

Desigualdad e inclusión en la educación superior

Un estudio comparado en cinco países
de América Latina

• Ingrid Sverdlick • Paola Ferrari • Analía Jaimovich •

Apoyado por:



Ford Foundation

Desigualdad e inclusión en la educación superior

Un estudio comparado en cinco países
de América Latina

Autores

Ingrid Sverdlick
Paola Ferrari
Analía Jaimovich

El presente trabajo fue realizado por el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED) en el marco del Programa Políticas da Cor (PPCOR) del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP Río de Janeiro - Buenos Aires). Fue apoyado por la Ford Foundation y contó con el auspicio de la Secretaría Especial de Promoção de Políticas da Igualdade Racial (SEPPIR) del Gobierno Federal de Brasil.

Serie:

Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires, N° 9

Primera Edición: "Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina"
(Buenos Aires, 2005)

Autores: Ingrid Sverdlick, Paola Ferrari y Analía Jaimovich

Coordinación editorial: Catalina Bruno / Florencia Stubrin

Diseño de publicación: Juan Sebastián Higa

ISBN: 987-22071-4-3

© Laboratorio de Políticas Públicas

Esta investigación contó con el apoyo de la Ford Foundation y con el auspicio de la Secretaría Especial de Promoçao de Políticas da Igualdade Racial (SEPPIR) del Gobierno Federal de Brasil.

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.

No se permite la reproducción total o parcial del presente documento, ni su almacenamiento en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia y otros métodos, sin el permiso previo del editor.

El presente documento también se encuentra disponible en internet para su acceso libre y gratuito:
www.lpp-buenosaires.net

Realizamos intercambio bibliográfico con otras instituciones. A tal efecto, entrar en contacto con Catalina Bruno: catalina@lpp-buenosaires.net

El LPP forma parte del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO):
www.clacso.edu.ar - www.clacso.org

Laboratorio de Políticas Públicas Buenos Aires

French 2673 (1425)
Buenos Aires - Argentina
Teléfonos / Fax: (54 - 11) 4805-5042 / 9737
info@lpp-buenosaires.net
www.lpp-buenosaires.net

Sverdlick, Ingrid

Desigualdad e inclusión en la educación argentina / Ingrid Sverdlick; Paola Ferrari;
Analía Jaimovich –

1ª ed. - Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2005.

109 p; 0x0 cm.

ISBN 987-22071-4-3

1. Educación Superior-Políticas Públicas. I. Ferrari, Paola

II. Jaimovich, Analía III. Título

CDD 379.118

Índice

Introducción	6
Universidades latinoamericanas: entre la desigualdad y la inclusión	6
Acerca de las categorías empleadas	7
Las excluyentes sociedades latinoamericanas	11
La desigualdad social y educativa en la Argentina	11
La desigualdad social y educativa en Brasil	13
La desigualdad social y educativa en Chile	15
La desigualdad social y educativa en Colombia	17
La desigualdad social y educativa en México	19
Comentarios comparativos	21
El acceso a la educación superior	23
El acceso a la educación superior en la Argentina	23
La demanda por educación superior en la Argentina	28
Un ejemplo: la Universidad de Buenos Aires (UBA)	31
El acceso a la educación superior en Brasil	35
La demanda por educación superior en Brasil	38
Un ejemplo: La Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ)	42
El acceso a la educación superior en Chile	49
La demanda por educación superior en Chile	52
Un ejemplo: la Universidad de Chile	56
El acceso a la educación superior en Colombia	61
La demanda por educación superior en Colombia	64
Un ejemplo: la Universidad Nacional de Colombia (UNAL)	68
El acceso a la educación superior en México	72
La demanda por educación superior en México	76
Un ejemplo: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	80
Comentarios comparativos	84
Políticas de acción afirmativa en la educación superior	89
Políticas de acción afirmativa en la Argentina	89
Un ejemplo: la Universidad de Buenos Aires	90
Políticas de acción afirmativa en Brasil	91
Un ejemplo: la Universidad Federal de Río de Janeiro	93
Políticas de acción afirmativa en Chile	95
Un ejemplo: la Universidad de Chile	97
Políticas de acción afirmativa en Colombia	98
Un ejemplo: la Universidad Nacional de Colombia (UNAL)	100
Políticas de acción afirmativa en México	101
Un ejemplo: la Universidad Nacional Autónoma de México	105
Comentarios comparativos	106
Algunos comentarios finales	109

Introducción

Universidades latinoamericanas: entre la desigualdad y la inclusión

Las universidades latinoamericanas fueron creadas en la época de la colonia en base al modelo de la Universidad de Salamanca¹, con excepción de Brasil, que creó su primera universidad en 1920. Argentina cuenta con algunas de las universidades más antiguas y más grandes de América Latina: la Universidad Nacional de Córdoba fundada en 1613 y la Universidad de Buenos Aires en 1821. En Chile, la Real Universidad de San Felipe, creada en 1756, fue el antecedente de la Universidad de Chile. El primer claustro universitario de Colombia fue la Universidad Tomasina (hoy Universidad Santo Tomás) y en México los primeros antecedentes datan de 1536 y 1551 con la creación de la primera universidad bajo la égida de la Iglesia. La universidad colonial hispánica, señorial y clasista como la sociedad a la cual servía y de la que era expresión, estuvo dirigida a la formación de sacerdotes y agentes de gobierno. Con las luchas por la independencia se abrió ampliamente las puertas a la influencia de la ilustración francesa, lo cual repercutió en la sustitución del esquema de la Universidad Colonial por el de la Universidad Francesa Napoleónica. Sin embargo, la Universidad Latinoamericana no heredó todo, sólo la postura fomentadora de escuelas autárquicas, el profesionalismo, la erradicación de la teología y la introducción del culto positivista hacia las nuevas instituciones jurídicas como reguladoras del régimen capitalista. De ese modo, la matriz francesa reducida a un marco colonial, resultó en una universidad patricia, que preparaba a los hijos de los hacendados, de los comerciantes y de los funcionarios para el desempeño de los cargos políticos-burocráticos. La universidad latinoamericana tomó la forma conocida como “universidad de los abogados”². La Universidad de Chile (1839) fue considerada como el paradigma de dicho modelo.

La Reforma de Córdoba en 1918 fue el primer cuestionamiento a fondo de nuestras universidades, y el ascenso de las clases medias urbanas. Esta reforma replanteó las relaciones entre la universidad, la sociedad y el Estado. Si la república trató de separar la universidad de la Iglesia, mediante la adopción del esquema napoleónico que, a su vez, la supeditó al Estado, Córdoba trató de separarla del Estado mediante un régimen de autonomía. El concepto de autonomía sustentado por el movimiento reformista era muy amplio: implicaba el reconocimiento del derecho de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades, la libertad de cátedra, la designación de los profesores mediante procedimientos puramente académicos, la dirección y gobierno de la institución por sus propios órganos directivos, la aprobación de planes y programas de estudio, la elaboración y aprobación del presupuesto universitario, etc. A pesar del espíritu democrático de la reforma, la universidad siguió siendo sólo para una elite; alcanzando a incluir sólo al 15% de los jóvenes entre 20 y 24 años (Krotsch, P. 2001).

La segunda generación de reformas se remonta al período comprendido entre los cincuenta y la década de los ochenta, época de intensos movimientos sociales, producción intelectual y fuertes tensiones políticas por las disputas hegemónicas a nivel

¹ Corporación de maestros y estudiantes.

² Con la función de formar a los jóvenes en las actividades que requerían las nuevas repúblicas y además hacerse cargo del desarrollo del sistema educativo.

internacional³. La característica saliente de esta etapa, considerada como pasaje de la universidad de elite a la universidad de masas, es la expansión de la matrícula, el crecimiento de las instituciones (que incluyó la aparición de instituciones privadas) y el aumento en la cantidad de docentes.

Las últimas reformas en la región se produjeron en algunos casos iniciando los ochenta, aunque para la mayoría de los países, esto ocurrió entrada la década del noventa. Los nuevos cambios se impulsaron en el contexto de la aplicación de las políticas neoliberales por parte de los gobiernos y justamente como parte de las mismas, en consonancia con esa línea. Como síntesis se puede decir que en el marco de las tendencias privatistas, la reforma neoliberal en educación afectó básicamente tres dimensiones: el financiamiento (reducción de la inversión pública), la estructura jurídica (reestructuración del sistema con nueva legislación y normativa) y el rol del Estado en la responsabilidad sobre la educación (definición de un Estado evaluador, fiscalizador, alejado de la función social de educar) (Gentili, 2002; Krotsch, 2000).

Las sucesivas olas de reforma de los sistemas de educación superior latinoamericanos implicaron en general, una paulatina ampliación en el acceso a la educación superior, quizás con la excepción de la reforma de los 90 y los períodos dictatoriales⁴. Es indudable que los sistemas de educación superior son hoy, en términos absolutos, mucho más populosos que lo que eran en sus orígenes. Sin embargo, si bien son más las personas que pueden acceder a los estudios superiores, la masificación de la matrícula no implica una relación causal vinculada con la democratización en el nivel.

La reforma de los 90 es una clara muestra de cómo la ampliación de los sistemas de educación, en términos de cantidad de instituciones, proliferación de títulos, e incluso, aumento absoluto de la matrícula, no representa una democratización en los sistemas educativos; en particular si nos referimos a la composición del estudiantado. Analizar la amplitud del acceso a la educación superior requiere ponerla en el contexto de la sociedad de la cual forma parte y de las políticas públicas en general y educativas en particular que inciden sobre el sistema educativo. Es decir, requiere considerar aquellas políticas de estado e institucionales que incluso pueden ser determinantes para el acceso de diversos sectores sociales a los niveles educativos más altos.

Desde nuestro punto de vista, aún cuando en el presente documento no se profundizará en los debates de las políticas públicas y educativas características del período, se considera que estas dimensiones son clave como marco del análisis.

Acerca de las categorías empleadas

Este informe presenta una descripción analítica sobre la situación actual de la educación superior en cinco países latinoamericanos, centrada particularmente en tres aspectos: las políticas de acceso a la educación superior, la composición social del estudiantado y las políticas de acción afirmativa entendidas en un sentido amplio. Con estos ejes se busca dar cuenta de quiénes van a la universidad en cada uno de estos países y aventurar hipótesis acerca de las posibles relaciones existentes entre la composición social de los

³ Para tener un panorama, alcanza con mencionar los efectos de la guerra fría, la revolución en Cuba, las políticas desarrollistas impulsadas por USA con motivo de contrabalancear el “efecto Cuba” en el resto de América Latina, la influencia del Mayo Francés, etc.

⁴ Los períodos dictatoriales fueron particularmente restrictivos.

estudiantes, las características de los sistemas de ingreso y la presencia o ausencia de políticas de acción afirmativa.

Nuestro estudio fue realizado sobre la base de datos secundarios, utilizando diversas fuentes de información⁵. Debido a la variedad de fuentes utilizadas, y a que cada fuente produce los datos de modos diferenciados, éstos no miden exactamente las mismas parcelas de la realidad, se optó por presentar los datos por país, de modo tal que éstos fuesen consistentes al interior de cada caso. Por otro lado, se incluyeron también datos derivados de investigaciones sobre educación superior (sus relaciones con la estructura social, los resultados de los exámenes de selección, etc). Es de destacar la dificultad para encontrar datos cuantitativos sobre una variedad de cuestiones que vinculan la educación superior con otros indicadores sociales; en particular los relativos a población indígena no están disponibles en los sitios oficiales.

En este documento, las relaciones entre las tres dimensiones mencionadas son analizadas en los casos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México. Además del análisis general por país, se busca ejemplificar las relaciones entre sistemas de ingreso, políticas afirmativas y composición sociodemográfica del estudiantado en las siguientes universidades: Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad de Chile y Universidad Nacional de Colombia. El criterio para la selección de estos casos se basó en el hecho de que son todas universidades públicas que se distinguen del conjunto de instituciones en su propio país (por su tamaño, historia o importancia simbólica). La Universidad de Buenos Aires (UBA) es una de las instituciones más grandes y antiguas de la Argentina. Creada en 1821, en 2001 concentraba al 26.42% del total de estudiantes matriculados en universidades nacionales. La Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ) se impone en la actualidad como la mayor universidad pública federal del país. En 2002, era la universidad federal que más vacantes ofrecía en el examen vestibular, representando el 4.99% de vacantes ofrecidas entre las instituciones federales. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tiene antecedentes que se remontan a la época de la colonia. Hoy en día es, junto con la UBA, una de las universidades más grandes de Latinoamérica, comprendiendo en 2003 al 10.57% del total de estudiantes de carreras de grado de las instituciones públicas mexicanas. La Universidad de Chile, al igual que la UNAM, tiene antecedentes que se remontan a la colonia. Es una de las instituciones más tradicionales de ese país y representa el 12% de la matrícula de las universidades del Consejo de Rectores y el 7% de la matrícula universitaria en general. La Universidad Nacional de Colombia es una de las universidades más grandes de ese país: cuenta con siete sedes que se distribuyen a lo largo del territorio nacional en las que estudian el 13.25% de la matrícula universitaria pública.

Se decidió comenzar este trabajo con un primer capítulo en el que se hacen consideraciones acerca de las características sociodemográficas de cada uno de los casos nacionales seleccionados. La caracterización se realiza a partir de la distribución territorial y étnica de la pobreza, así como también algunos indicadores de escolaridad para el conjunto de la población, con la intención de analizar el acceso a la educación superior en perspectiva con las características sociales y educativas de la población en general. Sistemas de educación superior sumamente excluyentes reflejan, asimismo,

⁵ Se priorizaron fuentes oficiales, esto es, censos nacionales de población y vivienda, encuestas nacionales que miden condiciones socioeconómicas, anuarios estadísticos sobre educación superior, censos de estudiantes realizados por las propias universidades analizadas, etc.

dinámicas sociales externas o dinámicas excluyentes de los propios sistemas educativos en niveles inferiores.

En la misma línea de contextualizar nuestro análisis, para caracterizar el acceso a los estudios superiores se decidió comenzar presentando la demanda potencial y efectiva por educación superior en cada país. Por demanda potencial nos referimos a aquellas personas que se encuentran en condiciones teóricas (en términos del nivel de estudios alcanzados) de acceder a la educación superior. Es un conjunto poblacional que podría, aunque no necesariamente lo hace, continuar estudios superiores. Por demanda efectiva estamos haciendo referencia al conjunto de personas que efectivamente intentan ingresar a la universidad, esto es, se inscriben o rinden cursos o exámenes de ingreso, que pueden significar su ingreso a la universidad o su exclusión de ella según los resultados del examen. En los casos en los que el ingreso es formalmente irrestricto, demanda efectiva e ingresantes coinciden. En ambos casos se intentó relacionar estas categorías con las condiciones socioeconómicas y étnicas de quienes se incluyen en ellas. Como veremos más adelante, la exclusión educativa comienza desde mucho antes de la universidad. En este sentido, es necesario considerar que el universo sobre el cual acotamos nuestra mirada está constituido por una población que ya ha pasado fuertes procesos de selección y discriminación. El colectivo en cuestión está restringido a una parte de la población que ha tenido el privilegio de llegar hasta el nivel superior de la escolaridad.

Más allá de las características excluyentes de los sistemas educativos en general, la configuración que asumen los sistemas de educación superior puede reforzar o paliar las desigualdades (educativas y sociales) existentes. A los fines de este trabajo, nos hemos centrado en dos tipos de políticas que resultan centrales para la caracterización de la amplitud o restrictividad de la educación superior: las políticas de acceso y las políticas de acción afirmativa. Estudiamos estas políticas a nivel universitario, si bien se hacen referencias a los sistemas de educación superior en general⁶.

Las políticas de acceso a la universidad son analizadas principalmente a partir de una descripción de las características formales que asumen los sistemas de ingreso (sistemas formalmente irrestrictos, existencia de mecanismos de selección de los estudiantes). Se pretende estudiar quiénes, de un muy restrictivo universo de potenciales ingresantes a la universidad, consiguen acceder a ella. ¿Cómo se posiciona la universidad frente a la democratización en el acceso a sus estudios?

Por su parte, las políticas sociales denominadas de acción afirmativa se originaron en los Estados Unidos de América. Estas políticas fueron concebidas inicialmente como mecanismos tendientes a solucionar la marginación social y económica de personas negras en la sociedad estadounidense. Con posterioridad, ellas fueron extendidas a mujeres, a minorías étnicas y nacionales, indios y personas con discapacidad física. Si bien se las ha denominado de diversa manera (acción afirmativa, discriminación positiva, etc.), todas ellas tienen como característica central la siguiente: “Las acciones afirmativas se definen como políticas públicas (y privadas) dirigidas a la concretización del principio

⁶ Cuando hablamos de educación superior, estamos incluyendo el conjunto de instituciones que cada país, en documentos oficiales, considera incluido dentro de este grupo. La denominación de universidad se reserva para aquellas instituciones que se enmarcan en esta categoría según las leyes vigentes en cada país. En este sentido, corresponde destacar que dentro de la denominación de universidad se incluyen diversos tipos de instituciones (con mayor o menor autonomía, con diferencias en su tamaño, gobierno y organización, con diferencias en las funciones que cumplen, etc.).

constitucional de la igualdad material y la neutralización de los efectos de la discriminación racial, de género, de edad, de origen nacional y de complejión física. En su concepción, la igualdad deja de ser simplemente un principio jurídico a ser respetado por todos, y pasa a ser un objetivo constitucional a ser alcanzado por el Estado y por la sociedad” (Barbosa Gomes, 2003: 21. Traducción propia).

En este sentido, la noción de igualdad resulta central al hablar de políticas de acción afirmativa. Sin embargo, la idea de igualdad puede ser entendida, al menos, de dos maneras: como igualdad de oportunidades y como igualdad de condición. Las políticas afirmativas se basan en esta segunda forma de encarar la igualdad: ellas suponen la adopción de una noción sustancial (y no formal) de igualdad, que contemple condiciones económicas y culturales de no discriminación.

En este documento, las políticas afirmativas son consideradas en un sentido amplio como políticas que promueven el acceso a la universidad de sectores tradicionalmente excluidos, lo cual implica considerar a los pobres en general⁷. En el relevamiento realizado se incluyeron tanto políticas de acción afirmativa en un sentido estricto (como por ejemplo las políticas de cupos), como políticas más difusas tendientes a favorecer el acceso a la universidad de los sectores sociales más pobres (como por ejemplo, becas de ayuda económica). La definición abarcativa por la que optamos en este trabajo obedece a las características sociodemográficas variadas de los casos nacionales seleccionados y a la convergencia entre pobreza estructural y segmentación étnica. En un sentido estricto parece clara la denominación de políticas afirmativas en sociedades reconocidamente segmentadas en términos raciales como es la brasileña, pero se torna más difuso en los casos como Argentina o Chile donde el reconocimiento de esa condición se atribuye casi con exclusividad a la situación social y económica.

Por último, al analizar las políticas de acción afirmativa en nuestro estudio, observamos que se presentan como una tendencia contrapuesta, casi compensatoria en relación con las políticas de ingreso. Es decir, mientras algunos sistemas de ingreso parecieran estar diseñados para seleccionar, y en este sentido, excluir a personas o sectores de la educación superior, las políticas afirmativas parecieran dirigirse en el sentido contrario, en tanto promueven la presencia de determinados sectores sociales en las universidades. Poner en relación esta tensión es interesante para observar las contradicciones que se evidencian en los discursos y las acciones para el nivel.

⁷ La pobreza en América Latina puede ser leída como una condición estructural que tiende a su reproducción en contraposición con la idea de una situación circunstancial particular y coyuntural.

Las excluyentes sociedades latinoamericanas

Las sociedades latinoamericanas son consideradas entre las sociedades más desiguales del mundo. Son sociedades en las que la distribución de la renta es sumamente inequitativa, en donde la brecha entre los más pobres y los más ricos presenta rasgos escandalosos; son sociedades en las que etnia, pobreza y desigualdad educativa están asociados. Por ello, la inclusión o exclusión en las universidades de América Latina remite, necesariamente, a las condiciones estructurales en las cuales se desarrollan los sistemas de educación superior.

La desigualdad social y educativa en la Argentina

En Argentina habitan 36.260.130 personas en una superficie continental de 2.791.810 km²⁸. La población argentina es predominantemente urbana (89.3%), aunque existe una pequeña cantidad de población rural⁹ dispersa y muy pobre en el interior del país. En términos de su concentración geográfica, se observa que la población está distribuida mayoritariamente en las regiones de Gran Buenos Aires (donde reside casi el 32%) y Pampeana (35%); les siguen las regiones Noroeste (con el 12.3% de la población), Nordeste (9.3%), Cuyo (7%) y Patagonia (4.8%)¹⁰.

En lo que se refiere a la composición por etnias, sólo un 3% de la población se identifica como indígena. Dentro del país se encuentran: diaguitas, chorotes, chulupi, chiriguano, chanés, kollas (quechua aymará), mapuches, mocovíes, tobas, pilagá, tapietes, tehuelches y wichí. Sin embargo, es importante destacar que no existen datos oficiales disponibles ya que recién en el Censo del año 2001¹¹ se incluyó a la ascendencia indígena como ítem a relevar. Según los datos no oficiales disponibles, las provincias que cuentan con población indígena son: Salta, Jujuy, Formosa, Misiones, Chaco, Chubut, Santa Cruz, Neuquén, Río Negro, La Pampa y Santa Fé.

De acuerdo con datos de 2002¹², en Argentina el 57.5% de la población se encuentra en situación de pobreza¹³, con ingresos que no logran satisfacer una canasta básica total (CBT). De ese conjunto, un 27.5% se encuentra bajo la línea de indigencia con ingresos que no satisfacen una canasta básica de alimentos (CBA). Estas cifras son variables según las regiones y al interior de estas, alcanzando los picos más altos y alarmantes las regiones de Nordeste (71.5% de la población se encuentra bajo la línea de la pobreza), Noroeste (69.4%) y Cuyo (61%).

⁸ Fuente: Censo de Población 2001

⁹ Resulta necesario recordar que los principales indicadores socioeconómicos son relevados en Argentina por la Encuesta Permanente de Hogares (EPH). A través de ella, sólo se relevan aglomerados urbanos (un total de 28).

¹⁰ Las regiones son: Gran Buenos Aires: Ciudad de Buenos Aires y partidos del Gran Buenos Aires; Región Pampeana: Resto de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, La Pampa, y Santa Fe; Región Cuyo: Mendoza, San Juan y San Luis. Región Nordeste: Corrientes, Chaco, Formosa y Misiones; Región Noroeste: Jujuy, Salta, Catamarca, La Rioja, Tucumán y Santiago del Estero; Región Patagonia: Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego

¹¹ Los datos del Censo 2001 sobre población indígena no se encuentran disponibles.

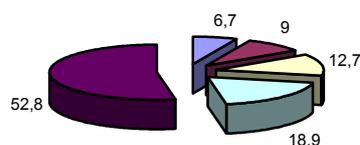
¹² Fuente: EPH, onda octubre 2002.

¹³ La pobreza afecta a 20 millones de personas aproximadamente, de los cuales 6 millones de personas son indigentes.

Otro indicador utilizado para medir la pobreza en Argentina es el Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)¹⁴. En 2001, el 17.7% de la población no cubría sus necesidades básicas. Esta cifra aumenta en las regiones noroeste y nordeste, donde en las provincias de Formosa (33.6%), Chaco (33%), Salta (31.6%) y Santiago del Estero (31.3%), un tercio o más de la población no puede satisfacer sus necesidades básicas.

La distribución del ingreso en Argentina es sumamente inequitativa; en 2002, los ingresos del 20% más rico superaban 20 veces los ingresos del 20% más pobre. Según datos de 1997, el quintil más rico percibía el 52.8% del ingreso y el quintil más pobre el 6.7%¹⁵.

Distribución del ingreso por quintiles



■ Quintil 1 ■ Quintil 2 ■ Quintil 3 ■ Quintil 4 ■ Quintil 5

En términos educativos, Argentina presenta una tasa de analfabetismo muy baja. En 2001, sobre el total de la población de 10 años y más (29.439.635 personas) 767.027 son analfabetos, es decir, 2.6% de esa población. Pero esta tasa no es homogénea en todo el país ya que en las provincias más castigadas aumenta hasta llegar al 8% en Chaco y al 6% en Formosa, Misiones y Santiago del Estero¹⁶.

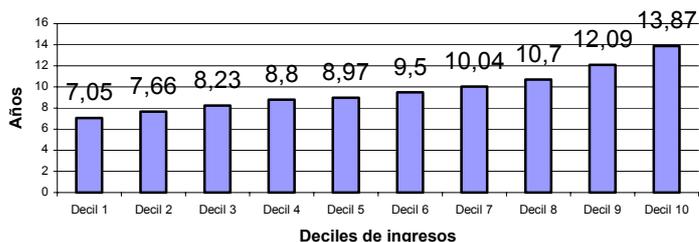
Con respecto a la cantidad de años promedio de estudio para la población total, en 2002 este indicador era de 9,56 años (Jundergloben y otros, 2003). Si se discrimina según deciles de ingresos, se observa que el promedio de años de escolaridad es de 7,5 años para el primer decil —el más pobre— y de 13,64 años para el décimo decil —el más rico.

¹⁴ Los hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas son aquellos que presentan al menos uno de los siguientes indicadores de privación: Hacinamiento: hogares que tuvieran más de 3 personas por cuarto; Vivienda: hogares que habitaran en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo); Condiciones sanitarias: hogares que no tuvieran ningún tipo de retrete; Asistencia escolar: hogares que tuvieran algún niño en edad escolar que no asista a la escuela; Capacidad de subsistencia: hogares que tuvieran 4 ó más personas por miembro ocupado y, además, cuyo jefe tuviera baja educación.

¹⁵ Estos datos toman en cuenta el ingreso disponible después de gastos sociales realizados por el gobierno. En caso de no considerar la política social, el quintil más rico recibe el 61.3% y el primer quintil el 3.1%. Datos de la Dirección de Gastos Sociales Consolidados del Ministerio de Economía.

¹⁶ Fuente: Censo 2001

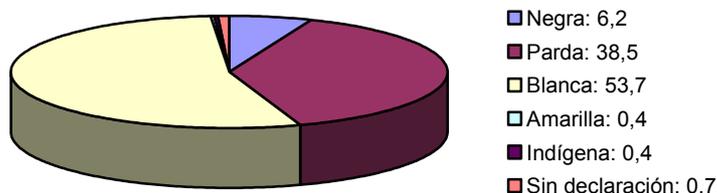
Promedio de años de estudio según deciles de ingresos



La desigualdad social y educativa en Brasil

Brasil se extiende sobre un territorio de 8.514.215 km² y cuenta con una población de casi 170 millones de habitantes. Su población es mayoritariamente urbana, aunque en menor proporción que Argentina o Chile: el 79.9% de los brasileños vive en zonas urbanas, mientras que el 20.1% restante lo hace en zonas rurales¹⁷. En términos de la concentración geográfica de la población, ésta se distribuye mayoritariamente en las regiones Sudeste (residen casi el 43% del total de habitantes) y Nordeste (28%). Las regiones Sul (tercer lugar, con 15% de la población brasileña), la Norte y Centro-Oeste son las que albergan a la menor proporción de población (aproximadamente 7%).

En lo que se refiere a la composición por color o raza, Brasil presenta una población heterogénea en términos raciales: poco más de la mitad de la población brasileña se identifica como blanca, aproximadamente un 45% como negra o parda¹⁸ y sólo un 0.4% como amarilla o indígena¹⁹:



Al considerar la distribución territorial de esta población según su color o raza, se aprecia que la población blanca se concentra mayoritariamente en la región Sudeste, una de las regiones más ricas del país. Allí viven el 49.5% del total de blancos del país y el 67.6% del total de la población amarilla. La población negra se concentra fundamentalmente en dos regiones: Sudeste (45% de su total) y Nordeste (34.9%); situación que se repite en el caso de la población parda (Sudeste, 32.7% y Nordeste 42.4%). La población indígena presenta una distribución más pareja, viviendo la mayoría de ellos en las regiones Norte (29.1%), Nordeste (23.2%) y Sudeste (22%)²⁰.

¹⁷ Datos de 2000 (UNESCO - OREALC, 2002).

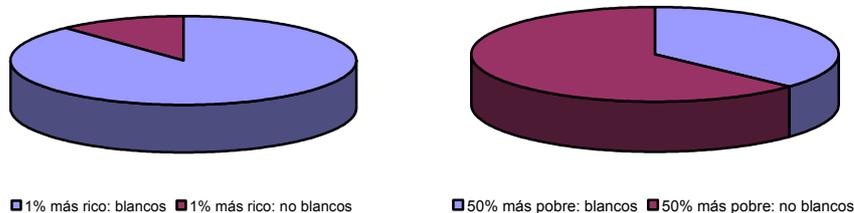
¹⁸ En Brasil se denomina "pardos" a los hijos de blancos y negros.

¹⁹ Fuente: Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística (IBGE). Censo poblacional de 2000 (muestra). En los cuestionarios del censo se pidió a la población que se identifique a sí misma dentro de una de las siguientes categorías: blanca, negra, parda, amarilla.

²⁰ Datos de 2000. Fuente: IBGE Censo poblacional 2000 (muestra).

Según datos de 1999, el 28.36% del total de la población brasileña se encuentra en estado de pobreza, con ingresos menores a medio salario mínimo. Esta cifra es variable según las regiones y al interior de éstas, alcanzando los picos más altos en la región Nordeste, con el 50% de su población en dicha situación. Asimismo, la distribución de la renta en Brasil es sumamente inequitativa; en 1999, la renta del 20% más rico de la población superaba 17 veces la renta del 20% más pobre. Las diferencias más importantes se observan en las regiones Norte y Nordeste, en donde esta brecha puede ser aún mayor para algunas zonas.

Si se realiza el cruce entre desigualdad y raza o color, se observa que entre los sectores más favorecidos económicamente la población blanca es mayoritaria: el 1% más rico de la población brasileña está constituido en un 88% por personas blancas, mientras que entre el 50% más pobre de la población los blancos sólo representan menos de un 37%²¹.



Algunos indicadores de escolaridad nos muestran que la situación de Brasil requiere aún de importantes esfuerzos en el terreno educativo. En 2000 la tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más era de 13.6%²². Sin embargo, las diferencias entre los diversos grupos según su condición de raza son notorias. Como se observa en el siguiente cuadro, en 2002, la tasa de analfabetismo para los blancos era de 7.5%, mientras que entre la población negra y parda esta tasa era de más del 16%.

Tasa de analfabetismo de personas de 15 años o más. Brasil, 2002			
Total	Raza		
	Blanca	Negra	Parda
11,8	7,5	16,7	17,3

Fuente: IBGE (2003). Síntesis de indicadores sociales

En relación con el promedio de años de escolaridad, en 2000 el 65.39% de los jefes y jefas de hogar tenían 7 o menos años de escolaridad promedio. Los datos del cuadro siguiente hablan por sí mismos: cuanto más se asciende en la escala educativa, menos personas llegan allí.

²¹ Fuente: Petrucelli (2004), sobre la base de datos del IBGE 2002.

²² Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Jefas y jefes de hogar según años de estudio. Brasil, 2000.							
Total	Sin instrucción o menos de 1 año	1 a 3 años	4 a 7 años	8 a 10 años	11 a 14 años	15 años o más	Sin determinar
44 795 101	7 243 666	8 278 963	13 774 049	5 704 218	6 778 840	2 927 906	87 459
100%	16.17	18.48	30.74	12.73	15.13	6.53	0.19

Fuente: elaboración propia sobre la base de IBGE, Censo Demográfico 2000.

Si a esto sumamos las inequidades producto de la desigual distribución de la renta, se observa la fuerte relación que existe entre nivel socioeconómico y promedio de años de escolaridad alcanzados: mientras que las personas que se ubican en el primer quintil de ingresos alcanzan una media de 3.4 años de estudio, las personas que se ubican en el quintil superior alcanzan en promedio 10.3 años.

Media de años de estudio de la población de 25 años o más de edad, según quintiles de ingreso familiar per capita. Brasil, 2002					
	Quintiles de ingreso				
	I	II	III	IV	V
Media de años de estudio	3.4	4.5	5.2	7.0	10.3

Fuente: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

Estas desigualdades también se observan al considerar los vínculos existentes entre raza y media de años de escolaridad alcanzados. Como se observa a continuación, entre la población de 10 o más años de edad, los blancos alcanzan una escolaridad promedio de 7.1 años mientras que los pardos y negros alcanzan sólo alrededor de 5 años de escolaridad:

Media de años de estudio de la población de 10 años o más, según raza. Brasil, 2002			
Total	Raza		
	Blanca	Negra	Parda
6,3	7,1	5,5	5,2

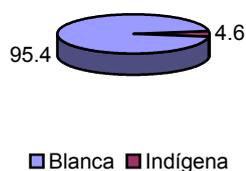
Fuente: IBGE (2003). Síntesis de indicadores sociales

La desigualdad social y educativa en Chile

En Chile, la población asciende a 15.116.435 millones de personas según el Censo de Población 2002, en una superficie continental de 746.767 km². Esta población se distribuye en un 86% en zonas urbanas mientras que el 14% restante vive en zonas rurales. En términos de su concentración geográfica se observa que la mayor parte de la

población reside en las regiones Metropolitana²³ (40%), Biobío (12.31%) y Valparaíso (10.18%). En el norte del país, en las regiones de Tarapacá, Antofagasta y Atacama vive sólo el 8% de la población y en el sur reside aproximadamente el 14% de la población.

En cuanto a la distribución por raza o etnia, sólo el 4.6% de la población total, es decir 692.192 personas, se reconoce como perteneciente a una de las ocho etnias reconocidas por la legislación²⁴. Si se analiza su lugar de residencia, se observa que las regiones con mayor concentración de grupos étnicos son las regiones IX (De la Araucanía), con el 23.5%; la I (De Tarapacá) con el 11.5%; la X (De los Lagos) con el 9.5% y la XI (Aisén del General Carlos Ibáñez del Campo) con el 9%. Es decir, la mayor concentración de grupos étnicos se encuentra en el centro (región IX) y en el norte (región I) del país.



Según la CEPAL (2001), en las últimas décadas las etnias indígenas en Chile han adquirido otros rasgos relacionados con la migración. Por ejemplo, más del 70% de la población indígena vive en ciudades.

En relación con las condiciones socioeconómicas²⁵, el 18.8% de los chilenos se encuentran en situación de pobreza, es decir, carece de ingresos suficientes para satisfacer las necesidades consideradas básicas²⁶; de ellos, un 4.7% es indigente, esto es, carece de ingresos suficientes para satisfacer sus necesidades nutricionales. La población pobre e indigente del país reside mayoritariamente en zonas urbanas, con concentraciones que en 2003 llegaban a un 85% y a un 82% para pobres e indigentes, respectivamente. La Región Metropolitana concentra el mayor número y porcentaje de población pobre e indigente, con un 28% del total de pobres y casi un 25% del total de indigentes. Le sigue la región VIII, tanto en pobreza como en indigencia. Si se analiza la distribución del ingreso, se observa que el porcentaje que percibe el primer decil es de 2,9% del total en tanto que los que pertenecen al décimo decil obtienen el 39%²⁷.

²³ El territorio chileno se encuentra dividido en 13 regiones: Región I De Tapacará, II Antofagasta, III Atacama, IV Coquimbo, V Valparaíso, VI O'Higgins, VII Maule, VIII Biobío, IX Araucanía, X De los Lagos, XI Aisén del General Carlos Ibáñez del Campo, XII Magallanes y de la Antártica Chilena y por último la región Metropolitana.

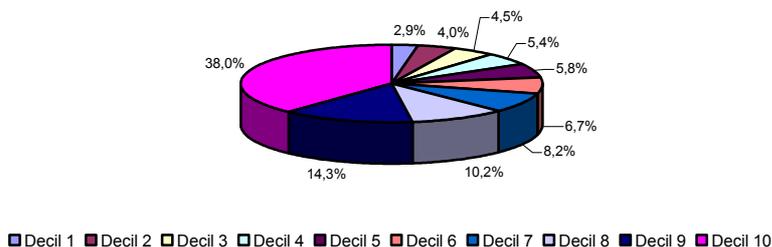
²⁴ Según la legislación vigente las etnias reconocidas son: Alacalufe, Atacameño, Aimara, Colla Mapuche, Quechua, Rapanui, Yámana. Según datos del censo 2002, el 87.31% de los indígenas se reconocen como perteneciente a la etnia mapuche.

²⁵ Fuente: Encuesta CASEN 1998.

²⁶ La canasta básica de alimentos en noviembre de 2003 para determinar la línea de indigencia era de \$21.856 en zonas urbanas y \$ 16.842 en zonas rurales. La canasta básica para determinar la línea de pobreza estaba calculada en \$43.712 en zonas urbanas y \$29.473 en zonas rurales.

²⁷ Estos porcentajes toman en cuenta el gasto social en salud y en educación.

Distribución del ingreso por deciles



En un informe sobre indicadores para la educación en el año 2002, el Ministerio de Educación chileno estimaba que los jóvenes entre 5 y 24 años de edad constituyen el 35% población (5.452.496 de personas). Un dato a destacar es que la pobreza y la indigencia afectan en mayor medida a la población joven: el 70.4% de los individuos indigentes tienen menos de 30 años.

En relación con el nivel educativo de la población, el Censo 2002 estimaba que la tasa de analfabetismo era de 4.7% y la escolaridad promedio en Chile era de 8.5 años para el total de la población mayor de 15 años. Sin embargo, estas características educacionales presentan diferencias importantes si se compara a las personas pobres con las no pobres. Por un lado, los primeros presentaban mayores niveles de analfabetismo (7%), lo que es aún más marcado para los indigentes (10.1%); por otro lado, también difieren los niveles de escolaridad promedio de pobres (8 años) y no pobres (10,1 años).

La exclusión que sufren los pueblos indígenas se manifiesta claramente en los altos índices de analfabetismo, que se aprecia más entre los grupos de mayor edad, y el bajo número promedio de años de estudio alcanzado, sobre todo en los niveles de educación media y superior CEPAL (2001).

La desigualdad social y educativa en Colombia

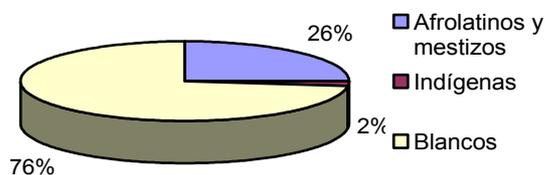
En 2004 Colombia contaría con 45.294.953 de habitantes según las proyecciones que realiza el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), distribuidos en una superficie de 1.142.000 km². La mayoría de la población vive en zonas urbanas (79%), y tiene principalmente como lugar de residencia los departamentos de Bogotá, Antioquia y Valle del Cauca (38%). Un aspecto interesante a destacar es que la población colombiana es predominantemente joven. Las personas en edad escolar de 3 a 24 años representan el mayor volumen de la población, alcanzando el 47.9% de la población total (17.788.201 habitantes) en 1993 y el 45.2% (18.824.104 habitantes) en 1999.

De acuerdo con los datos del último censo²⁸, la población indígena estimada es del 2%²⁹ (701.860 personas) y tiene presencia en 32 departamentos del país, especialmente en aquellos ubicados en la selva tropical húmeda. A su vez, la población negra y mestiza, afrolatina y afrocaribeña, alcanza el 26% (10.5 millones de personas) y habita los

²⁸ El último censo de población fue realizado en 1993 ajustado al año 1997.

²⁹ En Colombia habitan 80 etnias y se hablan 64 lenguas indígenas y 300 dialectos.

