

Expansión y diversificación en la educación superior Argentina del siglo XX: el sistema universitario como un *patchwork*

Mariana Mendonça*

Instituto de Historia Argentina y Americana, "Dr. Emilio Ravignani", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires / CONICET, Argentina

Resumen

El sistema universitario argentino se ha conformado de una manera particular. En efecto, entre el siglo XVII, cuando se creó la primera casa de altos estudios en el territorio que regiría el actual Estado nacional, y las últimas universidades erigidas entre 2007 y 2015, se produjeron sucesivos intentos de reforma que adoptaron, o intentaron adoptar, estructuras propias de sistemas extranjeros, que acabaron asemejándolo a un *patchwork*. Estos, sin embargo, se conformaron como respuestas a contextos sociales que divergen notoriamente entre sí. Es nuestra intención, en este trabajo, analizar las transformaciones que atravesó el sistema de educación superior universitario en el territorio nacional a mediados del siglo XX, así como poner de manifiesto algunas de las limitaciones que emergieron de los intentos de reformas.

PALABRAS CLAVE: UNIVERSIDAD; EXPANSIÓN; TRANSFORMACIÓN- DIVERSIFICACIÓN

Expansion and diversification in higher education Argentina of the twentieth century: the university system as a mosaic

Abstract

Argentina's University system has been shaped in a particular way. In fact, between the seventeenth century, moment in which the first higher education institution was created, and the institutional expansion period that took place in the last decade, there were multiple attempts of reforms that adopted, or attempted to adopt, structures belonging to foreign higher education systems. This ended up resembling a patchwork. The foreign systems, however, were shaped as responses to social contexts that differ markedly from each other. Therefore, in this paper we aim to analyze the transformations that the higher education system went through in Argentina in the mid-twentieth century, as well as to highlight some of the limits that emerged from the attempts at reform.

KEYWORDS: UNIVERSITY; EXPANSION; TRANSFORMATION; DIVERSIFICATION

* Licenciada y Profesora de sociología, por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster y Doctora en Ciencias Sociales, por la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Instituto de Desarrollo Económico y Social (UNGS-IDES). Docente de la carrera de sociología de la Universidad de Buenos Aires y Becaria Postdoctoral del CONICET. Mail: mmendonca85@gmail.com

Introducción

El sistema universitario argentino presenta hoy una estructura enormemente compleja. E igualmente complejo fue el extenso proceso de su conformación. En efecto, dicho sistema adquirió su fisonomía tras atravesar distintos procesos expansivos en los que se intentó, mediante la creación de nuevas universidades, ofrecer respuestas a los déficits que se identificaban.

Estos ciclos expansivos, asimismo, dieron lugar a procesos de diversificación en el sistema de educación superior en su conjunto, como ha sido señalado reiteradamente (García de Fannelli, 1994; Mollis, 2003; Fernández Lamarra, 2003; Barsky, Sigal y Dávila, 2004; Del Bello, Barsky y Jiménez, 2007; Chiroleu y Iazetta, 2007; Chiroleu, 2006, Buchbinder y Marquina, 2008). En este trabajo, nos proponemos avanzar en la descripción y análisis del proceso de diversificación institucional que se llevó a cabo específicamente en el subsistema universitario público. En los distintos momentos en que se crearon nuevas universidades nacionales en la Argentina, se intentó dar respuesta a problemas de dicho sistema, mediante la implementación de estructuras propias de modelos implementados en países extranjeros. Sin embargo, mientras que dichas estructuras apuntaban hacia la diversificación institucional y respondían al proceso de masificación matricular, en la Argentina el objetivo se focalizó en mejorar el funcionamiento de las instituciones.

La implementación de estas reformas estuvo lejos de cumplir con los objetivos propuestos. Pero dio lugar, en cambio, a la conformación de un sistema que puede caracterizarse como un *patchwork* o almazuela, en el sentido de que está conformado por piezas de distinto origen. En efecto, los intentos por incorporar algunos de estos aspectos resultaron, como veremos, en un sistema de composición ecléctica.

En este trabajo nos proponemos avanzar sobre este particular devenir del sistema universitario, presentando al mismo tiempo algunas de las limitaciones que emergieron de esta estructura. Si bien nos detendremos en el subsistema universitario público, también haremos referencia al sector privado y al subsistema no universitario, a los fines de comprender más completamente las transformaciones del sistema de educación superior en la Argentina. De este modo, en el primer apartado nos proponemos describir las características que asumió el sistema de educación superior mundial desde mediados del siglo XX, haciendo especial hincapié en la expansión matricular y el subsiguiente proceso de diversificación institucional que atravesaron, principalmente, Alemania, Francia y Estados Unidos, ya que estos países fueron los más influyentes a la hora de gestionar la masificación de las casas de estudio. En un segundo apartado, desarrollaremos el caso de la Argentina, para comprender de un modo más detallado las características que asumen las instituciones durante el siglo XX, y el vínculo que guarda dicha evolución con los modelos implementados en países extranjeros. En la tercera sección, nos proponemos discutir algunas de las características de la Argentina en tres momentos específicos, en los cuales se llevaron a cabo procesos de expansión institucional que, entendemos, avanzaron en una diversificación del sistema de educación superior en el país. Posteriormente, en la cuarta sección procuramos describir el mapa universitario actual en la Argentina. Por último, nos proponemos dar cuenta del resultado que ha tenido la implementación de distintos modelos extranjeros en el sistema universitario nacional.

La expansión y diversificación de la Educación Superior a mediados del siglo XX. Una aproximación a los casos de Alemania, Francia y EE.UU.

Al igual que gran número de las instituciones creadas en el período colonial, la estructura de las primeras universidades erigidas en el territorio del Virreinato del Río de la Plata se asimiló a la de los países de Europa en el siglo XVI, momento en que se iniciaba el tránsito de estos hacia la época moderna. Así, entre 1538 y 1812 se crearon treinta universidades tomando como referencia principal a la universidad de Salamanca, que ha sido caracterizada como señorial, eclesíástica y clerical (Ribeiro, 1973: 77). Dicha estructura fue transformada como resultado de reformas emprendidas en el siglo XIX, que dotaron a las universidades de una base laica en la organización y el gobierno y, al mismo tiempo, las vincularon con los sistemas de educación nacional emergentes (Guzmán, 1976:

139). Así nació la llamada “universidad de los abogados” (Steger, 1974: 263), que tomaría en sus manos la formación de quienes se encargarían de tomar las riendas de los nuevos Estados nacionales. En efecto, la prioridad estaría puesta en cuestiones vinculadas con las armas, la formación de profesionales liberales, la formación administrativa y el desarrollo del sistema educativo. Asimismo, se buscó también incentivar el desarrollo científico, aunque esto no lograría enraizarse aún como parte de los objetivos y funciones de la universidad argentina (Krotch, 2009: 143).

