reunión de Agencias de Acreditación del MERCOSUR” como instancia de monitoreo y cooperación regional.

En un comienzo la acreditación fue propuesta con carácter experimental atendiendo a la complejidad de implementar este tipo de procesos y se limitó a tres carreras: medicina, ingeniería y agronomía. El Memorandum estableció que se trabajaría con absoluto respeto por la autonomía de las instituciones universitarias y conforme a criterios y parámetros de calidad comunes para cada carrera, acordados por la Reunión de Ministros. El trabajo técnico fue encargado a comisiones consultivas de expertos por disciplina, quienes habrían de elevar su producción a la consideración de los sectores involucrados en el tema.<sup>10</sup>

Tal como aconteció con los protocolos antes acordados, se estipuló que el reconocimiento académico de los títulos universitarios que se otorguen en virtud de la operación del mecanismo de acreditación, no conferirá, de por sí, derecho al ejercicio de la profesión (ver Memorando en sitio web del MERCOSUR Educativo <http://www.sic.inep.gov.br/>).

En la XXII Reunión de Ministros de Educación de los países del MERCOSUR, celebrada en junio de 2002 se corroboró lo acordado en 1998 respecto de los alcances del Memorandum de Entendimiento de un Mecanismo Experimental para la Acreditación de Carreras de Grado (MEXA) y se dispuso la puesta en marcha del Mecanismo Experimental en las carreras de agronomía, ingeniería y medicina. Conforme a lo establecido por el cronograma aprobado, el proceso comenzaría por las carreras de Agronomía. Este mecanismo convoca a carreras que cuenten con reconocimiento oficial y que tengan egresados, habiéndose previsto un máximo de cinco carreras por país.

---

<sup>9</sup> Según Chiroleu (2002), si bien la introducción de mecanismos de evaluación aparece asociada al mejoramiento de la calidad de la educación superior, resultaría obvio que el objetivo al que responde sería a la mayor intervención estatal con finalidades económico-financieras.

<sup>10</sup> Precisamente una de esas comisiones fue la Comisión Consultiva de Expertos en Ingeniería que en junio de 2002 produjo el documento “Dimensiones, componentes, criterios e indicadores para la acreditación MERCOSUR”.

Entre los representantes de los países miembros y asociados se comparte la idea de que el MEXA reafirme como principio la vocación del MERCOSUR por establecer un alto nivel de la calidad formativa provista por las universidades, que no podrá ser inferior al que implementen los países en sus respectivas instancias de acreditación. En esa perspectiva, se estableció en fecha reciente la necesidad de fijar ciertas pautas generales que ordenen el proceso de acreditación entre las cuales se mencionan las siguientes: a) definición de instancias permanentes para la comunicación de resultados; b) conformación de un Registro Público de convocatorias, instrumentos, resultados y currículos de pares evaluadores en las páginas de las agencias acreditadoras; c) revisión de los plazos de acreditación adecuándolos a la duración de la cohorte y en correspondencia con las decisiones de acreditación de cada país; d) definición de normas y principios para la ampliación del MEXA a otras carreras; y, e) definición de condiciones de elegibilidad para la selección de las carreras que participarán en nuevas convocatorias de Medicina, Ingeniería y Agronomía, y en otras que a futuro se definan (MERCOSUR Educativo, 2006).

Una evaluación preliminar del impacto producido por el MEXA permite concluir que este generó un impacto positivo entre los países de la región destacando los siguientes aspectos: a) el fortalecimiento de la cultura de la evaluación en los países participantes como un insumo para el perfeccionamiento de la calidad de programas de pregrado; b) un alto interés de parte de las instituciones de participar en MEXA; c) un apoyo en la instalación de agencias nacionales de acreditación en aquellos países que no disponían de estos organismos; y, d) necesidad de impulsar y definir acciones tendientes a la creación y aprobación de un mecanismo permanente, que permita el reconocimiento mutuo de los títulos universitarios en la región (ver Mercosul/CMC/RME/ATA N°02/04; MERCOSUR Educativo, 2006).

En el caso de Argentina el proceso de acreditación en el pregrado (incluyendo la definición de estándares, criterios académicos, organizativos y pedagógicos) partió con la carrera de Medicina en el año 1999, seguida por Ingeniería en el año 2001 y por Agronomía en el año 2004. El proceso en su conjunto está a cargo de la CONEAU.

Cabe destacar, asimismo, que el proceso de acreditación del MERCOSUR se inició con la carrera de Ingeniería Agronómica, para la que están siendo evaluadas las carreras de las universidades nacionales de Buenos Aires, La Plata, Nordeste, Cuyo y Tucumán. Durante los años 2003 y 2004 se inició esta tarea para las carreras de Medicina e Ingeniería (Fernández, 2004). Al momento de evacuarse el presente Informe las siguientes carreras habían sido acreditadas por un periodo de 5 años: Ingeniería Industrial en la Universidad Nacional de Cuyo y en el ITBA, Ingeniería Electrónica en la Universidad Nacional de la Plata y en la Universidad Tecnológica de Nacional, Ingeniería Química en la Universidad Nacional del Litoral y en la Universidad Nacional de Río Cuarto; Medicina en la Universidad Nacional de Tucumán, en la Universidad Nacional de Cuyo y en el CEMIC (MERCOSUR Educativo, 2006).

Pese a las dificultades que se han enfrentado en Bolivia para aprobar el proyecto que crea el CONAES, se han elaborado en fecha reciente elementos esenciales para el funcionamiento de la futura agencia oficial de acreditación del país. En efecto, como consecuencia de algunos acuerdos suscritos en el marco del MERCOSUR Educativo han sido elaborados los manuales más importantes para los procesos de autoevaluación, de evaluación externa y de acreditación. De igual forma, a semejanza del Sector

Educativo del MERCOSUR se constituyeron comisiones consultivas de expertos integradas por académicos, encargadas de elaborar los criterios, indicadores y estándares de calidad para la acreditación de las carreras de Medicina, Ingeniería, Agronomía y Derecho. También se ha estado participando activamente en las reuniones de trabajo de especialistas en evaluación y acreditación, así como en las comisiones consultivas de Agronomía, Medicina e Ingeniería del Sector Educativo del MERCOSUR.

Hasta fines del año 2003 y comienzos del 2004 el VESCyT y el Proyecto CONAES habían dado los pasos necesarios para la aplicación del calendario del proceso de acreditación, conforme a lo señalado en la convocatoria suscrita por los Ministros de Educación del MERCOSUR el 14 de junio de 2002. A la fecha se han acreditado cinco carreras en el nivel de pregrado por un periodo de 5 años, cuyo detalle se entrega a continuación: Ingeniería Civil en la Universidad Mayor de San Andrés, en la Universidad Juan Misael Saracho y en la Universidad Privada de Bolivia; e Ingeniería Industrial en la Universidad Mayor de San Simón y en la Universidad Privada de Santa Cruz (MERCOSUR Educativo, 2006).

