

Alcances de la democratización universitaria en América Latina

The extents of university democratization in Latin America

Adriana Chiroleu

Profesora Titular de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario e Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) / Argentina

Resumen

El avance sostenido de la cobertura del nivel superior operado en las últimas décadas en América Latina constituye para muchos gobiernos de la región una meta de democratización que ocupa un lugar importante en sus agendas de gobierno. Sin embargo, las diversas modalidades y alcances de las políticas desarrolladas permiten reconocer la aplicación de distintas acepciones del concepto "democratización". A través de la utilización de fuentes primarias y secundarias y la profundización de algunos casos nacionales, este artículo analizará los alcances concretos de este proceso y el contenido que en cada caso asume aquella meta común.

Una revisión teórica del concepto de democratización nos permitirá reconocer su carácter complejo, histórico y polisémico y servirá de encuadre general al estudio de la situación en la región. El análisis de las políticas en Argentina, Brasil, Venezuela y México y sus logros en términos de ampliación de la representación social en el nivel permitirá reconocer los matices en diversas situaciones nacionales.

Más allá de los significativos avances operados y de las peculiaridades de cada caso, la contrastación de los datos empíricos muestra que queda aún mucho camino por recorrer para reducir la desigual participación en la educación superior de los grupos sociales más desfavorecidos.

Palabras clave: Democratización / políticas públicas / universidad / América Latina / desigualdad social /

Abstract

The steady advance of the tertiary education enrollment which has been taking place during the last decades in Latin America is presented as a key democratization goal by many governments of the region. However, the different modalities and ranges of the policies developed allow the acknowledgement of the use of the different meanings of the term "democratization". Through the utilization of primary and secondary sources, and its application on some national cases (Argentina, Brazil, Venezuela and Mexico), this paper tries to understand through the comparison the actual ranges and nuances of this process in each case of study.

By doing a theoretical review of the democratization concept, we will be able to acknowledge its complexities, as well as its historical and polysemous nature. That will work as a general frame for the study of the situation in the region in terms of the enhancement of the social representation in the institutions.

Beyond the significant advances carried out and the peculiarities of each case, the analysis of the empirical data shows that there's still a lot of work to do in order to reduce the uneven participation of the more disadvantaged social groups in Higher Education.

Keywords: Democratization / Public policies / University / Latin America / Social inequality

1. Introducción

En las últimas décadas diversos gobiernos en América Latina han puesto énfasis en la profundización de la democratización de la educación superior asociada a menudo únicamente con la expansión cuantitativa. Las diversas modalidades y alcances de las políticas desarrolladas permiten sin embargo, reconocer distintas acepciones y alcances de aquel concepto.

Precisamente, a través de una revisión teórica del mismo procuraremos identificar su carácter complejo, histórico y polisémico que servirá de encuadre general al estudio de la situación en la región. En este mismo sentido, el análisis de las políticas en Argentina, Brasil, Venezuela y México y sus logros en términos de ampliación de la representación social en el nivel permitirá reconocer los matices de las diversas situaciones nacionales y los desafíos que aun resta alcanzar.

Al respecto, consideramos que más allá de los significativos avances operados y de las peculiaridades de cada caso, la contrastación de los datos empíricos muestra que queda aún mucho camino por recorrer para reducir la desigual participación en la educación superior que alcanzan los grupos sociales más desfavorecidos.

2. La discusión teórica en torno a los alcances del concepto de democratización universitaria

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.

Dubet (2011) señala que la *igualdad de oportunidades* que ofrece a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de su mérito, no busca reducir las desigualdades sino las discriminaciones. Si todas las personas están igualadas en el punto de partida las posiciones jerarquizadas que se obtengan se consideran “justas” pues están abiertas a todos. Pero es notorio que las posibilidades de éxito de jóvenes provenientes de los sectores altos, medios y bajos, generalmente no resultan

equivalentes. Desde esta perspectiva dice Rosavallon (2012: 313), se funda una teoría de la justicia como teoría de las desigualdades legítimas.

Passeron (1979: 49) por su parte, llama la atención sobre el hecho que la *igualación de las oportunidades* escolares de los alumnos de distinta extracción social no agota la democratización de la educación. En este mismo registro, Tunnermann Bernheim (1979: 83) plantea la conveniencia de recordar que el nivel superior opera sobre las exclusiones concretadas en los niveles anteriores –muy amplias en América Latina– por razones académicas o principalmente por causas de origen social y económico. Por eso, la equidad educativa depende de *políticas sociales amplias* y no puede alcanzarse a través de medidas orientadas sólo al sistema educativo. Además, la coexistencia en la región de considerables tasas de analfabetismo y reducidas tasas de graduación en el nivel medio, plantea un significativo desafío a la democratización.