Paralelamente, en Europa se delineaban nuevos perfiles universitarios, que inspirarían las siguientes reformas en las instituciones hispanoamericanas. Por una parte, Francia había desarrollado lo que posteriormente dio en llamarse “modelo napoleónico”, basado en la enseñanza pública de carácter laico y nacional. Bajo el control estatal centralizado, la *Sorbonne* se concentró, principalmente, en la formación de profesionales liberales. El “modelo alemán”, por otra parte, fue implementado en la universidad de Berlín por Wilhelm von Humboldt, y se caracterizó por la autonomía de la enseñanza universitaria respecto del gobierno, así como por la importancia que se le otorgó a la enseñanza de la ciencia a través de seminarios y laboratorios con el fin de lograr una óptima combinación entre docencia e investigación científica. Se trata, en efecto, del principal antecedente en el cual la investigación aparece como una de las funciones primordiales de los sistemas universitarios (Altbach, 2009: 24), al punto que, hacia fines de siglo, el modelo humboldtiano representaba el ideal de la universidad moderna no sólo en Europa, sino también en Estados Unidos y Japón. Un tercer modelo relevante lo constituye el estadounidense que, tras la guerra civil, atravesó una mutación significativa. Si, en una primera instancia, la inspiración del sistema provino de las universidades inglesas de Oxford y Cambridge, orientadas a formar las elites político culturales (el caso de Harvard probablemente sea el ejemplo más característico), en la primera mitad del siglo XX se reformaron los aspectos normativos y curriculares de forma tal que el sistema adoptó características de los modelos europeos (Guzmán, 1976: 140). Esto permitió que la universidad se orientara al desarrollo y aplicación de las innovaciones tecnológicas vinculadas con las particularidades de la acumulación de capital estadounidense, por lo cual se ha destacado su pragmatismo (Pérez Lindo, 1985).

Estos modelos comenzarían a transformarse hacia mediados del siglo XX, cuando la educación superior atravesó un fuerte proceso de masificación a escala global. En efecto, la matrícula se multiplicó más de seis veces, pasando de 13 millones de estudiantes en 1960 a 82 millones hacia 1995 (Tiechler, 2006: 31). Esta expansión se manifestó de manera más aguda en los países desarrollados, que detentan actualmente los llamados “megasistemas”, esto es, sistemas de educación superior que nuclean a más de dos millones de estudiantes (Gaudilla, 2008: 25).

En particular, Alemania, Francia y Gran Bretaña, tres de los países económicamente más desarrollados, pasaron de tener el 1% de su población conjunta matriculada en la universidad, esto es, unos 150.000 estudiantes, a contarlos por millones (en EE.UU., este fenómeno comenzó a tener lugar algunos años antes).¹ Esta multiplicación del alumnado se repitió posteriormente tanto en otros países de Europa como fuera de ella (Hobsbawm, 1999: 298).

Como señala Trow (1976), este crecimiento en la matrícula fue acompañado por transformaciones en las estructuras universitarias. Por un lado, debido a cuestiones vinculadas con sus tradiciones, funciones y presupuesto, las universidades de elite no pudieron absorber el aumento matricular. Y, por el otro, parte de estas instituciones debieron transformarse en universidades de masas, con una gran cantidad de funciones nuevas. Este proceso de reestructuración, señala el autor, resultó en una fuerte diferenciación no sólo en el perfil de los ingresantes, lo que se evidencia en aspectos como la edad de ingreso o el currículum, sino también en su trayectoria académica y la formación recibida, existiendo diferencias en la calidad de la formación, como así también en el vínculo entre los estudiantes y los docentes. Incluso las propias instituciones comenzarían a diferenciarse entre

¹ En Francia, por caso, la matrícula se duplicó entre 1960 y 1965, alcanzando los 400.000 alumnos, mientras que en Inglaterra el número de estudiantes pasó de 130.000 en 1962 a 350.000 en 1980 (Trow, 1976).

sí en cuanto al tamaño, la administración y las formas de gobierno. Así, junto con el proceso de masificación, se inauguró una primera fase de diversificación institucional.

Esto dio lugar a que, durante la década del sesenta, emergieran debates en torno al papel que debía jugar la educación superior en distintos países. Destaca, particularmente, la consolidación de la teoría del “capital humano”, que enfatizó la importancia de invertir en la formación de recursos humanos como base para el desarrollo de la sociedad de posguerra. En este contexto, se buscó crear alternativas de educación superior para satisfacer la demanda de los egresados de las escuelas medias y los requerimientos profesionales de los futuros empleadores. Asimismo, en lo que respecta a las nuevas carreras, se intentó reducir el tiempo de estudios, disminuir los gastos gubernamentales, y establecer controles oficiales sobre el funcionamiento de las instituciones y la formación de los estudiantes (García de Fanelli y Trombetta, 1992).

En líneas generales, este proceso adoptó dos formas. La primera, y la más transitada, consistió en dar lugar a un proceso de diversificación institucional dentro del Sistema de Educación Superior, permitiendo que las instituciones no universitarias crearan nuevas carreras. La segunda consistió en promover reformas dentro de las mismas universidades, de forma tal que pudieran ofrecer carreras cortas y orientadas a la formación de técnicos. Entre los países que adoptaron el primero de los caminos mencionados se encuentran Alemania, Francia y el Reino Unido, que en las décadas del sesenta y setenta modificaron sus sistemas de educación superior. EE. UU., por su parte, inició dicho proceso con anterioridad, mediante las transformaciones que se llevaron a cabo en la década del cincuenta en el Estado de California con la creación de los *Community Colleges*, que luego se extenderían hacia otros Estados (op. cit.).

A continuación, presentaremos algunas características de estos procesos de expansión y diversificación institucional de los países desarrollados. Específicamente nos detendremos en aquéllos que tuvieron mayor incidencia en el sistema de educación superior en nuestro país, esto es, Alemania, Francia y EE. UU.

Alemania

En Alemania, el sistema de educación superior está integrado por tres tipos de instituciones: las *Universitäten* (universidades), las *Fachhochschulen* (escuelas superiores especializadas) y las *Kunst und Musikschulen* (escuelas de arte y música). Es sobre las primeras que se consolidó el modelo humboldtiano de educación superior, ya que están orientadas principalmente a la investigación. En efecto, sólo estas instituciones pueden conferir títulos de doctorado. Por otra parte, si bien algunas se especializan por disciplinas, otras abarcan la generalidad de las ramas de estudio. Las segundas, en cambio, fueron creadas a partir de la década de 1970 en el marco de la masificación de la matrícula, y se caracterizan por tener un perfil más profesional y práctico. Las carreras que ofrecen son aquellas vinculadas con las ingenierías, economía, administración de empresas, trabajo social y diseño, entre otras. Si bien se realiza investigación, se halla orientada a la práctica y focalizada en la orientación ocupacional de sus egresados. Estas casas de estudio, por otra parte, no suelen expedir títulos de doctor. El tercer tipo de institución, tal como su nombre lo indica, está orientada a la formación, en bellas artes, teatro, y música, tanto artística como en las áreas de dirección, producción y guion. Asimismo, ofrecen carreras de las áreas de diseño, arquitectura y medios de comunicación. Todas las instituciones sean éstas públicas o privadas, están sujetas a la legislación de la educación superior, tanto para la elaboración de los programas de estudio como para la concesión de títulos. Las instituciones públicas reciben financiamiento del gobierno estatal y federal. Existen también universidades religiosas y privadas. Éstas últimas, en la mayoría de los casos, ofrecen carreras vinculadas con las ciencias aplicadas.