En Brasil, por su parte, la experiencia de evaluación de la enseñanza superior desarrollada a partir del trabajo conjunto realizado por los órganos federales responsables por la evaluación de la enseñanza superior, el INEP y el CAPES, con especialistas de todas las áreas del conocimiento, generó la creación de instrumentos para la evaluación, lo que permitió avanzar en el perfeccionamiento de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de la enseñanza de las instituciones de enseñanza superior, tal como se refleja en la reciente creación del Sistema Nacional de Evaluación. Este nuevo Sistema permite superar las limitaciones del sistema anterior – basado sólo en la Prova- y aprovechar la rica experiencia desarrollada en la primera mitad de los 90 por el PAIUB (Fernández, 2004b). Como consecuencia de ello se han acreditado a la fecha 6 carreras en el área de la Ingeniería y 3 carreras de Medicina por un lapso de 5 años, tal como se detalla a continuación: Ingeniería Química en la Universidad Estadual de Campinas y en la Universidad Católica de Río de Janeiro; Ingeniería Mecánica en la Universidad Federal do Río de Janeiro y en la Universidad Federal de Uberlandia; Ingeniería Eléctrica en la Universidad Federal de Campina Grande y en la Universidad Estadual de Sao Paulo; Medicina en la Universidad Federal de Sao Paulo, en la Universidad Estadual de Londrina y en la Facultad de Ciencias Médicas da Santa Casa de Sao Paulo (MERCOSUR Educativo, 2006).

La tarea a encarar, sin embargo, es muy compleja por la proliferación indiscriminada de instituciones privadas de muy diversa calidad y por una actitud excesivamente burocratizada de las instituciones públicas (federales y estatales) en cuanto a la atención a una demanda cada vez mayor por parte de amplios sectores poblacionales, que quieran ingresar a esas instituciones y no encuentran cobertura adecuada.

Según se consagra en el Proyecto de Ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad que se ha estado discutiendo en el Congreso chileno las agencias acreditadoras que deseen operar en el país deberán ser evaluadas, autorizadas y supervisadas por la Comisión de Acreditación con el fin de asegurar su idoneidad y la confiabilidad de sus juicios.

La autorización de agencias acreditadoras haría más expedito el proceso al compartirlo entre distintas agencias, y facilitaría la internacionalización de las profesiones, mejorando las oportunidades de movilidad de estudiantes y titulados (Lemaitre, 2004).

El escaso número de académicos y especialistas de prestigio existentes en Chile restringe la disponibilidad de evaluadores externos calificados e independientes, tanto para las carreras como para la acreditación institucional. En este sentido, los vínculos establecidos entre los países del MERCOSUR y la implementación del MEXA resultan particularmente beneficiosos, ya que permiten ampliar la base de reclutamiento de evaluadores, incorporando una perspectiva internacional extremadamente valiosa.

A comienzos del año 2004 en Chile alrededor de 300 carreras se habían sometido al proceso de acreditación de las cuales la Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Pregrado (CNAP) se había pronunciado respecto de 33 y esperaba completar un centenar de procesos en el curso de dicho año. Durante el año 2005 la CNAP optó por priorizar las evaluaciones institucionales y la evaluación de la misma agencia por lo cual recién se encuentra organizando en el presente año los procesos correspondientes a la convocatoria de acreditación de carreras de Medicina con seis instituciones, proceso que se conjugará con los acuerdos del MEXA. En el caso de las carreras de Ingeniería si bien la mayoría ya han sido acreditadas nacionalmente existen diferentes factores, tales como la diversidad de titulaciones relacionadas con esa formación y los desincentivos corporativos, que explican por qué hasta el momento no se han llevado a cabo procesos de acreditación en el marco del MEXA en esa carrera (MERCOSUR Educativo, 2006).

En el caso de Paraguay la Agencia de Evaluación y Acreditación Institucional y de Carreras ha venido desarrollando una intensa labor que se ha traducido a la fecha en la acreditación de las siguientes carreras por un periodo de 5 años: Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Asunción – Resolución N° 04/04; Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Asunción – Resolución N° 05/06; Ingeniería Civil de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Asunción – Resolución N° 06/06; Ingeniería Electrónica de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Asunción – Resolución N°07/06; Ingeniería Electromecánica de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Asunción – Resolución N°08/06; Ingeniería Civil de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción (Sede Regional Asunción) – Resolución N° 09/06; Ingeniería Electrónica de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción (Sede Regional Asunción) – Resolución N° 10/06 (MERCOSUR Educativo, 2006).

Finalmente, en Uruguay la acreditación de carreras en el marco del acuerdo MEXA ha tenido resultados positivos respecto de las Ingenierías en donde a la fecha se cuenta con un total de 5 carreras acreditadas por un periodo de 5 años, a saber: Ingeniería Química, Ingeniería Civil e Ingeniería Eléctrica en la Universidad de la República; e Ingeniería Electrónica en la Universidad Católica de Uruguay y en ORT (MERCOSUR Educativo, 2006).

El sistema de acreditación vigente en el Uruguay a nivel de universidades aún no ha logrado extenderse a otros ámbitos de la educación terciaria (no universitaria) que depende de organismos públicos, tales como por ejemplo la formación docente.

Actualmente, existe, aunque en forma todavía incipiente, la idea de instaurar una suerte de organismo “espejo” del CCETP para considerar la situación de este tipo de carreras, pero sin el nivel de acuerdos alcanzados en su momento para establecer el régimen vigente para la educación superior privada (Lemez, 2004).

### 3.8.2 *Formación de Recursos Humanos*

Al igual como se indicó en el Protocolo de Intenciones de 1991, en el Plan Trienal 1998-2000 se enfatizaba que, entre otras, las áreas prioritarias para el desarrollo de las actividades del Sector Educativo del MERCOSUR eran promover políticas regionales de capacitación de recursos humanos e implementar programas conjuntos de cooperación en formación de recursos humanos en el nivel superior, específicamente, en el área de las políticas públicas y en la vinculación universidad-sector productivo (ver Plan Trienal en Decisao N°13/98 en sitio web del MERCOSUR Educativo <http://www.sic.inep.gov.br/>).<sup>11</sup> Lo anterior quedó nuevamente refrendado en el Plan Estratégico del Sector Educativo del MERCOSUR 2001-2005<sup>12</sup> donde se indica que el SEM define como uno de sus principales objetivos estratégicos el diseño e implementación de políticas de formación y capacitación de recursos humanos competentes que contribuya al engrandecimiento de las economías de los países miembros (ver Plan Estratégico en sitio web del MERCOSUR Educativo <http://www.sic.inep.gov.br/>).<sup>13</sup>

Otro aspecto destacable en materia de formación de recursos humanos dice relación con la desprofesionalización y pauperización que ha experimentado el sector docente, el cual recién estaría comenzando a encontrar caminos de diálogo y participación al interior de los gobiernos de la región. Para hacer frente a dicho fenómeno se ha ido generando un nuevo escenario político que ha obligado a algunos gobiernos de la región a realizar una mayor inversión que la efectuada a fines del siglo pasado a fin de revertir esa crítica situación. Así con distintos énfasis, objetivos y recursos, varios países han revalorizado la inversión en educación como una apuesta a su transformación (ver Plan del Sector Educativo del MERCOSUR 2006-2010 en Sector Educativo del MERCOSUR, 2006).

---

<sup>11</sup> El Plan Trienal del Sector Educativo del MERCOSUR (1998-2000) estableció además como área prioritaria el desarrollo de la identidad regional por medio del estímulo al conocimiento mutuo y a una cultura de la integración.

<sup>12</sup> El Plan Estratégico 2001-2005 definió además tres grandes ejes temáticos a desarrollar en el quinquenio: Acreditación de programas de pre grado, movilidad de docentes investigadores y reconocimiento de estudios para el caso de los estudiantes, y cooperación interinstitucional.

<sup>13</sup> Según Toro (2000), a partir del año 2000 se ha avanzado en la constitución de un Consejo Académico, integrado por destacados especialistas universitarios propuestos por cada país, quienes han desarrollado un currículo apropiado y han establecido las condiciones logísticas para su funcionamiento. El programa se orienta a generar las competencias requeridas para el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas en el marco de la integración regional y de los objetivos del MERCOSUR.



