

DEMOCRATIZACIÓN Y MASIFICACIÓN NIVERSITARIA: UNA MIRADA SOBRE DESIGUALDADES Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL CENTENARIO DE LA REFORMA DE 1918

Adriana Chiroleu

Universidad Nacional de Rosario y CONICET/Argentina
achiroleu28@gmail.com

Resumen

Este trabajo buscará recuperar el sentido y la proyección actual de uno de los reclamos de los reformistas de 1918, el que refiere a una ampliación de las bases sociales de la Universidad por entonces de elite, mejorando las posibilidades de acceso de los sectores medios. Actualmente, en el contexto de una Universidad de masas y de una sociedad mucho más heterogénea que la de principios del siglo pasado, la actualización de aquel reclamo nos conduce a reconocer la existencia de diversas formas de desigualdad en la Universidad. En tal sentido, más allá de la extensión de las oportunidades de acceso de diversos grupos sociales, subsisten formas veladas de desigualdad y discriminación que no son adecuadamente enfrentadas por las políticas implementadas las cuales carecen de la integralidad requerida para penetrar el núcleo duro de la desigualdad.

Desarrollaremos este análisis focalizando en las formas de desigualdad que surgen en este sector educativo y las maneras en que las mismas son asumidas en algunos países de América Latina. Este abordaje nos permitirá, por una parte, actualizar y por la otra, visualizar los avances y desafíos que aún experimenta en su recorrido aquella demanda de los reformistas de 1918 por una ampliación de la representación social de las instituciones.

Palabras clave: Reforma Universitaria – desigualdad en la Universidad – América Latina

Democratização e massificação universitária: um olhar sobre as desigualdades e políticas públicas no centenário da reforma de 1918

Resumo

Este trabalho buscará recuperar o sentido e a projeção atual de uma das reivindicações dos reformadores de 1918, que se refere a uma expansão das bases sociais da então universidade de elite, melhorando as possibilidades de acesso dos setores médios. Atualmente, no contexto de uma universidade de massa e de uma sociedade muito mais heterogênea do que a do início do século passado, a atualização dessa reivindicação nos leva a reconhecer a existência de várias formas de desigualdade na universidade. Nesse sentido, além da ampliação das oportunidades de acesso dos diferentes grupos sociais, ainda existem formas ocultas de desigualdade e discriminação que não são adequadamente abordadas pelas políticas implementadas, que carecem da integralidade necessária para penetrar o cerne da desigualdade.

Elaboraremos essa análise com foco nas formas de desigualdade que surgem nesse setor educacional e nas formas como elas são assumidas em alguns países latino-americanos. Essa abordagem nos permitirá, por um lado, atualizar e, por outro, visualizar os avanços e desafios que a demanda reformista de 1918 ainda enfrenta em sua jornada através de uma expansão da representação social nas instituições.

Palavras-chave: Reforma Universitária – desigualdade na Universidade – America Latina

Democratization and university massification: a glance at inequalities and public policies in the centenary of the 1918 Reform

Abstract

This work will seek to recover the meaning and current projection of one of the claims of the reformers of 1918, which refers to an expansion of the social bases of the then elite university, improving the access possibilities of the middle sectors. Currently, in the context of a mass university and a society much more heterogeneous than that of the beginning of the last century, the updating of that claim leads us to recognize the existence of various forms of inequality in the university. In this regard, beyond the extension of access opportunities of different social groups, there are still hidden forms of inequality and discrimination that are not adequately addressed by the policies implemented, which lack the integrality required to penetrate the hard core of inequality.

We will developed this analysis focusing on the forms of inequality that arise in this educational sector and the ways in which they are assumed in some Latin American countries. This approach will allow us, on the one hand, to update and, on the other, to visualize the advances and challenges that the reformist demand of 1918 still faces in its journey through an expansion of the social representation of institutions.

Keywords: University Reform – Inequalities in the University – Latin America

La conmemoración, dice Nora Rabotnikof (2009), constituye un ejercicio de memoria colectiva, es una operación selectiva que combina recuerdo y olvido. En un tiempo en que la memoria constituye una preocupación central de la cultura y de la política de las sociedades occidentales, se da un giro hacia el pasado que contrasta con la tendencia a privilegiar el futuro que se diera a inicios del siglo XX (Huyssen, 2002). Y este juego de espejos resulta especialmente intrincado cuando el tema a abordar es complejo y terreno fértil para las disputas sobre sentidos, alcances y significados.

En el caso de la Reforma Universitaria de 1918, esta combinación selectiva entre recuerdo y olvido, este cultivo de la memoria –o al menos de una forma recortada de la misma– no puede ignorar el peso de ciertas demandas que entonces se hicieron, más allá de que las mismas no siempre alcanzaran una concreción efectiva o perduraran en el tiempo. Por lo tanto, en términos de Tatián (2017) se trata no solo de analizar las ideas y los documentos referidos a este acontecimiento, sino de efectuar una arqueología de lo intangible para recuperar su inspiración.

En ese registro, este trabajo buscará recuperar el sentido y la proyección actual de uno de los reclamos de los reformistas, el que refiere a una ampliación de las bases sociales de la Universidad en el contexto de una institución –por entonces– reservada a las elites. El devenir del siglo XX ha mudado este escenario y traído cambios significativos en términos de cobertura, dando lugar al surgimiento de una Universidad de masas y planteando como meta alcanzar la universalización del nivel, que según la Conferencia Regional de Educación Superior que tuvo lugar en Cartagena de Indias en 2008 (CRES/2008) se expresa en términos de derecho a la Educación Superior.

Más allá de estos cambios que se presentan entre ambos contextos, subsiste y se extiende una demanda social por estudios universitarios la cual ha merecido la atención de varios de los gobiernos de América Latina. En tal sentido, en los últimos veinte años, en un clima de época más proclive a reconocer y reclamar el ingreso a las aulas de una mayor diversidad social, los gobiernos tendieron a ampliar las oportunidades en el nivel superior. No lo hicieron de manera uniforme ni los avances fueron lineales; en algunos casos, la ampliación de oportunidades vino de la mano de la expansión del subsistema privado o del público y en otros, se combinaron ambos términos; esta expansión a veces preservó una oferta de calidad, mientras otras veces, tendió a segmentarla; por fin, la sucesión de gobiernos de diverso signo, también trajo marchas y contramarchas, en un recorrido intrincado.

