



## ¿AMPLIACIÓN DE LAS OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR O DEMOCRATIZACIÓN? CUATRO EXPERIENCIAS EN AMÉRICA LATINA

HIGHER EDUCATION OPPORTUNITIES ENLARGEMENT OR DEMOCRATIZATION?  
FOUR EXPERIENCES IN LATIN AMERICA

**Volumen 13, Número 3**

Setiembre - Diciembre

pp. 1-24

Este número se publicó el 30 de setiembre de 2013

Adriana Chiroleu

*Revista indizada en* [REDALYC](#), [SCIELO](#)

*Revista distribuida en las bases de datos:*

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),  
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

*Revista registrada en los directorios:*

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLASCO](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



## ¿AMPLIACIÓN DE LAS OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR O DEMOCRATIZACIÓN? CUATRO EXPERIENCIAS EN AMÉRICA LATINA

HIGHER EDUCATION OPPORTUNITIES ENLARGEMENT OR DEMOCRATIZATION?  
FOUR EXPERIENCES IN LATIN AMERICA

Adriana Chiroleu<sup>1</sup>

**Resumen:** En este ensayo se abordará la expansión de oportunidades en la educación superior producida en las últimas décadas en América Latina, una cuestión que adquiere singular relieve ante la profunda desigualdad social que padece la región. Aunque aquella es una condición necesaria pero no suficiente para la democratización de este nivel, esa brecha no es habitualmente reconocida por las diversas perspectivas de análisis sobre el tema. A tal efecto, se revisará en primer lugar la discusión teórica proveniente de los aportes de la sociología francesa que permitirá recoger la complejidad y matices de este concepto. Esta exploración revelará que si bien la ampliación de las oportunidades en el nivel superior supone cierto grado de democratización, no anula exclusiones anteriores ni asegura que los diferentes grupos sociales tengan las mismas chances de obtener resultados similares en el tránsito educativo. Por eso una definición más restringida de democratización debe poner el acento en la reducción de las desigualdades sociales, proceso que no siempre acompaña de manera lineal la expansión de las oportunidades. En segundo lugar, se analizarán las diversas modalidades que adopta una política de expansión con objetivos coincidentes en cuatro casos nacionales (Argentina, Brasil, México y Venezuela), un ejercicio comparativo que nos permitirá reconocer sus alcances y límites en el proceso democratizador.

**Palabras clave:** POLÍTICA UNIVERSITARIA, DEMOCRATIZACIÓN, INCLUSIÓN, AMÉRICA LATINA, ARGENTINA, BRASIL, MÉXICO, VENEZUELA.

**Abstract:** In this essay, we will analyze the expansion of the opportunities for enrollment in Higher Education that have been taking place over the last decades in Latin America. This is a subject that becomes very important because of the critical social inequality that characterizes the region. Although that expansion is a necessary condition it doesn't assure the democratization of the third educational level. Nevertheless, this gap is not often recognized by the different social perspectives of analysis. With this scope, in first time, we'll revise the theoretical discussion that, especially with the contribution of the French sociology, tries to understand the complexities and different shades of this concept. In this sense, although the enlargement of the access to Higher Education supposes always a kind of democratization, it doesn't cancel previous exclusion or implies similar opportunities of success in the academic institutions for different social groups. That is why a restrictive definition of democratization must emphasize the decrease of the social inequalities, a process that not always joins the expansion of opportunities. On the other hand, we'll make an analysis of the different modalities that this policy, with the same goals, adopts in four different countries (Argentina, Brazil, Mexico and Venezuela). This analysis will let us acknowledge not only the national aspects of this issue but also what are the ranges and limits of these democratization policies in each of the countries discussed

**Keywords:** UNIVERSITY POLICY, DEMOCRATIZATION, INCLUSION, LATIN AMERICA, ARGENTINA, BRAZIL, MEXICO, VENEZUELA.

---

<sup>1</sup> Profesora Titular de la Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales e Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET, Argentina. Politóloga, Doctora en Ciencias Sociales.

Dirección electrónica: [achiroleu@arnet.com.ar](mailto:achiroleu@arnet.com.ar)

**Ensayo recibido:** 16 de mayo, 2013

**Aprobado:** 12 de setiembre, 2013

El nivel superior constituyó tradicionalmente un ámbito reservado para las camadas sociales más acomodadas y la paulatina ampliación de las oportunidades de acceso fue más la respuesta a demandas sociales intensas que el reconocimiento de un derecho social. En las últimas décadas sin embargo, se ha avanzado de manera sostenida en una expansión de la cobertura en términos institucionales y sociales ingresando esta cuestión en la agenda de gobierno de varios países de América Latina a partir de la generación de políticas denominadas genéricamente democratizadoras y/o inclusivas.

Disímiles son las razones que justifican un tratamiento preferencial de esta temática, la cual se plantea en un clima de época de mayor reconocimiento de la diversidad. Por una parte, América Latina es reconocida como la región más desigual del planeta, por lo que parece conveniente utilizar las potencialidades de la educación superior como herramienta para favorecer una cierta movilidad social y avanzar además en procesos de integración en la diversidad, solidaridad y cohesión social. Por otra, algunas investigaciones señalan que la elevada desigualdad incide en la reducción del crecimiento por lo que -desde una perspectiva estrictamente economicista- los organismos multilaterales de crédito reconocen la utilidad / conveniencia de promover por diversas vías su disminución (Bourgignon, Ferreira y Walton, 2006).

Este debate se inscribe en un marco conceptual en el que ocupan un lugar central términos como democratización e inclusión universitaria, los cuales van redefiniendo sus perfiles y adquiriendo nuevos matices tanto desde la perspectiva teórica general como desde su aplicación a casos concretas para retratar una situación social compleja.

En este ensayo nos proponemos abordar la ampliación de la cobertura en el nivel superior, encuadrada en la profunda desigualdad social de América Latina, a partir de una doble vía de ingreso: por una parte una revisión de la discusión teórica en que dé cuenta de la complejidad y los matices de los factores intervinientes, y por la otra un análisis de las diversas modalidades que adopta en cuatro casos nacionales. Argentina, Brasil, México y Venezuela,<sup>2</sup> una política pública de objetivos coincidentes. Esto nos permitirá reconocer

---

<sup>2</sup> La elección de estos casos no agota la diversidad que encierran los Sistemas de Educación Superior de América Latina. La escogencia se vincula con la combinación de criterios de cobertura regional y nacional; por una parte, según datos de UNESCO, Argentina, Brasil y México concentraban al iniciarse el siglo XXI alrededor del 60% de la matrícula regional. Por otro, tenían diversa cobertura a nivel nacional, alta en Argentina, media en Venezuela y baja en Brasil y México. La combinación de casos tan diversos nos permitirá contrastar los alcances y efectos de la aplicación de políticas comunes.

tanto las singularidades nacionales como los alcances y límites que en cada caso adquiere dicha política.

En nuestra opinión, la expansión de la cobertura apoyada principalmente a través de nuevas creaciones institucionales y la aplicación de políticas inclusivas de amplio espectro si bien genera nuevas oportunidades para grupos sociales tradicionalmente desfavorecidos requiere de medidas complementarias para liberar su capacidad democratizadora.