### 3.9 Financiamiento y gasto

En la presente sección se analiza distintos indicadores relativos a gastos en el nivel terciario, incluyendo: la proporción del gasto en relación al PBI, al gasto público, al gasto en educación y el gasto por alumno.

Al observar los datos relativos al gasto público en educación terciaria como porcentaje del PBI se constata que el nivel de gasto es bajo en comparación con lo observado en el mundo desarrollado variando entre 0,6% (Chile y Uruguay) y 1,6% (Bolivia) del PBI durante el año 2002.

Cuadro 3.9.1 Gasto público en educación terciaria como porcentaje del PBI, 1995-2002

País	Año	Gasto público en educación terciaria como % del PBI
Argentina	1995	...
	2002	0,7
Bolivia	1995	...
	2002	1,6*
Brasil	1995	0,7
	2001	0,9
Chile	1995	0,5
	2002	0,6
Paraguay	1995	0,6
	2002	0,7
Uruguay	1995	1,0
	2002	0,6
Promedio Países OECD	2002	1,3

**Fuente:** OECD / UNESCO WEI (2005). Education Trends in Perspective. Tabla 2.5.

\* Dato extractado de GUNI (2006), La Educación Superior en el Mundo 2006. Tabla IV.4.

Se corrobora, igualmente, que en el periodo 1995-2003 ha habido una tendencia al alza principalmente, en Brasil, Chile y Paraguay, en tanto que en Uruguay se ha producido un descenso en el gasto público en educación en relación al PBI (ver Cuadro 3.9.1).

No obstante lo anterior, si se contrasta el nivel del gasto público en educación superior como porcentaje del PBI observado en el MERCOSUR con aquel de la OECD luego podría concluirse que el nivel de gasto en nuestra región, en promedio, con excepción de Bolivia, está muy por debajo al registrado por los países de la OECD que prácticamente lo duplican (ver Cuadro 3.9.1).

En la misma perspectiva, al revisar el nivel de gasto en educación superior consignando fuentes públicas y privadas en relación al PBI se podría sostener que entre los años 1998 y 2003 ha habido un comportamiento estable en todos los países del MERCOSUR, sin excepción. Mientras en Brasil y Uruguay el nivel de gasto bordea el 0,8% y 0,6%, respectivamente, en Chile dicho nivel llegó a 2,3%, en tanto que en un nivel intermedio de gasto figuran el resto de los países de la región situación asimilable a la observada en los países de la OECD (Cuadro 3.9.2).

Cuadro 3.9.2. Gasto en educación superior de fuentes públicas y privadas como porcentaje del PBI, 1998-2004 (Indicador 9 de la Vitrina Estadística MERCOSUR)

País	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Argentina	1,2	1,1	0,8	1,3	1,1	1,1	1,0
Bolivia	1,5	1,3	1,4	1,7	1,8	1,4	...
Brasil	...	0,9	0,8	0,8**	...	...	...
Chile	1,8	1,8*	2,3	2,3**	2,2	2,2	2,3
Paraguay	...	1,5	1,4	1,3	1,6	1,5	6,3
Uruguay	0,6	0,6*	0,6	0,7	0,6	0,6	0,6
Promedio Países OECD	1,3****	...	...	...	1,4***	...	...

**Notas:** \* Datos correspondientes al año 1998. \*\* Datos correspondientes al año 2000. \*\*\* Dato extractado de OECD / UNESCO WEI (2005). Education Trends in Perspective. Tabla 2.2.

\*\*\*\* OECD / UNESCO WEI (2001). Teachers for Tomorrow's Schools. Tabla 5.

Bolivia: Sólo fuente pública. No incluye educación alternativa (especial y adultos) y técnica (Año 1998).

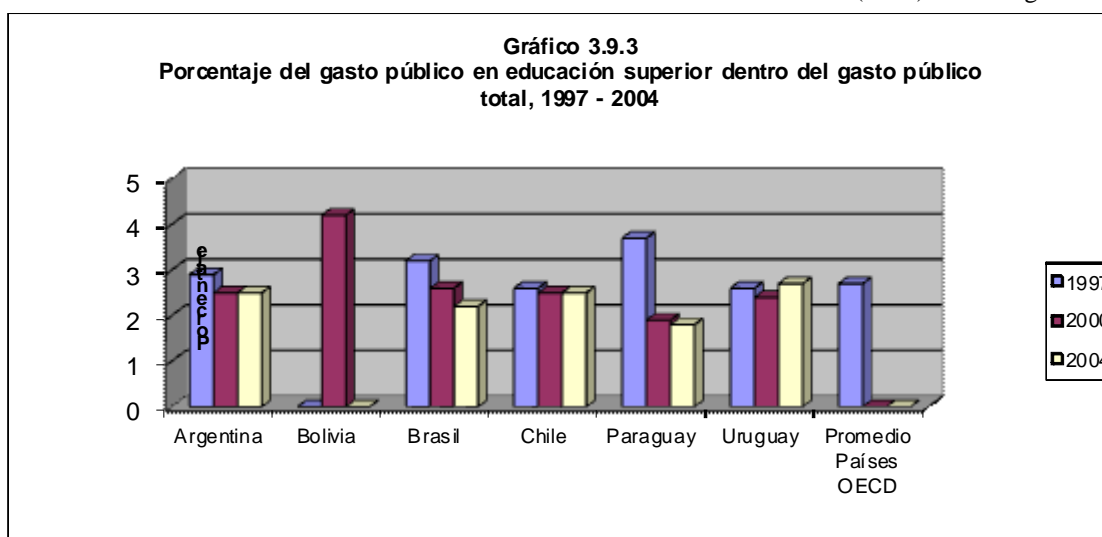
Bolivia: Sólo fuente pública. Incluye adultos, especial, técnica y superior no universitaria (Año 1999).

Uruguay: Se refiere al gasto público en educación (Años 1998, 1999).

**Fuente:** Vitrina Estadística. Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo.

Ahora bien, al analizar el nivel del gasto público en educación superior en relación al gasto público total para el periodo bajo estudio se verifica que hay una tendencia a la baja en todos los países siendo más acentuado en el caso de Paraguay donde el gasto se reduce prácticamente a la mitad. De acuerdo a los datos disponibles de los últimos años la proporción del gasto oscila entre 1,8% (Paraguay) y 3,7% (Bolivia) (ver Gráfico 3.9.3 y Cuadro 3.9.3 en Anexo).

**Fuente:** Para el año 1997 los datos fueron extractados de OECD / UNESCO WEI (2000). Investing in



Education. Analysis of the 1999 World Education Indicators (Table 23). Para los años 2000 y 2004 datos de Vitrina Estadística. Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo.

Entre los países de la región los que ostentan un nivel de gasto público en educación superior dentro de gasto público total similar a los países de la OECD se podrían mencionar Argentina y Bolivia, en tanto que Brasil y Chile, y en mayor medida Paraguay y Uruguay registran un nivel de gasto muy por debajo del observado en la OECD. En general, en los países del MERCOSUR se observa una tendencia a la baja en el nivel de gasto público en educación superior en relación al gasto público total, a diferencia de lo que ocurre en los países desarrollados donde el nivel de gasto ha ido incrementándose levemente en la última década (Gráfico 3.9.3 y Cuadro 3.9.3 en Anexo).