Los reformistas reclamaban hace un siglo, la ampliación de las bases sociales de una institución de elite que mejorara las posibilidades de acceso de los sectores medios; actualmente, en el contexto de una Universidad de masas y de una sociedad mucho más heterogénea que la de principios del siglo pasado, la actualización de aquel reclamo plantea enormes desafíos. Y esto es así en la medida en que –más allá de la extensión de las oportunidades de acceso de diversos grupos sociales– subsisten otras formas de desigualdad / discriminación que quitan linealidad a los procesos y que son más difíciles de afrontar. En tal sentido, las políticas desarrolladas en estos últimos años –aún siendo per se un enorme avance– no alcanzan aún la integralidad requerida para penetrar el núcleo duro de la desigualdad.

Por otra parte, y tratando de ser fieles a la inspiración reformista, el equivalente actual de aquel reclamo parece ser la universalización del nivel y el derecho a la Educación Superior como meta. Este principio, reconocido por la CRES/2008, constituye un faro en la distancia que indica el camino a seguir un siglo después.

Abordaremos este análisis focalizando en las nuevas formas de desigualdad que surgen en este sector educativo y las maneras en que las mismas son asumidas en algunos países de América Latina. Este abordaje nos permitirá por una parte actualizar y por la otra, visualizar los avances y desafíos que aún experimenta en su recorrido aquella demanda de los reformistas de 1918 por una ampliación de la representación social de las instituciones.

1 - DE LA UNIVERSIDAD DE ELITE A LA UNIVERSIDAD DE MASAS: LAS FORMAS DE LA DESIGUALDAD

En América Latina, en las primeras décadas del siglo pasado, solo una minoría concurría a la Universidad; en Argentina por ejemplo, las tres universidades nacionales por entonces existentes¹ reunían hacia 1918 una matrícula de alrededor de 9 mil estudiantes y ese año graduaron a 796 jóvenes². Por otra parte, con una cobertura de elite según la clasificación de Trow, la institución tenía un perfil básicamente profesionalista.

La Reforma Universitaria de 1918 impulsa una expansión de las oportunidades por medio de un conjunto de propuestas: el establecimiento de becas para auxiliar a los jóvenes más modestos y eliminar de esta forma una traba que limitaba su ingreso y su permanencia en la Universidad; la asistencia libre que aumentaría las posibilidades de cursar estudios de los estudiantes que trabajaban, a la par que estimularía su responsabilidad intelectual y en el mismo registro, la fijación de horarios nocturnos para el cursado que favorecería también a quienes trabajasen. La gratuidad por su parte, constituye una bandera del movimiento pero no alcanza consenso y no es aprobada en el Primer Congreso de la Federación Universitaria Argentina (FUA) en julio de 1918.

Pretendían de esa forma afrontar las limitaciones que establecía la desigualdad económica focalizando especialmente en una demanda de mayores oportunidades para que los nuevos grupos medios que habían comenzado a expandirse sobre fines del siglo XIX pudieran incorporarse a las instituciones. La aproximación a los sectores populares se daba especialmente a través de la responsabilidad social de la Universidad para con los más vulnerables y la formación de graduados con compromiso social que sería consecuencia del ejercicio de la extensión universitaria.

Este espíritu reformista es el que va a imponerse como camino a recorrer en América Latina, aunque los alcances de la ampliación de oportunidades y las vías para alcanzarla fueron diversos según los países y se desarrollaron en distintos momentos a lo largo del siglo.

A nivel internacional, la segunda posguerra marca el inicio del proceso de masificación universitaria y, en décadas sucesivas, se irá extendiendo el número de universidades y la matrícula que las mismas atienden. Este proceso tiene su correlato en América Latina con una característica particular: paradójicamente, cuando se inicia, alrededor de los años 50, convive con un analfabetismo del orden del 50% en la región. La matrícula se expande sucesivamente de 266 mil alumnos en 1950 a 542 mil una década más tarde y supera el millón 300 mil en 1970 (Brunner, 1987).

Esta expansión continúa en las décadas siguientes y arriba en la actualidad a una cifra que ronda los veinte millones de estudiantes y una tasa bruta de escolarización que ya supera el 40%.

¹ Las mismas eran las Universidades Nacionales de Córdoba (1613), la de Buenos Aires (1821) y la de La Plata (1905); sobre fines del siglo XIX se habían fundado también dos instituciones provinciales, la Universidad de Litoral y la de Tucumán.

² Según el Censo Nacional de Población y vivienda de 1914 Argentina tenía por entonces algo menos de 8 millones de habitantes y alrededor del 38% de la población era aún analfabeta.

Ciertamente la distribución de la matrícula no es homogénea entre los países y aún dentro de los mismos algunas regiones tienen una oferta mucho más desarrollada que amplía las posibilidades sociales de cursar estudios superiores. El peso de los subsectores público y privado resulta también diferencial según los casos oscilando entre un 0% en Cuba y más del 75% de la matrícula en Brasil y Chile.

En esta Universidad de masas que se conforma, la desigualdad económica constituye solo una de sus formas en la medida en que la masificación del acceso no supone per se la igualación de las oportunidades de estudiantes provenientes de grupos socioeconómicos diversos. Por otra parte, en sentido inverso a lo que sostenía Habermas, Rama (2009) afirma que la masificación no conduce a acentuar la democratización sino la formación de mano de obra.

Aunque toda clasificación es necesariamente reductivista, esbozaremos a continuación un mapa de algunas de las principales desigualdades (Chiroleu, 2016) que se expresan en el ámbito universitario. Un primer conjunto de desigualdades se da en el propio acceso a las instituciones que puede expresarse tanto en casos de procesos selectivos como de ingreso directo a las instituciones. Dentro de esta categoría pueden ubicarse las desigualdades socioeconómicas, las étnico-raciales (presencia de pueblos originarios y afrodescendientes), las provenientes de la concentración urbana y regional de la oferta universitaria y las de género. La generación de diversas formas de financiamiento (becas, créditos) son las formas más frecuentes de atender a las primeras; las políticas de acción afirmativa (cuotas / cupos) procuran reducir la incidencia de los factores étnicos y finalmente, la creación de instituciones (públicas o privadas) y su distribución más equilibrada en el contexto nacional procura aumentar las posibilidades de desarrollar estudios por parte de la población independientemente de su lugar de radicación.

En lo que refiere al género, aunque la matrícula femenina se ha extendido de forma sostenida pero no se ha distribuido de manera homogénea entre las áreas disciplinares, lo que denota la subsistencia de estereotipos de género y su reproducción en el ámbito universitario.