## **1- La expansión de las oportunidades en la educación superior como factor de democratización: una aproximación teórica**

El mayor énfasis puesto en la ampliación de las oportunidades en el nivel superior que se refleja con matices en la política pública de algunos gobiernos de la región constituye un viraje significativo en sociedades caracterizadas por la fragmentación social, y en instituciones tradicionalmente orientadas por principios como la *excelencia* y el *mérito*.

Al respecto, la meritocracia se fundamenta en la convicción de que el acceso y el ascenso dentro de la institución están estrechamente vinculados a las realizaciones personales. El foco se ubica pues a nivel del individuo y se considera que las personas son premiadas por sus acciones y sus logros los cuales se ligan al esfuerzo y la perseverancia, a la par que sostienen que –independientemente de su origen y situación inicial- cualquier persona dispuesta a someterse a ese esfuerzo alcanzaría las mismas metas.

Precisamente, el hecho de que los logros académicos individuales no siempre puedan explicarse por los orígenes sociales, ha llevado a algunos autores a considerar al mérito como una herramienta de igualación y un mecanismo para mejorar la movilidad social útil para quebrar las rigideces de la estratificación social. Para otros, en cambio, este planteo encierra una falsa igualación de las oportunidades entre los actores intervinientes, pues otorgándole carácter universal, ignora la importancia que los factores adscriptivos adquieren en la obtención de ciertos resultados.

Por su parte, el concepto de democratización puede abordarse desde la *perspectiva social*, en sentido amplio y en sentido restringido. La primera acepción da cuenta de la extensión de "algo" (algún derecho, acceso a bienes, etc.) a un gran número de personas, por ejemplo la educación en general o en nuestro caso, la educación superior en particular. Esto implica que la expansión -a secas- de este bien para que alcance a más sectores de la sociedad podría considerarse una forma de democratización. Merle (2004), sin embargo,

advierte que esto debe relacionarse con la definición de educación que se tenga. Si por ésta se entiende un bien del que se extrae un beneficio (cualquiera que éste sea), acceder a un nivel de estudios del que se estaba excluido, supone democratización. Por sí mismo sin embargo, este acceso no anula exclusiones anteriores ni supone que los diferentes grupos sociales tengan oportunidades equivalentes de obtener resultados similares en el tránsito educativo.

Esto nos lleva a una definición más restringida de democratización que pone el acento en la *reducción de las desigualdades sociales*. Aplicando el mismo razonamiento anterior, si los diplomas que se obtienen en las diversas instituciones habilitan oportunidades sociales y laborales diferentes, entonces aunque supongan una ampliación de los horizontes y las posibilidades de sus detentadores, no operarán sobre la desigualdad social. Se trataría entonces de un proceso de democratización parcial, incompleto o trunco.

En lo que respecta a la noción de *inclusión*, su introducción cambia el eje de discusión al tomar como punto de partida el reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Esto supone un cambio sustancial del foco de análisis en la medida en que, tradicionalmente, se consideró a la diversidad una desventaja y un obstáculo a remover para construir sociedades homogéneas, requisito indispensable de un estado-nación en sentido clásico. En el ámbito educativo, supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades, lo que implica velar y generar condiciones adecuadas para la obtención de resultados favorables.

De la articulación de los conceptos de democratización e inclusión con las nociones de mérito y excelencia surgen algunos matices esclarecedores. En este sentido, Renaut (2008) hace referencia al dilema que se plantea en las instituciones: si se elimina el elitismo, se corre el riesgo de perder el ideal de excelencia, pero si se prescinde del componente democrático, la excelencia queda reservada a unos pocos. De esta manera, resulta fundamental que la universidad busque alternativas que permitan superar esta tensión.

Por otra parte, la igualdad (formal) de oportunidades para acceder a las instituciones, poco nos dice sobre la posibilidad concreta de obtener resultados similares en el tránsito por las mismas. Para Bourdieu y Passeron (2006) la afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza es la que determina las posibilidades de

éxito. Incluso la igualación de los medios económicos (a través de becas y/o créditos) para desarrollar los estudios superiores –aunque promueve una igualación formal- no suprime las ventajas / desventajas de origen que quedan veladas por un sistema universitario que premia de manera "neutral" el mérito individual. De esta manera, la generación de una igualdad formal de posibilidades conduciría a una legitimación de los privilegios por parte de la educación.

Resulta además prioritario para Renaut (2008), reconocer que aunque la igualdad de resultados constituya un planteamiento utópico e irrealizable, generar condiciones académicas y organizativas para que cada estudiante tenga posibilidades razonables de éxito, constituye sin duda, un avance significativo<sup>3</sup>.

Por otra parte, una ampliación de las oportunidades de acceso sin tener en cuenta las diferentes necesidades de los grupos excluidos y sus niveles de rezago en capacidad cognitiva y de conocimiento, constituyen para ellos oportunidades desiguales que tienden a elevar las tasas de deserción y repitencia, limitando las posibilidades de empleo, los niveles de remuneración y la productividad en el mercado ocupacional (Aponte-Hernández, 2008, p. 120).

Como regla general, Rawls (1997) sostiene que al formular la política pública, se debe aspirar a mejorar el bienestar de aquel que se encuentre en *peores* condiciones sociales. Es decir propone maximizar la utilidad mínima en vez de maximizar la suma de la utilidad total de la sociedad. Este criterio denominado *maximin* implica que el Estado debe aspirar a maximizar el bienestar de la persona que se encuentra peor situada en la sociedad aunque esto por sí mismo no garantice la construcción de una sociedad totalmente igualitaria. Sin embargo, señala Rosanvallon (1995), el nuevo sentido que se le da a la *equidad de oportunidades* apunta a lograr una equidad sostenida de las situaciones en el tiempo y no sólo en el punto de partida. Debería avanzarse pues, hacia una *equidad de resultados* ligada a las variaciones que experimentan las situaciones individuales. En este sentido, la equidad de oportunidades no consiste sólo en compensar en el punto de partida las desigualdades de

---

<sup>3</sup> Una posible "acción positiva" para lograr esta meta podría ser la incorporación, en los primeros años de estudios, de asignaturas de cultura general o del inglés como lengua de comunicación internacional, para salvar las limitaciones que en términos de capital cultural o escolar presentan los alumnos (Renaut, 2008).

la naturaleza o las disparidades de fortuna sino que apunta a otorgar -de manera *permanente*- los medios necesarios para encauzar la vida.<sup>4</sup>

En el caso de la educación superior, otro elemento que complejiza el conjunto es la pervivencia de certificaciones de distinto rango ligada a la estratificación interna de las instituciones que los emiten y que hace que aquellas ubicadas en los primeros lugares garanticen las mejores oportunidades de éxito profesional (Passeron, 1979, p. 52). Se crean entonces varios "mercados escolares" (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 208) lo cual implica que el grado universitario se constituye en *condición necesaria pero no suficiente* para acceder a los mejores puestos de trabajo que acogen, mayoritariamente, a ciertos perfiles profesionales formados en instituciones que generan ofertas particulares. De hecho, en América Latina se presenta una creciente diferenciación / segmentación institucional la cual constituye otra manera de profundizar las desigualdades.