El acceso al sistema de educación superior es restringido. En el caso de las universidades, se requiere la aprobación de un examen nacional de finalización de secundario (*Abitur*). Cabe destacar que sólo aquellos estudiantes que han cursado sus estudios secundarios en un *Gymnasium*

están habilitados para rendir el examen. Aquellos alumnos que lo hayan hecho en una *Realschule* (orientada, al igual que la *Hauptschule*, a una formación vocacional), también deberán rendir un examen final que acredite los conocimientos adquiridos (*Fachabitur*). En caso de querer ingresar a la *Universität*, los egresados de estas instituciones deberán cursar los dos años correspondientes para poder rendir el *Abitur*.

El sistema alemán comenzó a asemejarse a la generalidad de los sistemas europeos tras las reformas introducidas en 1998. Éstas modificaron el formato de las carreras largas, de modo tal que los estudiantes obtienen primero el *Bachelor Degree* y luego el *Master´s Degree*.

Francia

En este país, el sector público domina enormemente la oferta de la educación superior a través de tres tipos de instituciones: las escuelas superiores (*Grandes Ecoles*), las universidades, y los institutos tecnológicos. Como veremos, esta estructura jerárquica reproduce una clara diferenciación entre estudiantes que acceden a ellas, ya que el ingreso también es restringido.

En primer lugar, para acceder a la educación postsecundaria, es necesario aprobar un examen de finalización del secundario (*baccalaureat*). El “bac” es el paso obligado entre la educación media y la educación superior, ya que otorga el título de finalización de la escuela secundaria y ofrece el primer título de educación superior. Una vez obtenido el bac, se puede optar por ingresar a las universidades, a los *Institut Universitaires de Technologie* (IUT), a las *Sections de Technicien Supérieur* (STS), o a las *Grandes Ecoles*. Estas últimas, sin embargo, presentan un ingreso muy exigente en el primer ciclo de formación, en el cual se rinde un examen final que posibilita continuar los estudios en dichas instituciones. La mayoría de los estudiantes que realizan este “Ciclo de preparación”, son los que han obtenido el *Scientific Baccalaureat* (un bac con orientación en ciencias). Aunque también es posible hacer una formación en Ciencias Económicas o Literatura. Una vez aprobado este curso, los alumnos pueden continuar sus estudios de Maestría y/o Doctorado.

Aquellos estudiantes que opten por realizar estudios en las universidades, también tienen pueden optar por realizar los tres ciclos de formación. El primero de ellos dura 3 años y otorga el Diploma de Estudios Universitarios Generales (DEUG), a partir del cual se puede optar por realiza la maestría y/o el doctorado.

En lo que refiere a la educación superior no universitaria, está conformado, en su mayoría, por carreras cortas técnico-profesionales que se dictan en los IUT y en los STS. El primer ciclo de estos estudios dura 2 años, y si bien es posible continuar con una formación de Maestría y Doctorado, son pocos los estudiantes que realizan esta trayectoria. La mayoría de quienes ingresan a estas instituciones, suelen haber aprobado el “Bac Profesional”, que los habilita a vender su fuerza de trabajo con un título terciario.

Más allá de la duración y la orientación, la estructura del sistema de educación superior francés está caracterizada por una aceptada articulación entre sus ciclos. Todos los diplomas del primer ciclo equivalen a la Licenciatura; el título de doctor se obtiene luego de tres a cinco años de estudio más la realización de una tesis; la “*Habilitation*” se obtiene luego de transcurridos entre cuatro y diez años del doctorado, sobre la base de la contribución global del investigador como académico (Barsky, Sigal, & Dávila, 2004: 42).

Estados Unidos

El caso de Estados Unidos se diferencia marcadamente de los modelos de universidad europeos. En primer lugar, cabe destacar que, sin importar si son instituciones públicas o privadas, toda la educación postsecundaria es arancelada. En el caso de las universidades privadas, el costo oscila entre los 15.000 y los 50.000 dólares anuales, mientras que en las públicas es menor, aunque depende de cada Estado.

Luego de obtener el diploma de la escuela secundaria, los estudiantes pueden optar por asistir a las *Vocational Schools*, los *Junior Community Colleges*, o comenzar el *Undergraduate Program*. Los dos primeros institutos tienen una duración de dos años y al egresar se obtiene el título de *Associate Degree* o *Certificate*. Los *Community Colleges*, por su parte, suelen estar parcialmente subsidiados por el gobierno local (de la ciudad o el condado) y ofrecen programas *Part-time*. Por último, los *Undergraduate Programs* tienen una duración de 4 años y al egresar se obtiene el *Bachelor's Degree*. Muchas veces los estudiantes que asisten a los *Junior Colleges* optan por cumplimentar el ciclo de 4 años y obtener el *Bachelor's Degree*.

Por su parte, las universidades privadas (que se financian exclusivamente con fondos privados y las *tuitions*, esto es, la matrícula y cuotas) varían enormemente entre sí por tamaño, las funciones y la orientación. Así, mientras que los *Liberal Arts Colleges* suelen ser pequeños y se concentran principalmente en los estudios de pre grado (*Bachelor's Degree*), las *Research Universities*, que desarrollan en mayor medida las funciones de investigación, suelen ofrecer los estudios de grado, tanto *Master's* (dos años más tras obtener el *Bachelor's Degree*) como *Doctoral's Degree* (3 años más después del *Master's*).

Por último, en las *Professional Schools* se dictan carreras como medicina, teología, abogacía, educación, periodismo, trabajo social, arquitectura, y las distintas ramas de la ingeniería, entre otras, con una duración de 3 años. En el caso de aquellos que decidan completar el programa de doctorado, se ofrecen programas de postdoctorado con una duración de dos años.

Síntesis

En suma, a partir de la descripción que acabamos de realizar, es posible señalar algunas características de las transformaciones implementadas durante la segunda mitad del siglo XX en el sistema de educación superior. A medida que la matrícula se fue incrementando, estos países fueron adoptando distintas acciones para absorber la demanda, principalmente diversificando la oferta. En Europa se desarrollaron dos estrategias para brindar carreras cortas de educación superior: la creación de establecimientos no universitarios de educación superior, por un lado; y la diversificación de la oferta académica dentro de las mismas universidades mediante la introducción de carreras cortas y/o con orientación profesional, por el otro. En EE. UU, asimismo, se optó por la diversificación institucional y la adopción de un sistema binario de instituciones universitarias y no universitarias (García de Fannelli y Trombetta, 1992). Asimismo, incluso al interior de los ciclos más largos de formación, nos encontramos con caminos diferenciados dependiendo de la carrera que se elija, sea esta “profesional” o de “investigación”.