Al analizar la evolución del gasto en educación superior como porcentaje del gasto total en educación es factible concluir que se ha mantenido constante en términos generales en todos los países de la región. Empero, al comparar los niveles de gasto entre países se observa diferencias notables como acontece con el caso de Chile donde alcanza al 14% versus Bolivia y Uruguay donde el nivel de gasto en el nivel terciario supera el 20% (ver Cuadro 3.9.4).

Cuadro 3.9.4. Gasto en educación superior como porcentaje del gasto total en educación, 1999-2004

País	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Argentina	17,1	18,4	17,1	17,5	16,2	...
Bolivia	24,2	28,9	26,6	25,1	21,6	21,6
Brasil	21,1	22,1	21,6	23,6	...	...
Chile	...	14,5	...	14,0	13,2	15,1
Paraguay	...	17,3	17,1	16,5	17,1	...
Uruguay	...	20,5	21,1	21,5	25,9	...

Fuente: UNESCO UIS Base de Datos, Tabla 19.

Al revisar la distribución del gasto público ordinario en la educación superior se aprecia que en todos los países del MERCOSUR ha habido una tendencia al descenso con excepción de Uruguay. El fenómeno anterior podría explicarse en parte por la expansión de sistema de educación superior privado. En tal sentido, destaca el caso chileno donde el gasto público ordinario en la educación postsecundaria en la actualidad apenas supera el 10% (ver Cuadro 3.9.5).

Cuadro 3.9.5. Distribución porcentual de los gastos públicos ordinarios en educación terciaria, 1996-2003

País	1996	1999	2000	2001	2002	2003
Argentina	21	17,9	18,8	17,3	17,6	...
Bolivia	27,7*	28,2	29,4	29,6	25,9	22,6
Brasil	26,2**	21,6	22,6	21,8	...	...
Chile	16,4	9,9	12,9	...	12,0	11,1
Paraguay	19,7***	15,3	17,1	15,2	16,9	...
Uruguay	19,6	21,5	20,5	...	...	...

\* Ministerio de Educación solamente.

\*\* Dato del año 1995.

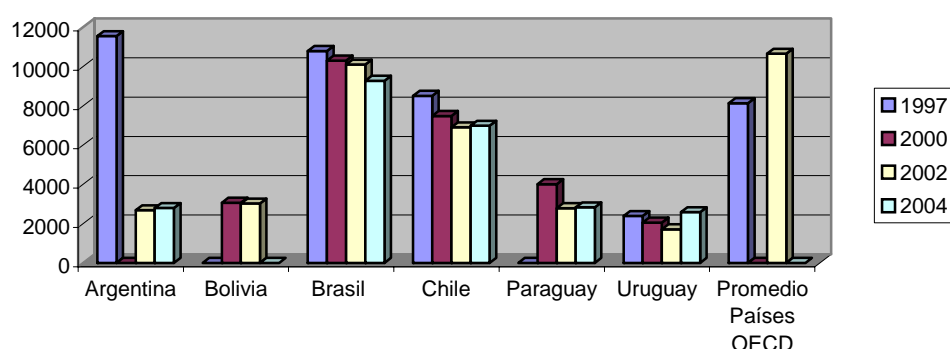
\*\*\* Ministerio de Educación solamente.

Fuente: UIS UNESCO Base de Datos Table 19 (Años 1999-2003); UNESCO (1998). Anuario Estadístico Tabla 4.2 (Datos año 1996).

El gasto por alumno en educación superior entre los países del MERCOSUR está por debajo del gasto observado en los países del mundo desarrollado. Ahora bien si se compara el gasto por alumno considerando todos los países de la Región, se obtiene que Brasil y Chile son las naciones que más gastan por este concepto y en un rango bastante menor se ubican los otros países de la región. Mientras que en Brasil el gasto por alumno en la educación superior, en promedio, supera los 10.000 dólares al igual como acontece con los países de la OECD, en Uruguay bordea sólo los 2.000 dólares. (ver Gráfico 3.9.6 y Cuadro 3.9.6 en Anexo).

Vale la pena destacar que se observa una leve tendencia al alza en el gasto por alumno en educación superior entre los países desarrollados.

**Gráfico 3.9.6**  
**Gasto por alumno en educación superior en dólares americanos, 1997- 2004**



**Fuente:** La información del año 1997 considera sólo instituciones públicas y proviene de OECD / UNESCO WEI (2000). Investing in Education. Table 21. Los datos correspondientes a los años 2000, 2002 y 2004 provienen de la Vitrina Estadística. Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo.

Según queda en evidencia en el Cuadro 3.9.7 al revisar las cifras relativas al gasto público por alumno en educación superior en relación al PBI per cápita, se comprueba que en el último quinquenio ha habido un descenso importante en todos los países de la Región exceptuando a Uruguay. Para el último año que se dispone de información (2004), mientras Bolivia ostentaba un gasto público por alumno en educación terciaria en relación al PBI cercano al 36%, Argentina apenas gastaba el 13% y Chile el 16%.

**Cuadro 3.9.7. Gasto público por alumno en educación superior como porcentaje del PBI per cápita, 1999-2004**

País	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Argentina	17,7	17,7	16,1	13,1	10,3	13,1*
Bolivia	44,1	47,1	44,0	43,4	36,0	35,9
Brasil	63,2	59,3	51,4	48,9	...	...
Chile	...	19,4	...	17,9	15,3	15,7
Paraguay	...	55,2	47,1	28,2	30,1	28,2*
Uruguay	...	19,3	23,1	19,0	19,5	19,0*

\*Datos extractados de UNESCO UIS, Global Education Digest 2006, Tabla 13.

**Fuente:** UNESCO UIS Base de Datos, Tabla 19 (Datos años 1999-2004); UNESCO UIS, Global Education Digest 2006, Tabla 13 (Datos año 2004).

## **4. CAPÍTULO 4: RECOMENDACIONES DE POLÍTICA**

### **4.1 Organización del sistema de enseñanza**

A la luz de la estructura orgánica que se han dado los países del MERCOSUR en materia de educación superior y tomando en cuenta la diversificación del tipo de instituciones resulta recomendable poner en práctica mecanismos de articulación que faciliten la movilidad estudiantil y el reconocimiento de estudios al interior del sistema terciario cuando no exista o no funcione adecuadamente.

El nuevo enfoque por competencias que se ha ido incorporando en el diseño curricular en el sistema terciario puede ser una de las formas más efectivas para lograr esta articulación tal como se ha concebido en los países de la Comunidad Económica Europea.

Un segundo aspecto a considerar a nivel de políticas dice relación con la formación inicial de maestros la que es diversa en los países de la región debido a que se da en distintos niveles formativos al interior de los sistemas de educación superior. En algunos casos como Chile, por ejemplo, es sólo de carácter universitaria, en cambio en países como Argentina, Bolivia y Paraguay se da preferentemente en el nivel no universitario. En esta perspectiva y dadas las necesidades de mejorar la calidad de los sistemas educativos se recomienda que la formación de profesores para la educación básica se haga en la universidad vinculada a los centros de investigación y estudios de postgrado tanto en las áreas pedagógicas como en las distintas disciplinas o especialidades. No obstante lo anterior debe cuidarse que la mayor vinculación de la formación inicial de los maestros con el nivel universitario no implique un alejamiento del sistema escolar y de la práctica educativa.