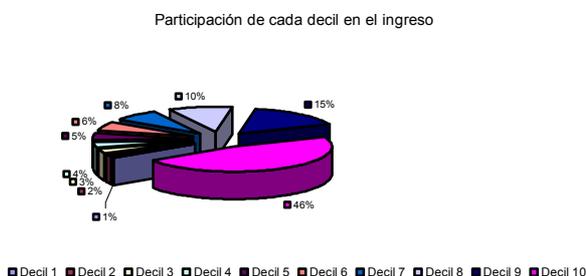
departamentos de Valle, Antioquia, Bolívar, Chocó y Aguablanca, contando estos dos últimos con uno de los más altos porcentajes de dicha población, de acuerdo a datos no oficiales³⁰: 85% y 80%, respectivamente.



Al mismo tiempo, resulta necesario tener presente el problema de los desplazados en Colombia, si se considera que en el año 2002 se calculaba que éstos llegaban a ser 800 mil personas, de las cuales las más afectadas eran las etnias indígenas y los afrolatinos y caribeños.

En cuanto a las condiciones socioeconómicas, según datos del año 2000, un 60% de colombianos se encuentran en condiciones de pobreza³¹, de los cuales un 23.4% viven en situación de pobreza extrema (por debajo de la línea de indigencia). Al analizar cómo se distribuye la pobreza, se observa que en zonas urbanas, el 50% de la población es pobre, mientras que en zonas rurales la tasa de pobreza asciende al 84%. Aproximadamente, el 90% de los niños menores de 10 años que viven en zonas rurales son pobres.

La distribución del ingreso en Colombia es sumamente inequitativa; en 2000, el 20% más pobre percibe el 23.4% del total y el 20% más rico obtiene las dos terceras partes del ingreso (2/3)³². En términos de deciles, las personas que pertenecen al decil 10 —es decir, las de mayores ingresos— obtienen el 46.57% del ingreso y las que pertenecen al decil 1, el 0.65%.



³⁰ Datos de Etnias de Colombia: www.etniasdecolombia.org

³¹ Fuente: CEPAL (2001).

³² Fuente: DANE.

Según la Encuesta de Calidad de Vida de 2003, la tasa de analfabetismo era del 7.89% para la población de 15 años y más. Sin embargo, no se distribuye en forma similar en todo el país. En las zonas urbanas, la tasa es de 4.68% y en las zonas rurales asciende al 17.97%. En relación con los años que la mayoría de la población pasa en el sistema educativo, el promedio de años de escolaridad de la población era de 7.30 años en 2000, siendo más alto en las zonas urbanas (8.30 años) que en las rurales (4.40 años). Un aspecto interesante es que en la zona rural, las mujeres tienen una escolaridad promedio mayor (4.39 años) que los hombres (4.15 años) a diferencia de lo que sucede en las zonas urbanas, donde las mujeres tienen 7.38 años promedio de educación y los hombres, 8.2 años.

El promedio de años de escolaridad nos muestra que la situación difiere para las personas que viven en hogares pobres y para aquellos que lo hacen en hogares no pobres. En los primeros el promedio de escolaridad es de 6.6 años a diferencia de los 9.4 años de los segundos, según datos de 2000 para zonas urbanas. En zonas rurales la situación empeora: los pobres tienen un promedio de 3.7 años mientras que los que no lo son llegan a 5.2 años de escolaridad (CEPAL, 2001).

Nivel educativo promedio. Año 2000				
Años promedio de educación	Urbano		Rural	
	Pobres	No pobres	Pobres	No pobres
	6.6	9.4	3.7	5.2

Fuente: CEPAL (2001)

La desigualdad social y educativa en México

México se despliega sobre un territorio de 1.964.375 km², en el cual viven 97.5 millones de habitantes³³. La mayoría de la población se concentra en la parte central del territorio nacional y el 75.4% de la población reside en zonas urbanas. Es, junto con Colombia, el país que tiene mayor proporción de población rural de todos los considerados en este estudio. En 2000, el 45.8% del total de población se concentraba en seis entidades federativas (México: 13.4%, Distrito Federal: 8.8%, Veracruz de Ignacio de la Llave: 7.1%, Jalisco: 6.5%, Puebla: 5.2% y Guanajuato: 4.8%).

Sobre esta población, se estima que el 7,2% del total de población de 5 años y más del país son indígenas³⁴ (7.278.000 personas³⁵). Casi 4/5 partes de la población hablante de lenguas indígenas reside en ocho entidades federativas de las 20 que tiene el país, sobresaliendo en primer lugar Oaxaca, donde reside el 18.5% del total de población indígena. Le siguen Chiapas (13.4%), Veracruz de Ignacio de la Llave (10.5%), Puebla (9.4%), Yucatán (9.15), Guerrero (6.1%), México (6%) e Hidalgo (5.6%). En relación con la proporción existente entre los hablantes de lengua indígena y el total de habitantes de

³³ Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática - INEGI (2000). *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos*.

³⁴ Personas mayores de 5 años hablantes de lengua indígena o personas menores de 4 años que residen en casas donde el jefe/jefa de hogar habla una lengua indígena

³⁵ INEGI. (2001) XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados básicos. Aguascalientes.

cada estado, las entidades con mayores porcentajes en 2000 fueron: Yucatán (un tercio de sus habitantes eran indígenas), Oaxaca, con 32.6% y Chiapas y Quintana Roo, con alrededor de una quinta parte³⁶.

Las condiciones socioeconómicas de la población mexicana también muestran una situación de pobreza importante. Según datos del INEGI, el 23.88% de los hogares mexicanos se sostiene con menos de dos salarios mínimos³⁷.

Al igual que en los otros casos considerados, etnicidad y situación de pobreza van de la mano. De los indígenas mexicanos, un 59% de la población que se encuentra económicamente activa trabaja en el sector primario, fundamentalmente, en agricultura de subsistencia. Un 21% de la fuerza laboral indígena no percibe ningún ingreso (frente a un 7.3% de la población total) y sólo el 12.3% gana más de dos veces un salario mínimo (mientras que para la población total este porcentaje sube al 32.5%). Los ingresos de la población indígena son sumamente bajos: casi las dos terceras partes cobra menos de un salario mínimo (Carnoy y otros, 2002).

Asimismo, al considerar los estados en los que mayoritariamente se concentra la población indígena (Oaxaca y Chiapas), se observa que los mismos registran los valores más desfavorables en casi todos los indicadores sociales y económicos del país. Por ejemplo, para el indicador “porcentaje de la población económicamente activa sin ingresos o con ingresos menores a un salario mínimo”, estos dos estados se ubican en los dos últimos lugares del ranking, con porcentajes del 80.5% (Oaxaca) y del 82.2% (Chiapas) para el año 1993 (Carnoy y otros, 2002).

También en relación con la escolaridad, la población indígena se ve desfavorecida. En 2000, el porcentaje de analfabetismo de la población mayor a 15 años era de 9.2%³⁸, mientras que entre la población hablante de lengua indígena esta tasa aumentaba al 66%³⁹.

En relación con la cantidad de años de estudio alcanzados por la mayoría de la población, se observa que en 2000 el promedio de años de escolaridad para el conjunto de la población mayor de 15 años era de 7,6 años. Sin embargo, si se toma en cuenta sólo la población indígena, se observa una importante desigualdad: para el mismo año, el promedio de años de escolaridad de la población indígena de 15 años y más era de sólo 4 años.

Promedio de años de escolaridad	Promedio de escolaridad de la población de 15 años y más, año 2000	Promedio de escolaridad de la población hablante de lengua indígena de 15 años y más, año 2000*
Total del país	7.3	4.0

*No se incluyeron los estados de Aguascalientes, Baja California Sur, Coahuila de Zaragoza, Colima, Guanajuato, Nuevo León, Tamaulipas y Zacatecas, debido al reducido número de hablantes de lengua indígena que residen en ellos
 Fuente: elaboración propia a partir de INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Base de datos.

Aguascalientes, Ags. 2001.

³⁶ Fuente: INEGI (2003), *México Hoy*.

³⁷ Fuente: INEGI (2002). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares.

³⁸ Fuente: INEGI (2003), *México Hoy*.

³⁹ Fuente: INEGI (2000). XII Censo General de Población y Vivienda. Base de datos.

Si se toma en cuenta la distribución de la población de acuerdo con su acceso a diferentes niveles de escolaridad, las desigualdades observadas entre el conjunto de la población y la población indígena se expresan de la siguiente manera:

Nivel de instrucción	Total de población de 15 años y más, año 2000 (incluye hablantes de lengua indígena)	Población hablante de lengua indígena de 15 años y más, año 2000
Sin instrucción	10.3	31.7
Primaria incompleta	18.1	30.6
Primaria completa	19.4	18.4
Secundaria incompleta	5.3	3.4
Secundaria completa	19.1	8.9
Algún año aprobado en educación media superior	16.8	4.3
Algún año aprobado en educación superior	11.0	2.7
Total	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de INEGI. *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Base de datos. Aguascalientes, Ags. 2001.*

Comentarios comparativos

Hasta aquí se ha buscado dar una pincelada que permita “poner en contexto” el análisis que haremos a continuación sobre los sistemas de educación superior. Lo que subraya este marco contextual es que la mirada de la educación superior en sociedades que ofrecen desiguales oportunidades económicas y sociales, es necesario enfocarla en un sistema de exclusión sobre otro ya excluyente. Es decir, se trata de sistemas excluyentes desde el punto de vista social por sus propias características internas, que a su vez se asientan sobre otra exclusión. En otras palabras, hablaremos de una educación superior que selecciona a un conjunto de personas sobre un universo que ya pasó por fuertes procesos de selección social y educativa en períodos escolares previos.

Los países considerados en nuestro estudio presentan sociedades fuertemente segmentadas desde el punto de vista social. Las condiciones de pobreza del conjunto de la población superan en todos los casos el 20%, llegando a cifras superiores al 50% para algún caso. Otro indicador insoslayable para nuestro estudio es el vínculo existente entre condición de pobreza y raza, etnia y ruralidad.

Un rasgo característico de los sistemas educativos latinoamericanos, es la importante cobertura en el nivel básico de educación que se contrapone con una cobertura cada vez más restrictiva en los siguientes niveles del sistema educativo. Esta situación condiciona fuertemente las posibilidades de acceso a la educación superior.

Las tasas de analfabetismo son bajas en países como la Argentina (2.6%) y Chile (4.7%). Brasil, México y Colombia presentan tasas más altas, lo que nos habla de sistemas de educación básica que han tenido más dificultades en ampliar su cobertura o que lo han hecho en períodos más recientes (recordemos que la tasa de analfabetismo incluye por lo general a personas de más de 10 o 15 años de edad). Otro indicador que nos habla de la restrictividad de los sistemas educativos latinoamericanos es el promedio de años

de estudio de la población. Si se analiza este indicador para el conjunto de la población de cada país, se observa que en su mayoría se alcanza a cubrir una cantidad de años de estudio que equivalen a la escolaridad básica.

Las relaciones entre pobreza, etnia y desigualdad educativa fueron ampliamente estudiadas por la sociología de la educación, y no es nuestra intención abundar sobre este tema. Valga simplemente como ejemplo, y a los fines de la caracterización que estamos realizando, considerar algunas de estas relaciones. Si se observa con detenimiento las diferencias entre los diversos sectores sociales que mencionamos en los párrafos anteriores, es posible notar que las personas que se ubican en los quintiles más altos de ingreso alcanzan un promedio de años de escolaridad que se corresponde con la educación media, mientras que los sectores más pobres alcanzan en promedio una escolaridad menor a los años que dura la educación básica. Lo mismo sucede cuando se considera los vínculos entre etnia y educación: en México. Por ejemplo, mientras que para el conjunto de la población los años de escolaridad promedio superan la educación básica, los hablantes de lenguas indígenas llegan apenas a la mitad de ese nivel.

El acceso a la educación superior

El acceso a la educación superior en la Argentina

Algunas características del sistema de educación superior argentino

A partir de las políticas desarrolladas durante la década de los '90, se produjo un fuerte proceso de diversificación de la oferta en educación superior en la Argentina. Durante esta década fue notorio el crecimiento del sector privado en la educación superior, fundamentalmente a partir del impulso a la autorización del funcionamiento de universidades privadas (Morosini y Nosiglia, 2000) y también a través del crecimiento del sector no universitario privado. Entre 1994 y 1999 las instituciones terciarias no universitarias privadas crecieron por encima de cualquier otra institución de educación superior en la Argentina. Aumentaron en un 34%, mientras que las universidades privadas crecieron en un 20% y las públicas en un 16% (Dono Rubio, citado en Mollis, 2001). Sin embargo, como veremos más adelante, en la Argentina se produce un fenómeno por el cual crecen las instituciones de educación superior privadas, pero la matrícula del sector no crece en la misma proporción.

Además de la privatización, la reforma de los '90 introdujo otras modificaciones en el sistema de educación superior argentino. A diferencia de Brasil, las instituciones de educación superior argentinas estaban fundamentalmente organizadas según el modelo reformista que indisolubla la enseñanza de la investigación y la extensión, a pesar de la existencia de proyectos de diversificación de los tipos institucionales, como el plan Taquini durante la dictadura militar de 1966 (Cano, 1990). La creación de nuevas universidades nacionales con modelos de organización alternativos comienza a introducir fisuras en este modelo universitario. De hecho, algunos autores sostienen que uno de los propósitos de la creación de nuevas universidades públicas en el conurbano bonaerense (Universidad de Quilmes, Universidad de Tres de Febrero, Universidad de General Sarmiento, Universidad de General San Martín, Universidad de Lanús, etc) fue romper con el modelo reformista de las universidades públicas tradicionales, cambiando criterios clave de funcionamiento (véase por ejemplo Mollis, 2001).

El impulso a la creación de universidades privadas guarda relación con la política de diversificación institucional implementada durante los '90. Estas nuevas instituciones tienen también, al igual que las nuevas universidades públicas, modelos de organización alternativos en relación con las universidades públicas, pero también con la oferta universitaria privada anterior. Tal como destacan Tiramonti y otros, la nueva oferta de universidades privadas se caracteriza por "ser instituciones pequeñas que acogen a un número muy reducido de alumnos y docentes alrededor de un recortado menú de opciones académicas destinadas a formar profesionales que ocupen cargos de diferente jerarquía en el mundo empresario. La articulación con las empresas es muy fuerte (...) En el seno del conjunto de instituciones que hemos analizado, es posible distinguir, con bastante claridad dos circuitos institucionales. Uno de ellos claramente elitista y el otro en cambio dirigido a grupos medios de la población, a quienes se les hace una propuesta diferente a la de las universidades tradicionales" (Tiramonti y otros, 1995: 15).

El sistema de educación superior en la Argentina ha sido descrito como un sistema binario que comprende formación superior universitaria y formación terciaria no

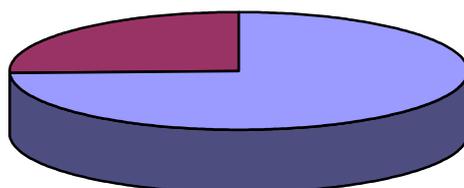
universitaria (Dirie, 2002). La mayor concentración de la matrícula se produce en el nivel universitario público. El nivel superior no universitario se concentra fundamentalmente en la formación docente: el 54,7% del alumnado del subsistema de educación superior no universitario cursa carreras de formación docente, el 40,6% carreras de formación técnico profesional y el 4,8% restante cursa carreras de ambos tipos.

La matrícula de la educación superior en su conjunto (comprendiendo al sistema universitario y no universitario) ha crecido sustantivamente en el período 1950-2000: pasó de 86.080 estudiantes en 1950 a 1.724.397 en el año 2000, creciendo en más de 20 veces. En el año 1950 la matrícula se concentraba casi exclusivamente en las universidades nacionales ya que la educación superior no universitaria tenía sólo 5.635 estudiantes y las universidades privadas serían autorizadas a funcionar sólo a partir del año 1958. En el año 1960, la matrícula en las universidades privadas era relativamente reducida (sólo 2.480 estudiantes). Es hacia 1970 cuando aparece una participación mayor de la universidad privada (12,5%) y de la no universitaria (13,5%), frente al 74% de la universidad nacional. Durante los períodos de dictaduras militares la participación del sector privado creció considerablemente, como consecuencia de las políticas restrictivas impuestas sobre el sector público. Con la recuperación de la democracia en 1983, la situación se modificó parcialmente: creció levemente la participación de la matrícula de las universidades nacionales, se redujo sustantivamente la de las privadas pero se incrementó la de la educación superior no universitaria.

De este modo, como mencionamos anteriormente, de las 91 instituciones universitarias públicas y privadas actuales (universidades e institutos universitarios), más de la tercera parte fueron creadas en el último decenio: dentro de la oferta estatal se crearon 11 instituciones universitarias (7 universidades nacionales, una provincial y 3 institutos universitarios) y dentro de la oferta universitaria privada fueron inauguradas 27 instituciones (alrededor de la mitad de la cantidad total de universidades privadas). Por su parte, más del 70% de los institutos universitarios privados también son de creación reciente (Dirie, 2002).

En la actualidad, el servicio educativo de nivel superior se brinda a través de 1845 instituciones (Dirie, 2002). De ellas, el 95% de pertenece al subsistema no universitario y el 5% restante al universitario. Existen 91 instituciones universitarias (universidades e institutos universitarios públicos y privados) y más de 1.500 unidades educativas que imparten educación superior no universitaria (de formación docente y/o de formación técnico profesional). Estos dos subsistemas diferenciados atienden, en conjunto, a más de 1.700.000 alumnos. A pesar del mayor peso de las instituciones no universitarias en el total de instituciones de la educación superior, el subsistema universitario es el que atiende al 74,5% del alumnado del nivel.

Educación superior: distribución del alumnado

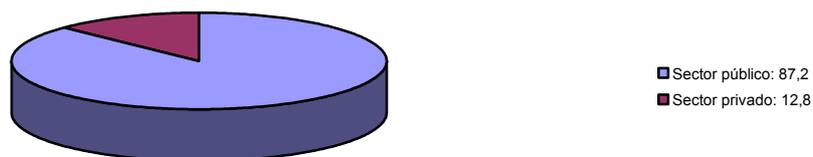


■ Sistema universitario: 74,5%
■ Sistema no universitario: 25,5%

Si bien ambos subsistemas han mostrado una importante expansión, el sistema no universitario ha tenido proporcionalmente un crecimiento mayor: pasó de atender 93.645 alumnos en 1980 a 439.909 en el año 2000, lo que significa un crecimiento del 369,7%. Por su parte, el subsistema universitario atendía a 393.828 alumnos en 1980 y pasó a atender, 20 años después, a 1.285.361 alumnos, lo cual significa un crecimiento del 226.3% (Dirie, 2002).

En ambos subsistemas el porcentaje de instituciones privadas es mayor que el estatal: sólo el 45% de las instituciones universitarias son estatales y el 43,3 % de las unidades educativas del nivel superior no universitario lo son. A pesar de ello, la matrícula se concentra en el sector público: éste atiende a casi ocho de cada diez estudiantes de nivel superior del país (79.6%). El 57.7% de la matrícula superior no universitaria es atendida en el ámbito estatal y el 87.2 % de la matrícula universitaria estudia en universidades del Estado.

Matrícula universitaria - año 2000



Por otro lado, si se analiza la composición de la oferta según cada subsistema, se observa que la oferta estatal se concentra en el subsistema universitario (81.5%) mientras que el 18.5% restante está en el subsistema no universitario. Por el contrario, en el sector privado la oferta se reparte en forma más pareja entre ambos subsistemas, con un ligero predominio del sistema no universitario (53% de la matrícula concurre a instituciones no universitarias y 47% estudia en universidades).

La distribución territorial de la oferta de instituciones universitarias es desigual según pertenezcan al sector estatal o al privado. De las 91 instituciones universitarias del país en el año 2000, el 55% tienen su sede en la Ciudad y/o en la Provincia de Buenos Aires (donde residen el 45,8% de los habitantes del país). La concentración de la oferta en estas dos jurisdicciones es más acentuada en el sector privado que en el estatal: mientras que casi las dos terceras partes de las instituciones universitarias privadas está localizada en dichas jurisdicciones, el 43,9% de las universidades estatales hace lo propio (Dirie, 2002).

Según la cantidad de alumnos con que contaban en el año 1996, se clasificó a las universidades nacionales argentinas en tres grupos: *universidades grandes* con más de 40.000 alumnos (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Tecnológica Nacional, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional del Nordeste y Universidad Nacional del Tucumán); *universidades medianas* que albergan entre 39.999 y 10.000 alumnos

(Lomas de Zamora, Cuyo, Mar del Plata, Litoral, Comahue, Luján, Sur, Salta, La Matanza, San Juan y Misiones) y *universidades pequeñas* con menos de 9.999 alumnos (Río Cuarto, La Patagonia San Juan Bosco, San Luis, Entre Ríos, Centro de la Prov. de Bs. As., Catamarca, La Pampa, Jujuy, La Rioja, Formosa, Santiago del Estero, La Patagonia Austral, Quilmes, General San Martín y Gral. Sarmiento) (Kisilevsky, 1997).

El acceso a la educación superior argentina

Sistema de ingreso

A diferencia de los otros países analizados, caracterizar el sistema de ingreso a las universidades argentinas no es una tarea sencilla. El sistema de educación superior de este país es considerado por algunos autores como un “conglomerado de educación superior” (Cano, 1985), o un “conglomerado desarticulado de instituciones, carreras y títulos” (Mollis, 2001).

En relación con los sistemas de ingreso, la ley de educación superior de 1995 establece que para acceder a las instituciones del nivel superior se debe tener aprobado el nivel medio o polimodal (art. 7). En casos excepcionales pueden ingresar personas mayores de 25 años que no tengan título de nivel medio bajo ciertas condiciones.

Ahora bien, caracterizar este “sistema” resulta complejo no sólo en términos de sistema sino también en términos de instituciones, ya que la modalidad de ingreso puede variar entre facultades de una misma universidad. Esto se debe a que en el caso de las universidades nacionales con más de 50.000 alumnos, la ley de educación superior establece que el régimen de admisión y permanencia serán definidos a nivel de cada facultad o unidad académica (art. 50).

La existencia de diversas modalidades de acceso a la educación superior se encuentra relacionada con la autonomía con que cuentan las instituciones para dictar sus propias normas de ingreso⁴⁰. Siguiendo a Sigal (1995), las distintas modalidades de acceso en Argentina pueden categorizarse en tres grandes grupos: con ingreso irrestricto; con ingreso mediante pruebas de examen sin cupo; y, por último, ingreso mediante prueba y cupo. A continuación se presenta un cuadro -no exhaustivo- con las distintas modalidades de ingreso que es posible encontrar en la Argentina:

⁴⁰ El artículo 27 de la ley de educación superior establece que las universidades tienen autonomía para definir el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes.

Ingreso irrestricto	Sin preingreso	Sin cursos de apoyo o nivelación
		Con ciclos introductorios (forman parte de la carrera)
	Con cursos de apoyo o nivelación (orientación o reflexión)	Tipo cognitivo
		Transmisión de técnicas de estudio
		Orientación vocacional
Con cursos y exámenes no eliminatorios pero vinculantes con el plan de estudio	Las notas afectan el cursado de materias correlativas	
	Las notas afectan rendir materias correlativas	
Ingreso mediante examen sin cupo	Con ciclo de nivelación o preingreso con examen final	
	Con cursos de habilidades del pensamiento y exámenes en carreras específicas	
	Con ciclos y pruebas de aptitud específicas	
Ingreso mediante examen y cupo	Curso preparatorio con examen final	

A partir del año 1983 (como ocurrió en el período entre 1973 y 1976) predominan en las universidades argentinas los casos de ingreso irrestricto sin preingreso o con cursos de apoyo y nivelación (como sería el caso de la UBA, que vamos a analizar más adelante), aunque hay varios casos en que se vinculan los cursos y exámenes no eliminatorios con el cursado de asignaturas del plan de estudios. En los casos en que hay ciclos introductorios o de nivelación, éstos duran de uno a varios meses y tienen contenidos variables entre universidades y facultades. Estos cursos, con casos como los de de “ambientación” de dos semanas, suponen que pueden compensar las deficiencias en la formación del nivel medio.

En cuanto a las modalidades con pruebas de examen, con o sin cupo, se han incorporado en los últimos años en algunas universidades y especialmente en las carreras de medicina e ingeniería. Tales son los casos de la Universidad de Quilmes, de la Matanza o de Cuyo que difieren en sus formas de implementación pero que en general incluyen pruebas aptitudinales y cognitivas.

Independientemente de que la forma de ingreso mayoritaria en la Argentina sea el ingreso irrestricto sin cupo, resulta necesario tener en cuenta que existen formas implícitas de selección al interior de las universidades. Como veremos más adelante en el caso de la Universidad de Buenos Aires, si bien es una institución en la cual rige el ingreso irrestricto, con un curso de nivelación de duración teórica de un año de duración, no todos los que acceden a este curso consiguen ingresar a las facultades. Lo mismo sucede al interior de las facultades, en las que se observa que es durante los primeros años donde se concentra la mayor deserción.

La demanda por educación superior en la Argentina

Como ya mencionamos, la evaluación de la demanda poblacional por educación superior supone considerar a toda la población que se encuentra en situación teórica de poder comenzar estudios universitarios. En este sentido, desde el punto de vista de los requisitos formales para el ingreso en el nivel superior vigentes en la Argentina, toda persona que ha obtenido un certificado de nivel medio es un alumno potencial o demandante de educación superior.

A partir de la Ley Federal de Educación de 1993, el nivel medio está conformado por la educación polimodal, que se cursa luego de 9 años de educación general básica. Sin embargo, es necesario notar que algunas jurisdicciones, como la Ciudad de Buenos Aires, no han aplicado la reforma de la estructura del sistema educativo que se produjo durante los 90. En la Ciudad de Buenos Aires se mantiene en tradicional nivel medio de cinco o seis años de duración y que se cursa luego de la educación primaria de siete años de duración. Independientemente de las diversas estructuras, la edad teórica de finalización de los estudios secundarios, requisito para el ingreso a la universidad, es de 17 o 18 años.

Según datos del censo de 2001, en ese momento asistían al nivel polimodal⁴¹ 933.264 estudiantes de entre 15 y 17 años (634.490 en el sector estatal y 298.774 en el sector privado), lo cual representa un 48.55% del grupo de personas de esa edad (1.921.972 personas). Si bien el grado de cobertura del nivel medio es bastante alto, no sucede lo mismo si se considera a aquellas personas que efectivamente lograron finalizar este nivel de estudios. En ese mismo año, la población con nivel secundario completo representaba un 16.23% del total de personas de 15 años y más (4.223.919 personas sobre un total de 26.012.435). Si se considera sólo a la población de entre 20 y 24 años, habían completado el nivel secundario sólo un 23.79% del grupo de personas de esa edad (761.400 personas sobre un total de 3.199.339)⁴².

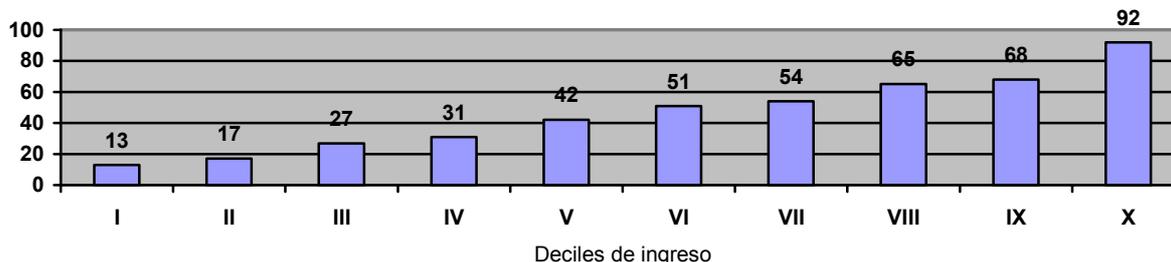
Los datos de finalización del nivel medio de estudios registran además diferencias si se tienen en cuenta las desigualdades en los niveles de ingresos. La tasa de egreso del nivel medio para los jóvenes de entre 20 y 25 años según deciles de ingreso era de 13 y 17% para los deciles 1 y 2, mientras que el 68 y 92% de los jóvenes de los deciles 9 y 10 respectivamente lograban finalizar el nivel medio de estudios⁴³, como se observa en el siguiente gráfico (BID, 1998):

⁴¹ Se han considerado aquí sólo los estudiantes que se encontraban al momento del censo cursando ya sea 1º, 2º o 3º año del Polimodal o bien 3º, 4º, 5º o 6º año del viejo nivel secundario. Los estudiantes que se encontraban cursando 1º o 2º año del viejo nivel secundario no pudieron ser tenidos en cuenta debido a que los datos del Censo los incorporan conjuntamente con los alumnos de 7º grado en la EGB3.

⁴² Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos – INDEC. Censo 2000.

⁴³ Los datos corresponden sólo a Gran Buenos Aires. Dado que ésta es una de las jurisdicciones del país que tienen mayores niveles educativos, los datos resultan diferentes si se considera al conjunto del país.

Tasa de egreso del nivel medio (jóvenes de 20 a 25 años)



En este sentido, podría sostenerse que aquellas personas ubicadas en el decil 10 de ingresos tienen, en el caso de Argentina, 7 veces más chances de finalizar el nivel medio de estudios que aquellos que se ubican en el decil más bajo de ingresos. Como veremos más adelante, esta diferencia es una de las más bajas de los países considerados en este estudio, de modo tal que el nivel medio en argentino es uno de los más igualitarios de todos los considerados.

En relación con el pasaje efectivo entre la escuela media y el nivel superior de educación, es necesario considerar con Palomino y Schvarzer (2002) que “la cantidad de egresados de la escuela media es inferior a las de los ingresantes en las universidades estatales y privadas. Dado que no todos los egresados de la escuela media se inscriben en la universidad, se infiere que el ingreso universitario en cada año se compone de una elevada proporción de mayores de 18 años, lo cual puede ser parcialmente confirmado a través del análisis de la composición por edades de los ingresantes disponibles para algunas entidades, como la Universidad de Buenos Aires. Esto indica un cierto “retardo” en el ingreso a la universidad por parte de los egresados de la escuela media”, tal como puede observarse en el siguiente cuadro:

Evolución reciente de la población, inscripción en las universidades y egresos de la escuela media en Argentina. 1996-2000

Año	Población de 18 años	Nuevos inscriptos a Universidades	Egresados de la escuela media	Índices	
				Nuevos Inscriptos como % población de 18 años	Nuevos Inscriptos como % de egresados de escuela media
1996	665,358	268,183	251,146	40,3	106,8
1997	663,858	290,540	236,130	43,8	123
1998	661,858	308,301	250,207	46,6	123,2
1999	660,358	328,807	253,428	49,8	129,7
2000	659,912	343,703	263,635	52,1	130,5

Fuente: Palomino y Schvarzer (2002), sobre la base de: a) Población: CELADE / INDEC; b) Nuevos inscriptos: PMSIU / ME.; c) egresados de la escuela media (a abril de cada año): IDECE.

¿Quiénes van a la universidad en la Argentina?

Según el censo de 2001, la población que se encontraba cursando estudios de nivel superior era en ese año de un total de 1.619.718 personas (494.461 en el nivel superior no universitario y 1.125.257 en la universidad). Si se tiene en cuenta el grupo de personas de entre 18 y 24 años, se encuentran cursando en la universidad un 15.98% del total de personas de ese grupo de edad (713.621 estudiantes sobre un total de 4.465.671 personas). Si a ellos les sumamos a quienes tienen entre 25 y 29 años, se observa que la población de entre 18 y 29 años que se encuentra cursando estudios

universitarios es un 13.1% del grupo de edad (938519 estudiantes sobre un total de 7.161.012 personas).

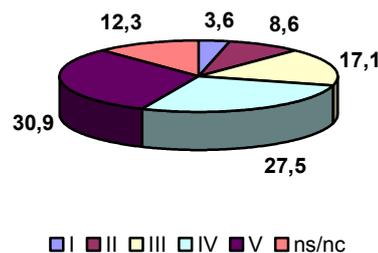
Al igual que en el caso del nivel medio, las diferencias en el grado de cobertura de la educación superior son notables según niveles de ingreso o localización geográfica. Si se considera las diferencias entre población urbana y población rural, los datos del censo de 1991 arrojan que, mientras del total de población urbana el 7,9% asistía en esa fecha a la universidad, esta misma proporción era de sólo el 0.76% para la población rural.

Si se considera el nivel de ingresos de los estudiantes universitarios, se puede observar que hay una estrecha relación entre oportunidades de acceso a la educación superior y pertenencia a diversos estratos socioeconómicos. Como se observa en el cuadro siguiente, la distribución de la matrícula universitaria en la Argentina se concentra principalmente en los quintiles IV y V de ingresos. Sin embargo, como veremos más adelante, es de todos los países considerados el que tiene una distribución más pareja entre los diferentes niveles de ingreso, particularmente en los quintiles III, IV y V. Esto puede relacionarse con las características sociodemográficas que caracterizaron a la Argentina hasta antes de la crisis de 2001, esto es, la presencia de sectores medios relativamente amplios.

Quintil de ingreso	Estudiantes universitarios
I	3.6
II	8.6
III	17.1
IV	27.5
V	30.9
Ns/nc	12.3

Fuente: elaboración propia sobre la base de Kisilevsky (2002).

Estudiantes universitarios según quintil de ingresos



Si se tiene en cuenta la forma en que financian sus estudios los alumnos universitarios, se observa que el 59,9% lo hace sólo con el aporte familiar, mientras que el 26% y el 12% lo hacen sólo con su trabajo personal o con su trabajo y aporte familiar respectivamente. Sólo el 0.5% de los estudiantes universitarios sostiene sus estudios sólo con una beca, y el 0.9% y 0.2% lo hacen con aporte familiar y beca, y con trabajo y beca respectivamente (Kisilevsky, 2002).

Finalmente, en relación con la procedencia del sector público o privado, es posible observar que el 58.2% de los estudiantes universitarios provienen de escuelas medias del sector público, mientras que el restante 41% proviene del sector privado, distribuyéndose de la siguiente manera:

Escuela secundaria	Tipo de universidad		
	Total	Público	Privado
Pública	58.2	62.7	36.1
Privada	41.7	37.1	63.9
Ns/nc	0.1	0.2	0.0

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Kisilevsky (2002)

De este modo, se observa que existe un autoreclutamiento tanto en las universidades públicas como en las privadas: la mayoría de quienes estudian en universidades públicas provienen de colegios secundarios públicos, mientras que la mayoría de quienes estudian en universidades privadas estudiaron también en colegios privados.

Un ejemplo: la Universidad de Buenos Aires (UBA)

La Universidad de Buenos Aires (UBA) es una de las instituciones más grandes y antiguas de la Argentina. Fue creada en 1821, y en 2001 concentraba al 26.42% del total de estudiantes matriculados en universidades nacionales (315.219 estudiantes). En ese mismo año, la UBA absorbía al 24.87% de los nuevos inscriptos en universidades nacionales (71.291 personas de un total de 286.587) y contribuía con un 25.52% del total de egresados de universidades nacionales (12.118 egresados de un total de 47.477)⁴⁴.

Es una institución pública conformada por trece facultades, el Ciclo Básico Común (primer año de las carreras que se cursan en la UBA), dos colegios secundarios (Colegio Nacional de Buenos Aires, Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini"), un Centro de Estudios Avanzados (CEA) y ocho Centros Universitarios Regionales. Cuenta también con un centro cultural, 10 museos, una editorial universitaria (EUDEBA), una dirección de orientación al estudiante, cinco unidades asistenciales, un centro de salud para estudiantes y un campo deportivo. Además, tiene dos programas de educación a distancia (UBA XXI y UBA XXII). Otorga 103 títulos de grado, 221 postgrados (13 doctorados, 62 maestrías y 146 carreras de especialización) y 5 títulos de nivel medio.

Según datos de la propia universidad, contaba en el año 2000 con 253.260 estudiantes de grado (76.788 estudiantes en el Ciclo Básico Común y 176.472 en las facultades). Además, tiene 8.809 personas que se encuentran cursando postgrados, 5.555 estudiantes en los niveles de enseñanza media y 17.237 alumnos de UBA XXI (externos). Para el dictado de clases la UBA cuenta con 24.835 cargos docentes (70% eran rentados y 30% ad-honorem). De los docentes rentados, sólo el 13% tiene dedicación exclusiva, el 15% semi-exclusiva y la gran mayoría (70%) tiene dedicación simple.

Sistema de ingreso

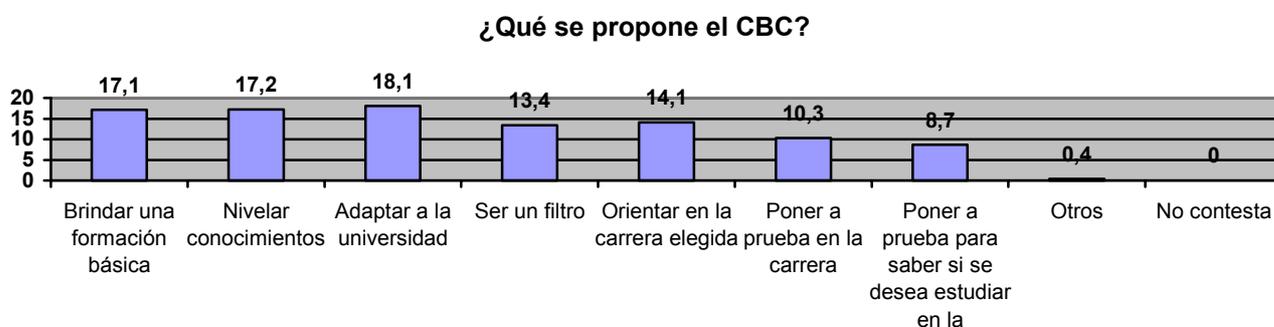
Para inscribirse en la Universidad de Buenos Aires es necesario tener un diploma de estudios de nivel medio reconocido⁴⁵. Todos los estudiantes deben cursar y aprobar un primer ciclo de estudios de grado (Ciclo Básico Común - CBC) que habilita al ingreso en

⁴⁴ Fuente: Ministerio de educación, PMSIU

⁴⁵ Excepcionalmente, y según lo establecido por el artículo 7° de la Ley de Educación Superior, los mayores de 25 años que no hayan concluido sus estudios secundarios podrán aspirar a ingresar a las universidades aprobando una evaluación que abarca diferentes áreas.

el segundo ciclo. El CBC⁴⁶ consta de seis materias cuatrimestrales, dos de las cuales son comunes y obligatorias para todas las carreras, dos son comunes a una orientación y las dos restantes son requeridas para una carrera o grupo de carreras. Su duración teórica es de un año académico. Desde el punto organizativo e institucional, este ciclo tiene una administración propia y depende directamente del Rectorado de la Universidad.

Si bien el CBC fue creado como el primer año de estudios de las carreras de la Universidad de Buenos Aires, las representaciones en torno de su función lo ubican más bien como un curso de ingreso o bien como un curso destinado a “descomprimir” la cantidad de estudiantes en las facultades. En un reciente estudio realizado en el Departamento de orientación Vocacional del CBC (Canessa, 2002), en el cual se preguntó a 225 estudiantes "qué es el CBC", 141 estudiantes responden que es "un curso de ingreso", 38 afirman "un año que se agrega a la carrera", 13 contestan "un examen" y sólo 33 estudiantes lo ubican correctamente como "el primer año de la carrera". En el mismo informe, e interrogados acerca de cuáles son los objetivos del CBC, se observa la siguiente distribución de respuestas:



Por otro lado, aparecen frases como "filtro porque pasa el que estudia, distinto del CPI" o "te ponen a prueba si querés estudiar", que aluden a una imagen del CBC que selecciona pero con argumentaciones que tienden a legitimar esta característica (Canessa y otros, 2002).