Por otra parte, Duru-Bellat (2006) y Passeron (1979) señalan que en las últimas décadas se habría generado una *inflación* (o su correlato, la devaluación) de los diplomas universitarios. Su multiplicación genera así un desplazamiento sistemático de la relación entre el título y su poder social y no se desarrolla ni con la misma rapidez ni en el mismo sentido que la evolución de la estructura laboral (Passeron, 1979: 52). De tal manera, elevar continuamente el nivel escolar y estimular a los alumnos a proseguir sus estudios puede actuar de una manera inversa a la esperada y constituir tanto una mala inversión para el país como una vía para ahondar las desigualdades (Duru-Bellat, 2006).

En términos personales probablemente, dice la autora, la ampliación de la formación constituya un premio para los individuos aunque las excepciones a esta regla tienden a aumentar. Pero para la sociedad en su conjunto, este proceso constituye un despilfarro porque los *lugares disponibles* son limitados y porque la *inflación de diplomas*, como toda inflación, tiende a reducir el valor de los mismos.

Esto acentúa las *desigualdades*. Porque por una parte, se profundiza el abismo entre los que no acceden y los que acceden y entre estos últimos, se da de forma permanente una separación entre aquellos cuyas familias, gracias al gasto, al capital social y a la información, supieron hacer las elecciones correctas en términos de instituciones (y carreras) y los que no pudieron o no supieron hacerlo (Duru-Bellat, 2006). Esta expansión por lo tanto, en los términos en que se está desarrollando no contribuye a reducir las desigualdades sociales, sino probablemente a mantenerlas a través del enmascaramiento que supone generar oportunidades *aparentemente* iguales para todos.

Con el mismo sentido, Passeron (1979: 56) sostiene que cuando la mayoría de los títulos escolares se deprecian en el mercado laboral, aumenta el peso del *capital social* en la determinación de las probabilidades de empleo (informaciones, relaciones y técnicas de sociabilidad logradas por la familia de origen). En este caso, entre aquellos que poseen igual diploma, se da un rendimiento diferencial de los de tipo universitario según el origen social de los candidatos a un puesto, situación que se manifiesta sobre todo en lo que hace al tiempo que transcurre entre la obtención del diploma y el primer empleo.

Entonces la *meritocracia* –esto es la atribución de los puestos en función de las capacidades de cada uno, de manera que los mejores lugares se otorguen a los “mejores” alumnos– en realidad no siempre recompensa a los más aptos y esforzados sino que a menudo beneficia a aquellos que se hallan socialmente mejor ubicados y cuentan no sólo con adecuado capital económico y cultural sino también

social y simbólico, lo que les permite aprovechar las amistades de la familia y metabolizar sus estrategias (Duru-Bellat, 2006).

Por otra parte, el reclamo por igualdad de tratamiento y de resultados en las instituciones educativas constituye una *exigencia democrática de segunda generación*; se pasa así de un estadio de universalidad e igualdad de la oferta educativa a la exigencia de igualdad de resultados, esto es *educación de calidad para todos*, lo que conduce inevitablemente, a la *desigualdad de tratamientos* (compensación) y a la exigencia de integración de todos en instituciones de calidad similar (García Huidobro, 2007).

Estos requerimientos sin embargo, no sólo tienden a ser cuestionados desde la lógica de instituciones que a pesar de la masificación siguen manteniendo prácticas universitarias de elite, sino que se introducen mecanismos de diferenciación entre establecimientos y diplomas que anulan (o reducen) los efectos democratizadores de la ampliación de las oportunidades.¹

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: 52). Se crean entonces varios “mercados escolares” (Dubet y Martuccelli, 1998: 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.

Aunque en América Latina no se reproduce de igual manera la jerarquización y la distancia que se da en Francia entre las instituciones de educación superior (especialmente las universidades y las grandes escuelas), opera una creciente diferenciación / segmentación institucional la cual constituye otra manera de profundizar las desigualdades. Por otra parte, Tunnermann (1979: 84) agrega que la modalidad regional se da asimismo a través de relaciones particularistas (favoritismo, relaciones de parentesco, influencias políticas).

Ahora bien, a menudo el reclamo de ampliación de las bases sociales de la universidad sólo contempla el *acceso formal* y procura contener las demandas de la sociedad en su conjunto en instituciones de nivel superior clásicas, tanto en su estructura y organización como en los requerimientos académicos, desentendiéndose de las posibilidades concretas de éxito de grupos sociales con capital económico, escolar y social.

Por su parte, en las últimas décadas, el debate teórico introduce la noción de *inclusión* que comienza a ser aplicada especialmente a partir de mediados de los años 90 e implica el reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y además, la diversidad legítima constituye un componente que merece ser revalorizado. Esta noción aplicada al ámbito de la educación superior apunta en última instancia a introducir en él una diversidad racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad para remediar discriminaciones históricas que han cristalizado situaciones de desigualdad.

¹ García Huidobro (2007) señala –citando la opinión de Marie Duru Bellat– que “se trata de una realidad porfiada. Cuando se supera un mecanismo de segmentación, surge otro. A medida que aumenta la escolaridad promedio, las desigualdades frente a la educación se hacen más sutiles y más duras”.

En ambos conceptos se apunta a operar sobre la desigualdad social logrando una ampliación de las bases sociales de la institución en términos de clase 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 forma factible 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; cabe reconocer sin embargo que esta ampliación de las oportunidades no siempre tiene efectos democratizadores (en sentido restringido) y a menudo se enmarca en un mero proceso “inflacionario”, en términos de Duru-Bellat y Passeron.

3. La ampliación de las oportunidades en América Latina

En América Latina, la democratización universitaria constituye un tema recurrente en el discurso sobre la educación superior recogido en las agendas de educación superior de los gobiernos de la región. En este caso va asociada de manera casi exclusiva a la diversificación de la oferta de estudios en el tercer nivel a través de la creación e interiorización de instituciones que amplían tanto la cobertura territorial como el menú de disciplinas y cursos (presenciales y a distancia) y generan mayores oportunidades para acceder al nivel. Las posibilidades de transitarlo con éxito sin embargo, constituyen aún un ámbito no abordado en profundidad por la política pública.

En este sentido, Argentina, Brasil, México y Venezuela han ampliado y diversificado en la última década la cobertura institucional y generan mecanismos de diversa envergadura, para cubrir los requerimientos de poblaciones con distinto grado de dificultades económicas. Entre las estrategias de ampliación de la oferta, pueden señalarse dos mecanismos principales: la expansión institucional y el apoyo económico directo, a través de becas, 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), mientras en el caso de México ha resultado más relevante la expansión del sector privado.² 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 que algunas minorías.

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.³

² 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).

³ Estas políticas han despertado opiniones encontradas en torno a la calidad del servicio educativo que se brinda.

Junto a esta expansión institucional se han desarrollado otras políticas complementarias: a) apoyo económico a estudiantes carenciados, b) políticas de acción afirmativas, que a menudo se aplican a través de *cuotas* destinadas a grupos sociales discriminados, c) creación de cursos especiales destinados a 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,⁴ Venezuela⁵ y México⁶ o a cubrir total o parcialmente los costos de la matrícula en instituciones privadas, como por ejemplo el Programa de Financiamiento Estudiantil (FIES) que se aplica en Brasil.⁷

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: 95). Frecuentemente se las confunde con el establecimiento de cuotas, aunque ésta es sólo uno de sus posibles formatos. 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 una distribución, entre negros, mulatos e indígenas, proporcional a la composición de la población de cada estado del país.⁸

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. Como veremos a continuación, la evolución matricular en la educación superior ha presentado no obstante un cierto mejoramiento en la representación de los grupos sociales más desfavorecidos, 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 favorezcan la permanencia y el egreso.

⁴ Los tres programas de becas universitarias que coexisten en este momento cubren menos del 3% de la matrícula universitaria (SPU, 2011).

⁵ El sistema de becas es gestionado por un ente gubernamental, la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho (FUNDAYACUCHO) que inició sus programas de becas en el año 1975 y que de forma ininterrumpida ha otorgado más de 200 mil becas, en sus gran mayoría en pregrado (Parra Sandoval, 2011). Durante el gobierno de Chávez, los créditos educativos fueron totalmente suplantados por becas (MPPEU, 2010).

⁶ El Programa Nacional de Becas y Financiamiento para la Educación Superior (PRONABES) 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).

⁷ A partir de 2004, el PROUNI (Programa Universidad para Todos) se orientó a aprovechar parte de las *vacantes* ociosas 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 cursaron 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 que no tengan 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 lucro líquido. La selección de candidatos se hace teniendo en cuenta los resultados del ENEM (prueba final del secundario) por lo que respeta el principio del mérito.

⁸ En México no se han desarrollado programas dirigidos a la atención de población potencialmente demandante de servicios de educación superior desde una perspectiva étnica ni de género (Gil Antón y Pérez-García, 2011).

En las próximas páginas exploraremos la forma en que, en nuestros casos en estudio, opera el concepto de democratización, o en todo caso, qué supone y cuáles son los alcances y las limitaciones que el mismo adquiere.

4. Alcances de la democratización universitaria

Analicemos ahora algunos factores que –de manera abierta o solapada– limitan los alcances y los efectos democratizadores de la ampliación de las oportunidades en el nivel superior. Entre los mismos nos proponemos explorar especialmente: las exclusiones en tramos anteriores del sistema educativo que reducen el volumen de aspirantes que arriba al nivel superior y la renta per cápita de ingreso familiar como factor condicionante del ingreso y del egreso del nivel superior.

4.1 las exclusiones en los primeros tramos del sistema educativo

La cobertura educativa en el nivel superior de los cuatro países en estudio resulta muy diversa; sin embargo paradójicamente comparten algunas situaciones en los tramos anteriores. Por una parte, la reducción del analfabetismo ha sido significativa en la última década especialmente en Venezuela y Brasil, mientras Argentina ha continuado su tendencia descendente y México en cambio no ha variado significativamente su porcentaje aunque sí ha aumentado levemente el volumen total de analfabetos.⁹

Si focalizamos en cambio en el *nivel primario*, cabe destacar su universalización con tasas netas de escolarización muy elevadas aunque también son significativos los porcentajes de población que no lo completaron. Las Tasas Neta de Escolarización (Cuadro N° 1) en los tres niveles educativos permiten por otra parte observar la forma en que va reduciéndose la participación en los mismos según se avanza en la secuencia. Otro tanto ocurre si –teniendo en cuenta el origen socioeconómico de la familia– se focaliza en los jóvenes que ingresan y se gradúan en el secundario y en el nivel superior (Cuadro N° 2).¹⁰

En este caso, el tránsito por estos niveles demuestra en todos los casos la incidencia de las variables sociales en la obtención de buenos resultados. Si bien esto puede visualizarse en los cuatro países, la situación de Brasil aparece como más extrema, especialmente teniendo en cuenta la escasa participación del nivel socioeconómico bajo entre los graduados del secundario (34%) y entre los que ingresan y egresan del nivel superior (4% y 1% respectivamente).

Cuadro N° 1
Argentina, Brasil, México y Venezuela
Tasas Netas de Escolarización según nivel educativo

	Argentina (2010)	Brasil (2008)	México (2009)	Venezuela (2009)
Primaria	94,7 %	95,7 %	95,6	95,3
Secundaria	83,4 %	77,5 %	71,2	74,9
Terciaria	32,4 %	14,5 %	21,1	17,7

Fuente: SITEAL, 2010

⁹ Según los respectivos Censos de Población relevados en 2010, Argentina tiene un 1,9% de analfabetos (alrededor de 642mil), Venezuela un 4,9% (1,5 millones), México un 6,9% (6 millones) y Brasil, un 9,6% (14 millones).

¹⁰ La tasa de pasaje del nivel primario al secundario es del 99% en Venezuela, ronda el 93% en Argentina y México y es del 80.% en Brasil (Marchesi, 2009).

Cuadro N° 2
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 socio-econ. bajo	Nivel socio-econ. alto	Total	Nivel socio-econ. bajo	Nivel socio-econ. alto	Total	Nivel socio-econ. bajo	Nivel socio-econ. alto	Total	Nivel socio-econ. bajo	Nivel socio-econ. alto
Porcentaje de adolescentes de 17 años que ingresó al secundario	94 %	76%	98%	91 %	84 %	94 %	87%	53%	98%	89%	69%	97%
Porcentaje de jóvenes entre 20 y 22 años que terminó el secundario	61 %	45 %	86 %	55 %	34 %	82 %	50%	39%	71%	58%	44%	68%
Porcentaje de jóvenes de entre 20 y 21 años en el nivel superior	37 %	25 %	60 %	18 %	4 %	42 %	28%	18%	54%	34%	25%	43%
Porcentaje 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

En lo que respecta a la tasa de graduación en el nivel medio, en Argentina, Brasil y Venezuela obtienen su diploma alrededor de la mitad de los alumnos que ingresan, mientras en México lo hacen el 62%. Este dato sin embargo puede resultar morigerado en algunos casos por la expansión de la educación para adultos, modalidad más acorde con las necesidades de jóvenes que trabajan. Por su parte, la *tasa de abandono* resulta también significativa y alcanza para el total del nivel, en Argentina al 11,5%, en Brasil, al 13,2%, en Venezuela el 7,4, mientras en México es del 5,3% en el primer ciclo y 14,4% en el segundo (escuela media superior).

Cuadro N° 3
Argentina, Brasil, México y Venezuela.
Matrícula en el sistema educativo según sector de gestión. Último año disponible

	ARGENTINA		BRASIL		MÉXICO		VENEZUELA	
	Gestión Pública	Gestión Privada	Gestión Pública	Gestión Privada	Gestión Pública	Gestión Privada	Gestión Pública	Gestión Privada
Primario	75.1%	24.9%	87.3%	12.7%	91.8%	8.2%	82.4%	17.6%
Secundario	71.6%	28.4%	88%	12%	92.4%	7.6%	71.2%	19.8%
Terciario	72.7%	27.3%	25%	75%	76.7%	31.7%	73.5%	26.5%

Fuente: Elaboración propia sobre datos para Argentina, DINIECE, 2010; para Brasil, MEC / INEP, 2010; para México, datos de la Secretaría de Educación Pública, Principales Cifras Ciclo Escolar 2011-2012; Venezuela, datos del Instituto Nacional de Estadística, Boletín de Indicadores Educativos 2012.

En lo que respecta a la relación entre instituciones de gestión pública y privada, puede observarse en Argentina y Venezuela una participación similar de la oferta pública en los tres niveles, mientras que en México se da un descenso significativo en la cobertura pública de la educación superior, situación que se acentúa en Brasil (Cuadro N° 3), mostrando un perfil más privatista en estos dos casos.

Los datos presentados permiten visualizar la manera en la que va recortándose la participación de la población en los diversos niveles educativos en los cuatro países y el peso que las variables sociales tienen en este proceso. El dato más relevante sin embargo, apuntando a las posibilidades concretas de ampliación del nivel superior lo constituye el hecho que en promedio, sólo un poco más de la mitad de los

alumnos secundarios completa ese nivel, y a menudo lo hace en un plazo muy superior al teóricamente establecido.

Estos datos cuantitativos nada nos aportan sin embargo, en términos de calidad de la educación recibida, habilidades incorporadas, en fin, magnitud del capital escolar que permita presagiar mejores rendimientos en el nivel siguiente.

4.2 El nivel superior: la ampliación de la representación social y sus limitaciones

Los sistemas de educación superior de los casos en estudio son claramente diversos en términos de cobertura, grado de diversificación, sector de gestión prevaleciente, etc. Comparten sin embargo una representación inequitativa de los diversos grupos socioeconómicos sobre la cual han procurado incidir en la última década especialmente las políticas anteriormente reseñadas. Exploraremos las huellas de esta brecha social en tres aspectos: el nivel de cobertura y su contracara, la deserción, la representación que alcanzan los grupos socioeconómicos en la institución y su nivel de graduación.

En América Latina la matrícula supera ya los 17 millones de estudiantes, con una Tasa Bruta de Educación Superior (TBES) próxima al 30% de la población entre 20 y 24 años. Sin dejar de reconocer la relevancia de la expansión experimentada en las últimas décadas, rasgo además constante e independiente de las crisis cíclicas por las que atravesara la región, resulta prudente leer este dato desde un doble plano: por una parte, en los países centrales, dicha tasa es prácticamente el doble y por la otra, constituye un promedio regional que esconde profundas diferencias entre los países. De hecho nuestros casos en estudio permiten apreciar una cobertura que va del 83% en Venezuela al 26% en Brasil, ocupando la franja intermedia Argentina, con el 49% y México con el 31%.¹¹

Si focalizamos en la Tasa Neta de escolarización de la población entre 18 y 23 años, clasificada según quintil de ingreso per cápita (Cuadro N° 4), puede apreciarse una mejora en la representación de los dos primeros quintiles en el caso de Venezuela y en menor medida en Argentina, países en los cuales suman respectivamente 58 y 43%. En los casos de México y Brasil, aunque también aumenta la participación de estos grupos, en el último año disponible alcanzan una representación del 29 y 8% respectivamente.

Este dato sin embargo nos está informando únicamente sobre el “acceso” a las instituciones opacando la existencia simultánea de otros procesos, como la segmentación de los sistemas que quedan conformados por circuitos institucionales de objetivos diversos orientados a atender intereses particularistas de camadas sociales diversas y especialmente la deserción que afecta especialmente a los grupos socialmente más desfavorecidos.¹² Sobre esta última temática es escasa la información estadística confiable. A nivel regional se estima que alrededor del 57% de los estudiantes matriculados abandonan los estudios o, planteado en términos positivos, sólo el 43% obtiene su diploma en el tiempo previsto (CINDA, 2006).

¹¹ Los datos corresponden a la información oficial de las páginas de Internet de los respectivos Ministerios de Educación.

¹² De hecho, los bajos niveles de graduación de los quintiles de ingreso per cápita más desfavorecidos dan cuenta que ellos son los principales protagonistas de este éxodo (Cuadro N° 7).

Cuadro N° 4
Argentina, Brasil, México y Venezuela.
Tasa Neta de escolarización (18-23 años) según quintiles de ingreso per cápita

	1er quintil	2do quintil	3er quintil	4to quintil	5to quintil
Argentina					
2003	14.4	17.8	27.9	39.3	58.0
2005	14.7	18.4	29.7	44.3	59.8
2011	18.0	25.3	29.5	38.2	56.6
Brasil					
2004	1.4	2.2	4.8	13.3	44.0
2005	1.6	2.5	6.1	14.5	45.3
2009	3.3	5.1	9.7	20.4	48.8
México					
2000	8.2	7.2	11.4	19.7	44.2
2005	13.5	12.6	16.0	22.9	43.8
2010	15.0	13.8	20.6	25.5	43.7
Venezuela					
2000	8.2	8.2	13.3	20.8	37.2
2005	13.9	15.6	20.8	28.3	46.2
2010	26.5	31.7	38.4	43.8	62.0

Fuente: SEDLAC a partir de datos de las Encuestas Permanentes de Hogar

Cuadro N° 5
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 EPH; los de Brasil pertenecen a Leal Lobos, 2011; México pertenecen a Gil Antón y Pérez-García, 2011.

En lo que respecta a los datos sobre la distribución de los estudiantes de educación superior según origen socioeconómico (Cuadro N° 5), 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 pudo 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 los estudiantes ingresantes permiten de manera indirecta colegir que se estaría dando una mejora en la representación de los primeros quintiles (MPPES, 2010).

Cabría interrogarse en qué medida esto se refleja en una mayor representación de los primeros quintiles en el universo de los graduados de educación superior. En este caso, nuevamente la información estadística resulta escasa y fragmentaria por lo cual analizaremos la cantidad de años de educación según quintil de ingreso per cápita y la distribución de los mayores de 25 años con estudios superiores completos a partir del mismo criterio.

En estos casos, los datos son por demás de elocuentes dando cuenta de la distancia que existe entre la cantidad de años de educación de los primeros quintiles y la de los últimos, especialmente en los casos de Brasil y México. Mientras tanto, la información provista por el Cuadro N° 7 da cuenta 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 baja representación de los sectores sociales más bajos (respectivamente, 1,14 y 1,23%).

Cuadro N° 6
Argentina, Brasil, México y Venezuela.
Cantidad de años de Educación según quintil de renta per cápita familiar

	ARGENTINA		BRASIL		MÉXICO		VENEZUELA	
	2003	2011	2004	2009	2002	2008	2000	2006
1° Quintil	8.5	8.8	3.9	4.9	3.9	5.3	6.0	6.8
2° Quintil	9.1	9.7	4.7	5.9	5.7	6.7	6.7	7.3
3° Quintil	10.0	10.5	5.6	6.8	6.8	7.5	7.4	8.1
4° Quintil	11.3	11.8	7.2	8.2	8.3	8.9	8.4	9.3
5° Quintil	13.8	13.7	10.7	11.2	11.9	12.0	10.8	11.6
Promedio	10.8	11.2	6.8	7.7	7.7	8.4	8.1	8.9

Fuente: Elaborado a partir de las Bases de datos socioeconómicos para América Latina y el Caribe (SEDLAC), Universidad Nacional de La Plata y Banco Mundial.

Cuadro N° 7
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: SITEAL sobre datos de ILPE-UNESCO)

Esto es, a pesar de constatarse una expansión del acceso a la educación superior de sectores sociales desfavorecidos, esto aún no tiene correlato en el nivel de graduación de los mismos. Esto permite corroborar una vez más que garantizar el acceso es condición necesaria pero no suficiente para ampliar las posibilidades de los grupos socioeconómicamente desfavorecidos de transitar exitosamente por los estudios superiores.

Otro factor de inequidad –aún de difícil abordaje en nuestra región– está constituido por la conformación de mercados ocupacionales duales a los que se accede de manera diferencial desde un sistema de educación superior igualmente segmentado en términos sociales y de calidad académica.

5. A modo de cierre

La intención de esta presentación fue tratar de aproximarnos a la complejidad del concepto de democratización en la universidad, reconociendo las dificultades que entraña su definición a partir de las sucesivas exclusiones que se generan tanto en los otros niveles educativos como dentro del propio nivel universitario. Reconocer asimismo algunas asociaciones lineales que no iluminan adecuadamente los procesos generando falsas expectativas: esto es, no siempre expandir (o inflar en términos de Passeron y Duru-Bellat) supone democratizar, si por esto entendemos operar sobre las desigualdades sociales.

Aunque la democratización universitaria rescatada como meta de la política pública constituye aún un proyecto en ejecución, cabe resaltar por una parte el mayor compromiso de los gobiernos en el

reconocimiento de la problemática universitaria y por la otra, señalar algunas cuestiones insoslayables para avanzar en el proceso:

- Las exclusiones operadas en los niveles anteriores al superior se constituyen en un cuello de botella de importancia central. Si tenemos en cuenta la reducción que opera en la matrícula entre los niveles primario y secundario y que sólo egresa de este último la mitad de sus ingresantes podrá fácilmente comprenderse el nivel que alcanzan aquellas.
- La política universitaria y la de las propias instituciones ha puesto el énfasis en el ingreso a los establecimientos y no en la generación de posibilidades similares de permanencia y egreso lo cual se traduce en una menor representación entre los graduados de los jóvenes pertenecientes a los quintiles de menores ingresos familiares. Sin embargo, en los últimos años ha operado en la discusión teórica un doble pasaje: de una demanda de ampliación del acceso a una que contemple además la permanencia y el egreso, esto es, comienza de manera incipiente a operar un reconocimiento de esta exigencia democrática de segunda generación. Asimismo se da el tránsito de una atención de la demanda social como si la sociedad fuera homogénea, a una que procura salvaguardar los derechos de minorías tradicionalmente excluidas del nivel por causas económicas, étnicas u otras situaciones particulares.
- Aumentar el nivel de cobertura de la matrícula no implican estrictamente una democratización en sentido restringido, esto es no opera *per se* en la reducción de las desigualdades sociales. Por otra parte, la diversificación institucional frecuentemente viene acompañada de segmentación y diferenciación institucional (especialización social de las instituciones) y en este caso, se da una fuerte tendencia a la reproducción de las desigualdades sociales sin que se den a menudo transformaciones virtuosas.
- El apoyo económico a los estudiantes de sectores económicos desfavorecidos debe alcanzar un nivel adecuado para permitirle concentrarse en los estudios postergando el ingreso al mundo del trabajo.
- La expansión institucional amplía la oferta pero si no se actúa sobre otras variables como la dualidad del mercado escolar, la calidad de los aprendizajes ofrecidos, los disímiles capitales escolares de los ingresantes y las diversas posibilidades de egreso del nivel, la expansión será sinónimo de inflación, manteniendo casi intactas las desigualdades vigentes.

El camino a recorrer en torno a la obtención de metas razonables de democratización en la universidad es aún muy largo, pero resulta importante resaltar que sólo reconociendo las dificultades, los grises y los efectos no previstos de algunas políticas públicas, podrá avanzarse lenta pero progresivamente hacia la meta.

Bibliografía

Censo de Educação Superior 2009 (2010). *Resumo Técnico Censo de Educação Superior*. Brasília: MEC-INEP. Disponible en: http://www.anaceu.org.br/conteudo/noticias/resumo_tecnico2009.pdf. Consultado el 11/04/2010.