### **4.2 Condiciones de la oferta**

Dado el crecimiento sustantivo de la matrícula, especialmente, en el nivel universitario cabría señalar que se hace imperativo resguardar la calidad de la formación que se entrega. En tal sentido, se sugiere implementar o perfeccionar los sistemas de aseguramiento de la calidad que se han estado constituyendo en los países del MERCOSUR lo cual implicaría establecer agencias de acreditación en los países donde aún no existan, fortalecer las actuales agencias que estén en funcionamiento, incrementar la acreditación de instituciones y programas incluyendo la incorporación de pares evaluadores de los países del MERCOSUR, y estableciendo exámenes de validación de títulos en aquellas carreras de mayor riesgo social (Medicina, Ingeniería, Arquitectura, Farmacia, Odontología, etc.). Esta recomendación es válida tanto para el sector universitario como para el sector no universitario, principalmente, para la nueva oferta privada.

### **4.3 Acceso, cobertura y participación**

En la última década el creciente acceso de distintos sectores al sistema terciario se explica en gran medida por el impulso de diversas medidas que han venido promoviendo los gobiernos de la región, incluyendo entre otras, los programas de becas,

los créditos y los sistemas de cuotas. Ello, inevitablemente, ha tenido un impacto directo en el incremento de las tasas de cobertura que se manifiesta de distinta forma en la región. En efecto, en países como Brasil y Paraguay donde la cobertura en educación superior es aún bastante baja debiera hacerse esfuerzos por incrementarla. En cambio, en países como Argentina, Bolivia, Chile y Uruguay el mayor esfuerzo debiera concentrarse en mantener los estándares de calidad.

A partir de las tendencias identificadas previamente en el Informe lo más significativo sería el fortalecer el incremento de las carreras cortas (especialmente aquellas de carácter técnico) que, por un lado, abran oportunidades a jóvenes de menores recursos, y por otro, incrementar la oferta del postgrado, especialmente, a nivel de doctorado que es muy precario aún en la región y que es indispensable con miras a lograr un desarrollo económico y tecnológico competitivo.

De igual manera, los gobiernos de la región deben procurar junto con facilitar un acceso creciente a las instituciones de educación superior que este se de en condiciones de igualdad, específicamente en lo que a educación de calidad se refiere. Sólo de ese modo será posible reducir las brechas formativas y asegurar a los egresados similares oportunidades de ingresar al mercado laboral o al menos optar a éste en igualdad de condiciones. Así, el tema de la calidad de la educación ofertada se constituye en un desafío ineludible para los gobiernos.

#### 4.4 Equidad de oportunidades

En lo que concierne a género se observa que este no constituye un problema para la región dado que hay efectivamente igualdad de oportunidades por lo menos en lo que al acceso al sistema se refiere. Es más, en varios países de la región hay más mujeres que hombres en el sistema terciario situación que contrasta con la observada en países de la OECD.

En cambio, la distribución de los estudiantes según quintil de ingreso familiar es muy inequitativa en todos los países del MERCOSUR. Lo anterior implica que debe hacerse un esfuerzo importante por parte de los gobiernos en cuanto a dar un apoyo mayor para el acceso, permanencia, egreso y oportunidades de empleo especialmente respecto de los jóvenes provenientes de familias de menores recursos. Para ello, se deben perfeccionar, entre otras: a) las políticas de ayuda estudiantil (Programas de becas, créditos y sistemas de cuotas); b) las políticas de apoyo y orientación vocacional y laboral; c) las políticas de perfeccionamiento docente y las metodologías de enseñanza de modo que se ajusten a las demandas de una población estudiantil cada vez con menor capital cultural; y d) las políticas destinadas a facilitar la transición desde el egreso de la institución de educación superior y la inserción en el mercado laboral para lo cual podrían constituirse entidades como el Observatorio del Empleo, las redes de egresados y oficinas de colocación laboral en las instituciones de educación superior.

#### 4.5 Eficiencia y rendimiento

A partir de los resultados consignados en el presente Informe y, en consonancia con lo ya señalado con anterioridad, resulta evidente la necesidad de concebir una política

orientada a mejorar las tasas de transición (avance de un nivel a otro en la carrera) y de graduación oportuna (obtención del grado o título en el tiempo estipulado en el plan de estudios). En esa perspectiva, adquiere consistencia la idea de poner en marcha una política destinada a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, la incorporación de sistemas remediales y de nivelación para los jóvenes que no reúnen las competencias de inicio para la educación superior, y los mecanismos internos de detección de estudiantes con mayor riesgo de repetir y de desertar que permitan darles un apoyo oportuno y efectivo.

Considerando la baja proporción de graduados en el área de Ciencias en todos los países del MERCOSUR y en el área de Ingeniería en algunos países, se torna altamente recomendable incentivar la formación de científicos e ingenieros que contribuyan a acelerar el ritmo de crecimiento y desarrollo de la región.

#### 4.6 Integración entre educación superior y el sector productivo

En general, la evidencia deja de manifiesto que hay poca integración entre las instituciones de educación superior y el sector productivo. Si bien existen experiencias de prestación de servicios de las grandes universidades a la industria y que es común que se considere la práctica de los estudiantes como algo normal en el plan de estudios, no hay una política de vinculación más sistemática con el sector productivo para lo cual, entre otros aspectos, se puede implementar distintas acciones, tales como:

- a) La formación por competencias basada en demandas laborales reales y considerando metodologías que incorporan a la práctica permanente en la docencia (educación basada en proyectos, estudios de caso, medicina basada en evidencia, las clínicas jurídicas, etc.).
- b) La incorporación de los empleadores y egresados en la planificación curricular.
- c) Desarrollo de incubadoras de empresas vinculadas a los proyectos de título.
- d) La generación de parques tecnológicos asociados a las actividades de investigación e innovación tecnológica que realicen las universidades.
- e) La incorporación de la gestión del conocimiento como una actividad sistemática en las universidades.

El conjunto de iniciativas arriba enunciadas o algunas de ellas podrían servir de referente para la formulación de una política que propicie efectivamente una integración real entre las instituciones de educación superior (universitarias y no universitarias) y el sector productivo.

#### 4.7 Articulación entre educación superior y ejercicio profesional

Como ya se ha indicado con anterioridad los procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras de pre y postgrado son favorecedores de la integración regional, como lo han asumido la Unión Europea y el propio MERCOSUR. Se puede afirmar que en la mayor parte de los países de la región hoy en día existen procedimientos similares y tiempos diferentes pero se comparte la idea que es necesario disponer de un sistema de aseguramiento de la calidad. Las políticas y acciones deberían orientar a la

revalorización de la misión de las instituciones de educación superior, la afirmación de la autonomía, la diversidad y la promoción de valores democráticos. Consecuentemente, la evaluación debe ser entendida como parte de una política pública orientada a garantizar una expansión de la educación superior con calidad académica y relevancia social.

Con esa mirada, los procesos de evaluación y acreditación deberían facilitar el desarrollo de nuevas políticas y estrategias institucionales para atender el desafío de una gestión universitaria autónoma, eficiente, responsable, pertinente con los requerimientos regionales y nacionales y que funcione de cara a la sociedad. Esto se constituye en un desafío para estos procesos y para su deseable aporte al mejoramiento y transformación de las instituciones de educación superior.

Por otra parte, deberá mejorarse el reconocimiento de títulos para el efectivo desempeño profesional, lo que es complejo por la existencia de regulaciones diferentes en los países miembros y asociados del MERCOSUR. Empero, los avances en materia de acreditación deberían posibilitar una mayor convergencia regional de los sistemas universitarios, como base para alcanzar posteriormente al total de países de América Latina, aprovechando otras experiencias subregionales, como la de Centroamérica.