Un segundo conjunto de desigualdades se relaciona con las posibilidades de permanencia y egreso en las instituciones de estudiantes pertenecientes a diversos grupos socioeconómicos. En opinión de Dubet (2015), si bien los recursos financieros son uno de los principales factores en la desigualdad de acceso a la Universidad, no puede subestimarse el peso de las desigualdades culturales en la medida en que el acervo de capital cultural puede ser determinante de las desigualdades escolares. Esta situación, por otra parte, se ve agravada en la medida en que las desigualdades culturales son más difíciles de reducir que las económicas.

Por otra parte, el diverso capital económico puede incidir en la formación que los estudiantes obtienen en el nivel medio; en tal sentido, Dubet (2015) señala que la Educación Superior es más democrática cuando las distintas terminalidades de nivel medio son accesibles a todos y los alumnos tienen una formación de calidad y una relativa igualdad de desempeño.

Esa masa de estudiantes que accede a la Universidad se caracteriza pues por ser heterogénea en términos de capital cultural, formación en la escuela media, expectativas, habilidades, situación personal, etc.; de hecho la mayor parte de los alumnos está muy alejada de los rasgos propios de los "herederos". Esta situación incide en el aumento de las tasas de deserción, repetición y abandono en la medida en que las instituciones han permanecido relativamente invariantes a pesar de la transformación de su alumnado. Rama (2009) recuerda al respecto que la Universidad no ha cambiado mayormente los modelos de enseñanza a pesar de que, por sus características, estos estudiantes requieren esquemas más flexibles que favorezcan una mayor circulación (ingresos y

salidas). Asimismo, los estudios se extienden en el tiempo, pues muchos trabajan incluso largas jornadas.

Otro rasgo a destacar es que aún en los casos en que alcanzan la graduación se plantean nuevos desafíos, es así como una mayor cantidad de graduados conduce a mayores niveles de desempleo y disminución de las tasas de retorno lo que genera una mayor incidencia del capital social (Duru-Bellat, 2015; Rama, 2009) en la obtención de un trabajo y de una remuneración acordes a las expectativas.

Por último, un tercer conjunto de desigualdades está ligado a la segmentación de las universidades, el valor diferencial de los diplomas y la inserción en el mercado ocupacional. Al respecto se destaca que la relativa igualdad de acceso a la Universidad es acompañada frecuentemente por un aumento de las desigualdades de ingreso a los segmentos más prestigiosos del subsistema por lo que opera una democratización segregativa (Dubet, 2015; Goux y Maurin, 1997). Esto lleva a una expansión de los estudios universitarios pero en instituciones de diversa calidad que conducen a destinos laborales diversos.

En tal sentido, los diplomas son condición necesaria pero no suficiente tanto para ingresar al mundo laboral como para obtener en él una renta acorde a la formación obtenida. Esto hace que en muchos casos, a pesar de que los graduados hayan estudiado una mayor cantidad de años que sus padres, obtienen empleos con ingresos similares a los de aquellos; esto, aunque denote movilidad ocupacional, no trae aparejada movilidad social genuina.

En las próximas páginas analizaremos las formas en que algunos países de América Latina han afrontado estas formas de desigualdad, sus avances y desafíos.

2- POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLEMENTADAS PARA ENFRENTAR LA DESIGUALDAD EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

En el transcurso del siglo XXI los gobiernos de América Latina generaron un conjunto de políticas públicas de características comunes pero diverso grado de profundidad y alcance acordes a los propios rasgos y tradiciones de los respectivos Sistemas de Educación Superior y las características de los proyectos políticos aplicados en cada momento. Entre las mismas, destacan especialmente:

1- Expansión de la cobertura institucional con interiorización de la oferta. A través de la misma se busca ampliar la base institucional y la cobertura a nivel nacional pero especialmente, atenuar la desigualdad por cuestiones geográficas y generar ofertas en las regiones interiores y en los ámbitos rurales.

Esta expansión institucional supone tanto la creación de nuevas instituciones, como las de sedes, secciones o centros especializados (Bolivia, Uruguay); asimismo, puede darse a través de la expansión del segmento público (Argentina, Venezuela), del segmento privado (México) o de ambos (Brasil). En lo que refiere a su localización, estas tienden a radicarse en provincias y ciudades alejadas que carecían de este tipo de servicio. Se da también una diversificación de los tipos institucionales, con naturaleza jurídica, misiones e identidades diversas. Veamos algunos ejemplos que tratan de contener esta variedad de situaciones.

En el caso de Bolivia por ejemplo, se señala que la apertura de sedes desconcentradas de todas las universidades permitió que la oferta llegara a poblaciones tradicionalmente excluidas, en especial los indígenas rurales (Martínez Barrientos, Santillán Butrón y Loayza Melgarejo, 2016). Otro

tanto ha ocurrido en Uruguay a través de la apertura de sedes de la Universidad de la República (UDELAR) en el interior del país (Rama, 2016).

En Argentina, por su parte, la expansión institucional generada a partir de mediados de los años 90 hizo que en un lapso de poco más de dos décadas cambiara el mapa universitario con la creación de 29 de las 56 universidades nacionales, de tal manera, todas las provincias poseen en la actualidad al menos una Universidad pública. Resulta especialmente notable la creación de 14 instituciones de este tipo en el conurbano de la ciudad de Buenos Aires, región que alberga 24 partidos en los que residen alrededor de 12 millones de habitantes³. Esto mejora las posibilidades de que personas pertenecientes a sectores socioeconómicos vulnerables –de importante concentración en la zona⁴– accedan al nivel superior (Chiroleu, 2018).

En Venezuela, la fuerte expansión institucional experimentada durante el gobierno de Chávez se dio a través de la conformación de un sistema institucional paralelo a los establecimientos tradicionales. Al respecto, en 2009, con la Misión Alma Mater, se inició la creación de un nuevo tejido institucional para la Educación Superior. Se constituyó así, el patrón para la creación de nuevas instituciones oficiales, con características y objetivos académicos y políticos, que buscan el fortalecimiento del Poder Popular y la construcción de una sociedad socialista (Parra Sandoval y Torres-Núñez, 2016).

Por su parte en Brasil, en el marco de los gobiernos del Partido de los Trabajadores (Lula Da Silva y Dilma Rouseff), el estado adquirió centralidad como redistribuidor de oportunidades para los sectores sociales carenciados. En lo que respecta a la expansión institucional, hasta 2014 se fundaron 18 nuevas universidades federales y 173 unidades de Educación Superior en el interior del país para reducir la discriminación regional (Sesu, s.f.). Sin embargo, a pesar del crecimiento cuantitativo de los establecimientos públicos y de una distribución geográfica más equilibrada, la oferta institucional privada continuó expandiéndose y siendo dominante⁵.

