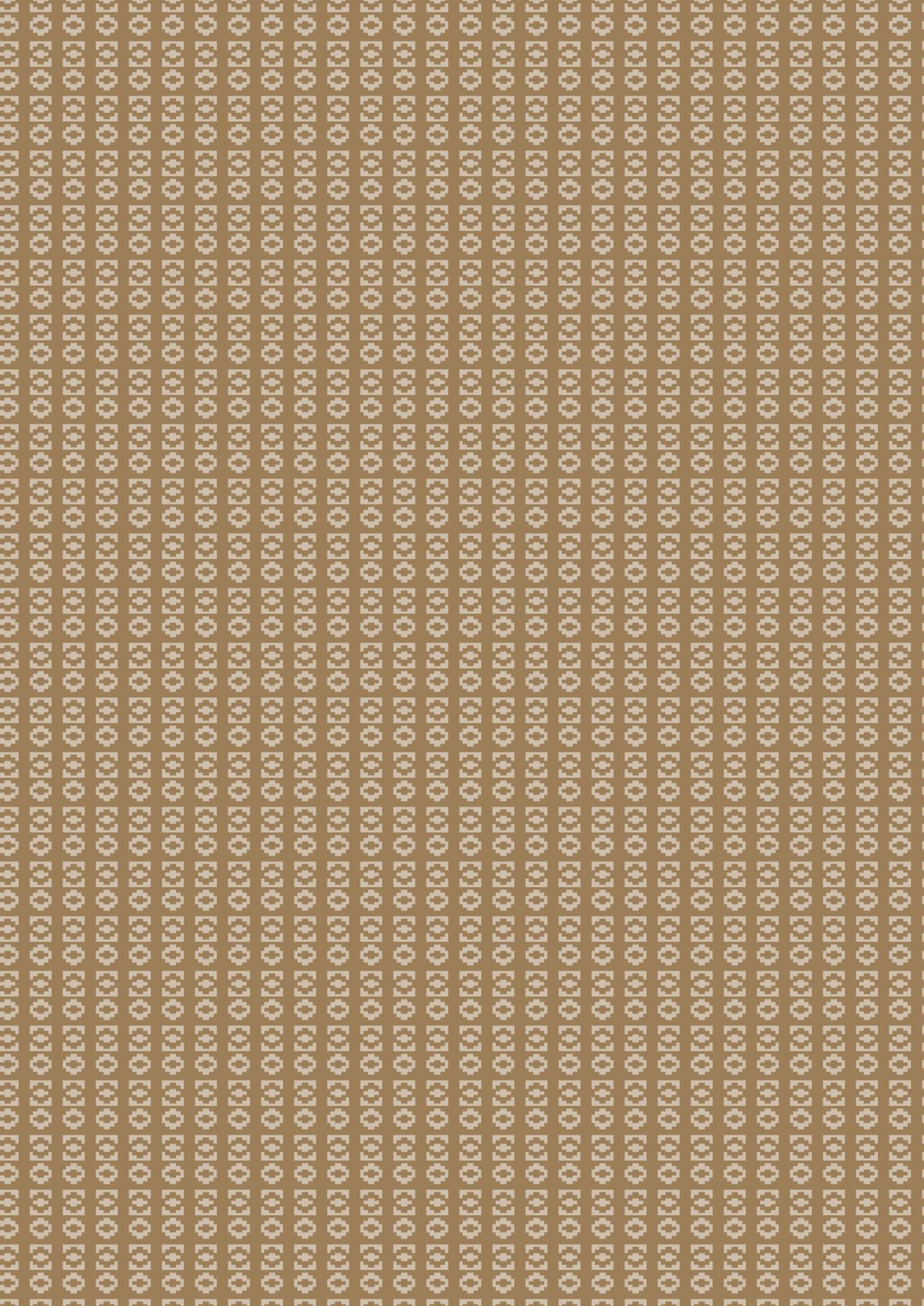


**“Políticas y estrategias de equidad e inclusión
en Educación Superior en América Latina:
Experiencias y resultados”**

ÓSCAR ESPINOZA
LUIS EDUARDO GONZÁLEZ



“Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados”

ÓSCAR ESPINOZA*
LUIS EDUARDO GONZÁLEZ**

Resumen

Se analiza la manera cómo las políticas gubernamentales abordan el desafío de la equidad y la inclusión en la Educación Superior. Para el análisis se recurrió a diversas fuentes primarias y secundarias que incluyen informes nacionales, regionales y bases de datos de organismos internacionales. En el documento se analizan, en primer término, las políticas generales de equidad e inclusión en Educación Superior y luego las estrategias para implementar dichas políticas. A continuación, se discuten las políticas y estrategias implementadas en América Latina para concluir con los resultados obtenidos como consecuencia de la aplicación de las políticas y estrategias en la región. Se constata, a modo de conclusión, que ha habido un importante incremento en la cobertura, la que no necesariamente ha estado acompañada de una reducción significativa en las brechas de inequidad y exclusión.