La integración regional con el fin de cualificar y tornar más competitivos a los recursos humanos de alto nivel para la participación en el mercado regional y mundial, es uno de los actuales desafíos de la educación superior. En este marco, el reconocimiento de estudios y diplomas de instituciones de educación superior se torna indispensable para el desarrollo de redes académicas que consoliden el capital científico y tecnológico al interior de cada país como entre ellos.

Una política correctamente articulada, en consecuencia, debiera propiciar el tránsito de la “cultura de la evaluación” a la “cultura de una gestión responsable y eficiente”, en la que los procesos de evaluación, de acreditación y de aseguramiento de la calidad se incorporen como procesos permanentes, integrando una nueva concepción estratégica sobre planificación y gestión de la educación superior. Más aún, las políticas de regulación debieran actuar como integradoras en base a parámetros de calidad comunes de instancias -antes divergentes-, nacionales, regionales y mundiales.

#### 4.8 Financiamiento y gasto

El financiamiento de la educación superior en los países del MERCOSUR se ha visto restringido como consecuencia de los ajustes económicos, de las dificultades fiscales y del cuestionamiento a la eficacia y eficiencia en el uso de los recursos. En una región donde el Estado tradicionalmente ha sido la fuente principal del financiamiento de la educación superior pública, y de una parte de la privada, las restricciones en el aporte fiscal han generado una situación difícil de sobrellevar en el sector, ya que se ha producido una expansión significativa del sistema que, no obstante, ha ido aparejada con el decrecimiento del gasto público en educación superior.

La evidencia que entrega el presente Informe insta a impulsar una política que propicie un mayor gasto público en educación superior por parte de los gobiernos de la región. Complementariamente, dicha política debiera favorecer la inversión privada para el



incremento de la oferta educativa siempre y cuando exista un riguroso resguardo de los estándares de calidad que amerita la formación de profesionales y técnicos.

En relación al gasto por alumno en educación superior se observa una gran diversidad en la región lo cual deja entrever claramente que en algunos países (Argentina, Bolivia, Paraguay y Uruguay) es necesario incrementar dicho gasto lo que usualmente está asociado a la calidad en la formación de profesionales.

## 5. BIBLIOGRAFIA

### 5.1. General (Educación Superior y MERCOSUR)

- Albornoz, O. (1993). *Education and society in Latin America*. Pittsburgh, PA.: University of Pittsburgh Press.
- Altbach, P. G. (1996). Patterns in higher education development. Towards the year 2000. In Z. Morsy & P. G. Altbach (Eds.), *Higher education in an international perspective. Critical issues* (pp.21-35). New York: Garland Publishing.
- Altbach, P.G & Knight, J. (2006). The internationalization of higher education: Motivations and realities. En *The NEA 2006 Almanac of Higher Education* (pp.63-74). Washington, D.C.: National Education Association.
- Comisión Consultiva de Expertos en Ingeniería (2002). Dimensiones, componentes, criterios e indicadores para la acreditación MERCOSUR. Buenos Aires: MERCOSUR Educativo.
- Chiancone, A., Veiga, L. y Borraz, F. (2006) “Seminario Caminos de la Educación Superior. Consejo de Rectores de Universidades. Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Chiroleu, A. (2002). Las políticas de educación superior en Argentina y Brasil. Los márgenes de autonomía en la gestión”. *Avaliacao, Año 7, Vol. 7 – N°2*.
- Del Bello, J. C. (2002). Desafíos de la política de educación superior en América Latina. Reflexiones a partir del caso argentino con énfasis sobre la evaluación para el mejoramiento de la calidad. LCSHD Paper Series N°70. Washington: The World Bank.
- Espinoza, O., González, L. E. y otros (2006). Informe: Educación Superior en Iberoamérica. El Caso de Chile. Santiago: CINDA-Universia.
- Espinoza, O. & González, L. E. (2006). Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). En *Revista Estudios Pedagógicos* (En Imprenta). Valdivia, Universidad Austral.
- Espinoza, O. (2002). The global and national rhetoric of educational reform and the practice of (in) equity in access to the Chilean higher education system, 1981-1998. Doctoral dissertation. School of Education, University of Pittsburgh.
- Espinoza, O. (2000). Higher education and the emerging markets: The case of Chile. In J. Mauch, B. Donnorummo, & M. McMullen (Eds.), *The emerging markets and higher education: Development and sustainability* (pp.171-198). New York: Routledge Falmer.
- Fernández, N. (2003). Los procesos de evaluación y acreditación universitaria en América Latina. La experiencia del MERCOSUR. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España.
- García, C. (1996). Conocimiento, Educación Superior y Sociedad. Caracas: Editorial Nueva Sociedad - CENDES.
- Ginsburg, M., Espinoza, O., Popa, S. & Terrano, M. (2003). Privatisation, domestic marketisation, and international commercialisation of higher education: Vulnerabilities and opportunities for Chile and Romania within the framework of WTO/GATS. En *Globalisation, Societies and Education 1 (3)*, 413-445.
- González, L. E. (2003). Nuevos Proveedores de la Educación Superior. El caso de Chile. Caracas: UNESCO IESALC.
- González, L. E. y Espinoza, O. (1994). Propuestas para la Modernización de la Educación Superior. Santiago: División de Educación Superior, Ministerio de Educación.

- Levy, D. (2006). An introductory global overview. The private fit to salient higher education tendencies. PROHE Working Paper Series, Working Paper N°7, September. En <http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe>
- Mauch, J. (2000). The impact of higher education on emerging markets. In J. Mauch, B. Donnorummo, & M. McMullen (Eds.), *The emerging markets and higher education: Development and sustainability* (pp.25-44). New York: Routledge Falmer.
- Mauch, J. & Sabloff, P. (Eds.). (1995). *Reform and change in higher education. International perspectives*. New York: Garland Publishing.
- MERCOSUR Educativo (2006). Acta de Reunión de Agencias Nacionales de Acreditación del MERCOSUR, Bolivia y Chile (22 y 23 de Mayo). Buenos Aires.
- Ministero de Educación y Cultura (2005). *Desafíos de la educación uruguaya*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Morsy, Z., & Altbach, P. G. (Eds.). (1996). *Higher education in an international perspective. Critical issues*. New York: Garland Publishing.
- Neave, G., & van Vught, F. (Eds.). (1994). *Government and higher education relationships across three continents: The winds of change*. Tarrytown, N.Y.: Pergamon Press.
- Oddone, G. y Perera, M. (2004) *Educación superior en Uruguay: Descripción y financiamiento*. Montevideo: Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- OREALC/UNESCO (2005). Estudio Analítico-Descriptivo Comparativo del Sector Educativo del MERCOSUR (1996-2000). Brasilia-DF, Brasil: INEP.
- Rama, C. (2005). El Acceso a la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Paper presentado en Seminario L Educación Superior en América latina. Buenos Aires, 10 de Junio.
- Rodríguez, R. (1998). Educación e integración regional. El caso MERCOSUR. En [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/libros/lib25/214.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib25/214.htm)
- Sector Educativo del MERCOSUR, SEM (2006). Plan del Sector Educativo del MERCOSUR 2006-2010.
- Sverdllick, I., Ferrari, P. y Jaimovich, A. (2005). Desigualdad e inclusión en la educación superior. Serie Ensayos & Investigaciones N°9. Buenos Aires: OLPED.
- Task Force on Higher Education and Society (2000). *Higher education in developing countries: Perils and promise*. Washington, D.C.: World Bank.
- Torello, M. (2004). Educación: Gasto, desarrollo humano y equidad. Documento de Trabajo del Rectorado N°23, Universidad de la Republica. Montevideo.
- Toro, E. (2000). Realidad y Prospectiva de la Educación Superior en el MERCOSUR. Revista de la Educación Superior MECESUP, Julio. Santiago: MECESUP.
- Tunerman, C. (2000). Una Nueva Política para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En Memorias del IV Encuentro de Estudios Prospectivos Región Andina: Sociedad, Educación y Desarrollo (Medellín, Colombia, 24 y 25 de agosto de 2000 – ESUMER (Instituto de Estudios Prospectivos de Antioquia – Colombia Prospectan). En <http://www.esumer.edu.co/prospectan.html>
- Vilosio, L. (2003). La educación superior en los procesos de integración internacional. Las experiencias de la Unión Europea y del MERCOSUR. Paper presentado en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, Universidad de San Luis, Argentina. En