¿Quiénes estudian en la UBA?

Según datos del censo de la UBA de 2000, en ese año la institución contaba con un total de 253.260 estudiantes de grado en toda la universidad, de los cuales 76.788 se encontraban cursando el CBC. Es decir, los estudiantes que se encontraban cursando el CBC representaban un 30.3% del total de estudiantes de grado de la universidad.

Algunos datos del mismo censo nos permiten realizar una breve caracterización del ingreso a la Universidad de Buenos Aires a través del CBC. Un primer dato interesante es el hecho de que un 38.38% de los estudiantes de grado de la UBA demoraron dos años entre su egreso del nivel secundario y su ingreso a la universidad, tal como se observa a continuación:

Tiempo transcurrido entre egreso del secundario e ingreso a la UBA

Menos de 1	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años	6 años y

⁴⁶ Sus objetivos son "a) desarrollar la formación básica del alumno proporcionándole los instrumentos conceptuales y metodológicos fundamentales para su formación posterior y b) promover la paulatina y flexible orientación del estudiante en la definición de su elección vocacional"(resolución (CS) 3421/881)

año						más
0.99%	25.50%	38.38%	13.30%	5.89%	3.53%	12.41%

Fuente: elaboración propia sobre la base del censo de la UBA 2000

Una forma de evaluar la calidad de “filtro” que a veces se le atribuye al CBC, en contraposición con ser el primer ciclo de las carreras de la UBA, es analizar la relación existente entre los estudiantes que ingresan al CBC y los que ingresan a las diversas facultades al año siguiente. El tiempo teórico de duración del CBC es de un año académico (dos cuatrimestres). Sin embargo, son relativamente pocos los estudiantes que consiguen completar este primer ciclo de estudios en el tiempo previsto: sólo el 46,72% de los estudiantes completa el CBC en un año; al 39% le insumió entre un año y medio y dos años completarlo, y a un 6.48% le llevó más de dos años. Esto indica que el CBC funciona en alguna medida como un ciclo que dificulta el acceso a las carreras de grado (recordemos que no es posible comenzar a cursar las carreras de grado hasta tanto se haya completado el CBC); y que existen capacidades diferenciales entre los estudiantes respecto de las posibilidades de cumplir con sus requisitos en el tiempo estipulado.

Una lectura de los datos relativos a la procedencia de los alumnos indica que de los ingresantes al CBC, un 43.36% de los estudiantes provienen de colegios secundarios estatales, un 51.75% egresaron de secundarios privados, un 3.54% egresaron de los colegios dependientes de la propia universidad y 1.35% provienen de otro tipo de colegios (incluyendo colegios del exterior del país). Los guarismos sobre los estudiantes que se encuentran cursando el segundo ciclo en las facultades muestra que los que provienen de escuelas públicas tienen menores tasa de pasaje a este ciclo que los restantes (53.53% de los estudiantes cursaron sus estudios secundarios en un colegio privado, 40.57% lo hicieron en colegios públicos, 4.76% egresaron de los colegios dependientes de la UBA y un 1.14% provienen de otro tipo de colegios).

En relación con las características socioeconómicas de los estudiantes de la UBA, resulta necesario destacar que el censo de la UBA no releva datos de ingresos económicos de las familias de sus estudiantes. Sin embargo, hay otros datos (tales como perfil ocupaciones y nivel educativo de los padres, etc.) que nos permiten tener un acercamiento a las características socioeconómicas de los estudiantes de la universidad.

En este sentido, se observa en primer lugar para el caso del CBC que un 51.67% de los estudiantes cubre sus gastos personales sólo con el aporte de su familia, un 26.88% lo hace sólo con su trabajo o renta personal, un 20.39% combina su trabajo con aporte familiar y solamente un 0.15% lo hace con una beca⁴⁷. Si se considera ahora a quienes ya se encuentran cursando carreras de grado en las diversas facultades, 38.67% lo hace sólo con su trabajo o renta personal, 32.55% sólo con el aporte de su familia, 27.37% con una combinación de los dos primeros, 0.44% tiene becas y 0.99% busca otras fuentes.

En relación con el perfil ocupacional de los padres de los estudiantes de la UBA, resulta interesante considerar las diferencias en este aspecto entre quienes se encuentran cursando el CBC y quienes ya han ingresado a las carreras de grado. En este sentido, puede observarse que en el CBC hay, respecto de las facultades de la UBA, una proporción ligeramente mayor de padres que son trabajadores manuales (14.8% frente a

⁴⁷ El restante 0.9% sostiene sus estudios con otras fuentes.

9.19%). Lo mismo sucede en el caso de los obreros especializados (11.6% en el CBC y 9.97% en las facultades). Por el contrario, la tendencia se invierte si consideramos la proporción de hijos de profesionales universitarios y de gerentes, directores, dueños o socios. En el primer caso, hay un 9.73% en el CBC frente a 13.96% en las facultades; mientras que para el segundo hay un 15.4% en el CBC frente a un 18.49% en las facultades, como se observa en el cuadro siguiente:

Categoría ocupacional	CBC				Facultades			
	Padre	Padre %	Madre	Madre %	Padre	Padre %	Madre	Madre %
No responde	6172	8,04	6379	8,31	11628	6,59	12359	7
Sin ocupación remunerada	1726	2,25	19860	25,86	4680	2,65	49185	27,9
Trabajadores manuales	11356	14,8	10369	13,50	16215	9,19	13739	7,79
Trabajadores administrativos	13515	17,6	12341	16,07	30644	17,36	27312	15,5
Obreros especializados	8938	11,6	1044	1,36	17590	9,97	2510	1,42
Empleados calificados	6650	8,66	8823	11,49	15386	8,72	23745	13,5
Jefes intermedios	4312	5,62	1675	2,18	12189	6,91	4666	2,64
Profesionales universitarios	7471	9,73	5815	7,57	24630	13,96	16879	9,56
Gerentes, directores, dueños o socios	11813	15,4	3044	3,96	32624	18,49	8178	4,63
Otros	4835	6,3	7438	9,69	10886	6,17	17899	10,1
Total	76788	100	76788	100	176472	100	176472	100

Fuente: elaboración propia sobre la base de Censo UBA 2000

Es importante tener en cuenta, sin embargo, que las variaciones que se observan en la composición social de los estudiantes entre el CBC y las carreras de la UBA son relativamente menores. En este sentido, podría sostenerse que si bien el CBC opera con un sentido de selección social, la selección más importante se produce entre quienes llegan o no a esa instancia. Baste para ello considerar que más del 30% del total de alumnos del CBC tiene padres que se ubican en las categorías ocupacionales de jefes intermedios, profesionales universitarios y gerentes, directores, dueños o socios.

Esta misma situación se observa respecto del nivel de instrucción alcanzado por los padres de los estudiantes de la UBA. Si bien existen diferencias entre los alumnos del CBC y aquellos que han podido comenzar a cursar sus carreras de grado, éstas no son muy marcadas. Se observa en el CBC un ligero predominio de padres que han podido acceder como máximo al nivel medio, mientras que los padres de los estudiantes de las facultades muestran un mayor acceso al nivel superior universitario y no universitario. De todos modos, independientemente de estas diferencias, un dato que resulta interesante notar es que el 38,79% de los padres en el caso del CBC y el 46.15% en el caso de las facultades han podido acceder y/o culminar el nivel superior de educación.

Nivel de instrucción de los padres

Máximo nivel educativo alcanzado	CBC				Facultades			
	Padre	Padre%	Madre	Madre%	Padre	Padre%	Madre	Madre%
Sin instrucción	304	0,40	442	0,58	740	0,42	991	0,56
Primario incompleto	5269	6,86	4382	5,71	9828	5,57	8439	4,78
Primario completo	13432	17,49	13409	17,46	26704	15,13	29111	16,50
Secundario incompleto	14646	19,07	12539	16,33	28675	16,25	23243	13,17
Secundario completo	13348	17,38	16410	21,37	29079	16,48	37688	21,36
Terciario no universitario incompleto	1691	2,20	2207	2,87	3483	1,97	4489	2,54
Terciario no universitario completo	4135	5,38	9901	12,89	10153	5,75	27443	15,55
Universitario incompleto	9048	11,78	7030	9,16	22446	12,72	16252	9,21
Universitario completo	14915	19,42	10468	13,63	45364	25,71	28816	16,33
Total	76788	100,00	76788	100,00	176472	100,00	176472	100,00

Fuente: elaboración propia sobre la base de Censo UBA 2000.

Estos datos muestran que, en el caso de la Universidad de Buenos Aires, la existencia de un curso de nivelación no parece incidir de modo significativo en las características sociodemográficas de los estudiantes que consiguen aprobarlo. Como vimos, las condiciones sociodemográficas de los estudiantes del CBC no difieren sensiblemente de las de aquellos que se encuentran cursando en las facultades, si bien la proporción de personas que han estudiado en colegios privados y cuyos padres tienen profesiones más acomodadas es ligeramente mayor en el caso de quienes se encuentran cursando los segundos ciclos de las carreras de grado.

Sin embargo, las características sociodemográficas de los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, incluyendo tanto a quienes cursan el CBC como quienes cursan los segundos ciclos de las carreras, permiten ubicarlos dentro de sectores medios o medios altos. Esto permite suponer que la selección social en sentido fuerte no se realiza en el CBC, sino en el pasaje entre el secundario y la universidad, o incluso, como vimos en el capítulo 1, en niveles anteriores del sistema educativo.

El acceso a la educación superior en Brasil

Algunas características del sistema de educación superior brasileño

Un aspecto característico de Brasil es el temprano proceso de privatización que sufrió la educación superior de este país y la profundidad que tuvo. Pasó de un 40% de la matrícula en instituciones privadas en 1960, a 63% en 1980 y luego continuó en progresivo aumento (65% en 1994, 67% en 2000). Actualmente se ubica entre uno de los países cuya educación superior es la más privatizada del mundo, ocupando el 7° lugar, frente al 20° de los Estados Unidos (Trindade, 2001).

El proceso de reforma de la educación superior en Brasil iniciado en los años 80 se intensificó en la década del 90, con la sanción de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB, ley 9394) en 1996 durante el gobierno de Cardoso (Leite, 2003). Para esta autora, las reformas de la década del 90 en Brasil siguieron las siguientes tendencias:

- Diversificación de la misión de las instituciones: universidades (enseñanza, investigación, extensión, postgrados), centros universitarios (enseñanza de excelencia), institutos superiores, facultades integradas y escuelas superiores.
- Aumento del número de instituciones privadas en progresión acelerada.
- Ampliación del número de matrículas y de cursos, inclusive en las universidades públicas federales donde hay numerus clausus y una matriz presupuestaria inelástica.
- Flexibilización de la oferta curricular.
- Diversificación de las fuentes de financiamiento.
- Redistribución de los recursos destinados a educación.
- Diferenciación salarial de los académicos de las instituciones públicas.
- Evaluación, en diferentes modalidades, bajo el control del Estado desde 1996: evaluación de los postgrados desde 1977, autoevaluaciones autónomas de las universidades desde 1986, modelo PAIUB desde 1994. El sistema de evaluación pública incluye: la Provão (Examen Nacional de Cursos) seguida de un ranking nacional; el ENEM (Examen Nacional de Enseñanza Media); la Evaluación de las Condiciones de la Oferta de Postgrados, la evaluación externa de especialistas.

En 2000, el sistema de educación superior brasileño estaba formado por 1.180 Instituciones de Educación Superior (IES) y abarcaba diverso tipo de instituciones: Centros de Educação Tecnológica y Centros Federais de Educação Tecnológica (instituciones de educación profesional postsecundaria), Institutos Superiores de Educação (dedicados a la formación inicial o capacitación para maestros de educación básica), facultades aisladas, universidades especializadas (concentran sus actividades de enseñanza e investigación en un solo campo de saber) y universidades. Del total de las IES existentes en 2000, 176 (15%) eran públicas y atendían al 33% de la población estudiantil de los cursos de grado y 1004 (85%) eran privadas, concentrando al 67% del alumnado.

Las universidades brasileñas son instituciones que abarcan varias disciplinas y contemplan conjuntamente las actividades de enseñanza, extensión e investigación, gozan de autonomía didáctico-científica, administrativa y de gestión financeira y patrimonial⁴⁸, a excepción de las universidades públicas federales que aún no tienen autonomía financeira y patrimonial.

Tanto en las universidades como en las facultades y centros de educación tecnológica federales la educación es gratuita. También lo es en las instituciones estatales. Por su parte, las instituciones privadas se financian fundamentalmente con el cobro de aranceles (entre el 95 y el 100% de los recursos captados se basa en este sistema). De estas últimas, poco más de la mitad son comunitarias, confesionales (la mayoría católicas) o filantrópicas. Lo que caracteriza a este grupo son las exenciones fiscales que usufructúan, por ser sin fines lucrativos. Dos son los principales tipo de exenciones fiscales: del impuesto a la renta para las instituciones educativas sin fines de lucro y de las contribuciones a la seguridad social para las instituciones educativas consideradas de

⁴⁸ La autonomía les permite elaborar sus estatutos y reglamentos; crear, organizar y extinguir cursos y programas de educación superior; fijar el currículo de sus cursos y programas, aumentar o disminuir el número de vacantes; contratar profesores; establecer programas de investigación científica, producción artística y actividades de extensión; celebrar contratos como entidad jurídica; administrar sus fondos.

beneficiencia. La beneficiencia se caracteriza por la concesión de vacantes para alumnos considerados carentes (Santoro Trigueiro, 2003).

Entre las consecuencias de la implementación de la reforma, se observa que a pesar de haberse producido durante los 90 un significativo aumento de vacantes para el vestibular en el subsistema público (examen de ingreso a la educación superior), el sector privado fue el que registró el mayor aumento de matrícula (147,9%). Como veremos más adelante, desde 1990, la red privada ofrece aproximadamente un 70% de vacantes en el vestibular, mientras que el conjunto de la red pública sólo ofrece el 30%. La mayor cantidad de vacantes en el subsistema privado, sumado a la fuerte competencia existente por las pocas vacantes que existen en el sistema público (en promedio, las instituciones federales tienen una demanda de 10 candidatos por cada vacante ofrecida⁴⁹) indica que un número significativo de jóvenes no tiene acceso a la educación pública, que es gratuita, debiendo insertarse en el sector privado.

El acceso a la educación superior brasileña

Sistema de ingreso

En Brasil rige el examen *vestibular* para ingresar tanto en instituciones públicas como privadas de educación superior. Cada universidad organiza su proceso de evaluación, en forma individual o conjunta con otras instituciones, y establece la cantidad de vacantes que ofrecerá. El vestibular está constituido por pruebas que cubren las disciplinas cursadas en la educación media (lengua portuguesa y literatura brasileña, matemática, biología, física, química, historia y geografía), una lengua extranjera moderna (inglés, francés, español o alemán) y una prueba de redacción. La aprobación del examen implica superar una nota mínima, de tal modo que las vacantes se cubren con los aspirantes que así lo hacen. Es habitual que en el sector estatal queden vacantes libres porque son menos los aspirantes que aprueban el vestibular.

Hay algunas universidades que aplican directamente su propio examen vestibular, como la Universidad Federal de Rio de Janeiro que analizaremos más adelante. Por el contrario, hay otras universidades que han convenido con instituciones externas el proceso de aplicación de los exámenes, como es el caso de la Universidad de São Paulo.

Actualmente se han introducido otras formas de ingreso, como la *Avaliação seriada no Ensino Médio*, evaluación de datos personales o profesionales, entrevistas, etc. Algunas IES aceptan, como parte de las condiciones de ingreso, los resultados obtenidos por los estudiantes en el *Exame Nacional de Ensino Médio* (ENEM). Este es un examen arancelado de carácter diagnóstico y optativo, dirigido a los alumnos de la 3ª serie del nivel medio, que se realiza anualmente bajo la coordinación del Ministerio de Educación. En 2001, 230 instituciones aceptaron los resultados de este examen como requisito parcial de ingreso asociado o no al vestibular. El examen recibió en ese año 1.300.000 inscripciones.

No obstante lo anterior, el vestibular es la forma más difundida de ingreso a la universidad. Según el censo de educación superior de 2002, sobre un total de 1.411.208 ingresos en cursos de grado presenciales, 77.64% (1.095.686)

⁴⁹ Fuente: Ministerio de Educación, Censo de Educación Superior 2002.

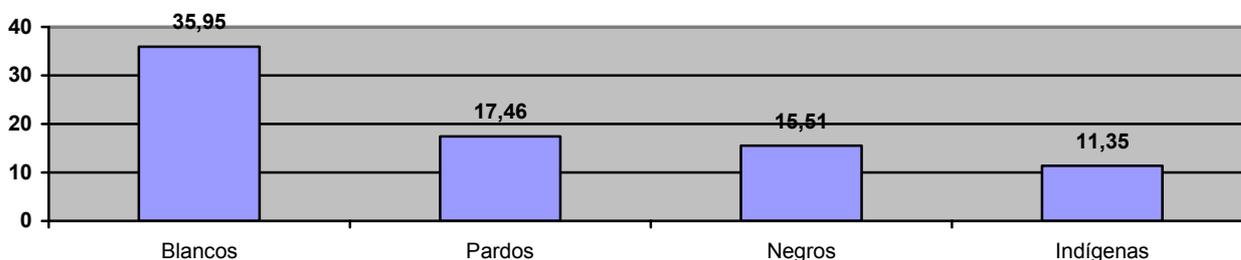
correspondieron a ingresos vía vestibular, mientras que 7.76% (109.454) correspondieron a otros procesos selectivos (Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Avaliação Seriada no Ensino Médio y otros tipos de selección) y 14.6% (206.068) a otras formas de ingreso, que comprende los cambios de curso dentro de la misma institución, los cambios de institución, estudiantes que ingresan vía acuerdos internacionales y otros tipos de ingreso.

La demanda por educación superior en Brasil

Un primer dato a tener en cuenta es que el sistema educativo brasileño se configura como un sistema excluyente ya desde niveles anteriores al universitario: del total de población de 18 y 19 años (7.222.250 personas), sólo el 21.29% (1.537.964 jóvenes) concluyeron el nivel medio de enseñanza. De ellos, el 73% son blancos, 2.84% negros, 0.9% amarillos, 22.5% pardos y 0.15% indígenas. Si en lugar de tomar la población en edad teórica de terminar los estudios medios consideramos ahora la población de entre 18 y 24 años, para poder incluir a aquellas personas que hayan finalizado el ciclo medio de estudios con sobreedad, se observa que la situación es ligeramente mejor, aunque el predominio de la población blanca sigue siendo claro: un 68.6% de las personas de entre 18 y 24 años que concluyeron el nivel medio de estudios son blancos (4327641 personas), un 26.2% son pardas (1.652.878 jóvenes), un 3.7% son negros (233.952) y sólo 11.155 personas (un 0.18% del total de población de esa edad) se reconocen como indígenas. Esta participación diferencial resulta sumamente desproporcionada en relación con el peso de cada grupo racial en la población total (recordemos, como vimos al principio de este estudio, que los blancos representan sólo la mitad de la población total de Brasil).

Esta fuerte desigualdad se expresa con la misma claridad cuando analizamos la tasa de finalización del nivel medio en el interior de cada grupo racial. Del total de población blanca de entre 18 y 24 años, el 35.95% concluyó el nivel medio, el 15.51% del total de población negra de 18 y 24 años terminaron la enseñanza secundaria y sólo lo hizo el 17.46% de la población parda del mismo grupo de edad. En el caso de los indígenas, la situación es aún peor: sólo 11.35% han alcanzado ese nivel de educación. Con estos guarismos queda claro que los blancos tienen una ventaja proporcional respecto de la finalización de este nivel de casi dos veces y media por sobre los negros, de dos veces sobre los pardos y de poco más de tres veces sobre los indígenas.

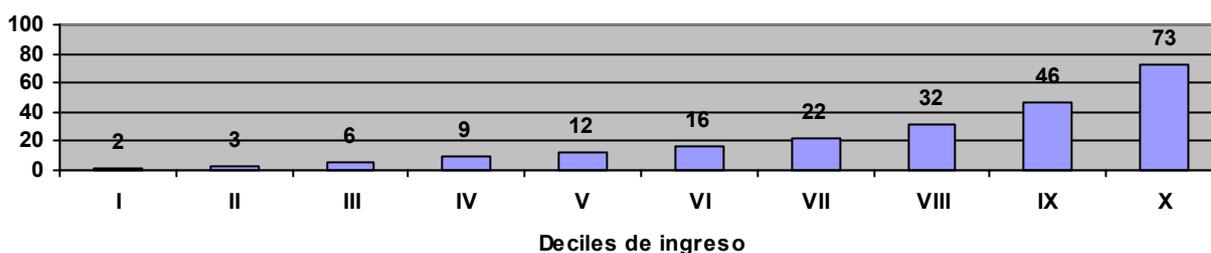
Personas de entre 18 y 24 años con nivel medio concluido



Las desigualdades en la finalización del nivel medio también se observan si, en lugar de tomar en cuenta la raza, consideramos el nivel socioeconómico de los estudiantes. Como muestra el gráfico a continuación, las diferencias en la finalización del nivel

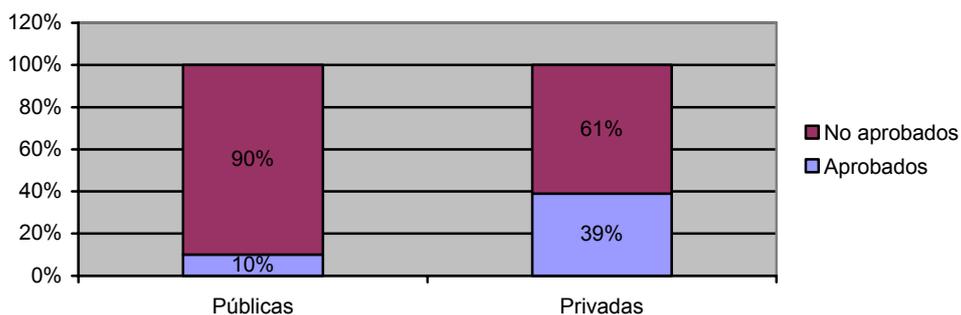
medio por sector social son abrumadoras. Un joven de entre 20 y 25 años ubicado en el decil 10 de ingresos tiene 36 veces más posibilidades de terminar el nivel medio que uno ubicado en el decil 1 (BID, 1998). Esto ubica a Brasil como el país más desigual en la finalización del nivel medio de todos los considerados en este estudio.

Tasa de secundaria completa. Jóvenes de 20 a 25 años



Si nos centramos en la demanda efectiva, esto es, en quienes efectivamente *intentan* ingresar a la educación superior, se puede apreciar que la relación entre vacantes ofrecidas, candidatos inscriptos e ingresos efectivos nos habla de la característica excluyente de mecanismos de ingreso como el examen vestibular. Según datos del censo de educación superior de 2002, la cantidad total de vacantes ofrecidas para ese año era de 1.590.699. En ese año, se inscribieron para rendir el examen vestibular 4.640.608 personas, aprobándolo sólo 1.095.686. Es decir, se presentaron una proporción de casi tres candidatos por cada vacante ofrecida y sólo el 23.61% de los candidatos pudieron aprobar el examen, quedando 495.013 vacantes (el 31% del total) sin ocupar. *Estos datos muestran que el examen de ingreso deja fuera de la universidad a un número considerable de personas que aspiraban a ingresar.*

La situación en relación con el examen vestibular difiere entre las instituciones públicas y las privadas. En el caso de las instituciones públicas, la competencia por obtener una vacante es más feroz que en las privadas: mientras que en 2002 había en las públicas 2.491.016 candidatos inscriptos para cubrir 263.572 vacantes (lo que representa casi 10 aspirantes por vacante), en las privadas la proporción era de 1.62 candidatos por plaza ofrecida (2.149.592 candidatos para cubrir 1.327.127 vacantes). En relación con los porcentajes de aprobación del examen, se observa que en las universidades públicas es mucho más bajo que en las privadas: en el caso de las instituciones públicas el porcentaje de aprobación fue de poco más del 10% (se inscribieron 2.491.016 aspirantes y aprobaron 251.066). En las privadas, este porcentaje fue de 39% (de 2.149.592 inscriptos aprobaron 844.620).

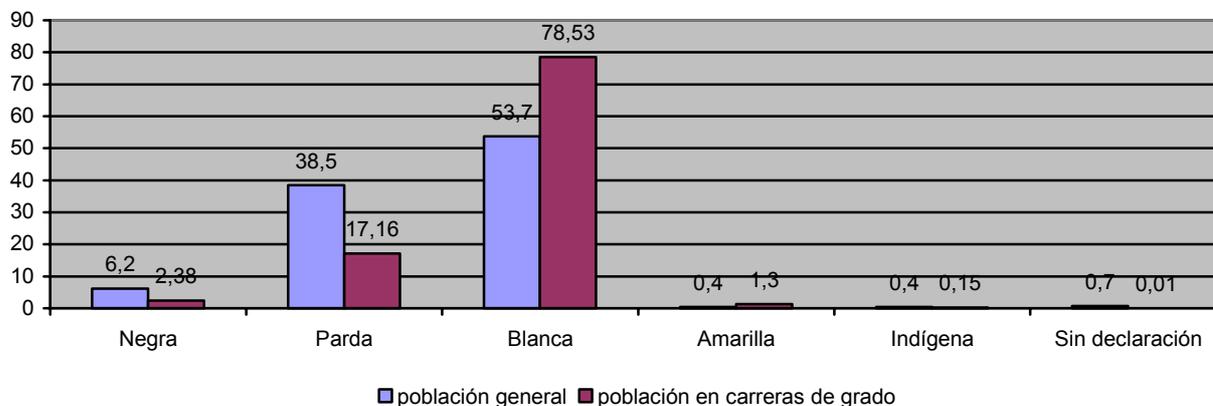


¿Quiénes van a la universidad en Brasil?

En el año 2000, sólo frecuentan la universidad 3.026.558 personas de 18 años o más, esto es, un 2.8% del total de personas de esa edad⁵⁰. Si, en cambio, se considera la población de entre 20 y 24 años, este porcentaje asciende al 8% (Petrucci, 2004).

Si se tiene en cuenta la distribución por raza entre las personas que frecuentan el nivel superior, se puede observar que en el año 2000 hay matriculados en los cursos de grado 2.864.046 estudiantes⁵¹. De ellos, 2.249.155 (78.53%) son blancos, 68.208 (2.38%) negros, 37.403 (1.3%) amarillos, 491.698 (17.16%) pardos y 4.397 (0.15%) indígenas. En el siguiente gráfico se puede apreciar la divergencia entre los valores que asume la distribución racial en la población en general, la distribución de los egresados del nivel medio y el grado de representación en la educación superior de cada raza:

Población general y población en carreras de grado



Como se observa en el gráfico, la sobrerepresentación de blancos y amarillos en las universidades brasileñas es clara respecto de los otros grupos raciales. Resulta interesante notar, sin embargo, que la subrepresentación de pardos y negros en las universidades es relativamente similar a la subrepresentación que tienen en el nivel medio. En este sentido, la falta de acceso de estos sectores a la universidad podría estar vinculada con características fuertemente excluyentes en el nivel medio, antes que con características de las propias universidades. Los datos, sin embargo, permiten suponer

⁵⁰ Fuente: IBGE, Censo demográfico de 2000. Muestra.

⁵¹ Fuente: IBGE, Censo demográfico de 2000. Muestra.

que las universidades ponen igualmente en juego mecanismos de exclusión de estos grupos (como podría ser el examen de ingreso), particularmente en el caso de los pardos: si bien representan un 22.5% de los egresados del nivel medio, en la universidad su participación se reduce al 17.16%.

Un dato a ser destacado es la distribución de la población según su origen racial en instituciones públicas o privadas. Según Petrucelli (2004) la proporción de blancos en las instituciones privadas es mayor que en las públicas: en las primeras, los blancos representan el 82.4% del total de estudiantes, mientras que en las segundas son el 71%. La mayor diferencia entre los grupos se observa entre la población parda, que representa un 13.7% en las instituciones privadas y un 23.9% en las públicas, tal como se observa en el siguiente cuadro:

Personas que asisten a instituciones de educación superior por sector (público/privado) según color o raza. Brasil, 2000.

	Tipo de institución					
	Total	Total (%)	Público	Público (%)	Privado	Privado (%)
Blanca	2386156	78.8	666827	71.0	1719329	82.4
Negra	71986	2.4	27304	2.9	44682	2.1
Amarilla	40239	1.3	13568	1.4	26671	1.3
Parda	509482	16.8	223937	23.9	285545	13.7
Indígena	4714	0.2	2047	0.2	2667	0.1
Ignorada	13969	0.5	5157	0.5	8812	0.4
Total	3026546	100	938840	100	2087706	100

Fuente: Petrucelli (2004) sobre la base del censo demográfico de 2000.

Si analizamos ahora la distribución de la educación superior según nivel socioeconómico, es posible sostener que las desigualdades observadas en el caso del origen racial también se presentan en relación con el nivel de ingreso de las familias de los estudiantes. Según datos de 2002, los estudiantes matriculados en instituciones de educación superior se distribuían de la siguiente manera:

Estudiantes de educación superior según quintil de ingreso familiar y tipo de institución a la que asiste. Total Brasil*, 2002.

	Quintil de ingreso familiar					Total
	I	II	III	IV	V	
Instituciones públicas	2.3	4.7	9.9	23.9	59.2	1110966
Instituciones privadas	1.2	1.4	5.7	17.6	74.0	2821618

*No incluye la población rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará y Amapá

Fuente: elaboración propia sobre la base de IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2002.

Se observa aquí claramente la relación existente entre renta familiar y posibilidades de acceso a la educación superior: mientras que los quintiles más altos (IV y V) tienen una representación que ronda el 80% tanto en las instituciones públicas como privadas, los quintiles inferiores (I y II) apenas llegan a una representación del 7% en el caso de las instituciones públicas y del 2.6% en el caso de las privadas. Por otro lado, la selectividad social parece ser mayor en el caso de las instituciones de educación superior privadas: en ellas, la concentración del estudiantado en torno del V quintil de ingresos es mayor que en el caso de las públicas.

Un ejemplo: La Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ)

La Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ) fue creada en 1920. Inicialmente denominada Universidade do Rio de Janeiro, su nombre fue modificado al de Universidade do Brasil en 1937. Fue en el año 1945 que conquistó su autonomía administrativa, financiera y didáctica (decreto-lei n° 8.393). A partir del año 1965, pasó a llamarse Universidade Federal do Rio de Janeiro (Lei n° 4.831), nombre que mantuvo hasta 2000, cuando fue autorizada para volver a utilizar el nombre de Universidade do Brasil. En el momento de su fundación, la UFRJ fue formada por la reunión de instituciones preexistentes (a Faculdade de Medicina, antiga Academia de Medicina e Cirurgia, criada em 1808; a Escola Politécnica, continuação da Escola Central, e a Faculdade de Direito, todas com vida autônoma). De allí en más, la universidad sufrió profundas transformaciones: de primera universidad creada por el gobierno federal, fue creciendo y extendiendo su acción, de modo tal que en la actualidad involucra las funciones de enseñanza, investigación y extensión.

Hoy la UFRJ se impone como la mayor universidad pública federal del país. Según datos del censo de instituciones de educación superior de 2002, era la universidad federal que más vacantes ofrecía en el examen vestibular, representando el 4.99% de vacantes ofrecidas entre las instituciones federales (6203 vacantes sobre un total de 124196). Asimismo, y según datos del mismo censo, contaba en 2002 con 26.411 estudiantes matriculados en cursos de graduación, lo que representaba un 4.97% del total de estudiantes en cursos de graduación en instituciones federales (531.634 estudiantes en total). Contaba asimismo con 3226 docentes.

Actualmente la UFRJ mantiene actividades en sus campus de Ilha da Cidade Universitária y de Praia Vermelha, así como también en algunas localizaciones aisladas (como es el caso del Instituto de Filosofia e Ciências Sociais /IFCS, de la Faculdade de Direito y de la Escola de Música (Centro); da Maternidade-Escola (Laranjeiras); del Observatório do Valongo (Saúde); del Museu Nacional (Quinta da Boa Vista) y de ocho hospitales universitarios, además de la Casa da Ciência, que funciona en Botafogo). En relación con la oferta académica, la UFRJ dicta 148 carreras de grado y 91 programas de postgrado, incluyendo especializaciones, maestrías y doctorados.

Sistema de ingreso

Para ingresar a la UFRJ es condición necesaria rendir el examen vestibular independiente que aplica la universidad desde el año 1988. Si bien existen otras formas de ingreso que no requieren rendir el vestibular (transferencia externa, cambios de carrera, reingreso), éstas son minoritarias.

Tal como se indica en el edital N° 49 de agosto de 2000, por el cual se llama a concurso de acceso para las carreras de grado de la UFRJ, este concurso tiene por objetivo seleccionar a los alumnos para cursar carreras de grado sobre la base de sus conocimientos correspondientes al nivel de educación básica (ensino fundamental y ensino medio), evaluando además su potencial intelectual para producir conocimientos en el nivel superior.

En el llamado para 2005 se ofrecen 6.348 vacantes. Pueden competir por estas vacantes los candidatos que hayan concluido o estén regularmente matriculados en la 3°

serie de la enseñanza media (último año). Para ello, previo pago de una tasa de 80 reales, tienen que rendir un examen basado en conocimientos generales que incluye para algunas carreras específicas un test de verificación de habilidades específicas (cursos de Arquitectura e Urbanismo, Artes Cênicas (Cenografia e Indumentária), Composição de Interior, Composição Paisagística, Desenho Industrial (Programação Visual e Projeto do Produto), Escultura, Gravura, Pintura, Dança, Direção Teatral, Licenciatura em Educação Artística (Artes Plásticas e Desenho), Licenciatura em Música e Bacharelado em Música). Las vacantes ofrecidas son ocupadas por los candidatos que aprueben el examen hasta completar la cantidad de vacantes disponible. Existen cursos en los que se exige un puntaje mínimo.

Según datos del censo de educación superior de 2002, en ese año la universidad había ofrecido 6.203 vacantes para ingresar a cursos de graduación a través del vestibular⁵². Para cubrir estas vacantes, ese mismo año se habían inscripto para rendir el examen 56.047 personas, lo que arroja una relación candidatos/ vacante de 9 personas por cada vacante. Esta proporción ubica a la UFRJ en un lugar intermedio en relación con las otras instituciones federales: el promedio de la relación candidatos /vacante para todo el país es de 10 personas por cada vacante. Entre las universidades que tienen una proporción más alta se cuenta la Universidade Federal de São Paulo, con 67 personas inscriptas para cada vacante; y entre aquellas en las que la proporción es la más baja se ubican la Universidade Federal de Juiz de Fora (en la región sudeste), la Universidade Federal do Amapá (en la región norte) y la Fundação Universidade Federal De Sergipe (en la región nordeste), con alrededor de 5 candidatos por cada vacante.

Resulta interesante considerar brevemente cuál es el perfil de los candidatos que efectivamente aprueban el vestibular. Según datos de la propia universidad⁵³, del total de estudiantes que aprobaron el examen en el año 2003, el 41,1% habían finalizado la escuela media en el año inmediato anterior, 28,9% lo habían hecho hacía un año (en el 2001), 28,9% habían finalizado sus estudios secundarios en el año 2000 o con anterioridad y 1.1% no respondieron esta pregunta.

Entre aquellos que aprobaron el examen, el 33.7% no había rendido con anterioridad ningún examen vestibular, mientras que el 37.7% ya había rendido un examen pero no había sido seleccionado para la carrera deseada. Si se comparan estos datos con los correspondientes a aquellas personas que no aprobaron el examen, se observa que el porcentaje de personas que se presentaban por primera vez a rendir un vestibular es ligeramente mayor entre aquellos que no lo aprobaron que entre los que sí lo aprobaron: un 37%, como se observa en el cuadro a continuación:

⁵² Según los datos del censo, no se presentaron ese año otras formas de ingreso a la universidad a través de otros procesos selectivos (ENEM, etc). Sí hubo un ingreso de 1532 personas a través de otros procesos como los mencionados anteriormente (transferencias, cambios de carrera, etc).

⁵³ Los datos corresponden al año 2003 y son extraídos de un formulario con datos socioculturales que los candidatos deben completar al momento de la inscripción al examen.

¿Ya rindió alguna vez el examen vestibular?

	Inscriptos	%	Aprobados	%	No aprobados	%
No contesta	745	1,60%	75	1,20%	670	1,63
No	17.370	36,70%	2.058	33,70%	15.312	37,16
Sí, pero no fui clasificado en el curso deseado	18.792	39,70%	2.300	37,70%	16.492	40,02
Sí, fui clasificado para el curso desado pero no en la institución	1.401	3,00%	193	3,20%	1.208	2,93
Sí, pero cambié de idea respecto del curso	1.951	4,10%	453	7,40%	1.498	3,64
Sí, pero no pude afrontar los gastos	813	1,70%	81	1,30%	732	1,78
Sí, otra situación	6.243	13,20%	948	15,50%	5.295	12,85
Total	47.315		6.108		41.207	100,00

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la UFRJ

En relación con la procedencia de los estudiantes que aprueban el examen vestibular, se observa que el 63,3% cursó toda o la mayor parte de la enseñanza media en colegios privados, mientras que un 35,5% lo hizo en escuelas públicas. Entre aquellos que no aprobaron el examen, se observa una mayor cantidad de personas que cursaron la totalidad o mayor parte de sus estudios en escuelas medias públicas: 37.48%, si bien esta diferencia no es demasiado pronunciada.

¿Dónde cursó su escuela media?

	Inscriptos	%	Aprobados	%	No aprobados	%
No contesta	728	1,50%	73	1,20%	655	1,59
Todo en escuela pública	15.862	33,50%	1.969	32,20%	13.893	33,72
Todo en escuela privada	27.182	57,40%	3.676	60,20%	23.506	57,04
Mayor parte en escuela pública	1.748	3,70%	200	3,30%	1.548	3,76
Mayor parte en escuela privada	1.795	3,80%	190	3,10%	1.605	3,89
Total	47.315		6.108		41.207	100,00

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la UFRJ

Finalmente, en relación con la procedencia social de los estudiantes que se inscriben para rendir el examen vestibular en la UFRJ, se observa que existen diferencias entre quienes aprueban y quienes no aprueban el examen. Mientras los primeros provienen en su mayoría (49.4%) de familias cuyo ingreso familiar es de entre 5 y 20 salarios mínimos, entre los no aprobados se presenta una mayor dispersión y una mayor presencia de estudiantes que provienen de familias con ingresos mensuales de entre 1 y 3 salarios mínimos (16.12% entre los no aprobados frente a 7.40% entre los aprobados). Por otro lado, entre los aprobados se observa una mayor presencia de estudiantes provenientes

de los estratos sociales más altos: 13.9% y 9.5% de los aprobados vienen de familias con ingresos de entre 20 y 30 y de más de 30 salarios mínimos respectivamente. La proporción de estudiantes de estos sectores entre los no aprobados es relativamente menor: 9.86% y 6.42% respectivamente.