Palabras clave: Equidad, inclusión, políticas, acceso, paridad.

Policies and Strategies for Equity and Inclusion in Higher Education in Latin America: Experiences and results

Abstract

This article analyzes how public policies afford equity and inclusion issues in higher education in Latin America. Data analysis was based on primary and secondary sources including national and regional reports as well as data bases provided by international agencies. General policies on equity and inclusion were discussed and then analysis was focused on the strategies carried out by Latin American governments and policy makers. It was concluded that regardless of increasing enrollments in higher education equity not necessarily was achieved.

Key words: Equity, inclusion, policies, access, parity.

*Director del Centro de Investigación en Educación de la Universidad UCINF e Investigador del Programa Anillo (SOC - 01) en Políticas de Educación Superior, Centro de Políticas Comparadas en Educación, Universidad Diego Portales.

**Consultor y Director del Área de Políticas y Gestión Universitaria del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) - Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Introducción

El propósito del presente trabajo es describir y analizar la forma como las políticas gubernamentales abordan el desafío de la equidad en la Educación Superior y las direcciones que caracterizan contemporáneamente su evolución, especialmente en el ámbito de los esquemas de apoyo estudiantil.

Tal como establece la UNESCO (2005), la opción de cada persona a tener acceso a la educación terciaria en las sociedades democráticas se basa en el reconocimiento de la diversidad en los derechos humanos. En esa perspectiva, la Educación Superior ha de ser concebida como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado (UNESCO/IESALC, 2008). Todavía más, tanto en la declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008) como en la Conferencia Mundial (UNESCO, 2009) se establecen, en términos prospectivos, los retos y las oportunidades que se plantean en la Educación Superior de la región, a la luz de la integración regional y de los cambios en el contexto global. El objetivo es configurar un escenario que permita articular, en forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la Educación Superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones. Esas políticas deben apuntar al horizonte de una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos.

Por su parte, la OECD (2007a) ha definido que el concepto de equidad implica garantizar iguales oportunidades de participación para las y los jóvenes, con independencia de su género, etnia y estatus socioeconómico. En este marco, plantea que la educación, en general, juega un rol preponderante en la movilidad intergeneracional y que las políticas de educación terciaria necesitan garantizar que los sistemas de enseñanza superior no inhiban dicha movilidad, sino la favorezcan (D'Addio, 2007).

Políticas generales de equidad e inclusión en Educación Superior

Los países en vías de desarrollo necesitan enfrentar una serie de desafíos en el ámbito de las políticas de equidad e inclusión en la Educación Superior, tales como:

- Profundizar las políticas de equidad para el ingreso e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público para los estudiantes (becas y créditos estudiantiles, servicios de salud y alimentación, actividades culturales, residencias estudiantiles,

apoyo y acompañamiento académico para alumnos en dificultades, etc.), destinados a permitir su permanencia y buen desempeño en los sistemas.

- Ofrecer mayores opciones a los estudiantes al interior de los sistemas, a través de currículos flexibles que hagan posible la movilidad, y permitan atender sus intereses y vocaciones particulares y el acceso a nuevas formaciones de grado de naturaleza polivalente y acordes con la evolución de las demandas en el mundo del trabajo.
- Superar la segmentación y desarticulación entre carreras e instituciones, avanzando hacia sistemas de educación terciaria fundados en la diversidad a la vez que mejor integrados.
- Desconcentrar y regionalizar la oferta educativa para procurar la equidad territorial y facilitar la incorporación de los actores locales.
- Articular las políticas de Educación Superior con aquellas dirigidas al sistema escolar, colaborando en la formación de sólidas bases cognitivas y de aprendizaje en los niveles precedentes, de tal manera que los estudiantes que ingresan al nivel superior cuenten con los valores, las habilidades, destrezas y capacidades para poder adquirir, construir y transferir conocimientos en beneficio de la sociedad.
- Proporcionar información oportuna y de calidad sobre las oportunidades laboral y la inserción de los graduados y hacer un seguimiento de sus trayectorias.
- Asumir en plenitud la prioridad de garantizar una educación de calidad para todos, desde la educación inicial hasta la superior. Por lo mismo, las políticas de acceso deben considerar también la necesidad de implementar programas de enseñanza e investigación de calidad en los postgrados.

