

alistas y más contratación de gerentes financieros que de académicos, como es el caso hoy en día, para dirigir las decisiones financieras.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10789>

La equidad en los sistemas de educación superior: observaciones de Argentina y Chile

ANA GARCÍA DE FANELLI

Ana García de Fanelli es investigadora senior del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Centro de Estudio de Estado y Sociedad (CEDES) en Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: anafan@cedes.org.

Los debates públicos sobre la equidad en la educación superior por lo general se centran en el impacto de las políticas de admisión y financiamiento en un sistema en conjunto. En primer lugar, se supone que cuanto más selectivos sean los criterios y los procedimientos de admisión, menos oportunidades tendrán los estudiantes de bajos ingresos para acceder a la educación superior. En segundo lugar, se supone que la distribución de costos de los estudios de pregrado a través de los aranceles puede reducir la posibilidad de que los estratos sociales menos privilegiados busquen acceder a la educación superior. Aunque ambas premisas son ciertas, otros dos factores pueden afectar significativamente la equidad en la educación superior: la capacidad de la escuela secundaria y los niveles de pregrado para mantener y entregar educación de alta calidad a los estudiantes de bajos ingresos y con desventajas culturales; y la diferenciación institucional, la que resulta en una estratificación vertical en términos de estatus, con estudiantes de bajos ingresos que asisten a instituciones de menor calidad.

ACCESO Y FINANCIAMIENTO EN ARGENTINA Y CHILE

Podemos ilustrar las complejidades de la interacción entre políticas y resultados de equidad con dos casos de América Latina, que exponen políticas polarizadas de acceso y financiamiento. Argentina tiene una política de ingreso no selectivo para la mayoría de los programas de pregrado (por ejemplo, sin examen de ingreso o con un número máximo de vacantes) y estos mismos programas son gratuitos en el sector público, el cual tiene el mayor porcentaje de matrículas (75% del total de matrículas en 2015). Por el contrario, el sistema chileno se basa en políticas de admisión selectiva y altos aranceles en el contexto de una estructura de mercado de educación superior considerablemente privatizada (en 2017, 84% de las matrículas eran del sector privado). En principio, deberíamos esperar mejores resultados de equidad en Argentina que en Chile.

Sin embargo, la evolución de las tasas de participación del quintil de ingreso más bajo en estos dos países no refleja esta hipótesis. Chile ha mejorado rápidamente el acceso a la educación superior para los estudiantes que pertenecen a los estratos más bajos, superando la tasa neta de matrícula (TNM) de Argentina. Según los datos basados en las Encuestas nacionales de hogares recopiladas en la Base de Datos Socioeconómica para América Latina y el Caribe (SEDLAC) en 2015, la TNM del quintil de ingreso más bajo fue de 29% en Chile y 19% en Argentina. Diez años antes, estas mismas tasas fueron de 13% y 16%, respectivamente. En 2015, la proporción entre la participación del quintil superior y la del quintil inferior en la educación superior fue de 2,2 en Chile y 2,8 en Argentina.

Estos indicadores de participación no implican necesariamente que la educación superior chilena sea más equitativa en todos los aspectos que la de Argentina, pero llaman la atención dada la complejidad del desafío de la equidad en el contexto de la masificación y la diferenciación de la educación superior. Además, ambos sistemas muestran grandes desigualdades. Para comprender mejor los factores que afectan a la igualdad, debemos examinar los dos temas mencionados anteriormente: las posibilidades que tienen los estudiantes de bajos ingresos de terminar la escuela secundaria y persistir en sus estudios universitarios, y los tipos de instituciones a las que pueden asistir.

FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA Y TASAS DE DESERCIÓN UNIVERSITARIA

La tasa de egreso en la escuela secundaria explica claramente por qué Argentina se queda rezagada con respecto a Chile en términos de TNM de educación superior de estudiantes de bajos ingresos. Según los datos de la OCDE, la tasa de egreso de la escuela secundaria superior de 2015 en Chile fue de 90%, mientras que en Argentina fue de 61%. En términos de calidad, los resultados de PISA revelan que Chile ha logrado mejores calificaciones y mejoras a lo largo del tiempo que Argentina, aunque todavía están por debajo del promedio de la OCDE. Por lo tanto, en el contexto de las bajas tasas de egreso y los logros de baja calidad en la secundaria, las políticas de acceso abierto y gratis de Argentina no pueden fomentar la inclusión en la educación superior de pregrado.

En ambos países, los malos resultados académicos de los estudiantes de bajos ingresos dificultan su progreso en los programas de pregrado y dan lugar a mayores tasas de deserción durante el primer año de estudio. Según las estimaciones del Servicio de Información de Educación Superior de Chile (SIES), la tasa de deserción escolar en el primer año para las cohortes 2008-2012 fue de alrededor de 30%. Los datos mostraron mayores tasas de deserción escolar entre los estudiantes de bajos ingresos con padres menos educados y los que habían egresado de escuelas privadas o municipales/públicas subvencionadas. En Argentina, no se dispone de datos comparables, pero según la Encuesta nacional de hogares, calculamos las tasas de deserción global por estatus socioeconómico entre los jóvenes (18-30 años). Los datos revelaron que los estudiantes de bajos ingresos tenían una tasa de deserción global más alta (55%) que los del grupo de ingresos medios (40%) o en el grupo de ingresos altos (21%).

DIFERENCIACIÓN JERÁRQUICA

Durante la última década, tanto en Argentina como en Chile, las instituciones más dinámicas en términos de expansión de la matrícula de pregrado no han sido instituciones de primer nivel, sino institutos públicos o privados y universidades privadas.