Tanto el concepto de democratización (en sentido restringido) como el de inclusión apuntan a operar sobre la desigualdad social propendiendo a alcanzar una ampliación de las bases sociales de la institución en términos de clase y/o de grupos sociales. Se remarca asimismo que para lograrlo se debe sostener como requisito *sine qua non* la calidad de todas las instituciones, única manera de generar cambios progresivos.

Se efectiviza entonces por una parte, una ampliación de las oportunidades en el ámbito universitario que supone el acceso de nuevos grupos pero ésta no siempre tiene efectos plenamente democratizadores (en sentido restringido) en la medida en que no generan de manera simultánea condiciones para que los diversos grupos sociales obtengan resultados similares.

Por su parte, el diseño y aplicación de políticas públicas democratizadoras e inclusivas en la educación superior adquiere además características singulares en los diversos países respondiendo a factores propios de su estructuración social, a las lógicas sobre las que se asientan sus instituciones de educación superior y aún a los procesos ideológicos globales que afectan de manera dispar sus valores e instituciones.

---

<sup>4</sup> En esta misma sintonía, Bobbio (1993) sostiene que para situar a individuos desiguales por nacimiento en las mismas condiciones de partida "puede ser necesario favorecer a los más desposeídos y desfavorecer a los más acomodados", esto es, introducir discriminaciones de otro modo no existentes, a los efectos de que, una desigualdad opere como instrumento de igualdad para corregir una desigualdad precedente. De esta manera, "la nueva igualdad es el resultado de la nivelación de dos desigualdades".

## **2- La expansión de las oportunidades en la educación superior como necesidad**

En un contexto de creciente desigualdad y segmentación social la educación superior se constituye para diversos sectores sociales en una herramienta privilegiada para pugnar por una mejor inserción en el espectro social, a la vez que simultáneamente parece poder garantizar mayores niveles de cohesión e integración en una sociedad profundamente fragmentada.

La desigualdad - rasgo central de la sociedad latinoamericana- se extiende en el eje temporal y espacial más allá de las características particulares que adquiere en las diversas realidades nacionales. Se trata de una desigualdad constante que se expresa en los índices más bajos de distribución de los ingresos, si se los compara con los de otras regiones del planeta, y en la magnitud que adquiere la pobreza, procesos presentes aún en momentos de crecimiento económico.

En efecto, la envergadura que en este caso adquiere la desigual distribución de los ingresos incide de manera directa en los límites que encuentra la reducción de la pobreza. Simultáneamente, como un crecimiento sostenido del Producto Bruto Interno (PBI) no implica una disminución sustantiva de aquella pues por sí mismo no supone un reparto equitativo, queda enfatizado que el foco hay que ponerlo en la desigualdad y no en su consecuencia, esto es la pobreza (Portes, 2004, Fleury, 1999 y Ottone, 2007).

Para 2011 y luego de varios años de crecimiento sostenido de las economías de la región, cerca del 30% de la población era pobre y más del 11% era indigente. Estos datos resultan por sí mismos elocuentes sobre la magnitud que este fenómeno adquiere; el mismo guarda estrecha relación con la desigualdad en la distribución de los ingresos y el disímil reparto de las oportunidades para acceder a factores generadores de ingresos y movilidad social, como la educación y el conocimiento, según las características sociodemográficas de la población, esto es origen étnico racial, lugar de residencia urbano o rural y género (CEPAL, 2012; Ottone, 2007).

En lo que respecta a la desigualdad distributiva existe una profunda brecha entre el decil superior y los inferiores. Al respecto, el 10% más rico de la población recibe el 32% de los ingresos y el 40% más pobre solo el 15% (CEPAL, 2012). Esta situación se explica

fundamentalmente por las desigualdades en términos de empleo y educación<sup>5</sup>, debiendo destacarse sin embargo la incidencia de género y etnia de pertenencia en la cristalización o profundización de las desigualdades.

Encuadrada en la heterogeneidad social de América Latina, los casos de Argentina, Brasil, México y Venezuela, adquieren ciertas peculiaridades que resulta útil remarcar para brindar un marco general a las políticas que en materia de educación superior impulsan. Como primera medida cabe destacar que en los cuatro países, aunque se percibe una mejoría de los indicadores sociales, el Coeficiente de Gini<sup>6</sup> sigue destacando como rasgo central, una fuerte concentración en la distribución del ingreso.

En lo que respecta a las estructuras sociales, los cuatro casos presentan trayectorias divergentes. Argentina experimentó un conjunto de transformaciones estructurales introducidas por el último gobierno militar (1976-1983) que desactivaron la tendencia tradicionalmente ascendente de su movilidad social y generaron un fuerte y persistente deterioro de las condiciones sociales de sectores medios y bajos. Esta situación se iría profundizando en el transcurso de los gobiernos democráticos posteriores, especialmente durante la gestión neoliberal que, en los '90, lideró Carlos Menem.

En el siglo XXI emerge una sociedad fuertemente fragmentada aunque en los últimos años el buen desempeño de la economía ligado especialmente a los elevados precios internacionales de su primer producto de exportación, la soja, y el desarrollo de ambiciosos programas sociales han permitido reducir el porcentaje de población bajo la línea de pobreza y la desocupación en un contexto todavía dominado por la desigualdad social.

En Brasil, merecen enfatizarse los rasgos tradicionalmente jerárquicos de su sociedad y la distancia social que demarca con nitidez la posición de las distintas clases. A partir de 2001, opera sin embargo, una lenta mejora en la distribución de la renta, fruto especialmente de los programas implementados por el gobierno de Lula Da Silva, la cual va acompañada por una reducción de la pobreza y una importante caída de la indigencia que alcanzan respectivamente el 21 y el 6%.

Desde principios del siglo XX, la movilidad social fue intensa, aunque se caracteriza como de *corta distancia*, esto es, muchos ascienden poco, y pocos ascienden mucho, lo que

---

<sup>5</sup> Ottone (2007) remarca sin embargo, el comportamiento inverso que han experimentado estas variables: el empleo ha tendido a reducirse y precarizarse mientras la educación se ha expandido en todos los niveles.

<sup>6</sup> Éste era en 2009 para Brasil de 0.59, para Argentina y México de 0.51 y para Venezuela de 0.41 (SITEAL, 2010).

genera un estiramiento de la estructura social por la coexistencia de mucha movilidad y alta desigualdad. En la actualidad, como consecuencia del aumento de la competitividad del mercado de trabajo, la movilidad se vincula a las calificaciones y competencias educativas (Pastore y do Valle Silva, 2004).

A pesar de estos datos sociales promisorios, todavía subsisten rasgos estructurales preocupantes, entre los cuales las desigualdades generadas por cuestiones de color y raza adquieren centralidad, habida cuenta de que cerca del 45% de la población puede considerarse afrodescendiente.

Venezuela por su parte, es un país de modernización reciente y acelerada que entre 1950 y 1970 conforma una sociedad en la que los sectores medios, de la mano de la renta petrolera, adquieren una importante dimensión. La caída de los precios internacionales en la segunda mitad de la década del 80 marcó el inicio de un período de crisis económica y política y un retroceso en la mayor parte de los indicadores sociales y económicos. El presidente Hugo Chávez accede al poder en 1998, pero sólo a partir de 2003 consigue superar esta situación crítica, y gracias a los enormes recursos fiscales que genera la exportación de petróleo en un contexto internacional favorable para este tipo de *commodities*, desarrolla una serie de programas sociales (las denominadas *Misiones*) que focalizan principalmente en la población económicamente más necesitada<sup>7</sup>. De esta manera se ha reducido significativamente el desempleo, la pobreza y la indigencia.