Por otra parte, estos procesos de diversificación institucional tuvieron también algunos efectos no deseados. A decir de García de Fanelli (1994: 3), algunos sistemas no lograron integrarse adecuadamente. En efecto, a diferencia del modelo norteamericano cuyos alumnos pueden atravesar las distintas instituciones hasta alcanzar el mayor título académico, en Alemania, por ejemplo, hay una baja interconexión entre los sectores, situación que muchas veces imposibilita a los alumnos a alcanzar un título universitario si no accedieron directamente a esta institución.

La respuesta al aumento de la matrícula en los países latinoamericanos, sostiene esta autora, ha contrastado con la experiencia europea. En primer lugar, se ha intentado absorber el aumento de la demanda con una mayor oferta de instituciones tradicionales, con carreras profesionales. En segundo lugar, afirma que la creación de instituciones terciarias no ha significado un cambio en el perfil de las universidades tradicionales, ya que muchas de ellas ofrecen también carreras profesionales y de larga duración. Por último, la expansión institucional no se dio únicamente en el sector público, sino que también ocupó un lugar importante la creación de instituciones terciarias y universitarias de gestión privada (García de Fanelli & Balán, 1994: 4).

A continuación, nos proponemos analizar, específicamente, el caso de la Argentina, intentando dilucidar las distintas respuestas que se fueron implementando ante el crecimiento inusitado de la matrícula. Asimismo, procuraremos identificar los procesos de diversificación que se ponen de manifiesto a partir de mediados del siglo XX.

La educación superior en la Argentina. La conformación y consolidación del sistema universitario

El mapa universitario de la Argentina actual está conformado por una enorme cantidad y variedad de instituciones de educación superior, entre las que se cuentan instituciones universitarias y no universitarias (o terciarias), públicas y privadas y, entre estas últimas, laicas y religiosas. En lo que refiere a las universidades nacionales, existen hoy 56 que se hallan distribuidas a lo largo y ancho de todo el país.

Hasta mediados del siglo XX, sin embargo, el total de universidades nacionales se limitaba a 9.² Si bien hubo distintos proyectos que motivaron su creación, lo cierto es que, en líneas generales, predominaba el perfil napoleónico, ya que el énfasis estaba puesto en la formación de profesiones liberales. Entre ellas, las únicas que presentaban un perfil distinto son la Universidad Nacional del Sur, creada en 1956 con un perfil moderno y la UTN, orientada a la formación de Ingenieros en todas las ramas.³

Hacia finales de la década de 1950 se sancionó la Ley "Domingorena" (Ley 14.557), que habilitaba la creación de universidades de gestión privada.⁴ Se trató de una primera respuesta a la mayor demanda en el acceso de la educación superior que se desarrolló en el país a partir de mediados de la década del cuarenta. Sin embargo, tal como veremos a continuación, este proceso se dio en el marco de una expansión general del sistema. En efecto, unos años después se crearon institutos de educación superior no universitarios en distintas provincias, así como universidades provinciales. Hacia 1969, por otra parte, se creó la Universidad Nacional de Rosario como consecuencia de la expansión matricular que había experimentado la Universidad del Litoral, que tenía una subsección en aquella ciudad. Por último, en la década del setenta, se llevó a cabo la primera ola de expansión universitaria, con la creación de 16 nuevas instituciones de gestión pública. La misma había intentado resolver problemas vinculados con la deserción, la orientación de la matrícula y la tasa de egresos, para lo cual se pensó un modelo distinto de universidad. Esta expansión cuantitativa transformó marcadamente el mapa universitario, aunque no logró cambios cualitativos sustanciales (Mendonça, 2018).

El cierre de este proceso sobrevendría con la instauración de un nuevo gobierno militar en 1976. Éste no sólo implementó una clara política restrictiva y represiva al interior de las casas de estudio, sino que tampoco vaciló en cerrar universidades, como fue el caso de Luján. Así, la matrícula universitaria experimentó una contracción marcada. Sin embargo, la de los institutos de educación superior no universitaria públicos y privados continuó en aumento (García de Fanelli & Balán, 1994).

Con el regreso del régimen democrático en 1983 tuvo lugar otro ciclo expansivo de la matrícula universitaria, que fue también acompañado posteriormente por un nuevo proceso de expansión institucional. En efecto, en 1984 se sancionó la Ley de creación de la Universidad Nacional de Formosa, mientras que a partir de 1985 surgieron proyectos para la creación de universidades privadas, las cuales se materializaron, finalmente, bajo el mandato de Menem en la década de 1990. Esto se enmarcó, nuevamente, en otro proceso de expansión del número de universidades nacionales. Así, entre 1988 y 1995 se crearon 9 universidades, se nacionalizó la Universidad Provincial de la Rioja (creada en el primer ciclo expansivo), se crearon 3 nuevas instituciones provinciales y se autorizó el funcionamiento de 17 instituciones privadas.⁵ Un rasgo particular de esta fase de expansión es su ubicación geográfica: la mayoría de ellas se erigieron en la Ciudad de Buenos Aires y en el Gran Buenos Aires (García de Fanelli & Balán, 1994: 7).

² En orden cronológico, ellas son: Córdoba, Buenos Aires, La Plata, Tucumán, Cuyo, Litoral, UTN, Nordeste y Sur.

³ La Universidad Obrera fue rebautizada como Universidad Tecnológica Nacional en 1956. La misma contaba con 11 facultades y 7 delegaciones regionales distribuidas en distintas partes del país.

⁴ Se conoció con ese nombre por el diputado frondizista que la impuso pese a la fuerte oposición estudiantil. Hacia 1960 había 21 universidades de gestión privada, y hacia 1970 el número creció a 34.

⁵ Respecto del subsistema privado, cabe también señalar su heterogeneidad, tanto en la orientación de su gestión como en su estrategia educativa.

Por otra parte, en este período también se crearon una serie de instituciones en el subsistema de educación superior no universitario, cerrando el ciclo que había comenzado en la década de 1970 cuando los magisterios pasaron a formar parte del sector terciario. Este subsector también presenta hoy una composición heterogénea: está conformado por institutos de formación docente (prescolar, primario y media), así como por institutos y escuelas técnicas. De éstas últimas, destacan principalmente aquellas vinculadas con la administración de empresas, marketing, publicidad, control de gestión e Informática. Sin embargo, a diferencia del subsistema no universitario de los modelos extranjeros antes expuestos, una gran cantidad de las carreras ofertadas aquí estaban lejos de poder ser consideradas cortas, ya que excedían los tres años de duración (García de Fanelli & Balán, 1994). Asimismo, tampoco ofrecen una alternativa a las carreras universitarias, situación que pone de manifiesto una fuerte desarticulación entre ambos subsistemas y una ausencia de planificación general en el sistema de educación superior en su conjunto.