En el caso de México, no se han creado nuevas universidades federales siguiendo la expansión pública el formato de universidades politécnicas y sobre todo, estudios tecnológicos que ofrecen carreras cortas dirigidas a atender regiones y sectores poblacionales de menores ingresos. Axel Didrikson señala que en el país, se da además la tasa mundial más alta de privatización y mercantilización de la Educación Superior, con un 46 por ciento de crecimiento de las empresas privadas de Educación Superior en los últimos 20 años (Olivera Zurita, 2017).

Como puede apreciarse, la política de expansión institucional ha seguido recorridos singulares en los diversos países e incluso en algunos –como Chile y Ecuador– se ha dado simultáneamente, un mantenimiento de la oferta pública y una reducción del número total de instituciones por el cierre o fusión de establecimientos privados.

³ Según el último Censo de Población y Vivienda relevado en 2010, la población total de Argentina es de 38 millones, por lo cual esta área concentra más del 30% de la población nacional.

⁴ En el primer semestre de 2017, el 24,7% de los hogares y el 32,6% de sus residentes se encontraba por debajo de la línea de pobreza, ubicándose así levemente por encima del promedio nacional pero reuniendo alrededor de la mitad de los pobres del país (INDEC, 2017).

⁵ La Educación superior brasileña es extremadamente heterogénea, diversificada y segmentada. La oferta institucional y su cobertura matricular son predominantemente privadas (75% de la matrícula total y 88% de los establecimientos según datos 2014), con acceso selectivo al nivel superior cuyo grado de exigencias es mayor en las universidades federales y gratuitas. La Tasa Bruta de Escolarización Superior por su parte, se aproxima al 35% de los jóvenes entre 18 y 24 años (INEP, 2016).

En el caso de Chile, la mayor expansión del número de instituciones se inicia en 1985, durante el gobierno militar, y se extiende por una década, presentándose desde entonces una tendencia descendente en su número total por la gradual reducción del número de establecimientos privados que se da por fusiones y cierres vinculados con problemas de mercado o malos resultados en la acreditación (Zapata, Tejeda y Rojas, 2011). El número de universidades estatales permaneció estable hasta 2015, cuando se crearon dos nuevas instituciones y un año más tarde se fundaron 15 Centros de Formación técnica de carácter estatal.

En Ecuador, por su parte, en 2010 se aprueba la Ley Orgánica de Educación Superior, y desde entonces solo se crearon 4 universidades públicas, llamadas Universidades emblemáticas, que cubren varias áreas de conocimiento: Ciencias Duras, Ciencias de la Vida, Artes y Universidad de Docencia.

Por otra parte, entre 2012 y 2013 el gobierno cerró 15 universidades privadas que no superaron los respectivos procesos de evaluación (Ponce Jarrín, 2016).

En otro orden de cosas, en varios países se han creado también universidades interculturales las cuales tienen como meta constituirse en espacios privilegiados para el diálogo entre culturas; se trata además, de instituciones abiertas que aspiran a incorporar no solo a indígenas sino a grupos poblacionales diversos. Las mismas se establecen en zonas que poseen una alta proporción de población indígena y ofrecen educación de calidad y carreras innovadoras para la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y regiones⁶.

2- Políticas de Acción Afirmativa (PAA)

Diversas PAA se han desarrollado en los países de la región. En Bolivia, tres universidades atienden especialmente a las poblaciones indígenas: una quechua, otra aymara y otra guaraní. Las mismas dictan carreras vinculadas a los ejes estratégicos productivos del país con un régimen de residencia comunitaria interna y dedicación completa. Aquellos postulantes que aprueben el examen de ingreso obtienen además becas de estudio y deben comprometerse con sus respectivas comunidades.

En México, país cuya población indígena ronda el 12% de la población total, a partir de 2001 con financiamiento de la Fundación Ford y desde 2009 del Banco Mundial, la Asociación Nacional de Universidades y Escuelas de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública crearon el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIIES), cuyo objetivo es fortalecer los recursos académicos de las instituciones para estimular el ingreso, permanencia, desempeño académico, egreso y titulación de los estudiantes indígenas en el nivel de licenciatura. El programa, de carácter compensatorio y académico al que se accede de manera voluntaria, atiende a través de tutorías las dificultades de aprendizaje de los estudiantes indígenas en las Unidades de Atención Académica localizadas en los 24 establecimientos integrados al programa.

⁶ El principal interés de estas instituciones es promover el desarrollo de la región, buscando que los graduados permanezcan o regresen allí. En estas universidades no se aplican criterios de selección tradicionales sino que se procura nivelar a los ingresantes durante el primer año de cursado. Por otra parte, en reconocimiento de que el principal problema de los estudiantes es el bajo nivel de sus aprendizajes en los ciclos educativos anteriores, ofrecen apoyo pedagógico bajo el formato de tutorías que procuran incentivar el desarrollo de tareas de investigación y brindar ofertas de formación vinculadas a las necesidades regionales.

También apoya a los alumnos en la gestión de becas ante las instancias correspondientes. Los avances, si bien modestos, señalan una institucionalización paulatina de los programas aunque se destaca su relativo fracaso en alcanzar una mayor interculturalización de las instituciones, los programas y la currícula para atender la diversidad y evitar el distanciamiento del estudiante y su comunidad de origen (Badillo Guzmán, 2011)

El caso de Brasil presenta características especiales. A partir de 2001 las instituciones de Educación Superior comienzan a aplicar PAA y para fines de esa década, el 65% de las universidades federales tenía alguna modalidad siendo la más frecuente la reserva de vacantes por motivos sociorraciales, seguida del *bônus* social. En agosto de 2012 y luego de más de una década de discusión, se aprobó la Ley de Cuotas Raciales y Sociales que establece una combinación de criterios sociales y raciales en los institutos y universidades federales de Brasil: 50% de los cupos en esas instituciones son reservadas a estudiantes que hayan cursado sus estudios en escuelas públicas; la mitad de esas vacantes se asignará a estudiantes que provengan de familias que reciban menos de 1,5 salario mínimo con una distribución para negros, mulatos e indígenas, proporcional a la composición de la población en cada estado del país. Por otra parte, las cuotas se distribuyen de acuerdo al rendimiento de los aspirantes en el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM), esto es, se destinan a los mejores alumnos de la red pública.