En lo que respecta a México, la década de 1990 marca un tiempo de fuertes transiciones: en lo económico se da un pasaje del modelo de sustitución de importaciones al de crecimiento hacia afuera a partir de la apertura comercial y la integración a la economía mundial; en lo social, el pasaje de una sociedad mayoritariamente rural (campesina y fragmentada) a una urbana, uniformada por el consumo y la información y en lo político, de un régimen de partido hegemónico a un régimen democrático de partidos competitivos (Aguilar Camín, 1992, p. 9). El siglo XXI muestra que más allá de algunos significativos avances, las asignaturas pendientes son aún numerosas.

De hecho, a pesar de la fuerte reducción de la pobreza que tuvo lugar a partir de 1996, cerca del 36% de la población está todavía por debajo de la Línea de Pobreza y el 13% son indigentes, en un contexto de fuerte polarización del ingreso y desigualdad creciente entre

---

<sup>7</sup> Sobre esta temática pueden consultarse especialmente: López Maya (2007), Gabaldon (1992) y García Guadilla (2004).

sectores sociales y regiones geográficas. Se da además la presencia de alrededor de un 8% de población indígena radicada por lo general en las zonas más pobres del país y ubicada entre los segmentos con menor acceso a bienes y servicios.

En este encuadre regional general, la educación en todos los niveles, pero especialmente en el superior, es reconocida como una de las vías más asequibles para obtener movilidad social ascendente y en este sentido es demandada de manera creciente. La significativa reducción del analfabetismo operada en las últimas décadas, la casi universalización de la educación básica y la lenta expansión de la educación secundaria no han logrado un correlato similar en el nivel superior, ámbito en el que aún las tasas de escolarización resultan bajas.

La matrícula en educación superior de la región incluye en la actualidad alrededor de 17 millones de estudiantes, con una Tasa Bruta de Escolarización Superior (TBES) próxima al 30% de la población entre 20 y 24 años. Para una mejor interpretación de este dato cuantitativo es necesario considerar sin embargo, por una parte, que los países centrales duplican esa tasa<sup>8</sup> y por la otra, que se trata de un promedio regional que esconde profundas diferencias entre los países.

Habitualmente se señalan tres órdenes de desigualdades en el acceso a la educación superior: las de naturaleza social y urbana, las étnico-raciales y las de género. En todos los casos sin embargo, aunque especialmente en los dos primeros, el común denominador es la desigualdad social adquirida<sup>9</sup> por la forma de inserción en la actividad económica y el nivel de ingreso, factores que propician la reproducción de la desigualdad socio-económica, la marginación y la exclusión (Aponte Hernández, 2008, p. 129).

En lo que respecta a la desigual distribución de las oportunidades ligada al género, la participación femenina se ha expandido en las últimas décadas al punto que en muchos de los países de la región la matrícula femenina supera a la masculina; aquella sin embargo no se distribuye de manera homogénea entre las diversas carreras, concentrándose en las áreas de ciencias sociales y humanidades.

Por su parte, Mendes Braga (2008) señala que, exceptuando la enseñanza primaria, en general, el acceso a la educación se asocia claramente a la renta familiar; sin embargo, le

---

<sup>8</sup> En este sentido, Estados Unidos y Europa occidental tienen en promedio una TBES del orden del 57% (Datos de UNESCO, cit. en Didrikson, 2008).

<sup>9</sup> Esto es, la desigualdad de ingresos o renta.

corresponden al nivel superior las diferencias más contundentes entre grupos sociales más y menos favorecidos. En este sentido, la información estadística de nuestros casos en estudio da cuenta por una parte de cómo se reduce la representación de los sectores sociales más bajos según se avance en la secuencia educativa, y su sub-representación en el nivel superior. De hecho, a partir de datos elaborados por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2010) se constata que entre los jóvenes de 20 y 21 años provenientes del nivel socioeconómico bajo, en Argentina y Venezuela acceden a la educación superior el 25%, en México lo hace el 18% y en Brasil el 4%. Por otra parte, entre los mayores de 25 años pertenecientes al dicho nivel socioeconómico, sólo terminaron el nivel superior, en Argentina el 6%, en Venezuela el 5,6% y en México y Brasil un poco más del 1% (Ver Cuadro 1).

**Cuadro 1**  
**Argentina, Brasil, México y Venezuela. Trayectoria Educativa en niveles educativos medio y superior según nivel socioeconómico**

	ARGENTINA (2010)			BRASIL (2008)			MÉXICO (2009)			VENEZUELA (2009)		
	Total	Nivel socioeconómico Bajo	Nivel socioeconómico Alto	Total	Nivel socioeconómico Bajo	Nivel socioeconómico Alto	Total	Nivel socioeconómico Bajo	Nivel socioeconómico Alto	Total	Nivel socioeconómico Bajo	Nivel socioeconómico Alto
% de niños de 10 años que asisten al primario	98%	99%	98%	98%	98%	98%	98%	96%	99%	97%	94%	98%
% de adolescentes de 17 años que ingresó al secundario	94 %	76%	98%	91 %	84 %	94 %	87%	53%	98%	89%	69%	97%
% de jóvenes entre 20 y 22 años que terminó el secundario	61 %	45 %	86 %	55 %	34 %	82 %	50%	39%	71%	58%	44%	68%
% de jóvenes de entre 20 y 21 años en el nivel superior	37 %	25 %	60 %	18 %	4 %	42 %	28%	18%	54%	34%	25%	43%
% de población de entre 30 y 33 años que terminó el nivel superior	40 %	17 %	66 %	13 %	1 %	35 %	24%	9%	50%	s.d	s.d	s.d

Fuente: SITEAL, 2010

**Cuadro 2**  
**Argentina, Brasil y México. Distribución de los Estudiantes de educación superior según quintil de ingreso per cápita familiar**

	ARGENTINA		BRASIL		MÉXICO	
	2000	2010	2003	2009	2006	2008
1er quintil	4,3%	15,1%	1,8%	2,7%	4,9%	5,0%
2do quintil	10,1%	18,3%	2,5%	6,2%	10,9%	10,6%
3er quintil	18,2%	21,3%	7,0%	13,1%	14,9%	16,9%
4to quintil	31,6%	24,4%	21,1%	25,1%	27,6%	24,9%
5to quintil	35,8%	20,8%	67,5%	52,3%	42,5%	42,6%

**Fuente:** Los datos del año 2000 de Argentina son del SITEAL y los de 2010 constituyen una elaboración propia sobre la respectiva Encuesta Permanente de Hogares (EPH); los de Brasil provienen de Leal Lobos, 2011 y los de México de Gil Antón y Pérez-García, 2011.