En este escenario, el incremento de la matrícula universitaria se sostuvo a lo largo de toda la década, lo que daría lugar a un nuevo proceso expansivo, anticipado por la creación de las Universidades Nacionales de Chilecito y la del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires en el año 2002. En efecto, en el 2007 comenzó una tercera ola de expansión institucional que continuó hasta diciembre de 2015. En esos años se crearon 17 nuevas instituciones públicas, muchas de las cuales volvieron a tener su centro geográfico en el Gran Buenos Aires; asimismo, entre 2002 y 2014 se crearon 10 nuevas universidades de gestión privada y se erigieron otras de gestión provincial.

Entre los objetivos de este proceso, aparece nuevamente la intención por diversificar la oferta académica, como así también mejorar cuestiones vinculadas con la orientación de la matrícula, tasas de deserción y tasas de egreso. Así, se implementaron distintas medidas a estos fines, tales como cursos de ingreso, tutorías, orientación vocacional, sistemas de becas, carreras cortas y/o títulos intermedios, entre otros (Chiroleu, 2018).

En lo que sigue, nos proponemos analizar más en detalle las características que asume el sistema de educación superior en la Argentina tras el desarrollo de estos tres momentos expansivos. Nuestro foco estará puesto en el subsector universitario; en particular, abordaremos su expansión matricular e institucional, así como su oferta académica, mostrando como se intentó implementar una serie de aspectos propios de los sistemas universitarios extranjeros analizados anteriormente. Sin embargo, veremos que esta política tardó en implementarse y, en el momento en el que se logró, acabó adoptando formas distintas.

Las tres olas de expansión y diversificación del sistema universitario público

Como mostramos en la sección anterior, junto con la expansión matricular e institucional el sistema de educación superior argentino atravesó un marcado proceso de diversificación que comenzó con la habilitación de las primeras universidades privadas a mediados de la década del cincuenta, continuó con la creación de Institutos de Educación Superior (con el traspaso de las escuelas normales al nivel terciario), y tuvo una tercera fase con la creación de nuevas universidades nacionales en distintas partes del país en la década del setenta, lo que permitió que el proceso de diversificación avanzara hacia una escala nacional. En efecto, con el objetivo de aumentar el número de egresados, se proyectó un modelo de universidad que contempló la oferta de carreras de corta duración, inspirado principalmente en el modelo estadounidense.

Sin embargo, como ya mencionamos, las estructuras tradicionales demostraron ser particularmente resistentes a ser transformadas. En efecto, muchas de las carreras cortas que se ofertaron acabaron siendo simplemente títulos intermedios vinculados con carreras de larga duración. Así, en ningún caso se logró estructurar una institución cuyo funcionamiento fuera enteramente distinto al de las universidades tradicionales (Mendonça, 2018). Por otra parte, este intento de reforma tampoco logró transformar las tendencias que mostraba la matrícula. Si bien con la diversificación institucional se expandió la oferta curricular, lo cierto es que siguió habiendo un gran porcentaje de

ingresos a carreras de ciencias sociales y humanas, situación que incluso se vio acentuada con la creación de universidades privadas. De hecho, muchas de éstas abrieron sus puertas ofertando este tipo de carreras, que tenían un bajo costo de producción en lo que refiere a insumos. Así, el sistema universitario se expandió y diversificó, pero los déficits que se apuntaba a corregir se reprodujeron.

Lo mismo sucedió con el segundo proceso expansivo, que tuvo lugar principalmente a lo largo de la década de 1990. Los problemas que sobresalían seguían siendo aquellos vinculados con el desempeño de los estudiantes en las instituciones universitarias, y el rol que éstas debían ocupar en cuanto a la oferta académica, ante lo cual la propuesta pasaba ya no por “modernizar” la oferta, sino por “innovar” en relación a las viejas universidades, y se procuró también diferenciar las nuevas instituciones de aquellas consideradas tradicionales. Así, se adoptó una organización institucional por Departamentos o Escuelas, lo que permitió sostener una dinámica distinta a la hora de tomar decisiones y avanzar hacia la ejecución de los proyectos institucionales.

Como destaca García de Fanelli (1997: 94), también en esta ocasión dichos proyectos se referenciaron en las estructuras implementadas en sistemas universitarios extranjeros. En particular, las universidades creadas en el conurbano se inspiran en dos líneas de institución. Por un lado, se buscó responder a las demandas de las poblaciones locales, lo que ha puesto el eje en la formación profesional para los jóvenes de la zona. Pero por el otro lado, también, se intentó promover la figura del docente-investigador, mediante la contratación de profesionales con trayectoria en la investigación, provenientes principalmente de las universidades de Buenos Aires y La Plata. Así, las nuevas universidades del conurbano adoptaron el modelo de universidad “docente”, con un fuerte corte profesional y, a su vez, incentivaron la investigación científica, adoptando un modelo mixto de formación profesional y académico.

Estas instituciones, sin embargo, encontraron problemas para consolidar el funcionamiento de este nuevo perfil. El origen de estas dificultades puede encontrarse en las características de la economía argentina. En efecto, parece poco viable implementar un modelo de *Research University* en un contexto en el que muchos de los alumnos tienen la necesidad de trabajar para sostener sus estudios. Si bien en esta década se implementó el Programa Nacional de Becas Universitarias, no alcanzó para sostener la participación de alumnos que pudieran dedicarse a tiempo completo, situación que ya aparecía como problemática desde la década de 1960.

Cabe mencionar, asimismo, que este nuevo proceso de expansión se realizó bajo la égida de la reforma de la educación superior de 1993. Así, las transformaciones no sólo atendieron los problemas ya conocidos, sino que también pusieron el foco en los gastos y el rendimiento de las instituciones de educación superior. En este sentido, se proponía una menor intervención del Estado, argumentando que ello permitiría un mejor uso de los recursos y una gestión más eficiente. Se buscaba, igualmente, diversificar las fuentes de financiamiento por medio del arancelamiento de los estudios, la gestión por parte de las instituciones para conseguir fondos adicionales, y la reducción de costos mediante una reestructuración organizativa, entre otras cuestiones. Se enfatizaba, por otra parte, la necesidad de fomentar el acceso a universidades privadas como respuesta a la expansión de la demanda. Al mismo tiempo, tomó forma un proceso de fuerte diferenciación institucional entre los sectores público y privado, a la vez que provocó una diversificación del sistema de educación superior. Con ello se saldaba otro de los ejes planteados por los organismos internacionales, quienes sostenían que el modelo universitario tradicional era demasiado rígido y tenía poca capacidad para responder a los requerimientos de un mercado de trabajo complejo y en transformación. Las nuevas instituciones, de acuerdo a este enfoque, podrían ofrecer carreras y programas más flexibles y con titulaciones más afines a los requerimientos del mercado. Por otra parte, poco tiempo después del deterioro sufrido en las carreras de grado, se llevó a cabo un proceso de diversificación vertical con una ampliación de la oferta de posgrados y el aumento de la matrícula en este sector (Villanueva, 2010).