Los tres casos presentados suponen modalidades diversas: creación de universidades indígenas que atiendan a sus comunidades, establecimientos de mecanismos compensatorios para mejorar la situación de jóvenes con *hándicap* negativo y, el más audaz e integral, la reserva de cuotas sociales y étnico-raciales en las universidades federales, instituciones gratuitas y de alta calidad.

3- Distintas formas de apoyo económico

77

El apoyo económico constituye un mecanismo muy extendido en la región a través de diversas modalidades; entre ellas destacan especialmente las becas y los créditos universitarios, y los llamados servicios de bienestar estudiantil (comedores, residencias, becas de transporte, etc.). Estos instrumentos que buscan mejorar las posibilidades de desarrollar estudios superiores de sectores económicos desfavorecidos se aplican tanto en países en que los estudios son gratuitos, como en los que están arancelados.

En algunos países se ofrecen de manera conjunta, créditos y becas (Chile, Colombia, Brasil, Costa Rica, México). Los créditos pueden orientarse a cubrir los costos de matrícula de instituciones privadas (Brasil)⁷ o de instituciones públicas y privadas (Chile). En Venezuela y Argentina, los créditos fueron eliminados en los primeros años de nuestro siglo.

En Chile, se destaca especialmente el Fondo Solidario de Crédito Universitario (1994)⁸, los Créditos con Aval Estatal (CAE, creado en 2005) que cuenta actualmente con la mayor parte de los

⁷ El Programa de Financiamiento estudiantil (FIES) está destinado a financiar los estudios superiores de alumnos que ya se encuentren matriculados en instituciones *no gratuitas* y que tienen dificultades para sufragar los costos de su formación. Se trata de un crédito que cubre desde 2005, solo el 50% del valor de la mensualidad debiendo el alumno abonar el otro 50% directamente a la institución en que estudia.

⁸ Favorece a los estudiantes de las Universidades agrupadas en el Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH), excluyendo a las demás universidades y a las instituciones tecnológicas.

beneficiarios⁹, los créditos privados y una importante cantidad de becas. Las crecientes dificultades para la devolución de estos préstamos están en la base de las movilizaciones estudiantiles que se desarrollaron en los últimos diez años y que condujeron finalmente al establecimiento de la gratuidad de los estudios universitarios a partir de 2016¹⁰.

En lo que refiere a las Becas Universitarias, las mismas han adquirido un peso significativo en muchos casos nacionales, por ejemplo el programa masivo que se desarrolla en Perú, la llamada Beca 18 que pasa en cinco años de otorgar 750 becas a entregar 69 mil (Vega Ganoza, 2016). En Brasil, el Programa Universidad para todos (PROUNI) establecido en 2004 prevé aprovechar parte de las vacantes ociosas de las instituciones privadas a través de becas de estudio integrales o parciales para estudiantes con un ingreso familiar menor a tres salarios mínimos, que cursaron el nivel secundario en escuelas públicas, con una participación de indígenas y negros similar a la que se da en cada estado.

Como contrapartida, las instituciones obtienen la exención de ciertos impuestos. La selección de candidatos se efectúa según los resultados del ENEM por lo que –se sostiene– respeta el principio del mérito¹¹.

En varios países –por ejemplo Argentina, Chile y Costa Rica– existen además sistemas especiales de becas para estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios.

Puede destacarse como una situación especial la que se presenta en Uruguay a través del Fondo de Solidaridad Universitaria (FSU) establecido por ley en 1994. A través del mismo se financia un sistema de becas para estudiantes terciarios del sector público gracias al aporte económico de los egresados de carreras terciarias y universitarias de ese sector de gestión. El FSU constituye un sistema de impuestos intergeneracionales, por el cual los egresados de la Educación Superior gratuita, aportan para facilitar el acceso a los estudiantes de bajos recursos (Rama, 2016).

4- Desigualdades de género

En lo que respecta a la presencia femenina, la misma se ha expandido de manera sostenida y supera a la masculina en varios países de la región; se sigue presentando sin embargo una distribución desigual entre las áreas de conocimiento ligada a la supervivencia de estereotipos de género. Esto deriva posteriormente en salarios diferenciales en el ámbito privado. Por otra parte, el momento actual sugiere la necesidad de generar condiciones para el acceso de otros grupos –tradicionalmente discriminados– como gays, lesbianas y transgéneros.

⁹ El CAE solventa los estudios de alumnos meritorios en universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica que hayan obtenido su acreditación; los mismos están en manos de la banca privada. Las movilizaciones estudiantiles de 2011 pusieron en foco al CAE, reclamando cambios sustantivos en el financiamiento universitario.

¹⁰ La gratuidad incluyó a las universidades estatales, las privadas del CRUCH y cinco universidades privadas: las mismas recibirían aporte fiscal directo equiparable al pago de un arancel de referencia por parte de estudiantes que formen parte de la mitad de la población con menores recursos. La diferencia entre el mismo y el arancel nominal deberá ser absorbida por las propias instituciones.

¹¹ El PROUNI permitió en 2016 la apertura de alrededor de 330 mil vacantes y desde el inicio del mismo (en 2005) otorgó más de dos millones de becas. Para algunos sin embargo constituye una vía de fortalecimiento del sector privado y de profundización de la segmentación del sistema, orientando a los más pobres a estudiar en instituciones de baja calidad, que son las que mayoritariamente ofrecen las vacantes (Mancebo, 2004).

En general, no hay políticas especiales para fortalecer el acceso de ninguno de estos grupos. En el caso de las mujeres pueden encontrarse algunos casos en que se da un apoyo a ciertas situaciones especiales. Por ejemplo, en México, estas refieren a apoyos de las Madres Jefas de Familia.

5- Desigualdades vinculadas con la condición de discapacitado

Existen programas de apoyo a discapacitados en casi todos los países, por ejemplo, en Perú, Venezuela y Argentina. Bolivia, a partir de la Ley General para Personas con Discapacidad N° 223, establece la igualdad de oportunidades y condiciones en todo el Sistema Educativo Plurinacional. En la Educación Superior particularmente, el ingreso debe ser libre y complementado con las adaptaciones curriculares que faciliten la permanencia temporal, la enseñanza de calidad y el egreso oportuno (Martínez Barrientos, Santillán Butrón, S. y Loayza Melgarejo, 2016).