En lo que respecta a los datos de distribución de los estudiantes de educación superior según origen socioeconómico (Cuadro 2), los países en estudio presentan situaciones disímiles. En Argentina puede apreciarse una mejora considerable de la representación de los dos quintiles de ingresos más bajos en la primera década del siglo XXI y una participación más equilibrada de todos los quintiles. En los casos de México y Brasil, si bien se observa una cierta mejora, la misma no puede ocultar la escasa representación de los grupos más desfavorecidos y una representación superior al 42% del quinto quintil en el primer caso y al 52% en el segundo. En lo que respecta a Venezuela no se encontró información estadística comparable; sólo los datos sobre origen socioeconómico de estudiantes ingresantes (MPPEs, 2010) permiten -de manera indirecta- colegir que se estaría dando una mejora en la representación de los primeros quintiles.

**Cuadro 3**  
**Argentina, Brasil, México y Venezuela. Porcentaje de Población de 25 años y más con nivel superior completo por nivel de ingresos. Último año disponible**

	Nivel de ingresos		
	30% inferior	30% medio	40% superior
Argentina (2011)	6.19	14.17	34.56
Brasil (2008)	1.14	2.88	21.56
México (2010)	1.22	4.01	18.49
Venezuela (2009)	5.60	9.10	14.02

**Fuente:** Elaborado a partir de Base de datos SITEAL sobre información de ILPE-UNESCO ([http://www.siteal.iipe-oei.org/base\\_de\\_datos/consulta?indicador=&countries=20&years=2009&filters=nivel\\_ingresos#](http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta?indicador=&countries=20&years=2009&filters=nivel_ingresos#))

La información provista por el Cuadro 3 da cuenta además de una sobre-representación de los sectores sociales más acomodados y una reducida presencia de los grupos socioeconómicos menos favorecidos entre los graduados universitarios. Al respecto, nuevamente la distancia entre los diversos grupos según el nivel de ingresos es muy relevante teniendo México y Brasil una muy escasa representación de los sectores sociales más desfavorecidos (respectivamente, 1,14 y 1,23%).

Estos datos permiten constatar no sólo la baja representación que estos sectores alcanzan en la institución sino también las disímiles posibilidades que tienen para obtener el diploma de nivel superior; esto es, más allá de las exclusiones en niveles educativos anteriores, en el nivel superior existe una distancia significativa entre la posibilidad de acceder y la de concluir exitosamente los estudios.

Sin embargo, a la hora de debatir y diseñar políticas de corte democratizador para el tercer nivel ha tendido a primar un análisis centrado en el *ingreso formal* a la institución. Aunque la incorporación de esta temática en la agenda de educación superior de los gobiernos de la región constituye sin duda un avance significativo –en líneas generales- sería conveniente ampliar la mirada procurando generar condiciones para el acceso a las instituciones pero también para la permanencia y egreso de las mismas.

### **3- La expansión de las oportunidades en la educación superior como política pública**

Los cuatro países comparten pues en materia educativa, ciertos rasgos paradójicos como por ejemplo la coexistencia de la universalización del *nivel primario* con significativos porcentajes de población que no lo completa. En lo que respecta al nivel medio, se presenta no sólo una reducción sostenida de las tasas de escolarización sino de las de graduación denotando –como señaláramos anteriormente- el peso de los factores socioeconómicos en la obtención de buenos resultados. De hecho, en Argentina, Brasil y Venezuela obtienen su diploma alrededor de la mitad de los alumnos que ingresan al secundario, mientras en México lo hacen el 62%. (SITEAL, 2010).

Con este telón de fondo, ¿cuál es el comportamiento del nivel superior? Y sobre todo, ¿cómo operan las políticas de ampliación de las oportunidades, democratización e inclusión, en la educación superior?

En América Latina, la democratización universitaria va asociada a la expansión de la cobertura territorial y a la generación de políticas de apoyo (preferentemente) económico para los grupos más carenciados orientadas a aumentar sus oportunidades de acceder al nivel. Las posibilidades de transitarlo con éxito sin embargo, constituyen aún un ámbito no contemplado en profundidad por la política pública.

En este sentido, en nuestros cuatro casos nacionales –independientemente de su TBES- se han ampliado y diversificado en la última década la cobertura territorial de la oferta de nivel superior y se han generado mecanismos de diversa envergadura, para cubrir los requerimientos de poblaciones con distinto grado de dificultades económicas. Entre estas estrategias de ampliación de la oferta, pueden señalarse dos mecanismos principales: la expansión institucional y el apoyo económico directo, a través de becas o créditos, a menudo complementadas por políticas de acción afirmativa.

En algunos casos, la expansión institucional ha ido preferentemente de la mano de la creación de nuevas instituciones públicas (Argentina, Venezuela, Brasil)<sup>10</sup>, mientras en el caso de México ha resultado más relevante la expansión del sector privado.<sup>11</sup> En todos los casos además, se ha privilegiado la interiorización de establecimientos para atender las necesidades de poblaciones tradicionalmente descuidadas. Asimismo se han creado instituciones de carácter étnico (universidades indígenas, interculturales) para mejorar la inclusión en los estudios superiores de algunos grupos.

En Venezuela, por su parte, el enfrentamiento entre el gobierno de Chávez y las universidades tradicionales condujo a una expansión institucional de naturaleza diferente: la construcción de un sistema paralelo de educación superior. En este país se desarrolló en los últimos años una agresiva política de ampliación de la oferta educativa a través de la creación de nuevas instituciones y la municipalización de la educación universitaria. En este sentido, la *Universidad Bolivariana de Venezuela* (UBV) creada en 2003 tiene como objetivo incorporar en sus diversas sedes, a estudiantes que no habían podido ingresar a las universidades tradicionales a través del sistema de selección regular; de esta manera,

---

<sup>10</sup> En Argentina en la primera década del siglo XXI se crean 11 universidad públicas (SPU, 2011), en Venezuela, 25 instituciones oficiales de las cuales 19 son universidades (MPPEu, 2010) y en Brasil, 14 nuevas universidades federales y 117 campus (MEC, 2010).

<sup>11</sup> El número total de instituciones en México presenta entre 2005 y 2009 un aumento global del 14% (308 IES en términos absolutos); existen sin embargo diferentes ritmos de crecimiento según sector de gestión: el aumento en el número de instituciones públicas corresponde al 6,6%, mientras que el de las privadas es del orden del 18%. Por otro lado, las IES públicas han contribuido con un 18% al crecimiento global, y las privadas con el 82% (Gil Antón y Pérez-García, 2011).

apunta a atender las demandas de grupos pertenecientes a los estratos menos favorecidos. Se han creado además las denominadas Aldeas Universitarias, Universidades Experimentales y más recientemente, los Complejos Universitarios socialistas *Alma Mater*. Estas políticas que han despertado opiniones encontradas en torno a la calidad del servicio educativo que se brinda<sup>12</sup> han permitido que entre 2000 y 2010 la matrícula creciera más del 150%.<sup>13</sup>

Junto a esta expansión institucional en los cuatro países se han desarrollado otras políticas complementarias: apoyo económico a estudiantes carenciados, políticas de acción afirmativa, que a menudo se aplican a través de *cuotas* destinadas a grupos sociales particulares y creación de cursos especiales destinados a atender las demandas de ciertos grupos.

Las *políticas de becas* desarrolladas para apoyar a estudiantes con dificultades económicas, constituye probablemente el mecanismo más extendido. Las mismas pueden costear gastos generales ocasionados por el cursado de estudios en instituciones públicas y gratuitas, como es el caso de Argentina, Venezuela y México, países caracterizados por una fuerte presencia del estado en la educación superior o, en la vereda opuesta, a cubrir total o parcialmente los costos de matrícula en instituciones privadas, como por ejemplo el Programa de Financiamiento Estudiantil (FIES) y el Programa Universidad para todos (PROUNI), que se aplican en Brasil.

En Argentina, los Programas de Becas Universitarias buscan atender las necesidades de jóvenes que se encuentran en situación de pobreza estructural pero tienen buen rendimiento académico, y a partir del año 2000 ha incorporado subprogramas para discapacitados e indígenas, que procuran reducir los efectos derivados de otros tipos de desigualdad. Los diversos programas de becas universitarias que coexisten en este momento cubren sin embargo, menos del 3% de la matrícula universitaria (SPU, 2012). En Venezuela por su parte, el sistema de becas es gestionado por un ente gubernamental, la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho (FUNDAYACUCHO) que inició sus programas de

---

<sup>12</sup> Al respecto puede consultarse por ejemplo García Guadilla, 2011.

<sup>13</sup> La expansión matricular también ha sido significativa en Brasil, donde se aproxima al 140% mientras en México y Argentina resulta más modesta siendo respectivamente del 42 y del 27%.

becas en el año 1975 y que de forma ininterrumpida ha otorgado más de 200 mil becas, en su gran mayoría en pregrado (Parra, De la Vega, Iván y Troconis, 2011).<sup>14</sup>

Dentro del mismo funcionan además, programas preferenciales dirigidos a estudiantes de origen indígena. Cubría en el ciclo 2010-2011 alrededor del 18% de la población de pregrado inscrita en las instituciones públicas (Gil Antón y Pérez-García, 2011).

El caso de Brasil se presenta como singular en la medida en que tanto el FIES como el PROUNI generan oportunidades de estudios en las instituciones privadas otorgando entre los dos algún tipo de beneficio a cerca del 10% de la matrícula total. Es de recordar que en este país, alrededor del 75% de la dicha matrícula se concentra en estas instituciones las cuales fueron la vía preferente de expansión del sistema en décadas anteriores.<sup>15</sup>

El FIES no constituye una beca sino un crédito que cubre parcialmente la cuota en instituciones privadas en las que el estudiante ya está matriculado; el préstamo deberá ser devuelto al finalizar los estudios con un interés anual que varía entre el 3 y el 6% según el grado de prioridad que el Ministerio otorga a la carrera.

A partir de 2004, el PROUNI aprovecha parte de las *vacantes ociosas*<sup>16</sup> de las Instituciones de Enseñanza Superior *Privadas* a través de becas de estudio integrales y/o parciales para estudiantes considerados pobres (con un ingreso familiar menor a tres salarios mínimos), que además hubieran cursado el nivel secundario en escuelas públicas, con una participación de indígenas y negros similar a la que se da en cada estado, y a profesores de la red pública de enseñanza fundamental sin diploma de enseñanza superior. Como contrapartida, las instituciones privadas (con o sin fines de lucro) que adhieran al programa, son eximidas del pago del impuesto a la renta y de la contribución social sobre el

---

<sup>14</sup> Durante el gobierno de Chávez, los créditos educativos fueron además totalmente suplantados por becas (MPPEU, 2010).

<sup>15</sup> En 2011, la matrícula en el sector público ascendió levemente, alcanzando el 26,3% de la matrícula total. Sin embargo, uno de los núcleos problemáticos se ubica en torno a los ingresantes de educación superior que en el período 2001-2011 crecen en torno al 125%; pero mientras el sector público se expande un 95% (y dentro de él, el segmento federal lo hace a un 145%), el sector privado lo hace a un 135% (MEC/INEP, 2011, p. 51). Esto es, las vacantes en el sistema federal están creciendo en los últimos años a un ritmo superior a las del sector privado pero no así el resto de la oferta pública por lo que no se ha podido alterar de manera significativa la ecuación final de distribución de la matrícula.

<sup>16</sup> En las instituciones privadas quedan sin cubrir por diversos motivos, alrededor del 60% de las vacantes ofrecidas, entre ellos se destaca especialmente: dificultades económicas de los estudiantes, mala calidad de buena parte de la oferta privada que impulsa a los candidatos a procurar ingresar a instituciones públicas, baja tasa de graduación de la enseñanza media, creación de vacantes como estrategia de las instituciones privadas para desestimular la competencia (Ristoff, 2011, p. 161).

lucro líquido. La selección de candidatos se hace teniendo en cuenta los resultados de la prueba final del secundario (ENEM) por lo que –se señala- respeta el principio del mérito.

Ha sido intenso el debate generado en torno a este Programa; para algunos autores (Corbucci, 2004) constituye una iniciativa de redistribución indirecta de la renta en la medida en que, a través de la excepción fiscal, se benefician los estratos populares más pobres, mientras si la recaudación se efectivizara, esos recursos no necesariamente se orientarían hacia esos grupos. Desde un punto de vista alternativo se señala que si bien el objetivo declarado por el gobierno es la ampliación del acceso al nivel superior, ésta se desarrolla sin una inversión directa por parte del gobierno y se teme que la modalidad escogida profundice la privatización de la educación superior brasileña. Aunque el Programa no significa una menor presencia estatal, podría implicar la reconfiguración de la oferta de enseñanza superior (Mancebo, 2004, p. 853) y el fortalecimiento del sector privado; supone además un cambio en la estrategia general de relacionamiento público-privado y la orientación de recursos públicos para sostener la oferta privada.<sup>17</sup>

Al respecto, algunos autores lo relacionan con la falta de viabilidad de muchas instituciones privadas que encontraron límites estructurales vinculados con la capacidad adquisitiva de su clientela (Carvalho, 2006). Desde la perspectiva social, algunos sostienen que tiende a profundizar la desigual distribución de los bienes educacionales y la segmentación del sistema, orientando de manera irreversible a los sectores más pobres a estudiar en instituciones de baja calidad, que son las que mayoritariamente ofrecen las vacantes.<sup>18</sup>

En otro orden de cosas, las *políticas de acción afirmativa* procuran por su parte, enfrentar la discriminación étnico-racial, de género, de lugar de nacimiento, etc., para corregir o mitigar los efectos presentes de una discriminación practicada en el pasado (Gomes, 2003, p. 95). Frecuentemente se las confunde con el establecimiento de cuotas, aunque ésta es sólo uno de sus modalidades. A partir de 2002, Brasil ha desarrollado políticas de este tenor en algunas universidades estatales y en 2012 sancionó una ley que reserva la mitad de las vacantes de las universidades federales a alumnos provenientes de escuelas públicas con

---

<sup>17</sup> Los datos presentados anteriormente parecen sin embargo señalar que aunque no ha variado significativamente la cobertura de los segmentos público y privado, no se ha dado una acentuación de la privatización por la implementación de políticas de expansión de la oferta del sector público, con foco en el tramo federal.