En este período es posible observar una nueva dinámica del sector privado en la absorción de la matrícula. Luego de haber acogido a los estudiantes y profesores del área de ciencias sociales y humanidades que se vieron obligados a abandonar las instituciones públicas en el marco de la

dictadura militar de 1976, las universidades de gestión privada lograron sostener una mayor participación en la matrícula. En este sentido, García de Fanelli y Balán (1994: 15) muestran que este sector fue uno de los más dinámicos en la expansión de la oferta curricular, con nuevos programas y la firma de convenios con universidades extranjeras y, en algunos casos, con empresas locales, logrando así fortalecer la imagen institucional y la formación profesional con salida laboral. Sin embargo, pese a la mayor dinamización del sector privado, fueron las instituciones públicas las que continuaron recibiendo la mayor proporción de nuevos ingresantes. En contraposición, el sector público continuó siendo el que presentaba una mayor oferta.

Así, en los años noventa se profundizó el proceso de diversificación institucional en los ámbitos universitarios y no universitarios, tanto del sector público como privado. En este sentido, García de Fanelli (1997: 96), sostiene que las instituciones públicas comenzaron a competir por captar a los mejores alumnos, lo que se potenciaba si el proyecto institucional se centraba en las carreras científico-académicas. En efecto, si bien todas las instituciones públicas son gratuitas, la autora sostiene que muchos de los estudiantes que eligen la UBA por sobre las nuevas universidades del conurbano lo hacen, principalmente, por el prestigio que otorga el título de dicha institución. En cambio, aquellos que eligen anotarse en el conurbano lo hacen especialmente por la oferta de carreras y la cercanía.

La última ola expansiva, hacia el final de la primera década del siglo XXI, no tuvo como ejes la “modernización” ni la “innovación”, sino principalmente la “inclusión”. Nuevamente, sin embargo, esto buscaría realizarse mediante la creación de nuevas universidades con modelos académicos distintos a los tradicionales. Entre los años 2007 y 2015 se crearon 17 nuevas universidades nacionales y 6 de gestión privada, así como 84 instituciones terciarias no universitarias, de las cuales 75 serían públicas. Asimismo, esta expansión mantuvo formas que eran ya históricas en el sistema de educación superior en el país: extendió la presencia en distintas zonas del país a través de la creación de centros regionales, subsedes, extensiones áulicas y nuevas instancias de educación a distancia (Pérez Rasetti y Marano citado en GdF, 2008: 22). Es importante destacar la dinámica que ha adoptado, en este mismo sentido, la oferta curricular de las instituciones universitarias. A diferencia de la década de 1990, en el que este proceso operó principalmente en el sector privado, en esta nueva ola expansiva las nuevas ofertas curriculares tuvieron lugar principalmente en el sector estatal, tanto en el nivel de pregrado y grado como de posgrado. En lo que refiere a títulos de pregrado, estos corresponden a carreras de corta duración, la mayoría de las veces de dos años. En muchos casos, sin embargo, y al igual que lo sucedido anteriormente, estos suelen ser títulos intermedios de las carreras de grado, que continúan teniendo una duración de 5 o 6 años. En lo que respecta a los posgrados, en todo el sistema universitario público comenzaron a ofrecerse especializaciones, maestrías y doctorados. Alcanzar el máximo título de este nivel, implica terminar un programa que suele tener 5 años más de duración. Las maestrías suelen organizarse en 3 años y las especializaciones en 1 o 2 años, dependiendo del área.

Si bien no podemos vincular directamente los nuevos modelos universitarios de esta última ola expansiva con las *Research Universities*, sí es posible encontrar similitudes con sus estructuras de funcionamiento y la oferta académica. En este sentido, las nuevas casas de estudio del sector público se organizaron en Departamentos, Institutos y/o Escuelas, intentando diferenciarse de la organización tradicional por Facultades. Su oferta curricular, asimismo, también se asemeja a la que caracteriza a los otros modelos extranjeros, especialmente la posibilidad de obtener un título en dos años y la de continuar los estudios y obtener otros títulos tras la finalización de carreras de larga duración. De todos modos, creemos importante resaltar la poca claridad que existe en cuanto a la validez de los títulos cortos o de pregrado que ofrecen las universidades públicas. Si bien en algunos casos son títulos con habilitación profesional, en otros son títulos “estímulo”, que más bien certifican una cantidad de materias aprobadas por los estudiantes, pero no los habilita a ejercer su profesión. Un ejemplo de ello es el título de Técnico en Trabajo Social que se obtiene al finalizar el tercer año de la Licenciatura de esa carrera en la Universidad de José C. Paz. Sin embargo, dicho título no habilita a matricularse y, consecuentemente, no es posible ejercer dicha profesión hasta tanto no se termine el ciclo completo.

Asimismo, cabe destacar que en esta nueva ola expansiva, al igual que en la anterior, la mayor cantidad de instituciones públicas se erigieron en el conurbano bonaerense, lugar donde ya existían casas de estudio. Por otra parte, los docentes de la última generación de universidades del conurbano también son, en la mayoría de los casos, docentes que se han formado y/o trabajado en la UBA o en La Plata. Sin embargo, en esta oportunidad, no se ofrecieron cargos con dedicaciones exclusivas ni puestos en equipos de investigación, al menos no como parte de los nuevos proyectos institucionales.

La prioridad de estas nuevas instituciones, en muchos casos, se orientó hacia la captación de los sectores de menor poder adquisitivo. Asimismo, si bien en algunos casos excepcionales se crearon carreras vinculadas con el desarrollo científico y técnico, la oferta general estuvo principalmente vinculada a las demandas y necesidades locales. Consecuentemente, se ofrecieron programas de formación docente, formación profesional en el área de salud y trabajo social, y otras carreras directamente vinculadas con las áreas como gestión cultural y turismo, por mencionar algunas. Sin embargo, a nivel nacional, se siguió buscando aumentar la formación de profesionales en áreas vinculadas con las ingenierías, así como reorientar la matrícula y aumentar la tasa de egresos, cuestiones sobre las que no hubo grandes avances (Chiroleu & Marquina, 2015; Fernández Lamarra, 2018).