De igual manera, la OECD (2008) señala un conjunto de factores que afectan directamente el desarrollo e implementación de las políticas de equidad en el sector terciario, a saber: a) factores asociados al financiamiento (existencia de programas de ayuda estudiantil, por ejemplo); b) antecedentes familiares; c) el factor escuela; d) el efecto de los pares; e) la articulación entre la educación secundaria y terciaria; f) la organización de la educación terciaria; g) los procedimientos de selección; y, h) factores que impactan sobre la participación de los estudiantes con discapacidades.

En ese contexto, en los últimos años se ha formulado un conjunto de directrices de política destinadas a potenciar el acceso de los sectores más postergados y erradicar de una vez la exclusión, destacando entre otras:

- Valorar el origen y alcances de la equidad. Para darle sustentabilidad sería imprescindible generar un sistema de indicadores de desempeño que permitan monitorear el acceso, la participación, la retención y el éxito de los grupos más desaventajados.
- Lograr mayor equidad en la educación terciaria requiere irremediablemente que se adopte una política en los niveles previos que propenda a fortalecer la eficiencia y equidad de los sistemas escolares y que debería incluir entre otras iniciativas: limitar la temprana selección académica; prevenir la deserción en el nivel secundario proveyendo del apoyo necesario a los estudiantes en riesgo de desertar; fortalecer los vínculos entre la escuela y las familias; y destinar recursos a aquellos estudiantes con mayores necesidades (OECD, 2007a).
- Fortalecer los servicios de orientación y consejería vocacional en el nivel secundario de modo de asegurar que los estudiantes más desaventajados económica y socialmente tengan similares oportunidades de acceder a la educación terciaria (OECD, 2004b).
- Proveer oportunidades para estudiar en la educación terciaria tanto a los jóvenes que cursan estudios orientados en esa dirección, como a aquellos que siguen estudios en el nivel técnico-vocacional.
- Diversificar la oferta académica de la educación terciaria de modo que ésta responda de mejor forma a la amplia diversidad de antecedentes, experiencias, aptitudes y aspiraciones de los estudiantes.
- Considerar ofertas de distinta índole de modo de satisfacer las aspiraciones de los distintos grupos étnicos y culturales de la sociedad.
- Mejorar el acceso a la Educación Superior en áreas lejanas mediante la creación de centros de aprendizaje a distancia, centros regionales de aprendizaje y/o becas de subsistencia para solventar gastos de vida para estudiantes que concurren a estudiar a áreas remotas.
- Diversificar los requerimientos de admisión y los procedimientos de ingreso a la Educación Superior (más allá de las pruebas estandarizadas de ingreso) de modo de permitir que las instituciones tengan un sello propio y puedan desarrollar sus especialidades con mayor propiedad.
- Considerar políticas de discriminación positiva, que sean asimilables en los procedimientos de admisión que definan las instituciones, orientadas a grupos particulares con desventajas educacionales claramente identificadas.

- Considerar distintas vías de elegibilidad para acceder a la Educación Superior y no quedarse con la certificación que provee el sistema una vez graduado del nivel secundario. Por ejemplo, podría contemplarse la posibilidad de certificar competencias y/o habilidades de personas que no tuvieran terminada la educación secundaria, pero que tuvieran la posibilidad de tomar un test individual de aptitud que los habilite para cursar estudios terciarios.
- Mejorar la transferencia y articulación entre los distintos subniveles del sistema de educación terciario y particularmente entre los niveles técnico-vocacional y profesional.
- Otorgar incentivos a las instituciones que fomenten el acceso de grupos desaventajados y proveer apoyo adicional a los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos o discapacitados.
- Mantener los esfuerzos para mejorar la paridad de género en todos los niveles de la educación terciaria, y estimular a hombres y mujeres a cursar estudios menos tradicionales para su género.
- Poner mayor énfasis en la equidad de resultados, lo que implica colocar mayor atención y apoyo de tipo tutorial, por ejemplo al nivel de progreso a través de los estudios que logran los estudiantes, especialmente aquellos, que se encuentran en mayor riesgo de fracasar.

En la misma dirección, la OECD (2008) ha identificado un conjunto de tendencias referidas a la equidad en la Educación Superior que enumeramos a continuación:

- En la mayoría de los países existe escasa información para dimensionar con certeza cuál es el real nivel de inequidad en la educación terciaria. No obstante ello, algunos países que reconocen la importancia de los temas de equidad dentro de las políticas de educación terciaria, levantan información sistemática sobre los principales antecedentes de sus estudiantes en la educación terciaria, incluyendo: acceso, participación, retención y graduación (Martin, 1994).
- Existe evidencia significativa que demuestra que el acceso a la Educación Superior y la participación en dicho nivel está directamente asociada al nivel socioeconómico de los estudiantes (Espinoza, 2002; Espinoza et. al 2007; OECD, 2007b).
- Los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes que cursan la educación secundaria también impactan en sus aspiraciones para acceder a la educación terciaria (OECD, 2004a).