6- Permanencia y egreso

Los rendimientos diferenciales de los grupos socioeconómicos en el nivel superior constituyen una constante a nivel mundial que también se reproduce en América Latina. En tal sentido, la deserción, el bajo rendimiento académico y las dificultades para alcanzar la graduación constituyen algunas de las manifestaciones más frecuentes. Las mismas sin embargo, no son atendidas de manera integral, focalizándose la política pública mucho más en la generación de condiciones de acceso que en la contención de la diversidad socioeconómica en las instituciones. La articulación con el nivel medio y la segmentación del mismo que genera ingresantes con diverso capital escolar y herramientas insuficientes para encarar los estudios universitarios, no han merecido un tratamiento más profundo.

Esta problemática es abordada en muchos países a través de distintos dispositivos dentro de los cuales se destacan las tutorías; las mismas procuran acompañar y guiar a los estudiantes en su tránsito por la institución o por alguno de los ciclos de estudios. Si bien existen diversos tipos de tutorías, resulta frecuente el desarrollo de la modalidad entre pares, la cual mejora la situación de los alumnos en lo referente a la socialización en las instituciones pero tiene resultados más que modestos cuando las dificultades son de orden académico.

7- Segmentación institucional e ingreso al mercado de trabajo

La segmentación institucional, esto es la generación de oportunidades de diversa jerarquía orientadas a públicos particulares y que conducen a destinos laborales diversos, se da en toda la región pero alcanza efectos diversos según los países. En Argentina, por ejemplo, no adquiere gran relevancia; el alto prestigio que conservan las universidades públicas, el ingreso directo y la gratuidad de los estudios inciden en que –aunque la oferta privada haya crecido en volumen y heterogeneidad de las propuestas– las instituciones más demandadas sigan siendo las de gestión pública¹². Dentro de las privadas, desde mediados de los años 90 surgen no obstante, algunas universidades orientadas a sectores económicos de altos ingresos que se destacan por sus nexos con académicos e instituciones de los países centrales.

¹² Estas instituciones reúnen el 78% de la matrícula universitaria total.

En el caso de México, como señaláramos anteriormente, se da una fuerte expansión institucional tanto en el ámbito público como en el privado. A partir de 1991 se crean universidades tecnológicas, dirigidas a atender regiones y sectores poblacionales de menores ingresos que anteriormente no se habían beneficiado de esta oferta educativa. Estas nuevas instituciones sin embargo, que ofrecen carreras técnicas cortas, de alrededor de dos años de duración (5B según la clasificación internacional) tienen una escasa demanda social relacionada con el bajo reconocimiento en el mercado laboral de los diplomas de técnico superior universitario que expiden y a la sospecha en torno a la calidad académica de las mismas (Silva-Laya, 2012). Además, parte del sector privado ha generado una oferta de baja calidad constituyendo establecimientos de mera atención de demanda¹³.

En este mismo sentido, se señala que la diferenciación institucional tal como se está desarrollando no asegura la calidad necesaria para evitar la segmentación. De tal manera, “el predominio de la inercia ha conducido a la construcción de un conjunto institucional jerarquizado en términos de calidad y de prestigio, en detrimento de un sistema diferenciado por tipos institucionales con distintas misiones” (Gil Antón y Pérez García, 2011).

En lo que respecta a las oportunidades diferenciales que los graduados obtienen en el mercado de trabajo según su origen socioeconómico, la misma constituye una constante en la región. Espinoza (2015) analiza el caso de Chile y sostiene que, como consecuencia del crecimiento explosivo del sistema de educación terciaria y de la oferta de profesionales y técnicos, se observa una caída en la competitividad para acceder al mundo laboral que afectaría en forma discriminatoria a los sectores de menores ingresos que tienen limitados accesos a redes sociales para conseguir mejores empleos.

Con relación a la influencia del origen social en la obtención de mejores salarios y mejores puestos de trabajo, la misma queda confirmada en México, según demuestran de Vries et al (2013). Sin embargo, esta no es lineal sino que, en un contexto de masificación y diversificación de la Educación Superior, “heredar el capital familiar depende fuertemente de la elección adecuada de la carrera y de la institución”¹⁴. Por otra parte, también se constata la influencia de la escolaridad y el puesto de los padres, esta vez a través de las redes sociales que logran conformar y el capital social disponible.

Operaría además otro mecanismo para mantener la asimetría en las posibilidades de inserción laboral de los diversos grupos sociales que supone la preferencia por parte de los empleadores de graduados con una posición de clase más elevada¹⁵. El origen social, en este caso, constituiría un factor central que condicionaría la inserción ocupacional y reservaría los mejores puestos para los graduados pertenecientes a los sectores sociales más acomodados.

¹³ Las llamadas “universidades garaje” o “universidades patito”. En Brasil se da una situación similar.

¹⁴ En este sentido, los autores señalan que los egresados de universidades privadas alcanzan ingresos más altos que los de las públicas, lo que puede deberse a que los hijos de padres con más escolaridad y más ingresos, escogen aquel tipo de instituciones. Por el otro lado, en el mercado laboral, los empleadores tienden a reclutar para los puestos mejor pagados a graduados provenientes de las universidades privadas de élite, lo cual confirma que la decisión del estudiante fue la correcta (de Vries et al, 2013).

¹⁵ Citando un estudio de la Universidad de Chile de 2004, elaborado por Núñez y Martínez, Davila León (2011) señala que “entre dos postulantes a un mismo puesto de trabajo, ambos con el mismo título, obtenido en la misma institución y egresados el mismo año, tiene más posibilidades que sea elegido para ocupar la vacante el que tenga el apellido más ‘distinguido’, que provenga de un colegio de mayor ‘prestigio’, que tenga mejores contactos...[esto es] una mejor posición de clase”.

3- LAS POLÍTICAS IMPLEMENTADAS Y SUS RESULTADOS

En síntesis, en la mayoría de los países se generaron mayores oportunidades en la Educación Superior, pero esto en general, se tradujo especialmente en un aumento del número de instituciones y por lo tanto también de las posibilidades de acceso, pero no se generaron mecanismos de equiparación de los logros educativos entre los diversos grupos sociales. En tal sentido, es que se presentan resultados mucho más modestos en lo que refiere a la permanencia y graduación en el nivel superior. La segmentación institucional del nivel medio y superior constituye además un tema prioritario para generar oportunidades equitativas entre los grupos sociales y reducir las desigualdades, que no ha merecido aún la atención de las autoridades públicas.