En síntesis el proceso de diversificación institucional en la Argentina complejizó enormemente al sistema universitario. En buena medida, las bases sobre las cuales se dio lugar a esta diversificación se encuentran en sistemas de educación superior afianzados en países como Alemania, Francia y EE.UU. Sin embargo, el resultado no se asemeja a los sistemas de esos países; por el contrario, constituye un sistema *sui géneris*. Por una parte, el intento por instaurar un sistema binario de educación superior universitaria y no universitaria y la posterior diversificación en la oferta de ambos subsistemas resultaron en que estos acabaran por adoptar características marcadamente distintas. Por la otra, si bien se intentaron diversificar las estructuras, la oferta académica y los planes de estudio (posibilitando el acceso a títulos intermedios, por ejemplo), el sistema universitario acabó por asimilarse en la mayoría de los casos a las universidades tradicionales. Veamos a continuación, de manera sintética, cómo quedó conformado el sistema universitario tras los tres procesos expansivos.

La Argentina y su mapa universitario hoy

La Argentina presenta actualmente un sistema universitario sumamente heterogéneo, en el cual se combinan carreras tradicionales, modernas, largas, cortas, ciclos de complementación curricular, Licenciaturas, Profesorados y Tecnicaturas. Asimismo, la mayor parte de las universidades nacionales ofrecen carreras de posgrado, sean éstas especializaciones, diplomaturas, maestrías o doctorados. Existe, de este modo, un sinfín de opciones a lo largo y ancho de todo el país. Sin embargo, y pese a la enorme oferta no sólo de carreras sino también de universidades públicas, siguen presentándose los mismos problemas identificados en los diagnósticos de finales de la década de 1960: aquellos vinculados con la deserción, la orientación de la matrícula, la extensión en la cantidad de años reales de cursada, etc.⁶ Tampoco se ha logrado aumentar las dedicaciones exclusivas de los docentes,⁷ ni se ha implementado una política de desarrollo de investigación científica en el interior de las instituciones universitarias.⁸

⁶ Entre otras noticias, pueden verse Maximiliano Fernández (2018), "En las universidades públicas, el 74% no se recibe a tiempo y la mitad no aprueba más de una materia por año", *Infobae*, junio. Buenos Aires: INFOBAE; Informe del CEA (2018), "En las universidades públicas, el 74% no se recibe a tiempo y la mitad no aprueba más de una materia por año", *Ámbito*, junio, Buenos Aires: Ámbito Financiero; Ricardo Braginski (2018), "Sólo 2 de cada diez alumnos se reciben a tiempo en las universidades del Conurbano", *Clarín*, Julio, Buenos Aires: Clarín.

⁷ Sólo algunas de las universidades de las distintas olas de expansión universitaria que se han desarrollado lo han logrado. Cabe mencionar, por ejemplo, la Universidad Nacional de Río Cuarto (1971) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (1993). Las casas de estudio pertenecientes a la tercera ola de expansión universitaria, aún están en proceso de consolidación contando con un número mínimo de docentes con dedicación exclusiva.

⁸ En la Argentina es el CONICET quien regula la investigación en CyT y pese a que muchas universidades logran llevar a

Cabe mencionar, asimismo, que los intentos por transformar la oferta de carreras y la organización académica de las casas de estudio no lograron modificar el formato del currículo. En efecto, las carreras cortas, la mayoría de las veces, no son más que títulos intermedios en el marco de una carrera de larga duración cuyo título es el de Licenciado, Profesor, Ingeniero, Médico o Contador. En este sentido, la oferta académica no logró escapar las tradicionales estructuras propias del sistema universitario nacional. Por otra parte, también cabe señalar que las dos principales ramas de estudios elegidas en el año 2013 fueron las ciencias sociales, con un 41% de nuevos inscriptos, y las ciencias aplicadas, con un 20%. Esto pone en evidencia la incapacidad por reorientar la matrícula. Además, cabe destacar que la oferta académica muchas veces se superpone. Si bien la mayoría de las veces se justificó la creación de nuevas casas de estudio por la necesidad de cubrir áreas de vacancia, lo cierto es que muchas veces éstas terminan ofertando carreras ya existentes en la zona. Tal vez el caso más emblemático sea el Área Metropolitana de Buenos Aires, en donde se erigieron 19 instituciones estatales entre el 2000 y el 2015. La mayoría de ellas presenta una oferta formativa que apunta a un mismo mercado laboral y, consecuentemente, terminan superponiéndose. Un caso que destaca es el de la carrera de Ingeniería, definida por la Secretaría de Políticas Universitarias como carrera prioritaria (en todas sus ramas) para el desarrollo sustentable del país. Consecuentemente, se creó el “Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016” (PEFI), comprometiéndose con el Ministerio de Educación a duplicar el número de graduados carreras tecnológicas estratégicas en todos los niveles de formación, a los fines de aumentar la fuerza de trabajo con el objetivo de consolidar el desarrollo industrial, la innovación productiva y disminuir la dependencia tecnológica. Sin embargo, la carrera de Ingeniería presenta una superposición notoria en la oferta formativa en un mismo territorio geográfico. Así, pese a la amplia oferta de esta carrera en sus distintas ramas, y a los esfuerzos por parte del gobierno nacional por atraer la matrícula universitaria e incentivar la graduación en ésta área, la situación no ha mejorado sustancialmente (Fernández Lamarra, 2018: 155-8).

En lo que respecta a los cargos docentes, pese a los proyectos institucionales que procuraron fortalecer aquellos con dedicación exclusiva, hacia el año 2013 sólo el 12% del total del plantel docente de universidades nacionales tiene esa dedicación, mientras que el 18% tiene cargos semiexclusivos y un 65% de los docentes cumplen dedicaciones simples (Fernández Lamarra, 2018: 128). Esto pone de manifiesto, asimismo, la incapacidad para crear un cuerpo de docentes *Full-Time*, objetivo que fue propuesto en las distintas olas expansivas. En este sentido, la degradación en las condiciones laborales y, consecuentemente, en la formación de los futuros profesionales, es una constante que se viene reproduciendo desde la década del setenta.

Conclusiones

Nos encontramos, entonces, con tres ciclos de expansión institucional en el ámbito público que procuraron resolver problemas recurrentes en el sistema de educación superior universitario en la Argentina por medio de la creación de nuevas universidades, carreras, estructuras académicas, y modalidades de cursada inspiradas en buena medida en modelos extranjeros. En efecto, en cada ocasión reemergió la necesidad de diferenciarse de las instituciones ya existentes, para lo cual se buscó inspiración en distintos modelos extranjeros: a principios de siglo, los esfuerzos pasaron por implementar un modelo humboldtiano; hacia 1950 la intención fue modernizar las estructuras universitarias ya existentes; por medio de la creación de nuevas casas de estudio, en la década del setenta, se buscó aplicar el estilo estadounidense de *research universities*; por último, en las dos últimas olas expansivas las nuevas universidades también se referenciaron en modelos extranjeros para ofrecer, en la década de 1990, carreras cortas y posgrados y, en la década previa, instituciones que combinan la oferta de carreras de pre grado, grado y posgrado.

cabo investigaciones en distintas áreas, muchos de sus docentes-investigadores son, a su vez, investigadores del CONICET, lo que muestra el poco desarrollo de investigación en CyT en las universidades por fuera del organismo.