Renta total mensual familiar:

	Inscriptos	%	Aprobados	%	No aprobados	%
No contesta	899	1,90%	94	1,50%	805	1,95
Hasta 1 salário mínimo (SM)	1.846	3,90%	203	3,30%	1.643	3,99
De 1 hasta 3 SM	7.098	15,00%	455	7,40%	6.643	16,12
De 3 hasta 5 SM	8.550	18,10%	904	14,80%	7.646	18,56
De 5 hasta 10 SM	11.563	24,40%	1.559	25,50%	10.004	24,28
De 10 hasta 20 SM	9.218	19,50%	1.462	23,90%	7.756	18,82
De 20 hasta 30 SM	4.912	10,40%	848	13,90%	4.064	9,86
Más de 30 salarios mínimos	3.229	6,80%	583	9,50%	2.646	6,42
Total	47.315		61.08		41.207	100,00

Fuente: elaboración propia sobre la base de la datos de la UFRJ

Estos datos indican que las diferencias sociales entre quienes aprueban el examen vestibular en la UFRJ y quienes se postulan para rendirlo no son demasiado marcadas. Lo que sí resulta notorio es que existe una baja proporción de personas de los sectores socioeconómicamente más desfavorecidos entre aquellas personas que llegan a presentarse como aspirantes. En este sentido, resulta difícil atribuir al examen de ingreso una participación en la selección social en sentido fuerte en tanto quienes llegan a la instancia de anotarse para el examen en la UFRJ no son homogéneos en términos socioeconómicos. Sin embargo, estos datos también muestran que el examen de ingreso opera una selección más fina entre quienes efectivamente se presentan.

¿Quiénes estudian en la UFRJ?

Si nos detenemos brevemente en el análisis de la composición de la matrícula de la UFRJ, un primer dato a tener en cuenta es que en relación con algunas otras universidades, la UFRJ se ubica en un nivel intermedio en términos de exclusión de grupos desfavorecidos. Si bien la muestra sobre la que basamos la anterior afirmación incluye sólo algunas de las muchas universidades brasileñas, y éstas no son necesariamente representativas, se puede observar que mientras de los estudiantes de la USP sólo el 8.3% y el 0.5% corresponden a personas que se identifican como negros o pardos e indígenas respectivamente, en la UFRJ esta cifra asciende a un 20% y un 1.6% respectivamente:

Distribución de estudiantes según color: UFRJ, UFPR, UFMA, UnB, UFBA y USP año 2001

	UFRJ	UFPR	UFMA	UFBA	UnB	USP
Blanca	76,8	86,5	47,0	50,8	63,7	78,2
Negra y Parda	20,3	8,6	42,8	32,3	8,3	
Amarilla	1,6	4,1	5,9	3,0	2,9	13,0
Indígena	1,3	0,8	4,3	3,6	1,1	0,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: I Censo étnico-racial de la Universidad de San Pablo (2002), relatório substantivo (sobre la base de Pesquisa Racial da UFBA / I Censos Étnico-Raciais da USP)

De este modo, la distribución porcentual de los estudiantes de la UFRJ según su color es como sigue⁵⁴:

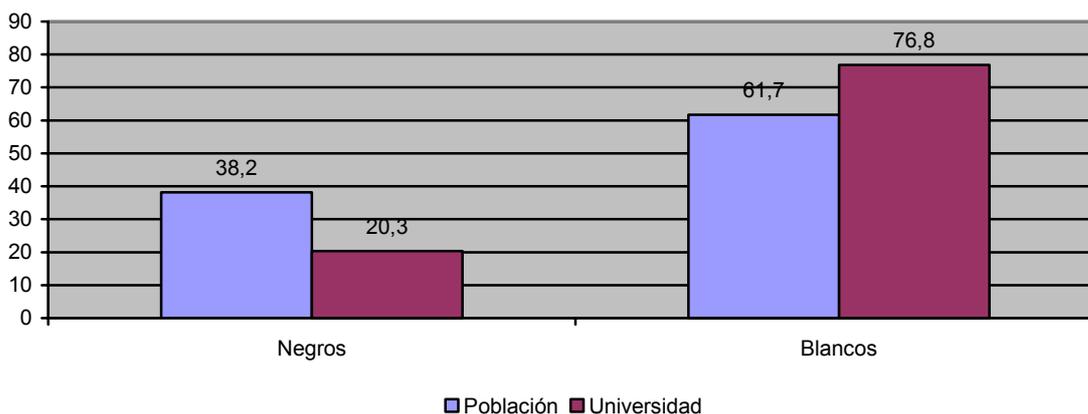
Distribución porcentual de los estudiantes de la UFRJ según color

Blanca	76.8
Parda	17.1
Negra	3.2
Amarilla	1.6
Indígena	1.3
Total	100

Fuente: Mascarenhas Queiroz (2002)

Si consideramos la relación entre esta distribución y la distribución racial en el estado de Rio de Janeiro, se observa la clara subrepresentación que sufren los negros respecto de los blancos: mientras la población negra en el estado de Rio de Janeiro es de un 38.2%, sólo el 20.3% de los estudiantes de la UFRJ son negros. Lo contrario sucede con la población blanca: estudian en la universidad un 76.8% de estudiantes blancos, mientras que la participación de esta población en el estado es de un 61.7%.

Participación de negros y blancos en la población total del estado de Rio de Janeiro y en la UFRJ



⁵⁴ Fuente: Mascarenhas Queiroz, coord. (2002). En este trabajo los autores analizan los datos provenientes del censo étnico racial realizado por la Universidade Federal de Bahia, que incluyó también a las siguientes instituciones: UFRJ, Universidade Federal de Maranhão (UFMA), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Paraná (UFPR). El estudio fue realizado en 2000 y abarcó la siguiente cantidad de cuestionarios respondidos en el momento de la inscripción a la universidad: UFRJ: 4.056; UFPR: 3.499; UFMA: 907; UnB: 528; UFBA: 3.288. Las categorías para la clasificación racial fueron tomadas de las que utiliza el IBGE en los censos nacionales.

Si consideramos ahora las relaciones que existen entre color y nivel socioeconómico, se observa que en la UFRJ los estudiantes blancos y los amarillos tienen familias cuyas rentas se ubican mayoritariamente en la franja de entre 10 y 20 salarios mínimos. Los estudiantes negros y pardos, en cambio, se ubican mayoritariamente en la franja de entre 6 a 10 salarios mínimos, al igual que los indígenas.

Las mismas relaciones se observan al tener en cuenta el nivel de escolaridad de los padres: mientras que el 58.7% de los estudiantes blancos tienen padres con escolaridad de nivel superior, sólo el 32.6% y el 29.4% de los pardos y negros respectivamente se encuentran en la misma situación. Es sin embargo necesario tener en cuenta el peso que tiene el nivel de escolaridad de los padres en las posibilidades de acceder a la educación superior: el 52.9% de los estudiantes de la UFRJ (independientemente de las variaciones internas) tiene padres con escolaridad de nivel superior, frente a un 9.3% de estudiantes cuyos padres no han concluido el nivel primario.

UFRJ: porcentaje de estudiantes según nivel de escolaridad de los padres y color

	Padres		Madres	
	% de padres con escolaridad superior	% de padres con escolaridad hasta primaria incompleta	% de madres con escolaridad superior	% de madres con escolaridad hasta primaria incompleta
Blanca	58.7	2.6	51.2	2.4
Parda	32.6	10.7	26.9	5.6
Negra	29.4	11.1	22.5	11.6
Amarilla	46	7.9	36.5	3.2
Indígena	44.2	7.7	34.6	7.7
Total	52.9	9.3	45.7	3.4

Fuente: elaboración propia sobre la base de Mascarenhas Queiroz (2002)

Respecto de las relaciones entre color y trayectoria educativa de los estudiantes, se observa que la gran mayoría de los estudiantes blancos concurren a escuelas secundarias privadas (73.7%). Si bien en el caso de los estudiantes pardos también se observa un predominio de ex alumnos de colegios particulares, esta proporción es menor: 57% de ellos concurren a este tipo de establecimiento. En el caso de los estudiantes negros, en cambio, la proporción de estudiantes que concurren a escuelas públicas supera a la de quienes concurren a escuelas particulares: un 53.1% fue a escuelas públicas

También se observan marcadas diferencias en relación con el tiempo transcurrido entre la finalización de los estudios de nivel medio y la presentación al examen vestibular: mientras que el 50% de los blancos concluyeron el nivel medio en el año inmediatamente anterior al vestibular, sólo el 33.1% y el 19.4% de los pardos y negros respectivamente hicieron lo propio. Asimismo, en el caso de pardos y negros crece considerablemente la proporción de quienes dejaron pasar más de 5 años entre la finalización del nivel medio y el comienzo de sus estudios superiores (12.9% y 18% respectivamente para pardos y negros frente a 6% para los blancos).

UFRJ: estudiantes según años pasados desde finalización del nivel medio hasta rendir el vestibular según color. Año 2000

	Año inmediatamente anterior	Hace 5 o más años
Blanca	50.1	6
Parda	33.1	12.9
Negra	27.3	18.0
Amarilla	40.6	14.1
Indígena	46.2	5.8
Total	46.3	7.7

Fuente: elaboración propia sobre la base de Mascarenhas Queiroz (2002)

También se observan diferencias entre los estudiantes respecto de la cantidad de veces que se presentaron para rendir el examen vestibular: mientras que el 45.8% de los blancos ingresaron a la universidad la primera vez que rindieron el examen, este porcentaje se reduce al 36% y 32% en el caso de pardos y negros respectivamente, aumentando la cantidad de estudiantes que lo rindieron dos veces con otras opciones (es decir, que la carrera que actualmente cursan no era su opción principal) y de quienes lo rindieron tres veces:

UFRJ: Distribución porcentual de estudiantes según número de veces que rindieron el vestibular y color. Año 2000.

	Blanca	Parda	Negra	Amarilla	Indígena	Total
Ninguna	45.8	36.0	32.0	35.9	43.1	43.5
1 con las mismas opciones	17.5	16.0	20.3	20.4	15.7	17.4
1 con otras opciones	10.5	9.5	9.4	12.5	3.9	10.3
2 con las mismas opciones	7.4	6.6	8.6	10.9	11.8	7.4
2 con otras opciones	10.4	16.6	17.2	12.5	19.6	11.8
3 veces	6.6	11.6	10.9	4.7	3.9	7.5
4 veces o más	1.8	3.7	1.6	3.1	2.0	2.1
total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Mascarenhas Queiroz (2002)

Finalmente, resulta interesante detenernos brevemente en la consideración de las relaciones entre color y prestigio social de la carrera a la que se ingresa. Puede observarse que existe una posición privilegiada de los blancos respecto del acceso a cursos de alto prestigio social: en la UFRJ, por cada negro en carreras de alto prestigio social hay 45.8 blancos y, por cada pardo, 6.5 blancos:

UFRJ: proporción de estudiantes en cursos de alto prestigio social según color. Año 2000

Blanca	82.5
Parda	12.7
Negra	1.8
Amarilla	1.5
Indígena	1.5
Total	100

Fuente: Mascarenhas Queiroz (2002)

Estos datos indican que, aún cuando sectores tradicionalmente excluidos lleguen a ingresar a la universidad, no lo hacen en igualdad de condiciones respecto de los grupos más favorecidos.

El acceso a la educación superior en Chile

Algunas características del sistema de educación superior chileno

El proceso de privatización en Chile, como en el caso de Brasil, se anticipó a otros procesos de la región. Hasta la década del '80, el sistema universitario chileno estaba conformado por ocho instituciones, dos públicas y seis privadas, todas con financiamiento directo del Estado. Asimismo, las universidades estatales y algunas privadas se habían expandido por todo el territorio llegando a alcanzar un total de 31 sedes. En términos de matrícula, el 60% de los estudiantes se encontraba en el sector estatal, siendo la Universidad de Chile la de mayor tamaño (Bernasconi Ramirez y Gamboa Valenzuela, 2002). Según Brunner (1986), Chile restringió la proliferación institucional manteniendo un sistema de educación superior con un fuerte núcleo de instituciones públicas y privadas con apoyo financiero del Estado.

La reforma implementada por el gobierno de Pinochet apuntó a abrir y diversificar “el mercado” y a fomentar la competencia por estudiantes y profesores mediante un sistema de financiamiento de aportes fiscales indirectos (Brunner, 1986). La ley de financiamiento fue modificada⁵⁵, dividiendo el aporte fiscal en tres: un aporte fiscal directo asignado de acuerdo con criterios históricos y de libre disponibilidad para las instituciones; un aporte fiscal indirecto (AFI) ligado al número de alumnos que cada institución lograra matricular con los mejores puntajes de la prueba de aptitud académica (PAA) y, por último, se creó un mecanismo para financiar a los estudiantes de escasos medios económicos a través de un sistema de préstamos con fondos estatales⁵⁶.

El cambio operado en el sistema de educación superior tuvo una dimensión cuantitativa, que se expresó en el aumento del número de instituciones, de la matrícula y de la tasa de cobertura de la educación superior, y una dimensión cualitativa, que se verificó en la privatización del sistema con la proliferación de instituciones privadas, el traspaso de parte importante del financiamiento al sector privado a través del cobro de aranceles a estudiantes o la venta de servicios al medio externo y el cambio en los mecanismos de financiamiento (Escobar, 2004).

Actualmente, el sistema de educación superior está compuesto por centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades, que ofrecen títulos técnicos de nivel superior, títulos profesionales y grados académicos, respectivamente. En el año 2000 existían 240 instituciones de educación superior: 116 centros de formación técnica, 60 institutos profesionales (todos ellos de estatuto privado) y 64 universidades (16 públicas y 48 de estatuto privado). El sector privado (el nuevo y el preexistente a la reforma de 1981) representa el 93% de las instituciones de educación superior del país, el 75% de las universidades, y el 100% del sector no-universitario. En términos de matrícula, las

⁵⁵ Decreto con fuerza de Ley N°4 de 1981.

⁵⁶ Al principio, esta forma de financiamiento sólo regía para las universidades antiguas y aquellas que habían derivado de ellas

instituciones privadas tienen al 71% de los alumnos del sistema, el 59% de los alumnos universitarios, y el 100% de la matrícula terciaria no universitaria. Las universidades, públicas y las privadas reconocidas por el Estado, gozan de autonomía académica, administrativa y económica. Es decir, tienen potestad para fijar sus planes y programas de estudio; decidir cómo ejercer sus funciones de docencia, investigación y extensión; disponer de sus recursos y organizar su funcionamiento de acuerdo con sus estatutos y leyes. Sin embargo, es importante destacar que dicha autonomía no constituye una prerrogativa absoluta o ilimitada sino que el Estado puede, en algunos casos, revocar el reconocimiento oficial a una institución⁵⁷.

Durante la década del '90 la matrícula creció más de un 100%. El sistema de educación superior pasó de tener aproximadamente 220.000 jóvenes a comienzos de los noventa a más de 450.000 en el año 2000. El incremento más importante (89%) se relaciona con la incorporación de las mujeres a la educación superior: su tasa de participación alcanzó en el año 2000 un 47% de la matrícula total. Pero donde más se observa este aumento es en las universidades privadas y en los centros de formación técnica. En cuanto a la matrícula por institución, se observa que las universidades han tenido un aumento sostenido de las vacantes en el grado⁵⁸: de 127 mil aproximadamente en el año 90 a 302 mil en el año 2000. Asimismo, es importante destacar que la cobertura en el grupo de edad 18 a 24 años ha aumentado de un 12% en 1990 a un 27% en el 2000.

Matrícula de educación superior como porcentaje de la población entre 18 y 24 años: 1990-2000		
Año	1990	2000
Matrícula Total	249.482	452.347
Población 18-24 años	1.733.095	1.693.475
Cobertura	14.40%	26.71%

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del Ministerio de Educación

El acceso a la educación superior chilena

Sistema de ingreso

En relación con el sistema de ingreso a la educación superior, Chile se encuentra actualmente en un proceso de transición. En 2002, el Ministerio de Educación impulsó un cambio en el examen de ingreso alegando razones de escasa vinculación de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) con los contenidos curriculares de la educación media. El examen que proponía el Ministerio, llamado Sistema de Ingreso a la Educación Superior (SIES), constaba de cuatro pruebas obligatorias que, según sus impulsores, tenían una alta vinculación con los contenidos de la educación secundaria.

Sin embargo, y debido al intenso debate que esta medida despertó en la comunidad académica, el Consejo de Rectores⁵⁹ acordó en agosto del 2002 implementar una nueva prueba que se denominó Prueba de Selección Universitaria (PSU). Esta prueba se

⁵⁷ La ley que reglamenta la autonomía universitaria es la LOCE.

⁵⁸ Las universidades diferencian entre pregrado (carreras de grado) y posgrado.

⁵⁹ El Consejo de Rectores fue creado en el año 1954 y tiene como función principal la coordinación de la investigación científica y tecnológica. Está integrado por 25 de las 64 universidades chilenas. Sus decisiones tienen carácter de recomendación incluso para aquellas entidades que lo integran. A pesar que la coordinación no ha sido muy efectiva existen algunas excepciones de especial importancia como el sistema de ingreso a la educación superior.

aplicaría por primera vez en 2003, aunque en un esquema de transitoriedad hasta el 2005⁶⁰ (Sepúlveda, 2003).

A pesar de la existencia de esta nueva prueba acordada, en este apartado tomaremos en consideración sólo la PAA, ya que no se dispone de datos que permitan analizar cómo funciona la PSU debido al escaso tiempo transcurrido desde su implementación.

Durante la segunda mitad del siglo XX, en Chile rigió como mecanismo de acceso al sistema universitario, la Prueba de Aptitud Académica (PAA)⁶¹ administrada por la Universidad de Chile⁶². Este examen era un requisito ineludible para ingresar a las universidades que integran el Consejo de Rectores y fue tomada como parámetro por el resto de las universidades privadas. A pesar de las modificaciones implementadas, el proceso es común a todas las universidades del Consejo de Rectores y comienza cuando los postulantes eligen hasta doce carreras en función de sus preferencias. Al conocerse los resultados —se expresan en una escala entre 300 y 800 puntos aproximadamente—, los postulantes son ubicados en un ranking de mayor a menor puntaje ponderado, y son seleccionados hasta cubrir las vacantes ofrecidas en cada carrera. Posteriormente, el postulante debe hacer efectiva su matrícula. En caso de no matricularse, se asigna esa vacante a los estudiantes que siguen en la lista. En cuanto a las posibilidades que tienen los alumnos, ellos sólo pueden aceptar o rechazar dicha selección, no pudiendo matricularse en ninguna de las otras carreras elegidas, aunque el puntaje les alcance. Terminado el período de matrícula, se realiza un último ajuste para cubrir las vacantes en caso de que los estudiantes seleccionados no hubieran efectivizado su matrícula. Es importante destacar, que “en este sistema quien seleccionaba en definitiva es la universidad, no el postulante” (Bernasconi y Rojas, 2003:55).

A pesar de no integrar el Consejo de Rectores, las instituciones privadas “nuevas” usan los resultados de la PAA como criterio de selección. Originalmente las universidades privadas exigían de sus postulantes sólo haber rendido las pruebas y aplicaban sus propias pruebas y entrevistas de admisión. Pero al extenderse en 1989 el Aporte Fiscal Indirecto y para poder acceder a éste, las instituciones comenzaron a utilizar los resultados de la PAA; diferenciándose en el proceso de inscripción ya que cada estudiante debe postularse en cada una de las entidades privadas.

Durante los últimos años de su vigencia, alrededor de un 70% de los aproximadamente 150.000 inscriptos eran recién egresados de la secundaria, mientras que el 30% restante estaba conformado por egresados de años anteriores. A su vez, la prueba era rendida cada año por alrededor del 75% de los egresados de secundaria de ese año. Del total de inscriptos, alrededor de un 5% quedaba eliminado del proceso por no presentarse a rendir ninguna de las tres pruebas obligatorias, mientras que cerca de un 12% de los inscriptos no aprobaba alguna de las tres, con lo cual quedaban también marginados y el grupo original quedaba en unos 125.000 participantes (Donoso y Hawes 2000).

Para poder postularse a las universidades del Consejo de Rectores (no así a las universidades privadas) los estudiantes debían alcanzar un puntaje mínimo de 450

⁶⁰ Durante este período de transitoriedad, las universidades pueden exigir tres de las cuatro pruebas que deben rendirse optando entre historia y ciencias sociales o ciencias ya que lenguaje y matemática que son obligatorias.

⁶¹ Esta prueba se aplicó en forma masiva en 1967.

⁶² Actualmente, la PSU también es administrada por la Universidad de Chile a través del Departamento de Evaluación Medición y Registro Educacional (DEMRE).

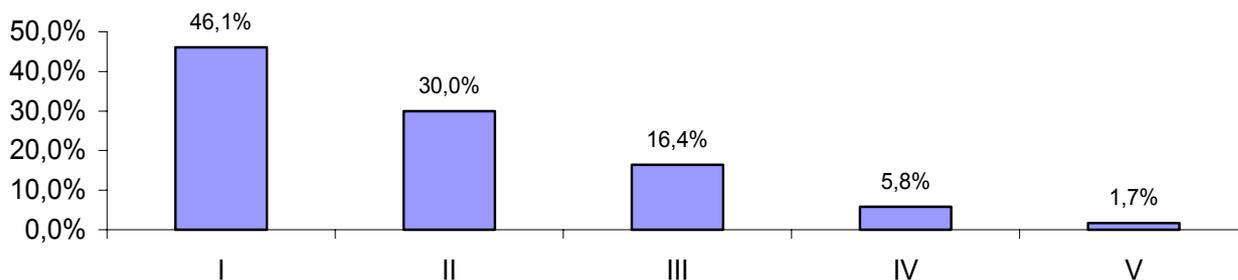
puntos promedio entre las pruebas de aptitud verbal y matemática. Un 45% de los que rendían las pruebas quedaban eliminados del proceso por no alcanzar dicho puntaje, con lo cual sólo unos 70.000 quedaban habilitados para matricularse al sistema del Consejo de Rectores. Por diversos motivos, varios miles de éstos no llegaban a hacerlo, lo cual reducía el número de postulantes efectivos a unos 50.000 candidatos. Quien por cualquier razón no se postulaba, u omitía matricularse en la carrera para la cual fue seleccionado, debía rendir nuevamente la PAA si deseaba ingresar a una universidad del Consejo de Rectores.

La demanda por educación superior en Chile

En cuanto a quienes están en condiciones de acceder al sistema de educación superior, es necesario tener en cuenta que la normativa exige tener la “licencia en enseñanza media”⁶³ (Sepúlveda, 2003) y haber rendido el examen de ingreso que el Consejo de Rectores estableció a partir del año 1964⁶⁴.

En 2002, el tramo etáreo de entre 14 y 17 años constituía el 7% de la población total (1.100.166 jóvenes) y se encontraba escolarizado en un 87%. Si bien la cobertura es alta, la tasa de graduación es, en proporción, notoriamente baja: alcanza el 31.1% de la población con edad teórica de finalizar los estudios. Esta relación muestra una importante deserción en ese nivel educativo, que lejos de producirse en forma homogénea, es diferencial según quintiles de ingreso. El 46.1% de los alumnos que abandonan la escuela corresponde al primer quintil, 30% al segundo quintil, 16.4% al tercero y 5.8% y 1.7% a los quintiles cuarto y quinto, respectivamente. Si en lugar de tomar a la población en edad teórica de terminar los estudios, se considera a la población de entre 20 y 24 años de edad para poder incluir a aquellas personas que han finalizado este nivel con sobriedad, o, en otros términos la tasa de conclusión, se observa una situación más favorable: el 67.7% de ellos terminan la escolaridad media.

Deserción según quintiles de ingreso



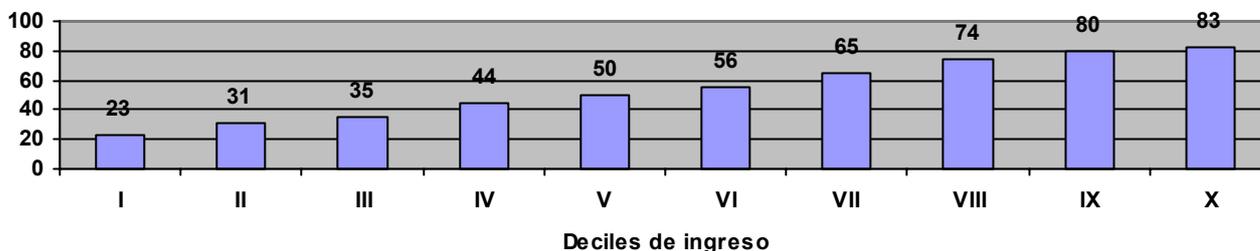
La alta deserción en los quintiles de ingreso más bajos explica desigualdades que se evidencian en las tasas de finalización del nivel medio. Sin embargo, como se observa a

⁶³ La estructura del sistema educativo en Chile consta de 4 niveles: educación parvularia obligatoria a partir del 2003 (niños de 4 y 5 años), educación básica obligatoria (8 años, niños 6 a 13 años) y educación media (jóvenes de 14 hasta 17 años). El primer tramo de la educación media es general y obligatorio (hasta el segundo año) y los dos últimos años están organizados en dos modalidades: científico-humanística y técnico- profesional y educación pos-secundaria.

⁶⁴ Como ya dijimos, hasta 2002 se trataba de la Prueba de Aptitud Académica y actualmente se exige la Prueba de Selección Universitaria.

continuación, Chile presenta una situación más igualitaria que Argentina y que Brasil en este aspecto: en Chile, una persona del último decil de ingresos tiene 3.6 veces más posibilidades de finalizar el nivel medio que una ubicada en el primer decil (BID; 1998).

Tasa de finalización del nivel medio. Jóvenes de 20 a 25 años

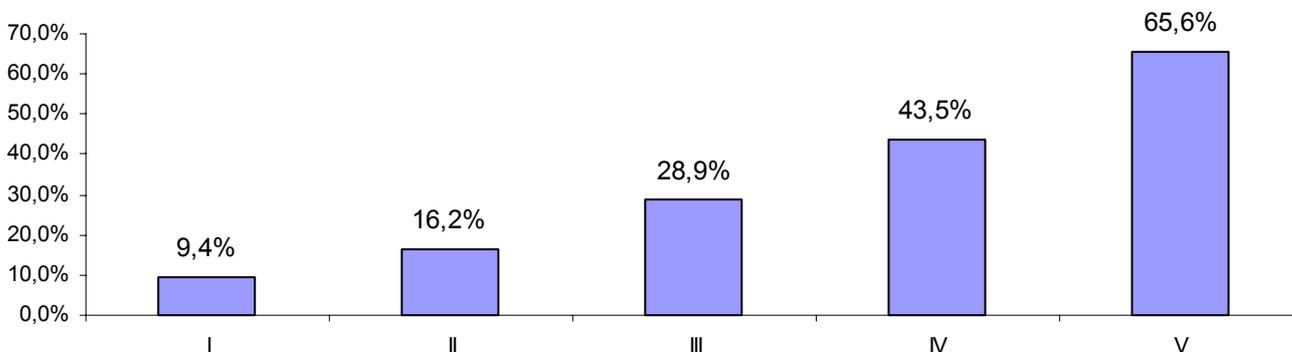


¿Quiénes van a la educación superior en Chile?

La cobertura en educación superior para el grupo de población de entre 18 y 24 años de edad aumentó progresivamente durante la década del '90, pasando del 16.27% en 1992 al 28.69% en 2002. Según el Ministerio de Educación, el aumento de la cobertura se debe principalmente a la expansión del acceso a la educación superior de los jóvenes de clase media pero señala, asimismo, que aún subsisten importantes diferencias entre las oportunidades de los sectores más acomodados y de los más modestos (Ministerio de Educación de Chile, 2002).

En este sentido, al analizar cómo se distribuye la cobertura en educación superior según quintiles de ingreso, se observan diferencias muy marcadas. En 2000⁶⁵, el acceso a la educación superior era muy diferente según los quintiles de ingreso. Mientras que el 65.6% de las personas ubicadas en el quinto quintil llegaban a acceder a estudios superiores, sólo el 9.4% del primer quintil podía hacerlo. En otros términos, la cobertura en el quinto quintil corresponde a siete veces la registrada en el primero. En 1990, esta brecha era de nueve veces. Se puede afirmar que, a pesar de esta mejora en la cobertura, subsisten fuertes desigualdades ya que quienes más acceden pertenecen a los sectores más beneficiados de la sociedad chilena (OECD, 2004).

Acceso a la educación superior según quintiles de ingreso

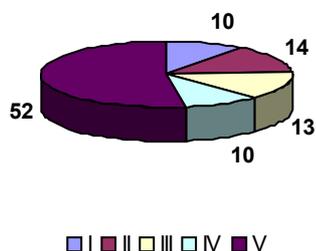


⁶⁵ Fuente: Encuesta CASEN.

Estos datos contrastan fuertemente con el porcentaje de finalización del nivel medio por deciles de ingreso. Mientras que Chile presenta una situación relativamente igualitaria en la finalización del nivel medio en comparación con los otros países considerados en este estudio, su sistema de educación superior se configura como un sistema altamente excluyente en términos socioeconómicos. En este sentido, es posible afirmar que son mecanismos propios del sistema de educación superior chileno como los que estamos describiendo en este estudio lo que operan esta selección según sector socioeconómico.

De este modo, la matrícula de estudiantes en educación superior queda conformada de un modo claramente desigual: en 2002 pertenecían al primer quintil el 10%, mientras que pertenecían al quintil más alto el 52% (Leiva, 2003), como se observa a continuación:

Estudiantes de educación superior según quintiles de ingreso



Si se centra la mirada en el sistema universitario, se observa que el 22% de las personas del grupo de edad correspondiente estudian en la universidad (Carnoy y otros, s/d). También en la universidad la selección social es clara: el 67,8% de los estudiantes universitarios pertenece a los quintiles cuatro y cinco. En las universidades privadas, la situación es aún peor: los estudiantes que pertenecen a estos dos quintiles (cuarto y quinto) corresponden al 81.2% del total y sólo un 6.6% de los estudiantes matriculados pertenecen a los quintiles más pobres (primero y segundo). En cambio, este porcentaje asciende al 17.8% de la población que se encontraba asistiendo en el año 2000 en las universidades del Consejo de Rectores.

La fuerte desigualdad en el acceso a la universidad también se expresa respecto de quienes estudiaron en colegios públicos o privados. De los alumnos que sacan más de 600 puntos en la PAA⁶⁶, un 47% proviene de escuelas privadas, un 28% de escuelas particulares subvencionadas y un 25% de escuelas municipales. Es decir, quienes ingresan a las universidades del Consejo de Rectores provienen en su mayoría de colegios privados y cuentan con la posibilidad de recibir fondos del AFI.

El aporte fiscal indirecto

Como vimos, el sistema de educación superior chileno es claramente excluyente en términos socioeconómicos. En el caso de Chile, son las características internas del sistema las que parecen intervenir en esta situación, más que características externas de

⁶⁶ Es necesario recordar que para acceder a las universidades del Consejo de Rectores se necesita obtener más de 450 puntos en la PAA.

desigualdad social en niveles anteriores del sistema educativo. El Aporte Fiscal Indirecto (AFI) parece ser uno de los mecanismos que contribuyen a las características excluyentes del sistema superior chileno.

En apartados anteriores se mencionó que el aporte fiscal indirecto fue creado dentro del paquete de medidas implementadas por la dictadura militar en la década del '80. A través de este aporte de carácter competitivo se premian a las instituciones que "captan" a los alumnos con los mejores puntajes⁶⁷ de la PAA, generando lo que se conoce como efecto *Mateo*: más dinero para los mejores. El actual mecanismo de distribución se encuentra vigente desde 1989, año en que se incorporaron a él las instituciones de educación superior privadas (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica), y se fijó en 27.500 el número de alumnos que podían ser beneficiarios de este aporte⁶⁸. Los alumnos reciben el aporte en forma diferencial de acuerdo al puntaje obtenido en la PAA; aquellos ubicados en los tramos más altos (cuatro y cinco) concentran el 67% de los fondos.

Si se mira cómo se distribuye el AFI, se observa que las Universidades concentran 99,2% de los recursos y el 98,5% de los alumnos con AFI. Las universidades del Consejo de Rectores obtienen el 84.42% y las universidades privadas el 16.95%⁶⁹. Dentro de las universidades tradicionales existe una alta concentración institucional: el 68% de los recursos benefician a sólo 5 universidades⁷⁰, y más del 43% se reparte entre sólo dos universidades: la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica. Algo similar se advierte en la distribución de recursos al interior de las universidades privadas, donde el 82% de los recursos son obtenidos por 9 universidades⁷¹, y dos de ellas concentran más del 36%: la Universidad Mayor y la Universidad Adolfo Ibáñez.

Al analizar cómo se distribuyen los alumnos que reciben AFI, se observa que la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica concentran al 55% de los estudiantes de más alto puntaje -tramo 5- (Bernasconi y Rojas, 2003)

En cuanto a la procedencia de los estudiantes beneficiarios, en 1998, el 43% proviene de colegios privados, el 29% de colegios subvencionados por el Estado y el 28% de colegios municipales. Esta situación, que refleja la desigualdad de oportunidades, se profundiza a medida que aumenta el puntaje. Es así como alumnos de colegios particulares pagados representan el 60% de los 5.500 mejores puntajes –último tramo. Además, existe una clara relación entre el nivel educativo de los padres y el puntaje en la PAA. A mayor nivel instrucción de los padres, mejor será su puntaje en la PAA, y, por lo tanto, mayor cantidad de recursos. Los alumnos cuyos padres tienen educación superior completa se

⁶⁷ Los beneficiarios de este aporte son recién egresados de la enseñanza media. Un alto puntaje en la PAA de un estudiante de promociones anteriores no otorga a la universidad beneficios por este concepto.

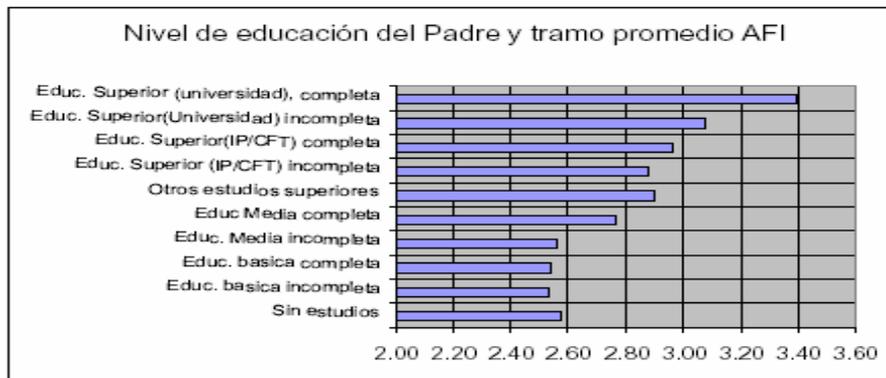
⁶⁸ Anteriormente eran 20.000 alumnos los que podían recibir dichos fondos.

⁶⁹ Fuente: División de Educación Superior del Ministerio de Educación (2002), *Compendio estadístico*.

⁷⁰ Las universidades que concentran el 68% de los recursos son: Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica, Universidad de Concepción, Universidad de Santiago y Universidad Católica de Valparaíso.

⁷¹ Las universidades privadas que concentran el 82% de los recursos son: Universidad Adolfo Ibáñez, Central, de los Andes, del Desarrollo, Diego Portales, Finis Tέρrea, Mayor, Andrés Bello, San Sebastián.

ubican en el tramo⁷² promedio de 3,4, en cambio los alumnos cuyos padres tienen sólo la educación básica completa ocupan un tramo promedio de 2,5.



Fuente: Ministerio de Educación

Un ejemplo: la Universidad de Chile

La Universidad de Chile es una de las instituciones más tradicionales de la educación superior de ese país. Aunque fue creada en el año 1842⁷³, sus orígenes se remontan a principios del siglo XVIII cuando fue fundada la Universidad Real de San Felipe (1738)⁷⁴, su antecesora jurídica. En sus comienzos, la universidad contaba con cinco facultades-academias (Humanidades y Filosofía, Ciencias Matemáticas y Físicas, Leyes y Ciencias Políticas, Medicina y Teología) y ejercía la superintendencia de todos los niveles de enseñanza⁷⁵. Casi cien años después de su creación, en 1931, la universidad se da un nuevo estatuto en el cual se consagran las funciones de enseñanza, investigación y extensión. Así, las facultades se integraron con institutos universitarios para estimular la investigación y se estableció que las escuelas universitarias estaban destinadas a la enseñanza profesional superior. Dentro del estatuto se incluyó, además, un título especial destinado a la extensión universitaria y a los deberes de la universidad con el bienestar estudiantil. En tal sentido, se crea la Secretaría de Estadística e Informaciones y Bienestar Estudiantil, en 1932.

Durante la segunda mitad del siglo XX, la Universidad de Chile se extiende por el país a partir de la creación de sedes regionales que posteriormente, en 1981, son transformadas en Universidades e Instituciones Profesionales autónomas. A mediados de la década del '60, se inicia una reforma de la universidad durante el rectorado de Eugenio González, que tiene como resultado la elección de los representantes a los órganos universitarios.

⁷² Los alumnos se ordenan de menor a mayor puntaje, separándolos en cinco tramos de 5.500 alumnos cada uno. El primer tramo recibe una ponderación de 1, el segundo una de 3, y así sucesivamente de tres en tres hasta la ponderación del quinto tramo, que alcanza a 12. Es decir, al alumno cuyo puntaje lo ubica en el tramo 5 le corresponde recibir 12 veces más AFI que a uno del primer tramo.

⁷³ Existen discrepancias sobre la fecha de creación de la Universidad de Chile. Algunos autores (Bernasconi, 2002) sostienen que fue en el año 1839 y otros en 1842. Para este trabajo se toma el último año ya que ese año se aprobó la primera ley orgánica.

⁷⁴ Cien años después se le cambia el nombre por Universidad de Chile.

⁷⁵ Posteriormente, a principios del siglo XX, pierde parte de estas funciones cuando el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo separó de la Universidad las funciones de dirección de la enseñanza media, traspasándolas al Ministerio de Educación.

En la actualidad la universidad se compone de catorce facultades⁷⁶, cinco institutos⁷⁷, un programa de bachillerato, una Escuela de Gobierno y Gestión Pública, un Hospital Clínico “Universidad de Chile”, varios institutos de facultad, una editorial “Editorial Universitaria”, una radio, un canal de televisión, varios cursos a distancia de grado y posgrado; y trece campus en la Región Metropolitana. Tiene una oferta académica de 65 títulos de grado y 122 de posgrado (90 maestrías y 33 doctorados).

Según datos de la División de Educación Superior, la Universidad contaba en 2003 con 27.601 alumnos de grado y posgrado. En términos de matrícula universitaria, las Universidades del Consejo de Rectores concentran el 60,7% de la matrícula, el 39% restante se encuentra en las universidades privadas. Ahora si analizamos la matrícula de la Universidad de Chile, se observa que representa el 12% de la matrícula de las Universidades del Consejo de Rectores y 7% de la matrícula universitaria en general.

En cuanto a la matrícula de grado, la universidad atendía en 2003 a 23.654 alumnos, de los cuales el 17.11% eran ingresantes (4.048) que se distribuían por sexo de la siguiente forma: 54% eran hombres y 45% eran mujeres. Si se considera la matrícula de las universidades del Consejo de Rectores -que incluye a la Universidad de Chile- (230.174 alumnos), se observa que el 23.12% son ingresantes que se distribuyen por género en forma similar a la Universidad de Chile (53.40% son hombres y 46.60% son mujeres).

Universidad de Chile – Matrícula de grado. Año 2003			
Matrícula nueva total	Matrícula nueva Hombres	Matrícula nueva Mujeres	Matrícula total
4.048	2.221	1.827	23.654

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la División de Educación Superior.