[http://conedsup.unsl.edu.ar/Download\\_trabajos/Trabajos/Eje\\_1\\_Policas\\_de\\_eduacion\\_superior/Vilosio\\_Laura.PDF](http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_1_Policas_de_eduacion_superior/Vilosio_Laura.PDF)

- Yarzabal, L. (2001). Impactos del neoliberalismo sobre la Educación Superior en América Latina. CIPEDS, N°1 (12), pp.9-15.
- Yarzabal, L. (1999). Consenso para el cambio en la educación superior. IESALC/UNESCO. Colección Respuestas, N°9. Caracas, Venezuela.
- World Bank (1999). *Educational change in Latin American and the Caribbean*. Washington, D.C.: World Bank. Retrieved July 15, 2001, from <http://wbln0018.worldbank.org/HDNet/HD.nsf/SectorPages/Education?Opendocument>

## **5.2. Informes Nacionales IESALC/UNESCO**

- Arrosa, M. (Coord.) (2002). *A Educacao Superior No Brasil*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2003). Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003. IES/2003/ED/PI/55. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2003). Principales Innovaciones de la Educación Superior Chilena 1987-2002. IES/2003/ED/PI/60. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Cáceres, E., Gaona, M. T., Aguilera, Y. y Volpe, S. (2005). Educación Superior Privada en Paraguay. Asunción, Paraguay: IESALC/UNESCO.
- Daza, M. (2003). Estudio Evolutivo de la Legislación en Educación Superior de la República de Bolivia. Principales Aspectos y Transformaciones del Sistema Educativo. Cochabamba, Bolivia: IESALC/UNESCO.
- Fernández, N. (2002). La Educación Superior en la Argentina. Buenos Aires: IESALC/UNESCO.
- García, M. (2004). El Financiamiento de las Instituciones de Educación Superior en Argentina. Caracas: IESALC/UNESCO.
- INEP (2000). Resultados e Tendencias da Educacao Superior No Brasil. Brasilia: INEP.
- Martínez, E. (2003). La Educación Superior de Uruguay en Transición: Inercias y Horizontes de Cambio. Informe Nacional de Uruguay. Montevideo: IESALC/UNESCO.
- Martínez, E. (2002). La Legislación sobre Educación Superior en Uruguay. Entre rupturas, continuidades y transformaciones. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Mendizábal, J. L. (2003). Reformas Universitarias en el Uruguay a Principios del Siglo XXI. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Mundet, E. (2003). Innovaciones y Reformas en el Sistema de Educación Superior de Argentina. Sus Antecedentes, Implementación y Resultados. IES/2003/ED/PI/2. Buenos Aires: IESALC/UNESCO.
- Rivarola, D. (2002). Informe Nacional Sobre Educación Superior en Paraguay. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Rodríguez, G. y Weise, C. (2006). Educación Superior Universitaria en Bolivia. Estudio Nacional. Cochabamba: IESALC/UNESCO.
- Santa Cruz, J. (2004). Financiamiento de las Instituciones de Educación Superior en Bolivia. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Santoro, M. (2003). Reforma Universitaria e Mudanças no Ensino Superior no Brasil. Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean. IES/2003/ED/PI/20. Brasilia.
- Schwartzman, S. (2003). O Financiamento das Instituições de Ensino Superior no

- Brasil. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Tezanos, J. (2003). Las Reformas de la Educación Superior en Bolivia. IES/2003/ED/PI/44. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Wschebor, M. (2005). La Educación Superior Pública y la Nueva Realidad Política del Uruguay. UNESCO. En <http://www.cmat.edu.uy>

### **5.3. Informes Regionales IESALC/UNESCO**

- Arrosa, M. (2004). O Sistema de Avaliacao do Ensino Superior no Brasil. En IESALC/UNESCO, La Evaluación y la Acreditación en la Educación Superior en América Latina y el Caribe (pp.45-55). Caracas: IESALC/UNESCO.
- Brunner, J. J. (2002). Nuevas Demandas y sus Consecuencias para la Educación Superior en América Latina. Santiago: CINDA e IESALC/UNESCO.
- Curti, C. (2005). Estudio Diagnóstico. Estadísticas de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Daza, R. (2004). Los Procesos de Evaluación y Acreditación Universitaria: La Experiencia Boliviana. En IESALC/UNESCO, La Evaluación y la Acreditación en la Educación Superior en América Latina y el Caribe (pp.34-44). Caracas: IESALC/UNESCO.
- Fernández, N. (2004a). Evaluación y Acreditación en la Educación Superior Argentina. En IESALC/UNESCO, La Evaluación y la Acreditación en la Educación Superior en América Latina y el Caribe (pp.3-33). Caracas: IESALC/UNESCO.
- Fernández, N. (2004b). La Evaluación y la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Situación, Tendencias y Perspectivas. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Giménez de la Peña, H. (2004). El Proceso de Acreditación de Carreras Universitarias en el Paraguay. En IESALC/UNESCO, La Evaluación y la Acreditación en la Educación Superior en América Latina y el Caribe (pp.191-207). Caracas: IESALC/UNESCO.
- IESALC/UNESCO (2004). Reformas e Innovaciones en la Educación Superior en Algunos Países de América Latina y el Caribe, entre los años 1998 y 2003. Caracas: IESALC/UNESCO.
- IESALC/UNESCO (2006). Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Lemaitre, M. J. (2004). Antecedentes, Situación Actual y Perspectivas de la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Chile. En IESALC/UNESCO, La Evaluación y la Acreditación en la Educación Superior en América Latina y el Caribe (pp.131-151). Caracas: IESALC/UNESCO.
- Lemez, R. (2004). Los Procesos de Evaluación y Acreditación Universitaria en el Uruguay. En IESALC/UNESCO, La Evaluación y la Acreditación en la Educación Superior en América Latina y el Caribe (pp.247-261). Caracas: IESALC/UNESCO.
- Rodríguez, F. (2005). Tendencias del Financiamiento de la Educación Superior en América Latina y el Caribe Hispano Parlante. Bogotá: IESALC/UNESCO.