En materia de expansión del acceso, se han obtenido resultados importantes para atender la distribución inequitativa de oportunidades de participación en la Educación Superior la cual –como señaláramos anteriormente– se halla fuertemente condicionada por el origen socioeconómico de los estudiantes. Así, y sin tomar en cuenta la diversa cobertura en cada país, la brecha entre el grupo más rico y el más pobre alcanza a más de 50 puntos porcentuales en el caso de Uruguay y a 19 puntos porcentuales en Bolivia (Brunner, 2016).

Cuadro N° 1 - Tasa neta de escolarización superior según quintiles de ingreso equivalente. Países seleccionados de América Latina

	I	II	III	IV	V
Argentina (2015)	19.4	26.1	33.4	49.1	53.6
Bolivia (2014)	24.8	33.5	35.2	38.9	43.9
Brasil (2015)	6.2	9.6	16.0	25.7	50.3
Chile (2015)	28.8	33.6	35.2	46.1	63.2
Colombia (2015)	11.5	14.0	22.1	32.4	52.4
Costa Rica (2015)	3.8	10.4	15.5	29.3	57.8
Ecuador (2015)	10.3	13.5	17.5	25.5	41.2
México (2014)	15.6	15.5	21.4	28.0	46.0
Paraguay (2015)	9.1	14.2	22.0	32.7	54.6
Perú (2015)	15.5	30.5	39.3	43.9	63.2
Uruguay (2015)	4.8	12.4	21.5	33.4	56.1

Fuente: SEDLAC (CEDLAS y Banco Mundial)

En tal sentido, de acuerdo a información empírica presentada por Brunner (2016), la participación del quintil más pobre en la educación terciaria fluctúa en América Latina y el Caribe entre 29% (Chile) y menos de 2% (América Central). Los países con mayor participación de personas provenientes de hogares de menores recursos son Chile, Bolivia y Argentina situándose en el extremo opuesto, Honduras, El Salvador y Guatemala.

Los niveles de masificación del sistema terciario, medidos por la tasa bruta de matrícula, no necesariamente implican una mayor inclusión del grupo más pobre. El Índice 20/20 –que muestra las veces que la participación del quintil más rico supera a la del quintil más pobre– muestra la profundidad de esta brecha. En El Salvador, Guatemala, Uruguay, Honduras y Panamá la misma fluctúa entre 19 y 9 veces. En cambio en Bolivia, Chile, Argentina, México y Venezuela se mueve en torno a tres veces o menos. Así, por ejemplo, en El Salvador las personas del quintil de ingresos más altos asisten 18,8 veces más a alguna institución educativa superior que las personas pertenecientes al quintil de menores ingresos. En cambio, esa diferencia es de apenas 1,8 veces en Bolivia. Con todo, debe reconocerse que la situación de este indicador ha mejorado en los últimos cinco años (Brunner, 2016).

En lo que respecta a los logros educativos, son escasos los datos empíricos que dan cuenta de manera comparativa de los rendimientos de los diversos grupos sociales en su tránsito por la Educación Superior. El Cuadro N° 2 –que focaliza en la población mayor de 25 años que ha completado los estudios superiores o los está aún desarrollando– permite visualizar una expansión de la presencia del quintil más desfavorecido en el tercer nivel educativo, aunque las brechas que mantiene con el quinto quintil son aún muy importantes.

Cuadro N° 2
Terciario completo e incompleto en porcentaje de población de 25 años y más. Algunos países de América Latina (alrededor de estos años)

	<i>Quintil 1</i>		<i>Quintil 5</i>		<i>Brecha entre quintiles</i>	
	1996	2013	1996	2013	1996	2013
Argentina	2.3	10.5	45.3	53.1	94.9	80.2
Bolivia	0.7	4.5	31.2	46.4	97.8	90.3
Brasil	0.6	3.5	27.9	43.6	97.8	92.0
Chile	2.7	7.9	43.6	57.6	93.8	86.3
México	0.3	1.9	30.1	42.7	99.0	95.6
Venezuela	3.9	12.7	33.7	46.0	88.4	72.4

Fuente: CEPAL, Panorama Social 2015.

4 - CONSIDERACIONES FINALES

La ampliación de las bases sociales de la Universidad reclamada por los reformistas en 1918 constituye una demanda que ha mantenido su vigencia a lo largo del siglo transcurrido y que, actualizando sus características, modalidades y alcances, continúa operando como un faro orientador de los sentidos de transformación que requieren las universidades de nuestro tiempo.

Su recorrido –sin duda– no ha sido lineal y se han sucedido períodos de ampliación y de reducción de las oportunidades. Si un siglo atrás, el reclamo procuraba incorporar a los sectores medios en

ascenso, en el contexto actual, el mismo se centra especialmente en estimular el acceso de grupos socioeconómicos vulnerables, minorías étnico-raciales, de género y discapacitados y en equiparar sus logros en el tránsito institucional. En el primer aspecto, las políticas implementadas han favorecido un avance pero este todavía no se traduce en la obtención de resultados equitativos.

Esta expansión de las oportunidades implica un desafío significativo en la medida en que pone en jaque el tradicional elitismo académico y social y reclama una actualización institucional inédita que permita contener una diversidad social más amplia. Las dificultades para poner en marcha estas transformaciones hacen que, aunque el clima de época favorezca una democratización del nivel, frecuentemente esta sea negada en las prácticas académicas de las propias instituciones y/o en la ausencia de políticas integradas de largo plazo orientadas al mejoramiento de los logros educativos y su separación de la adscripción socioeconómica.

En este sentido, la desigualdad económica es reconocida en todos los países como un factor central que inhibe una participación más equitativa de los grupos sociales carenciados en la Universidad. Sin embargo, los sistemas de apoyo que se han generalizado y que constituyen un avance importante, están lejos de contener adecuadamente esta problemática y la experiencia internacional da cuenta de ello.

Otras formas de desigualdad tienden en cambio a ser ignoradas, subalternizadas o atendidas a través de mecanismos cosméticos que no atacan el fondo de la cuestión. De tal manera, los avances se traducen en una ampliación del acceso que no tiene continuidad en el recorrido por el sistema universitario mostrando la ausencia de alternativas que permitan la obtención de resultados equitativos entre grupos sociales diversos. Es decir, en el tránsito por la propia institución se materializan un conjunto de desigualdades que frecuentemente consolidan la inequidad entre los estudiantes de distinto origen socioeconómico. De igual manera, la segmentación institucional y la ausencia de capital social reducen las posibilidades de estos grupos de alcanzar una movilidad social genuina.