Con respecto a los egresados universitarios⁷⁸ en el año 2003 (39.112), el 70.45% egresan de las universidades del Consejo de Rectores y el 29.55% de las universidades privadas. Dentro de las universidades del Consejo de Rectores, los egresados de grado de la Universidad de Chile representan el 12.75% (2.675 de los 20.697 totales). En cuanto al dictado de clases, según datos de la propia universidad, la cantidad de docentes asciende a 3.382⁷⁹, de los cuales el 35% tiene jornada completa.

⁷⁶Arquitectura y Urbanismo, Artes, Ciencias, Ciencias Agronómicas, Ciencias Económicas y Administrativas, Ciencias Físicas y Matemáticas, Ciencias Forestales, Ciencias Químicas y Farmacéuticas, Ciencias Sociales, Ciencias Veterinarias y Pecuarias, Derecho, Filosofías y Humanidades, Medicina y Odontología

⁷⁷ de Asuntos Públicos, de Estudios Internacionales, de Nutrición y Tecnología de Alimentos y de Comunicación e Imagen

⁷⁸ Incluye grado y posgrado.

⁷⁹ Hay que tener en cuenta que la cantidad de docentes del sistema de educación superior asciende a 45.000 (*Anales de la Universidad de Chile*).

Sistema de Ingreso

En la actualidad, para ingresar a la U. de Chile es condición necesaria haber rendido la PSU⁸⁰ que administra⁸¹ esta misma institución a través del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE). Si bien existen otros mecanismos de ingreso que no requieren rendir la PSU, estos se aplican para casos especiales que cumplan con determinadas características: sean no videntes, deportistas destacados, o ya tengan un título profesional o un grado académico. En su reglamento de estudiantes de grado, la universidad establece que tienen derecho a postularse aquellos que cuentan con título de bachiller y que cada año se establecerán plazas o vacantes para cada una de sus carreras.

Es necesario recordar que el examen de ingreso es un proceso único y común a todas las universidades del Consejo de Rectores. Por esta razón los datos disponibles sólo refieren la cantidad de inscriptos, el porcentaje de los que aprueban la batería de pruebas y sus características en términos de sector educativo del que provienen para el total de las 25 universidades que conforman el Consejo de Rectores. Los únicos datos disponibles por universidad refieren a las postulaciones válidas, las vacantes, el puntaje mínimo y la matrícula.

En 2003⁸² se inscribieron para rendir el examen de ingreso 159.249 candidatos de los cuáles el 70.1% (111.589) estaban cursando el 4° año de educación media (último año) y el 29.9% (47.660) eran de promociones anteriores. El 43% de los que se inscribieron tienen como lugar de residencia la Región Metropolitana, le siguen en cantidad de inscriptos la VIII y V Región con el 11.9% y el 11.6%, respectivamente. En términos del tipo de establecimiento educativo del cual provienen, un 43.2% cursó sus estudios en el colegios municipales, un 40.7% en colegios subvencionados y un 15.4% en colegios privados.

Del total de inscriptos sólo rindieron la PSU 153.383 candidatos, es decir, un 96% de los que se inscribieron. Pero sólo postularon⁸³ un 43.64% de los que rindieron y sólo 34.2% de los que rindieron, fueron seleccionados. En tanto que los que se matricularon sólo representan el 27.9% de los que rindieron. El 38.79%⁸⁴ de los seleccionados habían cursado sus estudios medios en colegios municipales, el 40.87% en colegios subvencionados y un 20% en colegios privados.

La U. de Chile había recibido 22.122 postulaciones válidas, de las cuáles sólo 6429⁸⁵ eran de primera preferencia y había ofertado 3904 vacantes para el año 2004. La

⁸⁰ Es necesario recordar que la PSU se aplicó por primera vez en 2003. Anteriormente, el mecanismo de ingreso era rendir la PAA que se aplicó masivamente en 1967.

⁸¹ Para todas las universidades del Consejo de Rectores.

⁸² Para el año académico 2004.

⁸³ Es necesario recordar que las postulaciones a las carreras y universidades son posteriores a la PSU. Es decir, sólo pueden ser postulantes aquellos que aprobaron el examen.

⁸⁴ Hay que tener en cuenta que rinden la batería de pruebas 65.500 alumnos de colegios municipales, se postulan sólo 26.020 y son seleccionados sólo 20.340. En cambio, los alumnos que rinden el examen y provienen de colegios privados son 23.852, se postulan 13.025 y son seleccionados 10.477.

⁸⁵ Siendo una de las preferidas, ya que se encuentra en tercer lugar en orden de preferencia (10.5%), la Pontificia Universidad Católica ocupa el primer lugar con el 10,8% y la Universidad de Concepción en el segundo con el mismo porcentaje que la U. de Chile. En último lugar se encuentran la Universidad Católica de Santísima Concepción (1.2%) y la Universidad de Atacama con el 1.1%.

relación postulaciones/vacantes es de este modo de 1.6 postulantes por cada vacante. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que un postulante puede presentar varias postulaciones –hasta 4 en esta institución, aunque el Consejo de Rectores habilita hasta 8-, y que éstas están influidas por una gran cantidad de variables (cantidad de vacantes, puntaje mínimo requerido, entre otras).

Al conocerse los resultados, los aspirantes son ordenados en un ranking de mayor a menor puntaje ponderado⁸⁶ y son seleccionados hasta cubrir las vacantes o hasta el puntaje mínimo establecido por las universidades. Para el año 2004, la universidad estableció un puntaje ponderado mínimo de 600 puntos para postular a sus carreras. Pero el puntaje ponderado no es el mismo para todas las carreras: aquellas relacionadas con salud, arquitectura, ingeniería y artes requieren puntajes más altos y pruebas especiales que den cuenta de habilidades específicas. En este sentido, en su plan de desarrollo la universidad expresa “que en el período 2000-2001 [...] se decidió privilegiar el ingreso de estudiantes de excelencia poseedores de un alto potencial académico, sin producir discriminaciones. El puntaje promedio⁸⁷ de ingreso en el 2002 fue de 700.7 puntos” (Universidad de Chile, *Informe de avances*, 2001: 11). Sin embargo, si se analiza quiénes obtienen como puntaje promedio 700 puntos o más en las pruebas de lenguaje-matemática, se observa que 2.579 aspirantes de este grupo provienen de colegios pagados, 1.104 proceden de subvencionados, y tan sólo 946 jóvenes provienen de la educación municipal, pese a que este segmento es el mayoritario en la cifra de inscriptos. A ello se suma que los establecimientos públicos ostentan la menor proporción de jóvenes que postularon.

En 2004, en la U de Chile sólo se matricularon 3824, es decir, que se cubrieron el 97% de las vacantes. Pero si se considera la relación entre postulaciones de primera preferencia (6249) y matriculados (3824), se observa que estos últimos representan el 61% de las postulaciones.

AFI en la Universidad de Chile

Con respecto a los AFI, debe tenerse en cuenta que sólo se asignan a estudiantes matriculados en el primer año de estudio que han rendido la PSU en el proceso de admisión correspondiente a ese año. Otro dato a considerar es que, durante la década del `90, la participación del AFI dentro del presupuesto de educación superior ha decaído pasando del 18.2% en 1990 al 7.6% en 2002.

Según datos de 1998, el 43% de los alumnos que obtienen AFI provienen de colegios privados, un 29% de colegios subvencionados y un 28% de colegios municipales. Los porcentajes son similares a los resultados que obtienen esos tipos de establecimientos en el proceso de admisión. Si se toma en cuenta cómo se ordenan por puntaje, se observa que el 60% de los alumnos que provienen de colegios privados se ubican en los 5.500 mejores puntajes, es decir, son aquellos que reciben mayor cantidad de recursos.

La U. de Chile es una de las instituciones que tiene mayor porcentaje de estudiantes con los más altos puntajes. Según el ranking elaborado por la *Revista Qué pasa*, en 2001, la

⁸⁶ El puntaje ponderado surge de multiplicar cada una de las notas de la batería de pruebas por la ponderación y dividirla por 100. Esto incluye al promedio de la educación media.

⁸⁷ Este puntaje corresponde al promedio de las notas de las dos pruebas obligatorias (matemática y lenguaje).

universidad tenía el 88% de sus alumnos de primer año con AFI y un puntaje promedio de 633 puntos, aunque quien lidera este ranking es la Pontificia Universidad Católica con el 95% de sus estudiantes con AFI y un puntaje promedio de 654. Entre ambas instituciones concentran el 60% aproximadamente de alumnos con AFI.

¿Quiénes estudian en la U. de Chile?

Si nos detenemos brevemente en el análisis de la composición social de la U de Chile⁸⁸, se observa que están sobrerrepresentados los sectores de mayor poder adquisitivo: el 61.63% de los estudiantes pertenecen al cuarto y quinto quintil, 13.99% al tercer quintil, el 12.38% al segundo y el 12.09% al primer quintil. Ahora, si se compara esta composición con la distribución por niveles de ingreso en la Región Metropolitana⁸⁹, se observa que los jóvenes⁹⁰ de entre 18 y 24 años (700.788) se distribuyen de la siguiente forma: un 22.39% en el primer quintil, un 22.14% en el segundo quintil, 22.19% en el tercer quintil y un 33.44% en el cuarto y quinto quintil. Por lo tanto, se puede afirmar que la composición social de la U. de Chile es sumamente inequitativa si se tiene en cuenta que en la región la distribución por quintiles es mucho más homogénea.

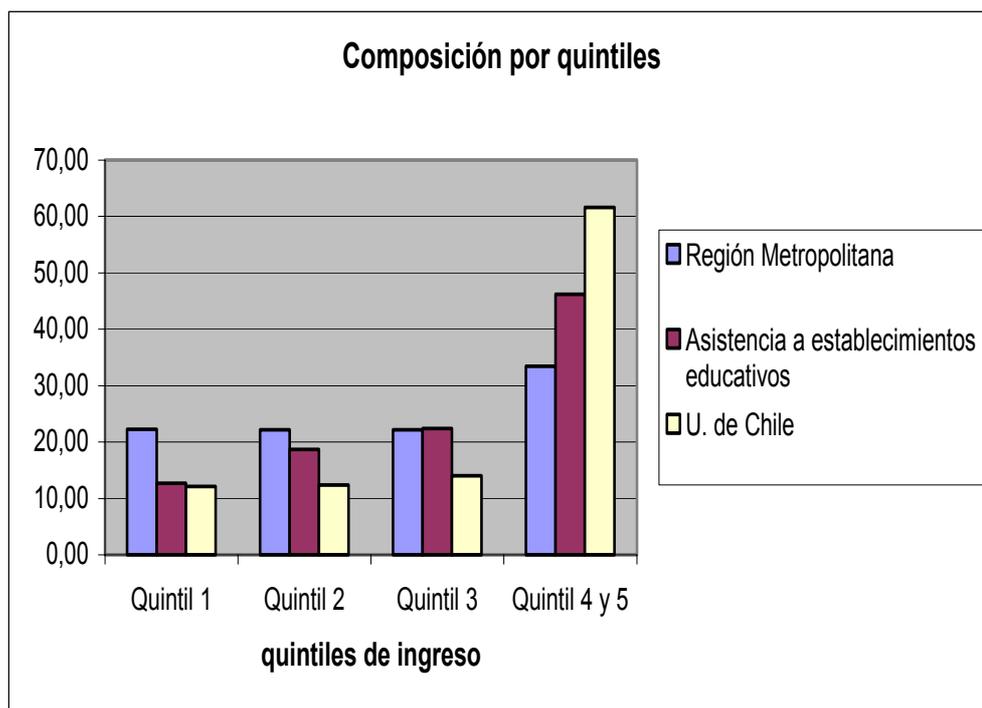
Sin embargo, es necesario considerar que no todos los jóvenes están en condiciones de rendir el examen de ingreso. Para ello, es necesario analizar cómo se distribuye la asistencia educativa por quintiles de ingreso. En este caso, los datos muestran que un 12.68% de jóvenes del primer quintil, un 18.71% del segundo quintil, 22.40% del tercer quintil y un 46.21% del cuarto y quinto quintil asisten a algún tipo de establecimiento educativo. Si se compara esta distribución con la composición social de la universidad, se obtiene que no es la universidad la que excluye a los sectores más pobres porque éstos se encuentran representados en la misma proporción que en su tasa de asistencia a establecimientos educativos. Podría pensarse que esta paridad tiene relación con las becas otorgadas por la universidad o el Ministerio, las cuáles se asignan en función de criterios de vulnerabilidad social. No ocurre lo mismo con los jóvenes que pertenecen al segundo y tercer quintil, quienes se encuentran subrepresentados en la composición social de la Universidad. Los jóvenes del tercer quintil son los más perjudicados ya que la mayoría de ellos asisten a algún establecimiento educativo pero no a la U. de Chile, donde su participación es del 14%. En este caso podría argumentarse que es la propia universidad la que los excluye a través de la PSU.

Los más beneficiados son los sectores más ricos de la sociedad metropolitana (cuarto y quinto quintil) ya que ganan en participación en la composición social de la U. de Chile el mismo porcentaje que pierden aquellos jóvenes que pertenecen del segundo y tercer quintil. El gráfico siguiente habla por sí mismo:

⁸⁸ Datos tomado de un trabajo sobre financiamiento universitario en la U. de Chile (Federación de Estudiantes Universidad de Chile). La universidad no publica en internet características sociodemográficas de sus estudiantes.

⁸⁹ La U. de Chile se encuentra en la Región Metropolitana. Esta comparación es posible si se tiene en cuenta que esta región se caracteriza por tener el 93% de los estudiantes que son originarios de esta zona.

⁹⁰ Fuente: Encuesta Casen (2002).



De este modo, es posible observar cómo, a pesar de que los jóvenes de los quintiles II y III de ingresos acceden a algún tipo de educación en la región metropolitana, ellos tienen una participación mucho menor en el caso de la Universidad de Chile. La Universidad capta su matrícula entre los sectores de mayores ingresos.

El acceso a la educación superior en Colombia

Algunas características del sistema de educación superior colombiano

A partir de los efectos que produjo el movimiento reformista de Córdoba y que marcó a la educación superior durante todo el siglo XX, el sistema de educación superior colombiano sufrió varias reformas. Una de las más importantes fue implementada en la década del '80 y respondió a una situación signada por la proliferación desorganizada de las universidades en el país, la alta deficiencia en la docencia y en la investigación y la desarticulación entre la educación superior y la realidad del país (Pacheco Arrieta, s/d). El período comprendido entre 1975 y 1990 se caracterizó por una expansión cuantitativa tanto de las instituciones como de los alumnos y una proliferación de diferentes modalidades, jornadas, carreras y programas cada vez más diferenciados (Lucio y Serrano, 1992).

Según el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), los rasgos más significativos de este proceso de reforma iniciado por la Ley 80 de 1980 fueron: el ordenamiento de las modalidades de Educación Superior (formación intermedia profesional, formación tecnológica, formación universitaria y formación avanzada), y la reestructuración del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) como institución rectora de los destinos de la Educación Superior.

Durante la década del '90, la educación superior fue nuevamente reformada interviniendo particularmente en:

- Una sustitución de las modalidades de educación superior por campos de acción (técnica, ciencia, tecnología, humanidades, arte y filosofía) para los siguientes tipos de instituciones: *técnicas profesionales, instituciones universitarias, o, escuelas tecnológicas y universidades*
- El principio de autonomía universitaria. Con respecto a este principio, las universidades tienen facultades para darse y modificar sus estatutos; designar sus autoridades académicas y administrativas; crear, organizar y desarrollar sus programas académicos; definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales; otorgar los títulos correspondientes; seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes; y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional⁹¹.
- La reestructuración del ICFES para hacerlo más permeable a las nuevas políticas del gobierno.

En sintonía con las reformas en América Latina, también en Colombia se verificó durante esta década un aumento de instituciones de educación superior, particularmente del sector privado. Se crearon en esos diez años 49 nuevas instituciones: 29 en el sector privado y 20 en el público que se suman a las que ya existían en la década del 80.

Actualmente, el sistema de educación superior en Colombia está conformado por 321 instituciones de distintos tipos: las Instituciones Técnicas Profesionales (52) que ofrecen programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental; las Instituciones Tecnológicas (65) que brindan programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en disciplinas y programas de especialización en sus respectivos campos de acción; las Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas (99) que ofrecen programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización; y por último, las Universidades (105), que acreditan su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: investigación científica o tecnológica; formación académica en profesiones o disciplinas y producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional⁹² (Correa, 2003).

La mayoría de las instituciones se concentra en las regiones de Bogotá, Antioquia, Valle, Santander y en Atlántico. En 2001, el 67% de la matrícula se concentraba en las universidades (655.613 estudiantes), el 21%, en las instituciones universitarias (203.796); el 7.8% en las instituciones tecnológicas (76.872) y el 4.2% en los institutos técnicos profesionales (40.962). A pesar de la gran diferencia en cantidad de instituciones privadas (210) y públicas (101), el 40% de la matrícula se encuentra concentrado en instituciones públicas y el 60% en las instituciones privadas. En relación con la distribución geográfica, se observa que hay una alta concentración de matrícula (80% sobre el total de los estudiantes) en las cuatro principales áreas urbanas del país.

⁹¹ Artículo 28 de la ley 30 de 1992.

⁹² Esta clasificación de las instituciones es establecida por la ley 30 de 1992.

Un dato significativo para nuestro estudio es la baja tasa de cobertura⁹³ del sistema de educación superior, inferior a la del resto de los países latinoamericanos. A pesar de la gran cantidad de instituciones, Colombia tiene en 2000 un 13.82% de tasa de cobertura en el grado para el tramo etéreo entre 17 y 24 años de edad.

El acceso a la educación superior colombiana

Sistema de ingreso

En Colombia rige el Examen de Estado para el acceso a las universidades públicas. Se trata de un examen administrado por el ICFES que comienza utilizarse en forma ininterrumpida a partir del año 1968 y en forma obligatoria como producto de la reforma implementada en la década del 80. El examen es una prueba académica de carácter oficial, que tiene por objeto comprobar niveles mínimos de aptitudes y conocimientos. En sus comienzos, el examen incluía cuatro pruebas de aptitud (verbal, matemática, razonamiento abstracto y relaciones espaciales) y cinco pruebas de conocimiento (ciencias sociales y filosofía, química, física, biología e inglés).

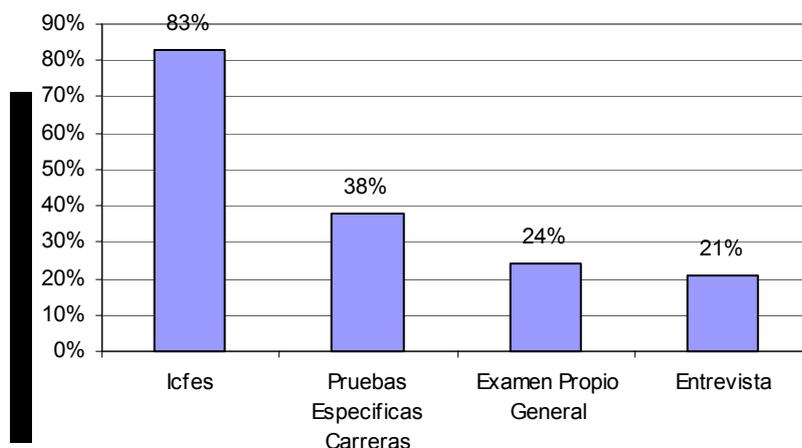
Durante la segunda mitad del Siglo XX, el examen de Estado sufrió varias modificaciones asociadas a las reformas. En el 2000, se vuelve a modificar el examen con la intención de atender los problemas vinculados con la desigualdad en el acceso (ICFES, s/d). En términos del ICFES, se buscaba evaluar a los alumnos en sus competencias y no por sus conocimientos. En forma paralela a esta modificación, algunas de las instituciones reservaron un porcentaje de sus cupos exclusivamente para aspirantes de ciertas etnias, grupos sociales o zonas especiales del país, ofrecieron becas para facilitar el pago de las matrículas y proveyeron a los aspirantes cursos de preingreso.

Aunque el examen de Estado es obligatorio, hay algunas universidades que no lo utilizan. Del total de 29 universidades públicas, 24 utiliza el resultado del examen como mecanismo de admisión: 12 de ellas lo emplea como mecanismo exclusivo, y 12 lo complementan con un examen propio y/o con entrevista y/o con pruebas específicas para carreras determinadas. Algunas de las universidades que tienen examen propio son las Universidades del Magdalena, Atlántico, Guajira, Cartagena, Antioquia, Colegio Mayor de Cundinamarca y la Universidad Nacional de Colombia. Algunos estudios postulan que la autonomía universitaria es la que les permite a las instituciones la definición de mecanismos propios de selección⁹⁴ (Sanchez y otros, 2002).

⁹³ Fuente: ICFES (2002). Se considera sólo grado.

⁹⁴ Las instituciones de Educación Superior, según la ley 30 de 1992, deben tener un reglamento estudiantil que regule al menos los siguientes aspectos: Requisitos de inscripción, admisión y matrícula, derechos y deberes, distinciones e incentivos, régimen disciplinario y demás aspectos académicos (Art. 109).

Mecanismos de admisión en universidades públicas



La demanda por educación superior en Colombia

En Colombia, para acceder a estudios de nivel superior es necesario haber obtenido el título de bachiller, es decir, un alumno tiene que haber aprobado la educación básica secundaria (cuatro años obligatorios) y la educación media (dos años, no obligatorios). En el año 2002, la población estimada en el tramo etéreo entre 12 a 17 años era de 5.216.502 jóvenes, es decir, un 11.9% de la población total. En ese mismo año la cobertura bruta⁹⁵ en básica secundaria y en media era de 79% y de 56%, respectivamente. Al analizar cómo se distribuye geográficamente, se observa que la cobertura bruta en básica secundaria, la tasa asciende hasta el 96% en la zona urbana y decae hasta el 35% en las zonas rurales. En forma similar, la cobertura bruta en media es muy superior en las zonas urbanas (73%) que en las rurales (15%).

Si se considera la cobertura neta⁹⁶, se observa que en básica secundaria es de 54% y en media de 27%. Podemos ver que el sistema educativo colombiano es altamente excluyente, ya que sólo un 27% de aquellos que tienen entre 16 y 17 años acceden a la educación media. Si analizamos ahora cómo se distribuye, se observa que en educación media la tasa alcanza el 35% en las zonas urbanas y sólo llega al 7% en las zonas rurales. En educación secundaria básica la tasa neta alcanza el 66% en las zonas urbanas y decae al 24% en la zona rural.

Si observamos quiénes se encuentran fuera del sistema educativo por grupo de edad, de los jóvenes entre 16 y 17 años, el 41% se encontraba fuera. En forma similar a lo señalado en el párrafo anterior, este problema es más grave en zonas rurales (56.5%) que en las urbanas (36.4%). Ahora bien, si se analiza quiénes no concurren a establecimientos educativos según quintiles de ingreso, los datos muestran que el 48% de

⁹⁵ Cobertura Bruta: matrícula total en el nivel en consideración / Total de población en edad para ese nivel. En el presente caso, 12-15 años para básica secundaria; 16 a 17 años para educación media.

⁹⁶ Cobertura Neta: Matrícula en edad para el nivel en consideración / Total de población en edad para ese nivel.

los jóvenes pertenecientes al primer quintil y el 42% de los pertenecientes al segundo quintil están fuera del sistema (Ministerio de Educación, *Plan Sectorial 2002-2005*).

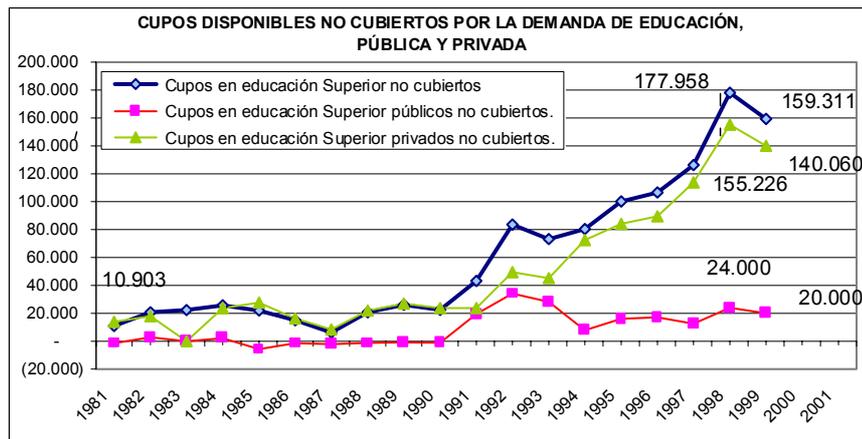
Con respecto a los indicadores de egreso, un informe de la Departamento Nacional de Planeación (DNP) sobre eficiencia interna del sistema educativo postula que de cada 100 alumnos que ingresan a sexto año (primer año de básica secundaria) sólo 66 logran terminar ese nivel y sólo 56 concluyen el nivel medio (Baldión Waldrón, 2000). Según datos del Ministerio de Educación, para el año 1999, el número de bachilleres aprobados era de 835.317. Sin embargo, esa cifra representa un crecimiento de 116.332 jóvenes con respecto a 1996 (718.985). A pesar de la baja “eficiencia externa” y de la baja tasa de cobertura neta del nivel medio, se calcula que entre los años 1990-1999 el crecimiento de los bachilleres fue del 93,2% (Sanchez y otros, 2002).

En un informe sobre la situación de la educación media, el Ministerio de Colombia afirma que prácticamente todos los jóvenes que culminan el bachillerato se presentan a rendir el Examen de Estado (s/d). Es decir, en el año 2002, se inscribieron para rendir el examen de Estado 486.472 personas de las cuáles el 82% eran bachilleres de 17 años y el 18% eran de promociones anteriores.

Ahora bien, para analizar la demanda efectiva en Colombia es necesario tomar en cuenta lo que los informes estadísticos denominan los indicadores de ingreso. Es importante destacar que las instituciones de educación superior ofertan vacantes (cupos) para cada una de sus carreras y los aspirantes pueden presentar una solicitud de ingreso a uno o más programas académicos de pregrado en una o varias instituciones de educación superior. Posteriormente, se realiza un proceso de selección⁹⁷ y los alumnos se matriculan para el primer semestre. En este caso, las estadísticas los identifican con la variable primíparos (Viceministerio de Educación Superior, *Informe estadístico*, 2002). Al respecto, se puede afirmar que, en el año 2002, sólo un 42% de los rindieron el examen del ICFES ingresaron a las instituciones de educación superior.

Pero, es interesante destacar que la insuficiente cobertura coexiste con alto porcentaje de cupos que no se utilizan. En el año 2002, se ofrecieron 388.179 cupos en universidades (287.892 en universidades privadas, es decir, 74% y 100.287 en universidades públicas, 26%). En relación con este tema, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) señala que en el año 2001 se ofrecieron un total de 414.790 cupos a primer curso, de los cuales 26.6% provenían del sector oficial y 70.4% del sector privado, se presentaron 556.448 aspirantes, de los cuales el 63% eran para estudiar en instituciones estatales y 36.1% para las instituciones privadas. También declara este documento que en las instituciones oficiales no son ocupados 35.823 cupos ofrecidos que representan el 25.6%; mientras que en las privadas el porcentaje es del 53,5% (ASCUN, 2002: 7-8).

⁹⁷ Como ya expresamos en párrafos anteriores, el ingreso puede darse a través del Examen de Estado administrado por el ICFES o a través de algunos de los mecanismos propios de las instituciones.



Fuente: Santamaría (2001).

En cuanto a las solicitudes, en el año 2002 presentaron 577.596 que se distribuían de la siguiente forma: 407.529 eran para las universidades públicas (71%) y 170.067 eran para las universidades privadas (29%). Un estudio realizado por el ICFES (1999) muestra que las solicitudes se concentran en las cinco universidades públicas de mayor reconocimiento académico. En el acercamiento que se hace en términos de acceso a las universidades públicas, se observa que existe una alta preferencia por unas pocas universidades reconocidas a nivel nacional, como la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de Antioquia, y una baja preferencia por universidades regionales.

Para ese mismo año, se puede afirmar que existen más solicitudes que cupos (los cupos sólo cubren el 67% de las solicitudes); la relación (solicitudes/cupos) es de 1.49, es decir, nos muestra el exceso de demanda. Pero hay que recordar que Colombia se caracteriza por la multi-inscripción, es decir, los jóvenes pueden presentar varias solicitudes de ingreso a varias instituciones.

Con respecto a los estudiantes matriculados en primer curso, es decir, los primíparos, para el año 2002, se matricularon 217.154 estudiantes en universidades. Al analizar como se distribuye según el origen institucional, se observa que el 41% (90.420) se matriculó en universidades oficiales y el 59% (126.734) en universidades privadas. En cuanto a la relación entre los primíparos y la matrícula total, se puede afirmar que los primeros constituyen el 48% de la matrícula. En las universidades oficiales, la relación es del 30% aprox. y en las universidades privadas es del 28% aprox.

El indicador más importante para analizar el sistema de acceso a las universidades en Colombia es el índice de absorción, es decir, la relación existente entre el ingreso (primíparos) y la cantidad de solicitudes a educación superior. En el año 2002, este índice tuvo un valor del 37% (217.154 primíparos y 577.596 solicitudes) que representa un crecimiento con respecto a 1999 (32.9%) pero una disminución con respecto a 1990 (48.7%).

Si se analiza la tasa de absorción dentro de las universidades públicas se observa que en el año 2002, esta tasa era del 22% (90.420 primíparos y 407.529 solicitudes). Al analizar su comportamiento durante la década del '90 se observa que pasó del 27% en 1990 al 22% en 1999.

Ahora bien, si se considera cómo se distribuye la tasa de absorción dentro de las universidades públicas, se observa que tiene un rango bastante amplio en el grado para

el período 2001-2002. Así, mientras que en la Universidad Nacional de Colombia este porcentaje es de 7,96% (recibió 54,332 solicitudes y admitió 4,767 estudiantes en pregrado), en la Universidad Tecnológica del Choco es de 80,14% (con 1162 solicitudes y 932 admisiones) (Sanchez y otros, 2002). Estas tasas contrastan con las universidades privadas, cuya tasa supera el 70% (ICFES, 2000).

Tasa de absorción de las universidades públicas

Período 2001-2002	
Universidad de Cartagena	7.48 ⁹⁸
Universidad Nacional de Colombia	7.96
Universidad Pedagógica Nacional	8.93
Universidad de Antioquia	12.47
Universidad de Magdalena	14.46
Universidad Distrital Fco. José de Caldas	20.15
Universidad de Caldas	20.77
Universidad Industrial de Santander	24.01
Universidad de Nariño	30.77
Universidad del Cauca	32.46
Universidad del Tolima	34.41
Universidad Pedagógica y Tecnológica De Colombia	38.92
Universidad de los Llanos	41.26
Universidad Tecnológica de Pereira	41.38
Universidad del Quindío	55.94
Universidad de la Amazonía	60.54
Universidad del Pacífico	61.43
Universidad Tecnológica del Chocó	80.14
Promedio Ponderado	17.4
Promedio Simple	32.97

Fuente: Sanchez y otros (2002).

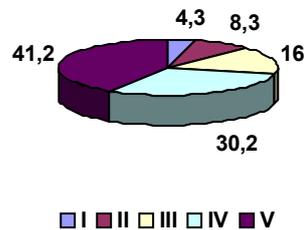
¿Quiénes van a la universidad en Colombia?

Después de este panorama sobre el sistema de acceso podemos analizar los resultados del examen de Estado según el nivel de estrato socioeconómico. Se observa que los más pobres tienen resultados inferiores a los más ricos. Pero, si este dato se cruza con el sector (público o privado) al que asistieron se observa que aquellos alumnos más pobres que asistieron a colegios oficiales obtienen mejores resultados que aquellos que asistieron a colegios privados. Esta situación se invierte si se analizan a los alumnos más ricos, es decir, los mejores resultados lo obtienen aquellos que fueron a colegios privados (Ministerio de Educación, *Informe sobre la educación media*, s/d).

Ahora, si analizamos la matrícula según quintiles de ingreso, se puede ver que del conjunto de los estudiantes de grado, sólo el 4.3% pertenece al primer quintil de ingresos, mientras que el 41.2% de los estudiantes pertenece al quintil superior.

⁹⁸ La absorción de Cartagena es aparentemente la menor, pero se debe a que en esta Universidad hay inscripciones únicamente el primer periodo del año.

Estudiantes en educación superior según quintiles de ingreso



Por otra parte, si se examina a la población matriculada en el primer semestre según el nivel educativo del padre y el ingreso mensual familiar mensual del aspirante (expresado en salarios mínimos legales, SML), se observa que existe una clara relación entre la tasa de absorción y dicho nivel. Los datos muestran que en todas las universidades aumenta la tasa de absorción de quienes tienen padres con título profesional. Es decir, esta tasa es más alta que en aquellos inscriptos cuyos padres tienen un bajo nivel de instrucción. La tasa de absorción del grupo de inscriptos cuyos padres tienen educación básica o inferior es menor en todas las universidades, con excepción de la Universidad del Quindío, de la Universidad del Cauca y la Universidad Tecnológica de Pereira. Esta situación se repite si se considera el ingreso familiar: aquellos aspirantes que pertenecen a hogares de ingreso alto tienen mayores tasas de absorción que el resto (Sanchez y otros, 2002).

Un ejemplo: la Universidad Nacional de Colombia (UNAL)

La Universidad Nacional de Colombia es una de las instituciones más grandes y tradicionales de ese país. Su origen data del año 1867 cuando, a través de la ley 66, se crea con el nombre de Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. En sus comienzos la universidad tenía 355 estudiantes, 45 profesores y seis escuelas: Derecho, Medicina, Ciencias Naturales, Literatura y Filosofía, Ingeniería y el Instituto de Artes y Oficios. En 1936, se sanciona la primera ley orgánica de la Universidad en la que se establece que estaría constituida por facultades, escuelas profesionales, institutos de investigación, el Conservatorio Nacional de Música, el Observatorio Astronómico Nacional, Museos y el Instituto de Nacional de Radium (Universidad Nacional de Colombia, Catálogo 1991-1992). Asimismo, la ley establecía que el gobierno universitario quedaría en manos del Rector y del Consejo Directivo, conformado por nueve miembros: entre los que figuraban el Ministro de Educación, el Rector y siete vocales –de los cuales dos eran estudiantes y dos profesores-. En esa misma fecha, la Universidad construiría su ciudad universitaria denominada “Ciudad Blanca”. Treinta años después, en 1965, el Rector Patiño lleva a cabo una reforma en la institución con la intención de morigerar la orientación profesionalista propia de las universidades colombianas y latinoamericanas. A partir de esta reforma se desarrollan, durante la década del 70, los estudios de posgrados en la universidad, principalmente en las áreas de Ingeniería, Ciencias y Agronomía.

Durante la primera mitad del siglo XX, la UNAL se extiende por todo el territorio colombiano a través de la creación de sedes regionales con la intención de “irradiar su influencia a la nación mediante su expansión a las regiones más importantes”

(Universidad Nacional de Colombia, Catálogo 1991-1992:9). Actualmente, cuenta con siete sedes: Manizales, Bogotá, Medellín, Arauca, Palmira, Leticia y San Andrés.

En la actualidad la UNAL se compone de veinte facultades⁹⁹ que se organizan en departamentos por disciplinas; treinta y siete centros e institutos¹⁰⁰; siete institutos¹⁰¹ y seis programas¹⁰² inter-facultades; varios cursos a distancia de grado y de posgrado: 159 y 7, respectivamente; un canal de televisión (UN Televisión); una radio (UN Radio), un periódico (UN Periódico), un centro de convenciones y bibliotecas en cada sede. Además otorga 97 títulos de grado y 213 de posgrado (80 especializaciones, 115 maestrías y 18 doctorados)

Según datos del ICFES, en el año 2001 la universidad contaba con 35.325 alumnos de grado que representaban el 13.25% del total de alumnos matriculados en las universidades públicas y el 6% de la matrícula general en universidades. De esos 35.325 alumnos, el 22% eran ingresantes (7643) que representan el 23.59% de la matrícula de las universidades oficiales y el 4% del sistema universitario.

Con respecto a los egresados universitarios, en el año 2001, 3841 alumnos egresaron de la UNAL. Éstos representan el 14% de los egresados de las universidades públicas y el 4% del total de universidades. En cuanto al dictado de clases, según datos de la propia universidad para el año 2000, la cantidad de docentes asciende a 3412 profesores; de los cuales el 30.6% (1047) cuenta con dedicación exclusiva. En cuanto a su nivel de formación, el 25.68% tiene título de maestría (866) y el 10% de doctorado (341).

⁹⁹ En la sede Bogotá se encuentran las Facultades de Agronomía, Artes, Ciencias, Ciencias Económicas, Ciencias Humanas, Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Enfermería, Ingeniería, Medicina, Medicina Veterinaria y Zootecnia, y Odontología. En la sede Medellín se encuentran las Facultades de Ciencias Humanas y Económicas, Ciencias Agropecuarias, Arquitectura, Ciencias y Minas. En la sede Manizales las de Ingeniería y Arquitectura, Ciencias y Administración. En Palmira: Ingeniería y Administración y Ciencias Agropecuarias.

¹⁰⁰ En la sede Colombia se encuentran: Centro de Investigaciones para el Desarrollo, Centro de Estudios Sociales, Centro de Historia Política, Centro de Información, Gestión e Investigación de Toxicología, Centro de Equipos Inter-facultades, Centro de Estudios en Ciencias del Mar, Centro Agropecuario Marengo, Centro de Investigación y Extensión Rural, Centro de Epidemiología Clínica, Centro de Historia de la Medicina "Andrés Soriano Lleras", Centro de Medicina del Esfuerzo, Centro Virtual de Referencia en Plantas transgénicas, Instituto de Salud Pública, Instituto de Salud del Trópico, Instituto de Inmunología, Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura, Instituto de Investigaciones Estéticas, Instituto de Investigaciones Estéticas, Instituto de Investigaciones Tecnológicas, Instituto Hábitat, Ciudad y Territorio, Instituto Taller de Creación, Instituto de Extensión e Investigación, Instituto de Ciencias Naturales, Instituto de Salud en el Trópico, Instituto Unidad de Estudios Socio-Jurídicos "Gerardo Molina" y Unidad de Auxología. En la sede Medellín se encuentran: Instituto de Ciencias Naturales y Ecología, Centro de Estudios de Hábitat Popular, Centro de Investigaciones, Centro de Documentación de Matemáticas, Centros Agropecuarios en Zonas Rurales, Centro de Investigaciones en Metalurgia Extractiva, Centro del Carbón. En la sede Palmira: Centro Experimental. Sede Leticia: Centro Experimental. Sede Arauca: Instituto de Estudios Orinocenses. Sede San Andrés: Instituto de Estudios Orinocenses

¹⁰¹ Los institutos inter-facultades que se encuentran en la sede de Bogotá son: Instituto de Estudios Ambientales, Instituto de Genética, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Instituto de Ciencia y Tecnología de Alimentos, Instituto de Biotecnología, Instituto de Estudios en Comunicación e Instituto Pedagógico "Arturo Ramírez Montúfar"

¹⁰² Los programas interfacultades son Programa RED, Red de Bioética, Cátedra Latinoamericana "Antonio García Nossa", Cátedra Manuel Ancizar, Red de Desarrollo Tecnológico, Rednacer

Sistema de acceso

En apartados anteriores se mencionó que el Examen de Estado administrado por el ICFES tiene carácter obligatorio a partir de la reforma de la década del 80. A pesar de ello y producto de la autonomía con que cuentan las instituciones, ciertas instituciones utilizan un examen de admisión propio. La UNAL pertenece a este conjunto de instituciones.

En este sentido y con respecto al proceso de examen, la universidad expresa que “la admisión es el acto por el que se selecciona académicamente, de la población estudiantil que voluntariamente solicita inscripción, a quienes, de acuerdo con los requisitos mínimos establecidos por la Institución, pueden matricularse en cualquiera de los programas que ésta ofrece” (*Estatuto de Estudiantes*, 2004: 13). La admisión está condicionada a los cupos disponibles en cada período académico.

En el mismo reglamento, esta institución universitaria establece que para acceder a sus programas de grado es necesario tener el título de bachiller y presentar un buen desempeño en el examen de admisión que la Universidad implementa. Los aspirantes que rinden el examen, previo pago de una tasa de inscripción por el valor \$47.000, pueden elegir dos programas académicos como primera y segunda opción. A su vez, la universidad establece cupos para cada una de sus carreras que serán llenados en función de los puntajes obtenidos. Aquellos aspirantes que sean admitidos pero que no hagan efectiva su matrícula tienen la posibilidad de reservar los cupos por dos semestres. En caso de que los alumnos admitidos no se matriculen, la universidad publica una “lista de elegibles” en la cual figuran los alumnos no admitidos en orden de mérito.

El examen consiste en una prueba multiple choice de 120 preguntas que abarca comprensión del lenguaje, matemática, ciencias naturales y físicas, ciencias sociales y artes. Las respuestas tienen un puntaje ponderado diferente (240 puntos máximo) según sea la carrera seleccionada por el aspirante. En cuanto al puntaje de admisión, éste debe ser igual o superior al del último estudiante que se admitió en la carrera para la cual se solicita ingreso en el mismo semestre en que se rinde el examen.

En cuanto a la relación entre aspirantes y cupos, se observa una distancia cada vez mayor: en 1992 esta relación¹⁰³ era de 11/1, alcanzando su punto máximo en 1995 con 15/1. (Gomez, 2001). En 2001, esta relación era de 8/1 para toda la universidad. En tanto que la tasa de absorción, es decir, la relación entre solicitudes y primiparos era 11.69% y a pesar del “exceso de demanda” sólo se cubrieron el 66% de los cupos disponibles.

En cuanto a las características de los admitidos según grupos de edad¹⁰⁴, se observa que el 58% tiene entre 16 y 17 años, el 28% tiene entre 18 a 20 años, el 9% tiene entre 21 a 25 años, el 3% es mayor de 25 años y 2% restante es menor de quince años.

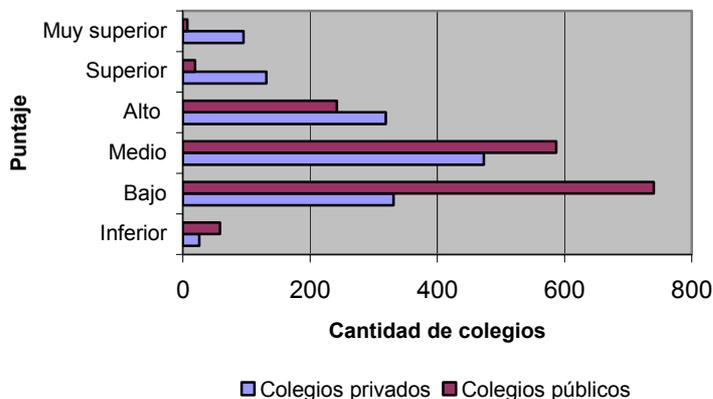
En forma similar a la U. de Chile, si se analiza quiénes obtienen los mejores puntajes en el examen de admisión, se observa que aquellos que provienen de los colegios públicos se encuentran entre los que obtienen los puntajes más bajos (inferior y bajo) respecto de

¹⁰³ Datos para la sede Bogotá.

¹⁰⁴ Fuente: datos de la Oficina de Planeamiento de la UNAL para 1998.

aquellos que provienen de colegios privados. A medida que se asciende en la escala de puntajes, los estudiantes que provienen de colegios privados tienen mayor representación entre los puntajes alto, superior y muy superior.

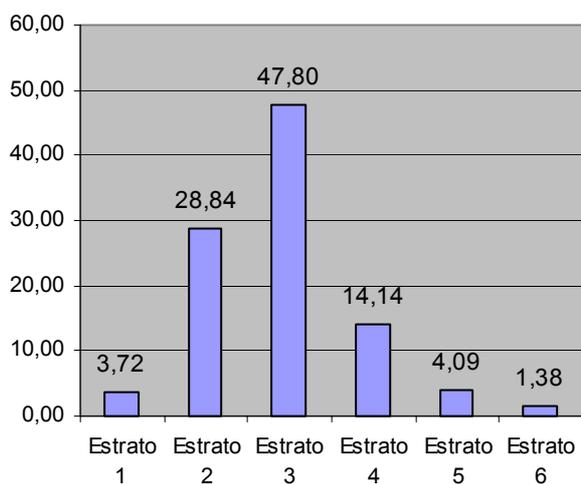
Cantidad de colegios de los inscriptos según sector educativo



¿Quiénes estudian en la UNAL?

Si se analiza las características¹⁰⁵ de los estudiantes que se matriculan por primera vez según niveles de estratos¹⁰⁶ socioeconómicos, se observa que, en el año 1998, la mayor parte de éstos pertenecen a los estratos medios bajos y medios (estratos 2, 3 y 4) ya que concentran el 90,81% de la matrícula. En cambio, los sectores con mayor poder adquisitivo (estratos 5 y 6) sólo representan el 5.7% del estudiantado y los sectores más pobres sólo tienen una participación del 3.7%.

Composición de la matrícula según estratos socioeconómicos



Una primera lectura de este gráfico podría llevar a suponer que la UNAL es una de las instituciones menos inequitativas de las han sido analizadas en este trabajo. Pero, si

¹⁰⁵ Fuente: Oficina de Planeación de la UNAL.

¹⁰⁶ A los estratos más pobres, 1 y 2, pertenece menos del 5% del ingreso, mientras que los estratos 5 y 6 controlan el 60% del ingreso.

consideramos que la mayor parte de la matrícula de la universidad se encuentra en la sede de Bogotá donde además de UNAL se encuentran las más prestigiosas universidades privadas (por ejemplo: Universidad de los Andes), podría suponerse que los sectores de mayor poder adquisitivo no se encuentran representados en esta composición porque prefieren asistir a otra institución y no a la UNAL. Además, si se considera el gráfico anterior donde la cantidad de colegios privados que se encuentran entre los más altos puntajes es muy pequeña, eso nos podría dar un indicio de que los sectores más ricos no se encuentran entre los aspirantes a la UNAL. Por otro lado, los sectores más desfavorecidos tampoco tienen representación en la composición social del estudiantado. En este caso, y considerando la cantidad de colegios públicos entre los puntajes más bajos, sí podría suponerse que estos sectores son los excluidos por el examen de admisión.

El acceso a la educación superior en México

Algunas características del sistema de educación superior mexicano

En México los centros de educación superior tienen su origen en la época de la colonia. Aunque los primeros antecedentes datan del año 1536, la creación de la primera universidad bajo la égida de la Iglesia, se produjo en 1551. Durante el siglo XIX y hasta principios del S. XX comenzó un período de creación de instituciones públicas que se planteaban la necesaria independencia entre la universidad y los dictámenes del gobierno. A principios del siglo XX fue inaugurada la Universidad Nacional de México (1910). En 1929 se otorgó la autonomía a la Universidad Nacional y se originó un fuerte proceso de creación de universidades nacionales y estatales. En 1933 se produjo una reforma a la Ley Orgánica que enfatizó la autonomía e independencia de las universidades respecto del Poder Ejecutivo.

A partir de la década del '50, y fundamentalmente en los '70, la etapa de expansión registró el mayor crecimiento en la historia de la educación mexicana en lo referido a matrícula, cantidad de instituciones, programas académicos y planta docente (Luengo González, 2003). Las principales tendencias de este período pueden resumirse en las siguientes (Ángel Díaz Barriga, citado en Luengo González, 2003): crecimiento de la matrícula, fundamentalmente de instituciones públicas, expansión del número de instituciones universitarias públicas; expansión del número de instituciones universitarias privadas; diversificación de la oferta educativa, con la creación de nuevas licenciaturas; incorporación de nuevas formas de organización académica, exploración de nuevas formas de organización de planes de estudio; creación de un sistema nacional de formación de profesores; establecimiento del sistema nacional de planeación de la educación superior.

En forma anticipada a lo que serían las reformas de los '90 en América Latina, la política de educación superior mexicana en los '80 impulsó una serie de medidas tendientes a controlar la matrícula, disminuir recursos fiscales asignados a la educación superior, promover la diversificación de fuentes de financiamiento, etc. (Luengo González, 2003), lo cual produjo la expansión de la educación superior privada en cantidad de instituciones y una desaceleración en el ritmo de crecimiento del sector estatal. Las transformaciones en la década del '90 estuvieron fundamentalmente relacionadas con un fortalecimiento de la planeación y la administración desde una

perspectiva economicista. El énfasis se puso en los conceptos de racionalidad, eficacia y eficiencia; en orientar la demanda educativa hacia el área de servicios y empleos asalariados en desmedro de disciplinas científicas o humanísticas y en la promoción del sector privado, que evidenció un crecimiento significativo.

Actualmente, la educación superior en México se imparte en cuatro tipos de instituciones: universidades, institutos tecnológicos, escuelas normales y universidades tecnológicas. El sistema de educación superior mexicano está conformado por más de 1500 instituciones públicas y privadas. Siguiendo la clasificación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), entre las instituciones de educación superior mexicanas se cuentan:

1. Universidades públicas: son 45 instituciones, federales y estatales. Comprenden las funciones de docencia, investigación y extensión. Este subsistema atiende al 52% de los estudiantes de licenciatura y al 48% de los estudiantes de postgrado. La mayor parte de las universidades públicas son autónomas, lo que significa que tienen facultad para aprobar reglamentos secundarios en donde se fijan las normas de admisión de estudiantes, profesores, promoción, así como las facultades, términos y limitaciones de sus cuerpos colegiados, al igual que las obligaciones y derechos de sus autoridades ejecutivas. La autonomía es exclusiva de las universidades públicas y es resultado de una Ley Orgánica expedida por el Congreso Federal (para el caso de las universidades públicas federales: la Universidad Autónoma de México, y la Universidad Autónoma Metropolitana), o bien por el Congreso Estatal correspondiente, como es el caso de las universidades autónomas de los Estados¹⁰⁷.

2. Universidades tecnológicas: son organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales, que existen a nivel federal, estatal y municipal. Son de creación relativamente reciente, ya que las primeras datan de 1991. Sus programas de estudios duran dos años. Entre 1998 y 1999 existían 36 universidades tecnológicas en 19 entidades, atendiendo al 1.1% de la matrícula en educación superior.

3. Universidades particulares: comprenden 976 organismos, sin incluir a las escuelas normales. Se clasifican, según su nombre oficial en cinco conjuntos: universidades (306 instituciones), institutos (256), centros (239), escuelas (88) y otras instituciones (87). Estas universidades requieren del reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE) otorgado por la Secretaría de Educación Pública o por los gobiernos estatales; o bien pueden ser incorporadas a una institución educativa pública facultada para ello. Este subsistema atiende al 27.6% de la matrícula en licenciaturas y al 36.5% en el postgrado.

4. Otras instituciones públicas: se trata de 67 instituciones no comprendidas en las dos anteriores. Atienden al 1.1% de la población de licenciatura, y al 7.5% del postgrado.

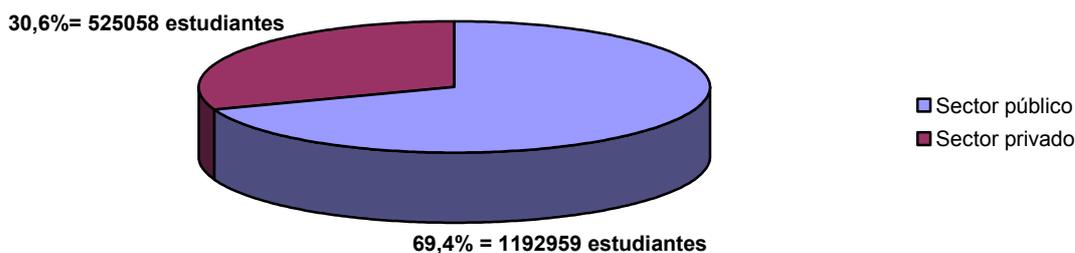
5. Institutos tecnológicos públicos: existen 147 instituciones. Representan el 19% de la matrícula en licenciatura y el 6% de los estudiantes de postgrado.

¹⁰⁷ Las instituciones de educación superior en México cuentan con tres opciones para lograr el reconocimiento oficial de sus programas de estudios: “1. Mediante las instituciones autónomas: La ley orgánica respectiva, expedida por el legislativo federal o estatal otorga de antemano el reconocimiento oficial a los programas de estudios a las universidades autónomas. Además, las universidades autónomas tienen la facultad de otorgar validez oficial -mediante la figura de la “incorporación”- a los programas educativos de las instituciones no autónomas. 2. Mediante la incorporación: Las universidades autónomas asumen la responsabilidad de vigilar que los programas que ofrecen las instituciones privadas atiendan al currículo que imparten, y bajo los mismos estándares vigentes de la misma institución. 3. Mediante el otorgamiento del reconocimiento de validez oficial emitido por el gobierno federal o estatal. Esta es una opción intermedia para las ya mencionadas. No tienen la flexibilidad de la autonomía, pero tampoco la rigidez de la incorporación. Las instituciones particulares pueden ofrecer su propio currículo y normas, siempre y cuando haya sido autorizado por la dependencia correspondiente del gobierno” (Luengo Gonzalez, 2003).

6. Educación normal: este nivel prepara docentes para diferentes niveles educativos, con programas de una duración de entre 4 y 6 años. Del total de las instituciones comprendidas, 220 son públicas y 137 de particulares. Representan el 11.8% de la población en educación superior.

El incremento del número de IES y el aumento de la matrícula total en las últimas décadas, muestran la fuerte expansión del sistema de educación superior mexicano en los últimos años. De 118 instituciones existentes en 1970, se pasó a 1292 en 1998. En el mismo periodo, la matrícula total aumentó de 250.000 a 1.727.500 estudiantes. Este crecimiento fue particularmente notable en el sector privado, que pasó de absorber un 11.7% de la matrícula de licenciatura en 1975 a un 24.4% en 1998. En ese año, las IES privadas captaron el 26.5% de la matrícula total de la educación superior (Allende Gerez, s/d).

Si bien este crecimiento es considerable, resulta interesante notar que en términos comparativos, el sistema de educación superior mexicano se sostiene mucho más en las instituciones públicas que otros sistemas de América Latina, tales como el brasileño. En el año 2001 estaban matriculadas en estudios de licenciatura 1.718.017 personas, la gran mayoría (69.4%) en el sector público¹⁰⁸:



Por otro lado, según algunos estudios, (Luengo González, 2003) el crecimiento del sector privado ha tenido un efecto de “vuelo de la élite” de la educación superior pública a la privada, en tanto las universidades privadas han crecientemente reclutado estudiantes provenientes de la clase alta.

El acceso a la educación superior mexicana

Sistema de ingreso

En México, prácticamente todas las instituciones de educación superior utilizan un examen de ingreso para seleccionar a los estudiantes que cubrirán las vacantes ofrecidas. Sin embargo, resulta necesario tener en cuenta que muchas instituciones tienen integradas como parte de la universidad el ciclo de tres años previo a los estudios de licenciatura (conocido como Preparatoria, Bachillerato o Educación Media Superior), y establecen un mecanismo de admisión especial para los egresados de sus escuelas preparatorias o de educación media superior. Este mecanismo puede consistir en tomar

¹⁰⁸ Fuente: Dirección General de Planeación Programación y Presupuesto/SEP. Estadística Básica de Educación Superior. Inicio de cursos de 1989-1990 a 2000-2001.

en cuenta el promedio obtenido y admitir a los estudiantes con ciertas limitaciones (espacio en ciertas carreras) o condicionamientos (mientras más alto sea el promedio obtenido en preparatoria habrá mayor libertad para elegir carrera, turno, etc.), sin que tengan que rendir un examen de ingreso. Otra modalidad de ingreso puede consistir en tomar un examen separado y con prioridad para aquellos egresados de las preparatorias de la institución. Finalmente, hay instituciones que admiten a sus egresados del ciclo anterior y con los lugares que quedan disponibles abren luego un examen para los que provienen de otras escuelas.

Hasta 1994, los exámenes de ingreso eran locales, esto es, cada institución diseñaba y aplicaba sus propios exámenes, generalmente del tipo de opción múltiple. En el año 1994 se creó un centro privado (el CENEVAL) cuyo propósito fue crear un solo examen nacional para el ingreso a todas las instituciones de educación superior. Actualmente, el CENEVAL elabora exámenes estandarizados de alcance nacional para evaluar a los estudiantes en el momento que ingresan a la educación media superior y superior, así como también participa en la construcción de exámenes, igualmente estandarizados y de alcance nacional, para evaluar a los profesionales que recientemente han concluido sus estudios de licenciatura en una universidad u otra institución de educación superior. De este modo, el centro desarrolla dos tipos de exámenes: los Nacionales de Ingreso (EXANI), que pueden ser aplicados para el ingreso a la educación media superior (EXANI-I) o para la educación superior (EXANI-II), y los Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL).

El EXANI II es una prueba de razonamiento y conocimientos básicos del nivel de bachillerato, utilizada con fines de selección de ingreso al nivel de licenciatura. Está dirigido a egresados del nivel medio superior que solicitan ingreso a instituciones que hayan contratado los servicios del CENEVAL. Son exámenes de opción múltiple que abarcan diversas áreas: razonamiento verbal, razonamiento matemático y cinco campos temáticos: mundo contemporáneo, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Matemáticas y Español. Son exámenes que se califican con respecto a la norma: es decir, que genera una distribución de los puntajes totales del conjunto de estudiantes que se presentan, en la que hay una acumulación de los sujetos en la media y una distribución gradual en las puntuaciones muy altas o muy bajas. La fecha de inicio de operación del examen fue en el año 1994. El número de estudiantes evaluados con el EXANI-II durante 2002 fue de 258.660; los estudiantes evaluados de 1994 a 2002 suman un total de 1.533.134.

En general, la tendencia que ha prevalecido parece ser la de contratar los servicios de agencias especializadas para la elaboración de los instrumentos de evaluación, entre ellos el examen del CENEVAL. Hay, sin embargo, otras universidades que diseñan y aplican sus propios exámenes. Entre ellas se cuentan Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad de Guanajuato, la Universidad Autónoma de Coahuila, la Universidad Autónoma de Chihuahua, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma de Zacatecas, la Universidad Autónoma Metropolitana, el Instituto Politécnico Nacional y la UNAM.

Algunas instituciones han optado por sustituir a un conjunto de concursos de selección (cada uno convocado por una institución) con un solo concurso que unifica la

convocatoria de varias instituciones educativas que operan en una misma zona. El primero de estos concursos unificados se viene desarrollando desde el año 1996 por las nueve instituciones que integran la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems). Este concurso (Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM)) tiene el propósito de identificar a los aspirantes que pueden ingresar a alguna de las opciones educativas que ofrecen dichas instituciones, tomando como base los conocimientos básicos y las habilidades generales que se miden mediante un examen, así como las preferencias de cada participante en ciertas opciones educativas. Es un concurso dirigido a los interesados en iniciar sus estudios de educación media superior (bachillerato, bachillerato tecnológico, carrera de técnico profesional o profesional técnico) en alguna de las instituciones ubicadas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (Distrito Federal y 22 municipios conurbanos del Estado de México). La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha diseñado y aplicado su propio examen de ingreso a todos los aspirantes que eligieron alguno de sus planteles en primera opción dentro de su solicitud de registro; las otras ocho instituciones (Colegio de Bachilleres (Colbach); Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep); Dirección General del Bachillerato (DGB); Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA); Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI); Instituto Politécnico Nacional (IPN); Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México (SECyBS), y Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) aplicaron el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (Exani-I) que elabora el CENEVAL (Tagüeña Parga, s/d). De este modo, en el año 2003, de los 261.702 aspirantes que se registraron en la convocatoria del concurso de ingreso, 155.808 fueron examinados por el CENEVAL¹⁰⁹.

Algunos estudios han analizado los resultados de los exámenes del CENEVAL en relación con las características de los concursantes. Un dato interesante en relación con el tema que nos ocupa es que los resultados de los sustentantes que dijeron hablar alguna lengua indígena son, en promedio, 17 puntos menores a los del resto de la población, diferencia que se acentúa en las secciones de razonamiento verbal y razonamiento matemático (Macías, s/d). Asimismo, se observa en estos exámenes una significativa correlación entre la escolaridad de los padres –en especial de la madre– y el rendimiento académico de los alumnos.

La demanda por educación superior en México

En México, la educación secundaria es obligatoria desde el año 1993. Es un nivel educativo que se cursa en tres años, inmediatamente después de la educación primaria y brinda educación a jóvenes entre 12 y 14 años. Es un nivel propedéutico, en tanto es requisito para poder comenzar los estudios de nivel medio superior. La educación media superior es el nivel inmediatamente siguiente, que cubre a la población de entre 14 y 17 años. Está conformada por tres subsistemas: el bachillerato general o universitario, el bachillerato tecnológico (título que ofrece a la vez la carrera de técnico profesional y también permite continuar estudios de nivel superior), y la formación profesional técnica, que forma profesionales. Para ingresar a la educación media superior es necesario contar con un título de educación secundaria, y, en general, rendir un examen de admisión. El bachillerato general es la modalidad más importante de este nivel educativo, abarcando en el ciclo 2001- 2002 el 59.8% del total de estudiantes de este

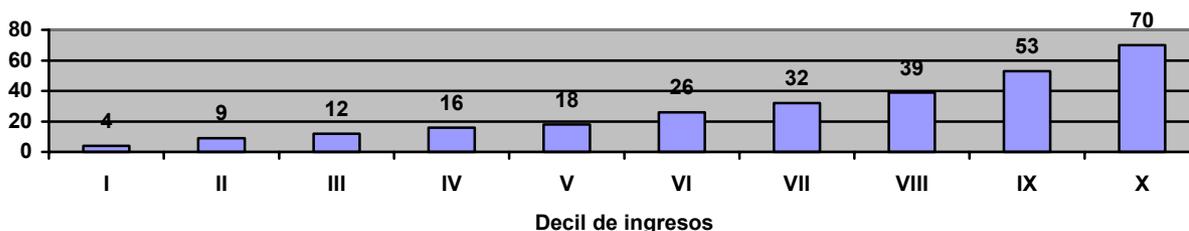
¹⁰⁹ Fuente: CENEVAL (2003), *Informe de actividades*

nivel. Le siguen el bachillerato tecnológico (28.8%) y finalmente la educación profesional técnica (11.4%)¹¹⁰.

Si se analiza la población que ha concluido sus estudios en el nivel secundario, se observa que en el año 2000 egresaron de la educación secundaria 1.421.931 jóvenes, lo que representa el 65.7% del total de jóvenes de 15 años (2.162.740). Sin embargo, si consideramos ahora el nivel que es requisito para el ingreso a la educación superior, nivel que —a diferencia del secundario— no es obligatorio, se observa que en el caso de la educación media superior, para ese mismo año los egresados de este nivel representaban sólo un 32.9% (688.385) de la población de 18 años (2.089.429)¹¹¹.

Si se consideran ahora las diferencias entre sectores sociales, puede observarse que, según datos del año 1998, la población de entre 20 y 25 años con secundaria completa representaba un 32% del total de población de esa edad. Las diferencias por sector social eran, sin embargo, extremas: mientras que en los deciles 1 y 2 de ingresos sólo lograban egresar el 4 y el 9% de los jóvenes de esa edad, en los deciles 9 y 10 lo hacían el 53 y el 70% respectivamente (BID, 1998):

Tasa de egreso del nivel medio por deciles de ingreso
(jóvenes de 20 a 25 años)



En este sentido, es posible afirmar que aquellas personas pertenecientes al decil 10 de ingresos tienen una ventaja proporcional de más de 17 veces respecto de aquellos ubicados en el decil más bajo de ingresos en lo que a la finalización del nivel medio de enseñanza se refiere. Esto ubica a México en un lugar intermedio entre Chile y Argentina por un lado, y Brasil por el otro en lo que a desigualdad en la finalización del nivel medio se refiere.

Si consideramos ahora la población indígena, es posible observar que su situación es aún peor que aquellas personas ubicadas en el decil de ingresos más bajos. Sólo el 1.1% de la población indígena de 15 años y más logra terminar el nivel medio superior (Carnoy, 2002. Datos de 1990).

Si en lugar de considerar la demanda potencial nos centramos ahora en la demanda efectiva, esto es, aquellos estudiantes que se postulan para acceder a una vacante en la educación superior, puede observarse que, en 1997, 27 universidades públicas del país dispusieron de 127.831 espacios para atender una demanda de 279.018 aspirantes. Es decir, sólo 46 de cada 100 jóvenes que se postularon pudieron obtener un lugar en la universidad:

¹¹⁰ Fuente: INEGI (2003), *México Hoy*.

¹¹¹ Fuente: Secretaría de Educación Pública de México.

Oferta y demanda en universidades públicas de México (1997)			
Instituciones	Demanda	Oferta	Porcentaje
U.A. Aguascalientes	4,435	2,440	56.1
U.A. Baja California	8,844	8,828	99.8
U.A. Baja California Sur	1,585	750	47.3
U.A. Campeche	1,578	947	60.0
U.A. Colima	4,407	4,407	100.0
U.A. Chihuahua	4,474	2,895	64.7
U.A. Cd. del Carmen	813	502	61.7
U.A. Coahuila	15,339	10,372	67.6
U.C.A. Chiapas	815	333	40.8
U.A. Chiapas	6,420	2,850	44.3
U.A. Cd. Juárez	3,200	1,560	48.7
U.A. Guadalajara	25,645	8,530	33.2
U.A. Guanajuato	3,179	1,031	32.4
U.J.E. Durango	3,042	1,730	56.8
U.A. Hidalgo	3,523	1,868	53.0
U.A. Metropolitana	20,991	5,659	26.9
U.A.E. México	11,301	6,193	54.8
U.A.E. Morelos	4,500	2,500	55.5
B.U.A. Puebla	14,567	7,350	50.4
U.A. Quintana Roo	417	380	91.1
U.A. San Luis Potosí	6,300	4,500	71.4
U.J.A. Tabasco	5,345	2,940	55.0
U.A. Tamaulipas	8,500	6,500	76.5
U.A. Yucatán	6,100	3,660	60.0
U.A. Veracruzana	26,083	13,001	49.8
UNAM	42,705	6,405	15.0
IPN	45,000	19,700	43.8
Total	279,018	127,831	45.8

Fuente: de los Santos V. (s/d).

Estos datos indican que un número significativo (56%) de jóvenes que llegan a postularse para el ingreso a las universidades públicas quedan excluidos de ellas por causa del examen de ingreso y la baja proporción de cupos respecto de la demanda efectiva. Asimismo, existen claras diferencias entre universidades que son más o menos selectivas. El caso de la UNAM es paradigmático: sólo el 15% de los jóvenes que se postulan logran obtener un lugar en la universidad. Es decir, un 85% de los jóvenes que aspiraban a ingresar a la UNAM no consiguen estudiar en ella.

Estos datos muestran que el examen de ingreso asociado a la existencia de cupos excluye a una importante proporción de jóvenes de las posibilidades de educarse en las instituciones elegidas. ¿Quiénes son aquellos que resultan excluidos? Si nos detenemos brevemente en analizar los resultados del examen EXANI-II para el año 2001 (examen de ingreso para la educación superior que toma el CENEVAL) en relación con las características de la población que se presenta, se observa que un 69.40% de los postulantes provenía de cursar la educación media superior en el sector público, mientras que del sector privado provenía un 24.48% (hay un 6.12% remanente que llegan por cooperación). Aquellos que cursaron sus estudios anteriores en el sector privado tienen una media de puntos índice ligeramente superior a quienes lo hicieron en el sector público: (936 para los primeros y 921 para los segundos). En este sentido, el examen beneficia comparativamente a quienes provienen de colegios privados.

Respecto de las condiciones socioeconómicas, se observa que las personas cuyas familias tienen un ingreso mensual menor a \$1000 representan sólo el 6.82% de los postulantes. La mayoría de los postulantes (43.28%) se concentra en la franja de ingresos familiar de entre \$1.001 y \$4.000. Ellos obtienen un promedio de 915 puntos índice, frente a 891 para los que provienen de familias con ingresos menores a \$1.000 y 962 para aquellos cuya familia tiene un ingreso superior a \$20.000 mensuales (que representan sólo el 3.75% del total de postulantes). De este modo, el examen beneficia comparativamente a quienes provienen de sectores sociales medios o altos. Sin embargo, resulta importante notar la baja proporción de personas provenientes de los sectores más desfavorecidos que llegan a inscribirse al examen.

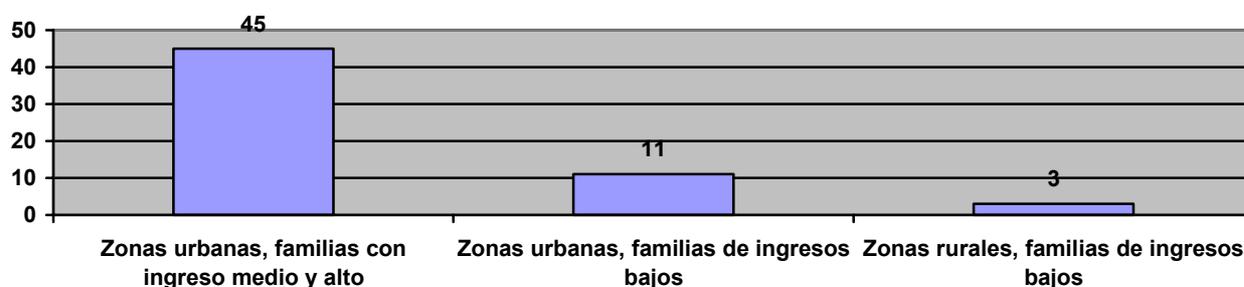
Si tomamos en consideración aquellos postulantes que manifestaron hablar o comprender una lengua indígena, se observa que en el año 2002 hubo 9105 sustentantes, representando el 3.5% del total de la población examinada ese año. Es decir, los indígenas que llegan a presentarse al examen ya están subrepresentados respecto de su participación en el total de la población (en torno del 17%). A esta subrepresentación se suma el hecho de que en el examen no son los más beneficiados: los resultados de estos sustentantes hablantes de lenguas indígenas en el examen son, en promedio, 17 puntos índice CENEVAL menores a los del resto de la población examinada, es decir, en comparación con los resultados del conjunto de sustentantes no bilingües (CENEVAL, 2003b).

¿Quiénes van a la educación superior en México?

Según el Anuario estadístico de 2003 de la ANUIES, la población escolar de educación superior era en ese año de un total de 2.239.120 estudiantes. De ellos, cursaban una licenciatura el 83%, estaban matriculados en la educación normal el 7.4%, en carreras de técnico superior el 3.0% y en el postgrado el 6.2%.

Respecto de las personas que efectivamente ingresan a la educación superior, se observa que el 17,7% de los jóvenes de entre 20 y 24 años recibe educación superior. Sin embargo, la distribución es notoriamente desigual: en tanto que el 45% de los jóvenes de entre 19 y 23 años que vive en las zonas urbanas y pertenecen a las familias con ingresos medios o altos recibe educación superior, sólo lo hacen un 11% y un 3% de los habitantes jóvenes de los sectores urbanos pobres y de las zonas rurales pobres respectivamente (Torres Mejía, 2003).

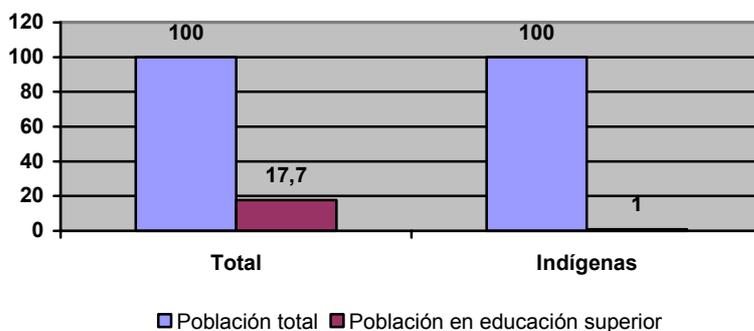
Jóvenes en educación superior (%)



Resulta importante considerar además que la cobertura de la educación superior se distribuye de manera desigual en el país. Mientras que hay regiones que tienen una tasa

de cobertura superior al 25% (Distrito Federal, Tamaulipas, Nayarit y Nuevo León), hay otras que registran tasas menores al 15% (Baja California Sur, Chiapas, Guanajuato, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Oaxaca, Quintana Roo, San Luis Potosí, Veracruz y Zacatecas) (Torres Mejía, 2003). Aquellas regiones en las que se registran tasas menores coinciden con las regiones en las que habita la mayor parte de la población indígena, como Oaxaca y Chiapas.

No se sabe con exactitud cuántos campesinos e indígenas hay en las universidades. Según la directora de la CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de México), “El dato sobre condición de hablante de lengua indígena nunca se pregunta en forma directa, y deja de preguntarse a nivel de la institución educativa después de la secundaria. Pero (...) estimamos que éstos no llegan al 1%, y en su mayoría son indígenas cuyos padres migraron a zonas urbanas y que obtuvieron su educación en escuelas públicas de las ciudades, cuya eficiencia y calidad es significativamente superior a la de las escuelas rurales o indígenas” (Schmelkes, 2003). De este modo, si se compara con los datos de población indígena a nivel nacional, se observa que esta población está claramente subrepresentada en la universidad:



Un ejemplo: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Si bien pueden rastrearse antecedentes que se remontan a 1551, la Universidad Nacional de México fue inaugurada el 22 de septiembre de 1910. De acuerdo con la ley que la constituyó, quedaba integrada por la Escuela Nacional Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes y de Altos Estudios. El gobierno de la institución correspondía al rector y al Consejo Universitario, pero el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes funcionaba como jefe de la universidad. En 1929, se otorgó la autonomía a la Universidad Nacional mediante la Ley Orgánica que creó la Universidad Nacional Autónoma de México.

En la actualidad, la UNAM es una de las universidades más grandes de América Latina. Según datos de la ANUIES, en el año 2003 la UNAM comprendía al 10.57% del total de estudiantes de carreras de grado (Licenciatura) de las instituciones públicas y al 7.04% del total de estudiantes de grado de todo el país, incluyendo también a las instituciones privadas.

En la actualidad, la UNAM tiene una oferta académica de 73 carreras de grado que se dictan en 6 escuelas nacionales, 16 facultades y 2 institutos. Cursa en ella un total de 251.149 estudiantes (incluyendo estudiantes de bachillerato, tecnicaturas, licenciaturas y

postgrado tanto del sistema presencial como a distancia) y para el dictado de clases cuenta con un personal académico de 31.138 personas.

Sistema de ingreso

En relación con el sistema de ingreso a la UNAM, resulta necesario tener en cuenta que la oferta académica de esta universidad comprende tanto carreras de educación superior como de educación media superior (bachillerato). Aquellos estudiantes que cursen su educación media superior (bachillerato) en los colegios de la UNAM tienen garantizado su ingreso a las carreras de grado de la institución sin necesidad de rendir los exámenes que rigen para los otros postulantes.

- Ingreso a la educación media superior

La UNAM ofrece dos sistemas escolares de bachillerato: la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades. Ambos sistemas preparan a los alumnos para cursar alguna de las 73 carreras de licenciatura que ofrece la misma institución. El ingreso al nivel de bachillerato se realiza por concurso de selección. Para ingreso al bachillerato, se requiere haber terminado los estudios de secundaria con un promedio mínimo de siete, obtener un buen puntaje en el examen de la COMIPEMS y haber sido seleccionado en alguno de los planteles de la UNAM.

Para la realización del concurso de selección, la UNAM participa en la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Esta organización comprende un conjunto de nueve instituciones¹¹² y organiza el Examen de Selección para Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de México. En este contexto, la UNAM diseña y califica su propio examen y lo aplica a los aspirantes que se registren en este concurso unificado eligiendo uno de sus planteles como la primera opción de sus preferencias. Asimismo, la UNAM participa en todos los mecanismos de coordinación con las otras instituciones que integran la COMIPEMS, las cuales utilizan el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I) que elabora y califica el CENEVAL.

Es necesario para la aprobación del examen superar un puntaje mínimo. La asignación de vacantes disponibles se realiza entre los postulantes según el número de aciertos obtenido en el examen respectivo y el número de lugares disponibles en cada opción educativa seleccionada. El criterio de asignación tiene como prioridad el número de aciertos obtenido en el examen. Por lo tanto, los aspirantes son ordenados según el número de aciertos obtenido en el examen (de mayor a menor), y, en ese orden, a cada aspirante le es asignado un lugar en la opción educativa que indicó como preferencia en la medida en que se disponga de cupo. De este modo, un aspirante que haya aprobado el examen puede aún así no ser destinado a la opción que figuraba en primer lugar en su orden de preferencias.

¹¹² Las instituciones de la COMIPEMS son el Colegio de Bachilleres, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, la Dirección General del Bachillerato, el Instituto Politécnico Nacional, la Secretaría de Educación, Cultura y bienestar Social del Gobierno del estado de México, la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad Nacional Autónoma de México.

Por ejemplo, según datos de la COMIPEMS¹¹³, en 2003 se registraron para rendir el examen unificado un total de 276.490 estudiantes egresados del nivel secundario. El examen fue sustentado por 267.772 aspirantes, lo que implicó una deserción de un 3.3% del total de personas previamente registradas en el concurso. Del total de concursantes asignados (221.781 personas), sólo el 44.5% fueron asignados a su primera preferencia (98.703 estudiantes). Un 33.5% fueron asignados a instituciones que estaban entre el segundo y quinto lugar de su orden de preferencia (74.318) y el 22% restante fueron asignados a preferencias que figuraban después del quinto lugar en su lista (48.760 personas). En ese año, un 15.78% del total de estudiantes asignados correspondió a instituciones dependientes de la UNAM.

- Ingreso a las carreras de grado

Las formas de ingreso vigentes en la UNAM para sus carreras de grado son:

- Concurso de Selección. Para poder presentarse a este concurso de ingreso, los alumnos deben haber concluido su bachillerato con un promedio mínimo de siete puntos.
- Ingreso por pase reglamentado (exclusivo para alumnos que terminan el bachillerato UNAM). El ingreso a licenciatura por pase reglamentado corresponde exclusivamente para los alumnos que terminan su bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria o en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Los aspirantes optan por dos opciones de carrera. La asignación de lugares se realiza de acuerdo a los resultados académicos (años cursados y promedio obtenido).
- Ingreso en años posteriores al primero (por revalidación y por acreditación)
- Ingreso a segundas carreras
- Ingreso a carreras simultáneas

Según datos de la universidad¹¹⁴, en 2004 se registraron 83.548 aspirantes a ingresar a alguna de las licenciaturas de la institución. De éstos, fueron admitidos 7.261 personas; es decir, sólo el 8.7% de la demanda. De este modo, por cada vacante asignada compitieron 11 personas. Esta proporción varía según las diferentes carreras. En el concurso de febrero de 2004, carreras como medicina tuvieron una demanda de 32 aspirantes por cada vacante efectivamente asignada; derecho tuvo una demanda de 16 personas por cada lugar asignado; mientras que carreras como trabajo social tuvieron una demanda de 5 personas por cada lugar otorgado¹¹⁵.

¿Quiénes estudian en la UNAM?