### **5.4. Informes Estadísticos**

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2002). Anuario Estadístico de

- América Latina y el Caribe . Edición 2001. Santiago: Naciones Unidas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2001). Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe. Edición 2000. Santiago: Naciones Unidas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2000). Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe . Edición 1999. Santiago: Naciones Unidas.
- OECD (2003). Education at a Glance. OECD Indicators 2003. Paris: OECD.
- Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo (1996). Vitrina Estadística 1996. Brasilia.
- Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo (1998). Vitrina Estadística 1998. Brasilia.
- Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo (1999). Vitrina Estadística 1999. Brasilia.
- Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo (2000). Vitrina Estadística 2000. Brasilia.
- SIC y GGP (2001). Indicadores estadísticos del sistema educativo del MERCOSUR 2001. Brasilia.
- SIC y GGP (2002). Indicadores estadísticos del sistema educativo del MERCOSUR 2002. Brasilia.
- SIC y GGP (2003). Indicadores estadísticos del sistema educativo del MERCOSUR 2003. Brasilia.
- UNESCO Institute for Statistics, OECD and World Education Indicators Programme (2005). Education Trends in Perspective. Analysis of the World Education Indicators. Paris, France: UNESCO UIS & OECD.
- UNESCO Institute for Statistics, OECD and World Education Indicators Programme (2002). Financing Education – Investments and Returns. Analysis of the World Education Indicators. Paris, France: UNESCO UIS & OECD.
- UNESCO Institute for Statistics, OECD and World Education Indicators Programme (2001). Teachers for Tomorrow´s Schools. Analysis of the World Education Indicators. Paris, France: UNESCO UIS & OECD.
- UNESCO y OECD World Education Indicators Programme (1999). Investing in Education. Analysis of the World Education Indicators. Paris, France: UNESCO & OECD.
- UNESCO (1998). Anuario Estadístico. Lanham, MD: UNESCO Publishing & Bernan Press.
- World Bank (2005). World Development Indicators 2005. Washington, D.C: The World Bank.
- World Bank (2003). World Development Indicators 2003. Washington, D.C: The World Bank.

### ***5.5. Otras fuentes***

- Ministerio de Educación y Cultura e INEP (2004). Censo de Brasil 2004. INEP.
- CEPAL-CELADE (2003). Boletín Demográfico de América Latina # 71. Población por Año Calendario y Edades Simples 1995-2005. Santiago: CEPAL-CELADE.
- CINDA (2006). Área de Políticas y Gestión Universitaria.
- Global University Network for Innovation (GUNI) (2006). La educación superior en el mundo 2006. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.

# **ANEXOS**

Cuadro 3.3.2. Distribución porcentual de la matrícula de educación superior universitaria y no universitaria, 1996-2003

País	Año	Universitaria	No universitaria
Argentina	1996	70,9	29,1
	1998	74,4	25,6
	2000	76,4	23,6
	2002	75,9	24,1
	2003	74,3	25,7
Bolivia	1996	90,9	9,1
	1998	91,4	8,6
	2000	92,8	7,2
	2002	92,8	7,2
	2003	92,6	7,4
Brasil	1996	...	...
	1998	...	...
	2000*	98,7	1,3
	2002*	96,6	3,4
	2003*	96,1	3,9
Chile	1996	69,1	30,9
	1998	70,8	29,2
	2000	70,6	29,4
	2002	70,8	29,2
	2003	71,1	28,9
Paraguay	1996	82,7	17,3
	1998	74,0	26,0
	2000	72,7	27,3
	2002	71,5	28,5
	2003	70,9	29,1
Uruguay	1996	87,2	12,8
	1998	87,6	12,4
	2000	85,8	14,2
	2002	83,7	16,3
	2003	84,1	15,9

\* CINDA (2006). Área de Política y Gestión Universitaria.

Fuente: IESALC-UNESCO (2006). Informe Sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Cuadro 9 de Anexo 2.

Cuadro 3.4.6. Tasa de Cobertura Bruta en Educación Superior (Pre y Post Grado), 1996-2004

País	1996	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Argentina	41,8	48,5	53,1	57,6	61,1	63,9	61,0**
Bolivia	26,0	32,9	35,7	37,9	38,3	40,6	40,6
Brasil	11,3*	14,5	16,1	17,8	20,1	22,3	20,0**
Chile	30,3	37,6	37,3	...	41,0	43,2	43,0
Paraguay	11,4	13,1	15,8	17,7	25,9	24,4	26,0**
Uruguay	29,4	34,0	36,7	36,7	37,8	39,3	38,0**

Nota: Para la enseñanza de tercer grado (educación superior), las tasas se expresan en porcentaje de la población del grupo de edad quinquenal subsiguiente a la edad teórica del fin de los estudios de la enseñanza de segundo grado.

Fuente: UNESCO, Anuario Estadístico 1998, Tabla 3.2 (Datos Año 1996); UIS UNESCO Base Datos, Tabla 14 (Datos Años 1999-2004); UIS UNESCO, Global Education Digest 2006, Tabla 8 (Datos año 2004).

\*Dato año 1995.\*\*Datos año 2004 extractados de UIS UNESCO, Global Education Digest 2006, Tabla 8.



Cuadro 3.9.3. Porcentaje del gasto público en educación superior dentro del gasto público total, 1997-2004 (Indicador 10 de la Vitrina Estadística MERCOSUR)

País	1997*	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Argentina	2,9	2,8	2,3	2,5	2,0	10,0	2,7	2,5
Bolivia	...	4,7	4,3	4,2	5,1	5,9	3,7	...
Brasil	3,2**	2,9***	2,0	2,6	2,6*****	...	...	2,2
Chile	2,6	2,7	2,7****	2,5	2,5*****	2,6	2,5	2,5
Paraguay	...	...	1,5	1,9	1,7	1,9	1,8	1,8
Uruguay	2,6	2,6	2,7****	2,4	2,7	2,2	2,1	2,7
Promedio Países OECD	2,7***	2,9*****	...	...	...	3,0*****	...	...

\* Los datos del año 1997 fueron extractados de OECD / UNESCO WEI (2000). Investing in Education. Analysis of the 1999 World Education Indicators (Table 23).

\*\* Dato correspondiente al año 1996, OECD / UNESCO WEI (2000).

\*\*\* Brasil y Países OECD datos de OECD/UNESCO WEI (2001). Teachers for Tomorrow's Schools (Table 6).

\*\*\*\*Chile y Uruguay datos de OECD/UNESCO WEI (2003). Financing Education - Investments and Returns (Table 14).

\*\*\*\*\*Brasil y Chile datos año 2000 Vitrina Estadística.

\*\*\*\*\* Dato extractado de OECD / UNESCO WEI (2005). Education Trends in Perspective. Tabla 2.5.

\*\*\*\*\* OECD / UNESCO WEI (1999). Investing in Education Tabla 23.

**Fuente:** Vitrina Estadística. Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo.

Cuadro 3.9.6. Gasto por alumno en educación superior en dólares americanos, 1997-2004 (Indicador 11 de la Vitrina Estadística)

País	1997*	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Argentina	11.552	2.965	...	...	...	2.686	6.300	2.802
Bolivia	...	...	...	3.064	460	3.024	2.304	...
Brasil	10.791	13.741	13.741**	10.306	10.306***	10.095	...	9.279
Chile	8.512	5.897	5.897**	7.483	7.483***	6.901	7.023	6.983
Paraguay	1.927	2.511	5.465	4.012	4.030	2.791	2.832	2.832
Uruguay	2.394	2.086	2.086**	2.057	2.201	1.712	2.021.283****	2.590
Promedio Países OECD	8.134*	9.063*****	...	...	...	10.655*****	...	...

\* La información del año 1997 considera sólo instituciones públicas y proviene de OECD / UNESCO WEI (2000). Investing in Education. Table 21. \*\*Brasil, Chile y Uruguay datos año 1998.

\*\*\* Brasil y Chile datos año 2000. \*\*\*\*En pesos uruguayos. \*\*\*\*\* Dato extractado de OECD / UNESCO WEI (2005). Education Trends in Perspective. Tabla 2.13. \*\*\*\*\* OECD / UNESCO WEI (2001). Teachers for Tomorrow's Schools. Tabla 8.

**Fuente:** Vitrina Estadística. Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo.