

Universidades



Universidades

CONSEJO EJECUTIVO

Unión de Universidades
de América Latina y el Caribe

PRESIDENTE

Dr. Henning Jensen Pennington
Rector de la Universidad de Costa Rica
(San José, Costa Rica)

VICEPRESIDENTES

Vicepresidente (Región Andina)

Dr. Ignacio Mantilla Prada
Rector de la Universidad Nacional de Colombia
(Bogotá D.C., Colombia)

Vicepresidente (Región Brasil)

Dr. Jaime Arturo Ramírez
Rector de la Universidade Federal de Minas Gerais
(Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Vicepresidente (Región Caribe)

Dr. Gustavo Cobreiro Suárez
Rector de la Universidad de La Habana
(La Habana, Cuba)

Vicepresidenta (Región Centroamérica)

Msc. Ramona Rodríguez Pérez
Rectora de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
(Managua, Nicaragua)

Vicepresidente (Región Cono Sur)

Dr. Hugo Juri
Rector de la Universidad Nacional de Córdoba
(Córdoba, Argentina)

Vicepresidenta (Región México)

Dra. Sara D. Ladrón de Guevara González
Rectora de la Universidad Veracruzana
(Veracruzana, México)

Vicepresidente de Organismos de Cooperación y Redes

Ing. Jorge Fabián Calzoni
Rector de la Universidad Nacional de Avellaneda
(Buenos Aires, Argentina)

VOCALES

Vocal de Redes

Dr. Elio Iván Rodríguez Chávez
Rector de la Universidad Ricardo Palma
(Lima, Perú)

Vocal de Autonomía

Dr. Waldo Albarracín Sánchez
Rector de la Universidad Mayor de San Andrés
(La Paz, Bolivia)

Secretario General

Dr. Roberto I. Escalante Semerena
(México, D.F.)

DIRECTOR

Antonio Ibarra Romero

EDITOR

Jesús Islas

COMITÉ DE REDACCIÓN

Analhi Aguirre. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.

Armando Alcántara. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.

Sandra Carli. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA.

Sylvie Didou. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO.

Claudio Rama. UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, UDE, URUGUAY.

† Eduardo Remedi. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO.

Lorenza Villa Lever. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.

COORDINADOR DE ESTE NÚMERO

Lorenza Villa Lever

COORDINADOR SECCIÓN PLÁSTICA

Sergio Cabrera

FORMACIÓN Y TIPOGRAFÍA

Olivia González Reyes

PORTADA, CONTRAPORTADA, INTERIORES Y SECCIÓN PLÁSTICA

Alberto Aragón Reyes

La revista **Universidades** se une a la iniciativa de libre acceso a la información, por lo que se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra, siempre que no sea con finalidad comercial y siempre que se reconozca la autoría de la obra original. No se permite la creación de obras derivadas.

Universidades está indizada en:

- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) www.iisue.unam.mx/iresie
- Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Latindex_Catálogo)
- Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)

Universidades es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, especializada en asuntos de educación superior, en donde se analiza la dinámica, situación y perspectivas en esta área. Asimismo, conforma una tribuna para el pensamiento universitario en general y muy particularmente para el que emana de las instituciones afiliadas a la UDUAL, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión. La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá enviarse a Dr. Antonio Ibarra Romero al apartado postal 70-232, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, DF Tel. +52(55) 5117 2818 ext. 49737. antonio.ibarra@udual.org y publicaciones@udual.org

Con respecto a suscripciones y ventas, favor de dirigirse con el C.P. Ricardo Alvarado Arce. Centro Cultural Universitario Tlatelolco, Ricardo Flores Magón No. 1, piso 9, Col. Nonoalco Tlatelolco, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06995, Ciudad de México, Tel. +52 (55) 5117 2818 ext. 49738.

ISSN 0041-8935. Publicación periódica.

Año LXXVIII, Nueva época, núm. 74, octubre-diciembre, 2017.

El número 74 de la revista **Universidades** se terminó de imprimir en febrero de 2018. El tiraje consta de 500 ejemplares y la impresión estuvo a cargo de Impresiones Integradas del Sur, S.A. de C.V. Calle Amatl # 20, 04360 Coyoacán, Distrito Federal, México. impresionesintegradasdelsur@gmail.com

CONTENIDO

- 2 Presentación
Antonio Ibarra
- 4 Dossier
Desigualdades de la educación superior
Lorenza Villa Lever
- 7 Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado
Oscar Espinoza
- 31 ¿Educación superior para todos? Los vaivenes de la ampliación de oportunidades en tres décadas de democracia política en Argentina, Brasil y Chile
Adriana Chiroleu
- 51 Democratização e desigualdades na educação superior: o caso do Brasil
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto
- 63 Políticas institucionales y exclusión en la movilidad estudiantil internacional. Casos en México
Mónica Irene Camacho Lizárraga
- 41 Plástica
Obra de Alberto Aragón Reyes
Iluminaciones profanas
Abraham Nahón
- 75 Documentos
Sobre la relevancia fundamental de la juventud universitaria a pocas décadas del Cordobazo de 1918. Discurso del Dr. Zambrano de la Universidad Central de Quito en el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas (1949)
Analhi Aguirre
- 79 Reseña
La internacionalización en las instituciones de educación superior mexicanas. Experiencias de vinculación con Asia
Rosalba G. Ramírez García



El gran pretendiente, 120 x 140cm. 2014.

Presentación

La desigualdad está anidada en nuestras sociedades latinoamericanas de múltiples formas, en diversas escalas y bajo formas culturales simbólicas que conllevan a que sea asumida como fatalidad en distintos sectores sociales. La educación, como herramienta de movilidad social y posicionamiento cultural, ha desempeñado un papel significativo en cerrar brechas y asimetrías, pero nos falta mucho. En efecto, las múltiples formas que asume la desigualdad, en la propia escala de la educación superior, pone a discusión

la efectividad del modelo educativo, la vinculación con las políticas públicas y las prácticas sociales que reproducen la desigualdad.

En la tradición liberal clásica, la educación jugaba en favor de una ciudadanía de derechos y una prosperidad de sectores excluidos. En la sociedad moderna del conocimiento, como explica Stiglitz, es “condición crear una sociedad abierta, democrática e incluyente”, es decir, un reto formidable donde las universidades están implicadas como actores relevantes, pero no exclusivos: el fortalecimiento

de la educación superior va encaminado con políticas de equidad, pluralidad y cambio sustantivo de los patrones de reconocimiento social de la innovación y la educación significativa para la igualdad.

Las experiencias analizadas en este número dan testimonio de la difícil trayectoria de reconstitución democrática y desigualdad, como en el caso de Chile analizado por O. Espinoza, donde la salida de un régimen autoritario ha dado lugar para que el mercado haya suplido el acceso diferenciado, pero sin transformar social y simbólicamente la desigualdad: los ricos disfrutaban de una educación cualitativamente mejor que los pobres, a un coste proporcionalmente menor. Espinoza aplica un modelo multimodal de equidad e igualdad, que despliega elementos de juicio más allá de la cobertura, para poner el acento en la relación equidad/calidad educativa, entre quintiles extremos de ingresos.

El mercado educativo, de calidad dudosa, ha suplido la inversión en educación pública y en consecuencia domina dos terceras partes de la matrícula chilena: la aparente equidad en el acceso no resuelve la desigualdad respecto al conocimiento significativo que ofrece oportunidades de ascenso social, acorde con la justicia distributiva. La equidad atiende a iguales necesidades, capacidades y logros: la calidad educativa importa y marca las diferencias.

En una dimensión comparativa, A. Chiroleau pone el acento en los determinantes contextuales de Argentina, Brasil y Chile que han experimentado procesos de cambio político y expansión de oportunidades sociales de igualación, a través de la educación superior. En Argentina la política expansiva, con 18 nuevas universidades públicas y programas de ayuda estudiantil, generó una ampliación de la cobertura y acceso a quintiles de menores ingresos. En Brasil, la política educativa del PT impulsó un amplio programa de inclusión y aumento de la oferta pública de educación superior, focalizada en sectores tradicionalmente excluidos, como negros y pardos. En tanto, como ya se advirtió, en Chile la segmentación de la calidad educativa reproduce a la inequidad mediada por el mercado.

Por su parte, el análisis de Maria do Carmo de Lacerda ofrece elementos sólidos para establecer una relación específica entre democratización endógena y condiciones de equidad en la educación superior, tomando el caso brasileiro y analizando dos momentos políticos que privilegiaron actores y estrategias polares.

Finalmente, en el caso mexicano, I. Camacho analiza la dimensión de la movilidad internacional como medida de inclusión/exclusión en la educación superior, en tanto exige y aporta habilidades socialmente diferenciadas, así como conductas institucionales que responden a criterios de exclusión activa y pasiva. Inscribir la desigualdad en la movilidad supone adoptar políticas integrales de apoyo que suplan las diferencias de origen, condición social y habilidades: no es un modelo selectivo cuantitativo el mejor instrumento de equidad, son criterios cualitativos mejorados los que conectarán el conocimiento del mundo con la equidad de oportunidades.

El acceso educativo no resuelve la desigualdad, aun siendo condición necesaria pero no suficiente. Asociado a una ampliación de la matrícula se requiere asegurar la calidad educativa, la vinculación efectiva con oportunidades de ocupación e ingreso, acoplar con necesidades sociales y rentabilizar el conocimiento de manera distributiva. En conjunto, fortalecer las prácticas democráticas en la educación y generar oportunidades socialmente significativas desde la educación superior es una tarea de futuro, pero impostergable.

Asombrosa resulta la obra de Aragonés, tanto por su monumentalidad como por su complejidad estética: sus personajes testifican una época de dolor e irracionalidad, como bien asienta A. Nahón en su lectura, pero a la vez proporcionan una luminosidad asentada en una densidad de materiales, del barro al óleo, la piedra y la madera. Aragonés es un portento de creatividad y fuerza narrativa, donde el tenebrismo de la ferocidad animal y humana se enlaza con la sutileza y el dramatismo.

Concluimos con el saludo del rector de la entonces Universidad Central de Quito, en ocasión de la fundación de la UDUAL, como una resonancia de aquel episodio que inspiró la tradición reformista de Córdoba, en vísperas de la Conferencia Regional de Educación Superior evocativa de aquel momento de cambio. La recuperación de ese espíritu optimista, en la tragedia particular de Ecuador, nos confirma el duelo dramático en que vive nuestra región y la importancia de pensar la educación superior y la democracia como constitutivas de una ecuación de igualdad y fraternidad. Después de un siglo, hay mucho por hacer frente a la desigualdad persistente.

*Antonio Ibarra
Director*

Desigualdades en la educación superior

Las desigualdades en la educación superior pueden ser concebidas como multidimensionales porque involucran asimetrías en el origen socioeconómico, la etnia-raza y el género de los estudiantes, así como en la distribución geográfica de las instituciones, su diversidad vertical y horizontal, sus fuentes públicas o privadas de financiamiento, y sus modelos educativos con propuestas curriculares de niveles de calidad diversos. Estas desigualdades se entrelazan, se re-producen y tienen como consecuencia su perdurabilidad.

En ese sentido, es importante subrayar que el diseño y aplicación de las políticas de educación superior, orientadas al ingreso de grupos antes excluidos, se ha dado en muchos países de América Latina -Chile, Argentina, Brasil y México-, como se muestra en este número, pero no han estado acompañadas de una visión multidimensional. Aunque esta situación no ha dificultado la ola expansiva de la matrícula, sí ha producido resultados poco satisfactorios en la permanencia y el egreso exitoso de dichos grupos y no ha atendido la segmentación institucional, tanto en relación con los estratos sociales que acuden a los distintos tipos de educación superior, como con el prestigio y calidad educativa que ofrecen. A pesar de que ha habido mejoras significativas en la atención de las mujeres en este nivel educativo, no ha sucedido lo mismo con las etnias y tampoco se ha asegurado una educación de calidad similar para todos los grupos sociales.

En otras palabras, si las políticas educativas se diseñan bajo el supuesto de que la democratización de la educación superior se refiere al ingreso de aquellos que cuenten con los méritos académicos, pero no toman en cuenta condiciones de desigualdad y sus relaciones, como el estrato social, el género, la etnia o la calidad de la educación dada, y no incluyen acciones encaminadas a apoyar en mayor medida a quienes más lo necesitan, difícilmente se logrará que conviertan los beneficios proporcionados por la educación en nuevas oportunidades. Un ejemplo que ilustra bien esto es la diferenciación del acceso de estudiantes con diversas características a la movilidad internacional.

Lorenza Villa Lever
Instituto de Investigaciones Sociales UNAM



El misterio de la isla, 140 x 120 cm. 2013.



Acceso al sistema de educación superior en Chile

El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado

Resumen

El presente tiene el propósito de evaluar el impacto que ha tenido el modelo neoliberal, impulsado a contar del año 1981, bajo la dictadura de Pinochet en lo que respecta al acceso al sistema terciario y la calidad de la oferta. Para ello se apela al uso de estadísticas gubernamentales y de agencias de acreditación. Los datos permiten concluir que la privatización de la oferta ha contribuido a mejorar de manera significativa la cobertura en el acceso a la educación superior. Sin embargo, el incremento de la oferta de carreras no ha estado asociado a una mejora en la calidad de los programas tal como lo revelan los procesos de acreditación impulsados en los últimos años por la Comisión Nacional de Acreditación y las agencias privadas de acreditación.

Palabras clave: Acceso, Calidad de la oferta, Acreditación, Chile

Abstract

The purpose of this paper is to evaluate the impact of the neoliberal model promoted in 1981 under the Pinochet dictatorship in terms of access to the tertiary system and the quality of supply. To this end, the use of government statistics and accreditation agencies is called for. Data allow us to conclude that the privatization of supply has contributed to a significant improvement in coverage in access to higher education. However, the increase in the supply of careers has not been associated with an improvement in the quality of the programs as evidenced by the accreditation processes promoted in recent years by the National Accreditation Commission and private accreditation agencies.

Keywords: Access, Quality, Accreditation, Chile

POR OSCAR ESPINOZA. Doctor en Política, Planificación y Evaluación en Educación, University of Pittsburgh. Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad de Playa Ancha. oespinoza@academia.cl / pirata14@hotmail.com

El sistema de educación superior chileno experimentó una reforma estructural el año 1981 que removió completamente sus cimientos (legales, financieros e institucionales) y dejó la regulación del mismo en manos del libre mercado. Desde entonces el Estado ha asumido un rol meramente subsidiario hasta el año 2016 en que se inicia un nuevo proceso de "reforma" liderado por Michelle Bachelet, cuyas consecuencias están aún por verse.

En este artículo se indaga en las acciones promovidas tanto por la dictadura de Pinochet como por los gobiernos democráticos (liderados por la Concertación de Partidos por la Democracia, la Alianza por Chile y la Nueva Mayoría) han tenido impacto en materia de equidad desde la perspectiva del acceso al sistema (matrícula, cobertura bruta, e ingreso según nivel socioeconómico, género y etnia). El marco de referencia del estudio se sustenta en el Modelo Multidimensional de Equidad e Igualdad de Espinoza (2007, 2014) que considera, por una parte, los recursos (financieros, culturales y sociales) y, por otra, la trayectoria de los educandos (acceso, permanencia, desempeño y resultados). Se evalúa el impacto que ha tenido el modelo neoliberal impulsado a contar del año 1981 bajo la dictadura de Pinochet en materia de acceso al SES en lo que concierne a: cobertura, matrícula según tipo de sostenedor, nivel socioeconómico familiar, género y etnia. Así también se analiza el acceso al sistema en relación a la calidad de la oferta. Se constata que aun cuando ha habido una mejora importante en cuanto a la cobertura para todos los quintiles en las últimas décadas y respecto al género, está claro que los mecanismos para la transición entre la educación media y la educación superior favorecen mayormente a los estudiantes que provienen de los quintiles de mayores ingresos y que ostentan mayor capital cultural. Este incremento de la cobertura para los distintos estratos no asegura educación de calidad homogénea para todos los grupos sociales. En efecto, la evidencia muestra que los estudios más selectivos y costosos solo son accesibles para los sectores más pudientes con lo que se sigue manteniendo la lógica reproductorista, todo lo cual atenta contra la búsqueda de la equidad y la igualdad de oportunidades.

El estudio persigue los objetivos de establecer, desde una perspectiva integral, de qué manera se manifiesta la equidad en el acceso al sistema de postsecundario chileno. Junto con ello, se busca determinar si el incremento en la cobertura y el acceso observado en las últimas dos décadas ha ido aparejado con una oferta de calidad.

El texto se organizó en cinco apartados. Tras una breve introducción y la presentación de los antecedentes generales, se expone el marco teórico que sirve de referencia para el análisis. Acto seguido se detalla la metodología empleada para encausar el análisis, seguida de los resultados alcanzados en el estudio. El documento finaliza con un conjunto de conclusiones y recomendaciones.

Un hecho innegable dice relación con el notable aumento que ha experimentado la cobertura bruta en educación superior (población de 18 a 24 años) en el pregrado en las últimas décadas, que pasó del 8% al 53% en el periodo 1980-2015 (Ver Cuadro 1). El aumento de cobertura se explica por un crecimiento sostenido de la matrícula y del número de instituciones del Sistema de Educación Superior (SES) que responde a una presión social por mayor educación y a un incremento de la oferta privada impulsada desde comienzos de los años 80 por la dictadura de Pinochet en el marco de un esquema de libre mercado, cuyos efectos se han prolongado hasta la fecha. Sin embargo, a pesar de ello no es posible sostener que en la actualidad exista "equidad" en el acceso, la permanencia, el desempeño y los resultados, ni menos aún en cuanto a la inserción al mundo del trabajo (Espinoza y González, 2012, 2015).

El autor agradece el financiamiento entregado por CONICYT a través del Programa FONDECYT al proyecto N°1151016 titulado "Equidad en la Educación Superior en Chile: Resultados de la Formación Universitaria en la Inserción Profesional y Laboral de Egresados".

Cuadro 1. Evolución del sistema de educación superior chileno, número de instituciones y matrícula de pregrado (1980-2015).

Tipo de institución	1980		1990		2015	
	Número instituciones	Matrícula	Numero instituciones	Matrícula	Número instituciones	Matrícula
Universidades del CRUCH	8	118,978	20	108,119	25	304,577
Universidades Privadas nuevas	0	0	40	19,509	35	341,391
Total Universidades	8	118,978	60	127,628	60	645,968
Institutos Profesionales	0	0	81	40,006	43	373,171
Centro de Formación Técnica	0	0	161	77,774	54	146,515
Total Educación Superior	8	118,978	302	245,408	157	1,165,654
Cobertura (población de 18 a 24 años)	7.5%		15.6%		53.1%	

Fuente: Elaboración de los autores sobre la base de datos oficiales del Ministerio de Educación (2014), Informe Matrícula 2013. En http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informematricula_2013.pdf; Mineduc (2016a, 2016b); CNED (2013). INDICES: Estadísticas y Bases de Datos. En http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_BDS.asp; CASEN (2015).

En efecto, las personas de sectores desaventajados (por razones socioeconómicas, de género, de etnia o por las características de su formación secundaria) que postulan a la educación superior son las que logran "sobrevivir" a una historia de desigualdades. Por ello, concretar la "igualdad de oportunidades" implicaría no solo facilitar el acceso a educación superior a los que logren terminar la educación media (EM) y obtengan un buen rendimiento en la prueba de selección universitaria, sino también, generar las condiciones para que los jóvenes puedan desarrollar efectivamente su potencial a través de toda su trayectoria educativa.

A pesar de que se ha reducido en Chile en los últimos años la brecha educacional existente, expresada en años de escolaridad, entre el quintil 5 de más altos ingresos y el quintil 1, con los ingresos familiares más bajos (Cruces *et. al*, 2012), la desigualdad del ingreso a la educación superior por nivel socioeconómico se torna evidente al analizar la modalidad de enseñanza media científica-humanista (EMCH) o técnico profesional (EMTP) de la cual provienen los estudiantes¹. De igual forma, en la década del 2000 se redujo la brecha en el acceso a la educación terciaria entre los quintiles extremos (Q5/Q1), en un 10.8%² (Cruces *et. al*, 2012).

Como se sabe, a la educación superior ingresa una proporción muy baja de egresados de la EMTP, en

comparación con los egresados de a EMCH que efectivamente prepara mejor para los estudios de nivel terciario. En esta perspectiva, puede mencionarse que de acuerdo al estudio de Larrañaga, Cabezas y Duissillant (2013), en el primer quintil de ingresos el 62% de los estudiantes va a la EMTP, mientras para el quintil más rico esta proporción solo alcanza al 13%. En contraste con ello, solo un 38% de los egresados de la EMCH pertenece al quintil más pobre, mientras que el 87% corresponde al más rico. En consecuencia, para los estudiantes más vulnerables que postulan a la educación superior se genera una doble discriminación que puede explicarse por dos razones: por una parte, su origen socioeconómico y, por otra, la inadecuada preparación que reciben durante su paso por la enseñanza media.

En el caso de la población comprendida entre los 18 y 24 años es posible constatar, según datos proporcionados por la encuesta CASEN 2011, tendencias muy distintas en materia de cobertura bruta si se toma como referencia el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. Es así como solo el 28% de los estudiantes del decil 1 y (sector más pobre) estaba estudiando en la educación terciaria, mientras que el 91% del sector más acomodado (decil 10) ostentaba esa condición. Asimismo, el 54% de los jóvenes de menores ingresos estaba desocupado o inactivo en tanto que solo el

La equidad, conceptualmente hablando, ha sido motivo de innumerables debates en el ámbito de la política social y pública. Parece no estar muy clara la idea acerca de lo que este concepto supone e implica en términos de objetivos y resultados. Han surgido preguntas entre analistas, diseñadores de políticas y evaluadores preocupados de los temas de inequidad y desigualdad con respecto a la factibilidad de alcanzar la equidad y la justicia social

9.3% de aquellos jóvenes que pertenecen al quintil de mayores ingresos tenía esa situación laboral (Meller & Brunner, 2009).

En el Cuadro 2, que recoge la distribución de estudiantes matriculados en educación superior por quintil de ingreso, se aprecia que, en general, para todos los quintiles al año 1990 la matrícula se repartía en mitades entre las instituciones privadas (incluyendo a universidades, Institutos Profesionales (IPs) y Centros de Formación Técnica (CFTs) y las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Dos décadas después la proporción privada se ha incrementado notablemente, siendo la participación de la matrícula en las entidades privadas superior a los dos tercios de la población estudiantil para todos los quintiles de ingresos, mientras que las entidades del CRUCH solo reclutan alrededor de un tercio de dicha

población. Una posible explicación de este fenómeno es la creación del Crédito con Aval del Estado (CAE) que extendió el crédito para los estudiantes de las instituciones privadas (incluyendo CFTs e IPs) a contar del año 2006. Esta tendencia se ha incrementado aún más con posterioridad al año 2011 debido a que los movimientos estudiantiles de ese año lograron que se igualara la tasa de interés del CAE para las entidades públicas y privadas en un 2%. Para 2013 solo un 27% del total del estudiantado de nivel terciario estaba en las universidades del CRUCH, mientras que el 31% estaba en universidades privadas y 42% en los IPs y CFTs. Se podría sostener que el CAE influyó para alcanzar una distribución más equitativa del estudiantado al interior del SES pero no así para el acceso a una educación de calidad donde concurren preferentemente estudiantes provenientes de los quintiles más ricos.

Cuadro 2. Distribución de estudiantes matriculados en educación superior en Chile según tipo de institución y quintil de ingresos autónomos (1990-2011).

Quintil	1990		2000		2011	
	IES Privadas	CRUCH	IES Privadas	CRUCH	IES Privadas	CRUCH
I	46.2	53.8	43.8	56.2	66.8	33.2
II	53.0	47.0	51.9	48.2	70.5	29.5
III	53.5	46.5	45.2	54.8	67.1	32.9
IV	52.9	47.1	53.1	46.9	70.0	30.0
V	47.3	52.7	52.5	47.5	68.8	31.2

Fuente: Serie CASEN 1990, 2000 y 2011.

Nota: IES: instituciones de educación superior.

Marco teórico³

El concepto de equidad y sus alcances

Las distintas definiciones del concepto "equidad" identificables en la literatura son frecuentemente utilizadas por investigadores, evaluadores, diseñadores y analistas de políticas, académicos y educadores como si fueran intercambiables. Como resultado, es muy común observar en la literatura ambigüedad y confusión entre los *policy makers*, académicos, gestores y gobernantes cuando usan este concepto.

La equidad, conceptualmente hablando, ha sido motivo de innumerables debates en el ámbito de la política social y pública. Parece no estar muy clara la idea acerca de lo que este concepto supone e implica en términos de objetivos y resultados. Han surgido preguntas entre analistas, diseñadores de políticas y evaluadores preocupados de los temas de inequidad y desigualdad con respecto a la factibilidad de alcanzar la equidad y la justicia social (Brennan & Naidoo, 2008) en una sociedad caracterizada por la inequidad.⁴ Esto se manifiesta en el ambiente familiar, en el estatus ocupacional y en el nivel de ingreso; también es evidente en las oportunidades educacionales, en las aspiraciones, el logro y las habilidades cognitivas. Se puede debatir si es posible tener equidad en una sociedad que prioriza la eficiencia en el manejo de los recursos por sobre la justicia social. Ciertamente, tales preguntas han dado forma y han guiado diversas discusiones y debates teóricos entre los especialistas en el tema. Sin embargo, en muchos casos el uso del concepto de equidad, y las distintas dimensiones asociadas a este, demuestra que hay confusiones y malentendidos incluso entre académicos e investigadores. Consecuentemente, incorporado a este trabajo se encuentra un intento de clarificar la naturaleza de los debates y las distintas definiciones sobre equidad que son identificables en la literatura. El primer objetivo de este trabajo es lograr una mayor comprensión de tales debates acerca de este concepto que guía el análisis.

Durante las últimas cuatro décadas, en efecto, se han dado una serie de controversias cuando se discute el concepto de equidad. Este concepto a menudo es invocado, ya sea para justificar o criticar la asignación de recursos en los diferentes niveles del sistema edu-

cacional. En este documento el significado, objetivos y supuestos de la equidad serán considerados en términos de sus implicancias para las políticas sociales y educacionales. En vez de abogar por una concepción única o simple de equidad se presenta un conjunto de definiciones de este concepto, así como una discusión vinculada a cuestiones de orden teórico y de políticas, propiamente tales. Además, se discutirá un nuevo modelo, formulado por uno de los autores de este capítulo, para el análisis de la equidad en relación a un conjunto de dimensiones y estadios del proceso educativo, el cual podría ser valioso para investigadores, evaluadores, educadores, analistas y diseñadores de políticas (Espinoza, 2002, 2007 y 2014).

La equidad e 'igualdad' deben ser consideradas como la base principal de la justicia distributiva, respecto de la cual Morton Deutsch (1975, p. 137) señala que 'se asocia con la distribución de las condiciones y bienes que afectan el bienestar individual'. Deutsch (1975, pp. 137-138) argumenta que:

el sentido de la injusticia con respecto a la distribución de beneficios y daños, recompensas y costos, u otros factores que afecten el bienestar de los individuos puede ser asociado a: (a) los valores que subyacen a la normativa que gobierna la distribución (injusticia de valores), (b) las normas empleadas para representar los valores (injusticia de normas), (c) las formas en que las normas son implementadas (injusticia de implementación), o (d) la manera en que se adoptan las decisiones (injusticia de los procedimientos referidos a la toma de decisiones).⁵

En los debates sobre justicia distributiva el concepto de equidad es a menudo utilizado como si fuera sinónimo del concepto de igualdad (Lerner, 1974; Warner, 1985). Al respecto, Secada (1989) presenta una serie de poderosos argumentos para mostrar que igualdad no es sinónimo de equidad y, por lo tanto, más que realizar un esfuerzo por conseguir la igualdad entre los grupos de personas se debería trabajar en la dirección de identificar "desigualdades equitativas" que reflejen las necesidades y fortalezas de los distintos grupos. Desafortunadamente, los seres humanos son criaturas prejuiciosas y, por ende, ciertas desigual-



Esculturas de cera y tubos de óleo, 2015.

dades deberían existir según algunos. Cuando estas desigualdades pueden ser identificadas en un grupo particular, es importante examinar de dónde proviene la desigualdad y determinar las razones que la originan.

El concepto de equidad es asociado con la imparcialidad o justicia en la provisión de educación u otros beneficios y toma en consideración circunstancias individuales, mientras que la igualdad a menudo connota similitud en el trato afirmando los derechos fundamentales o naturales de todas las personas (Corson, 2001). Mientras que la igualdad involucra una evaluación cuantitativa, la equidad involucra tanto una evaluación de este tipo como un juicio moral o ético subjetivo que podría evitar la letra de la ley en el interés del espíritu de ella (Bronfenbrenner, 1973; Gans, 1973; Konvitz, 1973; Jones-Wilson, 1986). Las evaluaciones de equidad son más problemáticas porque la gente difiere en cuanto al significado que asignan a los conceptos de rectitud o justicia y porque el conocimiento de las relaciones causa-efecto vinculadas a la equidad es a menudo limitado (Harvey y Klein, 1985).

La concepción de equidad, comúnmente asociada con la teoría del capital humano, está basada en consideraciones utilitarias (Bentham, 1948; Rawls, 1971; Strike, 1979; House, 1980). En otras palabras, demanda una competición justa pero tolera y de hecho puede requerir resultados desiguales. Por otro lado, el concepto de igualdad, asociado con el ideal democrático de justicia social (Brennan & Naidoo, 2008) y demanda igualdad de resultados (Strike, 1985). En algunos casos equidad significa partes iguales, pero en otros casos puede significar partes determinadas por la necesidad, el esfuerzo gastado, la habilidad para pagar, los resultados obtenidos, la adscripción a cualquier grupo (Blanchard, 1986) o los recursos y oportunidades disponibles (Larkin y Staton, 2001). Una mayor equidad por lo general no significa mayor igualdad; todo lo contrario, una mayor 'equidad' puede significar menos 'igualdad' (Rawls, 1971; Gans, 1973). Como Samoff (1996, pp. 266–267) ha formulado en relación a los asuntos relacionados con la escolaridad:

La igualdad tiene que ver con asegurar que algunos alumnos sean asignados a clases más pequeñas, o reciban más o mejores libros de texto, o sean preferencialmente promovidos debido a

su raza... Alcanzar la igualdad implica asegurar que los niños [estudiantes] no sean excluidos ni tampoco desincentivados de obtener mejores trabajos simplemente por tener la condición de ser mujeres... La equidad, sin embargo, tiene que ver con la imparcialidad y la justicia. Y ahí está el problema... [De hecho] donde ha existido alguna historia de discriminación, la justicia puede requerir proveer un trato especial y el apoyo para aquellas personas que en el pasado estaban en desventaja... Lograr la equidad -justicia- puede requerir la preexistencia de desigualdades ya estructuradas, al menos temporalmente. Consecuentemente, el logro de un acceso igualitario al sistema si bien por sí mismo representa un complejo desafío, constituye el primer paso hacia el logro de la equidad.

A menudo la equidad es utilizada como sinónimo de justicia y, especialmente, como una negación cuando la inequidad es igualada con la injusticia. Una interpretación de equidad está fundada en la teoría de la equidad, la cual es una teoría positiva correspondiente a concepciones individuales de justicia (Blanchard, 1986; Wijk, 1993). La idea fundamental subyacente a la teoría de la equidad es que la justicia en las relaciones sociales sucede cuando las recompensas, castigos y recursos son asignados en proporción a las contribuciones de uno (Adams, 1965; Deutsch, 1975; Cook y Parcel, 1977; Greenberg y Cohen, 1982; Messick y Cook, 1983; Tornblom, 1992). A este nivel de la discusión es importante clarificar los conceptos de contribución (input) y logro (output). Mientras el término contribución se refiere a las contribuciones percibidas que los individuos hacen, el logro (que representa una de las principales dimensiones que dan forma al modelo de equidad aquí discutido) se refiere a los beneficios percibidos que disfrutan los individuos.

Deutsch (1975), por ejemplo, sugiere que en los sistemas cooperativos puros la cuota de bienes económicos de una persona debería estar determinada por su habilidad relativa en el uso de tales bienes para la riqueza común y que él/ella debería compartir con otros los bienes de los consumidores de acuerdo a la necesidad. Pero la justicia también ocurre cuando las recompensas y los recursos son asignados sobre la

base de necesidades individuales. Ya sea tomando en cuenta las necesidades o contribuciones individuales, la equidad podría ser definida, de acuerdo con Salomone (1981, p. 11), en términos de tres dimensiones: motivación, desempeño y resultados:

Si la equidad es definida en términos de motivación, y si las recompensas son asignadas en términos de ella, entonces a más profunda y fuerte que sea nuestra motivación, mayores serán nuestras recompensas. Si la equidad es definida en términos de desempeño, y si las recompensas son asignadas en términos de él, mientras más sobresaliente sea el desempeño, mayores serán nuestras recompensas. Si la equidad es definida en términos de resultados, y si las recompensas son asignadas en términos de ellos, frente a mejores resultados, mayores serán nuestras recompensas. En cada caso, las desigualdades pueden ser magnificadas más que reducidas.

Entre los problemas básicos de la teoría de la equidad se puede citar el hecho que emplea un concepto unidimensional de justicia y enfatiza sólo la justicia en la distribución, ignorando la justicia en el procedimiento. Una alternativa a la teoría de la equidad se basa en dos reglas de justicia: la distribucional y la procedimental. Las reglas de distribución siguen ciertos criterios: la contribución del individuo y sus necesidades. Precediendo la distribución final de recompensas, se construye un mapa cognitivo del proceso asignativo. Por lo tanto, la justicia es juzgada en términos de la consistencia del procedimiento, de la prevención de los sesgos personales y de su representatividad de importantes subgrupos (Deutsch, 1975; Leventhal, 1980).

Los principios de equidad y la evaluación de equidad son frecuentemente aplicados a un nivel individual o a un nivel grupal (incluyendo dentro de este último algunos grupos basados en sus características socioeconómicas, raciales, sexuales, étnicas, residenciales, de edad, educacionales y religiosas). Como Weale (1978, p. 28) ha apuntado, los argumentos de equidad y la evaluación de equidad 'son normalmente usados en contextos donde un grupo social está siendo beneficiado en relación a otro'. Por ejemplo,

en la mayoría de los países alguna porción del costo de asegurar la formación en el nivel de la educación superior es asumido por la sociedad y el resto por el individuo. La manera en que estas cargas son divididas determina significativamente quien tiene y quien no tiene acceso a la educación superior. En apariencia, la equidad parecería requerir que el acceso a la educación superior sea extendido a la mayor cantidad posible de individuos, y tal vez incluso para todos. Pero hacer eso negaría una de las funciones básicas de la sociedad hoy, esta es, servir como un filtro en la identificación de aquellos presumiblemente más talentosos y por lo tanto los más capaces de asumir posiciones claves en el mercado del trabajo u otros roles en la sociedad.

En este escenario, el acceso a la educación superior (así como la persistencia, el logro y los resultados) ha sido estudiado en términos muy generales desde diferentes perspectivas. Aquellos autores que reflexionan a partir de una perspectiva crítica consideran que el acceso desigual deriva no de ineficiencias en el desarrollo de la economía de 'libre' mercado, sino que es un resultado directo del funcionamiento del sistema capitalista (Carnoy, 1976a, 1995; Arriagada, 1993; Petras, 1999; Espinoza, 2002, 2007), el cual genera tanto relaciones de clase desiguales dentro de las sociedades (Bowles y Gintis, 1976; Pattnayak, 1996; Petras, 1999) como relaciones de dependencia entre países 'en desarrollo' y 'desarrollados' (Carnoy, 1976b; Espinoza, 2002). En contraste, algunos académicos han enfocado este tema desde una perspectiva del equilibrio o funcionalista, asumiendo que el acceso desigual a la educación superior deriva de diferencias en la habilidad (habilidades cognitivas e intelectuales) y motivación de los individuos (Gardner, 1983; Sternberg, 1985, 1988; Herrnstein y Murray, 1994) o de sesgos o ineficiencias menores en los sistemas educacionales y económicos (Crossland, 1976; Psacharopoulos y Woodhall, 1985; Jiménez, 1986; Blomqvist y Jiménez, 1989; Salmi, 1991; World Bank, 1994, 2000; Johnstone y Shroff-Mehta, 2000).

Evidentemente, el desempeño desigual, y por lo tanto la amenaza de recompensas desiguales, se convierte en un asunto social y político sólo cuando la unidad de evaluación cambia desde el individuo hacia el conjunto de las personas, tales como los grupos socioeconómicos y étnicos. Usualmente, tales

identidades grupales se fortalecen cuando la mayoría de los miembros de un conglomerado son social o económicamente desaventajados. Mientras las diferencias individuales pueden ser analizadas en términos de su desempeño actual, las diferencias en los grupos son vistas en términos de los porcentajes de cada grupo que se ubican sobre (o debajo) algún criterio dado de desempeño exitoso.

El Modelo Multidimensional de Equidad

El desarrollo de un país está estrechamente vinculado a su capacidad para lograr que cada uno de los ciudadanos ponga en práctica sus potencialidades. Si bien todas las personas no son iguales al momento de nacer, todas debieran tener los mismos deberes y, los mismos derechos de satisfacer sus necesidades, lograr las metas que se propongan y vivir en plenitud.

Aun cuando se reconocen las diferencias y potencialidades individuales al nacer, se asume que las desigualdades generadas por la sociedad (socio económicas, culturales, étnicas, políticas, de género) son inadmisibles como condición predeterminada. Por ello, se plantea que dichas desigualdades debieran ser subsanadas mediante una intervención intencionada de carácter compensatoria, a través de políticas públicas y sociales o de acciones afirmativas. Estas intervenciones conducen a la equidad, que supone lograr el desarrollo de las potencialidades de los individuos, respetando las características propias de la identidad de cada persona.

Alcanzar la equidad en la educación superior –tanto a nivel del acceso, la permanencia, el desempeño, los resultados y los recursos, plantea distintos desafíos al Estado, entre los cuales cabe mencionar el garantizar que todos los individuos puedan alcanzar resultados educativos que les permitan insertarse en el mundo laboral y en el sistema social en igualdad de condiciones y derechos.

Para este trabajo, se conceptualiza el término equidad a partir del modelo teórico de igualdad y equidad de Espinoza (2002, 2007, 2014). En esa perspectiva, el modelo desarrollado aquí sugiere varias nuevas direcciones para el análisis y la investigación. En efecto, el modelo considera dos ejes de análisis. Por una parte, los conceptos de igualdad y equidad en sus diferentes dimensiones, y por otra, los recursos (finan-

cieros, sociales y culturales) y los distintos estadios del proceso educativo (acceso, permanencia, desempeño y resultados). A partir del cruce de los ejes señalados se generan diversas celdas, cada una de las cuales constituye una meta, ya sea orientada a la búsqueda de la igualdad o de la equidad en sus distintas dimensiones (ver Cuadro 3). Para efectos de este capítulo, sólo se considera lo atinente a la equidad. En relación a este eje de análisis el modelo multidimensional reconoce tres dimensiones.

La equidad para iguales necesidades implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para garantizar que las personas con requerimientos similares puedan satisfacerlos. Estos incluyen desde las necesidades más simples a las más complejas o superiores (Maslow, 1943; 1991; 1994; McClelland, 1961), en el entendido que todos los seres humanos comparten las necesidades básicas de subsistencia (alimento, vivienda y vestimenta) pero en la medida que se enriquece la experiencia vital y la sociedad se torna más compleja, las necesidades se diversifican y también se hacen más sofisticadas. Por ejemplo, una persona que se torna más instruida demandará o tendrá la necesidad de mayor independencia y autonomía.

La equidad para iguales capacidades implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para que las personas con potencialidades similares puedan lograr metas equivalentes en diferentes ámbitos de acción. Por capacidad se entenderá el conjunto de funcionalidades que una persona puede alcanzar y, con ellas, la libertad que tiene para elegir entre distintos modos de vida (Sen 1992, 1997; Lorenzeli, 2005). De acuerdo con esta definición, las personas que tengan igual acceso a bienes primarios podrán incrementarlo en forma diferenciada si poseen distintas capacidades. Esto significa que pueden producirse profundas diferencias en la generación y reparto de bienes primarios en función de capacidades diferenciadas. Siguiendo a Sen (1992; 1997), por iguales capacidades se entenderá la libertad equivalente para todas las personas, de modo que logren realizar sus proyectos de vida y puedan cooperar con la sociedad. Esto pone de relieve la importancia de evaluar los objetivos alcanzados (logros o realizaciones), que pueden medirse de diversas formas: utilidad (deseos cumplidos, satisfacciones), opulencia (ingresos, consumo) y calidad de vida. En esta definición,



Esculturas de cera y tubos de óleo, 2015.

libertad sería contar con la oportunidad efectiva de alcanzar aquello que se valora. Los medios (recursos, bienes básicos) aumentan la libertad para materializar los propios objetivos, pero una igualdad en los medios no supone igualdad en la libertad, ya que existen otros factores involucrados en esa libertad, tales como el sexo, la posibilidad de embarazo y la exposición a enfermedades, entre otros.

La igualdad comprende tres dimensiones: igualdad sin restricciones, que implica que haya igualdad de oportunidades para una libre elección; igualdad sin exclusiones, que implica que todas las personas sin distinción de ninguna especie son considerados iguales para todos los efectos asociados a su calidad de vida e igualdad sin discriminaciones, que implica que todos los grupos sociales tienen en promedio las mismas posibilidades de obtener una calidad de vida similar y posibilidades de alcanzar posiciones de poder.

La equidad para igual logro implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para que personas con antecedentes similares de logros puedan alcanzar metas equivalentes en diferentes ámbitos de acción. Por logro se entiende la percepción que tienen las personas acerca del cumplimiento de sus aspiraciones. Cada individuo establece sus propias metas en diferentes áreas, incluyendo los ámbitos familiar, social y laboral. Estas metas se desarrollan y ajustan continuamente desde la infancia sobre la base de las experiencias que a diario son significativas para las personas (Rodríguez, 2004). Por consiguiente, es común que personas que en algún momento de sus vidas aspiraron a determinadas metas que no alcanzaron, concreten otras opciones que a su

juicio resultan equivalentes o mejores que su aspiración inicial. A partir de esta definición puede argumentarse que tienen igual nivel de logro aquellas personas que perciben haber cumplido satisfactoriamente los objetivos o metas que se propusieron, aunque estas difieran de las aspiraciones iniciales (Ver Cuadro 3).

El segundo eje del modelo contempla dos aspectos: los recursos y los estadios educativos. Los recursos se refieren a los bienes tangibles e intangibles a los que pueden acceder las personas. Es posible identificar tres tipos de recursos: financieros, sociales y culturales. Los recursos financieros remiten a los bienes pecuniarios o al capital financiero y consideran tanto los bienes tangibles como intangibles entregados. Los recursos sociales son las redes de apoyo social. Los recursos culturales están asociados a los códigos de comportamiento de la cultura dominante.

Los estadios del proceso educativo se refieren a las etapas, avances y condiciones de éxito que dan vida a la trayectoria educativa de un individuo. En este sentido, pueden distinguirse cuatro estadios: acceso, permanencia, desempeño y resultados. Acceso es la posibilidad de incorporarse a un nivel determinado del sistema educativo de calidad acreditable. En el caso del acceso a la educación superior se debe considerar tanto a los estudiantes que ingresan al sistema como a los jóvenes que postulan. Permanencia es la condición de sobrevivencia al interior del sistema educativo. Desempeño es el reconocimiento al rendimiento académico que obtiene el estudiante, medido a través de su progreso en el plan de estudio, sus calificaciones y evaluaciones. Resultados es la consecuencia final del proceso educativo y da cuenta de las implicancias e impacto de las certificaciones académicas obtenidas por las personas, que se traducen en la empleabilidad, el nivel de remuneraciones y la posibilidad de escalar posiciones o vincularse al poder político. Se puede asociar a la titulación al final de su carrera, a la empleabilidad, a las rentas a las cuales accede una vez concluidos los estudios, y, a su participación ciudadana y social (Ver Cuadro 3).

El modelo multidimensional en su versión original contempla tanto los conceptos de igualdad como de equidad y las distintas dimensiones asociadas a éstos. La igualdad comprende tres dimensiones: igualdad sin restricciones, que implica que haya igualdad de oportunidades para una libre elección

sin limitaciones de orden político, legal, social o cultural; igualdad sin exclusiones, que implica que todas las personas sin distinción de ninguna especie son considerados iguales para todos los efectos asociados a su calidad de vida, tales como salud, vivienda, trabajo, previsión, ingresos y educación, e igualdad sin discriminaciones, que implica que todos los grupos sociales (socioeconómicos, étnicos, género, credo y otros) tienen en promedio las mismas posibilidades de obtener una calidad de vida similar y posibilidades de alcanzar posiciones de poder.

Para el presente estudio solo se consideró la sección del modelo referida a la equidad, dejando de lado lo que respecta a la igualdad. No obstante, como ya se ha señalado, la posibilidad de desagregar el análisis a nivel de las tres dimensiones de la equidad no es factible debido a que no se dispone de antecedentes con el nivel de detalle que se requiere para poder llevarlo a cabo. Por eso el análisis de la equidad se efectúa solo en términos de los recursos y los estadios del proceso educativo, esto es, acceso, permanencia, desempeño y resultados.

Cuadro 3. El Modelo Multidimensional de Equidad.

Dimensiones	Recursos	Etapas del Proceso Educativo			
		Acceso	Permanencia	Desempeño	Resultados (Outcomes)
Equidad para iguales necesidades	Garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales a/	Proveer acceso tanto a nivel individual como grupal sobre la base de la necesidad b/	Asegurar que aquellos estudiantes con necesidades iguales tengan igual progreso educativo	Asegurar que los estudiantes con iguales necesidades tengan desempeños académicos similares c/	Asegurar que aquellas personas con necesidades iguales obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político
Equidad para iguales capacidades	Asegurar que todas las personas con cierto potencial tengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales d/	Garantizar que todas las personas que tengan similares capacidades y habilidades tengan acceso a una educación de calidad	Asegurar que los estudiantes con igual potencial tengan igual progreso educativo	Asegurar que los estudiantes con iguales habilidades tengan similar desempeño educativo	Asegurar que aquellas personas con el mismo potencial al nacer obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político
Equidad para igual logro	Asegurar que las personas que alcanzan o cuyos padres alcanzan el mismo nivel educativo tengan recursos iguales	Proporcionar igual acceso a educación de calidad para los estudiantes que tengan logros pasados iguales	Asegurar que los estudiantes con iguales calificaciones permanezcan en el sistema e/	Facilitar la igualdad de logro para quienes hayan alcanzado el mismo desempeño académico en el pasado	Asegurar que las personas con logro académico similar obtengan similares trabajos, nivel de ingresos y poder político

Fuente: Adaptación del autor con base en Espinoza (2002; 2007; 2014).

a/ Véase The Reasonable Classification en Carlson (1983).

b/ Véase The Goal-Oriented Definition en Harvey & Klein (1985).

c/ Véase The Minimum Achievement Definition en Gordon (1972).

d/ Véase The Full Opportunity Definition en Tumin (1965).

e/ Véase The Competition Definition en Warner, Havighurst & Loeb (1944).

Cuadro 4. Distribución de la población de 25 años o más según nivel educacional (2000-2015).

Año	Sin Ed. Formal	Básica Incompleta	Básica Completa	Media Incompleta	Media Completa	Superior Incompleta	Superior Completa
2000	3.7	20.3	13.1	17.9	25.4	5.1	13.5
2009	4.3	17.9	12.7	13.8	29.4	5.9	15.2
2015	2.7	14.4	12.9	13.5	30.3	6.8	19.8

Fuente: MIDEPLAN (2015).

Metodología

El presente texto se basa en la aplicación del modelo multidimensional de equidad e igualdad (Espinoza, 2002, 2007, 2014) al caso del sistema de educación superior chileno. La información compilada está conformada por estadísticas del Ministerio de Educación, de encuestas de hogar y de otras investigaciones referidas a los programas y mecanismos de financiamiento del Estado. Además, se rastrearon los programas asistenciales aplicados en beneficio directo de los estudiantes. Para conducir el análisis se apeló al uso de estadísticas descriptivas registradas en bases de datos de organismos nacionales e internacionales, informes ministeriales, informes de agencias vinculadas al tema, y fuentes secundarias.

Como se señaló anteriormente para el análisis que sigue a continuación, el modelo de Espinoza se aplicó solo en relación al concepto de equidad.

El modelo multidimensional de equidad orientado a objetivos fue adaptado para el caso de Chile con un doble propósito: en primer lugar, clarificar la noción de "equidad" entre los investigadores, educadores, evaluadores, analistas y diseñadores de políticas; y en segundo término, facilitar los esfuerzos de investigadores y evaluadores para un examen y síntesis críticos de la investigación sobre equidad mediante el análisis de interrelaciones entre los recursos disponibles y los diversos estadios del proceso educativo.

El modelo utilizado es suficientemente flexible como para ser adaptado y empleado por distintos actores (gobiernos, ministerios, instituciones educativas, agencias, ONGs, etc.), en función de los diferentes requerimientos que puedan ser planteados. En ese sentido,

el modelo representa un instrumento fácil de usar que por su ductilidad permite conducir diferentes tipos de análisis para todos los niveles del sistema educacional.

Dado el propósito y alcance de este estudio, como ya se indicó, se optó por focalizar el análisis considerando únicamente el estadio de la trayectoria educativa referido al acceso. Consecuentemente, se optó por excluir del análisis los componentes referidos a los recursos, la permanencia, el desempeño y los resultados. Igualmente, se excluye del análisis las dimensiones referidas a la igualdad.

Resultados

Equidad referida al acceso a la educación superior

El acceso a la educación terciaria supone el cumplimiento o logro de distintas etapas previas en el proceso educativo. En ese contexto, resulta interesante constatar que entre la población mayor de 25 años alrededor del 30% pudo completar su enseñanza secundaria durante el año 2015, en tanto que alrededor del 20% hizo lo propio con estudios de educación superior. Es decir, uno de cada cinco individuos mayores de 25 años logró concluir los estudios en el nivel postsecundario en 2015, mientras que dicha relación era de 1 por cada 7 individuos en el año 2000 (Ver Cuadro 4).

La educación terciaria ha tenido un incremento explosivo en materia de acceso en las últimas décadas. No obstante, es importante señalar que a las universidades sigue ingresando un sector privilegiado mientras que la mayoría de los estudiantes que se incorporan al

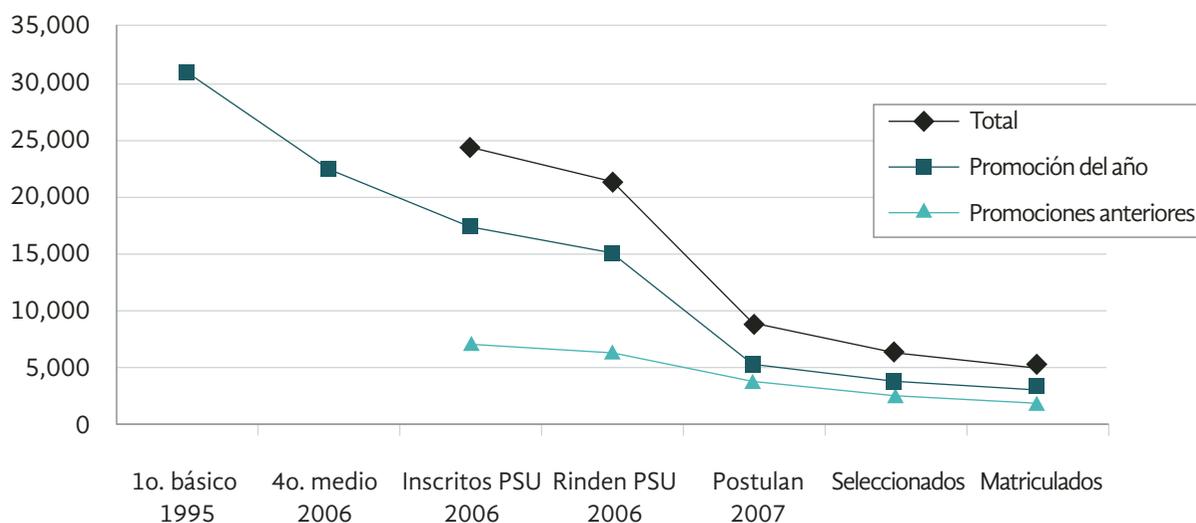
sistema escolar no alcanzan este nivel. Como se observa en el Gráfico 1, de una cohorte de aproximadamente 300 mil niños que ingresaron a primero básico en 1995, solo terminaron la enseñanza secundaria al cabo de 12 años alrededor de 200 mil jóvenes, de los cuales solo 30 mil se matriculó en las universidades del CRUCH que son las más selectivas. Una cifra similar de estudiantes ingresó a las universidades privadas nuevas en 2007. Así, del total de niños que ingresó al sistema escolar en 1995 aproximadamente el 20% logró acceder a alguna universidad en el tiempo estipulado oficialmente (12 años) lo que refleja que todavía hay un alto grado de rezago y deserción.⁶

El acceso a la educación superior está condicionado en gran medida por la formación previa que traen los estudiantes. De ahí que resulta de alta relevancia visualizar y caracterizar cómo se comporta la matrícula de primer año en las universidades del CRUCH (solo se dispone de datos para las universidades del CRUCH) y ver la relación entre esta y el tipo de establecimiento

educacional del cual proceden los jóvenes que están ingresando al sistema universitario.

En esa perspectiva, el Cuadro 5 permite formarse una panorámica del comportamiento antes mencionado. A partir de ella, es posible concluir que los estudiantes provenientes de colegios particulares subvencionados están predominando en la matrícula de primer año en las universidades del CRUCH (52%), seguidos por los estudiantes que cursaron sus estudios secundarios en establecimientos municipalizados (24%) y en escuelas particular pagadas (23%). Empero, cabe relevar que los estudiantes provenientes de colegios particulares pagados que ingresaron a las universidades del CRUCH en el proceso de admisión 2005/2006 (22%) están claramente sobre representados en relación al peso que tiene la matrícula de este segmento en el nivel secundario (8%), mientras que los estudiantes que egresan del sector municipal estarán subrepresentados en la matrícula observada en las universidades del CRUCH.

Gráfico 1. Trayectoria del alumnado que ingresó a primero básico en 1995 y su inserción en las universidades del CRUCH en el año 2007.



Fuente: Latorre, González y Espinoza (2009) sobre la base de MINEDUC, Compendio de Información Estadística, año 1995 y Estadísticas Educativas Año 2006; Universidad de Chile, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE), Proceso de Admisión 2007.

Cuadro 5. Proceso de selección en universidades que participan en el sistema nacional de admisión de acuerdo al tipo de colegio del cual proceden los estudiantes (Proceso de Admisión 2015).

Dependencia	Rinden	Postulan	Seleccionados	Matriculados
Municipal	86,070	33,831	24,546	18,906
Particular subvencionado	132,825	68,171	52,136	41,231
Particular pagado	26,293	22,693	20,319	18,040
Sin información	2,103	893	619	470
Total	247,291	125,588	97,620	78,647

Fuente: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, DEMRE (2015).

Cuadro 6. Cobertura neta y bruta en educación superior en población entre 18 y 24 años (1990-2015).

Año	Cobertura Neta	Cobertura Bruta
1990	12.8%	15.6%
2000	22.1%	30.9%
2015	37.4%	53.1%

Fuente: MIDEPLAN (2015).

Para comprender el impacto que ha tenido el proceso de masificación y privatización de la educación superior en Chile no puede desconocerse un indicador como el de la cobertura bruta y neta en la población comprendida entre los 18 y 24 años. En esa línea los datos consignados en el Cuadro 6 dejan en evidencia que tanto la cobertura neta como la bruta han experimentado un crecimiento notable en el periodo 1990-2015, pasando de 12,8% a 37,4%, en el primer caso, y de 15,6% a 53,1% en el segundo caso. Para ambos indicadores se aprecia un incremento de cobertura superior al 300% en un lapso de 25 años (Ver Cuadro 6).

Acceso a las instituciones de educación superior (IES) según nivel socioeconómico

La composición socioeconómica de los alumnos de las instituciones de educación superior es consignada por las Encuestas de Caracterización Socioeconómica (CASEN).⁷ Si se mide la inequidad por la participación relativa de los distintos grupos sociales en la educación

superior, la cual se expresa mediante la proporción de estudiantes matriculados por tipo de institución y por intermedio de la cobertura, los resultados de las encuestas CASEN 1990-2015 reflejan que si bien se ha producido una cierta reducción de la inequidad, esta persiste aún en materia de acceso y permanencia. Mientras el decil I (de menores ingresos) incrementa su participación en alrededor de 9 veces en este período (del 4.1% a 36.1%), el decil X (de mayores ingresos) casi la duplica (pasando del 47.9% a 92.8%) en el periodo 1990-2015 (Cuadro 7). Como se puede observar, el sistema mantiene la inequidad en el acceso y permanencia a pesar de la mejoría relativa que alcanzan todos los deciles en el lapso estudiado. Las cifras sugieren que los dispositivos de ayuda estudiantil (becas y créditos) promovidos a contar del año 1990 surtieron un efecto positivo en el incremento de la cobertura en educación superior pero no permitieron estrechar significativamente las brechas entre los deciles más pobres y más ricos. Por tanto, para un egresado de la educación superior procedente del decil más pobre el ingreso al

Cuadro 7. Cobertura bruta en educación superior (jóvenes de 18 a 24 años) según decil de ingreso autónomo del hogar (1990-2015).

Año	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Total	Índice de dispersión
1990	4.1	3.5	5.0	7.9	10.2	11.4	14.5	27.0	29.3	47.9	14.3	11.7
2000	7.1	9.2	12.5	18.1	23.6	34.1	38.3	48.5	67.1	99.7	30.7	14.0
2011	27.1	26.8	32.7	34.9	37.0	42.0	51.7	60.8	78.2	90.9	45.8	3.4
2015	36.1	38.8	43.4	43.3	48.6	51.1	62.2	68.0	79.1	92.8	53.1	

Fuente: CASEN 1990, 2000, 2011 y 2015.

mercado laboral se hace más complejo dado que por cada egresado de este segmento hay cuatro egresados del decil más rico.

El índice de dispersión expresado por la diferencia de cobertura entre los deciles extremos de ingreso es un instrumento útil para abordar el fenómeno de la equidad en el acceso. Como se verifica en el Cuadro 7 el índice se redujo del 11.7% el año 1990 a 3.4% en el 2011. Esto significa que un joven proveniente de una familia del decil X, de más altos ingresos, hacia el año 2011 tenía poco más de tres veces posibilidades de ingresar a la educación superior en comparación con un joven proveniente del decil I, el más pobre. Ciertamente, se

ha producido un avance notable en la reducción del índice de dispersión que puede explicarse en gran medida por la apertura que ha tenido el sistema y sus instituciones hacia los sectores más desposeídos. Empero, no puede ignorarse que este ingreso de los sectores más desventajados económicamente y socialmente hablando ha estado posiblemente asociado de preferencia con instituciones que ofrecen carreras de dudosa calidad. No puede olvidarse que la mayoría de los CFTs e IPs no están acreditados, al igual que las carreras que ofertan. Por lo tanto, las cifras no son tan halagüeñas como podría pensarse en un primer momento.

Cuadro 8. Tasa de Asistencia Neta y Bruta a la Educación Superior (Jóvenes de 18 a 24 años) según quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar (2013-2015).

Año	2013					2015				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Tasa Neta	27.4	30.5	35.5	40.8	57.5	29.3	33.7	34.8	42.7	54.3
Tasa Bruta	34.4	38.4	48.7	59.8	89.6	37.6	43.4	49.9	65.0	85.1

Fuente: MIDEPLAN (2015).

Si se utiliza un coeficiente de desigualdad, definido como la relación entre el porcentaje de alumnos de los quintiles I y II que asisten a una determinada universidad y la cantidad de aportes del Estado, se constata que las universidades más tradicionales, que reclutan a un alumnado de mayores ingresos, tienen mayor apoyo del Estado (Latorre, González y Espinoza, 2009).

Ahora bien, si el análisis se circunscribe a evaluar lo que ha ocurrido con la cobertura tomando como referencia el nivel de ingresos familiares según quintiles se puede concluir que al comparar el año 2015 con el 2013 la cobertura bruta tuvo un incremento en los primeros tres quintiles mientras que lo contrario se produjo con los quintiles IV y V. En cambio, en el plano de la cobertura neta se observa un aumento en los quintiles I, II y IV para el año 2015, mientras que los quintiles III y V evidenciaron una leve caída en comparación con el año 2013 (Ver Cuadro 8).

Resumiendo, puede argumentarse que la equidad referida al acceso en la educación superior ha mejorado en los últimos años aunque todavía queda mucho camino por recorrer para disminuir las enormes brechas existentes por parte de jóvenes de escasos recursos con mérito respecto de aquellos provenientes de familias de mayores ingresos.

El acceso a la educación superior también puede escrutarse a partir de la distribución desagregada de la matrícula según tipo de institución y nivel socioeconómico del estudiantado. Para el quintil I en las universidades del CRUCH la matrícula se mantuvo estable en torno al 31% entre los años 2013 y 2015, mientras que en el quintil V descendió en un punto porcentual.

Por otra parte, en las universidades privadas nuevas la representatividad de los quintiles I y II se redujo en el año 2015 comparado con el año 2013, mientras que la cobertura para el quintil 5 se mantuvo constante en alrededor del 46%. A su vez, en los IPs la representatividad de los jóvenes entre 18 y 24 años se redujo en los quintiles I, II y IV, y se incrementó levemente en el quintil V entre los años 2013 y 2015. Los CFTs son las instituciones que muestran un cambio más significativo en comparación con las otras instituciones del nivel terciario ya que la participación de los estudiantes que asiste a este nivel aumentó de 9.1% a 14.8% en el quintil I y en menor medida en los quintiles II y III. De igual forma, los estudiantes del quintil IV vieron duplicar su participación mientras que los del quintil V no experimentaron variación alguna (Ver Cuadro 9). Estas tendencias se han alterado en los últimos años a favor de los sectores más vulnerables, debido al incremento en el número de becas y por la aparición del CAE en el año 2006, al cual pueden optar estudiantes de las universidades, IPS y CFTs.

Acceso de las etnias a las IES

Ciertamente, una de las áreas menos explorada e investigada es la del acceso de los grupos étnicos a la educación superior, y al sistema educacional en general. Ello, en parte, puede explicarse por la baja representatividad que tienen estos grupos en relación con la población total y también porque no se han diseñado políticas sistemáticas desde los gobiernos que vayan en apoyo a este segmento de la población. Resulta evidente que

Cuadro 9. Distribución de la matrícula de educación superior (jóvenes de 18 a 24 años) por tipo de institución según quintiles de ingresos autónomos per cápita del hogar (%), 2013–2015.

Tipo de institución	2013					2015				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Ues CRUCH	31.6	28.1	28.2	25.8	33.5	31.0	32.3	25.8	26.3	32.7
Ues Privadas Nuevas	28.9	32.2	33.0	38.6	46.5	27.1	26.8	33.4	35.1	46.6
IPs	30.5	29.6	28.3	28.9	15.7	27.1	28.0	28.8	26.6	16.5
CFTs	9.1	10.1	10.5	6.8	4.2	14.8	12.8	12.0	12.0	4.2

Cuadro 10. Cobertura bruta en educación superior según género (18-24 años) (1987-2015).

Año	Mujeres	Hombres	Cobertura Total
1987	27.3%	28.6%	27.9%
2000	39.8%	41.1%	40.5%
2009	47.3%	43.4%	45.4%
2015	54.8%	51.4%	53.1%

Fuente: SEDLAC (CEDLAC & World Bank); MIDEPLAN (2015).

con el paso del tiempo la presencia de las minorías étnicas en el país ha ido adquiriendo paulatinamente mayor visibilidad en el sistema terciario superando la representatividad que ostenta a nivel nacional. En efecto, mientras el año 1996 la cobertura neta de la población indígena que se encontraba cursando estudios postsecundarios ascendía al 9,6%, en el año 2009 esta se había duplicado alcanzando al 18,6% (CASEN, 2009).

No menos importante son otras minorías, por ejemplo, de carácter religioso como los protestantes, que presentan una clara subrepresentación en los niveles de escolaridad superior (Corvalán, 2009).

En otro plano, la participación de las etnias en la educación superior universitaria es en general baja (5,1% en las universidades del CRUCH y 2,8% en las universidades privadas) (Donoso y Cancino, 2007). Dicha representación está por debajo del porcentaje de población a nivel nacional de los pueblos originarios que asciende a aproximadamente el 8% según lo que informa el Censo de 2002. La baja presencia de población aborigen en las universidades obedecería, entre otras razones, al bajo nivel socio económico que ostenta esta población, al alto costo que implica estudiar en una universidad y a la baja escolaridad de los padres.

La menor presencia de población aborigen en las universidades privadas obedecería a varias razones, incluyendo: (i) el bajo nivel socio económico que ostenta esta población; (ii) el alto costo que implica estudiar en una universidad privada; (iii) la existencia de políticas especiales de admisión en algunas instituciones públicas, orientadas a favorecer el ingreso de minorías étnicas (por ejemplo, el Programa RUPU en la Universidad de la Frontera); y, (iv) una mayor identificación de

las minorías con las universidades públicas (Espinoza & González, 2013).

Acceso a las IES según género

Una forma de aproximarse a evaluar si las políticas públicas, programas o iniciativas promovidas en las últimas décadas han fomentado la equidad en el acceso, es mediante el análisis de los datos de cobertura en IES según género.

Desde la perspectiva del género se verifica que en los últimos años se ha nivelado la participación femenina con la masculina en las universidades, observándose en la actualidad un leve predominio de mujeres en el caso de las universidades privadas y lo contrario en las universidades públicas.

Los datos revelan que en el periodo 1987-2015 se produjo un incremento notable de la cobertura bruta en ES que casi logra duplicarse. Al desagregar las cifras por género se constata que la cobertura tanto a nivel femenino como masculino se ha incrementado significativamente en las últimas décadas con un leve predominio de la participación de mujeres en el sistema a contar del año 2009, tendencia igualmente observable a nivel de América Latina (Ver Cuadro 10).

Calidad de la oferta educativa

Los resultados de la aplicación de mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación superior chilena surgen dentro de un marco legal establecido por la dictadura militar amparado en la doctrina neo liberal. En ese esquema, la calidad de la educación su-

perior estaba supeditada al simple juego de la oferta y la demanda evitándose, en lo posible una intervención del Estado. Este principio se plasmó en una ley orgánica constitucional (LOCE) dictada un día antes del término del régimen militar. A partir del año 1990 con la llegada de la democracia surge la idea de propiciar una mayor intervención del Estado como ente garante de la calidad. No obstante, las limitaciones legales impuestas por el gobierno militar han dificultado el rol del Estado como ente regulador. Aun cuando ha habido algunas mejoras parciales en la última década, como la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), no es sino hasta el año 2016, a propósito del proyecto de reforma de la educación superior enviado al congreso por el gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018), que se plantea introducir un cambio sustantivo en el régimen de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, la tramitación del nuevo proyecto de ley ha sido muy dificultosa y lenta y es altamente probable que no se apruebe antes del año 2018.

Entre otros, una de las iniciativas, consignadas en el proyecto de reforma aludido, que ha sido intensamente debatida entre los distintos actores dice relación con las ventajas o desventajas de priorizar la acreditación institucional o la de carreras. La primera es más comprensiva y sienta las bases de una mayor homogenización de los procedimientos y mecanismos tendientes a asegurar la calidad de la oferta educativa para todas las carreras. La acreditación de carreras, por su parte, entrega mayor información focalizada para los usuarios y contribuye a mejorar la eficiencia de la formación y de los desempeños profesionales de los egresados. En el caso chileno en la década del 80 se optó por desarrollar un proceso de licenciamiento a nivel institucional, acompañado por un proceso de examen de los estudiantes en cada una de las carreras ofertadas. A partir de los años 90 se priorizó la acreditación institucional y, posteriormente, en el año 2002 se incorporó a las carreras al proceso de evaluación en un proceso que tuvo el carácter de experimental.

En sus orígenes el proceso de aseguramiento de la calidad fue obligatorio para las nuevas instituciones privadas que debían demostrar una madurez institucional para alcanzar su plena autonomía. Con el transcurso del tiempo la totalidad de las instituciones del sistema fueron asumiendo la necesidad de incorporarse a un

proceso de mejoramiento permanente. En tal sentido, prácticamente la totalidad de las universidades han creado oficinas de planificación estratégica, análisis institucional y de evaluación. Además, se están aplicando criterios y estándares de calidad en sus diferentes procesos. Como contraparte de aquello, los postulantes a la educación superior valoran al momento de tomar sus decisiones, los indicadores que muestran las fortalezas y debilidades que presentan tanto las instituciones como sus carreras.

En el plano institucional, y como consecuencia del trabajo desarrollado por la CNA, se constata que en los últimos años hubo un incremento gradual de entidades acreditadas (Ver Cuadro 11). En esa perspectiva, se verifica que mientras el 54% de las universidades privadas se encontraban acreditadas al año 2015, la totalidad de las universidades del CRUCH ha logrado dicha condición ante la CNA. Complementariamente, se observa que aun cuando en los últimos años una cantidad creciente de los IPs y CFTs han logrado acreditarse, todavía la mayoría de ellos no han logrado conseguir la certificación institucional, lo que puede interpretarse desde dos ángulos: falta de interés o simplemente no disponen de los mecanismos e instrumentos que aseguren calidad de la docencia en su oferta (Espinoza & González, 2012, 2013)

Al iniciarse el proceso de licenciamiento se estableció que todas las universidades del CRUCH ya eran autónomas, así como aquellas universidades que se derivaban de éstas. A partir de la implementación del proceso de acreditación propiamente tal, tanto las universidades estatales como las privadas fueron sometidas a parámetros similares con todas las repercusiones que ello conlleva (Espinoza & González, 2013, 2017).

En el ámbito de la acreditación de las carreras de pregrado acreditadas, ha habido también un crecimiento sostenido (tanto en la oferta como en la matrícula) por tres razones: los postulantes prefieren concurrir a instituciones acreditadas; las entidades no acreditadas quedan excluidas para recibir algunos aportes fiscales; y los estudiantes pueden acceder a algunos beneficios económicos (por ejemplo, el crédito con Aval del Estado, CAE) solo si se matriculan en instituciones acreditadas. En años más recientes si bien se ha mantenido la voluntariedad para la mayoría de las carreras, se estableció la obligatoriedad de la acreditación para

Cuadro 11. Número de instituciones acreditadas a diciembre de cada año (2004-2015).

Tipo de institución	2004	2007	2010	2015
Universidades estatales (CRUCH)	5	15	16	16
Universidades privadas (CRUCH)	4	9	9	9
Nuevas universidades privadas	3	19	27	19
IPs	2	12	15	18
CFTs	0	8	12	19
IES de las Fuerzas Armadas y de Orden	0	1	5	8
Total	14	64	84	89

Fuente: CNA (2010, 2016a).

Cuadro 12. Carreras de pregrado acreditadas según tipo de institución (2001-2016).

Tipo de institución	2001	2005	2008	2016
Universidades estatales (CRUCH)	3	79	155	400
Universidades privadas (CRUCH)	0	126	177	302
Nuevas universidades privadas	0	13	35	391
IPs	0	0	5	191
CFTs	0	0	0	67
IES de las Fuerzas Armadas y de Orden	0	1	2	1
Total	3	219	374	1,352
Total carreras ofertadas			11,007	12,520

Fuente: CNA (2010, 2016b).

Nota: El número de programas acreditados corresponde a aquellos con acreditación vigente (dato acumulado) a diciembre de cada año.

Cuadro 13. Número de universidades según años de acreditación y cobertura de matrícula (2015).

Años de acreditación	Nacional	
	Nº Universidades	Nº alumnos
7	2	54,952
6	5	83,162
5	14	173,366
4	13	141,480
3	10	142,981
2	1	4,385
No acreditadas	15	45,642
Total	60	645,968

Fuente: CNA

los estudios de Pedagogía y Medicina conforme establece la Ley de Aseguramiento de la Calidad. Resulta interesante constatar que en el periodo 2008-2016 se produjo un notable aumento en el número de carreras acreditadas en el sistema, pasándose de 374 a 1.352 lo que supone un incremento cercano al 361%. Pero si el análisis se circunscribe a las carreras acreditadas según tipo de institución en el mismo lapso ya aludido se infiere de las cifras que mientras las universidades del CRUCH prácticamente duplican su participación en el sistema, las nuevas entidades privadas (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica) irrumpen con fuerza acreditando un número importante de sus carreras, a diferencia de lo que ocurría en el 2008 cuando su oferta casi en su totalidad se hallaba sin la certificación que otorgan las agencias privadas de acreditación. No obstante, el total de carreras acreditadas el año 2016 respecto del total de la oferta (alrededor de 12.000 programas) representaba un porcentaje cercano al 10%. En otras palabras, 1 de cada 10 programas ofertados se encontraba acreditado (Ver Cuadro 12).

Cabe destacar que en su momento, la CNAP en forma complementaria a su función evaluadora, preparó materiales, capacitó al personal y a los evaluado-

res externos, conformó una nómina de consultores, organizó visitas de los responsables de los procesos de evaluación de las instituciones a países con mayor experiencia en este campo y realizó seminarios internacionales para debatir sobre el tema. Hoy en día la acreditación, tanto institucional como de carreras, es un proceso probado y aprobado por la comunidad académica, validado e irreversible. No es pensable un sistema de regulación o autorregulación que no considere procesos de acreditación.

Ahora bien, al cruzar los antecedentes de la matrícula universitaria con el número de años de acreditación que poseen las universidades, se constata que: el 7,1% de los estudiantes matriculados el año 2015 se encontraba en universidades no acreditadas, el 22,8% estaba en universidades acreditadas por 2 o 3 años, y el 48,7% en universidades con 4 o 5 años de acreditación. En cambio, las universidades más prestigiosas y reputadas que son aquellas que cuentan con 6 o 7 años de acreditación albergaban el 21,4% del estudiantado (Ver Cuadro 13).

Las universidades de mayor renombre (con 6 y 7 años de acreditación institucional) pertenecen al grupo de universidades del CRUCH (entidades tradicionales) y son aquellas denominadas complejas por desarrollar actividades de docencia, investigación y extensión. Ostentan una alta productividad científica. En cambio, las universidades que poseen entre 3 y 5 años de acreditación, por lo general, desarrollan actividades docentes de manera preferente y en un grado menor, en algunos casos, conducen proyectos de investigación y mantienen una actividad constante con la comunidad.

Por otro lado, al revisar lo acontecido con las carreras acreditadas en el sistema de educación superior durante el año 2015 es posible verificar que solo el 31,3% de la oferta acreditada tenía 6 o 7 años de acreditación, mientras que el 41,1% ostentaba 4 o menos años de acreditación. Es decir, 4 de cada 10 estudiantes estaban matriculados en carreras acreditadas cuyos estándares de calidad son medianamente adecuados aunque claramente no poseen estándares de excelencia. En este caso se trata de carreras donde se privilegia la docencia y donde las actividades de investigación son prácticamente inexistentes (Cuadro 14).



Cuadro 14. Resultados de acreditación de carreras de pregrado por tipo de institución (2015).

Tipo de Institución	Acreditación						Total
	2 años	3 años	4 años	5 años	6 años	7 años	
Universidades CRUCH	2	19	26	44	42	18	151
Universidades Privadas	5	24	25	23	19	1	97
Institutos Profesionales	1	8	15	14	10	1	49
Centros de Formación Técnica		1	4	5	8		18
Inst. de la Defensa Nacional				1			1
Total	8	52	70	87	79	20	316

Fuente: CNA (2016).

Conclusiones y recomendaciones

Los procesos de masificación y privatización promovidos desde comienzos de los años 80 bajo la dictadura de Pinochet y continuados por los gobiernos democráticos liderados por la Concertación de Partidos por la Democracia a contar de 1990 han contribuido por cierto a gestar un aumento significativo en la cobertura tanto a nivel de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.

Si bien ha habido una mejora importante en cuanto a la cobertura neta y bruta en educación superior para todos los quintiles en las últimas décadas, está claro que los mecanismos para la transición entre la educación media y la educación superior favorecen mayormente a los estudiantes que provienen de los quintiles de mayores ingresos. Este incremento de la cobertura para los distintos estratos no asegura educación de calidad homogénea para todos los grupos sociales. En efecto, la evidencia muestra que los estudios más selectivos y costosos solo son accesibles para los sectores más pudientes. Todavía más una cantidad importante de estudiantes concurre a universidades con bajos niveles de acreditación (entre dos y cuatro años de acreditación) o simplemente sin tener la certificación que garantiza la calidad de la oferta. Otro porcentaje muy significativo de educandos asiste a programas de pregrado que no están acreditados por las agencias privadas y, en consecuencia, no reúnen los estándares necesarios para atender al alumnado.

La participación femenina en el sistema terciario ha superado a la masculina en la última década lo que responde por lo demás a una tendencia mundial y latinoamericana. En contraste, las etnias siguen estando subrepresentadas en el sistema post-secundario.

Para mejorar la equidad en el acceso a una oferta de calidad surge un conjunto de desafíos que implicarían promover las siguientes acciones:

- Mejorar la información que se entrega a los postulantes a la educación superior, a sus familias, investigadores y autoridades, de modo que se puedan tomar decisiones y realizar análisis fundamentados.
- Perfeccionar los procesos de aseguramiento de la calidad de las instituciones post-secundarias y las carreras, dando garantías de, a lo menos, estándares mínimos para todos los estudiantes del sistema.
- Desarrollar un sistema integrado de formación de técnicos, apoyando la organización y funcionamiento de instituciones sin fines de lucro y con participación del Estado en calidad de sostenedor y controlador.
- Lograr una mayor articulación entre la educación post-secundaria y la enseñanza media y ofrecer distintas opciones de admisión que considere el apoyo a postulantes que tengan condiciones desventajosas.
- Entregar mayor apoyo académico (tutorías y acompañamientos) y financiero a los sectores vulnerables que reúnan los méritos para cursar estudios post-secundarios.

Notas

1. En la Educación secundaria el 55% de los estudiantes concurren a establecimientos científico-humanistas y el 45% a la modalidad técnico profesional. En cuanto al ingreso a la educación superior, se estima que alrededor de el 82% de una cohorte que egresa de cuarto año medio en la modalidad científico-humanista se incorpora a la educación superior. En cambio, solo el 48% de quienes egresan de la modalidad técnico profesional accede a la educación post-secundaria.
2. Último dato al cual se tuvo acceso.
3. Este apartado está basado en Espinoza (2007) y Espinoza (2014).
4. Cabe distinguir entre el concepto de equidad, que tiene una orientación más individual, y el concepto de justicia social que trasciende a la noción de equidad y que busca un trato más igualitario para los distintos grupos

sociales, de modo de evitar cualquier tipo de discriminación (Zajda et al, 2006).

5. Todas las referencias textuales citadas en este capítulo corresponden a traducciones del inglés al español del autor.
6. El Gráfico 1 elaborado por los autores se confeccionó a partir de la identificación de cada estudiante mediante su número de cedula de identidad.
7. Los datos de la encuesta CASEN se refieren a participación en la educación superior, lo que implica acceso y permanencia reflejada en matrícula y cobertura. Esta situación no permite hacer una distinción clara entre lo que es acceso y lo que es permanencia.

Bibliografía

- Adams, J. Stacy (1965). "Inequity in social exchange" en *Advances in Experimental Social Psychology*, núm. 2, pp.267-299.
- Arriagada, Patricio (1993). *Universidad para los más Capaces sin Discriminación Social*, Mimeo, Santiago, Chile.
- Bentham, Jeremy (1948). *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, Hafner, New York.
- Blanchard, William. (1986). "Evaluating social equity: What does fairness mean and can we measure it?", en *Policy Studies Journal*, vol. 15, núm.1, pp.29-54.
- Blomqvist, Alex & Jiménez, Emmanuel (1989). *The Public Role in Private Post-Secondary Education. A Review of Issues and Options, Working Paper Series # 240*, World Bank, Washington, D.C..
- Bowles, Samuel & Gintis, Herbert (1976). *Schooling in Capitalist America*, Routledge & Kegan Paul, Boston, MA.
- Brennan, John & Naidoo, Rajani (2008). "Higher Education and the Achievement (And/or Prevention) of Equity and Social Justice" en *Higher Education*, vol. 56, núm. 3, pp. 287-302.
- Bronfenbrenner, Martin (1973). "Equality and equity" en *Annals*, núm.409, September, pp.5-25.
- Carlson, Ken (1983). "How equal is equal?" en *Journal of Educational Equity and Leadership*, vol. 3, núm. 3, pp.243-257.
- Carnoy, Martin (1976a). "The role of education in a strategy for social change" en Carnoy, Martin Carnoy y Levin, Henry (eds.): *The Limits of Educational Reform*, Longman, New York, pp. 269-290.
- (1976b). "International educational reform: The ideology of efficiency" en Carnoy, Martin y Levin, Henry (eds.): *The Limits of Educational Reform*, Longman, New York, pp. 245-268.
- (1995). "Structural adjustment and the changing face of education" en *International Labour Review*, vol. 134, núm.6, pp. 653-673.
- CINDA (2011). *Educación Superior en Iberoamérica*, CINDA, Santiago.
- CNA [Comisión Nacional de Acreditación] (2016a). *Cuenta Pública 2015*, CNA, Santiago.
- CNA [Comisión Nacional de Acreditación] (2016b). *Base de Datos*, CNA, Santiago.
- CNA [Comisión Nacional de Acreditación] (2010). *Resultados de acreditación*. En <http://www.cnachile.cl/oirs/resultados-de-acreditacion>. Consultado el 14 de marzo de 2011.
- CNED (2015). *Tendencias INDICES*. En http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesPostulantes/OtrasEstadisticas/Tendencias_INDICES_2015.pdf
- CNED (2013). *INDICES: Estadísticas y Bases de Datos*. En http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_BDS.aspx
- Cook, Karen & Parcel, Toby (1977). "Equity theory: Directions for future research" en *Sociological Inquiry*, núm.47, pp.75-88.
- Corson, David (2001). "Ontario students as a means to a government's ends", en *Our Schools/Our Selves*, vol. 10, núm. 4, pp. 55-77.
- Corvalán, Oscar (2009). "Distribución, crecimiento y discriminación de los evangélicos pentecostales" en *Cultura y Religión*, vol. 3, núm. 2, pp. 70-93.
- Crossland, Fred (1976). "The equiblist's query: Equality, equity or equilibrium? Thoughts on policies of access to higher education", en *Prospects*, vol. VI, núm. 4, pp.526-539.
- Cruces, Guillermo, García, Carolina & Gasparini, Leonardo (2012). *Inequality in Education: Evidence for Latin America*, Documento de Trabajo Nro. 135 (Agosto), CEDLAS, Buenos Aires.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, DEMRE (2015). *Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2015*, DEMRE, Santiago.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, DEMRE (2007). *Proceso de Admisión 2007*, DEMRE, Santiago.
- Deutsch, Morton (1975). "Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice?" en *Journal of Social Issues*, vol. 31, núm. 3, pp. 137-149.
- Donoso, Sebastián & Cancino, Víctor (2007). "Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior" en *Calidad en la Educación*, núm. 26, pp. 203-244.
- Espinoza, Oscar (2014). "The Equity Goal Oriented Model Revisited" en Teodoro, Antonio y Guilherme, Manuela (eds.): *European and Latin American Higher Education Between Mirrors*, Sense Publishers, Rotterdam, pp. 155-167.
- (2007). "Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process" en *Educational Research*, vol. 49, núm. 4, pp. 343-363.
- (2002). "The Global and National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In)equity in the Chilean Higher Educa-

- tion System (1981-1998)". Ed. D. dissertation. School of Education, University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Espinoza, Oscar & González, Luis Eduardo (2017). "El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile: Evolución, Resultados, Impactos y Desafíos" en Díaz-Barriga, Angel y Yáñez, Juan Carlos (eds.): *Acreditación en la Educación Superior en América Latina: Experiencias y Aprendizajes*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Ciudad de México, México (En imprenta).
- _____ (2015). "Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados", en A. Bernasconi (Editor), *Educación Superior en Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis* (Capítulo XII) (pp. 517-580). Santiago, Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- _____ (2013). "Access to higher education in Chile: A public vs. private analysis" en *Prospects* (UNESCO), June, vol. XLIII, 2/166, pp. 199-214.
- _____ (2012). "Políticas de Educación Superior en Chile desde la Perspectiva de la Equidad" en *Revista Economía y Sociedad*, núm. 22 (Enero-Junio), pp. 69-94. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle.
- _____ (2007). "Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003)" en *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 33, núm. 2, pp. 45-57. Valdivia, Universidad Austral.
- Gans, Herbert (1973). *More Equality*. Pantheon Books, New York.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Gordon, Edmund (1972). "Toward defining equality of educational opportunity" en Frederick Mosteller, Frederick y Moynihan, Daniel (eds.), *On Equality of Educational Opportunity*, Random House, New York, pp.423-434.
- Greenberg, Jerald & Cohen, Ronald (Eds.). (1982). *Equity and Justice in Social Behavior*, Academic Press, New York.
- Harvey, Glen & Klein, Susan (1985). "Understanding and measuring equity in education: A conceptual model" en *Journal of Educational Equity and Leadership*, vol.5, núm.2, pp.145-168.
- Havighurst, Robert (1973). "Opportunity, equity, or equality" en *School Review*, vol. 81, núm. 4, pp. 618-633.
- Herrnstein, Richard & Murray, Charles (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, Free Press, New York.
- House, Ernest (1980). "The role of theories of justice in evaluation – Justice on Strike" en *Educational Theory*, vol. 30, núm. 1, pp. 67-72.
- Jimenez, Emmanuel, (1986). "The public subsidization of education and health in developing countries: A review of equity and efficiency" en *The World Bank Research Observer*, núm. 1, pp. 111-129.
- Johnstone, Bruce & Shroff-Mehta, Preeti (2000). *Higher Education Finance and Accessibility: An International Comparative Examination of Tuition and Financial Assistance Policies*. The International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project, The Center for Comparative and Global Studies, State University of New York at Buffalo, Buffalo, N.Y.
- Jones-Wilson, Faustine (1986). "Equity in education: Low priority in the school reform Movement" en *The Urban Review*, vol. 18, núm. 1, pp. 31-39.
- Konvitz, Milton (1973). "Equity in law and ethics" en Wiener, Philip (ed.), *Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas*, Charles Scribner's Sons, New York, pp. 148-154 (Vol. 2).
- Larkin, June & Staton, Pat (2001). "Access, inclusion, climate, empowerment (AICE): A framework for gender equity in market-driven education" en *Canadian Journal of Education*, vol. 26, núm. 3, pp. 361-378.
- Larrañaga, Osvaldo., Cabezas, Gustavo & Dussailant, Francisca (2013). *Estudio De la Educación Técnico Profesional*. Santiago: PNUD.
- Latorre, Carmen Luz, González, Luis Eduardo & Espinoza, Oscar (2009). *Equidad en educación superior: Evaluación de las políticas públicas de la Concertación*, Editorial Catalonia/Fundación Equitas, Santiago.
- Lerner, Melvin (1974). "The justice motive: "Equity" and "parity" among children" en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 29, núm. 4, pp. 539-550.
- Leventhal, Gerald (1980). "What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships" en Gergen, Kenneth, Greenberg, Martin y Willis, Richard (eds.), *Social Exchange Advances in Theory and Research*, Plenum Press, New York, pp. 27-55.
- Lorenzeli, Marcos (2005). "Bienes o Capacidades: la polémica entre Rawls y Sen", en *Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano* (PNUD), Septiembre, pp. 1-3.
- Maslow, Abraham (1994). *La personalidad creadora*, Editorial Kairós, Barcelona.
- _____ (1991). *Motivación y Personalidad*, Ediciones Díaz de Santos, Madrid.
- _____ (1943). "A Theory of Human Motivation" en *Psychological Review*, vol. 50, pp. 370-96.
- McClelland, David (1961). *Achievement society*, Van Nos Company, New York.
- Meller, Patricio & Brunner, José Joaquín (2009). *Educación Técnico Profesional y Mercado Laboral en Chile: Un Reader*, Mineduc, CPCE de la U. Diego Portales y Dpto. Ingeniería Industrial de la U. de Chile, Santiago.
- Meller, Patricio (2008). *Reduciendo la Imperfección de la Información en la Educación Superior*. En <http://www.cned.cl/public/secciones/seccionGeneral/noticias/ppts/CSESeminar04.pdf>
- Messick, David & Cook, Karen (Eds.) (1983). *Equity Theory, Psychological and Sociological perspectives*, Praeger, New York.
- MIDEPLAN (2015). *Resultados CASEN 2015*, MIDEPLAN, Santiago.
- MIDEPLAN (2009). *Pueblos Indígenas*. Encuesta CASEN 2009. En http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen2009/casen_indigena_2009.pdf
- Ministerio de Educación, MINEDUC (2016a). *Instituciones de Educación Superior*. En <http://www.mifuturo.cl/index.php/servicio-de-informacion-de-educacion-superior/listado-de-instituciones-vigentes-2015>
- MINEDUC (2016b). *Informes de Matrícula*. En <http://www.mifuturo.cl/index.php/informes-sies/matriculados>
- Ministerio de Educación (2014). *Matrícula 2013*. En http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informematrícula_2013.pdf
- Ministerio de Educación (2013). *Compendio Histórico de Educación Superior*. En <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estructura-compendio>
- Mizala, Alejandra & Romaguera, Pilar (2004). "Remuneraciones y tasas de retorno de los profesionales chilenos" en Brunner, José Joaquín y Meller, Patricio (comps.): *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile: El rol de la información pública*, Editorial RIL, Santiago, pp. 171-209.
- Núñez, Javier & Gutiérrez, Roberto (2004). *Classism, discrimination and meritocracy in the labor market: The case of Chile*, Documento de Trabajo N° 208 (Abril), Departamento de Economía, U. de Chile, Santiago.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013*. En [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)

- OECD (2012). *Education at a Glance 2012*. OECD indicators. OECD, Paris.
- Pattnayak, Satya (1996). "Economic globalization and the urban process: Political implications for the state in Latin America" en Pattnayak, Satya(ed.): *Globalization, Urbanization, and the State: Selected Studies on Contemporary Latin America*, University Press of America, Lanham, Maryland, pp. 203-222.
- Petras, James (1999). "Globalization: A Critical Analysis" en Chilcote, Ronald (ed.): *The Political Economy of Imperialism: Critical Appraisals*, Kluwer Academic Publishers, Boston, MA., pp. 181-213.
- Psacharopoulos, George & Woodhall, Maureen (1985). *Education for Development: An Analysis of Investment Choices*, Oxford University Press for the World Bank, New York.
- Rawls, John (1971). *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Rodríguez, Claudia (2004). *Macroergonomía: Motivación al Logro y Satisfacción Laboral*. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Ergonomía. Guanajuato, Guanajuato, México, 26 al 29 de mayo.
- Salmi, Jamil (1991). *Perspectives on the Financing of Higher Education*. Document #PHREE/91/45, World Bank, Washington, D.C.
- Salomone, Jerome (1981). *Equity from the Sociologist's Perspective, Research and Development Series # 214L*, National Center for Research in Vocational Education: Columbus, Ohio State University.
- Samoff, Joel (1996). "Which priorities and strategies for education?" en *International Journal of Educational Development*, vol. 16 (3), pp. 249-271.
- Secada, Walter (1989). "Educational equity versus equality of education: An alternative conception" en Secada, Walter (ed.), *Equity and Education*, Falmer, New York, pp. 68-88.
- SEDLAC (CEDLAC & World Bank) (2014). *Cobertura bruta en educación superior según género*, en <http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/esp/estadisticas-detalle.php?idE=20>
- Sen, Amartya (1997). "Justicia: medios contra libertades" en Sen, Amartya, *Bienestar, justicia y mercado*, Paidós-ICE-UAB, Barcelona, pp. 109-121.
- _____ (1992). *Inequality reexamined*, Clarendon Press, Oxford.
- SIES (2013). *Informe Titulación 2012*, SIES, Mineduc, Santiago. En http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/titulados/titulacion_2012_sies.pdf
- SIES (2012). *Retención de Primer Año en Educación Superior Carreras de Pregrado*, SIES, Mineduc, Santiago.
- SIES (2010). *Evolución de Titulación en Educación Superior de Chile Periodo 1999-2008*, SIES, Mineduc, Santiago.
- Sternberg, Robert (1988). *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*, Penguin, New York.
- _____ (1985). "General intellectual ability" en Sternberg, Robert (ed.): *Human Abilities: An Information Processing Approach*, W. H. Freeman & Company, New York, pp.5-30.
- Strike, Kenneth (1985). "Is there a conflict between equity and excellence?" en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol.7, núm.4, pp.409-416
- _____ (1979). "The role of theories of justice in evaluation: Why a house is not a home" en *Educational Theory*, vol. 29, núm. 1, pp. 1-9.
- Tornblom, Kjell (1992). "The social psychology of distributive justice" en Scherer, Klaus (ed.): *Justice: Interdisciplinary Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, MA., pp.177-236.
- Tumin, Melvin (1965). 'The meaning of equality in education'. Paper presented at the Third Annual Conference of the National Committee for support of Public Schools. Washington, D.C.
- Urzúa, Sergio (2012). *La Rentabilidad de la Educación Superior en Chile ¿Educación Superior para Todos?*, Documento de Trabajo N° 386, Centro de Estudios Públicos, Santiago.
- Warner, James (1985). "Equity and social policy: Conceptual ambiguity in welfare criteria" en *The International Journal of Sociology and Social Policy*, vol. 5, núm. 2, pp. 16-32.
- Warner, William, Havighurst, Robert & Loeb, Martin (1944). "Who shall be educated?" en Warner, William, Havighurst, Robert & Loeb, Martin, *Who Shall Be Educated? The Challenge of Unequal Opportunities*, Harper, New York, pp.141-172.
- Weale, Albert (1978). *Equality and Social Policy*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Wijck, Peter van (1993). "On Equity and Utility" en *Rationality and Society*, vol. 5, núm. 1, pp. 68-84.
- World Bank (2000). *Higher Education in Developing Countries: Perils and Promise*, World Bank, Washington, D.C.
- World Bank (1994). *Higher Education: Lessons from Experience, International Bank for Reconstruction and Development*, Washington, D.C.
- Zajda, Joseph, Majhanovich, Susan & Rust, Val. (2006). "Introduction: Education and Social Justice" en *International Review of Education*, vol. 52, núm. 1, pp. 9-22.



Globo, óleo sobre tela, 90 x 70 cm. 2008.

¿Educación superior para todos?

Los vaivenes de la ampliación de oportunidades en tres décadas de democracia política en Argentina, Brasil y Chile

Resumen

Esta presentación reconstruye los alcances y vaivenes de la ampliación de las bases sociales de la universidad, a partir del análisis de la política de educación superior aplicada en la región en estas tres décadas de democracia. Se busca dar cuenta de los significados y contenidos cambiantes que esta idea asumió en las experiencias de Argentina, Brasil y Chile, casos nacionales que serán abordados a través de un análisis contextualizado, empleando como base empírica, información proveniente de fuentes secundarias.

La sucesión en estos países de gobiernos neoliberales y de centroizquierda en un clima de época que propone una incorporación de la diversidad y la generación de mecanismos que promuevan una reducción de las desigualdades permite apreciar variaciones en torno al contenido del proceso de expansión de oportunidades, que si bien reconocen una matriz común, asumen notas singulares en cada caso nacional.

Palabras clave: Democratización, Educación Superior, América Latina.

Abstract

This presentation reconstructs the scope and vagaries of the expansion of the social bases of the university, from the analysis of the policy of higher education applied in the region in these three decades of democracy. It seeks to account for the meanings and changing contents that this idea assumed in the experiences of Argentina, Brazil and Chile, national cases that will be addressed through a contextualized analysis, using as empirical basis and information from secondary sources.

The succession in these countries of neoliberal and center-left governments in a climate of time that proposes an incorporation of diversity and the generation of mechanisms that promote a reduction of inequalities, allows to appreciate variations around the content of the process of expansion of opportunities, that although they recognize a common matrix, they assume singular notes in each national case.

Keywords: Democratization, Higher Education, Latin America.

Desde el restablecimiento de los gobiernos democráticos, promediando los años 80, varios países de América Latina experimentaron una paulatina pero constante ampliación de las oportunidades en el ámbito universitario. Esta tendencia se acentuó en lo que va del siglo XXI, en un clima de época proclive a rechazar las discriminaciones históricas; de tal manera, en el contexto de economías en expansión, la universidad, institución tradicionalmente renuente a atender este tipo de reclamos, comenzó a ensanchar sus bases sociales.¹

Utilizando como base empírica información proveniente de fuentes secundarias se analizarán los casos de Argentina, Brasil y Chile, focalizando en los alcances, contenidos y vaivenes que este proceso de ampliación de oportunidades experimentó desde el retorno de la democracia. Una mirada global del período permite visualizar un movimiento expansivo de la educación superior que -con marchas y contramarchas- amplía el acceso y procura contener a grupos tradicionalmente excluidos. En cada país, sin embargo, los sentidos y la amplitud de las políticas desarrolladas son diversos en la medida en que también lo son los puntos de partida de cada sociedad, los rasgos dominantes de los sistemas de educación superior (SES), sus valores prevaletentes y la intensidad de las demandas sociales.

El análisis permite apreciar que en el contexto de gobiernos de diverso signo político se presentan variaciones en torno a este proceso expansivo, las cuales -aunque reconocen una matriz común- asumen notas singulares pero resultados semejantes en cada caso nacional. En tal sentido, las políticas de ampliación de oportunidades ponen el énfasis en el acceso sin atender de manera compleja los resultados diferenciales que presentan grupos socioeconómicos diversos en el tránsito por las instituciones superiores.

Argentina: expansión del acceso en contextos políticos diversos

Algunos datos generales resultarán útiles para encuadrar el caso. Argentina posee un sistema de educación superior (SES) binario con prevalencia del segmento universitario que concentra el 70% de la matrícula; el 30% restante corresponde a instituciones no universitarias de formación docente y técnico-profesional. El sector público prevalece en ambos subsistemas y atiende

alrededor del 74% de la matrícula total. Por su parte, el acceso a las universidades públicas es abierto y en estas instituciones existe además una vieja y consolidada tradición de gratuidad. La Tasa Bruta de Escolarización Superior (TBES) se aproxima al 55% de los jóvenes entre 18 y 24 años (SPU, 2013; DINIECE, 2015).

A partir de su asunción en diciembre de 1983 Raúl Alfonsín (Unión Cívica Radical) –primer presidente constitucional luego del golpe militar de 1976– otorgó a la universidad un rol central en la ampliación de la participación social y por esa vía en el aseguramiento de la democracia. Con tal objetivo, se restituyó la autonomía universitaria y se propendió a la democratización de las instituciones, tanto en términos de cogobierno de los claustros, como de ampliación de sus bases sociales.² Esta se alcanzaría a través del restablecimiento de la gratuidad y especialmente del ingreso directo/irrestringido a las universidades públicas, medida de elevado poder simbólico que se tradujo en la práctica en un fuerte crecimiento de la matrícula. El mismo se canalizó en las universidades públicas existentes³, produciendo dificultades institucionales de envergadura por la improvisación en que se dio la expansión física de las instituciones y sobre todo, la ampliación del cuerpo docente. De manera paralela creció también la matrícula de la educación superior no universitaria.

Desde 1989 y durante dos períodos consecutivos, Carlos Menem (Partido Justicialista) desarrolló una gestión de corte neoliberal que encaró una reforma del Estado fundamentada en la idea que su achicamiento y el avance del mercado resolverían la crisis económica. En el contexto de relaciones ríspidas entre el Ejecutivo y las universidades públicas más tradicionales y grandes se inició una reforma del sector para aumentar su eficiencia y la equidad, principios ligados a las recomendaciones de los organismos multilaterales de crédito.

La eficiencia estaría garantizada por la mayor competencia y calidad que generaría el ingreso del mercado en el sector. La equidad permitiría reducir el elitismo universitario y la sobrerrepresentación de los sectores sociales más favorecidos; la igualdad de oportunidades se alcanzaría por medio de una combinación entre arancelamiento de los estudios para aquellos grupos sociales acomodados y becas para los estudiantes carenciados meritorios.

En estos años se dio una expansión de la oferta universitaria a través de una doble vía: la creación de 9 nuevas universidades públicas, 6 de ellas ubicadas en una zona económicamente deprimida como el conurbano de Buenos Aires, y la autorización para el funcionamiento de 20 universidades privadas. Por otra parte, se expandió nuevamente la educación superior no universitaria y estas instituciones pasaron a la jurisdicción provincial.

En lo que refiere al ingreso a las universidades públicas, si bien el discurso oficial vinculaba la eficiencia con la restricción del acceso, la Ley de Educación Superior (1995) no lo limitó de manera expresa sino que lo dejó a cargo de las instituciones en uso de su autonomía.

En 2003 accedió al gobierno Néstor Kirchner inaugurando un ciclo de tres períodos presidenciales del mismo signo, el primero, a su cargo hasta 2007, y el segundo y tercero en manos de su esposa, Cristina Fernández (2007-2011 y 2011-2015). Fueron algo más de doce años en los que la economía argentina experimentó importantes transformaciones en un contexto de fortalecimiento del rol del Estado que –luego del fracaso del ciclo neoliberal– volvió a intervenir como reasignador de recursos. Asimismo, la inclusión social pasó a constituir un eje articulador de las gestiones y alcanzó también al ámbito universitario.

La ampliación de las oportunidades se concretó a través de dos vías principales: la creación de nuevas universidades públicas y la consolidación de diversas formas de ayuda económica a estudiantes carenciados. En lo que refiere a la primera, durante las dos presidencias de Cristina Fernández se crearon 18 universidades nacionales, 8 de las cuales se asentaron en el conurbano de Buenos Aires, 1 instituto universitario y 5 universidades provinciales. Se autorizaron también 7 universidades y 2 institutos universitarios privados. Esto supuso fortalecer e interiorizar la oferta de gestión pública.

En lo que respecta a la ayuda económica, los Programas de Becas establecidos en el período anterior, fueron ampliados incluyendo líneas especiales para pueblos originarios y discapacitados y un nuevo Programa –las Becas Bicentenario– destinado a apoyar a carreras consideradas estratégicas para el país (ingeniería, ciencias básicas y naturales, etc.). De manera complementaria, en 2014 se estableció el Programa PROG.R.ES.AR (Programa de Respaldo a Estudiantes

Argentinos), política de transferencia monetaria directa dirigida a personas de escasos recursos, entre 18 y 24 años que continuaran sus estudios.

Los beneficiarios de ambos programas representaban en 2015 alrededor del 13% de la matrícula en instituciones universitarias públicas; por la ausencia de evaluaciones oficiales, no se conoce sin embargo su impacto en términos de retención de matrícula, estímulo para la aprobación de materias, graduación, etc.

La información empírica disponible⁴ permite mostrar la expansión de la cobertura para los quintiles más carenciados (Cuadro 1) y su lenta traducción en el mejoramiento de los indicadores de logro educativo (Cuadro 2). En tal sentido, si bien el movimiento ha sido expansivo, parece haberse privilegiado especialmente el acceso a las instituciones sin operar significativamente sobre las posibilidades diversas que los sectores sociales más vulnerables tienen en las instituciones.

Cuadro 1. Argentina Tasa neta de escolaridad superior según quintiles de ingreso

Quintiles	2003	2006	2010	2014
1°	14.4	13.6	16.8	17.6
2°	17.8	20.9	24.3	22.1
3°	27.9	32.7	29.8	29.9
4°	39.3	44.3	39.6	36.4
5°	57.9	59.0	54.3	55.0
Promedio	32.4	34.1	33	32

Fuente: Elaborado a partir de Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean (CEDLAS y Banco Mundial), consultada el 14/08/2017.

Cuadro 2. Argentina. Indicador de logro educativo según quintiles de ingreso

	Terciario completo e incompleto (en % de la población de 25 años y más)		Escolaridad media de la PEA (en años de escolaridad)	
	1997	2012	1997	2012
Quintil 1°	2.3	10.5	7.4	9.5
Quintil 5°	45.3	53.1	13.1	13.9
Brecha entre quintiles	94.9	80.2	43.5	31.7

Fuente: CEPAL, Panorama social de América Latina 2015, Naciones Unidas, 2016.

Brasil: expansión, privatización y segmentación

En Brasil el SES es extremadamente heterogéneo, diversificado y segmentado. La oferta institucional y su cobertura matricular son predominantemente privadas (75% de la matrícula total y 88% de los establecimientos según datos 2014), con acceso selectivo al nivel superior cuyo grado de exigencias es mayor en las universidades federales y gratuitas. La TBES por su parte se aproxima al 35% de los jóvenes entre 18 y 24 años (INEP, 2016).

Luego de veintidós años de dictadura militar, en 1985 asumió la presidencia José Sarney, quien procuró ampliar las oportunidades en el nivel superior a través de vías indirectas y directas; entre las primeras el mejoramiento de los niveles educativos anteriores y la expansión de la investigación educativa mejorarían el acceso de los sectores sociales menos favorecidos; entre las segundas, un mayor apoyo económico reduciría las desigualdades en el acceso y se daría una ampliación programada de las vacantes en instituciones públicas. No se consideró en cambio, reducir la selectividad del examen Vestibular mientras se profundizaba el problema de las vagas ociosas, esto es las vacantes en instituciones privadas y en ciertas carreras de escasa demanda en instituciones públicas y privadas, que no podían ser cubiertas.

En 1990 Fernando Collor de Mello aplica un plan de gobierno de corte neoliberal que se proponía resolver la crisis fiscal a partir de la reducción del Estado, la privatización de las empresas públicas y la liberalización del comercio internacional. En diciembre de 1992 un juicio político (*impeachment*) lo expulsó del gobierno y fue sustituido por Itamar Franco. En materia de educación superior, la relación entre el gobierno y las universidades, especialmente las federales, se hizo más áspera y acorde al clima de época y la creciente injerencia de los organismos multilaterales de crédito, las líneas de la gestión oficial se articularon –de manera coincidente con lo acontecido en Argentina- en torno a las nociones de eficiencia y equidad.

Esta última se alcanzaría a través de una ampliación de la oferta por la combinación entre una expansión del acceso de estudiantes carenciados al nivel medio de buena calidad, la reducción de la selec-

tividad social en el ingreso al nivel superior a través de un crecimiento del crédito educativo y un mayor número de vacantes en las instituciones públicas. Por otra parte, se puso énfasis en los costos de la educación superior y en la necesidad de generar formas de financiamiento alternativas que redujeran la presión sobre el erario público.

También ubicada dentro del arco neoliberal, la presidencia de Fernando Henrique Cardoso se inició en 1995 y se extendió por dos períodos consecutivos. En estos años no mudaron sensiblemente los ejes de articulación de la educación superior aunque se señaló como meta principal la elevación de la calidad y la eficiencia a través de la competencia entre las instituciones. En estos años, a los efectos de recortar gastos públicos se produjo un casi estancamiento de las instituciones públicas y una expansión de la oferta privada (Gentili, 2014).

Se procuró además la elevación de la TBES que en los primeros años '90 apenas superaba el 10% de la franja etaria, utilizando como vías la iniciativa privada y la lenta expansión de vacantes en las instituciones públicas. Otro instrumento fue la creación de cursos secuenciales, estudios menos exigentes con una duración, entre seis meses y dos años que no requerían la aprobación del Vestibular; los mismos fueron propuestos como forma de democratización del nivel a través de la generación de un circuito diferencial que transmitía saberes instrumentales.

Ya en el siglo XXI, las presidencias de Luiz Inácio Lula Da Silva (2003-2007 y 2007-2011) y Dilma Rousseff (2011-2015 y 2015-2016), inauguraron un tramo de 13 años con gobiernos del Partido dos Trabalhadores (PT). En materia de educación superior y en claro contraste con la gestión anterior, el estado adquirió centralidad como redistribuidor de oportunidades para los sectores sociales carenciados. Éstas se implementaron por medio de políticas de acción afirmativa, la creación de nuevas instituciones públicas, las transformaciones en el ingreso y la ampliación del financiamiento de los estudiantes.

En lo que respecta a las nuevas instituciones, hasta 2014 se fundaron 18 nuevas universidades federales y 173 unidades de educación superior en el interior del país para reducir la discriminación regional (Sesu, s.f.). A pesar del crecimiento cuantitativo de los estableci-

mientos públicos y de una distribución geográfica más equilibrada, la oferta institucional privada continuó expandiéndose.

Por otra parte, la expansión de la oferta pública se garantizó también a través del Programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI), destinado a crear condiciones para la expansión de las vacantes,⁵ para mejorar la permanencia de los estudiantes en las instituciones y para aumentar el aprovechamiento de la estructura física y los recursos humanos en las universidades.

En materia de ingreso a la educación superior, el mismo operó según las instituciones, a través del tradicional y selectivo Vestibular o de los resultados del Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM), que desde 2010 es utilizado por las universidades federales y algunas estatales para seleccionar a sus alumnos.⁶ Por otra parte, el Ministerio de Educación (MEC) creó el Sistema de Selección Unificada, mecanismo para escoger a los ingresantes a las IES públicas cuyo mecanismo de acceso es el ENEM.

En lo que respecta al apoyo económico a sectores carenciados, en un contexto en el que las tres cuartas partes de la matrícula pertenece al sector privado, el mismo se expresó a través de créditos (Programa de Financiamiento estudiantil, FIES) y becas, que cubren los costos de matriculación en instituciones *no gratuitas*. Este es el caso del Programa Universidad para todos (PROUNI) establecido en 2004 el cual prevé aprovechar parte de las vacantes ociosas de las instituciones privadas a través de becas de estudio integrales o parciales para estudiantes con un ingreso familiar menor a tres salarios mínimos, que cursaron el nivel secundario en escuelas públicas, con una participación de indígenas y negros similar a la que se da en cada estado. Como contrapartida, las instituciones obtienen la exención de ciertos impuestos. La selección de candidatos se efectúa según los resultados del ENEM por lo que –se sostiene– respeta el principio del mérito.

Aunque no sean comparables en términos del aporte directo que realiza el Estado, sumando los créditos educativos (FIES) y las becas, más del 10% de la matrícula total es alcanzada por algún tipo de beneficio; por su parte el PROUNI permitió en 2016, la apertura de alrededor de 330 mil vacantes y desde el inicio del mismo (en 2005) otorgó más de dos millones

de becas. Para algunos sin embargo constituye una vía de fortalecimiento del sector privado y de profundización de la segmentación del sistema, orientando a los más pobres a estudiar en instituciones de baja calidad, que son las que mayoritariamente ofrecen las vacantes (Mancebo, 2004).

En lo que respecta a las Políticas de Acción Afirmativa (PAA),⁷ en agosto de 2012 se aprobó la Ley de Cuotas Raciales y Sociales que establece una combinación de ambas cuotas en los establecimientos federales: 50% de los cupos se reservan a estudiantes que hayan cursado sus estudios en escuelas públicas; la mitad de esas vacantes se asigna a estudiantes que provengan de familias que cobran menos de 1,5 salario mínimo con una distribución para negros, mulatos e indígenas, proporcional a la composición de la población en cada estado del país. Las cuotas se distribuyen de acuerdo al rendimiento de los aspirantes en el ENEM, esto es, se destinan a los mejores alumnos de la red pública.

Los diversos gobiernos que se sucedieron en estas tres décadas encararon un movimiento de ampliación de las oportunidades de ritmo lento, con primacía de la vía privada y gradualidad extrema hasta la llegada de los gobiernos del PT. Estos últimos generaron una amplia reforma del tercer nivel en el que tíbiamente crece la oferta pública mientras sigue expandiéndose –aunque a un ritmo menor– la privada. Esto se ha traducido en una ampliación de la participación en la educación superior de los quintiles más bajos la cual, si bien ha crecido en los últimos quince años, aún permanece en valores reducidos (Cuadro 3). Esto aún no se ha traducido en un mejoramiento significativo de los logros educativos de esos grupos (Cuadro 4).

En términos de color, la presencia de negros y pardos en la educación superior se quintuplicó entre 1997 y 2011: pasó de representar el 4% en 1997 a cerca del 20% en 2011 entre las personas (18-24 años) que frecuentan o ya concluyeron ese nivel educativo (INEP, 2011).

Chile: expansión y segmentación en contextos de mercado

En Chile, antes del golpe liderado por Pinochet en 1973, existían ocho universidades (2 estatales y 6 privadas), tres de las cuales fueron entonces divididas

Cuadro 3. Brasil. Tasa neta de escolaridad superior según quintiles de ingreso.

Quintiles	1992	1998	2004	2007	2011	2014
1°	0.6	0.6	1.0	2.2	4.4	5.4
2°	0.7	0.9	2.1	3.4	5.8	10.1
3°	2.0	2.9	4.7	7.6	10.9	14.7
4°	4.6	7.6	13.0	17.3	19.5	24.3
5°	19.6	32.6	44.0	46.7	46.1	50.3
Promedio	5.5	8.9	12.9	15.4	17.3	21

Fuente: Elaborado a partir de Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean (CEDLAS y Banco Mundial), consultada el 14/08/2017.

Cuadro 4. Brasil. Indicador de logro educativo según quintiles de ingreso.

	Terciario completo e incompleto (en % de la población de 25 años y más)		Escolaridad media de la PEA (en años de escolaridad)	
	1996	2013	1996	2013
Quintil 1°	0.6	3.5	2.8	5.9
Quintil 5°	27.9	43.6	9.9	11.7
Brecha entre quintiles	97.8	92.0	71.7	49.6

Fuente: CEPAL, Panorama social Se América Latina 2015, Naciones Unidas, 2016

para conformar instituciones regionales. A partir de 1981 se favoreció la expansión del segmento privado en el ámbito universitario y el técnico profesional y el gobierno militar introdujo cambios legislativos que, con pocas modificaciones, han continuado hasta el presente conformando un modelo de mercado para la educación superior. El ingreso es altamente selectivo y tanto las instituciones de gestión públicas como las de gestión privada están aranceladas; recién en 2016 se inició un proceso de gradual establecimiento de la gratuidad. La TBES por su parte es del 53% de los jóvenes entre 18 y 24 años (SIES, 2014).

Luego de 17 años de gobierno militar, la Concertación de Partidos por la Democracia accedió al poder en 1990 a través del democristiano Patricia Aylwin quien fue sucedido en 1994 por Eduardo Frei del mismo origen partidario. Ambos pusieron énfasis en el acceso y en la ampliación del apoyo económico para mejorar las posibilidades de los estudiantes pertenecientes a los sectores sociales más vulnerables.

En el siglo XXI asumieron los socialistas Ricardo Lagos (2000-2006) y Michelle Bachelet (2006-2010) durante cuya gestión se produjeron los primeros reclamos estudiantiles –la llamada Revolución de los Pingüinos–, estudiantes secundarios que demandaban la eliminación

de la subsidiaridad del Estado en materia educativa y de los aranceles para la prueba de Selección Universitaria. En 2010 el gobierno de centroderecha de Sebastián Piñera, propendió nuevamente al primado de las leyes de mercado. Dentro de un conjunto de movimientos sociales de oposición a su gobierno el movimiento estudiantil reclamó fortalecer la educación pública, aumentar su financiamiento y mejorar la equidad en el acceso. Esta misma demanda se sostuvo en la segunda presidencia de Michelle Bachelet que se inició en 2014.

En este más de un cuarto de siglo de gobiernos democráticos, si bien no se ha modificado mayormente la matriz de la educación superior, sí operaron pequeñas y sucesivas transformaciones forzadas por una movilización estudiantil y social creciente que cuestionó el modelo de mercado. Espinoza y González (2014a) señalan que estos cambios sin embargo, no se dieron en forma planificada ni se inscribieron en una política de fortalecimiento del financiamiento público sino que surgieron por reacción como medio para reducir la conflictividad social.

La reforma de 1981 supuso una drástica modificación del financiamiento del nivel superior; en este sentido, el financiamiento estatal fue reemplazado por el Aporte Fiscal Directo, se eliminó la gratuidad, se

instauró el arancel y el crédito universitario para los estudiantes que no pudieran solventarlo; asimismo se creó un mercado de educación superior que se abrió a la oferta privada (Dávila León, 2011:154). Esto condujo a una privatización extrema del tercer nivel y en el contexto de una sociedad altamente segmentada esta condición se extendió y reprodujo en la educación superior.

La mayor expansión del número de instituciones se dio entre los años 1985 y 1995 presentándose desde entonces una tendencia descendente en su número total por la gradual reducción de los establecimientos privados originado en fusiones y cierres por problemas de mercado o malos resultados en la acreditación (Zapata, Tejeda y Rojas, 2011). El número de universidades estatales permaneció estable hasta 2015, cuando se crearon dos nuevas instituciones y un año más tarde se fundaron 15 Centros de Formación técnica de carácter estatal.

Por lo tanto, la cobertura se amplió hasta 2015 especialmente a partir del segmento privado y la fuerte expansión y diversificación de la matrícula con el ingreso de sectores sociales tradicionalmente ausentes por motivos socioeconómicos, mujeres y grupos étnicos, pero a establecimientos arancelados y en condiciones que suponen el endeudamiento de las familias para cubrir los costos de los estudios. Se produjo además una fuerte segmentación de la población universitaria según su asistencia a instituciones públicas o privadas y aún dentro de cada uno de estos tipos de establecimientos.

La subsidiaridad del estado en materia de educación superior constituyó desde la reforma de Pinochet el principio organizador del sistema que introdujo lógicas de mercado y privilegió al sector privado por su mayor eficiencia. Esta concepción, si bien se fue resignificando a lo largo de los años, aún está vigente y es utilizada por parte de la sociedad como forma de diferenciación social; en tal sentido, su combinación con la aparentemente neutral noción de mérito, legitima los logros diversos de grupos con distinto capital económico y social.

Los dos núcleos de conflictividad que fueron planteándose a lo largo de los gobiernos del período democrático son la selectividad en el acceso y el financiamiento privado de los estudios. Los requisitos para el ingreso varían según el tipo de instituciones; las Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) –y

desde 2012 otras ocho universidades privadas– fijaron un proceso de admisión común altamente selectivo que supone haber obtenido al menos 450 puntos en la Prueba Nacional de Selección Universitaria (PSU).⁸ Cada universidad define además sus propias exigencias y las otras universidades privadas y los institutos tecnológicos tienen requerimientos diversos según los casos; en las instituciones menos prestigiosas sólo se pide el certificado de graduación del segundo nivel. (Zapata y Tejeda, 2016:13).

En materia de financiamiento, la singularidad del caso chileno reside en la composición del gasto en Educación Superior, no por el monto total sino por la relación entre aportes públicos y privados. Según señalan Zapata y Tejeda (2016) a partir de datos de la OECD de 2013, el gasto en el nivel corresponde al 2,5% del PBI, pero está compuesto por un 1% que aporta el Estado y un 1.5% de aporte privado.⁹

Los aportes fiscales se encaminan a través de dos vías principales: por una parte, el financiamiento a las universidades del CRUCH el cual si bien ha sido creciente, representa actualmente alrededor del 25% de los gastos de esas instituciones; el resto de los gastos se cubre a través de aranceles, matrículas y ventas de servicios (Espinoza y González, 2014a) y para sufragar los costos privados existe un amplio sistema de becas y créditos.

Entre estos instrumentos se destaca especialmente el Fondo Solidario de Crédito Universitario (1994),¹⁰ los Créditos con Aval Estatal (CAE, creado en 2005) que cuenta actualmente con la mayor parte de los beneficiarios,¹¹ los créditos privados y una importante cantidad de becas, incluyendo la Beca Indígena.

Un instrumento peculiar es el llamado Aporte Fiscal Indirecto que otorga recursos por poco más de el 5% del total del financiamiento público a la educación superior y beneficia a las instituciones públicas y privadas que matriculan a los primeros 27,500 alumnos con mejores puntajes en la PSU (equivalente al 15% de los nuevos ingresos). A través de esta vía se busca incentivar la calidad de las instituciones y la competencia entre ellas para captar a los mejores estudiantes. Sin embargo, en la práctica, los recursos tienden a concentrarse en pocas universidades de excelencia, que gozan de alto prestigio y mantienen estrictos requisitos de selección (Zapata y Tejeda, 2009).

En los últimos 15 años, las políticas de los gobiernos de la Concertación y el de Piñera, aunque con sesgos diversos, fueron ampliando los recursos destinados a la educación superior y modificando las formas de financiamiento de la demanda. Para 2015 más del 55% de la matrícula en educación superior recibía becas o créditos.

Durante la gestión de Piñera se da la paradoja que, mientras las políticas generaron una mayor privatización, las movilizaciones estudiantiles forzaron el ingreso de la gratuidad en la agenda de gobierno (Espinoza y González, 2013). El segundo gobierno de Bachelet reconoció por su parte a la educación superior como derecho social y se propuso fortalecer el rol del estado como oferente y fiscalizador del nivel (Espinoza y González, 2014b, González y Espinoza, 2016).

La gratuidad se implantó a partir de 2016 e incluyó a las universidades estatales, las privadas del CRUCH y cinco universidades privadas: las mismas recibirían aporte fiscal directo equiparable al pago de un arancel de referencia por parte de estudiantes que formen parte de la mitad de la población con menores recursos. La diferencia entre el mismo y el arancel nominal deberá ser absorbida por las propias instituciones.

En la trayectoria de los gobiernos democráticos chilenos puede apreciarse pues, la pervivencia de la

matriz establecida durante el gobierno de Pinochet; así priman la subsidiaridad del Estado en materia educativa, la conformación de un amplio mercado de la educación superior, la competencia entre las instituciones y el financiamiento privado de los estudios. Todo el sistema de apoyo económico se sustenta en el mérito y el estímulo a los que, de acuerdo a los parámetros dominantes, se presentan como los más talentosos. Sin embargo, la segmentación institucional tiende a profundizar las desigualdades entre los estudiantes provenientes de los sectores más y menos privilegiados de la sociedad.

Si observamos la evolución de la participación de los quintiles de ingresos socioeconómicos más bajos en la educación superior, es importante su ampliación hasta alcanzar la escolarización del 27% de los pertenecientes al primer quintil (Cuadro 5); han mejorado también los indicadores de logro educativo aunque todavía la brecha entre el quintil inferior y el superior resulta significativa (Cuadro 6).

¿Educación superior para todos?: la ampliación de oportunidades y sus paradojas

La ampliación de oportunidades en el nivel superior en las últimas tres décadas ha sido una tendencia per-

Cuadro 5. Chile. Tasa neta de escolaridad superior.

Quintiles	1987	1992	1998	2003	2006	2009	2013
1°	3.9	5.3	6.2	8.4	13.3	16.1	27.4
2°	4.6	8.6	8.8	12.7	16.1	20.9	31.6
3°	7.6	10.6	16.6	19.6	23.7	24.8	35.8
4°	15.6	16.0	27.8	31.5	34.1	33.9	43.1
5°	39.0	29.5	56.0	58.0	53.0	57.8	62.7
Promedio	14.1	14.0	23.1	26.0	28.0	30.7	40.1

Fuente: Elaborado a partir de Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean (CEDLAS y Banco Mundial), consultada el 14/08/2017.

Cuadro 6. Chile. Indicador de logro educativo según quintiles de ingreso.

	Terciario completo e incompleto (en % de la población de 25 años y más)		Escolaridad media de la PEA (en años de escolaridad)	
	1996	2013	1996	2013
Quintil 1°	2.7	7.9	7.5	9.8
Quintil 5°	43.6	57.6	12.8	13.9
Brecha entre quintiles	93.8	86.3	41.4	29.5

Fuente: CEPAL, Panorama social Se América Latina 2015, Naciones Unidas, 2016.

sistente en la región aunque con alcances y contenidos diversos en los casos en estudio.

En Argentina, las huellas que el gobierno militar dejó en términos de reducción de las oportunidades y exclusión de un SES mayoritariamente público, parecen haber sido superadas con cierta rapidez y a partir del restablecimiento de los gobiernos democráticos se inició un proceso expansivo con un solo intento de cierre que coincide con la instalación de una gestión de corte neoliberal. En los otros momentos, la noción prevaleciente refiere especialmente al acceso de sectores carenciados y la generación por parte de los gobiernos de nuevas ofertas educativas de carácter público así como el sostenimiento de la gratuidad. El reconocimiento de la diversidad y la noción de inclusión son propios de la última etapa; en estos años, aunque los instrumentos de política pública son los mismos, la voluntad política se expresa a través de la expansión del apoyo económico a estudiantes vulnerables. Esto no va acompañado sin embargo por una evaluación sistemática de los resultados ni se implementan políticas similares para favorecer su permanencia y graduación.

En Brasil, en un SES con primacía del sector privado la segmentación institucional tiende a profundizarse en las décadas posteriores a la redemocratización; la ampliación de oportunidades opera de manera casi residual hasta la llegada al gobierno del PT. Sólo entonces se desarrollan políticas de expansión de la oferta pública y de acción afirmativa para mejorar las chances de grupos étnico-raciales y sectores socioeconómicos carenciados de acceder a una educación superior de calidad. Por su parte, la Ley de cuotas abre la posibilidad de acceder a las universidades federales –instituciones de reconocido prestigio y status– a grupos socioeconómicos y étnico-raciales tradicionalmente ausentes.

En Chile, se presenta una continuidad en la política de educación superior que, luego de su reforma en los años del gobierno militar, permanece constante en sus rasgos centrales, más allá de algunos pequeños ajustes que introducen especialmente los gobiernos de la Concertación. Estos –siguiendo la matriz fijada en los primeros años 80– apuntan a ampliar el financiamiento de sectores sociales desfavorecidos a través de nuevas líneas de créditos o más recientemente por medio de becas y de la creación de nuevas instituciones públicas. En todos los casos se recurre

al mérito como forma de selección; sin embargo, en el contexto de una sociedad y una educación superior fuertemente segmentadas parece desconocerse que este puede constituirse en una vía de reproducción de las diferencias sociales.

Los resultados de las políticas aún resultan modestos en los tres países y llama la atención que en dos casos de sentido inverso como los de Argentina y Chile los resultados sean similares. En efecto, el primero se caracteriza por un sistema predominantemente público, de ingreso abierto, gratuidad de los estudios y un amplio sistema de apoyo económico a sectores carenciados y el segundo por un sistema predominantemente privado, de acceso selectivo, estudios arancelados (y muy caros) y un sistema de créditos altamente onerosos y en menor medida, becas de estímulo. Si bien los costos sociales e individuales presentes y futuros son diversos, algo en la hechura de las políticas que en los últimos años se han diseñado parece indicar que más allá de su carácter progresista, las mismas no han acertado aún en diseñar estrategias que capten la complejidad que entraña una democratización plena del sector y la ampliación de las oportunidades de los grupos más desfavorecidos. Esto es, la posibilidad de acceder, permanecer y egresar de instituciones de calidad que brinden las herramientas necesarias para competir con posibilidades en el mercado de trabajo.

Hasta el momento se ha operado fundamentalmente sobre el acceso al nivel superior sin poner en agenda las articulaciones hacia atrás, con los otros niveles educativos, ni hacia adelante, con el mercado laboral. También se ha colocado en un segundo plano el peso de la segmentación institucional tanto en términos de prestigio / *status* como de calidad académica. Todas estas circunstancias pueden moderar las posibilidades democratizadoras y profundizar una ampliación espuria del nivel superior.

En suma, en todos los casos la dirección de las políticas aplicadas ha tendido a aumentar las posibilidades de acceso al nivel superior de los grupos sociales más desfavorecidos. Sería necesario aprovechar la experiencia acumulada para diseñar políticas que permitan profundizar el sentido de las transformaciones y avanzar hacia una democratización que no sólo suponga progresos cuantitativos sino también avances consistentes en el plano social.

Notas

1. Esta ampliación de oportunidades en el ámbito superior se aborda desde la perspectiva teórica a través de los conceptos de democratización e inclusión. Para un desarrollo de los alcances de los mismos puede consultarse Chiroleu, 2013.
2. El gobierno militar había intervenido las universidades nacionales fijando un estricto examen de ingreso con cupo y eliminando la gratuidad. Estas medidas se insertaron en un clima de represión y persecución ideológica y física con el objeto de sofocar cualquier posible disidencia.
3. Hasta la finalización del gobierno de Alfonsín no se fundaron nuevas universidades públicas: sólo se reabrió la Universidad Nacional de Luján, cerrada por el régimen militar, y unos meses antes de dejar el gobierno se autorizó la creación de la Universidad Nacional de Formosa. Por su parte la matrícula en universidades nacionales pasa de 338 mil alumnos en 1983, último año del gobierno militar, a 525 mil alumnos en 1985.
4. Si bien existen datos disponibles de la década del 90, los mismos se refieren al Gran Buenos Aires o a un conjunto limitado de aglomerados urbanos, por lo cual no resultan comparables con los relevamientos nacionales efectuados a partir de 2003.
5. Entre 2007 y 2013 se dio una ampliación de vacantes del orden del 118%, pasando de 134 mil a 291 mil (Peixoto, 2016).
6. Señalan Schwartzman y Knobel (2016) que en 2015, 9,5 millones de egresados rindieron la prueba. De estos, 2,8 millones compitieron por 205 mil vacantes en las instituciones federales. "Los datos demuestran que los estudiantes que vienen de familias con un alto grado de educación y de instituciones privadas o públicas selectivas de excelente calidad tienden a conseguir los mejores puntajes", lo que aumenta la competitividad y dificulta el ingreso de los estudiantes provenientes de sectores sociales vulnerables.
7. En razón de que cerca del 45% de la población nacional puede considerarse afrodescendiente, las discriminaciones y desigualdades por cuestiones de color y etnia adquieren gran centralidad.
8. Diversas voces han alertado desde hace tiempo sobre la relación existente entre las calificaciones obtenidas en la PSU y el origen socioeconómico y los establecimientos medios a los que asisten los estudiantes.
9. No obstante, estos aportes fiscales han ido creciendo en los gobiernos de la Concertación y el gasto privado pasó de quintuplicar al gasto público en 2006, a una proporción del 1.5 en 2013 (Zapata y Tejada, 2016).
10. Favorece a los estudiantes de las Universidades agrupadas en el CRUCH, excluyendo a las demás universidades y a las instituciones tecnológicas.
11. El CAE solventa los estudios de alumnos meritorios en universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica que hayan obtenido su acreditación; los mismos están en manos de la banca privada. Las movilizaciones estudiantiles de 2011 pusieron en foco al CAE, reclamando cambios sustantivos en el financiamiento universitario. El gobierno de Piñera propuso entonces reducir los intereses del crédito del 5.6% al 2% para los estudiantes de las universidades privadas, equiparando así su situación a la de los matriculados en las universidades del CRUCH. Esto fue percibido como un triunfo para el sector privado ya que el reclamo estudiantil era la eliminación del sistema de créditos. Asimismo se establecieron fondos concursables que también favorecieron al sector privado (Espinoza y González, 2013).

Bibliografía

- Chiroleu, Adriana (2013). "Usos y alcances de la democratización universitaria en Argentina y Brasil", en M. Unzué y S. Emiliozzi, *Universidad y Políticas Públicas ¿se busca del tiempo perdido?*. Buenos Aires, Imago Mundi.
- Davila León, Oscar (2011). Estudiantes universitarios, estructuras de transición y trayectorias sociales juveniles. En R. Grediaga Kuri y R. López Zárate (coord.), *Aportaciones a la agenda de investigación sobre educación superior 2010-2020*. México, UAM Azcapotzalco.
- DINIECE, Dirección Nacional de Información y evaluación de la calidad educativa (2015). Anuario Preliminar 2014. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2014/05/24/anuarios-estadisticos/>
- Espinoza, O. y González, L. (2013). "Promesas incumplidas en Educación Superior bajo el gobierno de Piñera", en "Barómetro de Política y Equidad" (vol. 7). Santiago, Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert.
- _____. (2014a). "Las tareas inconclusas del Gobierno de Piñera y los desafíos que deberá enfrentar la administración de Bachelet", en *Barómetro de Política y Equidad* (vol. 8). Santiago, Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert.
- _____. (2014b). "Los inicios del segundo gobierno de Bachelet bajo la lupa: avances, dificultades y desafíos de la 'Reforma' del sistema de educación superior", en *Barómetro de Política y Equidad* (vol. 9). Primer Tiempo, Santiago, Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert.
- Gentili, P. (2014). "Brasil: dos modelos de educación, dos modelos de sociedad" en *Diario El País* 22/10/2014. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2014/10/22/contrapuntos/1413996059_141399.html
- González, L. y Espinoza, O. (2016). "Gratuidad en la educación superior en Chile: vaivenes y desafíos", en *Barómetro de Política y Equidad* (vol. 11). Punto de quiebre. La nueva constitución y la ciudadanía, Santiago, Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011). *Censo da Educação Superior*. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11799-16-10-12-censo-supv-final-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016). *Censo da Educação Superior 2014*. Resumo técnico. Brasília. Disponible en: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf
- Mancebo, D. (2004). *Universidade para todos: a privatização em questão*. Disponible en <http://www.anped.org.br/reformauniversitaria4.doc>.
- Peixoto, M. (2016). "Políticas da Inclusão Social na Educação Superior Brasileira", en D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro (org), *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*, Buenos Aires, CLACSO, Instituto de Capacitación de CONADU.
- Schwartzman, Simón y Knobel, Marcelo (2016). *Pruebas de ingreso de alta exigencia. Una mirada desde Brasil*. International Higher Education núm. 85, Centro para la Educación Internacional del Boston College. Disponible en: https://issuu.com/ceppechile/docs/higher_85
- Sesu (S.f.). *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014*. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192
- SPU, Secretaría de Políticas Universitarias (2013). *Anuario 2013. Estadísticas Universitarias Argentinas*. Buenos Aires, SPU. Disponible en: http://informacionpre-supuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario_2013.pdf
- SIES, Servicio Nacional de Educación Superior (2014). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. Disponible en: http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/panorama_de_la_educacion_superior_2014_sies.pdf
- Zapata, G. y Tejada, I. (2009). *Educación Superior y mecanismos de aseguramiento de la calidad. Informe Nacional, Chile*. Proyecto Alfa Aseguramiento de la calidad: Políticas públicas y gestión universitaria. Documento de Trabajo CINDA. Disponible en: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Gonzalo-Zapata/Zapata%20-%20Tejada%2C%202009b.pdf>
- Zapata, G. (Coord.), Tejada, I. y Rojas, A. (2011). "Educación Superior en Chile-Informe Nacional", en Brunner, J.J. y Ferrada Hurtado, Rocio, *Educación Superior en Ibero América: Informe 2011*, Santiago de Chile, CINDA. Disponible en: <http://www.universia.net/wp-content/uploads/Chile.pdf>
- Zapata, G. y Tejada, I. (2016). "Informe Nacional Chile", en *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago de Chile, CINDA.



ALBERTO ARAGÓN REYES



Sombrero de velas, 200 x 200 cm. 2012.

Por Abraham Nahón*

En su trabajo, el artista Alberto Aragón Reyes (Oaxaca, México, 1980) reivindica el esfuerzo creativo y humano que transforma materiales, emociones y sedimentos. El oficio escultórico forma parte de sus proyectos monumentales y de una amplia propuesta estética que se rebela a la inercia de lo local, situando al centro de su creación la osadía y el atrevimiento. Después de una breve estancia en la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, decide dedicarse de tiempo completo al arte. Durante los últimos tres lustros, ajeno al sistema de becas nacionales, ha ido realizando exploraciones estéticas en esculturas, murales, pinturas e instalaciones.

* Doctor en Sociología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Actualmente es Profesor-Investigador en el Instituto de Investigaciones en Humanidades de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (IIH-UABJO), dedicándose a la docencia y a la investigación sobre arte y fotografía. abraham.nahon@gmail.com

Portada: *Combustión Interna*, 100x60 cm. 2010.

Iluminaciones profanas



Procesión, 120 x 120 cm. 2013.

Fondo: *Testigos*, 2015.

Los viajes a Europa y a Latinoamérica, así como un trabajo artístico que en complicidad con diversos maestros y amigos ha ido fraguando desde la colectividad de los talleres, le ha proporcionado un mayor conocimiento y experiencia. Desde hace quince años ha labrado diversas obras escultóricas con el artista danés Jens Galschiot, radicando por largas temporadas en Dinamarca. Además ha colaborado con otros creadores –Gustavo Chávez Pavón, Rujul Amin Kajol y Emmanuel Cruz– y en diversos proyectos artísticos en ciudades como República Checa, Suecia, Noruega, Estados Unidos, Palestina e Israel.



La rueda del tiempo, 200 x 350 cm. 2011.

En la producción artística de Aragón se evidencia su admiración hacia algunos pintores y escultores renacentistas –Leonardo Da Vinci, Miguel Ángel, Tiziano–, integrando desde sus primeras obras un lenguaje barroco con diversos símbolos contemporáneos. Los efectos lumínicos tenebristas remarcan el estilo dramático de las escenas, las cuales finalmente

se ven intervenidas al filtrarse como en un rayo de luz, una incisiva ironía, tan refrescante para la enclaustrada formalidad del medio artístico. La ingeniosa irrupción de estos elementos en la obra de arte intenta provocar fisuras en la continuidad de las narraciones, además de mostrar que ningún mito, relato bíblico o ideología son imperturbables.

El gran pretendiente, 78 x 150 cm. 2015.





La celebración del sol, 100 x 300 cm. 2010.

La heterogénea obra de Aragón, en estos prolíficos 17 años de trabajo, muestra resonancias de las influencias y deudas que el artista señala tener con distintos creadores: Caravaggio, El Bosco, Rembrandt, Barceló, Odd Nerdrum, Anselm Kiefer y, sobre todo, de Francisco Goya, pintor que lo apasiona desde siempre. Como a otros artistas, los Caprichos y las Pinturas Negras le han robado el sueño por noches enteras, dejando que algunos de sus trazos y obras se imanten por las luces y sombras iniciadas por este artista, al dejar emerger personajes que expresan el dolor, la irracionalidad, lo grotesco y lo siniestro del ser humano. Hay obras que, definitivamente, poseen el peso del conflicto del artista.

Carnicero, 100 x 80 cm. 2004.





Faustino el Viejo, 100 x 80 cm. 2004.



La batalla sublime I, 140 x 120 cm. 2015.



La batalla sublime II, 140 x 120 cm. 2015.

En sus exploraciones estéticas, Aragón ha encontrado profundas significaciones en el arte prehispánico, que también admira. Según señala, el legado estético del arte precolombino no sólo le ha revelado una riqueza de significaciones

y símbolos sino también el pensamiento, la fuerza y el carácter de sus artistas y creadores. Su serie pictórica *El sueño de la abundancia*, conectada a la obra escultórica monumental de *El Pescador*, encarna ese sueño que evoca el trabajo



Abundancia, 170 x 170 cm. 2016.

colectivo, la resignificación de los sentidos de la historia o la fuerza reveladora del pez que emerge desde lo abisal del subconsciente.

En la obra plástica y escultórica de los mono crisálida, va espigando suavemente la materia hasta

lograr sobreponer algunas capas de óleo, para representar el capullo que anida la transformación y la metamorfosis del ser. En un diálogo continuo con los materiales y con su oficio, el artista nos exhorta a realizar estas expediciones inte-

riores para aligerar el desasosiego. Nos conmina a cultivar estas “iluminaciones profanas” en el breve —y contradictorio— viaje de la existencia humana.



El Sol, Óleo sobre tela, 80 x 100 cm. 2009.

Algunas de sus imágenes flotan sobre los potentes navíos de la poesía y la ficcionalización, haciéndolas irrumpir desde los territorios del inconsciente, de los mitos originarios y de los sueños. Estas obsesiones que han atravesado su obra se manifiestan en un lenguaje que abre nuevas interrogantes para seguir con un trabajo creativo que augura nuevos derroteros, al decantar en él su expresión lírica más

aguda y punzante. El viaje, los horizontes vivenciales, la inquietante expresividad de sus personajes y los seres imaginarios que emergen de lo abisal se conectan con el firmamento. Por ello, su obra puede desenterrar recuerdos, entretejer temporalidades o mostrarnos que los abismos de nuestra existencia pueden llegar a ser, también, constelación y universo.





Democratização e desigualdades na educação superior: o caso do Brasil

Resumen

En los gobiernos de carácter neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC) y de centroizquierda de Luis Ignacio Lula da Silva y Dilma Rousseff, el sector privado fue protagonista del gran aumento en el número de vacantes y matrículas en la educación superior. A esta característica se asoció la implementación de programas para ampliar la oferta de vacantes por el sector público y promover cambios en la composición social y étnico-racial de los estudiantes. De este modo, se incorporó a esa enseñanza un público social y económicamente diferenciado y estudiantes ya integrados en el mercado de trabajo, así como se amplió la interiorización y regionalización de la oferta de la educación superior pública. En este artículo se discuten los efectos de esas políticas para la reducción de las desigualdades sociales de la educación superior brasileña.

Después de una breve caracterización del sistema educativo y de su relación con la expansión de la educación superior en el período reciente, se presentarán las principales políticas públicas implementadas para promover la democratización y la inclusión social, analizando si y cómo ellas contribuyeron a la reducción de las desigualdades sociales.

Palabras clave: Democratización, Desigualdad, Inclusión social, Educación superior.

Abstract

In the neoliberal governments of Fernando Henrique Cardoso (FHC) and center-left governments of Luis Ignacio Lula da Silva and Dilma Rousseff, the private sector was the protagonist of the great increase in the number of vacancies and enrollments in higher education. This feature has been associated with the implementation of programs to expand the supply of vacancies by the public sector and promote changes in the social and ethnic-racial composition of students. In this way, a socially and economically differentiated public and students already integrated into the labor market were incorporated into this education, as well as the internalization and regionalization of the public higher education offer. This article discusses the effects of these policies for the reduction of social inequalities in Brazilian higher education.

After a brief characterization of the educational system and its relationship with the expansion of higher education in the recent period, the main public policies implemented to promote democratization and social inclusion will be presented, analyzing if and how they contributed to the reduction of social inequalities.

Keywords: Democratization, Inequality, Social inclusion, Higher education

Resumo

Nos governos de caráter neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e de centro-esquerda de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, o setor privado foi protagonista do grande aumento verificado no número de vagas e matrículas na educação superior. A esta característica foi associada a implementação de programas visando ampliar a oferta de vagas pelo setor público e promover mudanças na composição social e étnico-racial dos estudantes. Desse modo, foi incorporado a esse ensino um público social e economicamente diferenciado e estudantes já integrados no mercado de trabalho, bem como foi ampliada a interiorização e regionalização da oferta da educação superior pública. Neste artigo são discutidos efeitos

dessas políticas para a redução das desigualdades sociais da educação superior brasileira.

Após breve caracterização do sistema educacional e da sua relação com a expansão da educação superior no período recente, serão apresentadas as principais políticas públicas implementadas para promover a democratização e a inclusão social, analisando se e como elas contribuíram para a redução das desigualdades sociais. As considerações finais sintetizam o que foi discutido.

Palabras chave: Democratização, Desigualdade, Inclusão social, Educacao superior.

Desigualdades, democratização e inclusão social na educação superior

Para Rosanvallon (2015), apesar do muito que se fala sobre as desigualdades, pouco foi efetivamente feito para reduzi-las ou eliminá-las, indicando terem as sociedades se tornado tolerantes a elas. Segundo o autor, a compreensão sobre o fenômeno, antes restrito às categorias sociais, como ricos e pobres ou patrões e empregados, mudou de natureza no correr do tempo. Resulta agora tanto de situações individuais, como de condições sociais que se reproduzem.

Nessa direção, o autor percebe o movimento das sociedades contemporâneas como da passagem de um individualismo de universalidade, indissociável da ideia de igualdade e do reconhecimento de similaridade entre os homens, para um individualismo de singularidade, que consiste na generalização das distinções individuais. Esta singularidade só pode existir numa democracia de reconhecimento, sendo a discriminação uma das mais evidentes expressões do não reconhecimento, porque opera como *“una negación cruzada de similaridad (o de generalidad) y de singularidad”* (Rosanvallon, 2015:320)¹. Ao mesmo tempo em que nega ao indivíduo a qualidade de pessoa comum, a discriminação atribui a ele uma categoria

de singularidade que o deprecia, fazendo com que a pessoa discriminada se torne excluída tanto da sociedade dos semelhantes quanto da sociedade das singularidades.

Quando guiada pelo princípio do bem público, com base na equidade, solidariedade e inclusão e como direito social e dever do Estado, esse reconhecimento é efetivado na educação. Como afirma Dias Sobrinho (2010: 1225), é *“a partir desse princípio [bem público] que faz sentido falar de democratização do acesso e garantia de permanência dos estudantes em cursos superiores com qualidade científica e social”*, tendo o Estado o dever de assegurar sua oferta. A concretização deste princípio exige a realização da educação em condições de qualidade e de permanência para todos, sem o que ela se torna uma *“democratização excludente”* (Idem, 2013: 120).

Nesse sentido, a simples expansão de vagas e matrículas na educação superior resulta em sistemas massificados, nos quais persistem desigualdades de acesso e participação resultantes da oferta pública e privada, das diferenciações institucionais, e do prestígio desigual entre campos de estudos. De acordo com Dubet (2015), um sistema apenas massificado dá acesso a oportunidades ocupacionais diferenciadas, em razão da distinção entre os diplomas, que leva à dis-

tinção entre oportunidades de emprego e salários. Ao proporcionar oportunidades educacionais desiguais, a massificação aumenta e reproduz as desigualdades.

Ela amplia o ingresso de estudantes e reduz as desigualdades no acesso, mas é uma redução que se dá em níveis muito desiguais e que acentua as desigualdades internas ao sistema. Os estudantes se orientam para as graduações de maior ou menor prestígio e mais ou menos rentáveis de acordo com o nível de seus recursos financeiros, local de residência, competências acadêmicas, capital cultural e a estrutura do sistema educativo. A democratização na educação superior exige, assim, considerar as categorias sociais beneficiadas pela expansão e os efeitos produzidos sobre as desigualdades internas desse sistema.

A ênfase sobre as desigualdades apontada no discurso contemporâneo, fez da inclusão social tema presente tanto no campo das políticas quanto nos debates acadêmicos. No campo acadêmico, o foco tem sido posto sobre o conceito de exclusão social, em perspectiva mais de polêmica do que de consenso em relação às ações destinadas a eliminar as causas do fenômeno e promover a inclusão.

Característica central da polêmica se localiza na imprecisão com que o conceito tem sido utilizado. Ele pode se referir a processos de degradação das relações no mundo trabalho, à ausência dos direitos sociais ou políticos ou, ainda, resulta da incapacidade do Estado para oferecer serviços públicos de forma homogênea. O termo é usado também para se referir a condições decorrentes da redução de postos de trabalho, bem como tem sido sobreposto ao conceito de pobreza, caracterizando situações de privação e sinalizando para uma noção difusa de vulnerabilidade e carência, sendo ainda aplicado aos atores sociais, descritos como “excluídos”.

Autores como Castel (2004), Buchardt *et al.* (2002), e Martins (1997) consideram, por isso, que o conceito não aporta contribuição efetiva ao debate acadêmico. Para Martins, por exemplo, a exclusão resulta das contradições da sociedade capitalista, a mesma sociedade que exclui e que vai incluir e integrar, afirmando ser “próprio dessa lógica de exclusão, a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica” (1997:32).

O debate evoluiu para a retomada da relação entre pobreza, exclusão social e seus limites, resultando essa nova exclusão da ampliação de parcelas da população em situação de vulnerabilidade social, abarcando também as esferas cultural, econômica e política. Segundo Peixoto, as fontes de geração da exclusão seriam “o desemprego e a precarização das formas de inserção do cidadão no mercado de trabalho, tendo como subprodutos o aumento da violência urbana e a vulnerabilidade juvenil, intensificadas pela maior flexibilidade ocupacional e dos níveis de renda” (2011:258-259). Desse ponto de vista, portanto, o debate em torno do tema persiste sendo objeto de questionamentos.

No campo das políticas, governantes têm sido estimulados a construir nações inclusivas que respeitem as diferenças. Em diversas conferências internacionais² tem sido ressaltado o respeito às identidades culturais, étnicas, religiosas e linguísticas e o combate a discriminação, tendo sido publicadas declarações de princípios subscritas por grande número de países. Nesses documentos foram formalizados planos para atender às necessidades de aprendizagem, por meio de estratégias de mobilização social, alianças e parcerias e para o combate à discriminação.

Nesse contexto destaca-se a Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1998) resultante da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris em 1998. Seus signatários comprometeram-se, entre outros aspectos, a promover a justiça social na educação superior e a universalizar e democratizar seu acesso com políticas de inclusão social. Propósitos similares foram inscritos posteriormente, no Comunicado publicado ao final da Conferência Mundial sobre Educação Superior de 2009 (UNESCO, 2009), no qual foi acentuada a importância de concretizar as metas da igualdade, relevância e qualidade da educação superior, e ressaltado que a igualdade não pode se restringir ao acesso, devendo incluir a conclusão dos cursos assegurada por meio de concessão de auxílio financeiro e educacional ao estudante proveniente de regiões pobres e/ou marginalizadas.

Nessa perspectiva, diversos sistemas nacionais de educação vêm implementando medidas destinadas a promover a inclusão social na educação superior, introduzindo-se novos procedimentos de seleção e

permanência. Entre esses procedimentos destacam-se gratuidade ou financiamento dos estudos, alterações nas formas de seleção, sistemas de bolsas e auxílios, e implementação de políticas de ações afirmativas³. O caso brasileiro apresentado a seguir exemplifica essas iniciativas.

Expansão da educação superior brasileira

A partir da segunda metade da década de 1990, as políticas para a educação superior dos governos de FHC, Lula e Dilma se notabilizaram pela expansão de instituições, matrículas e cursos, incentivo à oferta pública de educação a distância, diversificação institucional, e extensão de instituições públicas para todas as regiões geográficas do país. Entre 1995 e 2015 o número de instituições aumentou 164%, totalizando 2,364 em 2015, enquanto as matrículas cresceram 356%, atingindo 8,027,297. As universidades, embora responsáveis por 53% das matrículas, representavam apenas 8% do total de instituições⁴.

Nesse período, enquanto o crescimento do número das instituições públicas foi de 40%, as particulares aumentaram 202%, sendo a diferença ainda mais significativa nas matrículas, cuja expansão foi de 151%, no setor público, e de 474% no privado. Assim, em 2015, eram privadas 88% das instituições e 76% das matrículas.

A despeito da expansão, as taxas de matrícula ainda são insuficientes em comparação com países em condições similares de desenvolvimento. A evolução dessas taxas entre 2002 e 2014 é mostrada na tabela 1.

Tabela 1 – Evolução das taxas de matrículas na educação superior; 2002 e 2014.

	2002	2012	2014
Taxa bruta	16.60	28.70	34.6
Taxa líquida	9.80	15.10	18.1

Fonte: IBGE e INEP

Considerando a classificação de Trow (2005), o percentual da população de 18 a 24 anos no ensino superior foi pouco superior aos 15% que definem o limite

entre ensino de elite e de massa. No Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010, foi estabelecida meta de elevação das taxas bruta e líquida para 50% e 33% respectivamente. Como não foi atingida nesse intervalo, a meta foi reafirmada no PNE 2014-2024, sendo definido ainda que 40% de matrículas devem ser oferecidas pelo setor público, setor este que, em 2013, era responsável por 26% do total. A concretização dessas metas representa, portanto, um desafio para a destinação de recursos financeiros e a definição de políticas para a educação superior.

O protagonismo do ensino superior privado frente ao seu correspondente público, demanda a consideração de duas características: mercantilização e trabalho docente. No decorrer do processo de expansão, o setor privado foi sendo progressivamente dominado pela oferta da educação como mercadoria, nos termos dos acordos da Organização Mundial do Comércio. A partir da primeira década do século XXI, o capitalismo acadêmico brasileiro se tornou mais complexo e explícito, com aquisição e fusão de instituições, instituições brasileiras associadas a outras do exterior para a oferta de ensino no país, instituições brasileiras atuando em outros países, e instituições abrindo capital nas bolsas de valores.

Nessas circunstâncias, o segmento privado mercantil que, em 2000, era responsável por 12% do total de matrículas e por 18.5% das matrículas privadas, atingiu 40.5% do total e 54% das matrículas privadas em 2014 (Nunes *et al.*, 2016). Essa oferta se concentra em quatro grupos educacionais, responsáveis, em 2016, por 34% das matrículas privadas. As instituições mercantis atuam em cursos de caráter predominantemente instrumental e de menor prestígio social, o que as distingue tanto do setor público quanto do restante do privado, em especial em relação às universidades católicas.

O trabalho docente é outro elemento a ser considerado, pois formação dos docentes e o regime de trabalho no setor privado se distingue bastante do público. Segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2015), enquanto quase 60% dos docentes do setor público tinham título de doutor e pouco mais de 30% título de mestre, no setor privado pouco mais de 20% eram doutores, 48% mestres e 31% especialistas. No regime de trabalho as características são seme-

lhantes: mais de 84% atuava em regime integral no setor público, enquanto no privado 75% era dividido proporcionalmente entre os regimes parcial e horista. Essas distinções repercutem na qualidade da formação oferecida, caracterizada pelo investimento em pesquisa como componente da formação na rede pública e a formação instrumental no setor privado.

Políticas de expansão e inclusão para a educação superior pública

Entre 2002 e 2014, período correspondente aos dois mandatos do Presidente Lula e ao primeiro de Dilma Rousseff, a educação superior pública foi objeto de um conjunto de medidas para a expansão de vagas e matrículas e a promoção da inclusão social. Essas medidas foram implementadas em etapas distintas, sendo a primeira voltada para a redução das desigualdades regionais e expansão da educação pública no interior do país. Foi também criado um sistema visando unificar o processo de seleção de estudantes para ingresso nas instituições públicas federais. Na segunda etapa foi implantado um programa de assistência estudantil para atender à ampliação de vagas nas instituições federais de ensino superior. Por último, foi aprovada lei estabelecendo sistema de cotas para ingresso nas instituições federais. Este conjunto de ações será abordado a seguir.

Expansão das instituições federais

A expansão do segmento público federal entre 2002 e 2014 foi de 40% nas universidades e 117% nos seus campi, de forma atingindo hoje 63 universidades e 321 campi. Esse movimento não foi homogêneo entre as cinco regiões geográficas, sendo mais intenso no Nordeste e no Sul para as universidades e no Norte, Nordeste e Sul, para os campi. Entre os critérios de definição das prioridades para instalação de novas instituições, se destacaram a vocação da região associada às políticas públicas em desenvolvimento, a redução de assimetrias regionais, e os indicadores de desenvolvimento econômico e social (SESU, 2014). Essa expansão teve efeito importante para a interiorização da educação superior pública, porque até então, as universidades federais se localizavam apenas nas capitais dos estados e/ou em regiões metropolitanas.

Sistema de Seleção Unificada

O Sistema de Seleção Unificada – SISU, criado em 2009, visava tornar nacional o acesso à seleção para as vagas dos cursos de graduação das instituições federais. Por meio do sistema o estudante escolhe a instituição e o curso, sendo selecionado com base no seu desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM⁵. Na proposta original, o SISU foi apresentado como medida de estímulo à inclusão na educação superior, por facilitar o acesso dos estudantes às instituições públicas de todo o país, pagando só a taxa de inscrição do ENEM e dispensando os custos financeiros de viagem para realizar exames vestibulares em várias instituições.

A adesão total ou parcial de todas as universidades federais ao SISU intensificou a concorrência pelas vagas, porque elas são gratuitas e porque seus cursos têm qualidade reconhecida nas avaliações nacionais⁶. Desse modo, aumentou a seletividade social no acesso às instituições, reduzindo-se suas possibilidades como instrumento para a inclusão social, além de contribuir para a hierarquização das universidades participantes. Isto é, o total de pontos do ENEM necessário para garantir a ocupação da vaga é mais elevado conforme o prestígio social da instituição, fazendo com que estudantes de maior capital cultural ingressem em instituições e cursos de maior prestígio social. Ao mesmo tempo, para assegurar o sucesso na seleção, candidatos com resultados mais baixos no ENEM procuram se inscrever em cursos de menor prestígio, num procedimento de auto exclusão que intensifica prática existente de naturalização da exclusão nesse acesso.

Plano Nacional de Assistência Estudantil

Com vistas a dar suporte para expansão das instituições federais, foi criado em 2010 o Plano Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes, buscando democratizar as condições de permanência, reduzir as desigualdades sociais e regionais na evasão e conclusão, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a inclusão social. Os recursos consideram o Índice de Desenvolvimento Humano do município da instituição, o número de alunos matriculados e o de vagas que oferece no SISU, priorizando estudantes provenientes da educação

básica pública e/ou com renda familiar *per cápita* de até um e meio salário mínimo⁷.

Com base no perfil socioeconômico dos estudantes, as instituições podem estabelecer outros critérios, bem como disponibilizar benefícios que considerarem mais adequados. Desse modo, é grande a heterogeneidade da assistência prestada aos estudantes pelas universidades federais. Quando o plano foi criado, algumas delas não desenvolviam ações de assistência social, tendo utilizado os recursos do plano para atender objetivos mais imediatos. Outras, no entanto, já ofereciam um conjunto mais diversificado de ações, aplicando os recursos na sua manutenção e/ou expansão⁸.

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais – Andifes divulgou resultados de pesquisa sobre a situação socioeconômica dos estudantes das universidades federais, mostrando que, em 2014, 50% dessa população dependia da assistência. Observou, no entanto, que os recursos do Pnaes, “embora historicamente crescentes, ainda são insuficientes para o atendimento de toda a demanda, implicando em evasão” (Andifes, 2014:245), ressaltando ainda que, para assegurar equilíbrio nas ações institucionais, deveriam ser consideradas as desigualdades regionais na sua distribuição.

Por resultar de decreto presidencial, o programa precisa se tornar política de Estado, firmada em lei aprovada pelo Congresso Nacional. Como assinalaram Dutra e Santos (2017), nas disputas presentes no campo das concepções de assistência estudantil, há diferentes projetos políticos e ideológicos e diferentes interesses dos atores sociais envolvidos. Essas disputas determinam os rumos da construção, operacionalização, implementação e manutenção da política nessa área, razão pela qual não pode depender apenas do interesse circunstancial de governantes ou grupos que estão no poder.

Lei de Cotas

Desde o início do século XXI, 73% das universidades públicas implementavam ações afirmativas envolvendo cotas, bonificações, acréscimo de vagas destinadas a egressos de escolas públicas e para pretos, pardos e indígenas (Daflon *et al.*, 2013). A aprovação da Lei 12,711 de 2012, estabeleceu a obrigatoriedade de co-

tas para ocupação de vagas em cada curso e turno das instituições federais de ensino superior, com prazo de quatro anos para a aplicação. As cotas obedecem a três tipos de regras: mínimo 50% para estudantes que cursaram todo ensino médio em escola pública; 50% deste percentual para estudantes com renda familiar menor ou igual a 1.5 salário mínimo *per capita*; estudantes autodeclarados⁹ pretos, pardos e indígenas, estes em proporção igual à sua participação no estado onde se localiza a instituição. Em 29 de dezembro de 2016 foi sancionada ainda a lei 13,409, modificando alguns artigos da de 2012 para incluir pessoas com deficiência, conforme proporção na população do estado¹⁰.

A lei tem vigência de dez anos, devendo ser avaliada em 2022. O ritmo da implementação ficou a critério das instituições, sendo aplicados integralmente no primeiro ano, ou de forma progressiva até 2016. A tabela 2 apresenta a situação da aplicação da lei nas universidades federais até 2015.

Tabela 2 – Aplicação da lei 12,711 de 2012 nas universidades federais até 2015.

	2012	2013	2014	2015
Vagas reservadas	21.6	31.5	40.3	46.6
Escola pública e baixa renda	11.9	11.4	15.5	17.3
Pretos, pardos e indígenas	9.5	19.6	22.7	27.1

Fonte: Poema *et al.* (2016)

Como se observa, em 2015 o total de vagas reservadas estava próximo da meta, tendo aumentado em 5.4 pontos percentuais os que cursaram escola pública na educação básica e com renda familiar de 1.5 salário mínimo. A inclusão étnico-racial progrediu mais, aumentando em 17.6 pontos percentuais a presença de pretos, pardos e indígenas. Para Poema *et al.* (2016), o fato de as cotas para esses grupos étnicos considerarem a sua relação na população de cada estado, contribuiu para aumentar sua representatividade na educação superior e reduzir diferenças regionais nesse caso.

A aplicação da lei de cotas enfrenta resistências de setores sociais que se opõem às ações afirmativas, por pretender a manutenção do mérito como critério de ingresso, argumentando que as cotas resultariam em queda da qualidade das instituições federais. O estudo de Wainer e Melguizo (2017) contesta essa assertiva,

por meio da avaliação do desempenho dos concluintes que fizeram o Enade¹¹ nos anos de 2012, 2013 e 2014. Apesar de esses estudantes terem ingressado no ensino superior antes da aprovação da lei de cotas, os cursos foram feitos na vigência dos programas de ação afirmativa que a antecederam. Os resultados obtidos mostram não haver diferença de desempenho dos concluintes que ingressaram por cotas sociais e/ou raciais em comparação com os demais, o que se mostrou válido mesmo considerando cursos e instituições de maior prestígio social, onde as médias são maiores. Para os autores, os alunos que se beneficiaram das políticas de inclusão “não concluem o ensino superior como profissionais de menor qualidade” (2017:12).

Carvalhoes *et al.* (2013) analisaram os efeitos do corte de renda familiar em 1,5 salário mínimo. Os autores observaram que, nos diversos estados da federação, a aplicação desse critério não reduziu a competitividade nos setores mais desprivilegiados da sociedade, competição essa que até aumentou nas regiões mais desprivilegiadas do país. Concluem por isso, que a política não age para reverter o padrão de desigualdades regionais do país, sendo necessário que se introduzam critérios de corte de renda diferenciados por região e estado.

Outro fator a ser considerado na análise dos efeitos da lei reside na atuação das instituições na implementação de normas para reduzir internamente as desigualdades entre os estudantes, tanto as resultantes da lei quanto as resultantes do seu próprio funcionamento. Peixoto (2012) alerta, também, que o sucesso do aluno beneficiado pela lei depende da sua habilidade em aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas e da existência de empregos de alta produtividade no mercado de trabalho, com salários compensadores.

Política para a educação superior privada

O Programa Universidade para Todos – Prouni foi criado pela Lei 11,096 de 2004, para conceder bolsas a estudantes em instituições de ensino superior privadas. Isenta as instituições que derem adesão a ele do pagamento de alguns impostos.

O Prouni beneficia estudantes que concluíram o ensino médio em escolas da rede pública, ou oriundos

da rede particular e que fizeram o curso com bolsa integral paga pelo Estado ou outro organismo, sendo exigida de todos a comprovação de renda familiar mensal *per cápita* de até 1.5 salário mínimo. Estudantes com deficiência e professores da rede pública de ensino, estes desde que matriculados em cursos de licenciatura, também podem ser beneficiados. O ingresso dos estudantes deve ser feito pelo ENEM, exigido o cumprimento mínimo de 400 pontos.

Em 2016 foram distribuídas 329.180 bolsas, número superior à média anual desde o início do programa, tendo até esse ano sido distribuídas dois e meio milhões de bolsas. Em razão do mercantilismo predominante no setor privado, 57% dos estudantes beneficiados tem vínculo com instituições lucrativas e cerca de 50% das bolsas têm sido distribuídas na região Sudeste, onde está a maioria das instituições privadas (Prouni, 2015). Foi instituída bolsa permanência para alunos matriculados em cursos com carga horária média igual ou superior a seis horas diárias de aula, o que restringe o número de cursos atendidos.

Para participar do Prouni, na atribuição de bolsas as instituições devem considerar medidas visando priorizar o acesso a pessoas com deficiência, e auto-declarados indígenas, pretos e pardos. Desse modo, o programa tem contribuído de forma positiva para alterar a composição étnico/racial da educação superior pois, de acordo com estatísticas do programa, pretos e pardos que foram incorporados nessas instituições estão em proporção cuja soma é superior a de brancos, embora seja maior a diferença entre pretos e brancos do que entre estes e os pardos (Prouni, 2015).

O programa tem recebido críticas quanto a impropriedade da destinação de recursos públicos para a educação privada e a renúncia fiscal. Critica-se, também, o fato de que ao proporcionar a ocupação de vagas ociosas, o Prouni equaciona problema de gestão das instituições privadas e assegura regularidade no ingresso de recursos financeiros, evitando o déficit decorrente do não pagamento de mensalidades por alunos em dificuldades financeiras. Questiona-se, ainda, que a atuação de grande parte das instituições privadas é apenas no ensino, resultando na concessão de bolsas para cursos de pior qualidade em relação aos das instituições públicas.

A qualidade das instituições de educação superior é avaliada por meio do Índice Geral de Cursos – IGC¹². Uma comparação de resultados dessa avaliação externa de instituições públicas e privadas de 2015 é mostrada na tabela 3.

Tabela 3 – Percentuais do IGC de 2015 de instituições privadas e públicas.

Índices	Instituições privadas (%)	Instituições públicas (%)
5	0.6	4.9
4	15.0	28.0
3	68.9	53.7
2	14.7	12.3
1	0.4	0.6

Fonte: INEP/MEC/IGC 2015¹⁴.

Considerando os conceitos médio e mais elevados da escala (3, 4 e 5), a soma dos resultados das instituições resulta em percentuais similares, da ordem de 85% para as privadas e de 87% nas públicas. Excluindo-se o conceito médio 3, contudo, verifica-se que o setor privado detém apenas 15.6% dos conceitos 4 e 5, enquanto no setor público este percentual é de 32.9%. Considerando as universidades, onde está o maior número de matrículas, no setor privado nenhuma delas obteve o conceito 5, presente em 6% das públicas. A situação é similar no conceito 4, alcançado por 9% das universidades privadas, e por 26% das públicas. Desse modo, a qualidade dos cursos das instituições privadas que participam do Prouni estaria comprometida pela conjunção desses resultados com as características já descritas do seu corpo docente.

Em termos gerais, o Prouni tem sido um instrumento de política que proporciona o benefício simbólico do diploma para os que conseguem concluir os cursos, o que é ainda mais importante quando é a primeira geração da família a se graduar, o que pode ser aplicado também para a lei de cotas¹³. Carvalho (2006:996) observou que o Prouni pode representar chance real de ascensão social para os que tiveram oportunidade de estudar no pequeno grupo das instituições privadas de qualidade, mas para a maioria, “cuja porta de entrada encontra-se em estabelecimen-

tos lucrativos e com pouca tradição no setor educacional, o programa pode ser apenas uma ilusão e/ou uma promessa não cumprida”.

Como se observa, a crítica ao Prouni de as bolsas serem atribuídas para instituições de baixa qualidade não pode ser generalizada para todas. Além disso, a presença majoritária do setor privado na educação superior brasileira e o desequilíbrio dos seus resultados nas avaliações em relação ao setor público, são indicadores da complexidade da implementação de políticas de inclusão social para a redução das desigualdades sociais no país.

Considerações finais

Políticas para promover inclusão social com expansão de vagas e matrículas, visando a democratização e a superação das desigualdades na educação superior, devem ser consideradas na perspectiva da educação como bem público e dever do Estado. Para tanto, precisam estar associadas a uma regulação que privilegie o interesse público e não a competição, eficiência e eficácia, noções próprias do mercado. O predomínio do setor privado mercantil, tanto em instituições como em número de matrículas no sistema de educação superior brasileiro faz desta uma questão de grande complexidade.

A promoção da democratização e inclusão na educação superior demanda também considerar seu elo com os outros níveis do sistema educativo. Educação superior de qualidade depende da sua articulação com a educação básica e da elevação da quantidade e qualidade de concluintes no ensino médio, da ampliação e melhoria da infraestrutura das escolas e da melhoria da formação dos professores (Dias Sobrinho, 2011).

A implementação dos diversos programas visando promover a expansão, democratização e inclusão na educação superior brasileira reflete as condições acima mencionadas. O SISU ampliou o acesso dos estudantes aos processos seletivos de todas as instituições federais, utilizando o ENEM como critério único de seleção, mas acentuou a concorrência e a seletividade social no ingresso dos cursos, contribuiu para maior hierarquização das instituições públicas participantes e reforçou a distinção entre cursos de maior e menor prestígio social. Essa configuração pode ser traduzida

e reafirmada com a análise de Dubet sobre a democratização da educação superior.

A instituição do Pnaes representou o reconhecimento pelo governo da relevância das ações de assistência para a permanência dos estudantes nos cursos. Mas além de os recursos serem insuficientes para atender à demanda, o programa precisa se converter em política de Estado e não de governo, para assegurar sua continuidade.

As cotas sociais e étnico-raciais imprimiram mudanças na fotografia do ensino superior federal, acentuando, em especial, a inclusão étnico-racial. A aplicação do patamar de renda familiar em 1.5 salário mínimo como um dos critérios para as cotas, no entanto, intensificou a competição exatamente entre os estudantes mais desprivilegiados. Estudos comparativos sobre o desempenho de cotistas e não cotistas nas avaliações nacionais precisam ser aprofundados, de modo a ampliar o conhecimento e proporcionar alternativas bem-sucedidas para os jovens que vivem a inclusão nas instituições públicas federais em condições de desigualdade.

O Prouni é questionado quanto à destinação dos recursos públicos para instituições privadas e à baixa qualidade do ensino superior privado, em relação ao público. Seus efeitos são positivos ao promover maior integração étnico-racial e pelas oportunidades que proporciona aos estudantes da primeira geração a se graduar na família, mas não há avaliação dos ganhos reais produzidos por esses diplomas que considerem diferenças na qualidade e heterogeneidade das instituições, bem como quanto a defasagem de capital cultural entre bolsistas e não bolsistas. Isto se aplica também aos estudantes favorecidos pela lei de cotas, em razão dos efeitos produzidos pelo SISU e porque a expansão da educação superior federal é ainda recente, há desigualdades acentuadas entre as instituições federais.

A diversidade de políticas instituídas a partir do governo do Presidente Lula evidencia a importância da participação do Estado no provimento da educação superior de qualidade. Arretche (2015:7) observa que “a trajetória de longo prazo das desigualdades no Brasil revela que não há determinismo – econômico ou político – nesse processo. (...) deslocamentos nos padrões de desigualdade requerem políticas implementadas

por um longo período de tempo”. Como as políticas públicas brasileiras têm se caracterizado mais como conjunturais ou emergenciais e focalizadas, a redução de desigualdades se deu em consequência de políticas que, além de terem tido por objetivo produzir este resultado, tiveram grande centralidade na agenda do governo federal. “Em contrapartida, a redução nos patamares de desigualdade foi muito mais lenta naquelas áreas caracterizadas pela descontinuidade entre mandatos presidenciais, ou mesmo pela paralisia decisória” (Arretche, 2015:7).

As características que envolveram a deposição da Presidente Dilma Rousseff, em 2016, geraram expectativa de descontinuidade nas prioridades para a educação superior, considerando-se os encaminhamentos políticos que vêm sendo dados pelo grupo ora no poder, atuando em direção oposta ao estabelecido no programa que a elegeu em 2014. Nesse sentido, a atual conjuntura econômica brasileira contém indicadores propícios à acentuação de desigualdades, o principal deles resultante da aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que instituiu o chamado Novo Regime Fiscal, a vigorar pelos próximos 20 anos, definindo limites rigorosos para os gastos públicos e extinguindo a vinculação da receita de impostos para a educação e a saúde a partir de 2018.

De acordo com Amaral (2016), a Emenda Constitucional 95 inviabilizou o cumprimento da meta 20 do PNE de aplicação do mínimo de 10% do PIB em educação em 2024, bem como a meta 12 de elevação das taxas bruta e líquida de matrículas e das matrículas públicas, para o que seria necessário duplicar os recursos vigentes em 2014. Referências a mudanças no Plano Nacional de Educação 2014-2024 já são encontradas, como a declaração feita em evento público pela secretária-executiva do Ministério da Educação, de que “O PNE foi aprovado em um momento em que a situação não parecia tão dramática, e agora se trata de termos a responsabilidade não só fiscal, mas social, de examinar as metas e tentar pensar quais são as prioridades” (SBPC, 2017). Nesses termos, o quadro político atual no Brasil reafirma a observação de Rosanvallon de que, apesar do muito que tem sido dito sobre as desigualdades sociais, a sociedade contemporânea é tolerante quanto à sua redução.

Notas

1. Tradução livre da autora: Esta singularidade só pode existir numa democracia de reconhecimento, sendo a discriminação uma das mais evidentes expressões do não reconhecimento, porque opera como uma negação cruzada de similaridade (ou de generalidade) e de singularidade (Rosanvallon, 2015:320).
2. Conferência Mundial de Educação para Todos, Tailândia, 1990, Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais de Jovens e Adultos, Espanha, 1994, e Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, África do Sul, 2001.
3. As ações afirmativas são medidas redistributivas que visam alocar bens para grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural, muitas vezes atendendo a reivindicações coletivas, por meio de procedimentos como distribuição de terras e moradias, medidas de proteção a estilos de vida ameaçados e políticas de identidade.
4. Desse grupo, 195 são universidades públicas e 88 privadas, respondendo as primeiras por 47% do total das matrículas e as segundas por 53%.
5. O ENEM é exame nacional destinado a avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica.
6. Em 2017, 2.365.170 candidatos se inscreveram para disputar 238.397 vagas.
7. Cerca de US\$ 400.00 em 2017.
8. A Universidade Federal de Minas Gerais desenvolve ações de assistência estudantil desde a sua criação nas décadas iniciais do século XX. Os estudantes que demandam auxílios são classificados em três níveis com base na análise socioeconômica. São disponibilizados programas básicos envolvendo alimentação, moradia, assistência à saúde e auxílio financeiro, bem como complementares, para bolsas/estágios, acesso à informação digital, a material acadêmico e ao livro, bolsa permanência, etc.
9. A autodeclaração de raça/cor é colhida por ocasião da elaboração do Censo Demográfico e os estudantes assinalam novamente sua cor/raça quando se inscrevem para a seleção da instituição.
10. Na pós-graduação *strictu sensu*, portaria normativa de 2016 do Ministério da Educação estabeleceu prazo para que as instituições federais de ensino superior apresentem propostas de cotas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.
11. O Exame Nacional de Desempenho do Estudante – Enade avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos, habilidades e competências adquiridas na formação. Tem periodicidade trienal para cada área do conhecimento e a participação do estudante é obrigatória.
12. O IGC varia numa escala de 1 a 5, sendo 5 a melhor avaliação. O indicador é utilizado para avaliar a qualidade das instituições de educação superior a partir da média dos resultados do desempenho dos concluintes no Enade, acrescida de informações sobre o corpo docente e infraestrutura dos cursos, e da média dos conceitos da avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.
13. Resultados apurados no questionário preenchido por 447.056 participantes do Enade, de 2015 informam serem quase 34% deles os primeiros das famílias a se graduar.
14. Acessível em http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4A-QV9zFY7Bv/content/id/666223

Bibliografía

- Amaral, Nelson Cardoso (2016). “A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS”, in *Revista Brasileira de Educação*. 21 (66), 717-736.
- Andifes: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2016). *IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras – 2014*. Uberlândia: Andifes; Fonaprace. <http://www.andifes.org.br/?s=IV+pesquisa+perfil> [12 de outubro de 2016].
- Arretche, Marta (2015). “Apresentação” in Arretche, Marta (ed.) *Trajетórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 1-20.
- Burchardt, Tania et al. (2002). “Introduction” in: Hills, John et al. (eds.) *Understanding Social Exclusion*. Oxford: Oxford University Press, 1-12.
- Carvalho, Flávio et al. (2013). “O impacto da lei de cotas nos estados: um estudo preliminar”. *Textos para discussão Gema*, 1(22). <http://gema.iesp.uerj.br/textos-para-discussao/numero-1-o-impacto-da-lei-de-cotas-nos-estados-um-estudo-preliminar> [15 de fevereiro de 2017].
- Carvalho, Cristina Almeida (2006). “O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior”, in *Educação & Sociedade*. 27 (96), 979-1000.
- Carvalho, Márcia M. (2016). “Educação superior no Brasil: evolução, abertura demográfica e resultados das ações afirmativas” in Tafner, Paulo et al. (eds.) *Caminhos trilhados e desafios da educação superior no Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 313-352.
- Castel, Robert – As armadilhas da exclusão (2008), in Lúcia Bógus et al. (eds.) *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: Educ, 21-54.
- Daflon, Verônica T. et al. (2013). “Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico”, in *Cadernos de Pesquisa*. 43 (148), 302-327.
- Dias Sobrinho, José (2011). “Educação superior: democratização, acesso e permanência com qualidade” in Lamarra, Norberto Fernández; Paula, Maria de Fátima Costa de (eds.) *La democratización de la educación superior em América Latina, límites y posibilidades*. Buenos Aires: Universidad Nacional Tres de Febrero, 73-90.
- _____ (2013). “Educação superior: bem público, equidade e democratização” in *Avaliação*. 18 (1), 107-128.
- Dubet, François (2015). “Qual democratização da educação superior?” *Caderno CrH*. 28 (74), 255-265.
- Dutra, Natália Gomes dos Reis; Santos, Maria de Fátima de Souza (2017). “Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções” in *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 25 (94), 148-181.
- INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2015) *Censo do Ensino Superior*. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> [18 de fevereiro de 2017].

Martins, José de Souza (1997) *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus.

Nunes, Edson *et al.* (2016). Regulação e Ensino Superior no Brasil in: Tafner, Paulo *et al.* (eds.). *Caminhos Trilhados e Desafios da Educação Superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Eduerj, 59-121.

Peixoto, Maria do Carmo L. (2011). “Inclusão Social na Educação Superior” *Série-Estudos*. 30, 237 – 266.

_____ (2012) “Plano Nacional de Educação 2011-2020: desafios para a educação superior” in Cunha, Célio da *et al.* (eds.) *Universidade e Educação Básica: Políticas e Articulações Possíveis*. Brasília: Liber Livro, 67-92.

Poema, Eurístenes *et al.* (2016). *Evolução da Lei 12.711 nas universidades federais (2015)* Rio Janeiro: Gemaa: Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, <http://gemaa.iesp.uerj.br/levantamentos/evolucao-da-lei-no-12-711-nas-universidades-federais-2015> [15 de fevereiro de 2017].

Prouni: Programa Universidade para Todos (2015). *Dados e estatísticas*. <http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/10-representacoes-graficas> [15 de fevereiro de 2017].

Rosanvallon, Pierre (2015) *La sociedade de iguais*. Buenos Aires: Manantial.

SBPC: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (2017) *JC Notícias*. 5,598 (14 de fevereiro). <http://portal.sbpcnet.org.br/publicacoes/jornal-da-ciencia/> [20 de fevereiro de 2017].

SESU: Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (2014) *Balanco Social SESU, A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192 [03 de fevereiro de 2017].

Trow, Martin (2005) *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. California: University of California. <http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4> [10 de setembro de 2010].

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009) “As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social”. *Conferência Mundial sobre Educação Superior*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192 [15 de novembro de 2016].

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1998) “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI Visão e Ação”. *Conferência Mundial sobre Educação Superior*. <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/direito-a-educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html> [15 de novembro de 2016].

Wainer, Jacques; Melguizo, Tatiana (2017) “Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014” *Educação e Pesquisa*. 43 (3), ahead of print 1-15.



Políticas institucionales y exclusión en la movilidad estudiantil internacional. Casos en México

Resumen

La internacionalización de la educación superior se desarrolla en un contexto complejo y cambiante, que algunos señalan es ahora de “globalización en reversa”, lo cual plantea retos a los esfuerzos de internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (IES), específicamente la movilidad estudiantil internacional. A partir de este contexto, el artículo explora desde una perspectiva organizacional cómo las IES—desde el diseño de algunas políticas institucionales—inhiben la participación de sus estudiantes en actividades de movilidad internacional, generando así instancias de exclusión. La desigualdad se analiza desde la perspectiva de Amartya Sen (2000) de exclusión activa o pasiva. Se entrevistó a los responsables del área de internacionalización de nueve IES públicas y privadas (de diez que fueron invitadas a participar), sobre las políticas institucionales y estrategias relacionadas con la movilidad estudiantil internacional relacionadas con: la oferta de oportunidades en el extranjero, el financiamiento para realizarlas y el aprendizaje de un segundo idioma. Además de la

Continúa...

Abstract

The internationalization of higher education takes place in a complex and changing context, which some point out is now of "reverse globalization", which poses challenges to the internationalization efforts of the Higher Education Institutions (IES), specifically student mobility international. From this context, the article explores from an organizational perspective how HEIs -from the design of some institutional policies- inhibit the participation of their students in international mobility activities, thus generating instances of exclusion. Inequality is analyzed from the perspective of Amartya Sen (2000) of active or passive exclusion. The heads of the area of internationalization of nine public and private IES (of ten invited to participate) were interviewed about the institutional policies and strategies related to international student mobility related to: the offer of opportunities abroad, the financing to realize them and the learning of a second language. In addition to the introduction where conceptualizations about globalization and globalized are explained in reverse,

Continue...

POR MÓNICA IRENE CAMACHO LIZÁRRAGA. Doctora en Liderazgo Educativo y Estudios de Política por la Universidad Estatal de Arizona. Es investigadora visitante en el Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE) del Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C. (CIDE). monica.camacho@cide.edu

introducción donde se explican conceptualizaciones sobre globalización y globalización en reversa, el artículo está organizado en tres secciones: la primera explica los conceptos de internacionalización, movilidad estudiantil y desigualdad; la segunda presenta las políticas institucionales de movilidad estudiantil internacional analizadas a partir de las entrevistas; y de la encuesta en línea; y la tercera presenta los resultados del análisis.

Palabras clave: Educación superior, Internacionalización, Políticas, Exclusión, Estudiantes

the article is organized in three sections: the first one explains the concepts of internationalization, student mobility and inequality; the second presents the institutional policies of international student mobility analyzed from the interviews; and the third presents the results of the analysis.

Keywords: Higher education, Internationalization, Policies, Exclusion, Students

Introducción

En el contexto internacional se vive una crisis geopolítica que ha elevado el nivel de confrontación entre posturas antagónicas sobre la globalización. Las constantes tensiones en torno a ella han escalado y así movilizado a sectores afectados –o que perciben serlo– por la desigualdad, la marginación y la pobreza que deja a su paso.

Las definiciones sobre globalización varían dependiendo de la perspectiva y de la disciplina que buscan explicarla; para fines de este artículo, es útil la definición de Held, McGrew, Goldblatt, y Perraton (1999), porque facilita múltiples niveles de análisis: “la fuerza central detrás de los rápidos cambios sociales, políticos y económicos que están remodelando las sociedades modernas y el orden mundial” (Held, *et al.* 1999:7).

La globalización ha creado interconectividad, integración y transformación, pero también estructuración y estratificación en múltiples esferas de interacción social, no solamente en la economía y la política, sino también en la cultura y la educación. Algunos autores (Scott 1998; Knight 2006) han sido puntuales en señalar que el papel de la educación es ser simultáneamente un agente que incide en y reacciona a la globalización; ambas tienen pues, una relación dialéctica.

Por décadas, los partidarios de la globalización defendieron los beneficios que ésta masificaría alrededor del mundo, por mencionar algunos: superávit

Los datos presentados en el análisis fueron recabados para un reporte sobre el estado de la internacionalización en la educación superior en México, financiado por la oficina del Consejo Británico en México y por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). De distribución electrónica, el reporte está disponible en el enlace, <https://www.britishcouncil.org.mx/programas/educacion/biblioteca/internacionalizacion-educacion-superior-mexico>

económico, democratización liberal, promoción de derechos humanos y una riqueza cultural generada por comunidades diáspora. Tal optimismo no sólo encontró resistencia si no también reclamos de sus detractores: una integración económica que merma el bienestar y la seguridad social proporcionada por el Estado, a la vez que erosiona su soberanía a favor de la lógica de mercados, una acelerada degradación ambiental, y en las regiones más desfavorecidas, detona desplazamientos migratorios en masa, por mencionar los más apremiantes.

En *La Globalización. Consecuencias Humanas*, Bauman (1998) advertía sobre sus posibles riesgos: lo que para algunos significa globalización, para otros es localización; lo que es libertad para unos, para otros será lo contrario. Además, alertó sobre el advenimiento de tendencias neo-tribales y fundamentalistas como respuesta.

De tal forma que, hemos llegado al punto en que ahora se habla de una “globalización en reversa”. Fenómeno que ha ganado la atención de analistas financieros y economistas que documentan la recesión sobre comercio y flujos de capital (Smith 2016), así como la contracción en las cadenas de valor. Sobre esto último, Kaminska (2016) señaló:

El comercio mundial no arroja un balance positivo para nadie si las relaciones comerciales no son recíprocas o si sólo existen con el fin de explotar los recursos localmente subvalorados como la mano de obra o los productos básicos, cuyas rentas son recaudadas por un único beneficiario central (Kaminska 2016:párrafo 17).

El fenómeno de globalización en reversa es observable no sólo desde una perspectiva económica, sino también desde las consecuencias políticas, sociales y culturales que conlleva como causa o consecuencia de cambio. Un caso ilustrativo presenta Simonsen (2002) al analizar durante el siglo XXI, los retos de integración de la población musulmana inmigrante en Dinamarca. La sociedad danesa caracterizada por una tradición de tolerancia y apertura al mundo, experimenta una confrontación pública por parte de amplios sectores de la población que resienten la transformación de un país homogéneo hacia uno multicultural, multilingüe y diverso en cuanto a la religión practicada.

La reacción vehemente en toda Europa de globalización en reversa ha propiciado los inicios de una dicotomía al interior de varios países europeos, una que diferencia entre “nosotros” y “ellos”. Al referirse a una cultura “auténtica”, políticos apoyados por un grupo creciente de sus constituyentes trata de asegurar derechos y privilegios exclusivos para una mayoría étnica que no serán disfrutados por otros (Simonsen 2002:128).

Este contexto globalizado y de globalización en reversa plantea por partida doble, mayores retos y complejidades a la internacionalización de la educación superior, la cual se aborda a continuación.

Educación superior: Internacionalización, movilidad estudiantil y desigualdad

Como campo de investigación, la internacionalización de la educación superior es uno de los seis enfoques de la educación internacional (Dolby y Rahman 2008), que ha avanzado a partir de la práctica profesional; la cual, dicho sea de paso, también se volvió más compleja al paso del tiempo: transformándose de actividades fragmentarias y esporádicas, a estrategias institucionales con diversos componentes. Según Knight (2003:2) la internacionalización de la educación superior, “es el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global al propósito, funciones o provisión de educación post-secundaria”. Esta definición ofrece ventajas porque es lo suficientemente general en cuanto a que permite realizar un análisis a nivel nacional o institucional, y a su enfoque como proceso. Inclusive, ha sido adoptada por la Asociación Internacional de Universidades (en inglés, International Association of Universities, IAU) (International Association of Universities, 2015).

Es esencial indagar en las motivaciones por las cuales las IES buscan integrar alguna de estas dimensiones –internacional, intercultural o global– en la educación terciaria, porque expresan los significados que las instituciones atribuyen a la educación internacional y a la cooperación científica entre universidades (Ollikainen 1996:83); además, porque tales motivaciones se verán reflejadas en las políticas y programas que implementan las instituciones y, especialmente, porque “dictan el tipo de beneficios o resultados que se esperan de los esfuerzos de internacionalización” (Knight 2005:14–15). A estas motivaciones, Hans de Wit les llamó *razones fundamentales* (2002:84), quien propone una clasificación: de tipo académico, económico, político y sociocultural (de Wit 2002:84-102). En cualquier tipología de razones fundamentales, es importante destacar que, a) pueden cambiar con el tiempo; b) las categorías no son mutuamente excluyentes; y, c) existen factores de influencia, unos inherentes a la institución (misión institucional, población estudiantil a la que sirve, perfil de los profesores, tipo y nivel de financiamiento, por ejemplo) y otros al contexto en el que ésta se encuentra (ejemplos, prioridades locales, regionales y nacionales).

Sobre las razones fundamentales para la internacionalización de la educación superior, a nivel institucional en América Latina, Gacel-Ávila, Jaramillo, Knight y de Wit (2005:354) identificaron que prevalecen aquellas relacionadas con construir capacidad institucional, alcanzar estándares internacionales, y con mejorar la calidad; mientras que cómo establecer alianzas estratégicas y desarrollar a los recursos humanos propios parecieran ser más un medio para alcanzar un fin. Otras como generación de ingresos y comercio no figuraron como motivaciones que impulsaran la internacionalización a nivel institucional.

Ahora, en su proceso de internacionalización las IES –esto es, en un estado ideal– establecen estrategias, políticas y programas. Las estrategias son iniciativas que, en forma planeada e integrada, “emprenden las instituciones para integrar una dimensión internacional en las funciones de investigación, docencia y de servicio, así como en los sistemas y normativa administrativos” (de Wit 2002:121). Según Knight (2004:16), las políticas son “las prioridades y planes relacionados con la dimensión internacional de la misión, propósito, valores y funciones de la institución”; son por ejemplo, la declaración explícita de la misión institucional o políticas que se hayan definido para realizar estudios en el extranjero, sobre reclutamiento de estudiantes, relaciones y asociaciones internacionales, distribución transfronteriza de servicios educativos, y períodos sabáticos internacionales. Cuando la institución adopta un enfoque integrador y sustentable para su internacionalización, tendrá un rango extenso de políticas y procedimientos que permean en aspectos como mejoramiento de la calidad, planeación, finanzas, desarrollo de los profesores y del personal, investigación, *curriculum*, admisión de estudiantes y servicios de apoyo para ellos (Knight 2004). Finalmente, los programas son “una de las formas en que las políticas se traducen en acción” (Knight 2004:16).

Mientras que la internacionalización es un proceso que comprende diversas dimensiones y componentes, como los antes mencionados, la movilidad estudiantil es una de las estrategias que utilizan las IES para incorporar una dimensión internacional, intercultural o global en la educación superior; es una de las más visibles e incluso se ha convertido

en un indicador de la primera. Esto pudiera ser la razón por la que ‘internacionalización’ y ‘movilidad internacional’ suelen ser utilizados como conceptos intercambiables; o bien porque esta última es uno de los tipos de internacionalización inherente a la historia de las universidades desde tiempos medievales, para la generación y divulgación de conocimiento, la búsqueda de mejores condiciones de trabajo o de colaboradores (Hudzik, 2015).

La movilidad estudiantil internacional –en cuyas políticas se centra el análisis de este artículo– es “el estudio que un estudiante en educación post-secundaria lleva a cabo en otro país dentro de un programa de estudios” (International Association of Universities, 2015: párrafo 3). Las principales clasificaciones aceptadas¹ son movilidad permanente o temporal, en la primera el estudiante tiene por objetivo el obtener un diploma o grado; la segunda, es parte de un programa de estudios y puede tener o no valor curricular, es decir el estudiante obtiene un número de créditos. La movilidad temporal también se sub-clasifica según la orientación o fines que persigue: investigación, prácticas profesionales (conocidas como *internships* en inglés), inmersión cultural, servicio social o aprendizaje de un idioma. Es práctica estándar registrar los flujos de movilidad según su origen o destino: la movilidad entrante refiere a los estudiantes internacionales o extranjeros que se matriculan en una universidad del país receptor; mientras que la movilidad saliente reporta la cantidad de estudiantes que desde el país considerado como ‘origen’, viajan al extranjero y se matriculan en una universidad del país destino. Otros criterios son, el tipo de financiamiento de la institución de educación superior (público o privado) de los estudiantes participantes; sexo el nivel educativo (pregrado o posgrado) y sexo (femenino o masculino) del estudiante.

Aunque varía entre países, América Latina y el Caribe (ALC) tiene como región, una alta disparidad en la distribución del ingreso. A pesar de sus elevados índices de pobreza, desempleo y marginación que, entre otros factores, representan una barrera para la movilidad de los grupos sociales más desfavorecidos (Villa Lever 2016; Vélez Grajales, Campos Vázquez y Fonseca 2015), la tasa bruta promedio de matrícula en educación superior² aumentó del 21% al 43% en-

tre 2000 y 2013; para este mismo período, la tasa de acceso³ creció del 18% al 28% (Ferreyra, Avitabile, Botero Álvarez, Haimovich Paz y Urzúa 2017).

En dicha región, México es un país con altos niveles de desigualdad que se observan no sólo en la distribución del ingreso, sino también en las oportunidades educativas. Las brechas en estas últimas muestran las diferencias de esfuerzo y mérito entre individuos, pero también las dificultades propias del origen social y las deficiencias institucionales, que no logran subsanarlas y transformarlas en oportunidades (Solís 2010).