La parábola que abrió hace un siglo el movimiento reformista sacudiendo los cimientos de la Universidad de elite aún permanece abierta y en un contexto distinto, el de la Universidad de masas, se reclaman ahora nuevos derechos y su expansión a grupos sociales más diversos. Esto seguramente se vincula con las propias características de los movimientos democratizadores en la medida en que las mutaciones de las aspiraciones sociales y la sensibilidad cambiante de las sociedades y sus valores exigen la incorporación permanente de nuevas tareas. Pero también se relaciona con las singularidades de la Universidad, el conservadurismo de sus prácticas y su necesidad de repensarse y aggiornarse a los requerimientos del nuevo siglo.

BIBLIOGRAFÍA

Badillo Guzmán, J. (2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior: alcances, retos e impactos. *Reencuentro*, N°61. México: Universidad Autónoma de México – Unidad Xochimilco.

Brunner, J. J. (1987). *Universidad y sociedad en América Latina*. Universidad Veracruzana. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Jose_Brunner2/publication/31626948_Universidad_y_Sociedad_en_America_Latina_JJ_Brunner/links/54e8b7890cf27a6de10f6353/Universidad-y-Sociedad-en-America-Latina-JJ-Brunner.pdf

Brunner, J. J. (Ed.) (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago: Consejo Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Disponible en: <http://www.cinda.cl/2016/11/16/informe-educacion-superior-en-iberoamerica-2016/>

Chiroleu, A. (2016). Políticas públicas de inclusión y democratización universitaria: hacia una ampliación de las bases sociales de las instituciones. En I. Aranciaga (Comp.), *La Universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas. Debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa*. Río Gallegos: Editorial de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Disponible en: http://www.unpa.edu.ar/sites/default/files/publicaciones_adjuntos/UNPA-Universidades_y_sociedades_inclusivas-300dpi.pdf

Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, 34, 1-26.. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e176003.pdf>

Davila León, O. (2011). Estudiantes universitarios, estructuras de transición y trayectorias sociales juveniles. En R. Grediaga Kuri y R. López Zárata (Coord.), *Aportaciones a la agenda de investigación sobre educación superior 2010-2020*. México: UAM Azcapotzalco.

De Vries, W., Vázquez-Cabrera, R. y Ríos-Treto, D. (2013). Millonarios o malparados. ¿De qué depende el éxito de los egresados universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(4), 3-20. Disponible en: <http://ries.universia.net>

Dubet, F. (2015). Qual democratização do Ensino Superior. *Caderno CRH Salvador*, 74(28). Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v28n74/0103-4979-ccrh-28-74-0255.pdf>

Duru-Bellat, M. (2015). Access to Higher Education: The French case. *Les Documents de Travail de l'IREDU*. Paris: Institut de Recherche sur l'Éducation. Disponible en: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01103597/document>

Espinoza, O. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile desde la perspectiva de los resultados. *Propuesta Educativa*, 24(1), 26-64. Disponible en: http://www.propuestaeducativa.flasco.org.ar/archivos/dossier_articulos/89.pdf

Gil Antón, M. y Pérez García, M. J. (2011). La educación superior en México 2005-2009. *La Educación superior en Iberoamérica 2011*, Informe CINDA.

Goux, D. y Maurin, E. (1997). Démocratization de l'école et persistance des inégalités. *Economie et statistique*, 306(306), 27-39. Disponible en: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/estat_0336-1454_1997_num_306_1_2570. Consultado el 22/05/2011

Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016). *Censo de Educação Superior 2016. Principais Resultados*. Brasília: INEP. Disponible en: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf

INDEC, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2017). Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Informes técnicos, Vol. 1 N° 180. Disponible en: https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_01_17.pdf

Mancebo, D. (2004). Universidade para todos: a privatização em questão. *Pro-Posições*, 15(3), 75-90. Disponible en <http://www.anped.org.br/reformauniversitaria4.doc>.

Martínez Barrientos, A.; Santillán Butrón, S. y Loayza Melgarejo, M. (2016). Informe Nacional: Bolivia. Consejo Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Disponible en: <http://www.cinda.cl/2016/11/16/informe-educacion-superior-en-iberoamerica-2016/>

Olivera Zurita, C. (2017). La Educación Superior en México está en crisis: Axel Didrikson Takayanagui. *La jornada de Aguascalientes*, 22/11/2017. Disponible en: <http://www.lja.mx/2017/11/la-educacion-superior-en-mexico-esta-en-crisis-axel-didriksson-takayanagui/>

Parra Sandoval, M. C. y Torres-Núñez, L. E. (2016). Informe Nacional: Venezuela. Consejo Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Disponible en: <http://www.cinda.cl/2016/11/16/informe-educacion-superior-en-iberoamerica-2016/>

Ponce Jarrín, J. (2016). Informe Nacional: Ecuador. Consejo Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Disponible en: <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/ECUADOR-Informe-Final.pdf>

Rama, A. (2016). Informe Nacional: Uruguay. Consejo Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Disponible en: <http://www.cinda.cl/2016/11/16/informe-educacion-superior-en-iberoamerica-2016/>

Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195.

Rabotnikof, N. (2009). Política y tiempo : Pensar la conmemoración. *Sociohistórica*, 26, 179-212. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4513/pr.4513.pdf

Sesu (S.f.). *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014*. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192

Tatián, D. (2017). La Reforma Universitaria en disputa. *Alfilo*, 59. Disponible en: <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/la-reforma-universitaria-en-disputa/>

SPU, Secretaría de Políticas Universitarias (2014). *Anuario 2013 Estadísticas Universitarias argentinas*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación-Ministerio de Educación.

Silva-Laya, M. (2012). Equidad de la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(4), 1-27. Disponible en <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/965/951>

Vega Ganoza, J. F. (2016). Informe Nacional: Perú. Consejo Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Disponible en: <http://www.cinda.cl/2016/11/16/informe-educacion-superior-en-iberoamerica-2016/>

Zapata, G. (Coord.), Tejeda, I. y Rojas, A. (2011). Educación Superior en Chile-Informe Nacional. En J.J. Brunner y R. Ferrada Hurtado, *Educación Superior en Ibero América: Informe 2011*, Santiago de Chile: CINDA. Disponible en: <http://www.universia.net/wp-content/uploads/Chile.pdf>

Recibido: 8 de Enero de 2018

Aceptado: 8 de Abril de 2018