- Los estudiantes más desaventajados están sobrerrepresentados entre aquellos jóvenes que no son elegibles para acceder a la educación terciaria por no haber alcanzado las calificaciones necesarias (Groenez et. al 2003).
- Cuando logran acceder a la educación terciaria los estudiantes más desaventajados se matriculan mayoritariamente en instituciones de nivel postsecundario de menor prestigio o estatus y en instituciones orientadas a la formación técnica y vocacional (Martins et. al. 2005).
- Las mujeres continúan estando subrepresentadas en algunas áreas como Tecnología e Ingeniería y sobrerrepresentadas en otras áreas como Pedagogía y Enfermería.
- En algunos países los grados que obtienen las mujeres al graduarse de la educación terciaria estarían siendo subvalorados por el mercado laboral (Berner, 2002).
- La inclusión de minorías étnicas presupone serios desafíos para algunos países tal como acontece, por ejemplo, con Chile y México (Espinoza, 2004); (Malatest, 2004).
- En la mayoría de los países se hace poco énfasis a la equidad asociada a resultados. Es indudable que las políticas de equidad implementadas por la mayoría de los países han estado centradas en el acceso en desmedro de la equidad de resultados. Dicho fenómeno estaría cambiando, sin embargo, en algunos países como México. En este último caso destaca el desarrollo de programas tutoriales que permiten a los estudiantes menos aventajados disponer de un mentor o profesor que los apoya y orienta durante el periodo de estudios (OECD, 2008).

Estrategias generales para mejorar la equidad e inclusión en Educación Superior

En términos de estrategias para reducir la desigualdad en la educación terciaria y la participación en la sociedad, la inclusión está asociada a condiciones de equidad de acceso y permanencia, participación, progreso y culminación de los estudios.

La inclusión y la equidad de acceso a la Educación Superior es un acontecimiento reciente en el ámbito internacional y su desarrollo ha estado marcado por el reconocimiento de las diferencias de carácter socioeconómico, de género y especialmente por las necesidades de personas discapacitadas con potencial para realizar estudios en el nivel postsecundario. El impacto de dichos cambios ha contribuido en parte a incrementar la participación de estos grupos en el nivel terciario (Mendes, Piscoya, Celton & Macadar, 2008). A pesar de los avances experimentados, las políticas de

inclusión y equidad han estado principalmente vinculadas a criterios de mérito (aptitud), capacidad, necesidad y diversidad de los grupos marginados tradicionalmente en menoscabo de las necesidades para el aprovechamiento, motivación, esfuerzo, experiencia y los intereses académicos de estos para optar y participar de acuerdo a las oportunidades educativas disponibles de calidad y viables.

La literatura reciente busca explicar por qué prevalece la exclusión de determinados sectores en la Educación Superior y la inequidad en la distribución de las oportunidades de acceso.

- Las inequidades en el sistema terciario obedecen en gran medida a inequidades existentes en los niveles precedentes, hasta alcanzar el hogar de los estudiantes y su dotación relativa de capital económico, social y cultural. De allí que las políticas que proponen incrementar la participación en la educación terciaria -en un intento por fortalecer la equidad- podrían a la postre fomentar la inequidad. En efecto, aquellos individuos en situación de beneficiarse del acceso expandido podrían provenir de familias desaventajadas, aunque en una proporción no acorde con lo que dichos segmentos efectivamente representan en la sociedad (Machin, 2006).
- La expansión de la educación terciaria ha tenido consecuencias positivas para la equidad. Dos estudios recientes conducidos de forma independiente en Europa (Shavit et al. 2007; Koucky et al. 2008) -con muestras de 15 y 23 países europeos, respectivamente- concluyen que la expansión de los sistemas postsecundarios ha ido acompañada con un decrecimiento de los niveles de inequidad en el acceso. Una situación similar es observada en América Latina.
- La diferenciación y diversificación de los sistemas de educación terciaria genera nuevos desafíos en materia de equidad (Shavit et al. 2007), lo cual resulta particularmente claro en el caso de los sistemas duales, donde junto a un nivel de instituciones y programas universitarios (de Tipo 5A según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación - 1997) existe un nivel de instituciones y programas técnico-vocacionales (de Tipo 5B).
- Los desarrollos demográficos, a raíz de la expansión de la inmigración o de grupos tradicionalmente excluidos, intensifican la necesidad de focalizar las políticas en temas de equidad.
- Algunos países con una alta diversidad étnica como México han adoptado políticas de equidad que se asocian a las identidades y rasgos históricos de cada etnia (Clancy & Goastellec, 2007).

Políticas de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina

El acceso a la educación terciaria en los países de América Latina ha estado condicionado por la trayectoria previa de los estudiantes a lo largo de la carrera escolar. Si bien las tasas de participación se han incrementado de manera significativa acortando la brecha de participación entre los sectores de menores y mayores ingresos, existe todavía un alto porcentaje de jóvenes que no accede a la educación terciaria por motivos económicos e insuficiencias de capital escolar. La participación de los quintiles más pobres (quintiles I y II) oscila entre un tercio o más en Venezuela y menos de un 15% en Argentina, Brasil y Costa Rica (CINDA, 2007). (Ver más adelante Cuadro 3).

La experiencia de la mayor parte de los países de la región latinoamericana, revela que la distribución de acceso a las oportunidades de estudio en los sistemas de educación postsecundaria en la región, está condicionada por el incremento de la oferta académica que trae aparejada la masificación de la Educación Superior, y que se concentra de preferencia en el sector privado, y la situación socioeconómica del estudiantado. La participación del quintil más pobre (quintil I) en el nivel terciario oscila entre un tercio en países como República Dominicana y Bolivia, y menos de un 15% en países como Colombia, México y Uruguay (Banco Mundial, 2006; CINDA, 2007).

Conscientes del boom y de la masificación de los sistemas terciarios los gobiernos y las propias instituciones han venido promoviendo e implementando diferentes políticas de inclusión, acceso y equidad asociadas a distintos tipos de mecanismos para dar respuesta a las crecientes demandas del entorno que incluyen, entre otras iniciativas: programas de acción afirmativa (Brasil, Chile, México, por ejemplo), programas de becas y créditos estatales, fortalecimiento de programas de créditos vinculados a la banca, etc.

Estrategias para mejorar la equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina

Hay tres tipos de estrategias para implementar las políticas de equidad e inclusión que prevalecen en los países latinoamericanos, particularmente en el acceso: (i) países que no tienen barreras de entrada, (ii) países que poseen sistemas mixtos y (iii) aquellos que disponen de un sistema selectivo, donde el acceso se canaliza a través de pruebas de selección. En general, estas instituciones no cobran aranceles en sus programas de pregrado.

Al primer grupo pertenecen Argentina y Uruguay que poseen esquemas de acceso irrestricto, no obstante contemplar en algunas carreras pruebas de selección. El segundo grupo incluye, por ejemplo, a República Dominicana donde no hay exámenes selectivos, pero se aplica una prueba de orientación y medición para identificar a los postulantes que necesitan un apoyo especial. Y, el tercer grupo, comprende a Chile, Brasil, Costa Rica, México y Venezuela.

A su turno, las universidades privadas latinoamericanas utilizan variados criterios de admisión y el acceso está condicionado más bien por la capacidad de pago de los postulantes y, en algunas de ellas, por procesos de selección.

Asimismo, en concordancia con las políticas nacionales de acceso se ha generado un conjunto de iniciativas en la mayoría de los países de la región tendientes a fortalecer los programas de crédito y becas para fomentar la equidad. Sin embargo, la mayor parte de ellos son de escasa cobertura.

En el caso de Argentina existe el Programa Nacional de Crédito Educativo que se orienta a estudiantes vulnerables en general, y el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), uno de cuyos subprogramas está destinado a alumnos indígenas. Hasta el año 2000, el PNBU había otorgado 10.589 becas con alrededor de 2.500 beneficiarios por año. En 2005, un 30% de los candidatos al beneficio lo obtuvo. Recientemente se creó, además, el Programa Nacional Becas Bicentenario que contempla 30 mil becas para promover el ingreso de alumnos y alumnas a carreras científico-técnicas durante el año 2009.

Por su parte, en Bolivia, los estudiantes universitarios de las entidades públicas disponen de un subsidio para la alimentación y la movilización que se canaliza a través de las instituciones.

