



Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?

*Adriana Chiroleu**

Resumen

El objeto de esta presentación es reflexionar en torno a los alcances de las políticas de expansión de la oferta universitaria en América Latina poniendo el eje en sus potencialidades y en las zonas grises que pueden limitar sus efectos democratizadores. Desde la perspectiva teórica se revisará las aristas del concepto de democratización reconociendo diversas acepciones y abordajes. Esta construcción teórica será aplicada para el análisis de los casos de Argentina y Brasil. Nuestra hipótesis de trabajo plantea la existencia de un cierto recorte de los alcances democratizadores de estas políticas que implica que, a pesar de que nuevos grupos sociales accedan al bien universitario, esto no siempre se traduce en una reducción de las desigualdades sociales.

Palabras clave: Políticas Públicas, América Latina, democratización, expansión institucional, políticas de inclusión, Argentina y Brasil.

Recibido: 04-04-2012/ Aceptado: 27-09-2012

* Universidad Nacional de Rosario, Argentina. E-mail: achiroleu@amet.com.ar

Public Higher Education Policies in Latin America: Democratization or the Expansion of Opportunities on a Higher Level?

Abstract

This paper reflects on achievements of the expansion policies in Latin American universities, focusing on their strengths and the grey areas that can limit their democratizing effects. From a theoretical viewpoint, outlines of the concept of democratization will be examined, acknowledging diverse meanings and approaches. This theoretical construction will be applied to analyze the cases of Argentina and Brazil. The working hypothesis poses the existence of a certain cut back in the democratizing scope of these policies, which implies that, although new social groups have access to a college education, this situation does not always translate into reducing social inequalities.

Keywords: Public policies, Latin America, democratization, institutional expansion, inclusion policies, Argentina and Brazil.

La tradicionalmente deprimida cobertura de educación superior en América Latina, ha pasado a constituir el foco de atención de las políticas nacionales de varios países de la región. Y esto que constituye de por sí un hecho halagüeño, se presenta a través de un avance de la oferta pública y de un mayor compromiso de los gobiernos con este nivel educativo.

Enmarcado en proyectos nacionales diversos, este proceso que supone la creación de instituciones de diferente formato y alcance (universidades interculturales en la región Andina y México, universidades federales en Brasil, municipalización de la educación superior en Venezuela, creación de universidades nacionales y centros regionales universitarios en Argentina), y en todos los casos, expansión de la oferta a distancia, tiene en común la generación de más oportunidades en el nivel y el reconocimiento de que resulta conveniente la creación de condiciones para el acceso de grupos (sociales, étnicos, de género) tradicionalmente postergados.

El objeto de este trabajo es reflexionar en torno a los alcances democratizadores de estas políticas de expansión de la oferta universitaria tratando de iluminar sus potencialidades y las zonas grises que pueden limitar sus efectos. Focalizaremos especialmente en las recientes experiencias de Argentina y Brasil, tomadas como dos casos testigo que, tanto en sus diferencias como en sus similitudes, pueden dar cuenta de la complejidad de estos procesos y

de las dificultades para operar sobre el núcleo duro y cristalizado de su estructura social.

Nuestra hipótesis de trabajo plantea la existencia de un cierto recorte de los alcances democratizadores de estas políticas que implica que, a pesar de que nuevos grupos sociales accedan al bien universitario, esto no siempre se traduce en una reducción de las desigualdades sociales.

1. Sobre igualdad de oportunidades, mérito y democratización: una aproximación a conceptos multívocos

Existe consenso en negar que la riqueza pueda constituirse en determinante de las oportunidades educativas en cualquiera de sus niveles. En este sentido el discurso republicano e igualitarista¹ rechaza esta asociación por constituir una negación flagrante de sus propios principios. Una situación diferente se da en torno a los efectos que puedan tener el talento y/o el mérito individual en la obtención de resultados favorables.²

La noción de *mérito* focaliza en el individuo y se considera que las personas son premiadas por sus acciones y sus logros, a la par que supone que – independientemente de su origen y situación inicial- todos aquellos que estén dispuestos a someterse a ese esfuerzo, tienen iguales posibilidades de alcanzar las mismas metas.