De manera general, todos estos intentos de reforma buscaron actuar sobre los problemas identificados hacia finales de la década de 1960: el sistema presentaba una alta concentración de estudiantes en pocas universidades, así como en pocas carreras, cuyo perfil no se condecía con los postulados desarrollistas; asimismo, existían altas tasas de deserción y bajas tasas de egreso. Sobre esta base, se buscó descomprimir la concentración de los estudiantes, reorientarlos hacia la inscripción en carreras consideradas estratégicas, reducir la deserción y aumentar los egresos.

Los sucesivos intentos de reforma por los cuales se intentó avanzar sobre estas cuestiones contribuyeron a dotar al sistema universitario del perfil heterogéneo que aún tiene. Por un lado, se adoptó un sistema binario de educación superior universitaria y no universitaria, pero ello no marcó un eje claro de diferenciación en la oferta curricular. Si bien la mayoría de las instituciones no universitarias ofrecen carreras de formación docente, es posible realizar una carrera universitaria y obtener también el título que habilita el dictado de clases en la escuela media y en el ciclo superior. Las carreras docentes existen en las universidades más antiguas y ninguna de las olas de expansión y sus intentos de diferenciación institucional optó por eliminar la formación docente de su oferta curricular. Tanto es así que las nuevas universidades de la última ola expansiva ofrecen carreras de formación docente en distintas áreas. Las mismas presentan la misma carga horaria que aquellas carreras de los Institutos no universitarios.

En cuanto a la posibilidad de obtener títulos intermedios, si bien las universidades nacionales lo implementaron sin mayores éxitos en los setenta, y luego se consolidó en los noventa, fueron las instituciones privadas las que hegemonizaron la oferta de títulos cortos. Un nuevo intento se proyectó en la última ola expansiva, pero en algunos casos sigue siendo poco clara la habilitación de los títulos de las carreras de pre grado o títulos intermedio.

Una última cuestión es la que se presenta con los posgrados, los cuales se adoptaron en la Argentina, principalmente a partir de la década del noventa. Allí, se incorporaron maestrías y doctorados, para los cuales se requiere haber terminado una carrera de larga duración. Cabe recordar que las maestrías tienen una duración de 1 o 2 años y los doctorados de 5, al igual que los otros países aquí mencionado. Sin embargo, allí, a diferencia de lo que sucede en la Argentina, quienes acceden al posgrado han cursado carreras de una duración de 4 años. En este sentido, el posgrado pasa a ser una especialización necesaria a partir de la cual, quien consigue un Máster cursa un total de 5 o 6 años. Esto es, la misma cantidad de años que en la Argentina se cursa para obtener un título de grado.

En síntesis, las sucesivas olas expansivas no han hecho sino reproducir, a escala ampliada, los mismos déficits que dicho sistema presentaba (García de Fanelli & Balán, 1994; Chiroleu & Marquina, 2015; Fernández Lamarra, 2018; Mendonca, 2018). La forma que este adoptó, sin embargo, no se asemeja a ningún sistema en particular. En efecto, estas sucesivas olas expansivas configuraron una estructura que parece cosida a retazos: un patchwork. O, como señala Mollis (2007), un mapa universitario que presenta un entramado institucional “heterogéneo y diverso”. Cabe preguntarse, en este sentido, por qué cada intento por transformar la estructura universitaria no hace sino replicarla a escala expandida.

Bibliografía

1. Altbach, Phillipe (2009). *Educación Superior Comparada*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
2. Barsky, Osvaldo, Sigal, Victor, & Dávila, Mabel (2004). *Los desafíos de la universidad argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
3. Buchbinder, Pablo (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

4. Buchbinder, Pablo y Marquina, Mónica (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2007*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
5. Chiroleu, Adriana y Iazzetta, Osvaldo (2005) "La reforma de la educación superior como capítulo de la reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes", en *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación Superior en la Argentina y el Brasil*, Buenos Aires: UNGS y Prometeo.
6. Chiroleu, Adriana (2006). Políticas de educación superior en Argentina y Brasil de los '90 y sus continuidades. *Revista SAAP: Sociedad Argentina de Análisis Político*, vol. 2, no 3, p. 563-590.
7. Chiroleu, Adriana (2011). La Educación Superior en América Latina: ¿problemas insolubles o recetas inadecuadas?. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol. 16, no 3.
8. Chiroleu, Adriana (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *EDUR • Educação em Revista*. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698176003>
9. Chiroleu, Adriana y Marquina, Mónica (2015). "¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*(24), 7-16. Obtenido de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/86.pdf
10. Del Bello, Juan Carlos, Barsky, Osvaldo., & Giménez, G. (2007). *La universidad privada Argentina*. Buenos Aires,
11. Argentina: Editorial del Zorzal
12. Fernández Lamarra, Norberto (2018). *La Educación Superior Univeritaria Argentina*. Tres de febrero: UNTREF.
13. García de Fanelli, Ana María (1997). *Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico*. Recuperado el 15 de junio de 2016, de <http://www.cedes.org/>: http://www.cedes.org.ar/Publicaciones/Doc_c/Doc_c117.pdf
14. García de Fanelli, Ana María y Balán, Jorge (1994). *Expansión de la oferta universitaria: nuevas instituciones, nuevos programas*. Buenos Aires, Argentina: CEDES, Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
15. Gaudilla, Carmen (2008). *Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana*. Venezuela: Latina.
16. Guzmán, Gabriel (1976). *El desarrollo latinoamericano y la CEPAL*. Barcelona: Planeta S. A.
17. Hobsbawm, Eric (1999). *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
18. Mendonça, Mariana (2018). Creación, nacionalización y escisión: ¿reestructuración? Una aproximación a la expansión y transformación del sistema de educación superior en la Argentina (1971-1973). (ISSUE, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IX(24), 82-105.
19. Mollis, Marcela (2003). *Las universidades en América Latina : ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
20. Pérez Lindo, Augusto (1985). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA.

21. Ribeiro, Darcy (1973). *La universidad nueva. Un proyecto*. Argentina: Ciencia Nueva SRL.
22. Rovelli, Laura (2008). La mediación de ideas, saberes expertos y estructuras institucionales en la creación de universidades nacionales en los años 70. Buenos Aires, Argentina: Flacso.
23. Tiechler, Ulrich (2006). *Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina: análisis comparados*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
24. Trow, Martín (1976). *Problems in the transition from Elite to Mass higher Education*. Berkeley, California: Institute of International Studies University of California.
25. Villa Lever, Lorenza y Flores-Crespo, Pedro (2002). Las universidades tecnológicas en el espejo de los institutos universitarios de tecnología franceses. *revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), 17-49. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001403>