Según datos de la UNAM, en 2001 la institución contaba con 133.933 estudiantes de licenciatura, de los cuales el 23.9% (32.033 personas) eran nuevos estudiantes que ingresaban en ese año¹¹⁶.

Para realizar una breve caracterización de los aspirantes y los estudiantes asignados a las carreras de grado de la UNAM tomaremos en consideración las siguientes categorías¹¹⁷:

¹¹³ COMIPEMS (2003) *Informe final. Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.*

¹¹⁴ UNAM (2004) *Gaceta UNAM*, edición especial.

¹¹⁵ Ver: <http://www.dgae.unam.mx/Febrero2004/resultados>

¹¹⁶ UNAM (2002), *Agenda Estadística.*

tipo de secundaria cursada, principal sostén económico del estudiante, nivel de ocupación y escolaridad de los padres.

En relación con el tipo de colegio secundario al cual asistieron los aspirantes e ingresantes a las carreras de licenciatura de la UNAM, se observa que un 70.2% de los estudiantes que aspiran a ingresar vía concurso de selección fueron a un bachillerato público, un 26.9% a uno privado y el 2.9% restante a ambos tipos. De los que efectivamente consiguen un lugar en la UNAM, el 65.6% fue al sistema público, un 30.7% al privado y un 3.7% a ambos, observándose así un ligero predominio de quienes estudiaron en el sector privado entre los aspirantes que resultan exitosos, esto es, consiguen obtener una vacante.

Resulta asimismo interesante notar las diferencias que existen en relación con el sector (público o privado) en que se han cursado estudios anteriores entre quienes ingresan al bachillerato de la UNAM y quienes resultan exitosos en el examen general que toma la COMIPEMS. Los estudiantes que ingresan al bachillerato de la UNAM han cursado sus estudios secundarios en escuelas privadas en proporción ligeramente mayor que el conjunto de postulantes al examen de la COMIPEMS: de los primeros, el 91.6% han cursado en escuelas públicas, mientras que de los segundos, el 95.02% lo han hecho¹¹⁸.

Respecto de las condiciones socioeconómicas de los aspirantes e ingresantes a la UNAM, se observan ligeras diferencias entre quienes ingresan y quienes no consiguen hacerlo. En el caso de los aspirantes que no consiguen ingresar, se observa que entre ellos hay una proporción ligeramente mayor de hijos de obreros, empleados y trabajadores de oficio que entre quienes sí consiguen una vacante. Entre estos últimos, por su parte, existe una mayor proporción de hijos de profesionales, empresarios o directivos y funcionarios, como se observa en el cuadro a continuación:

Principal ocupación del padre	Asignados				Aspirantes				No Asignados	
	Pase Reglamentado		Concurso de Selección		Pase Reglamentado		Concurso de Selección		Concurso de selección	
		%		%		%		%		%
No trabaja actualmente	426	2.9	540	4.2	542	3.0	2265	3.2	1725	3,0
Jubilado	850	5.8	1015	7.9	1,08	5.9	4640	6.6	3625	6,3
Labores que apoyan el ingreso familiar	264	1.8	177	1.4	323	1.8	1112	1.6	935	1,6
Trabajador doméstico	21	0.1	9	0.1	26	0.1	123	0.2	114	0,2
Campeño	96	0.7	260	2.0	166	0.9	1417	2.0	1157	2,0
Obrero	1081	7.4	826	6.4	1,381	7.6	5722	8.1	4896	8,5
Empleado	5759	39.4	4262	33.2	6,992	38.3	24659	35.0	20397	35,4

¹¹⁷ Para analizar las características de estos estudiantes nos basamos en los datos de una encuesta que realiza la institución periódicamente. En 2001, fueron encuestados 97.176 aspirantes antes de la realización del examen de ingreso (19.841 que pretendían ingresar vía pase reglamentado y 77.335 que pretendían ingresar vía concurso de selección). Luego de aplicado el examen, fueron entrevistados 29.773 estudiantes efectivamente asignados (15.794 que ingresaron vía pase reglamentado y 13.979 que ingresaron vía concurso de selección), lo cual representa un 92.9% del total de ingresantes de ese año. Los datos derivados de esta encuesta se encuentran en la publicación *Perfil de aspirantes y asignados a Bachillerato, Técnico en Enfermería y Licenciatura de la UNAM*, cuyos datos se encuentran disponibles en: <http://www.planeacion.unam.mx/>.

¹¹⁸ Fuente: UNAM, *Perfil de aspirantes y asignados a Bachillerato, Técnico en Enfermería y Licenciatura de la UNAM*, cuyos datos se encuentran disponibles en: <http://www.planeacion.unam.mx/> y COMIPEMS (2003).

Comerciante	1561	10.7	1535	12.0	2,042	11.2	9060	12.9	7525	13,1
Trabajador de oficio	2,469	16.9	1899	14.8	3,025	16.6	11335	16.1	9436	16,4
Ejercicio libre de la profesión	929	6.4	1059	8.2	1,191	6.5	4771	6.8	3712	6,4
Empresario	173	1.2	310	2.4	273	1.5	1264	1.8	954	1,7
Directivo o funcionario	336	2.3	495	3.9	468	2.6	1852	2.6	1357	2,4
No lo sé	640	4.4	453	3.5	767	4.2	2200	3.1	1747	3,0
TOTAL	14,605	100	12840	100	18,276	100	70420	100	57580	100
casos sin información	1,189		1139		1,565		6915			

Fuente: elaboración propia sobre la base de UNAM (2001).

Es sin embargo importante tener en cuenta que, de aquellos que efectivamente ingresan, la mayoría (60%) son hijos de empleados, comerciantes y trabajadores de oficio. Un 14.5% son hijos de profesionales, empresarios o directivos y funcionarios. Es muy baja la cantidad de hijos de obreros y campesinos. En relación con esto, resulta interesante notar que, si bien la representación de hijos de obreros y campesinos es baja entre los ingresantes, también lo es (aunque en menor proporción) entre quienes aspiran a ingresar.

En relación con el nivel de escolaridad de los padres, se observa que entre aquellos que lograron obtener una vacante, el nivel de escolaridad paterno es superior si se lo compara con el total de aspirantes. Así, mientras que el 26% de los padres de los aspirantes tienen como máximo nivel educativo alcanzado la escolaridad primaria, este porcentaje se reduce al 22.5% en el caso de quienes efectivamente ingresan a la licenciatura vía concurso de selección. Si se consideran niveles superiores de educación, las desigualdades son más marcadas: mientras el 34.9% de los ingresantes tienen padres con escolaridad de nivel superior (grado o postgrado), sólo el 23.1% del total de aspirantes lo hace.

Al igual que en otros de los casos estudiados, en la UNAM los resultados del examen de ingreso parecen estar vinculados con las condiciones sociodemográficas de quienes lo rinden. Los beneficiados son quienes han estudiado en colegios privados y quienes tienen padres con una actividad económica más acomodada y mayores niveles de educación. Sin embargo, las diferencias entre quienes llegan a postularse para el examen y quienes lo aprueban no son extremas. Esto permite suponer que, si bien se produce una selección social en el momento del examen, la selección más importante se produce en niveles anteriores del sistema.

Comentarios comparativos

Como vimos en los apartados anteriores, independientemente de las diferencias entre ellos (en relación con su tamaño, grado de privatización, etc), los sistemas de educación superior de los cinco países seleccionados son sistemas binarios que combinan educación superior universitaria y no universitaria, y en los cuales suele ser mayor la cantidad de instituciones no universitarias respecto de las universitarias. Sin embargo, si se tiene en cuenta la matrícula, es posible observar que ésta se concentra, en términos relativos, en las universidades. Son las universidades las instituciones que tienen más prestigio y peso en estos sistemas, convirtiéndose de este modo en las instituciones que marcan los parámetros de la educación superior.

Es posible a su vez establecer distinciones entre diferentes tipos de universidad. Como pudo apreciarse en este capítulo, las universidades privadas parecen ser más selectivas en términos sociales que las públicas. Hay, sin embargo, en todos los casos un conjunto de universidades públicas de alto prestigio social que concentran matrícula con características sociodemográficas similares a la de las universidades privadas. El caso de la Universidad de Chile y de otras instituciones que integran el Consejo de Rectores, o de la Universidad de São Paulo son particularmente indicativos de esta situación. Son instituciones a las que se accede por medio de sistemas de ingreso sumamente competitivos y que operan mecanismos de selección social de sus estudiantes. Junto con estas universidades coexisten otras universidades públicas que también tienen mecanismos de selección de sus estudiantes, pero a las cuales no se postulan los sectores más favorecidos (como sería el caso de la UNAL). Estos probablemente optan por instituciones privadas. Esta situación podría explicar el hecho de que, pese a que los exámenes de ingreso son en todos los casos más competitivos en las instituciones públicas que en las privadas, estas últimas son las que concentran a los sectores sociales más altos.

En todos los casos estudiados, son sistemas de educación superior que tienen una cobertura relativamente baja, que va desde un 8% en el caso de Brasil (8% de los jóvenes de 20 a 24 años estudian en la universidad) hasta un máximo de 22% en el caso de Chile (22% de los chilenos de 18 a 24 años estudian en universidades), pasando por un 14% en Colombia, 16% en la Argentina y un casi 18% en México.

La relativamente baja cobertura no está indicando, sin embargo, una baja cantidad de personas que intentan acceder a la educación superior. Por el contrario, en todos los casos en los que hay un número limitado de vacantes, la demanda efectiva supera con creces la cantidad de lugares ofrecidos. Como vimos, en el caso de Chile hay 1.33 personas que se postulan a las universidades del Consejo de Rectores por cada vacante ofrecida; en el caso de Colombia, hay 1.49 candidatos por cada lugar; en el caso de México, la demanda de acceso a las universidades públicas es de 2.18 personas por cada vacante y en el caso de Brasil, se presentan a rendir el vestibular casi tres candidatos por cada vacante ofrecida. Estas proporciones varían entre universidades de mayor y menor prestigio y entre universidades públicas y privadas. En general, la competencia por un cupo es menor en las universidades privadas que en las públicas; y hay un grupo selecto de universidades públicas en las que la competencia por un lugar es fortísima (en el caso de la Universidad de São Paulo, como vimos, hay 67 candidatos por cada vacante ofrecida; en la UNAM hay 11 aspirantes por cada lugar, en la UFRJ la relación es de 9 a 1, en la UNAL es de 8 a 1).

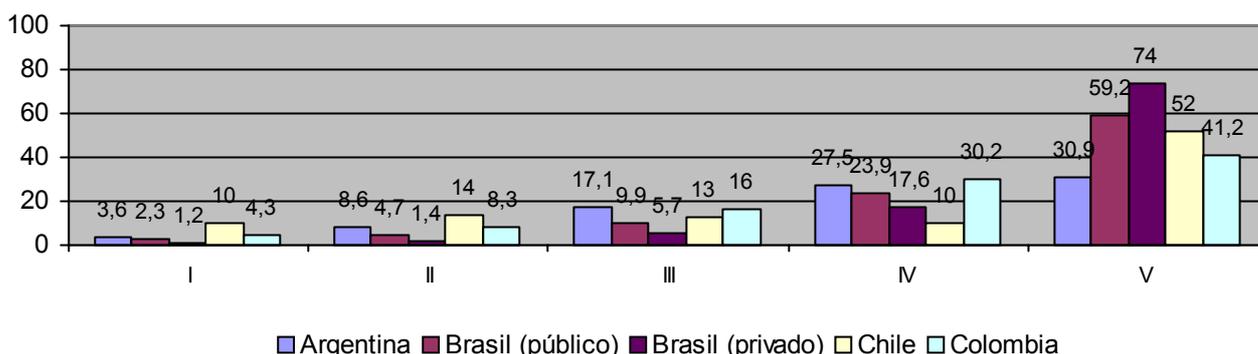
Estos datos indican que las vacantes ofrecidas por los sistemas de educación superior considerados resultan insuficientes para cubrir la demanda efectiva: *la asociación entre exámenes de ingreso y cupos deja fuera de la educación superior a un número significativo de personas*. Es importante remarcar que estas personas son, además, aquellas que lograron efectivamente inscribirse para los exámenes. No estamos considerando aquí la demanda potencial, es decir, todas aquellas personas que, habiendo finalizado sus estudios de nivel medio, podrían inscribirse en la universidad y sin embargo no lo hacen, dato que elevaría significativamente la relación potenciales candidatos/vacantes.

A pesar de la baja capacidad de cobertura del sistema de educación superior respecto de la demanda, existen vacantes que quedan sin ocupar. Así, en el caso de Colombia, como vimos, en 2002 quedaron un 25.6% de cupos sin cubrir en instituciones públicas y un 53.5% en privadas; en el caso de Brasil, en ese mismo año quedaron un 31% del total de vacantes sin utilizar.

Estos datos permiten sostener que la existencia de exámenes de ingreso asociados a cupos impide el acceso de un número importante de aspirantes. ¿Quiénes son estos aspirantes? ¿Qué papel pueden tener los sistemas de acceso estudiados en la composición social que caracteriza a estas instituciones?

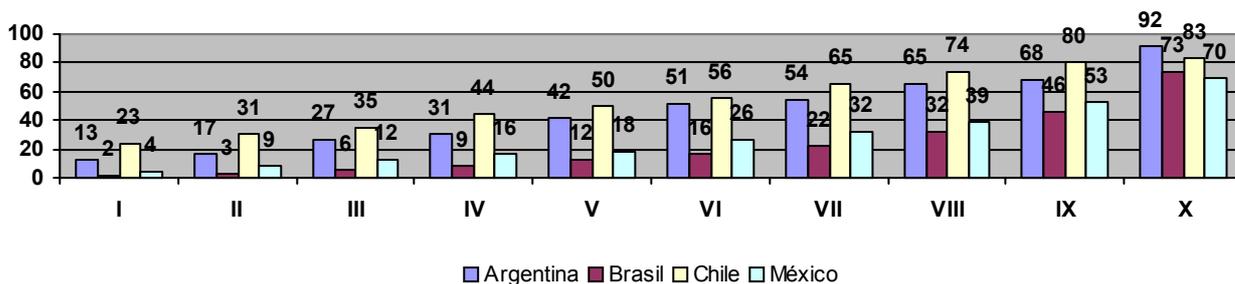
Si se analiza comparativamente la composición social de la educación superior en los países considerados, se observa que el sistema chileno y el brasileño son los más elitistas de la muestra, particularmente el sistema privado brasileño. En estos dos sistemas existe una fuerte concentración de la matrícula en los sectores que se ubican en el quinto quintil de ingresos: en el caso de Brasil, el 59% de los estudiantes del sistema público y el 74% del privado se ubica en dicho quintil. En el caso de Chile, el 52% de los estudiantes provienen del quintil superior de ingresos. Argentina, por el contrario, es de todos los países el que tiene la matrícula más repartida entre los diferentes sectores socioeconómicos, si bien casi el 60% se concentra en los dos quintiles superiores.

Estudiantes de educación superior según quintiles de ingreso



Para poder analizar cuán excluyentes resultan estos sistemas, es necesario, sin embargo, poner estos datos en relación con las características del nivel medio en cada uno de estos países. De este modo, como se observa en el gráfico a continuación, Chile es el país con menores desigualdades en lo que a finalización del nivel medio se refiere. Argentina presenta características similares a las de Chile, si bien es un poco más excluyente: mientras que en Chile las personas ubicadas en el decil superior de ingresos tienen 3.6 veces más posibilidades de finalizar el nivel medio que los que se ubican en el primer decil, en la Argentina esta proporción es de 7 a 1. México es un poco más excluyente, con una proporción de 17 a 1; siendo Brasil el más desigual de todos con la extraordinaria proporción de 36.5 a 1.

Jóvenes de 20 a 25 años con educación media por decil de ingreso



Resulta interesante notar que la Argentina presenta una de las coberturas menos desiguales de la muestra en educación media y que en educación superior es uno de los países en los que parece haber menor desigualdad. Chile, por el contrario, a pesar de ser el país donde la cobertura de la educación media es la menos desigual entre los deciles superiores e inferiores de ingreso, se ubica entre los más desiguales en el acceso a la educación superior. En este sentido, podría argumentarse que las características excluyentes que asume la educación superior chilena se deben a rasgos internos (entre las que podría incluirse el examen de ingreso y el financiamiento AFI) más que a una dinámica excluyente en niveles anteriores del sistema educativo.

En el caso de Brasil, en cambio, si bien es el país que presenta la desigualdad más importante en el nivel superior de todos los considerados, así como también la menor tasa de cobertura del nivel, resulta necesario considerar que esta desigualdad se asienta sobre una desigualdad preexistente en el nivel medio: como vimos, es el país más inequitativo en el acceso al nivel medio de todos los considerados.

Si nos detenemos brevemente en los casos de universidades considerados, es posible plantear algunos interrogantes respecto de la relación entre composición social y existencia o no de examen de ingreso. En el caso de la Universidad de Buenos Aires, los datos muestran que los estudiantes del CBC (primer ciclo de las carreras de grado que funciona a modo de curso de nivelación) y los estudiantes de las carreras de grado no son demasiado diferentes en términos socioeconómicos, si bien existe en las carreras de grado una proporción ligeramente mayor de estudiantes provenientes de colegios privados y de hijos de profesionales o gerentes, directores, dueños o socios. El dato interesante aquí es la composición social total de la universidad, esto es, la clara ausencia que hay de los sectores socioeconómicamente más desfavorecidos. Esto permite suponer que estos sectores no llegan siquiera a anotarse en el CBC, probablemente porque han quedado rezagados o excluidos en niveles anteriores del sistema o han sido derivados al sector superior no universitario.

En los casos de la UFRJ y de la UNAM, los datos muestran que, a pesar de existir examen de ingreso, las diferencias entre quienes se presentan a rendir el examen y quienes obtienen una vacante en la universidad tampoco son muy marcadas, a pesar de que en la UFRJ hay 9 aspirantes por cada vacante y en la UNAM, 11. Como se vio anteriormente, en este caso quienes ingresan a la universidad también presentan una proporción ligeramente mayor de estudiantes de colegios privados. En términos socioeconómicos, quienes acceden a la universidad tienen una posición ligeramente más acomodada que quienes se inscriben pero no aprueban los exámenes. El dato que merece destacarse aquí es la baja proporción de personas de los sectores socioeconómicamente más desfavorecidos que llegan a presentarse como aspirantes. En

este sentido, resulta difícil atribuir al examen de ingreso una participación en la selección social en sentido fuerte en tanto quienes llegan a la instancia de anotarse para el examen en estas universidades ya han pasado por un proceso de selección anterior: hay sectores sociales que directamente no aspiran a ingresar. Resulta indudable, sin embargo, *que el examen opera una selección más fina entre quienes efectivamente se presentan.*

Políticas de acción afirmativa en la educación superior

En este apartado se realiza una caracterización general del tipo de políticas de acción afirmativa que existen en cada uno de los países y universidades considerados en este estudio. Es una caracterización que busca ordenar los tipos de políticas que existen en cada caso, presentando algunos ejemplos para las que fueron consideradas más significativas. El relevamiento que se realizó no es exhaustivo, en el sentido de que los ejemplos que se presentan para cada tipo no son todos los ejemplos posibles.

Como mencionamos en la introducción, estamos trabajando con una definición laxa de políticas afirmativas, de modo de incluir todos aquellos tipos de políticas que puedan redundar en un mayor acceso y/o retención de sectores tradicionalmente excluidos de la educación superior. De este modo, en los párrafos que siguen se presentan políticas dirigidas tanto a etnias específicas como a sectores socioeconómicamente desfavorecidos.

Políticas de acción afirmativa en la Argentina

A diferencia de los otros países analizados, en Argentina, según los datos disponibles, el tipo de políticas de acción afirmativa predominante son las becas de ayuda económica. Éstas se destinan a aquellos estudiantes que se encuentran y demuestran estar en condiciones socioeconómicas desfavorables. Como se verá mas adelante, salvo excepciones, no se encuentran otros tipos de acciones que promuevan el acceso de mujeres o indígenas a las universidades.

A nivel gubernamental, el Ministerio de Educación cuenta con un programa de becas nacionales universitarias (PNBU) que tiene como objetivo facilitar el acceso y/o permanencia de alumnos de escasos recursos económicos en las universidades nacionales. Para acceder a esos beneficios los estudiantes deben demostrar su condición de escasos recursos y su alto rendimiento académico en la educación media y/o polimodal. Este programa, que se desarrolla desde el año 1996, cuenta con varios componentes o subprogramas¹¹⁹, uno de los cuáles está destinado a alumnos que provengan de comunidades indígenas (desde el año 2000). Desde su implementación hasta 2000, este programa ha otorgado 10.589 becas a razón de aproximadamente 2500 beneficiarios por año. En 2004, de 1952 nuevas becas otorgadas en el marco de este programa, 1000 fueron destinadas para carreras prioritarias, 866 son de la convocatoria general, 17 fueron entregadas a discapacitados y 69 a indígenas.

Una gran cantidad de ayudas económicas a estudiantes de grado provienen de fundaciones u organizaciones no gubernamentales. En general, estas organizaciones seleccionan como beneficiarios a alumnos de escasos recursos de alto rendimiento académico. Algunas de ellas combinan estos criterios de selección con otros, priorizando regiones del país, carreras y universidades; y estableciendo cupos por instituciones. Otras en cambio, priorizan la dedicación exclusiva al estudio de ciertas carreras.

¹¹⁹ Los otros subprogramas son: Olimpiadas (estudiantes que hayan ganado olimpiadas de matemática, física, química, informática, biología geografía); Alumnos Discapacitados; Oferta única (alumnos que estén cursando una carrera de oferta única en el país, y que para cursarla el alumno deba desplazarse a una distancia mayor a 200 km de su lugar de residencia). Los estudiantes acceden al Programa siempre y cuando cumplan con los requisitos generales del PNBU.

Las universidades también llevan adelante programas de becas de acceso y permanencia. En la mayoría de las universidades nacionales, las acciones desarrolladas son becas de ayuda económica o estímulo al estudio, de comedor y de transporte. Asimismo, algunas instituciones dan alojamiento en residencias estudiantiles a jóvenes que provienen de otras ciudades en la que se encuentra la institución¹²⁰. En forma similar al gobierno nacional y las organizaciones no gubernamentales, los aspirantes son elegidos sobre la base de criterios socioeconómicos y de rendimiento académico pero no se limitan a los alumnos de primer año sino que también se otorgan a alumnos que se encuentran cursando su carrera.

¿Qué características tienen quienes acceden a las becas? Según informes de las Direcciones de Bienestar Estudiantil, la mayoría de los estudiantes provienen de familias numerosas cuyos jefes de hogar son, en su mayoría, trabajadores independientes (albañil, jornalero, carpintero, mecánico, electricista, etc.) que realizan trabajos esporádicos (changas). El nivel de ingresos de estas familias es en general de entre \$100 a \$600.

Cada universidad decide que tipo de acción desarrolla. Salvo casos especiales, la mayoría de las instituciones sólo lleva a adelante un tipo de acción, esto es, becas, y los criterios utilizados para otorgarlas son muy similares en todas las instituciones. No existen datos disponibles que permitan evaluar cómo se implementaron, a quiénes beneficiaron y, principalmente, si cumplieron con sus objetivos de facilitar el ingreso y la permanencia de los estudiantes en las universidades¹²¹.

Un ejemplo: la Universidad de Buenos Aires

Para facilitar el acceso de estudiantes en situación desfavorable, la Universidad de Buenos Aires tiene diversos programas de asistencia al estudiante, que incluyen becas de diverso tipo y eximición de determinados aranceles. Las becas son la política que predomina:

1. *Becas de ayuda económica.* El programa más importante de ayuda al estudiante de la UBA es el de becas de ayuda económica que se desarrolla desde el año 1958. Este programa administra becas propias de la universidad, además de otras becas otorgadas por entidades privadas. Entre las becas que son administradas por la Dirección General de Becas se encuentran:

- Las Becas de Ayuda Económica Sarmiento que por Resolución 682/02 otorga la UBA a alumnos de grado (incluyendo el CBC). Son bianuales, otorgadas por concurso y consisten en una suma fija mensual durante los doce meses del año, con controles socioacadémicos que determinarán su mantenimiento y se realizan por medio de entrevistas y/o visitas domiciliarias efectuadas por personal profesional y la presentación de planes de estudios y rendimientos académicos. Al cabo de los dos años de estudio el alumno deberá concursarla nuevamente, si no finalizó sus estudios y su situación económica no ha mejorado. Entre los requisitos para la adjudicación

¹²⁰ Es interesante destacar que una de las universidades nacionales (Patagonia San Juan Bosco) además de otorgar de becas de ayuda económica, transporte y alojamiento, desarrolla acciones de contención y orientación socio-afectiva al estudiante que vive en los alojamientos, a través de encuentros semanales o talleres donde se discuten problemáticas asociadas a la vida del estudiante.

¹²¹ Salvo el caso de la Universidad Nacional de la Patagonia.

de estas becas se encuentra tener un determinado promedio de calificaciones. A partir del año 2003, se otorgaron 1000 becas de \$150,00 por mes, que se agregaron a las 450 becas que ya otorgaba la UBA de \$117 mensuales. En el año 2004, se aprobó la creación de otras 1000 becas Sarmiento. Los alumnos de las becas Sarmiento reciben entre otros beneficios, cobertura de salud por medio de los establecimientos de la Red de Hospitales e Institutos Universitarios dependientes de la universidad, descuentos especiales en las actividades que se realizan en el campo de deportes y sin cargo publicaciones que editan las unidades académicas donde concurren.

- Entre las becas otorgadas por instituciones privadas que gestiona la universidad se encuentran 117 becas de dos fundaciones privadas, de \$300 por mes. Estas becas requieren, para ser otorgadas, además de estar en condición socioeconómica desfavorable, presentar un promedio académico no inferior a 6.5 puntos.

2. *Otros tipos de becas.* Además de las becas de ayuda económica existen otras becas que en general son administradas por las facultades. Entre estas beca figuran becas de reducción del precio de las fotocopias, becas de almuerzo, etc. Un ejemplo de estas becas son las becas de almuerzo, viáticos y fotocopias que otorga la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

3. *Eximición de aranceles.* La universidad, previo estudio socioeconómico, puede eximir del pago del arancel por título a aquellos egresados de carreras de grado cuya su situación socioeconómica no le permita afrontar el gasto que esta gestión significa.

Políticas de acción afirmativa en Brasil

En Brasil están vigentes diversas políticas de asistencia a los estudiantes del nivel superior. Algunas de ellas están dirigidas a estudiantes de bajos recursos en general, mientras que otras están enfocadas directamente en la promoción del ingreso a la educación superior de personas provenientes de minorías específicas, como es el caso de los afrobrasileños.

Existen diversos tipos de programas. Por un lado, encontramos programas dirigidos a *apoyar económicamente a grupos socioeconómicamente desfavorecidos*. Entre estos programas puede citarse como ejemplo:

- El Programa de Financiamento Estudantil (FIES). Fue creado en 1999 para sustituir al antiguo programa de crédito educativo (PCE / CREDUC). Tiene como objetivo auxiliar económicamente a través del otorgamiento de créditos (con una tasa de interés de aproximadamente el 9% anual) a estudiantes en situación económica desfavorecida para la realización de estudios de grado en instituciones no gratuitas. En los criterios de selección de los beneficiarios se considera la renta total familiar, el hecho de ser o no egresado de escuela pública y la raza del candidato, entre otros elementos. El porcentaje de financiamiento que otorga el programa es elegido por el estudiante. Si bien el FIES es un programa federal, existen a nivel estadual otros programas similares (por ejemplo, el Procred del Gobierno de Rio Grande do Sul).
- El programa Bolsa universitaria de la Municipalidad de São Paulo. Es un programa que se desarrolla desde 2003, destinado a promover el otorgamiento de becas de estudio para alumnos carentes por parte de las universidades privadas. El

programa establece una exención de parte del pago del impuesto sobre servicios a aquellas instituciones que ofrezcan becas de estudio para estos alumnos. El descuento es del 20% para instituciones que ofrecen becas en proporción del 1% de sus vacantes, de 40% para las que cubren el 2% del total de vacantes y del 60% en caso de que el número de becas cubra al 3% de las vacantes totales. Los criterios de prioridad para recibir la beca son, entre otros, tener pocos ingresos económicos; ser portador de deficiencia física; ser servidor público. Como contrapartida a la concesión del beneficio, los becados tienen que realizar actividades comunitarias en la Municipalidad.

Otros programas *combinan una ayuda económica con la implementación de cupos* específicos para minorías. Un programa de este tipo es el Programa Universidade para Todos (ProUni). Es un programa que fue lanzado recientemente por el gobierno brasileño¹²² y se espera que comience a funcionar en el año 2005. Su objetivo principal consiste en favorecer el acceso de cerca de 300 mil estudiantes de baja renta a la educación superior en universidades privadas en un plazo de cinco años. Los estudiantes beneficiarios del ProUni serán preseleccionados por los resultados y perfil socioeconómico del Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o bien por otros criterios definidos por el Ministerio de Educación. Asimismo, se prevé que el programa tenga una política de cupos por la cual las becas de estudio para afrodescendientes e indígenas sean concedidas de acuerdo con la proporción de estas poblaciones en los respectivos estados.

Otro tipo de programas se basan fundamentalmente en la *determinación de cupos* específicos para minorías. Entre estos programas se puede citar como ejemplo:

- El proyecto de ley de cupos de 2004. Es un proyecto que instituye un sistema especial de reserva de vacantes para estudiantes egresados de escuelas públicas, en especial negros e indígenas, en las instituciones públicas federales de educación superior. En él se establece que estas instituciones deberán reservar, en cada concurso de selección de aspirantes a los cursos de graduación, un mínimo de 50% del total de vacantes para estudiantes que hayan cursado el nivel medio en escuelas públicas. En cada institución de educación superior, según el proyecto, este 50% de las vacantes deberán ser otorgadas en una forma que refleje la proporción de negros, pardos e indígenas sobre el total de la población de la unidad de la federación donde esté localizada la IES en cuestión.
- Sistemas de cupos. Recientemente fueron dictadas leyes estatales que establecen la reserva de cupos para pardos y negros en universidades públicas. Por ejemplo, en el Estado de Rio de Janeiro, la Ley nº 3708, del 9 de noviembre de 2001, instituye cupos de hasta un 40% para la población negra y parda en el acceso a la Universidade do Estado do Rio de Janeiro y a la Universidade Estadual do Norte Fluminense (Martins da Silva, s/d).

Por último, existen algunos programas que intentan abarcar el problema de la exclusión de minorías de la educación superior a través de políticas que intentan *modificar aspectos de organización o funcionamiento de las instituciones universitarias*, a la vez que *concientizar* a la comunidad para prevenir comportamientos de tipo discriminatorios. Entre estos programas podría mencionarse:

¹²² A través de la Medida Provisoria nº 213, de septiembre de 2004

- El Programa Diversidade na Universidade, desarrollado por el Ministerio de Educación brasileño. Tiene como objetivos declarados defender la inclusión social y combatir la exclusión social, étnica o racial, a través de mejorar las condiciones y oportunidades de ingreso a la educación superior para jóvenes y adultos de sectores socialmente desfavorecidos, especialmente afrodescendientes e indígenas. El programa funciona otorgando recursos financieros a las instituciones que tengan, por lo menos, un año de experiencia en la gestión de proyectos educativos dirigidos a grupos socialmente desfavorecidos. Los proyectos con los cuales concursan las instituciones consisten en cursos de preparación para el examen vestibular, en los cuales la mayoría de las vacantes tienen que estar reservadas para indígenas y afrodescendientes. Para poder competir por el financiamiento, las instituciones participantes tienen que tener por lo menos un 51% de afro-descendientes y/o indígenas entre los alumnos matriculados y comprometerse a entregar entre el 40% y el 50% del valor monetario recibido a los estudiantes en calidad de beca de manutención durante el curso.
- El Programa de Políticas da Cor na Educação Brasileira, desarrollado por el LPP con el apoyo de la Fundación Ford. A través de este programa se ha desarrollado la Competencia Nacional “Carrera en Educación Superior”, diseñada para seleccionar y financiar propuestas para promover actividades, programas e iniciativas dirigidas a mejorar las condiciones de acceso y retención de grupos históricamente excluidos de instituciones de educación superior en Brasil, especialmente afro-brasileños. A través de la competencia, 27 proyectos (de 287 propuestas recibidas) fueron seleccionados y financiados. Las propuestas aprobadas fueron presentadas por diverso tipo de organizaciones: organizaciones gubernamentales y no gubernamentales brasileñas, asociaciones comunitarias, sindicatos, movimientos sociales ligados a la lucha contra el racismo e instituciones de educación superior. Algunas de éstas fueron propuestas en unión entre instancias de movimientos negros y universidades e instituciones gubernamentales. Los premios fueron seleccionados para promover actividades, programas e iniciativas dirigidas a mejorar las condiciones del acceso y retención (o ambos combinados) de los grupos de afro-brasileños en la educación superior. El mejorar el acceso es entendido aquí como el incremento en la probabilidad de ingreso a la educación superior. Algunos proyectos ayudan a los estudiantes de bachillerato, abaratando los cursos o haciéndolos gratuitos, para preparar a los estudiantes afro-descendientes y pobres, para la competencia en el examen vestibular. Éstos combinan el estudio para el “vestibular” con la discusión para concientizar sobre temas políticos y raciales. Los proyectos enfocados en la retención pretenden incrementar la probabilidad de completar el curso universitario a través de la participación en actividades académicas, por ejemplo al fomentar el involucramiento activo en la docencia, investigación y extensión de los estudiantes beneficiarios del programa. Algunos proyectos intentan capacitar a los estudiantes para ingresar a cursos de maestría en diferentes campos, y otros tienen su estructura ligada a las necesidades comunitarias o la participación en los movimientos sociales.

Un ejemplo: la Universidad Federal de Río de Janeiro

Una de las políticas de acción afirmativas sobre las cuales hay más debate en la actualidad en Brasil es el sistema de reserva de cupos para estudiantes desfavorecidos. Algunas universidades ya han adoptado el sistema de cotas. Entre ellas figuran la UERJ (aplica cotas en el vestibular desde 2003), la UNB (prevé aplicar cotas para el vestibular

2005), la Universidad Estadual del Norte Fluminense y la UFBA. La UFRJ, por el contrario, hasta la actualidad no ha aplicado el sistema de cotas e incluso algunas facultades se oponen fuertemente, como es el caso de Medicina.

Sin embargo, en la UFRJ se desarrollan otras políticas de asistencia al estudiante. Éstas adoptan diversas formas, si bien la predominante son las becas de ayuda económica. Según la página web de la universidad, a la División de Asistencia al Estudiante le compete “coordenar os programas da Política de Assistência ao Estudante da UFRJ, que visa garantir o apoio necessário à plena realização do aluno como universitário (nos âmbitos acadêmico, cultural, social e político), bem como desenvolver mecanismos que promovam condições sócio-econômicas que viabilizem a permanência dos alunos de baixa renda na Universidade”. Entre los programas desarrollados se cuentan:

Programa de alojamiento estudiantil: la UFRJ dispone de 504 habitaciones para alojamiento estudiantil, situado en el campus de Ilha do Fundão. Dado que el número de alumnos que solicitan este beneficio es más alto que las vacantes ofrecidas, se los selecciona en base a sus condiciones socioeconómicas y la distancia existente respecto a la morada familiar.

Exención del pago de la tasa del vestibular: la UFRJ exime del pago de esta tasa a aquellos candidatos cuya condición socioeconómica no les permita hacerlo.

Programa de Formação Acadêmica de Graduação/PROFAG: este programa tiene como objetivo asistir a aquellos estudiantes que, en función de sus condiciones socioeconómicas, tengan dificultades para sostener su permanencia en las carreras de grado. El programa ofrece 504 vacantes de becas de pasantía (curricular y extracurricular), dando prioridad a quienes se encuentran en el programa de alojamiento estudiantil. Es un programa que se propone entre sus objetivos, además de apoyar la permanencia en la universidad de estos estudiantes, apoyarlos en su desarrollo profesional.

Bolsa apoio: este programa consiste en becas de apoyo económico para estudiantes de grado de la UFRJ seleccionados a partir de sus condiciones socioeconómicas. En el año 2004 se otorgaron 110 becas de apoyo económico.

Estos programas de apoyo al estudiante en la UFRJ están más bien dirigidos a la inclusión de grupos desfavorecidos determinados a partir de las condiciones socioeconómicas de los beneficiarios. Existen también otros *programas destinados a la inclusión de minorías específicas*. Entre ellos debemos mencionar el programa de clases preparatorias de Química desarrollado por el Instituto de Química de la UFRJ. Este programa tiene como objetivos “aumentar o acesso e consolidar a permanência de membros de grupos excluídos do ensino superior, em particular, os afro-brasileiros carentes, através da realização de um Curso Pré-Vestibular, nas dependências do Instituto de Química da UFRJ. Como professores atuaram os estudantes dos Cursos de Licenciatura em Química e Física, bem como estudantes de outras áreas da UFRJ, sob a orientação da equipe executora, formada por docentes desta instituição”. Si bien el programa estaba previsto para 50 estudiantes, finalmente se vieron beneficiadas 20 personas. Los estudiantes tuvieron clases de refuerzo para las disciplinas específicas del vestibular, con especial énfasis en los estudios de Física y Química. Además de ello, durante la semana de la

Conciencia Negra fue realizada una exposición de artesanato y valorización de la cultura africana.

Como puede observarse, las políticas desarrolladas por la UFRJ están en su mayor parte centradas en el otorgamiento de ayudas económicas para estudiantes de bajos recursos. Si bien, como vimos en el capítulo 2, los negros y pardos coinciden con los estudiantes de bajos recursos; y éstos se encuentran subrepresentados en la universidad, casi no hay políticas destinadas específicamente para estos sectores.

Políticas de acción afirmativa en Chile

En Chile, en forma similar a Argentina, las políticas de acción afirmativa que existen son, en su mayoría, becas de asistencia a estudiantes en condiciones socioeconómicas deficitarias. Algunas de ellas están enfocadas en indígenas, o en ciertos grupos profesionales¹²³, pero todas basan su criterio de selección en las condiciones de pobreza de los alumnos.

Es necesario recordar que las ayudas estudiantiles formaron parte del paquete de medidas a través del cual se aranceló la educación superior y se modificó el financiamiento universitario, en la década del `80. Las primeras acciones desarrolladas fueron líneas de crédito. Posteriormente, durante la década del `90, se agregaron nuevos programas de asistencia que priorizaron la situación de vulnerabilidad de los estudiantes.

A nivel gubernamental, el Ministerio desarrolla distintos tipos de becas para estudiantes del sistema de educación superior. Algunas de ellas sólo están destinadas al sistema universitario en su conjunto. Otras, en cambio, están enfocadas en los estudiantes de las universidades tradicionales que se agrupan en el Consejo de Rectores. Según datos de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación para el 2000, el 66,0% de la matrícula de grado de estas instituciones recibía algún tipo de ayuda estudiantil.

Algunos de los programas de ayudas estudiantiles que se desarrollan son:

- *Fondos Solidarios de crédito universitario*¹²⁴, financia a estudiantes que no disponen de recursos para costear los aranceles de las universidades del Consejo de Rectores. La asignación de las ayudas se encuentra desconcentrada en cada universidad pero los criterios utilizados son uniformes en todas las instituciones: rendimiento académico y condición de vulnerabilidad. Este crédito se reintegra a largo plazo, a partir de los dos años posteriores al egreso y con una tasa de interés baja (2% anual). Una característica fundamental es que el pago del egresado depende de su nivel de ingresos. Si éste es inferior a un determinado nivel, éste no paga porque su inversión no resultó rentable. A partir de ese nivel, cancela sumas crecientes mientras mayor sea su nivel de ingresos.
- “*Créditos Corfo*”. Es una línea de crédito que permite que los estudiantes se endeuden con instituciones bancarias privadas con un seguro sobre cada crédito, que cubre hasta un 75% de las pérdidas. A diferencia del anterior, esta acción está dirigida a estudiantes que ya se encuentran cursando, es decir, es una

¹²³ Una de las becas tiene como población objetivo a los hijos de los profesionales de la educación.