La desigualdad en la educación superior ha sido investigada desde distintos ángulos, por ejemplo, el acceso a ésta por parte de diferentes grupos sociales o la movilidad social intergeneracional de los estudiantes que logran ingresar a ella. Mientras estos aspectos han sido objeto de estudio, otros han sido investigados de manera insuficiente, por ejemplo, qué tipos de desigualdad entre los estudiantes se reproducen al interior de las IES y cómo las políticas institucionales podrían estar contribuyendo a ello. En ese sentido, este artículo busca contribuir desde una perspectiva organizacional identificando políticas institucionales que propician instancias de desigualdad en procesos de internacionalización, que para fines de análisis se enfoca en la oportunidad que tienen los estudiantes de acceder y participar en algún tipo de movilidad internacional. La desigualdad se analiza desde la perspectiva de Amartya Sen (2010:20) de exclusión social, entendida como la privación de la capacidad de una persona de hacer o realizar algo para lo que se tiene motivación. Para Sen, la exclusión puede ser *activa o pasiva*, ambas son relevantes, pero no de la misma manera; según el autor, “esta distinción puede ser importante tanto para el análisis causal como para la respuesta de política” (2000:20). En la exclusión activa, hay una intención deliberada para excluir a algunas personas de determinadas oportunidades; en contraste, la exclusión pasiva, resulta del desarrollo de procesos en los que no hay intención deliberada de excluir y están afectados por circunstancias ajenas a la voluntad. Para el autor, la ausencia de una intención deliberada no resta responsabilidad a la entidad o autoridad responsable, la cual tiene que sopesar los efectos de aplicar una política, e incluso prevenirlos.

Políticas institucionales relacionadas con la movilidad estudiantil internacional analizadas a partir de las entrevistas

En esta sección se presentan los principales hallazgos del análisis sobre políticas institucionales y estrategias relacionadas con la movilidad estudiantil internacional, en especial aquellas relacionadas con la oferta de oportunidades en el extranjero, con el financiamiento para realizarlas, con el desarrollo de o adecuaciones al *curriculum* y con el aprendizaje de un segundo idioma. Se entrevistó a los responsables del área de internacionalización de nueve IES en México (de diez que fueron invitadas a participar); en total, cinco públicas y cuatro privadas.⁴ Una guía para seleccionar las instituciones fue analizar el número de estudiantes realizando movilidad estudiantil saliente reportada en la Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México Patlani 2012/2013 y 2013/2014 (Maldonado, Cortes e Ibarra 2016), que cada año impulsa la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) entre las IES afiliadas y cuyo reporte se publica cada dos años. Patlani compara las instituciones que reportan movilidad estudiantil saliente según la Base 911 de la Secretaría de Educación Pública, y los datos recabados por la propia encuesta. A continuación la Tabla 1, muestra las diez IES que tuvieron mayor movilidad estudiantil saliente en ambos periodos (2012/2013 y 2013/2014) según ambas fuentes.

Tabla 1. IES que tuvieron mayor movilidad estudiantil saliente en ambos periodos (2012/2013 y 2013/2014), según la Base 911 y la encuesta Patlani.

Base 911		Patlani	
2012/2013	2013/2014	2012/2013	2013/2014
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
Universidad de Monterrey	Universidad de Monterrey	Universidad de Monterrey	Universidad del Valle de México
Universidad de Guadalajara	Universidad de Guadalajara	Universidad Autónoma de Nuevo León	Universidad Autónoma de Guadalajara
Universidad Iberoamericana	Instituto Politécnico Nacional	Universidad Iberoamericana	Universidad de Monterrey
Universidad Autónoma de Nuevo León	Universidad Autónoma de Baja California	Universidad Autónoma de Guadalajara	Universidad Iberoamericana
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente	Universidad Iberoamericana	Universidad Autónoma de Baja California	Universidad Autónoma de Nuevo León
Universidad Autónoma de Guadalajara	Centro de Enseñanza Técnica y Superior	Instituto Politécnico Nacional	Universidad Autónoma de Baja California
Fundación Universidad de las Américas-Puebla	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	Fundación Universidad de las Américas-Puebla	Instituto Politécnico Nacional
Universidad de Colima	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	Instituto Tecnológico de Pochutla	Universidad Anáhuac
Instituto Politécnico Nacional	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Universidad Anáhuac	Universidad Panamericana Campus Guadalajara

Fuente: Elaboración propia a partir de, Maldonado *et al.* (2016). Patlani. Encuesta Mexicana de Movilidad Internacional Estudiantil 2012/13, 2013/14. Pp. 67-71, ANUIES.

Finalmente, la selección de IES para entrevistar a su responsable de internacionalización se definió con base en aquellas que ocupan una posición preponderante en la Tabla 1, y al mismo tiempo procurando una representación geográfica del país (norte-centro-sur); cuando alguna declinó la invitación o no respondió, fue reemplazada por otra que tuviera un perfil institucional similar; por ejemplo con el mismo tipo de financiamiento (público o privado) o ubicación geográfica, así figurara en una posición superior a la décima posición en la Tabla 1.

Los participantes fueron entrevistados sobre políticas y estrategias institucionales en movilidad estudiantil internacional, en cuatro aspectos específicos:

a) Oferta de oportunidades en el extranjero; b) Becas y otras formas de financiamiento; c) Desarrollo de nuevo *curriculum* o adecuaciones a éste; y d) Aprendizaje de inglés como segundo idioma.

Resultados del análisis

Oferta de oportunidades en el extranjero

Como representativas de este primer tema, los participantes destacaron aquellas que les han permitido aumentar el número y tipo de oportunidades de movilidad internacional para los estudiantes. Destacan

dos tendencias, las estancias cortas y los programas híbridos. Las estancias cortas (durante el verano, por ejemplo), permiten al estudiante tener una experiencia internacional a un costo menor de lo que implicaría una estancia durante un semestre. Un aspecto que destacaron es que las estancias cortas tienen mayor flexibilidad y permiten a los estudiantes adquirir competencias específicas como trabajar en equipos multiculturales, desarrollar habilidades de liderazgo o emprendimiento. Aunque por otro lado, las estancias cortas representan una inmersión breve para el aprendizaje de idiomas. En cuanto a los programas híbridos, un entrevistado menciona que pudieran convertirse en una tendencia en el futuro cercano y como ejemplo mencionó un programa que su universidad tiene con la *City University of Seattle*; el programa permite a los estudiantes obtener una doble titulación, ya sea al cumplir dos estancias cortas en EE.UU. o bien al realizar sólo una y cursar el resto de las materias en línea, las cuales son impartidas por profesores de la universidad contraparte.

Becas y otras formas de financiamiento

En relación al tema de becas y tipo de fondos para que los estudiantes puedan realizar algún tipo de movi-

lidad internacional temporal, algunos entrevistados refirieron que ha aumentado la presión al interior de la institución por conseguir financiamiento privado para sostener distintos tipos de becas y ponerlas a disposición de los estudiantes que no pueden costearse estas experiencias. Sobre los diferentes tipos de becas, señalaron que como estrategia institucional buscan proactivamente las que otorgan gobiernos de otros países y organizaciones internacionales, y que en menor grado provienen del presupuesto propio de la universidad. Aunque más la excepción que la norma entre los entrevistados, mencionaron que también han flexibilizado políticas internas que permitan emprender esfuerzos de financiamiento con fondos privados por medio de convenios con fundaciones e incluso con personas físicas que otorguen créditos “a la palabra”, a los estudiantes.

Desarrollo de nuevo *curriculum* o adecuaciones

Ejemplos de esta estrategia son la creación de cursos y programas especiales impartidos en inglés; y cursos de español durante el verano o durante el semestre regular. Esto, explicaron los entrevistados, tiene un doble

El espíritu, 130 x 250 cm. 2015.



propósito: que sus estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades específicas y con ello, como mencionó un entrevistado, ‘una mayor ventaja competitiva’; y por otra parte, también atraer a estudiantes extranjeros.

En cuanto a nuevo *curriculum*, está el caso de una IES mexicana que se localiza en la frontera con EE.UU., y que diseñó un programa de licenciatura en negocios internacionales, de cuatro años de duración e impartido completamente en inglés. Pero también hay otros casos en que los entrevistados mencionaron el diseño de cursos y programas “hechos a la medida” (*tailor made*, en inglés), que se adecúan a solicitud expresa de universidades contraparte, para ser ofrecidos a estudiantes internacionales y así incentivar la movilidad entrante.

Aprendizaje de inglés como segundo idioma

Este tema fue incluido en la entrevista a los representantes de las IES, para indagar en la naturaleza de las políticas institucionales respecto al aprendizaje de un segundo idioma, específicamente, inglés. Lo anterior ya que, el tener habilidades en inglés, en otro idioma, o no tenerlas, está directamente relacionado a los procesos de decisión del estudiante para realizar o no actividades de movilidad internacional.

Los entrevistados de IES públicas reconocieron que, a diferencia de las universidades privadas, difícilmente podrían establecer algún grado de dominio de un segundo idioma –inglés, específicamente– como un requisito de titulación, pues iría en contra del reglamento escolar o incluso la Ley Orgánica de su universidad. Los entrevistados de universidades públicas señalaron que cuando en sus instituciones se imparten cursos para aprender inglés, por lo regular estos no forman parte del plan de estudios, de tal forma que tienen un costo extra y representa una carga económica adicional para los estudiantes. Los responsables del área de internacionalización tanto en universidades públicas como privadas coincidieron al identificar que, cuando los estudiantes no cuentan con un nivel suficiente de este idioma, los limita en dos formas: en las opciones de países destino para una experiencia de movilidad internacional, pues eligen un país de habla hispana; y en las oportunidades de participar en convocatorias de becas, pues las ofrecidas por universidades en países angloparlantes y en general, por organismos interna-

cionales, establecen el contar con un nivel de dominio de inglés como requisito.

En este tema, fue posible identificar el desfase o incompatibilidad que pueden llegar a tener las políticas de algunas IES en los criterios que definen para el nivel de competencia en el idioma por parte de sus estudiantes, y los que establecen las universidades contraparte u organismos oferentes de becas. La explicación de un entrevistado de una universidad pública ilustra lo anterior:

“...uno de los criterios fuertes para la gran mayoría de las instituciones que ofrecen becas es un nivel de TOEFL mayor de lo que nosotros pedimos para participar en el intercambio, entonces nuestro alumno puede participar en un intercambio si tiene un puntaje de 500 puntos TOEFL, sin embargo, no puede participar en la solicitud de becas”.

Responsable del área de internacionalización en una IES pública.

Durante las entrevistas, los participantes también identificaron algunos factores externos, que no son atribuibles a las políticas institucionales. Entre ellos, el impacto de la recesión global en la economía nacional y la paridad cambiaria, que afecta la capacidad de la universidad de fondar becas y la capacidad de los estudiantes –siendo la familia la principal fuente de financiamiento⁵– para este tipo de actividades. Otro factor relevante, es el sistema de cuotas que establecen las universidades contraparte para la movilidad entrante, lo cual limita la reciprocidad en el número de estudiantes intercambiados, siendo esta una de las modalidades de movilidad menos onerosas, ya que cada estudiante cubre el costo de colegiatura (incluso la beca, si se cuenta con una) en su universidad de origen. La percepción de inseguridad en México es otro factor que tiene un efecto negativo en la reciprocidad en la movilidad estudiantil entre universidades, pues reduce el número de estudiantes en movilidad entrante para las IES mexicanas y limita el número de estudiantes que estas pueden enviar al extranjero en la modalidad uno a uno. Todos los entrevistados citaron este factor, a excepción del participante cuya institución se localiza en la península de Yucatán. Por último, la falta de una

política de Estado o lineamientos nacionales fue mencionada por algunos entrevistados como un factor que dificulta y que podría impulsar en forma colectiva los esfuerzos individuales de las IES, canalizando recursos e información; al respecto el comentario de un responsable de la internacionalización en una IES pública:

“...creo que falta una política mucho más clara, como un eje central de la SEP o no sé qué organismo sea el recomendado, que tenga una propuesta mucho más clara para que todos podamos avanzar de mejor manera.”

Responsable del área de internacionalización en una IES pública.

Conclusiones

Los cuatro aspectos clave para la movilidad estudiantil internacional sobre los que fueron entrevistados los participantes, no son exhaustivos para conocer el estado de las políticas y estrategias institucionales; sin embargo, aportan elementos básicos para el análisis sobre posibles instancias de exclusión activa y pasiva que pudieran generar desde su diseño. En cuanto a las estrategias para diversificar las modalidades de experiencias en el extranjero, no se identifica que pudieran propiciar prácticas de exclusión activa o pasiva. Por el contrario, pareciera que la generación de una mayor oferta de oportunidades de movilidad internacional, como las estancias cortas, resultan de un esfuerzo de hacer más accesible la experiencia para un mayor número de estudiantes. Sin embargo, es necesario recabar más evidencia para sustentar si los programas híbridos pudieran promover exclusión pasiva, al limitar la participación de estudiantes que no contaran con el equipo computacional propio, la institución no proporcionara algún medio sustituto (computadoras en el plantel, amplios horarios para su uso, por ejemplo), que no contaran con las habilidades tecnológicas para desempeñarse óptimamente en los programas híbridos; o bien, si este tipo de programas tiene un costo adicional, incluso superior, a un curso presencial.

En el caso de las becas, tampoco es posible afirmar que desde el diseño de sus políticas institucionales, las IES generen prácticas de exclusión pasiva. Sin

embargo, la falta de desarrollar esquemas alternos de financiamiento o de incrementar las oportunidades ya existentes en la institución, sí pudieran generar instancias de exclusión pasiva, al privar a estudiantes que no cuentan con fondos personales, de la oportunidad de participar en actividades de movilidad internacional.

En cuanto a las políticas y estrategias sobre el desarrollo o adecuaciones del nuevo currículum, el resultado es similar a las instancias de exclusión pasiva que se han mencionado anteriormente. Las IES que desarrollan *curriculum* enteramente en inglés, pueden inadvertidamente estar privando a los estudiantes que no tienen las habilidades en el idioma de desarrollar conocimientos y habilidades en casa, mientras que por el contrario privilegian esta condición para estudiantes internacionales.

Finalmente, las políticas institucionales pertinentes al aprendizaje de un segundo idioma, son aquellas en las que –independientemente si se trata de IES públicas o privadas– generan prácticas de exclusión activa o pasiva. Cuando desde las políticas institucionales se establecen criterios sobre la obligatoriedad de dominar el inglés como requisito para que el estudiante se gradúe, o al determinar un puntaje para demostrar el dominio de este, sin considerar que dicho puntaje pudiera estar por debajo de estándares solicitados internacionalmente para el otorgamiento de becas. El primer caso es más evidente en las IES privadas y apunta a generar exclusión activa; mientras que el segundo, fue más común entre las IES públicas entrevistadas, como ejemplo de exclusión pasiva. Este es el tema en el que resultó más evidente que las políticas institucionales tienen un patrón diferenciado según se trate de IES privadas o públicas, y por lo tanto merece ser investigado con mayor profundidad.

A partir del presente análisis es posible concluir lo siguiente: 1) Las Instituciones de Educación Superior (IES) en su afán de integrar una dimensión internacional o global en la formación de sus estudiantes –según las razones fundamentales que guían y dan forma sus esfuerzos de internacionalización– están, al mismo tiempo, obligadas a sortear las presiones ocasionadas por una (des)globalización o globalización en reversa. La crisis geopolítica actual, acentúa el nivel de competencia que las IES deben enfrentar para la obtención de recursos económicos, y asegurar las condiciones que

les permitan llevar a cabo sus funciones substantivas de docencia, investigación y servicio.

2) De manera general, los responsables del área de internacionalización de las IES que fueron entrevistados, identifican de manera positiva los esfuerzos que realiza su institución para diversificar la oferta de oportunidades de movilidad internacional, incrementar las formas de financiamiento y desarrollar o ajustar nuevos cursos y programas. Sin embargo, la suma de estos esfuerzos no siempre garantiza un mayor acceso por parte de los estudiantes.

3) Desde el diseño de sus políticas y estrategias para la internacionalización, las IES pueden estar propiciando desigualdad en el acceso de sus estudiantes a oportunidades de movilidad internacional, en la forma de exclusión activa o pasiva, según las definió Sen (2010). Como afirmó el autor, distinguirlas es importante para identificar sus causas, así como la respuesta de política (institucional en este caso). En las prácticas de exclusión pasiva, al no haber una intención deliberada de privar a los estudiantes de participar en oportunidades de movilidad internacional, esto no resta responsabilidad a las autoridades institucionales responsables, quienes tendrían que evaluar el aplicar otra política; y en el caso de políticas que promueven de exclusión activa, evitarlas y prevenirlas. Debe procederse con cautela al etiquetar alguna política institucional como promotora de exclusión activa y se recomienda que sea indagado en futuros análisis sobre el tema, ya que como explica Solís (2010:606),

“no todas las desigualdades educativas serían el resultado de la desigualdad de oportunidades, ya que los sistemas escolares suelen imponer criterios de discriminación basados en los esfuerzos y méritos individuales, de tal forma que una parte de la desigualdad podría ser atribuida a estos factores y no a las circunstancias sociales de origen”.

4) Una propuesta, primigenia a este punto es que, a falta de una intención deliberada de excluir, las prácticas de exclusión pasiva en las IES residen no tanto en las políticas que rigen y articulan la movilidad estudiantil internacional, sino en lo que se deja de hacer; es decir, lo que las políticas –por omisión– no

establecen para proporcionar el acceso de una mayor población estudiantil, a estas oportunidades.

5) En las prácticas de exclusión activa y pasiva que fueron identificadas, es necesario aislar en qué medida resultan de las políticas o de factores externos. En el primer caso, está por ejemplo el desfase en los criterios institucionales que establecen para los estudiantes el nivel de dominio, pero que son inferiores a los de universidades contraparte u otros oferentes de becas. En cuanto a los factores externos reportados por los participantes y que contribuyen a prácticas de exclusión pasiva, son la economía global, la paridad cambiaria, sistema de cuotas que para la movilidad estudiantil establece la universidad contraparte, percepciones de inseguridad sobre el país que limita la reciprocidad en acuerdos de movilidad uno a uno, y lo que se percibe como la falta de una política nacional para la internacionalización universitaria que maximice los esfuerzos individuales de las IES.

Comentario final

Las prácticas de exclusión activa y pasiva antes mencionadas, pudieran responder a las presiones de una racionalidad económica institucional que se torna prioritaria; es decir, limitar a los estudiantes el acceso a las oportunidades de movilidad internacional, bajo la lógica que expresó uno de los participantes entrevistados: *no hay presupuesto que alcance para todos*. Con base en la evidencia disponible, la hipótesis de la racionalidad económica es a este punto, meramente especulativa y requiere mayor investigación. Es imperativo revisar las políticas y estrategias de las IES sobre movilidad estudiantil internacional a la luz de las razones fundamentales que dan sustento al proceso de internacionalización, lo que nos remite a final de cuentas, a situar *los medios al servicio del fin*.

Notas

1. Por ejemplo, por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, en inglés), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), así como organizaciones profesionales, académicas, ministerios de educación alrededor del mundo.
2. Es la proporción entre el número de matriculados en educación secundaria y la población de edad entre 18 y 24 años.
3. Incluye estudiantes entre 18-24 años de edad que hayan tenido acceso a la educación superior; algunos pueden estar matriculados actualmente, otros haber finalizado sus estudios o haberlos abandonado.
4. Cabe mencionar que las entrevistas a responsables institucionales del área de internacionalización fueron realizadas originalmente para la elaboración de un reporte sobre el estado de la internacionalización en la educación superior en México financiado por la oficina del Consejo Británico en México y por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) (Camacho, García, Arroyo y Marsán 2017).
5. Maldonado *et al.* 2016; Camacho *et al.* 2017

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt (1998). *Globalization: The Human Consequences*. Columbia University Press.
- Camacho, Mónica; García, Denise; Arroyo, Carolina y Marsán, Erick (2017). 'El estado de la internacionalización en la educación superior en México', reporte de investigación, Consejo Británico México: México. Consultado en línea el 16 de noviembre 2017 desde <https://www.britishcouncil.org.mx/programas/educacion/biblioteca/internacionalizacion-educacion-superior-mexico>
- de Wit, Hans (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Greenwood Press: Westport, CT.
- Dolby, Nadine and Rahman, Aliya (2008). Research in international education. *Review of Educational Research*, 78, pp. 676-726.
- Ferreira, María Marta; Ciro Avitabile, Javier; Botero Álvarez, Francisco; Haimovich, Paz y Sergio Urzúa (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe. Resumen*. Washington, DC: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO, consultado en línea el 28 de agosto 2017 desde, <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Gacel-Ávila, Jocelyn; Jaramillo, Isabel Cristina; Knight, Jane and de Wit, Hans (2005). 'The Latin American way: Trends, issues, and directions', en J. Gacel-Ávila, I. C. Jaramillo, J. Knight, and H. de Wit (Eds.), *Higher education in Latin America: The international dimension* (pp. 341-368). The World Bank: Washington, D. C.
- Held, David; McGrew, Anthony; Goldblatt, David; and Perraton, Jonathan (1999). *Global transformations: politics, economics and culture*. Stanford University Press: Stanford, CA.
- Hudzik, John K. (2015). *Comprehensive internationalization: institutional pathways to success*, Routledge: NY.
- International Association of Universities (2015). *Academic Mobility*, 24 de Abril 2015, consultado el 3 de julio, 2017 desde, <http://www.iau-aiu.net/content/academic-mobility>
- (2015). *Definitions*, 25 de Abril 2015, consultado 26 de Agosto, 2017 desde, <http://www.iau-aiu.net/content/definitions>
- Kaminska, Izabella (2016). "On the ongoing demise of globalisation", en *Financial Times Alphaville*, 11 de Octubre 2016, consultado 25 de Agosto 2017 desde, <https://ftalphaville.ft.com/2016/10/11/2177071/on-the-ongoing-demise-of-globalisation/>
- Knight, Jane (2006). "Internationalization: Concepts, complexities, and challenges", en J. J. F. Forest y P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education*, Springer: The Netherlands, pp. 207-228.
- (2005). "An internationalization model: Responding to new realities and Challenges", en J. Gacel-Ávila, I. C. Jaramillo, J. Knight, & H. de Wit (Eds.), *Higher education in Latin America: The international dimension* (pp. 1-38). The World Bank: Washington, D.C.
- (2003). "Updated internationalization definition", en *International Higher Education*, 33, pp. 2-3.
- Maldonado, Alma; Cortes, Cristian; e Ibarra, Brenda (2016). *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2012/13, 2013/14*, ANUIES: México.
- Ollikainen, Aaro (1996). "Conflicts, status competition, and different rationales for mobility: A Finnish experience on some neglected issues in international education", en *Frontiers*, 2, 5, consultado 25 de Julio 2017, desde <https://frontiersjournal.org/wp-content/uploads/2015/10/OLLIKAINEN-FrontiersII-ConflictsStatusCompetitionandDifferentRationalesforMobility.pdf>
- Sen, Amartya (2000). "Social exclusion: concept, application and scrutiny", en *Social Development Papers*, núm. 1, consultado el 20 de Agosto 2017 desde, <http://en.unesco.org/inclusivepolicylab/sites/default/files/publication/document/2017/2/social-exclusion.pdf>
- Scott, Peter (1998). "Massification, internationalization and globalization", en P. Scott (ed.), *The globalization of higher education*, SHRE and Open University Press: Buckingham, UK, pp. 108-129.
- Shafik, Minouche (2016). "Globalisation is changing, not going into reverse", en *Financial Times*, 14 de Abril 2016, consultado 25 de Agosto 2017 desde, <https://www.ft.com/content/52cf8e18-0199-11e6-99cb-83242733f755>
- Simonsen, Jørgen Bæk (2002). "Globalization in Reverse and the Challenge of Integration: Muslims in Denmark", en Y. Y. Haddad (ed.), *Muslims in the West. From Sojourners to Citizens*, Oxford University Press, pp. 121-130.
- Smith, Noah (2016). "Globalization Goes Into Reverse", en *Bloomberg View Opinion Economics*, 26 de Octubre 2016, consultado 24 de Agosto 2017 desde, <https://www.bloomberg.com/view/articles/2016-10-26/globalization-goes-into-reverse>
- Velez Grajales, Roberto; Campos Vázquez, Raymundo M.; Fonseca Godínez, Claudia E. (2015). *El concepto de movilidad social: dimensiones, medidas y estudios en México*, documento de trabajo el Centro de Estudios Espinosa Yglesias No. 001/2015, consultado 21 de Agosto 2017 desde, http://www.ceey.org.mx/sites/default/files/adjuntos/dt-001-2015_si.pdf
- Villa Lever, Lorenza (2016). "Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes", en *Universidades*, 68, pp. 51-64, consultado 20 de Agosto 2017 desde, <http://publicaciones.udual.org/pdf/Universidades69.pdf>



Concurso de Fotografía Universitaria Intervenida

Refiguraciones 1918/1968



CONVOCATORIA

Para conmemorar el centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 y los 50 años de los movimientos estudiantiles latinoamericanos de 1968, la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, institución defensora de la autonomía universitaria, invita a creadores artísticos a participar en el **Concurso Refiguraciones 1918/1968**.

Bases

Los participantes intervendrán artísticamente, con cualquier técnica y material, fotografías de ambos sucesos históricos que formen parte del acervo de los siguientes archivos:

- Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
- Archivo de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina
- Archivo del Museo Universitario de Arte Contemporáneo de la UNAM (MUAC).

Participantes

La convocatoria está abierta a creadores artísticos sin importar su nacionalidad y edad (alumnos, profesores, trabajadores y/o egresados) de cualquier institución de educación superior afiliada a la UDUAL (ver lista en <http://www.udual.org/>).

Premios

*Primer lugar: 500 USD
Segundo lugar: 300 USD
Tercer lugar: 200 USD*

Mecánica del concurso

- Para registrarse, los interesados deben enviar a refiguraciones@udual.org su nombre completo, nacionalidad, edad, correo electrónico y nombre de la institución a la que pertenecen.
- En respuesta, recibirán un número de registro para acceder al acervo de fotografías seleccionadas para ser intervenidas, además de las especificaciones técnicas con las que enviarán su trabajo.
- Se podrá intervenir un máximo de tres imágenes por persona.
- Las fotografías intervenidas deberán invitar a la reflexión sobre la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 y el movimiento estudiantil latinoamericano de 1968.
- La recepción de fotografías intervenidas estará abierta desde el **lunes 12 de febrero hasta el viernes 11 de mayo de 2018**.
- Los ganadores serán anunciados el **viernes 1 de junio de 2018** en el sitio web de la UDUAL y de revista Universidades, así como en las redes sociales de la institución convocante.
- El jurado evaluador se conformará por especialistas de reconocido prestigio, en número impar, designados por las instituciones convocantes.
- Cualquier duda o imprevisto será resuelto y comunicado por el Comité Organizador del concurso.
- La participación en esta convocatoria implica la aceptación de todos sus términos.

Fotografías: Arriba, izquierda: Mike G. Gounaham.

Arriba, derecha: IISUE/AHUNAM/Colección Manuel Gutiérrez Paredes/ 52-Mitin-estudiantil-Zócalo-Juarez-27-agosto-1968/ MGP-2344

Sobre la relevancia fundamental de la juventud universitaria a pocas décadas del Cordobazo de 1918

Discurso del Dr. Zambrano de la Universidad Central de Quito en el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas (1949)

“La juventud ya no pide. Exige se le reconozca el derecho a pensar por su propia cuenta”.

Deodoro Roca, Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba – 1918

No es sólo una vez que el Dr. Zambrano -Presidente de la Delegación de la Universidad Central de Quito, hoy Universidad Central del Ecuador- nombra a los estudiantes de su casa estudio como piedra de inicio para lo que queda por forjar en aquel año de 1949 cuando se funda la UDUAL.

De hecho, luego del preámbulo que da cuenta de su universidad y ya en el segundo párrafo de su discurso en el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas,

se encarga de notar un tema esencial para su entorno: la movilidad estudiantil. Deja claro que uno de los intereses principales de la Universidad Central es poner acento en este necesario desplazamiento y, por eso, “su antena ha estado alerta a las pulsaciones del movimiento universitario internacional”¹. A pesar de que el concepto de Internacionalización ha atravesado diversos avatares históricos que continúan en permanente oscilación, además de en desencuentros y finales felices, la directriz acerca de la movilidad estudiantil se vislumbra en las palabras del Dr. Zambrano, establecida gracias a la Reforma Universitaria de 1918, conectada por un imán provechoso con

esos tiempos elementales de la autonomía universitaria que menciona el representante de la universidad ecuatoriana: “La nuestra, al igual que las demás universidades ecuatorianas, vive autónomamente desde 1.925. Esta conquista ha sido calurosamente defendida por estudiantes y profesores y sólo se ha eclipsado en momentos que las libertades públicas se han opacado”.²

Es en el halo del grito de la Universidad de Córdoba desde donde se establecen los propósitos de este discurso, pues la ligazón 1918/1925 se inscribe con fuego en el ciclo de repercusión de la autonomía en América Latina y el Caribe. De alguna manera, Zambrano

dialoga con aquellas palabras desafortunadas, pero tan acertadas de Roca para retrucar aquellos atropellos con las acciones de su universidad: “Nuestro régimen universitario –aun el más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario”.³ Para manifestar una especie de acción-reacción, el ecuatoriano proclama que precisamente: “desde el indicado año de 1.925, la participación de los alumnos en el gobierno universitario ha ido en crecimiento. Hoy suman un tercio del número de profesores en la Asamblea Universitaria y en las Asambleas de las Facultades, teniendo mayor representación aún en el Consejo Universitario”.⁴

Y la atención se posa, en los datos del tamaño de la universidad: “concurren a las aulas 2.300 estudiantes; el total de profesores es de 250. La Federación de Estudiantes Universitarios se organizó en 1918”.⁵ Se vuelve intencional sus menciones constantes a la participación estudiantil y cómo su entusiasmo se remite a ellos: hasta incita a los integrantes del Primer Congreso a convocar a una “próxima reunión de un Congreso de Estudiantes universitarios latinoamericanos. [...]” y en su visita al país anfitrión, lo saluda por “el entusiasmo de su juventud universitaria iluminada de renovadores idealismos”.⁶ Zambrano aprovecha el último párrafo de su arenga para reafirmar que la Universidad

Central de Quito ha tomado la posta emprendida por aquellos jóvenes cordobeses que, en la actualidad de la fundación de la UDUAL, ya han conseguido su lugar en los espacios universitarios.

En la CRES 2018, que en paralelo y como debe ser celebra el centenario de la Reforma Universitaria, este tema continúa siendo una problemática que, aunque parezca resuelta, como bien dice Zambrano: “lo realizado es apreciable, mucho es lo que nos resta por hacer. En esta suerte de cosas se está en el principio siempre”.⁷

Referencias

1. Página 1
2. Ídem.
3. “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América. Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba-1918” por Deodoro Roca en La autonomía universitaria, una mirada latinoamericana, Alejandro Villar y Antonio Ibarra, compiladores, UDUAL: Ciudad de México, 2014, p. 14.
4. P.1
5. P. 2
6. P. 2
7. P. 2.

UNIVERSIDAD CENTRAL
SECRETARIA

Quito - Ecuador

Discurso del Dr. Zambrano, Presidente de la Delegación de la Universidad Central de Quito, Ecuador

Señor Presidente,
Señores Congresales:
Señores estudiantes:
Señoras, señores:

La Universidad Central de Quito, institucional y jurídicamente continuadora de las Universidades coloniales de San Fulgencio, San Gregorio Magno y Santo Tomás de Aquino, remonta su abolengo a la Bula Papal de 20 de Agosto de 1.586, en virtud de la que fué creada la primera de aquellas. Como toda institución, ha marchado de bracerío con el tiempo, y así, a lo largo de su existencia reiteradas veces centenaria, es posible distinguir varias etapas característicamente diferenciables, de conformidad con la tónica ambiental de cada época.

En los últimos tiempos su antena ha estado alerta a las pulsaciones del movimiento universitario internacional, y un tesonero afán de ascenso ha guiado sus pasos.

Nuestra Universidad comprende ahora seis Facultades: de Jurisprudencia y Ciencias Sociales y Económicas; de Ciencias Médicas; de Ciencias Exactas, Físicas y Matemáticas; de Filosofía y Letras y Ciencias de la Educación; de Química y Farmacia, y de Agronomía y Veterinaria. Existen además varias Escuelas e Institutos anexos. Es posible asegurar que en un futuro inmediato se establecerán las Facultades de Economía y de Bellas Artes, a base de la actual Escuela de Economía, la primera, y de la Escuela de Artes plásticas y del Conservatorio Nacional de Música, que funcionan también dentro del régimen universitario, la segunda.