En Brasil el Programa de Financiamiento de la Educación Superior (FIES), creado en 1999, tiene como objetivo auxiliar con créditos (con una tasa de aproximadamente 9% anual) a estudiantes en situación económica desfavorecida en instituciones no gratuitas. Más de 300 mil estudiantes se han beneficiado. El Programa Universidad para Todos (PROUNI), dirigido a universidades privadas, fue creado el año 2004 y tiene como finalidad posibilitar el acceso a la Educación Superior de jóvenes de escasos recursos. Dispone de becas de estudio para afro-descendientes e indígenas que son concedidas de acuerdo con la proporción de estas poblaciones en los respectivos estados. En su primer proceso selectivo PROUNI asignó un total de 112 mil becas de estudio (totales y parciales) en 1.142 instituciones de

Educación Superior. Se espera que en los próximos cuatro años otorgue un total de 400 mil becas.

En Chile los estudiantes pagan aranceles en todas las instituciones, incluidas las universidades estatales. Por ello, se han creado programas de apoyo estudiantil que han permitido acortar en parte las inequidades existentes en materia de acceso (Espinoza, 2002; Espinoza y González, 2007; Latorre, Espinoza y González, 2008), lo cual ha posibilitado incluir a sectores sociales históricamente excluidos. Asimismo, se requiere que las brechas existentes en el acceso y la permanencia sean reducidas en el corto y mediano plazo. Una de las tareas pendientes sin duda pasa por mejorar la asistencia económica a los jóvenes que cursan (o desean cursar) estudios de carácter técnico (en su mayoría asociados a los quintiles más pobres) que a la fecha todavía no disponen de suficiente apoyo para costear sus estudios. Además de lo señalado existen iniciativas aisladas para fomentar el acceso de minorías étnicas (población mapuche) como las desarrolladas por la Universidad de La Frontera y la Universidad Católica de Chile en Villarrica.

En México existen varios programas, entre ellos el FONABEC que otorga apoyos económicos preferentemente para carreras donde la mayoría de los egresados obtienen trabajo antes de los seis meses. FONABEC otorga becas y créditos a estudiantes que concurren a las Universidades Tecnológicas de la Secretaría de Educación Pública. Otra iniciativa es el Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores (PRONABES) destinado a fomentar la permanencia y acceso de jóvenes de escasos recursos a la Educación Superior.

En Uruguay para asegurar un acceso equitativo, así como la permanencia al interior del sistema, la Universidad de la República, la Caja de Profesionales Universitarios y el Ministerio de Educación y Cultura creó a mediados de la década del 90 el Fondo Nacional de Solidaridad, que se financia con el aporte de los egresados de los cursos superiores del Consejo de Educación Técnico-Profesional (ANEP) y de los egresados de la Universidad de la República. Los recursos recaudados anualmente son destinados a financiar becas para alumnos de buen rendimiento académico y de escasos recursos. Cerca del 85% de los estudiantes que han obtenido la beca provienen del interior del país.

Algunas consecuencias de las políticas y estrategias de equidad e inclusión en América Latina

En relación con la equidad de oportunidades educativas se pueden considerar tres indicadores claves: el índice de paridad por género para tasa bruta de cobertura en

Educación Superior, el índice de paridad por género respecto de estudiantes que terminan estudios de pregrado en el nivel terciario (CINE 5A) y la cobertura en Educación Superior según nivel socioeconómico de los estudiantes matriculados.

Con respecto a la paridad de género, la tendencia en la región indica que existe mayor cobertura en la Educación Superior de mujeres que de hombres, lo que ocurre en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Únicamente, Bolivia y Chile aparecen con una proporción levemente mayor de hombres respecto de las mujeres matriculadas en el sistema de educación terciario (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Índice de paridad por género para tasa bruta de cobertura en Educación Superior, 1999-2004.

País	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Argentina	1,6	1,5	1,5	1,5	1,5	...
Bolivia	...	...	0,8*	...	...	...
Brasil	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	...
Chile	0,9	0,9	...	0,9	0,9	1,0
Paraguay	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	...
Uruguay	1,8	1,8	1,8	2,0	2,0	...
Promedio Países OECD **	...	...	...	...	1,1	...

*Estimación en base a UNESCO-IESALC (2006). Cuadro 8.1.

Índice de Paridad por Género: El indicador da cuenta de la proporción de mujeres que asisten al sistema terciario por sobre la proporción de hombres en la misma condición.

**OECD UNESCO (2005). Table 1.11.

Fuente: UIS UNESCO Base de Datos, Tabla 14.

En cuanto a las tasas de graduación en el pregrado se corrobora que, con excepción de Chile, donde se da una cobertura homogénea para hombres y mujeres en relación al nivel CINE 5A, tanto en Argentina, Brasil como en Uruguay se aprecia un predominio de las mujeres respecto de los hombres (ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Índice de paridad por género respecto de estudiantes que terminan estudios de pregrado en el nivel terciario (CINE 5A), 1999-2004.