En Argentina, aunque la mayor parte de la matrícula de pregrado está en las universidades públicas, la participación de este sector en la matrícula total ha

disminuido en casi un 10% en una década (de 63% a 54% de la matrícula total de pregrado entre 2005 y 2015). El mayor aumento se registró en el sector público y, en menor medida, en el sector terciario privado, no universitario, que capacita a profesores de escuelas primarias y secundarias y ofrece programas vocacionales y técnicos de corta duración. Además, algunas universidades privadas no selectivas y orientadas a la enseñanza aumentaron sus matrículas más rápido que las instituciones de élite, privadas o públicas.

Chile ha mejorado rápidamente el acceso a la educación superior para los estudiantes que pertenecen a los estratos más bajos, superando la tasa neta de matrícula (TNM) de Argentina.

En Chile, 61% de la matrícula de pregrado de 2017 se concentró en institutos profesionales en su mayoría no selectivos y en universidades privadas independientes (aquellas universidades que no pertenecen al sector selectivo y de mayor calidad del Consejo de Rectores de Universidades de Chile). En los institutos profesionales, los títulos profesionales mostraron las tasas de crecimiento más altas entre 2008 y 2017. Desde 2006, y especialmente después del movimiento estudiantil de 2011, las políticas de financiamiento estudiantil han promovido el acceso a estos sectores a través de la expansión de préstamos estudiantiles y programas de becas que también abarcan la educación técnica. La nueva ley de gratuidad, promulgada en 2016 y dirigida a estudiantes de bajos y medianos ingresos, también puede ayudar a aumentar la cantidad de estudiantes de bajos ingresos que tienen acceso a los programas e instituciones menos selectivos. Esta medida de ayuda financiera no requiere que los estudiantes obtengan un puntaje mínimo en la prueba nacional de admisión a la universidad (PSU), la que sigue siendo una condición para los programas de becas y préstamos.

En resumen, la masificación en ambos países ha mejorado el acceso de las nuevas generaciones de egresados de la educación secundaria de bajos ingresos a programas menos selectivos y de menor calidad

en los sectores público y privado. La estratificación vertical entre las instituciones de educación superior ha aumentado como resultado de la falta de canales de comunicación y vías de movilidad entre ellas.

CONCLUSIÓN

Dada las complejidades de la masificación y la diferenciación institucional en la educación superior, no es posible analizar la equidad de un sistema dado centrándose solo en las políticas generales que regulan el acceso y los mecanismos de financiamiento estatales o privados. Al enfocarse en la escuela secundaria y en los índices de deserción universitaria, como asimismo en los programas e instituciones a los que asisten los estudiantes de bajos ingresos, podemos encontrar sorprendentes desigualdades. Para llevar a cabo este tipo de análisis, es necesario producir más y mejores indicadores que tengan en cuenta las transformaciones cuantitativas y cualitativas del alumnado, así como la estratificación institucional que se genera debido a los sectores cada vez más masivos y heterogéneos de escuelas secundarias y educación superior: consecuencias que están ocurriendo en toda América Latina.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10950>

Desarrollo del sistema de créditos en Kazajistán

ARAY ILYASSOVA-SCHOENFELD

Aray Ilyassova-Schoenfeld es investigadora postdoctoral en la Escuela de Postgrado de Políticas Públicas de la Universidad de Nazarbayev, Kazajistán. Correo electrónico: ailyassova@nu.edu.kz.

Después del colapso de la Unión Soviética en 1991, se volvió esencial para Kazajistán mejorar la calidad y la competitividad de su educación superior. Su objetivo era convertirse en parte de los sistemas europeos o estadounidenses, y/o ser miembro de la OCDE, con el fin de mejorar el reconocimiento de sus investigadores y profesores, como asimismo de sus

proyectos. Tomó mucho tiempo para que Kazajistán lograra sus objetivos. Todas las reformas educativas en Kazajistán, incluidos los cambios en la estructura o el contenido de la educación, así como el desarrollo del sistema de créditos, se emitieron a través de la legislación. Por ejemplo, la Ley de Educación (2007) especificó los principios básicos de la política educativa nacional. También abordó temas de transición en el sistema crediticio.

El sistema de créditos en las universidades del país es único. Ha evolucionado desde una época en que los titulados del sistema educativo soviético debían demostrar sus calificaciones y títulos mediante el cálculo o la conversión de sus horas de aprendizaje en sistemas internacionales de calificación: el sistema estadounidense y el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS, por sus siglas en inglés). Fue un gran desafío porque el sistema soviético no tenía ningún aprendizaje basado en los créditos.

LA HISTORIA IMPORTA

El deseo de un país en vías de desarrollo de aprender de los países avanzados implica tomar prestado e importar nuevas ideas y políticas. Estos procesos ocurrieron en Kazajistán al relacionarse con los Estados Unidos y algunos países europeos como Suecia y Alemania. En los años 90, como resultado de la participación de Estados Unidos en diferentes proyectos en el país, las instituciones de educación superior (IES) de Kazajistán comenzaron a implementar el sistema de créditos estadounidense. En la década de 2000, el Ministerio de Educación introdujo nuevos créditos kazajos que diferían del modelo estadounidense. La principal diferencia fue la cantidad de horas por crédito para los programas de bachiller, magíster y doctorado. El actual modelo nacional de sistema de créditos consiste en una escala de evaluación. Fue creado de acuerdo con los estándares internacionales al conservar la experiencia política, ideológica, económica, social y cultural de Kazajistán.

LECCIONES APRENDIDAS

Después de la introducción del sistema de créditos estadounidense, las IES de Kazajistán miraron hacia Europa, analizaron e identificaron similitudes entre su sistema y el de las universidades europeas. Cuan-