La nuestra, al igual que las demás universidades ecuatorianas, vive autónomamente desde 1.925. Esta conquista ha sido calurosamente defendida por estudiantes y profesores y sólo se ha eclipsado en momentos en que las libertades públicas se han opacado también, por felicidad para nuestro país, durante muy breves lapsos, o mejor dicho, tan sólo para los efectos de dos o tres reorganizaciones parciales del personal Docente y Administrativo. La autonomía universitaria en el Ecuador está constitucional, legal, y lo que vale más, socialmente reconocida. Esto nadie lo discute. Abrigamos el anhelo, con optimistas perspectivas, de alcanzar la autonomía económica, como única garantía eficaz de la autonomía orgánica, en lo administrativo y docente, de que gozamos en la actualidad.

Desde el indicado año de 1.925, la participación de los alumnos en el gobierno universitario ha ido en crecimiento. Hoy suman un tercio del número de profesores en la Asamblea Universitaria y en las Asambleas de las Facultades, teniendo mayor representación aún en el Consejo Universitario que es la máxima autoridad en lo administrativo y académico.

Nuestra institución ha querido salir de la deshumanizada torre de marfil, para verterse hacia afuera en un eficaz ensayo de extensión cultural entre las masas trabajadoras.

Existen importantes servicios asistenciales para los estudiantes, y al iniciarse el próximo año lectivo se instalarán otros. También

Dr. Zambrano. —

74

haremos la inauguración de nuestra nueva casa, inicial de la Ciudad Universitaria, que, según su planeamiento técnico ha de comprender numerosos y adecuados edificios, sobre una superficie de 40 hectáreas.

En todas las Facultades y Escuelas anexas, concurren^a las aulas 2.300 estudiantes; el total de profesores es de 250. La Federación de Estudiantes Universitarios se organizó en 1.918, y en su estructura actual el año 1.943.

Si dada la limitación impuesta por las circunstancias, lo realizado es apreciable, mucho es lo que nos resta por hacer. En esta suerte de cosas se está en el principio siempre.

Y hemos venido aquí, en ilusionado peregrinaje acudiendo a la cordial de la Benemérita Casa de altos estudios de "San Carlos de Guatemala", en procura de la simiente que brotará de esta Asamblea, para llevarla a la tierra nuestra, que es lino fecundo pues que es ecuatorial; de esta ilustre Asamblea cuya reunión cifra una hora transida de júbilo y esperanza; pero que lo es también de responsabilidad y riesgo, que imponen hondura de pensamiento y meditación sigilosa.

Jungamos que para continuar y afirmar la labor de este Congreso, sería de oportunidad y trascendencia incuestionables, ~~una~~ próxima reunión de un Congreso de estudiantes universitarios latinoamericanos. Huelga cualquier consideración en apoyo de esta tesis.

Por lo que a nosotros respecta, un gran optimismo nos alienta en cuanto a la feliz culminación de este Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas. Y es que: abrigamos la más firme confianza en la Sabiduría, sagacidad y altura espiritual de sus organizadores, y de todas y cada una de las delegaciones concurrentes. Y por eso va hacia todas ellas nuestro cálido saludo. Hacia todas, porque sabemos que las cumbres del espíritu donde quiera que se alcen, están bañadas de luz.

Y lo sabemos bien, nosotros, los ecuatorianos, porque en el último y doloroso trance que sacudió nuestra tierra, destrozó nuestros pueblos, y, ante la muerte y la miseria, paralizó de espanto los ojos de gentes nuestras, sentimos la emoción de quien sufre una gran pesadumbre y mira que de todos los puntos cardinales del espacio y del espíritu, se le tienden generosas manos, en gesto fraternal; símbolo del surgir de un nuevo sentido de la solidaridad continental y humana. Ello ha obligado nuestra más profunda gratitud para todos los pueblos del Continente y del Mundo, que así han procedido con nosotros.

Y quisiera que mi palabra alcanzara una alta resonancia para saludar a Guatemala, este gran pueblo que hunde su raíz autóctona en un legendario preterito de civilizaciones asombrosas, al par que lleva en su sangre, la sangre de los hombres que escribieron con sus lanzas la peripecia más heroica de la historia del hombre.

Saludamos a Guatemala, en la sapiencia de sus catedráticos, presididos por su Rector eminente; en el entusiasmo de su juventud universitaria iluminada de renovadores idealismos; en la asidua pujanza de sus trabajadores, y, en exaltación admirativa, en la figura egregia

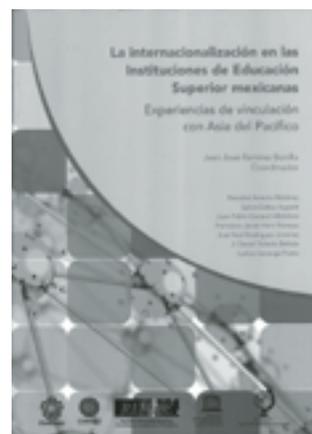
del demócrata cabal que ahora los tiempos de los gloriosos fastos libertarios, y, con admonitoria voz, nos habla del retorno a Bolívar, del portaestandarte de su pueblo, el Maestro Presidente Juan José Arévalo.

He dicho.

La internacionalización en las instituciones de educación superior mexicanas

Experiencias de vinculación con Asia

Ramírez Bonilla, Juan José (Coord.) (2017). *La internacionalización en las instituciones de educación superior mexicanas. Experiencias de vinculación con Asia*. Colección Temas de Internacionalización. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), Cátedra UNESCO.



El libro *La internacionalización en las instituciones de educación superior mexicanas. Experiencias de vinculación con Asia*, coordinado por Juan José Ramírez Bonilla, es una aportación al conocimiento de las experiencias de internacionalización en las instituciones de educación superior mexicanas. Ofrece resultados de investigación sobre las motivaciones, matices y alcances de internacionalización en instituciones educativas, destacando como foco de análisis los vínculos que éstas sostienen con sus contrapartes de la región asiática del Pacífico.

El análisis se centra en diez instituciones (El Colegio de México, la

UNAM, la UAM, las Universidades Autónomas de Nuevo León, Chihuahua, Yucatán, Aguascalientes, además de la Universidades de Colima, Guanajuato y Veracruzana). A cada caso, corresponde un capítulo. En los diversos textos se ofrece un amplio panorama sobre las formas en que las instituciones de educación superior han incorporado en sus agendas los temas de internacionalización, así como los alcances de los programas que han puesto en práctica para su promoción y fortalecimiento. La elección de los casos obedece a la importancia de la vinculación de las instituciones educativas mexicanas con las asiáticas, particularmente con China,

Corea del Sur y Japón, ya sea por haber participado en foros y agencias de cooperación con esa región, por tener vínculos con instituciones como la Fundación Corea, o por albergar los Institutos Confucio para la enseñanza del idioma y la cultura chinos, o bien por haber firmado convenios de movilidad e intercambio estudiantil con instituciones de esa región. Un aspecto importante en el trabajo es que toma en cuenta la dinamización que han experimentado las economías locales y su incidencia en las instituciones educativas debido a la presencia de empresas asiáticas en las regiones, como en el caso de Aguascalientes.

La publicación de este trabajo resulta de interés para los estudiosos del campo. Se trata de uno de los primeros análisis sobre las experiencias de internacionalización en instituciones educativas mexicanas y, de manera particular, sobre las que se llevan a cabo con instituciones de Asia del Pacífico, tema menos estudiado a pesar de la creciente importancia de esa región, donde China destaca como segunda economía mundial, Corea del Sur como una importante economía emergente que en el campo educativo muestra grandes transformaciones, y Japón, por el desarrollo e innovación tecnológica y científica que le ha caracterizado.

Los textos que componen el libro denotan los esfuerzos de los autores por empezar a sistematizar una información que, en la mayoría de los casos, se encuentra fragmentada, dispersa e incompleta. Esto no es un tema menor si se considera que, salvo algunas excepciones, las instituciones no cuentan con sistemas de información integrados sobre las diversas actividades de internacionalización que llevan a cabo: convenios de cooperación e intercambio, movilidad académica y estudiantil, internacionalización de las plantas académicas, internacionalización del currículum, actividades de doble titulación, entre otros temas. La información disponible se encuentra dispersa en diversas instancias que han surgido para gestionar programas o actividades particulares de internacionalización. Como señalan Sylvie Didou y Juan José Ramírez para el caso de la Universidad de Yucatán,

pero que ilustra el desafío de la investigación en la mayoría de las instituciones estudiadas: “rastrear la cooperación con Asia, en tanto es una cooperación emergente y de escasa consolidación, asemeja a un juego de pistas o al almacén de un rompecabezas”.

El trabajo de investigación incluyó el análisis de diversos materiales, reconstrucciones históricas y la realización de entrevistas a directivos. Los resultados que presentan los autores muestran una gran heterogeneidad de situaciones: por un lado, instituciones que han tenido como rasgo constitutivo una fuerte vocación hacia la internacionalización, que han sido pioneras en el desarrollo de vínculos con Asia, como El Colegio de México y la UNAM; instituciones que han establecido unidades especializadas en estudios sobre Asia o en relaciones transpacificas como la Universidad de Colima o la Universidad Autónoma de Nuevo León; instituciones con vínculos académicos más orientados hacia China, como en los casos de las Universidades: Veracruzana, Autónoma de Chihuahua, Autónoma de Yucatán y Autónoma Metropolitana. Por último, instituciones cuya internacionalización ha estado vinculada a procesos de transnacionalización de las economías locales, como en las Universidades de Guanajuato y la Autónoma de Aguascalientes, cuya participación en los esquemas de cooperación ha estado asociada a la atención de demandas específicas del mercado laboral.

En el análisis de los casos, los autores identifican las diversas

vías de internacionalización que promueven las instituciones. Exploran los contenidos de las actividades involucradas, los rasgos de la cooperación interinstitucional, las características y alcances de la movilidad académica que es promovida así como la importancia otorgada a los convenios en la ruta de la internacionalización. También presentan un balance sobre los beneficios de las actividades de internacionalización para las instituciones participantes. Reconocen que no obstante los avances en dicho campo y la visibilidad lograda en los discursos institucionales, hay amplias zonas del quehacer institucional donde la internacionalización se encuentra débilmente desarrollada o incluso ausente.

Cada texto contiene, de manera implícita o explícita, dos secciones centrales: una que aborda los antecedentes, propósitos y procesos de internacionalización en la historia de la institución y, una segunda, que analiza los rasgos de la internacionalización con la región de interés, la de Asia del Pacífico. Los argumentos que se plasman en cada texto motivan diversas reflexiones sobre el potencial y los desafíos de la internacionalización en las instituciones de educación superior.

La movilidad estudiantil, como lo muestran varios textos, es el rubro más destacado cuando de internacionalización se habla, pero también es uno de los más problemáticos porque depende de fuentes de financiamiento que no siempre pueden ser aseguradas. Una muestra de ello es el bajo porcentaje de movilidad de estudiantes

que registran las instituciones. Al respecto se ha abierto un debate sobre el propósito de la movilidad entrante y saliente. Como señala Carlos Uscanga en el texto sobre la UNAM: “las acciones de internacionalización, expresadas en la movilidad académica, deben estar focalizadas y ser parte de una estrategia institucional comprehensiva y de gran visión; y no acciones poco integradas”

Un tema relacionado con la movilidad es el del idioma: en el caso de la vinculación con Asia, aunque no sólo allí, plantea desafíos a la internacionalización en la medida que constituye un filtro que amplía o reduce las opciones de los estudiantes. En algunas instituciones se ha buscado atender esta situación mediante una mayor promoción de la enseñanza de idiomas. En principio, se sigue privilegiando la enseñanza del inglés, pero dependiendo del grado de internacionalización con instituciones asiáticas, está cobrando creciente importancia la enseñanza del chino, japonés y coreano, a través de diferentes centros de idiomas: los Institutos Confucio, la Fundación Corea, o el programa *e-School* para América Latina de la Korea Foundation, con sus cursos en línea en el Centro de Estudios Asiáticos de la UANL. De parte de los alumnos, atender esta problemática ha supuesto vencer la idea de que los idiomas de los países asiáticos son extraordinariamente difíciles de aprender o que son poco útiles. Por el lado de las instituciones, ha significado asegurar los recursos humanos adecuados para la enseñanza de los

idiomas, y también de las culturas asiáticas. Ese trabajo sistemático de la enseñanza de los idiomas resulta especialmente importante en el caso de instituciones que tienen programas de doble titulación, donde la inserción de los estudiantes en las instituciones extranjeras forma parte del proceso de formación, o de una futura inserción laboral. También es importante para potenciar el desarrollo de proyectos conjuntos de investigación. Un tema que se abre en varios de los textos es el relacionado con la movilidad entrante, ¿cómo promoverla más allá de la oferta de idiomas para el aprendizaje del idioma español?

Respecto de la firma de convenios como evidencias tangibles del proceso de internacionalización, éstos han tendido a proliferar; no obstante, algunas instituciones señalan que “no se trata de firmar convenios por firmarlos”, que el aumento de los convenios difícilmente puede contribuir a la internacionalización si no se tiene claro el tipo de intercambios que se desea promover, los niveles de participación de las instituciones, la reciprocidad que es necesario alcanzar, el costo de los intercambios y la disponibilidad de financiamientos, entre otros elementos.

De la lectura de los textos se desprende que la generación de un mayor número de convenios requiere definir criterios específicos acerca de los propósitos: áreas de conocimiento a ser fortalecidas, tipo de alianzas a promover, términos del intercambio y beneficios para cada una de las partes. En ese sentido, se advierte que la coope-

ración internacional es necesaria siempre y cuando no se pierda de vista la importancia de la autonomía académica de las instituciones para evaluar y definir lo que es sustantivo y lo que se puede comprometer en términos de una relación de real reciprocidad.

Cada uno de los casos abordados en el libro muestra aristas de gran interés. Las rutas y capacidades de internacionalización difieren entre instituciones. Algunas se han caracterizado por una internacionalización más pragmática, con procesos demorados y un tanto aleatorios, centrados en procesos de acreditación de sus programas por agencias internacionales; otras han focalizado sus esfuerzos en torno a procesos de movilidad estudiantil, o bien a preservar y fortalecer capacidades ya instaladas, incorporando gradualmente nuevas tareas; otras más han establecido relaciones estratégicas en diferentes niveles educativos y ámbitos académicos, y en una perspectiva de mediano y largo plazo, con carreras en cotitulación, desarrollo de proyectos de investigación en áreas interés binacional, formación en áreas especializadas de nivel medio superior, proyectos de investigación aplicada en el ámbito farmacéutico, Consejos Consultivos Internacionales de especialistas en temas y regiones para definir agendas de cooperación e intercambio, entre otras actividades.

Lo que revelan los diferentes textos es que la internacionalización requiere no sólo de marcos jurídicos, sino del concurso de agentes y de condiciones internas

y externas a las instituciones de educación superior. Pero ante todo, requiere de claridad en los propósitos y de una mirada estratégica para hacer posible su realización. El libro es una invitación para asomarnos a ese mosaico diverso sobre la internacionalización en las instituciones de educación superior mexicana, en sus vínculos con Asia del Pacífico.

Dra. Rosalba G. Ramírez García

Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav. Miembro de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), programa de redes temáticas del CONACYT. rgramire@cinvestav.mx



Convocatoria

Revista Universidades

Número 77, julio-septiembre 2018

Fecha límite de recepción de artículos: 28 de febrero de 2018.

Tema: Las desigualdades de género en la educación superior

Coordinadora del número:

Lorenza Villa Lever, del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Los sistemas de educación superior legitiman el logro y el reconocimiento a partir de una norma de excelencia que distingue socialmente y jerarquiza el lugar que corresponde a cada quien según sus méritos. Ubica a las y los estudiantes en instituciones de educación superior con exigencias, reglas y normas distintas para el acceso, la permanencia y el egreso, así como un reconocimiento social también diferenciado.

Interesan artículos que aborden la reproducción de las desigualdades en la relación entre género y educación superior, como un problema multidimensional, donde se compare a mujeres y hombres principalmente en dos aspectos:

- i. La incorporación de las mujeres a la universidad y a los diversos programas académicos en relación con los roles tradicionalmente adjudicados a los sexos.
- ii. El análisis de las condiciones de incorporación al mercado laboral para los dos sexos: puestos, salarios, cargos directivos, participación política, entre otros.

Se espera el uso o la construcción de categorías conceptuales que puedan ser observadas a nivel global, regional y/o local, con base en datos comparables y/o en resultados de investigaciones empíricas, desagregados por sexo, que remitan al análisis de mecanismos de reproducción de diversas desigualdades que propician formas de discriminación y reproducen desigualdades sociales, además de reforzar el régimen de género prevaleciente.

Sólo se aceptarán trabajos inéditos: investigaciones, testimonios, artículos, entre otros. Cada trabajo será dictaminado en dos etapas, primero por el Comité de Redacción, después por especialistas externos de manera doblemente ciega. Es importante tomar en cuenta los criterios editoriales para colaboradores (en la página web: <http://www.publicaciones.udual.org/criterios.html>)

Universidades

CRITERIOS

PARA LA PUBLICACIÓN DE TRABAJOS

Las colaboraciones deberán cumplir con los siguientes requisitos:

1. Los artículos, ensayos y reseñas deben ser originales, no haber sido publicados con anterioridad, tampoco deben ser sometidos al mismo tiempo a dictamen en cualquier otro impreso.
2. La UDUAL requiere a los autores que concedan la propiedad de los derechos de autor a *Universidades* para que su artículo y materiales sean reproducidos, publicados, editados, fijados, comunicados y transmitidos públicamente en cualquier forma o medio: así como su distribución al público en el número de ejemplares que se requieran y su comunicación pública en cada una de sus modalidades, incluida su puesta a disposición del público a través de medios electrónicos, ópticos o de cualquier otra tecnología, para fines exclusivamente científicos, culturales, de difusión y sin fines de lucro. Para ello, el o los autores deben remitir el formato de Carta-Cesión de la Propiedad de los Derechos de Autor (que se puede consultar en <http://www.udual.org/revistauniversidades/criterios.html> debidamente requisitado y firmado por el autor (autores). Este formato se puede enviar por correspondencia o por correo electrónico en archivo pdf.
3. Todos los trabajos serán sometidos a dictamen de pares ciegos a cargo de la Cartera de Árbitros de la revista, la cual está compuesta por prestigiados académicos de instituciones nacionales e internacionales. Cada trabajo será enviado a dos dictaminadores según el área de especialización disciplinaria que corresponda. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un tercer dictamen, el cual será definitivo.
4. Los resultados de los dictámenes son inapelables.
5. Con el fin de dar una mejor composición temática a cada número, *Universidades* se reserva el derecho de adelantar o posponer los artículos aceptados.
6. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
7. Todo caso no previsto será resuelto por el Comité de Redacción de la revista.
8. Los trabajos se enviarán al correo: publicaciones@udual.org

Criterios de formato

1. Los trabajos deben tener una extensión máxima de 30 mil caracteres (golpes) en 20 cuartillas incluyendo gráficos, tablas, notas a pie de página y bibliografía.
2. Los trabajos deben entregarse en archivo electrónico a través de correo electrónico, en procesador word, sin ningún tipo de formato, sangrías o notas automáticas.
3. En la portada debe aparecer el nombre completo del autor (es) con una breve ficha curricular con los siguientes elementos: Nombre, estudio (grado/universidad) y correo electrónico.
4. Los trabajos deben presentar un resumen en español, inglés y portugués.
5. También deben incluir palabras clave en español, inglés y portugués.
6. Cuadros, tablas y gráficos deben presentarse agrupados al final del documento o en archivo aparte. En el texto se debe señalar el lugar donde habrán de colocarse.
7. Los títulos y subtítulos deben numerarse con sistema decimal.
8. Las notas a pie de página deben ser aclaratorias o explicativas y han de servir para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar fuentes bibliográficas.
9. Las siglas deben ir desatadas la primera vez que aparezcan en el texto, en la bibliografía, en los cuadros, tablas y gráficos.
10. Las citas deben usar el sistema Harvard.
11. La bibliografía debe estar escrita en el mismo sistema, ordenada alfabética y cronológicamente según corresponda. No usar mayúsculas continuas. Los apellidos y nombres de los autores deben estar completos, es decir, no deben anotarse sólo abreviaturas.



Tercera Reunión RIAA 2018

ARTE, DECOLONIZACIÓN Y ESPACIO COMÚN EN LAS ARTES

LA RED DE INTEGRACIÓN ACADÉMICA DE LAS ARTES (RIAA)

CONVOCA

A universidades, institutos, escuelas, centros, dependencias, organizaciones, asociaciones, colectivos independientes, a la TERCERA REUNION RIAA 2018 “Arte, decolonización y espacio común desde las artes.

Las sesiones tendrán lugar del 20 al 24 de marzo próximo en los siguientes recintos: Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC), Centro Cultural Universitario Tlatelolco (CCUT) de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Museo del Arzobispado, dependiente de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, en la Ciudad de México.

La **Reunión** convoca a entablar encuentros de análisis, mesas de trabajo, creación y práctica artística, que den como resultado acuerdos y agendas, transferidos en acciones para el trabajo de investigación artística y la educación en artes, creación escénica, producción y espacios comunes, inherentes al desarrollo de cada uno de los **ejes temáticos** de la red:

- Arte y conocimiento
- Arte y educación
- Arte y sociedad
- Arte local: creación, práctica y producción artística contemporánea
- Estrategias de colaboración en el espacio común latinoamericano y caribeño de educación en las artes.

De los cuales se derivan en las **mesas de trabajo** convocadas en esta tercera reunión:

1. Investigación artística en contextos latinoamericanos
2. Prácticas educativas desde el arte
3. Educación formal, no formal e informal en el arte local y contemporáneo
4. Aprendizajes desde el arte en la voz de los participantes de la generación del conocimiento
5. Modelos educativos y perfiles artísticos profesionales.

Las propuestas de participación deben ser dirigidas a Antonio Gasque, al correo: 3reunion@riaa-udual.org
Para mayor información, los interesados deben dirigirse a: www.riaa-udual.org

VOICES of Mexico

CISAN-UNAM

Issue 97

Autumn-Winter 2013-2014

MAGAZINE

Published entirely
in English, brings you
essays, articles and
reports about the
economy, politics,
the environment,
international relations
and the arts.

Published three times a year

Subscriptions

Mexico \$140.00 M.N.

United States and Canada US\$ 30.00 dlls.

Other Countries US\$ 55.00 dlls.

Torre II de Humanidades, piso 10,
Círculo interior de Ciudad Universitaria,
México, D.F., c.p. 04510.

Telephone (011 5255) 5623 0308
5623 0281

voicesmx@unam.mx

www.revistascisan.unam.mx/Voices/

BACK ISSUES AVAILABLE
WRITE US FOR A FREE COPY

María Tello, *A Poem with Loop*.
Photo by José Armando González Canto



Día de Campus

UNA EXCURSIÓN
POR LAS VOCES
DE LOS UNIVERSITARIOS

Escúchalos aquí
www.udual.org/medios.html

Lo imposible sólo tarda
un poco más.



radio
UNAM



Instituciones de educación superior afiliadas a la UDUAL

ARGENTINA

Consejo Interuniversitario Nacional
Universidad Católica de Córdoba
Universidad de Buenos Aires
Universidad de Mendoza
Universidad Nacional de Avellaneda
Universidad Nacional de Chilecito
Universidad Nacional de Córdoba
Universidad Nacional del Sur
Universidad de Catamarca
Universidad Nacional de Cuyo
Universidad Nacional de La Pampa
Universidad Nacional de La Patagonia "San Juan Bosco"
Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de Mar del Plata
Universidad Nacional de Moreno
Universidad Nacional de Quilmes
Universidad Nacional de San Juan
Universidad Nacional de San Luis
Universidad Nacional de Santiago del Estero
Universidad Nacional de Tres de Febrero
Universidad Nacional del Litoral
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

BOLIVIA

Escuela Militar de Ingeniería
Universidad Amazónica de Pando
Universidad del Valle
Universidad Mayor de San Andrés
Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca
Universidad Privada Domingo Savio
Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz

BRASIL

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana
Universidade Estadual de Campinas
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Universidade Federal da Grande Dourados
Universidade Federal da Integracao Latino-Americana
Universidade Federal de Mato Grosso
Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade Federal do Pernambuco
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade Federal de Ciencias de la Salud de Porto Alegre
Universidade do Vale do Paraíba – Univap
Universidad de Minas Gerais

COLOMBIA

Corporación Universitaria Americana
Corporación Universidad de la Costa
Corporación Universitaria del Caribe
Corporación Tecnológica de Bogotá
Corporación Universitaria Remington
Fundación Universitaria Bellas Artes
Fundación Universitaria Juan de Castellanos
Instituto Caro y Cuervo
Universidad "Antonio Nariño"
Universidad Autónoma del Caribe
Universidad Católica de Colombia
Universidad Católica de Manizales
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Universidad Cooperativa de Colombia
Universidad de Boyacá
Universidad de Caldas
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales
Universidad de Córdoba
Universidad de Sucre
Universidad de la Sabana
Universidad de los Llanos
Universidad de Santander
Universidad El Bosque
Universidad ECCI
Universidad Libre
Universidad de Metropolitana
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Universidad Nacional de Colombia
Universidad Pedagógica Nacional
Universidad Piloto de Colombia
Universidad Santiago de Cali
Universidad Santo Tomás
Universidad Simón Bolívar

COSTA RICA

Tecnológico de Costa Rica
Universidad de Costa Rica
Universidad Nacional de Costa Rica
Universidad Técnica Nacional

CUBA

Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría"
Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas
Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte y Loynaz"
Universidad de Ciencias Médicas de La Habana

Universidad de La Habana
Universidad de Oriente

CHILE

Universidad de Valparaíso
Universidad Tecnológica Metropolitana

ECUADOR

Escuela Politécnica Nacional
Universidad Andina Simón Bolívar
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
Universidad Central del Ecuador
Universidad de Cuenca
Universidad de Guayaquil
Universidad Laica "Vicente Rocafuerte" de Guayaquil
Universidad Politécnica Estatal del Carchi
Universidad Técnica de Ambato
Universidad Técnica del Norte
Universidad Técnica Particular de Loja
Universidad Tecnológica Equinoccial

EL SALVADOR

Universidad de El Salvador
Universidad Evangélica de El Salvador
Universidad Francisco Gavidía
Universidad Pedagógica de El Salvador "Doctor Luis Alonso Aparicio"

GUATEMALA

Universidad de San Carlos de Guatemala
Universidad Rafael Landívar

HAÍTI

Université D'État D'Haití
Honduras Queensland, Haití.

HONDURAS

Universidad Nacional Autónoma de Honduras
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

JAMAICA

University of West Indies, Jamaica.

MÉXICO

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Centro de Estudios Avanzados de Las Américas
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.
El Colegio de La Frontera Norte
El Colegio de México
El Colegio de Sonora
El Colegio de Michoacán
Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora
Instituto Nacional de Salud Pública
Instituto Politécnico Nacional
Instituto Tecnológico de Sonora
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
Instituto Tecnológico Superior del Estado de Hidalgo
Instituto Tecnológico Superior del Oriente del Estado de Hidalgo
Multiversidad Mundo Real "Edgar Morín"
Universidad Abierta y a Distancia de México
Universidad Anáhuac
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Universidad Autónoma de Baja California Norte
Universidad Autónoma de Baja California Sur
Universidad Autónoma de Campeche
Universidad Autónoma de Chiapas
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Universidad Autónoma de Guadalajara
Universidad Autónoma de La Laguna
Universidad Autónoma de Nuevo León
Universidad Autónoma de Sinaloa
Universidad Autónoma de Tamaulipas
Universidad Autónoma de Tlaxcala
Universidad Autónoma de Yucatán
Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Universidad Autónoma del Estado de México
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Universidad Autónoma Metropolitana
Universidad Centro de Estudios Cortázar
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Universidad de Colima
Universidad de Guadalajara
Universidad de Guanajuato
Universidad de Quintana Roo
Universidad de Sonora
Universidad del Centro de México
Universidad del Claustro de Sor Juana
Universidad del Noreste, A. C.
Universidad Estatal de Sonora
Universidad Iberoamericana
Universidad Icel
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Universidad La Salle
Universidad Latinoamericana
Universidad Mundial, Baja California

Universidad Nacional Autónoma de México
Universidad Oberta de Catalunya (Latinoamérica)
Universidad Pablo Guardado Chávez
Universidad Panamericana
Universidad Politécnica de Pachuca
Universidad Politécnica de Tulancingo
Universidad Politécnica del Estado de Morelos
Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Universidad Tecnológica de Cancún
Universidad Tecnológica "Fidel Velázquez"
Universidad Tecnológica de México
Universidad Tecnológica de Querétaro
Universidad Tecnológica de Tulancingo
Universidad Veracruzana
Universidad Virtual del Estado de Guanajuato

NICARAGUA

Universidad Centroamericana
Universidad Nacional Agraria
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (León)
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Managua)
Universidad Politécnica de Nicaragua

PANAMÁ

Universidad Autónoma de Chiriquí
Universidad Católica Santa María La Antigua
Universidad de Panamá
Universidad Marítima Internacional
Universidad Tecnológica de Panamá

PARAGUAY

Universidad Católica "Nuestra Señora de La Asunción"
Universidad Nacional de Asunción

Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo

PERÚ

Pontificia Universidad Católica del Perú
Universidad Andina del Cusco
Universidad Agraria La Molina
Universidad Católica de Santa María
Universidad Católica "Los Angeles" de Chimbote
Universidad Católica San Pablo
Universidad César Vallejo
Universidad Continental de Ciencias e Ingeniería
Universidad de Lima
Universidad de San Martín de Porres
Universidad Femenina del "Sagrado Corazón"
Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"
Universidad Nacional de Ingeniería
Universidad Nacional de Piura
Universidad Nacional de Trujillo
Universidad Nacional del Callao
Universidad Nacional Federico Villarreal
Universidad Nacional de Mayor de San Marcos
Universidad Privada Antenor Orrego
Universidad Privada de Tacna
Universidad Privada San Juan Bautista
Universidad Ricardo Palma
Universidad Señor de Sipán
Universidad Alas Peruanas
Universidad Científica del Perú

PUERTO RICO

Sistema Universitario Ana G. Méndez
Universidad de Puerto Rico

REPÚBLICA DOMINICANA

Instituto Tecnológico de Santo Domingo
Instituto Tecnológico del Cibao Oriental
Instituto Tecnológico de las Américas
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
Universidad Abierta para Adultos
Universidad APEC (Acción Pro educación y Cultura)
Universidad Autónoma de Santo Domingo
Universidad Católica Nordestana
Universidad Católica Tecnológica del Cibao
Universidad Central del Este
Universidad del Caribe
Universidad Iberoamericana
Universidad Nacional "Pedro Henríquez Ureña"
Universidad Tecnológica de Santiago

URUGUAY

Universidad Católica del Uruguay "Dámaso Antonio Larrañaga"
Universidad de La República

Universidad ORT Uruguay

VENEZUELA

Universidad Central de Venezuela
Universidad de Carabobo
Universidad de Los Andes
Universidad del Zulia
Universidad Rafael Urdaneta



Dossier

Desigualdades de la educación superior

Lorenza Villa Lever

Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado

Oscar Espinoza

¿Educación superior para todos? Los vaivenes de la ampliación de oportunidades en tres décadas de democracia política en Argentina, Brasil y Chile

Adriana Chiroleu

Democratização e desigualdades na educação superior: o caso do Brasil

Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

Políticas institucionales y exclusión en la movilidad estudiantil internacional. Casos en México

Mónica Irene Camacho Lizárraga

Plástica

Obra de Alberto Aragón Reyes

Iluminaciones profanas

Abraham Nahón

Documentos

Sobre la relevancia fundamental de la juventud universitaria a pocas décadas del Cordobazo de 1918. Discurso del Dr. Zambrano de la Universidad Central de Quito en el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas (1949)

Anahí Aguirre

Reseña

La internacionalización en las instituciones de educación superior mexicanas. Experiencias de vinculación con Asia

Rosalba G. Ramírez García

ISSN 0041-8935



9 770041 893008