País	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Argentina	...	...	1,3	1,2	1,4	...
Bolivia	...	...	...	...	...	...
Brasil	...	...	...	1,7	...	...
Chile	1,0	1,0	...	...	1,1	1,1
Paraguay	...	...	...	...	...	...
Uruguay	1,3	1,4	1,5	1,5	1,5	...

Fuente: UIS UNESCO Base de Datos, Tabla 14.

En relación con el nivel de ingresos familiares de los estudiantes que acceden a la Educación Superior, se puede constatar que hay una estrecha relación entre oportunidades de acceso al sistema terciario y la pertenencia a diversos estratos socioeconómicos. Como se observa en el Cuadro 3, el sistema brasileño, particularmente, en las universidades privadas es el más elitista ya que existe una fuerte concentración de la matrícula en los dos quintiles más ricos (sobre el 90% en el sector alto versus 2,6% en el nivel socioeconómico más bajo, esto es quintiles I y 2). Para el resto de los países también existe una diferencia importante en el acceso a la Educación Superior entre los sectores de mayores y menores recursos, si bien las brechas son menores. En particular, en el caso uruguayo son del orden de 1 a 3 (60% en los quintiles más ricos versus 20% en los quintiles más pobres). En síntesis, el Cuadro 3 muestra las dificultades que enfrentan los sectores de menores ingresos para acceder a la Educación Superior.

Cuadro 3. Cobertura en Educación Superior según quintiles de ingreso familiar de los estudiantes (2003).

País	Quintil de Ingreso			
	I y II	III y IV	V	No sabe/ No contesta
Argentina	12,2	44,6	30,9	12,3
Bolivia	16,8	40,4	42,8	
Brasil	11,6	61,9	26,5	
Costa Rica	13,6	43,0	43,4	
Chile	19,0	45,4	35,6	
Ecuador	27,5	47,9	24,6	
Rep. Dominicana	21,2	40,4	39,9	
Uruguay	19,8	46,0	34,2	
Venezuela	36,6	61,3	2,1	

*En el caso de Argentina, Bolivia, Chile y Uruguay considera población de 18 a 24 años.

**En el caso de Brasil considera población de 20 a 24 años.

Fuente: Para los casos de Argentina, Brasil y Chile basado en Sverdlík, Ferrari y Jaimovich (2005); Para Bolivia y Uruguay datos extractados de CINDA (2007).

A modo de conclusión

Los países de la región han experimentado un significativo aumento de la cobertura en Educación Superior. Del mismo modo, este aumento en la cobertura se ha traducido en una creciente democratización en el acceso, pues el incremento de estas cifras también se refleja en el aumento de la población que, histórica y proporcionalmente, registraba la participación más baja de acceso al sistema de enseñanza terciario.

El incremento del acceso a la Educación Superior en los países de la región podría atribuirse al aumento de la matrícula del sector privado que en la actualidad aporta la mitad de la cobertura. Sin embargo, ello implica una mayor inequidad toda vez que la educación ofrecida en estas instituciones es pagada por las familias y los propios estudiantes. En consecuencia, el incremento de la cobertura observado en los últimos años no necesariamente ha permitido garantizar equidad en el acceso.

Ciertamente, una política pública de aporte financiero indirecto, a través de créditos bancarios o becas estatales, puede incrementar el acceso a la Educación Superior, sobre todo si estos sistemas de financiamiento son accesibles para los sectores de clase media y de menores recursos. Empero, dicho mecanismo no asegura en modo alguno la calidad del servicio ni la inserción posterior al sector productivo. Cuando el Estado interviene en los mecanismos de mercado, estas medidas deben estar acompañadas de sistemas de monitoreo laboral y de acreditación de la calidad de los servicios prestados. 

Fecha de recepción del artículo:

21 de septiembre de 2009

Fecha de aceptación del artículo:

9 de abril de 2010

Correo electrónico:

Óscar Espinoza: oespinoza@academia.cl

Luis Eduardo González: lgonzalez@cinda.cl

Dirección postal de los autores:

Óscar Espinoza: Centro de Investigación en Educación, Universidad UCINF, Pedro de Valdivia 562, Providencia, Santiago, Chile.

Luis Eduardo González: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Santa Magdalena 75, piso 11, Providencia, Santiago, Chile.

Bibliografía

D'ADDIO, Anna. 2007. "Intergenerational Transmission of Disadvantage: Mobility or Immobility across Generations? A Review of the Evidence for OECD Countries". *OECD Social Employment and Migration Working Papers*, N°52, OECD.

BANCO MUNDIAL. 2006. "Estadísticas Anuales".

Disponible en <http://www.bancomundial.org>, visitado el 22 de agosto de 2009.