¹²⁴ Fue creado en 1981 por el decreto con fuerza de ley N° 4 y modificado en 1994.

política de permanencia y pueden acceder a ella estudiantes de universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales.

- *Programa de becas Bicentenario.* Estas becas que anteriormente se denominaban MINEDUC se crearon en 1991 y están destinadas a financiar total o parcialmente los estudios superiores. Los beneficiarios de este programa son los estudiantes matriculados en universidades pertenecientes al Consejo de Rectores que tengan méritos académicos y una situación socioeconómica deficitaria. El mérito académico se mide a través del puntaje obtenido en la PAA, que debe ser mayor a 500 puntos o a través del promedio de notas de la enseñanza media que debe ser superior a 5,5.
- *Becas Juan Gómez Millas.* Están dirigidas a estudiantes que se matriculen en universidades del Consejo de Rectores o en instituciones privadas de educación superior que gocen de plena autonomía. Este programa está destinado a alumnos de alto rendimiento académico provenientes de colegios municipales o de establecimientos subvencionados.
- *Becas para Estudiantes de Pedagogía.* Están dirigidas a financiar alumnos meritorios que presenten una situación socioeconómica deficitaria y que ingresen a carreras de pedagogía en universidades del Consejo de Rectores o en instituciones privadas de educación superior que gocen de plena autonomía.
- *Becas indígenas:* Está destinada a estudiantes de origen indígena, que presenten una situación socioeconómica vulnerable, y que estén matriculados en Universidades, Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica. Es una beca de manutención que consiste en una asignación de dinero anual. El beneficio se renueva sólo si el alumno mantiene un buen rendimiento académico (promedio mínimo de nota 4,5), y no cambia de carrera.
- *Becas Presidente de la República:* Se otorga a alumnos de enseñanza media y superior con rendimiento académico meritorio y antecedentes de vulnerabilidad social que pongan en riesgo la continuidad de sus estudios.
- *Becas Primera Dama de la Nación:* Consiste en un aporte económico destinado a traslado y manutención de alumnos de localidades aisladas del país, donde no exista la oferta educacional requerida. Está destinada a estudiantes de escasos recursos cuyo lugar de residencia sea: Isla de Pascua, Isla Juan Fernández (V Región), Provincia de Palena (X Región), XI Región de Aysén, y XII Región de Magallanes y de la Antártica Chilena.

Por otra parte, estas becas pueden clasificarse en dos categorías, según sea el tipo de beneficio que brindan. Por un lado, las becas Bicentenario y la beca especial para estudiantes destacados de pedagogía financian el pago de aranceles. Si se suman¹²⁵, representan el 25% del presupuesto del gobierno para ayudas estudiantiles. Por otro lado, las becas Presidente de la República, Primera Dama e Indígenas brindan fondos sin restricción de uso, es decir, pueden utilizarse tanto para mantenimiento como para aranceles. Estas becas¹²⁶ representan el 12% del presupuesto del gobierno (Gonzalez, 2000).

Un punto a destacar es que el Estado a entrega la mayoría de sus aportes a las universidades que integran el Consejo de Rectores (llamadas “tradicionales”) o sus

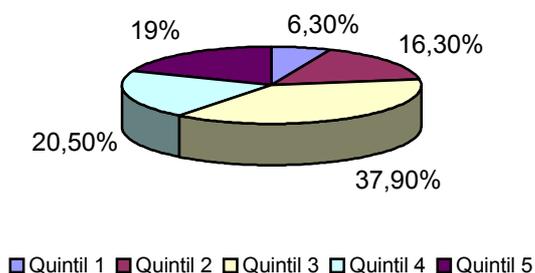
¹²⁵ Agregándoles la Beca Juan Gómez Millas que no incluimos en este apartado, por no requerir condiciones socioeconómicas deficitarias como requisito de otorgamiento.

¹²⁶ Sumadas a las becas de Reparación, destinadas a estudiantes hijos de víctimas de violaciones a los derechos humanos.

estudiantes, que, como vimos, son las universidades más selectas en términos socioeconómicos.

En relación con los créditos universitarios, éstos difícilmente podrían ser catalogados dentro de políticas de acción afirmativa. En el caso de Chile, son ayudas monetarias que favorecen a los sectores más pudientes. Varios autores (Gonzalez, 2001 y García Huidobro, 2004) coinciden en señalar que a pesar del aumento presupuestario (concentra el 60% de recursos en ayudas estudiantiles), éste continúa siendo insuficiente para mejorar la equidad en el sistema de educación superior. Según Gonzalez¹²⁷ (200:101) “el 38% de los recursos del crédito universitario llega al quintil III, pero casi un 40% es captado por los quintiles IV y V”, como se ve a continuación:

Distribución del gasto en crédito universitario por hogares. Año 1996



En este sentido, un estudio de la OECD (2004) señala que la segmentación del sistema se refleja en la manera en que se asignan los subsidios a los estudiantes, ya que los recursos van donde van los más ricos. Así, “parece que un número significativo de estudiantes de más bajos ingresos pueden obtener puntajes lo suficientemente altos para asistir a una universidad [*tienen las condiciones académicas*], pero no lo suficientemente altos para asistir a una universidad que da financiamiento para préstamos estudiantiles [*no tienen las condiciones económicas*]”. Estos estudiantes quedan fuera de la universidad: “no son aceptados en las 25 universidades que reciben dinero para otorgar préstamos, y no pueden pagar la colegiatura en otras instituciones”, pese a tener mejores condiciones académicas que muchos de los que ingresan a las universidades privadas (OECD, 2004: 240). Además, se favorece con subsidios públicos (AFI) a estudiantes que provienen de colegios privados de élite y se excluye de los mismos a los que vienen de establecimientos municipales (OECD, 2004).

Un ejemplo: la Universidad de Chile

Para facilitar el acceso de los estudiantes en situación desfavorable, la Universidad de Chile implementa distintos tipos de acciones, algunas de las cuales son becas de diverso tipo y otras son cupos en hogares universitarios o pases escolares. Además de estas acciones, la universidad cuenta con fondos públicos a través de las becas que otorga el Ministerio de Educación.

Becas de ayuda económica: El programa más importante de becas se denomina Programa de Atención Económica (PAE), el cual se subdivide en dos tipos: becas permanentes y becas de emergencia. Las primeras corresponden a una subvención para

¹²⁷ Los datos se basan en la Encuesta CASEN para años 1992-1996.

alumnos con situación socioeconómica deficiente. Se establecen tres rangos de beca: básica (58.76% del total de becas otorgadas), media (33.71% del total) y completa (7.53%) cuya asignación se otorga de acuerdo al puntaje que obtiene el alumno al aplicársele la Pauta de Evaluación Socioeconómica PAE. Durante 2003, hubo un incremento de beneficiarios del 7%, pasando de 6483 estudiantes en el año 2002 a 6947 en el año 2003. Si se analiza su distribución según unidades académicas, se observa que el mayor porcentaje lo obtiene la Facultad de Medicina con el 18.74%, le siguen la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas y la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas con el 11.86% y el 8.44%, respectivamente.

Por otro lado, las becas de emergencia consisten en una ayuda económica a los estudiantes para resolver situaciones urgentes e imprevistas, cuyos gastos no pueden ser absorbidos en su totalidad por el estudiante y su familia. Esta modalidad se entrega una sola vez por alumno en cada semestre académico y su monto se relaciona con la necesidad económica presentada. Las becas asignadas cubren, en promedio, alrededor del 70% del monto solicitado, y para su asignación se considera el puntaje PAE. Durante el 2003 se asignaron 266 becas.

Hogares Universitarios: Esta acción consiste en otorgar cupos en hogares universitarios, administrados por la universidad, con un valor preferencial a estudiantes provenientes de otras regiones y en situación socioeconómica vulnerable. Actualmente los hogares acogen a 112 estudiantes.

Pase Escolar: Consiste en facilitar un pase escolar de transporte gratuito para los estudiantes de situación económica deficitaria.

Fondo Solidario de Crédito Estudiantil: Es la propia universidad la que otorga los créditos a los alumnos siguiendo los criterios establecidos por el Ministerio de Educación. La universidad tenía, a fines del 2003, un total de 8.833 alumnos beneficiados con créditos.

Por otro lado, se encuentran *las becas de arancel* que brinda la universidad. Estas pueden subdividirse en varios subtipos que se distinguen entre sí porque algunas privilegian ciertas carreras y otras el puntaje obtenido en la PSU. Por ejemplo, la beca Universidad de Chile financia el 100% del arancel de la carrera a estudiantes egresados de nivel medio de excelencia académica y en situación socioeconómica deficitaria. Para su asignación se utiliza como criterio el puntaje obtenido en la PSU. El puntaje de corte en el año 2003 fue de 753 puntos. La beca Pablo Neruda, en cambio, se otorga a estudiantes destacados en situación de vulnerabilidad social que postulan para las carreras de artes, humanidades y ciencias sociales.

En cuanto a las becas otorgadas por organismos públicos, durante 2003, 3832 estudiantes de la Universidad de Chile se beneficiaron con los distintos tipos de becas. El 75% de los becarios obtuvieron las Becas Juan Gómez Millas y Bicentenario.

Políticas de acción afirmativa en Colombia

En Colombia, en forma similar a Brasil, se encuentran vigentes diversos programas de políticas afirmativas. Algunas de ellas están dirigidas a estudiantes en condición pobreza

en general. Pero otras se enfocan en la promoción de grupos minoritarios de la sociedad tales como etnias indígenas, afrolatinos, etc. Estos últimos incluyen mecanismos de admisión especial, no existencia de puntajes mínimos, admisión alternativa a través de cursos preuniversitarios, etc. Aunque gran parte de las universidades públicas colombianas cuentan con estos programas, según los datos disponibles, tienen una baja cobertura y se encuentran poco diversificados y difundidos; en la mayoría de los casos no existen mecanismos de seguimiento y evaluación ni de los programas ni de los estudiantes cobijados por éstos (Sanchez y otros, 2002).

Entre los tipos específicos se pueden encontrar los cupos especiales de admisión, cursos selectivos y no requisito de puntaje mínimo. A continuación se detallan algunas características de estos tipos:

- *Cupos Especiales de Admisión:* Son aquellos dirigidos particularmente a grupos poblacionales vulnerables o en situación de vulnerabilidad social o cultural. A través de estas acciones se asigna un cierto número de cupos en programas de grado a los aspirantes que pertenecen a una condición socioeconómica o grupo poblacional específico: etnia indígena, madres cabeza de familia, reinsertados, desplazados, etc. Los inscriptos bajo estas categorías deben competir entre ellos por los cupos asignados, en el caso en que la universidad tenga programas de este tipo. Este tipo de programas son los más comúnmente desarrollados por las Universidades. Cerca del 62% de las universidades públicas han desarrollado algún tipo de programa de admisión especial bajo estos parámetros. Las Universidades que han desarrollado un mayor número de programas de este tipo son la de Nariño, y la Tecnológica de Pereira, que cuenta con 5 de estos programas. No obstante, la cobertura es muy baja ya que sólo alcanza al el 2% del total de admitidos.
- *Cursos selectivos o preuniversitarios.* Estos cursos tienen como objetivo facilitar el ingreso a estudiantes de menores recursos. En el conjunto de universidades públicas no se encuentra este mecanismo lo suficientemente desarrollado como un mecanismo de admisión especial. Las Universidades de Caldas y Quindío lo han aplicado para la selección de estudiantes en programas a distancia, mientras que en la Universidad Tecnológica del Chocó se utiliza para facilitar el ingreso a aspirantes que no alcanzan el puntaje mínimo de las pruebas del ICFES exigidos en los procesos de admisión.
- *No requisito de puntaje mínimo.* Esta acción consiste en no exigir un puntaje mínimo para ingresar a las instituciones. En este sentido, posibilita el acceso a estudiantes de peores condiciones socioeconómicas en aquellos casos en que existen pocos aspirantes o aspirantes con nivel académico similar. Un ejemplo de este tipo de programa es el de la Universidad de Amazonía, en la que, a partir de 1998, se eliminó el puntaje mínimo en los resultados del ICFES y se estableció como único requisito la presentación de la tarjeta con los resultados de la prueba.

A continuación se presenta un cuadro con los tipos de acciones desarrollados por las universidades públicas colombianas, en el que se pone de manifiesto la preponderancia de uno de los tipos desarrollados como es el caso de los cupos especiales para comunidades indígenas.

Programas de admisión especial Universidades Públicas

Tipo de Programa	Sub-tipo	Univ.	%
Cupos especiales a sectores poblacionales específicos	Comunidades Indígenas	16	55.2%
	Municipios	9	31.0%
	Comunidades Negras	4	13.8%
	Reinsertados	7	24.1%
	Desplazados	2	6.9%
	Discapacitados	1	3.4%
	Mínimo un programa	18	62.1%
Cursos selectivos o Cursos Preuniversitarios		3	10.3%
No requisito de puntaje mínimo		2	6.9%

Fuente: Sanchez y otros, 2002

En los términos ya definidos de políticas de acción afirmativa, es decir, en sentido amplio, se encuentran también otro tipo de acciones desarrolladas a nivel gubernamental, si bien en un sentido estricto no podrían ser incluidas dentro de políticas afirmativas. El crédito educativo es una ayuda reembolsable que le permite al alumno ingresar o continuar sus estudios superiores. Está dirigido a estudiantes y profesionales que posean méritos académicos y personales, y carezcan de recursos económicos suficientes para financiar sus estudios. Son otorgados por el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), tanto para estudios de grado, como de posgrado y en el exterior. Los beneficiarios deben realizar pagos mensuales durante la época de estudios, que cubren total o parcialmente, según su valor, los intereses. Estas cuotas se pagarán durante todo el periodo de estudios y el año siguiente a la finalización de los mismos, que se conoce como periodo de gracia. Sin embargo, el ICETEX establece distintas tasas de interés según sea la condición socioeconómica del estudiante. A los estudiantes que pertenecen a los estratos más bajos se les financian el 75% del valor de la matrícula y tienen una más baja de interés (12%). Pero para acceder se necesita acreditar un puntaje mínimo en examen de Estado (35 en el nuevo examen o 213 en el antiguo).

Además de estas acciones, existen fundaciones privadas que otorgan becas a estudiantes que sean la primera generación de universitarios y que tengan una condición socioeconómica vulnerable. Esta acción tiene una característica particular: las becas se dirigen no a los estudiantes directamente sino que se otorgan los fondos a organizaciones no gubernamentales para que los administren. En este sentido, se financian organizaciones para que otorguen becas a estudiantes de “primera generación”.

Un ejemplo: la Universidad Nacional de Colombia (UNAL)

En párrafos anteriores se han desarrollado las diversas medidas de acción afirmativa que han desarrollado, principalmente, las universidades colombianas para mejorar el acceso de los estudiantes de los sectores más vulnerables. La UNAL, por su parte, desarrolla un importante programa de acción afirmativa: el Programa de Admisión Especial (PAES).

Este programa consiste en establecer un 2% de los cupos que tiene la universidad para los miembros de las comunidades indígenas y mejores bachilleres de municipios pobres. En su plan de desarrollo, la universidad expresa que a pesar de los esfuerzos realizados,

de 1998 a 2001, los estudiantes admitidos por el programa PAES representan sólo el 4.10 % del total de admitidos.

- *Comunidades indígenas:* además de los cupos, el programa exenta del pago del derecho de inscripción y otorga rebajas de arancel y un crédito –completo- para solventar los gastos de matrículas. Sin embargo, los aspirantes para estos programas deben rendir el examen de admisión y deben obtener como puntaje mínimo el que obtenga el último aspirante admitido, distinto a los beneficiarios de este programa, en la carrera que requiere menor puntaje de admisión en toda la universidad.
- *Mejores Bachilleres de Municipios Pobres:* además de los cupos, el programa otorga a los beneficiarios una reducción de arancel y un crédito cuyo monto se determina por el análisis de la situación socioeconómica. El mantenimiento de este préstamo–beca a lo largo de la carrera estará sujeto al rendimiento académico de cada estudiante. Para acceder a este programa los aspirantes a los cupos establecidos deberán obtener el puntaje mínimo de ingreso ordinario.

Algunos autores (Gomez, 2001) sostienen que estos programas no promueven la equidad en las universidades. Tomando como ejemplo a la UNAL, este autor afirma que en lugar de modificar radicalmente los criterios y procedimientos de admisión y evaluación de estudiantes, se aplica una política limitada de cuotas de admisión para algunos estudiantes de origen indígena y de los municipios más pobres del país.

Políticas de acción afirmativa en México

Las políticas de acción afirmativa en educación superior, entendidas en el sentido amplio de políticas tendientes a facilitar el acceso de determinados grupos a este nivel educativo, registran en México, al igual que en otros países de América Latina, diversas formas. Pueden así encontrarse políticas centradas en otorgar algún tipo de ayuda financiera a las poblaciones objetivo (como programas de becas), otras políticas que combinan programas de apoyo económico con una transformación de las instituciones de educación superior que albergarán a la población objetivo, y finalmente otras políticas basadas en la ampliación de la oferta universitaria a partir de la creación de nuevas instituciones en zonas en las que se ha determinado su necesidad.

En el caso de México, resulta interesante además distinguir aquellas políticas que tienen una población objetivo más bien difusa, determinada por lo general por su nivel de ingreso económico y otras políticas que están dirigidas a grupos específicos, como la población hablante de lengua indígena. Muchas veces, y en virtud de las características de pobreza de la población indígena que describimos anteriormente, esta distinción es sólo analítica, ya que en la implementación efectiva de la política no se distingue entre uno y otro grupo.

Entre las políticas que pudieron relevarse figuran las siguientes:

1. Políticas de ayuda económica destinadas a sectores sociales desfavorecidos.

Dentro de este grupo, puede distinguirse entre aquellas políticas más generales dirigidas a grupos desfavorecidos en una definición más bien laxa, y aquellas otras políticas

enfocadas en sectores específicos, en este caso, la población hablante de lenguas indígenas.

Entre las becas destinadas a sectores *desfavorecidos en función de su capacidad económica*, uno de los principales programas es desarrollado por el Gobierno Federal desde 2001, operando bajo responsabilidad de los gobiernos de cada una de las entidades federativas o de las instituciones públicas federales de educación superior participantes. Su funcionamiento está previsto hasta el año 2006 (Garay Sánchez, 2001). El PRONABES (Programa Nacional de Becas de Educación Superior) es un programa destinado a estudiantes de bajos recursos matriculados en instituciones públicas. Se basa en el otorgamiento de becas no reembolsables consistentes en un estipendio mensual de ayuda de sostenimiento cuyo monto es variable según el ciclo escolar en el que el estudiante se encuentre inscripto en el programa educativo, cubriendo un período anual de doce meses.

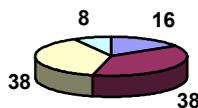
Para poder solicitar una de estas becas, se requiere ser alumno de alguna de las instituciones públicas de educación superior localizadas en las treinta y dos entidades federativas del país y cursar programas de técnico superior universitario o profesional asociado, o de licenciatura. Si bien es un programa que está dirigido a estudiantes que provengan de familias cuyo ingreso familiar sea igual o menor a tres salarios mínimos generales según la zona geográfica en que se encuentre la entidad, se encuentra a mitad de camino entre los programas de tipo más general y los programas específicos para población indígena, en tanto se establece que cuando el número de solicitudes de beca no pueda ser atendido con los recursos disponibles, los aspirantes serán seleccionados en función de su mayor necesidad económica, “dando prioridad a los aspirantes que inicien o continúen estudios en instituciones públicas ubicadas en comunidades indígenas, rurales y urbano marginadas y/o provengan de familias que se encuentren en el Padrón de Familias OPORTUNIDADES”¹²⁸. Según el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, uno de los objetivos de la presente administración es triplicar la matrícula actual de la población indígena con acceso a la educación superior¹²⁹.

El crecimiento en la cantidad de becas otorgadas por el programa ha sido notable: 4422 becas en 2001-2002 (año de inicio de actividades); 28238 renovaciones y 66301 nuevas becas en 2002-2003 y casi 137000 becas en 2003-2004 (60015 renovaciones y 78862 nuevas becas). En relación con quiénes son los sectores que se benefician con este programa, puede observarse que del total de los becarios el 16 % proviene de familias cuyos ingresos ascienden a un salario mínimo mensual; 38 % entre uno y dos salarios mínimos mensuales, 38 % entre dos y tres salarios y 8% entre tres y cuatro salarios:

¹²⁸ Reglamento del PRONABES.

¹²⁹ Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, p. 202.

PRONABES: Porcentaje de becados según origen social



■ 1 SM ■ Entre 1 y 2 SM ■ Entre 2 y 3 SM ■ Entre 3 y 4 SM

Por otro lado, el PRONABES ha promovido en las entidades federativas con mayor porcentaje de población indígena, el acceso y la permanencia de estudiantes de ese origen en las instituciones públicas de educación superior. En los estados de Chiapas, Guerrero y Oaxaca se observa que la participación de los becarios de origen indígena ha venido en aumento, siendo en el ciclo escolar 2003-2004 del 5%, 7% y 18 % respectivamente. Asimismo, el programa ha absorbido también a la mayor parte de los estudiantes que se beneficiaban por el programa de becas del Instituto Nacional Indigenista, incrementando con ello su cobertura de atención a esta población (Arvizu, 2004).

Otros programas de becas de ayuda económica son:

- Programa Nacional de Becas a la Excelencia Académica y al Aprovechamiento Escolar. Se ofrecen a estudiantes que realicen o pretendan realizar sus estudios en cualquiera de las instituciones públicas administradas por la Secretaría de Educación Pública en que tiene cobertura el programa. Comprende diversos niveles educativos y diversas categorías. A los fines de este estudio, conviene destacar las becas compensatorias consistentes en apoyos destinados a educandos que con promedio mínimo de 8.0 durante los dos últimos ciclos escolares, pertenecen a familias en condiciones socioeconómicas de desventaja, a pueblos indígenas o que cuentan con capacidades diferentes. Entre los niveles elegibles para el otorgamiento de las becas se cuenta el nivel superior tecnológico.
- Programa FONABEC, consistente en un fideicomiso privado creado para apoyar mediante becas de ayuda económica a jóvenes que no cuenten con recursos suficientes para sus estudios superiores, fundamentalmente en Universidades Tecnológicas dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Es un programa dirigido prioritariamente a estudiantes que provengan de familias cuyo ingreso sea igual o menor a tres salarios mínimos y en segundo término a aquellos cuyo ingreso familiar sea menor o igual a siete salarios mínimos.
- Programas de becas de ayuda económica desarrollados por diversas universidades, como el programa de becas de la UNAM que analizaremos más adelante. En general, estos programas combinan requisitos de necesidad económica con requisitos académicos mínimos para la obtención del beneficio.

Entre las becas que están dirigidas *específicamente para la población indígena* figura el Programa de Apoyo a la Educación Superior de Jóvenes Indígenas desarrollado por el Instituto Nacional Indigenista de México. Entre las acciones desarrolladas por este programa se encuentran el apoyo económico por medio de becas a estudiantes indígenas de escasos recursos para la realización de estudios de nivel superior y el contribuir a la permanencia de estudiantes indígenas en universidades públicas del país. Consiste en la

asignación de becas (con un máximo de una por familia) a aquellos estudiantes indígenas con necesidad económica y que presenten un promedio mínimo de 8.5 en el nivel educativo inmediato anterior.

A lo largo del periodo 1995-2000 “se han beneficiado un total de 940 jóvenes indígenas pertenecientes a 38 pueblos del país; entre éstos los que más apoyo han recibido son nahuas, mayas, mixtecos y mixes, con 53.3 por ciento de becas otorgadas. Los pueblos menos beneficiados son: huicholes, kiliwas, pimas, tojolabales y yaquis, quienes en su conjunto han obtenido sólo el 0.55 por ciento de las becas otorgadas. En relación con el perfil profesional de los beneficiarios, se observa una marcada preferencia por las licenciaturas en educación primaria, derecho, educación indígena, contaduría y agronomía, que abarcan el 45.69 por ciento de las carreras apoyadas, así como una limitada preferencia por las licenciaturas en administración industrial, agricultura tropical, apicultura tropical, arquitectura, ciencias biológicas, ciencias de la computación, ciencias naturales y educación ambiental, que en su conjunto comprenden el 0.88 por ciento del total de carreras cursadas”¹³⁰.

Sin embargo, puede afirmarse con Shmeckle (2003) que por sí sola, la estrategia basada en el otorgamiento de becas de ayuda económica es insuficiente ya que “pocos egresados indígenas del nivel medio superior, sobre todo en zonas rurales, puede pasar los exámenes de admisión de las universidades. La estrechez de la oferta educativa pública a nivel superior hace difícil el acceso a estas instituciones que seleccionan a porcentajes mínimos de los alumnos demandantes mediante exámenes de admisión y otros criterios”.

2. Ampliación de la oferta universitaria

Una estrategia recientemente implementada por el gobierno mexicano para promover el acceso de estudiantes indígenas en el nivel superior se basa en la ampliación de la oferta universitaria a partir de la creación de nuevas instituciones en zonas en las que se ha determinado su necesidad. De este modo, recientemente se ha intentado llevar la educación superior a las zonas densamente indígenas mediante el establecimiento de Universidades Interculturales. La primera de ellas ha sido la Universidad Intercultural del Estado de México, que inició sus actividades en el ciclo lectivo 2004-2005. Esta universidad atiende en su primera generación a 270 alumnos de las etnias mazahua, nahua, otomí, tlahuica y matlazinca y ofrece licenciaturas de Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural y Desarrollo Sustentable. De los 270 alumnos inscritos, 70% son mujeres. Del total de alumnos, 60% pertenecen a la etnia mazahua, el 20% a los nahuas, y el restante 20% a los otomíes, tlahuicas y matlazincas. La creación de esta universidad se enmarca en un plan de creación de un total de diez universidades interculturales bilingües hasta 2006. Entre los otros estados en los que se prevé fundar instituciones similares se encuentran Chiapas, Quintana Roo, Yucatán, Guerrero, San Luis Potosí, Oaxaca y Tabasco.

Las universidades interculturales son, como políticas de acción afirmativa, por lo menos polémicas. Si bien están dirigidas a facilitar el acceso de jóvenes indígenas a la educación superior, son una política que genera un espacio separado para ellos, en lugar de favorecer su inclusión en las instituciones tradicionales. En este sentido, no es una política que pueda generar una modificación de las características institucionales de

¹³⁰ Fuente: Instituto Nacional Indigenista, México.

las universidades tradicionales, como así tampoco una modificación de criterios discriminatorios que puedan existir en ellas.

3. Estrategias que combinan apoyo económico y modificaciones en las IES

Un tercer grupo de políticas destinadas a favorecer el acceso a la educación superior de grupos con escasa representación en ella *combina estrategias de apoyo económico (en la forma de becas o créditos) con una transformación de las instituciones de educación superior que los reciben*. Estas transformaciones pueden ser de diverso tipo, abarcando el establecimiento de mecanismos para asegurar que los alumnos indígenas cuenten con los elementos académicos necesarios para acceder y sostener los estudios superiores (por ejemplo, cursos propedéuticos, atención individualizada flexible, tutorías).

Entre estos programas podemos mencionar el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior desarrollado por la ANUIES, con apoyo de la Fundación Ford. Este programa tiene como objetivos declarados incrementar la matrícula de indígenas en las IES; lograr el buen desempeño académico de los estudiantes indígenas en licenciatura y propiciar su acceso a postgrado; garantizar su permanencia e incrementar su eficiencia terminal; propiciar cambios en las políticas institucionales y en la comunidad; reforzar en la comunidad universitaria el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural; vincular a los estudiantes indígenas con sus comunidades mediante el servicio social y difusión de la cultura y fomentar proyectos de investigación en torno a la problemática indígena.

En el año 2001 se lanzó el programa, resultando beneficiadas seis instituciones; en los años 2002-2003 y 2003- 2004 se incorporaron al programa cinco instituciones más. La población estudiantil indígena que actualmente participa del programa a través de las 11 instituciones públicas seleccionadas asciende a 3001 alumnos (1647 de la primera convocatoria y 1354 de la segunda convocatoria). El programa se basa en las siguientes actividades: tutorías; apoyo académico; cursos de nivelación; orientación profesional; cursos remediales, de nivelación, complementarios y talleres; cursos de formación de tutores para estudiantes indígenas; cursos de preparación para examen de ingreso; gestión de becas; apoyo académico- administrativo; promoción a actividades extracurriculares; conferencias; servicio social comunitario; canalización a servicio médico y atención psicológica.

4. Por último, existen diversos programas desarrollados por instituciones privadas que ofrecen *préstamos* para estudiantes con necesidad económica para solventar los gastos derivados de sus carreras de grado, incluyendo el pago de aranceles en caso que los hubiere. Al igual que en los casos anteriores, estos programas difícilmente podrían ser incluidos dentro de políticas afirmativas en tanto benefician a sectores que ya se encuentran beneficiados.

Un ejemplo: la Universidad Nacional Autónoma de México

Para facilitar el acceso de estudiantes en situación desfavorable, la UNAM desarrolla diversos programas de asistencia al estudiante. Entre estos programas, al igual que en la Universidad de Buenos Aires, los mayoritarios son las becas de diverso tipo. La mayoría de las becas que otorga la UNAM consisten en estipendios de ayuda económica, que

combinan requisitos de necesidad económica y rendimiento académico. Entre los programas de becas que se desarrollan figuran los siguientes:

- *Becas de la Fundación UNAM AC Bachillerato y Carreras Técnicas.* Son becas consistentes en estipendios monetarios de ayuda económica. Están dirigidas a estudiantes de bachillerato o de carreras técnicas, de escasos recursos económicos y alto rendimiento académico. Los criterios de asignación de estas becas combinan requisitos académicos (tener un determinado promedio académico y un número de materias del plan de estudios aprobadas) y criterios de necesidad económica (pertenecer a una familia cuyo ingreso mensual sea inferior a cuatro salarios mínimos).
- *Programa Fundación UNAM, de Apoyo Económico para Alumnos de Alto Desempeño Académico.* Son becas consistentes en un apoyo económico reintegrable, equivalente a 10 salarios mínimos por año lectivo, destinadas a estudiantes de licenciatura de alto desempeño académico que por su situación familiar requieran de apoyo económico. Combinan, para su asignación, criterios de rendimiento académico (promedio, número de materias aprobadas, etc.) con criterios de necesidad económica.
- *Programa de Becas Alimentarias.* Están dirigidas a estudiantes de iniciación universitaria, bachillerato, licenciatura o nivel técnico. Combinan requisitos de necesidad económica y rendimiento académico.
- *PRONABES.* La Universidad Nacional Autónoma de México; con aportaciones tanto del gobierno federal como de la Fundación UNAM A.C., ha constituido un fondo con el propósito de otorgar becas no reembolsables a estudiantes de licenciatura que por su situación económica familiar requieran de apoyo económico. Las becas consisten en un estipendio mensual de sostenimiento cuyo monto es variable, por un período de 12 meses. Pueden participar en estas becas alumnos de licenciatura de la UNAM cuyos ingresos familiares sean iguales o menores a tres salarios mínimos mensuales, que muestren un rendimiento académico satisfactorio.

De este modo, los tipos de políticas afirmativas que desarrolla la UNAM son muy similares a las desarrolladas por la UBA y por la UFRJ, esto es, políticas de ayuda económica para sectores económicamente desfavorecidos. No hay políticas específicas para jóvenes indígenas, a pesar de que es una institución que forma parte de una sociedad que tiene un 17% de jóvenes indígenas de los cuales llega a la universidad sólo el 1%.

Comentarios comparativos

De los ejemplos de políticas dirigidas a facilitar el acceso y/o retención de sectores tradicionalmente relegados a la educación superior, es posible distinguir dos grandes grupos de políticas. Por una parte, políticas que se dirigen a facilitar el acceso de sectores en condiciones económicas desfavorables y por otro lado, políticas que hacen foco en grupos específicos, como negros o indígenas. Dentro del primer grupo, las políticas

mayoritarias son las becas de ayuda económica, todas las cuales combinan como requisitos de otorgamiento un buen rendimiento académico sumado a la necesidad económica. En el segundo grupo, por el contrario, la variedad de políticas es mayor, incluyendo cupos para grupos específicos o modificaciones en las formas de funcionamiento de las instituciones de educación superior. El primer grupo de políticas es más común en países como Chile o la Argentina que tienen, como vimos en el capítulo 1, sociedades segmentadas en términos económicos, pero no raciales o étnicos. El segundo grupo de políticas se presenta en países como Brasil, Colombia o México, que tienen sociedades en las cuales el componente racial o étnico tiene mayor peso.

Una cuestión preocupante en relación con las políticas afirmativas es la ausencia de datos acerca de sus beneficiarios, así como también de seguimientos que permitan valorar la incidencia que estas políticas tienen en la democratización de los sistemas. La ausencia de datos expresa uno de los rasgos característicos de estas políticas: su *asistematicidad*. Son políticas que, proponiéndose mejorar la retención de determinados grupos, lo hacen sin tener datos concretos acerca de las condiciones de accesibilidad de esos grupos. Un claro ejemplo de nuestra afirmación lo constituye las políticas destinadas a la población indígena en el caso de México o Colombia. Se trata de: políticas afirmativas destinadas a indígenas que se aplican sin datos oficiales acerca de las condiciones de acceso, retención y egreso de este sector en los diferentes niveles de enseñanza, particularmente en la educación superior.

Por otra parte, como vimos a lo largo de este informe, el acceso a la educación superior se ve fuertemente condicionado por las características excluyentes que asume el sistema educativo en niveles inferiores. Es decir, sistemas educativos que son fuertemente excluyentes en el nivel medio condicionan las posibilidades de acceso a la educación superior de los sectores más vulnerables. Las políticas relevadas, salvo algunos casos puntuales como los cursos de prevestibular, no tienen en cuenta este factor, sino que actúan ya sea sobre los ingresados (como es el caso de las becas de ayuda económica) o sobre el ingreso en sí (como las políticas colombianas de incluir cupos en los exámenes de ingreso). En este sentido, no se trata de políticas integrales que redunden en un beneficio hacia los los grupos sociales más pobres, sino que se encuentran enfocadas a morigerar las diferencias existentes entre aquellos que efectivamente logran llegar hasta la universidad.

En aquellos casos nacionales en los que coexisten políticas afirmativas con exámenes de ingreso y cupos para la educación superior, podría argumentarse que las políticas afirmativas se dirigen en un sentido contrario a los sistemas de ingreso. Es decir, mientras los exámenes y cupos, como vimos, *excluyen selectivamente* a determinados grupos sociales, las políticas de acción afirmativa se dirigen en el sentido contrario de “compensar” a grupos determinados. Sin embargo, un aspecto particularmente interesante es que lo hacen *sin poner en cuestión los propios mecanismos de ingreso*. Esto es, políticas que incorporan condiciones especiales para minorías específicas en los exámenes de ingreso (como serían las políticas que vimos para el caso de Colombia) refuerzan, más que cuestionan, el carácter meritocrático del examen de ingreso y estigmatizan a quienes se benefician de ellas.

En este sentido, muchas de las políticas relevadas resultan insuficientes para modificar las relaciones entre los grupos sociales, tanto en lo que se refiere a la sociedad en general como a la composición social de la educación superior en particular. Esta insuficiencia se

deriva tanto de su magro alcance (son políticas que apuntan a números reducidos de personas en proporción con la cantidad total de beneficiarios potenciales) como de sus propias características, entre ellas, la más importante el no ser políticas integrales que modifiquen patrones culturales discriminatorios. No obstante ello, algunas de las políticas relevadas se basan en enfoques más integrales que buscan favorecer el acceso y retención y a la vez modificar patrones discriminatorios. Esto sucede particularmente en Brasil, el país de toda la muestra que está más avanzado en este sentido; siendo a la vez el más desigual de todos en lo que a acceso a la educación superior se refiere.

Algunos comentarios finales

Este estudio pretende presentar un panorama de la educación superior en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México desde la perspectiva de la desigualdad y la inclusión de estos sistemas. Nos referimos a la capacidad diferencial que grupos socioeconómica o étnicamente segmentados tienen de acceder a la universidad. A lo largo de las páginas precedentes, se intentó establecer algunas relaciones entre los diferentes sistemas de ingreso en vigencia en cada país, los tipos de políticas afirmativas que existen y las características sociodemográficas de quienes estudian en los niveles superiores del sistema educativo.

Como vimos en el capítulo 2, los casos considerados son sistemas de educación superior relativamente antiguos, que han sufrido diversas reformas a lo largo de su historia. Estas reformas no han significado, sin embargo, una modificación sustancial de las características elitistas de los mismos. Son, en este sentido, sistemas de educación superior excluyentes en sociedades que también son excluyentes. Sin embargo, los diferentes sistemas adquieren características particulares en relación con quiénes son los que quedan excluidos de la educación superior y cuáles son los mecanismos por los cuales esta exclusión se produce.

¿Cuánto de su condición excluyente se debe a características internas de los sistemas de educación superior y cuánto a las condiciones externas en las que éstos se desarrollan? Este estudio intentó presentar una primera aproximación a estos problemas. Es, como todo estudio exploratorio, provisorio, sin pretensión de encontrar relaciones fuertes entre las dimensiones consideradas, sino más bien de poder formular preguntas que puedan guiar futuras líneas de investigación.

En este sentido, los datos que se analizaron en este documento muestran que la existencia de sistemas de ingreso basados en exámenes y cupos impide el acceso a la educación superior a un número significativo de personas. En tanto que hay muchos casos en los que los cupos no llegan a cubrirse, el cupo no es sólo limitativo en tanto que pone una cuota, también lo es en cuanto que pone un parámetro. También pudo observarse cómo los exámenes de ingreso en algunas universidades operan una selección social “fina” entre quienes se presentan al examen y quienes logran aprobarlo. Otros sistemas de ingreso formalmente irrestrictos, como el caso de la Universidad de Buenos Aires, también operan una selección social fina: quienes se encuentran cursando el ciclo de ingreso pertenecen a un sector social ligeramente inferior a quienes se encuentran estudiando en los segundos ciclos de las carreras de grado. Podría afirmarse así que en ambos casos la selección social “fuerte” se realiza antes de llegar a la universidad, ya sea en el nivel medio o bien en el pasaje de este nivel a la universidad y no en el momento de ingreso a la universidad. A pesar de esta similitud, ambos tipos de sistema se diferencian en que el sistema con examen y cupo resulta más excluyente en la medida que deja afuera de la universidad a una cantidad de personas, mientras que los sistemas abiertos, si bien también segmentan socioeconómicamente, permiten el acceso de estas personas a estudios superiores, al menos durante el tiempo que dure el curso. Las políticas afirmativas que pudo relevarse van, como dijimos, en sentido contrario a los sistemas de ingreso. Son, sin embargo, políticas parciales que no llegan a modificar sustantivamente las relaciones entre los diversos grupos. Su asistematicidad, su poca amplitud, su falta de focalización en aspectos que hacen a la dinámica interna y externa

de la exclusión, así como también su escaso número para solucionar algunos de los problemas de las sociedades más desiguales del mundo, hacen de las políticas afirmativas acciones necesarias pero aún insuficientes.