- Cinda (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. Santiago de Chile: IESALC, Universidad de Talca. Disponible en: <http://www.universidadfutura.org/wp-content/uploads/2012/05/Repitencia-y-Deserci%C3%B3n-Universitaria-en-Am%C3%A9rica-Latina1.pdf>. Consultado el 12/03/2013.
- Corbucci, P. (2004). Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao prometo de reforma. *Educação e Sociedade* Vol. 25, Nº 88: 677-701.
- Dinece (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) (2010). *Anuario Estadístico 2010*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Red Federal de Información Educativa. Disponible: http://dinece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category§ionid=2&id=8&Itemid=19. Consultado el 15/6/2012.
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la Justicia Social contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires: Losada.
- Duru-Bellat, M (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : La République des Idées et Seuil.
- Duru-Bellat, M. y Verley, É. (2009). Les étudiants au fil du temps.: contexte et repères institutionnels. En Gruel L., Galland O. & Houzel G. (org). *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d' une nouvelle jeunesse*. Presses Universitaires de Rennes: 195-219.
- García Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40, Nº 1: 65-85. Disponible en: <http://mt.educarchile.cl/MT/ijbrunner/archives/libros/COX/PENSAMIENTO EDUCATIVO 40-I.pdf>. Consultado el 22/05/2011.
- Gil Antón, M. y Pérez-García, M. (2011). La Educación Superior en México 2005-2009. En Cinda. *La Educación Superior en Iberoamérica 2011*. Santiago de Chile: Cinda. op.cit.
- Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira) (2012). *Censo da Educação Superior 2010. Resumo Técnico*. Brasília. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212. Consultado el 20/11/2012.
- Leal Lobos, R. (2011). La Educación Superior en Brasil 2005-2009. En Cinda. *La Educación Superior en Iberoamérica 2011*. Santiago de Chile: Cinda. Disponible en: <http://www.cinda.cl/hm/es.htm>. Consultado el 14/2/2013.
- Marchesi, A. (2009). Las Metas Educativas 2021: un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista CTS*, nº 12, vol. 4: 87-155. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132009000100007. Consultado el 18/09/2012.
- Mec (Ministero de Educação e Cultura) (2007). *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*, Brasília: Plano de Desenvolvimento da Educação.
- Mec / Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2010*. Brasília: Mec/Inep. Disponible en: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Consultado el 7/7/2012.
- Merle, P. (2004). La démocratisation de l'école. *Le Télémaque*. Presses universitaires de Caen Nº 25: 135-149. Disponible en : <http://www.unicaen.fr/puc/IMG/pdf/telemaque25.pdf>. Consultado el 12/08/2012.
- Mppeu (Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria) (2010). *La revolución bolivariana en la educación universitaria 1999-2009*. Caracas. Disponible en: http://www.embavenez-paris.fr/upload/180410_164158_bonamici_QEKNMw.pdf. Consultado el 14/10/2012.
- Ministerio de Educación (2010). *La Educación Común en la Argentina. Síntesis: Total del país y regiones del Consejo Federal de Educación*, Buenos Aires. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55920/Total%20pa%C3%ADs.pdf?sequence=1>. Consultado el 12/05/2012.
- Parra Sandoval, M. y otros (2011). La Educación Superior en Venezuela 2005-2009. En Cinda. *La Educación Superior en Iberoamérica 2011*. Op. cit.
- Passeron, J.C. (1979). La democratización de la enseñanza superior en los países europeos: un intento de retrospectiva. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación*, Vol IX, Nº 1: 46-56. Paris, UNESCO.

Rosanvalon, P. (2012). *La sociedad de iguales*. Buenos Aires: Manantial.

Sedlac (CEDLAS and The World Bank). 2011. Socio Economic Database for Latin American and the Caribbean. Disponible en: <http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/esp/estadisticas-detalle.php?idE=20>

Siteal (Sistema de Información de Tendencia de Educación en América Latina) (2010). *Perfiles de países*. Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/perfiles_paises. Consultado el 20/10/2012.

SPU (Secretaría de Políticas Universitarias) (2012). *Anuario de Estadísticas Universitarias*. Buenos Aires. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>. Consultado el 22/11/2012.

Tunmermann Bernheim, C. (1979). El problema de la democratización de la educación superior en América Latina. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación*. Vol IX, N° 1:83-89. Paris, UNESCO.