BERNER, Boel. 2002. "Kunskapssamhällets" paradoxer: utbildningens betydelser och könsrelationernas roll (The knowledge society's paradoxes: The importance of education and the roll of gender relations), in *Spänningsfält: Tekniken, Politiken, Framtiden*, edited by STURESSON, Lennart et al. Stockholm: Carlsson.

CINDA. 2007. "Educación Superior en Ibero América: Informe 2007". Chile, Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Disponible en: <http://www.cinda.org>, visitado el 10 de agosto de 2009.

CLANCY, Patrick y GOASTELLE, Gael. 2007. "Exploring Access and Equity in Higher Education: Policy and Performance in a Comparative Perspective". *Higher Education Quarterly*, Vol. 61, N°2, pp. 136-154.

ESPINOZA, Óscar. 2004. Evaluación de Políticas de Acción Afirmativa para Minorías Indígenas en la Universidad de La Frontera y Recomendaciones para el Diseño de un Programa de Apoyo Académico para sus Estudiantes Mapuches. Informe Final. Santiago.

.....2002. The global and national rhetoric of educational reform and the practice of (in) equity in access to the Chilean higher education system, 1981-1998. Doctoral dissertation. School of Education, University of Pittsburgh.

ESPINOZA, Óscar y GONZÁLEZ, Luis Eduardo. 2007. "Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003)". En *Revista Estudios Pedagógicos* Vol.33, N°2, pp.45-57.

ESPINOZA, Óscar (Coordinador), GONZÁLEZ, Luis Eduardo & CASTILLO, Dante. 2007. *Estudio Analítico Comparativo del Sistema Educativo de MERCOSUR: Educación Superior*. Brasilia: PNUD-MEC/INEP.

GROENEZ, Steven, VAN DEN BRANDE, Inge y NICAISE, Ides. 2003. *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs, Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens, Steunpunt LOA _Loopbanen doorheen onderwijs naar de arbeidsmarkt' (LOA-rapport N°10)*, Leuven.

LATORRE, Carmen Luz, ESPINOZA, Óscar & GONZÁLEZ, Luis Eduardo. 2008. *Equidad en Educación Superior: Evaluación de las Políticas Públicas de la Concertación*. Santiago: Editorial Catalonia/Fundación EQUITAS.

KOUČKÝ, Jan, BARTUŠEK, Ales y KOVAROVIC, Jan. 2008. *Inequality and Access to European Tertiary Education During Last Fifty Years*. Prague: Education Policy Centre, Charles University.

MACHIN, Stephen. 2006. "Social Disadvantage and Education Experiences", *OECD, Social Employment and Migration Working Papers*, N°32, OECD.

MALATEST, Robert. 2004. "Aboriginal peoples and post-secondary education: What educators have learned", *Report prepared by R.A. Malatest & Associates Ltd. for the Canada Millenium Scholarship Foundation, Montreal*. Disponible en http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/aboriginal_en.pdf, visitado el 25 de agosto de 2009.

MARTIN, Louis. 1994. "Equity and general performance indicators in higher education", Vol. 1: Equity Indicators. Canberra: AGPS.

MARTINS, Susana da Cruz, MAURITTI, Rosario y COSTA, Antonio. 2005. *Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Superior.

MENDES, Mauro, PISCOYA, Luis, CELTON, Dora & MACADAR, Daniel. 2008. "Desigualdad, Inclusión y Equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y Escenario Alterativo en el Horizonte 2021". En UNESCO/IESALC, *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO/IESALC.

OECD. 2004a. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.

-----2004b. *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*. Paris: OECD.

-----2007a. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.

-----2007b. *Education at a Glance: OECD Indicators 2007*. Paris: OECD.

-----2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society*. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report. Volume 2. Paris: OECD.

OECD UNESCO. 2005. *Trends in Perspective*. Paris: OECD.

SHAVIT, Yossi, ARUM, Richard y GAMORAN, Adam (Eds.). 2007. *Stratification in higher education: a comparative study*. Stanford, California: Stanford University Press.

SVERDLICK, Ingrid, FERRARI, Paola y JAIMOVICH, Analía. 2005. "Desigualdad e inclusión en la educación superior". *Serie Ensayos & Investigaciones* N°9. Buenos Aires: OLPED.

UNESCO/IESALC. 2008. *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias, Colombia: UNESCO/IESALC.

-----2006. *Informe Sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO/ IESALC.

UNESCO. 2009. "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009)". Disponible en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf, visitado el 10 de septiembre de 2009.
-----2005. *The Quality Imperative in Education*. Paris: UNESCO.