<sup>18</sup> Para los que consiguen acceder a través del programa a las Instituciones privadas de alta calidad, podría en cambio efectivizarse una movilidad social ascendente.

una distribución, entre negros, mulatos e indígenas, proporcional a la composición de la población de cada estado del país.<sup>19</sup>

Por su parte, la creación de cursos especiales en las instituciones tradicionales, dirigidos a ciertos grupos y orientados por ejemplo a la formación de maestros y profesores, ha sido aplicada en Brasil a través del Programa de Apoyo e Implantación del desarrollo de Cursos para la Formación de Profesores Indígenas (PROLIND) cuyo objetivo es sostener la formación superior de profesores que enseñarán a los indígenas.

Muchas de estas experiencias han sido aplicadas recientemente y aún no existen estudios empíricos que permitan evaluar de manera rigurosa sus resultados. En líneas generales puede reconocerse una considerable expansión matricular que supone un mejoramiento en la representación de los grupos sociales más desfavorecidos,<sup>20</sup> aunque todavía los avances resultan fragmentarios y poco significativos. Es de destacar que en la mayoría de estas políticas sin embargo, el énfasis sigue poniéndose en el acceso a la educación superior y no se generan mecanismos que con igual intensidad favorezcan la permanencia y el egreso. Por otra parte, frecuentemente esta expansión cuantitativa subestima el mantenimiento de altos patrones de calidad académica

#### **4- Balance provisorio para seguir avanzando**

Las políticas de ampliación de las oportunidades en la educación superior aparecen, en el contexto de profunda desigualdad existente en América Latina, como una herramienta útil y prometedora destinada a mejorar la situación de algunos grupos sociales y étnicos tradicionalmente desfavorecidos y a aprovechar las potencialidades de la educación superior como herramienta para mejorar la movilidad social. Parecería sin embargo, que a pesar del sustantivo avance que supone incorporar este problema en la agenda de gobierno y generar políticas públicas dirigidas a remediar la sub-representación de estos grupos sociales, aún los resultados no resultan significativos. Seguramente a esta situación mucho contribuye la orientación general de las políticas que privilegia especialmente el acceso a las instituciones y se desentiende de la permanencia y el egreso de las mismas.

---

<sup>19</sup> En el caso de Venezuela, las políticas de acción afirmativa están orientadas a mejorar la participación de los pueblos indígenas en la educación superior pero también a incorporar a alumnos con discapacidad para "garantizar iguales condiciones de ingreso y mejoramiento continuo del desempeño estudiantil en la educación universitaria" (MPPES, 2010)

<sup>20</sup> Al respecto pueden consultarse los datos estadísticos que provee el Cuadro 2. Los mismos, si bien son en algunos casos auspiciosos, dan cuenta solo del acceso a las instituciones.

Por otra parte, esta expansión de la cobertura en la región se da frecuentemente a partir de la ampliación de la oferta privada y la diversificación institucional a menudo viene acompañada de segmentación y diferenciación (especialización social de las instituciones) acentuando la tendencia a la reproducción de las desigualdades sociales. Sin embargo, la heterogeneidad de situaciones nacionales lleva, a que las políticas adopten características diversas y reconozcan puntos nodales singulares en cada caso. Con relación a los países en análisis es conveniente destacar algunas cuestiones:

- a- De los cuatro países en estudio, Venezuela es el que adquiere una singularidad más marcada; en este caso, e inserto en un proyecto político de transformación social se generan políticas de ampliación de las bases sociales de la educación superior. Sin embargo, la creación de instituciones paralelas a las tradicionales que además están sospechadas por la interferencia de componentes ideológicos e inmersas en un fuerte debate en torno a sus niveles de calidad, introduce un elemento que condiciona los resultados concretos de los graduados en términos de su inserción en el largo plazo en la estructura productiva y social.
- b- Argentina, Brasil y México aplican políticas que comparten el mismo objetivo democratizador, pero cuyo énfasis una vez más, se ha ubicado preferentemente en el acceso a las instituciones de educación superior, desconociendo así, la complejidad de los procesos psico-sociales que éste pone en marcha y que puede conducir a rendimientos y resultados diferentes según el sector social de pertenencia. Se trataría por lo tanto de una democratización en sentido amplio que mejora la participación sin apuntar de manera decisiva a la reducción de las desigualdades sociales.  
Es cierto que, en los últimos años se han ensayado mecanismos alternativos de retención de la matrícula, pero la generación de políticas compensatorias y condiciones académicas y organizativas que favorezcan la obtención de una cierta igualdad de resultados, resultan aún muy incipientes.
- c- Si tomamos como indicador de la jerarquización de una política el monto total de los recursos que se le asignan, resulta claro el diverso grado de compromiso de los respectivos gobiernos. Países como Brasil, México y Venezuela están efectuando importantes aportes económicos que en los dos primeros casos pueden asociarse a sus aun reducidas TBES; en Venezuela, en cambio, éstas superan la media regional (y

la de los países centrales)<sup>21</sup> razón por la cual la política desarrollada parece orientarse a operar –a través de una modalidad peculiar- sobre las desigualdades sociales.

- d- Otro tema crucial es el de la calidad de las instituciones a las que acceden los grupos más desfavorecidos, tema que constituye en sí mismo, una problemática particular. En este sentido, la generación de establecimientos o sistemas paralelos como es el caso de Venezuela, o en Brasil, el financiamiento público de cursos en instituciones privadas de dudosa calidad, o aún la creación de universidades interculturales como es el caso de México, merece abordarse en toda su complejidad creando mecanismos que permitan una evaluación permanente de la calidad de la oferta educativa.

La discusión sobre la necesidad / conveniencia de generar políticas democratizadoras e inclusivas en el ámbito de la educación superior recién comienza. Sus alcances y características están todavía abiertos a un debate que además de profundizar sus raíces teóricas avance en las formas más adecuadas para su aplicación las cuales necesariamente deben suponer la atención simultánea del acceso, permanencia y egreso en programas e instituciones que salvaguarden la calidad y la pertinencia de los aprendizajes.

La profundización del abordaje conceptual puede contribuir a reconocer las complejidades implícitas en estos procesos y las limitaciones -en términos de democratización en sentido restringido- de políticas que pongan el énfasis solo en una ampliación lineal de la cobertura. Por otra parte, y desde la perspectiva institucional, la articulación entre la generación de ofertas de excelencia y programas de apoyo a estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos puede contribuir al mejoramiento de sus performances y generar condiciones para su graduación.

En fin, la expansión de oportunidades constituye una política pública de significativa importancia pero si no se actúa además sobre otras variables como la dualidad del mercado escolar, la calidad de los aprendizajes ofrecidos, los disímiles condiciones de vulnerabilidad de los ingresantes y las diversas posibilidades de egreso del nivel, la expansión no incidirá mayormente en las desigualdades vigentes, reduciendo así sus efectos democratizadores.

El camino a recorrer en torno a la obtención de metas razonables de democratización e inclusión en la educación superior es aún muy largo, pero -aunque resulte obvio- es

---

<sup>21</sup> Según datos 2009, Brasil tenía una TBES del orden del 26% de su población entre 18 y 24 años, mientras México alcanzaba el 30,9% y Venezuela superaba el 80%.

conveniente resaltar que sólo reconociendo las dificultades, los grises y los efectos no previstos de algunas políticas públicas, podrá avanzarse lenta pero progresivamente hacia aquella meta.

## REFERENCIAS

- Aguilar Camín, Héctor. (1992). México. En Helio Jaguaribe (Ed), *La sociedad, el estado y los partidos políticos en la actualidad brasileña* (pp. 9-60). México: FCE.
- Aponte-Hernández, Eduardo. (2008). Desigualdad, Inclusión y Equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En Ana Lúcia Gazzola y Axel Didrikson (Ed), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 113-154). Cartagena: Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena. Recuperado de [http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=408](http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=408)
- Bobbio, Norberto. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Bourgignon, François, Ferreira, Francisco y Walton, Michael. (2006). *Equity, Efficient and Inequality Traps: A Research Agenda*. Harvard University and John F. Kennedy School of Government, Faculty Research Working Papers Series. Recuperado de [http://ksgnotes1.harvard.edu/Research/wpaper.nsf/rwp/RWP06-025/\\$File/rwp\\_06\\_025\\_walton\\_SSRN.pdf](http://ksgnotes1.harvard.edu/Research/wpaper.nsf/rwp/RWP06-025/$File/rwp_06_025_walton_SSRN.pdf)
- Carvalho, Cristina Almeida de. (2006). O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao Ensino Superior. *Educação e Sociedade* 27(96), 979-1000.
- CEPAL. (2012). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/5/48455/PanoramaSocial2012.pdf>
- Corbucci, Paulo Roberto. (2004). Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao prometo de reforma. *Educação e Sociedade*, 25(88), 677-701.
- Didrikson, Axel. (2008). Contexto global y regional de la Educación en América Latina y el Caribe. En Ana Lúcia Gazzola y Axel Didrikson (Ed), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena: Conferencia Regional de Educación Superior (pp. 21-54). Recuperado de [http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=408](http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=408)

- Dubet, François y Martuccelli, Danilo. (1998). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Fleury, Sonia. (1999). *Política social, exclusión y equidad en América Latina en los noventa*. Buenos Aires: Secretaría de Promoción Social – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Gabaldon, Arnoldo. (1992). Sociedad, estado y partidos políticos en la Venezuela de hoy. En Helio Jaguaribe (comp.), *La sociedad, el Estado y los partidos políticos de la actualidad brasileña* (Vol. 2, pp. 61-98). México: FCE.
- García Guadilla, Carmen. (2004). Venezuela: alcances e dificultades no contexto de uma complexa situação política. Em Lauro Morhy (Org), *Universidade no Mundo. Universidade em Questão* (Vol. 2, pp. 119-158). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Gil Antón, Manuel y Pérez-García, María Jesús. (2011). La Educación Superior en México 2005-2009. En Cinda, *La Educación Superior en Iberoamérica 2011*. Santiago de Chile: Cinda. Recuperado de <http://www.universia.net/wp-content/uploads/Mexico.pdf>
- Gomes, Joaquín. (2003). As Acoes afirmativas e os procesos de promoção da igualdade efetiva. *Cadernos do CEJ 24* Recuperado de <http://daleth.cjf.jus.br/revista/SerieCadernos/Vol24/artigo04.pdf>
- Leal Lobos, Roberto. (2011). La Educación Superior en Brasil 2005-2009. En Cinda, *La Educación Superior en Iberoamérica 2011*. Santiago de Chile: Cinda. Recuperado de <http://www.cinda.cl/hm/es.htm>
- López Maya, Margarita y Lander, Luis. (2007). Venezuela: las elecciones presidenciales de 2006. ¿Hacia el Socialismo del siglo XXI? En Isidoro Cheresky (Ed), *Elecciones presidenciales y giro político en América Latina* (pp. 225-245). Buenos Aires: Manantial.
- Mancebo, Deise. (2004). *Universidade para todos: a privatização em questão*. Recuperado de <http://www.anped.org.br/reformauniversitaria4.doc>
- Mendes Braga, Mauro. (2008). Inclusão e equidade: desafios para a educação superior na América Latina e no Caribe na próxima década. En Ana Lúcia Gazzola y Axel Didrikson (Ed.), *Contribuciones a los Documentos Síntesis. Cartagena: Conferencia Regional de Educación Superior*. Recuperado de [http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=408](http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=408)
- Merle, Pierre. (2004). La démocratisation de l'école. *Le Télémaque*, (25), 135-148. Recuperado de: <http://www.unicaen.fr/puc/IMG/pdf/telemaque25.pdf>
- Ministério de Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2011). *Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2011*. Brasília: INEP. Recuperado de

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf)

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria - MPPEU. (2010). *La revolución bolivariana en la educación universitaria 1999-2009*. Caracas. Recuperado de [http://www.embavenez-paris.fr/upload/180410\\_164158\\_bonamici\\_QEKNMw.pdf](http://www.embavenez-paris.fr/upload/180410_164158_bonamici_QEKNMw.pdf)

Ottone, Ernesto. (octubre, 2007). *América Latina y el Caribe, realidades y desafíos*. Ponencia presentada en Italia-America Latina: insieme verso il futuro, Roma, Italia. Recuperado de <http://iii.conferenzaitaliaamericalatina.org/public/it/file/conferenza/Ottone.pdf>

Parra, María Cristina, De la Vega, Iván y Troconis, Aura. (2011). *La Educación Superior en Iberoamérica 2011. La educación superior en Venezuela 2005-2009*. Centro Universitario de Desarrollo. Recuperado de <http://www.did.usb.ve/sites/default/files/pdf/Educaci%C3%B3n%20Superior%20en%20Iberoam%C3%A9rica%20E2%80%93Informe%202011.pdf>

Passeron, Jean Claude. (1979). La democratización de la enseñanza superior en los países europeos: un intento de retrospectiva. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación IX(1)*, 46-56. Paris, UNESCO.

Pastore, José y Do Silva, Nelson Valle. (2004). *Notas sobre a mobilidade social no Brasil*. Rio de Janeiro: Fórum Nacional. Recuperado de [www.inae.org.br/trf\\_arq.php?cod=EP00840](http://www.inae.org.br/trf_arq.php?cod=EP00840)

Portes, Alejandro. (2004). *El desarrollo futuro de América Latina. Neoliberalismo, clases sociales y transnacionalismo*. Bogotá: ILSA. Recuperado de <http://ilsa.org.co:81/biblioteca/dwnlds/eclvs/eclvs07/Eclvs07-00.pdf>

Rawls, John. (1997). *Teoría de la Justicia*. Buenos Aires: FCE.

Renaut, Alain. (2008). La Universidad frente a los desafíos de la democracia. *Temas y Debates*, (16), 153-161. Recuperado de <http://www.temasydebates.unr.edu.ar/index.php/tyd/article/view/77>

Ristoff, Dilvo. (2011). A expansão da Educação Superior brasileira: tendências e desafios. En Norberto Fernández Lamarra y María de Fátima De Paula (Ed), *La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades* (pp. 151-166). Buenos Aires: Eduntref.

Rosanvallon, Pierre. (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Buenos Aires: Manantial.

Secretaría de Políticas Universitarias - SPU. (2012). *Anuario de Estadísticas Universitarias*. Buenos Aires. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>

Sistema de Información de Tendencia de Educación en América Latina - SITEAL. (2010).  
*Perfiles de países*. Recuperado de [http://www.siteal.iipe-oei.org/perfiles\\_paises](http://www.siteal.iipe-oei.org/perfiles_paises)