Precisamente, el hecho de que los logros académicos individuales no siempre puedan explicarse por los orígenes sociales, ha llevado a algunos autores a considerar al mérito como una herramienta de igualación y un mecanismo para alcanzar cierta fluidez social. Para otros, la *igualdad de oportunidades* entre los actores intervinientes constituye una falsa opción, pues el mérito se encuentra fuertemente mediado por factores adscriptivos razón por la cual, adquiere diferentes alcances desde la perspectiva social.

- 1 Para Dubet (2011: 53 y 55), la Revolución Francesa anuncia el reino de la igualdad de oportunidades. Esto supone que la herencia y las diferencias de educación están abolidas para que el mérito de los individuos produzca, por sí solo, desigualdad justa.
- 2 En *Los herederos*, Bourdieu y Passeron (2003) señalan que no existe igualdad de oportunidades porque por una parte, los talentos y los dones están desigualmente distribuidos, pero, además, porque la escuela favorece las actitudes y las disposiciones, esto es los *habitus* propios de las clases dirigentes.

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

El talento / mérito constituye sin embargo, un rasgo presente en la sociedad que es necesario canalizar adecuadamente para morigerar las injusticias que surgen de su aplicación en abstracto.

García Huidobro (2007) por su parte, plantea la existencia de al menos tres concepciones de igualdad de oportunidades: a) la *meritocrática*: la educación se distribuye de acuerdo al talento /mérito de los estudiantes; b) la *de tratamiento*: el criterio de distribución es la universalidad de la ciudadanía que implica que todos sean tratados de la misma manera y c) la *compensatoria*: el criterio de distribución es la dificultad para conseguir determinados resultados, por lo que hay que concentrarse en los individuos que están en desventaja y en riesgo de no lograr un nivel adecuado de educación. Este último principio, es el más difícil de alcanzar.³

Hasta entrados los años 60, el principio meritocrático dominó la escena y combinó en términos de Dubet y Martuccelli (1998: 205 y 208) dosis de universalismo y segregación. Esto es, en nombre de aquel, los alumnos estaban orientados hacia diversos tramos del sistema educativo⁴ mucho más por su nacimiento que por su rendimiento. Con la masificación –señalan los autores– es el desempeño el que establece la carrera escolar, aun cuando el mismo “se determine, en última instancia, por el nacimiento de los alumnos”.

Sin embargo, si encaramos un balance de la masificación cabe reconocer que si bien todos los sectores sociales se beneficiaron con el acceso, esto no

3 Desde una perspectiva analítica coincidente, Dubet (2006) no discute el principio de igualdad de oportunidades, pero le agrega tres principios de justicia complementarios: el de la *igualdad distributiva* de las oportunidades (velar por la equidad distributiva de las oportunidades a través de una discriminación positiva); el de la *igualdad social* de las oportunidades (que se preocupa no solo por la excelencia de los vencedores, sino por el destino de los vencidos); y la *igualdad individual* de las oportunidades (en lo referente a la utilidad de los estudios y la formación de los sujetos).

4 En el caso de Francia, los sectores populares se orientaban hacia el nivel inicial y los más acomodados hacia los liceos y/o la universidad.

supuso que las brechas entre jóvenes con diverso rendimiento vinculado con orígenes sociales disímiles se redujeran significativamente.

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

Estos requerimientos sin embargo, no sólo tienden a ser cuestionados desde la lógica de instituciones de elite (que ya no tienen existencia real pues desaparecieron como consecuencia de la masificación), sino que se introducen mecanismos de diferenciación entre establecimientos y diplomas que anulan o reducen los efectos democratizadores de la ampliación de las oportunidades.⁵

Se crean entonces varios "mercados escolares" (Dubet y Martuccelli, 1998: 208) orientados a públicos distintos que ofrecen diplomas de valor dispar que serán recibidos de manera diferente por la estructura ocupacional. Esto implica que el grado universitario se constituye en *condición necesaria pero no suficiente* para acceder a los mejores puestos de trabajo que acogen, mayoritariamente, a ciertos perfiles profesionales formados en instituciones que generan ofertas particulares.

Señala Dubet (2011) que las desigualdades que antes se manifestaban de manera precoz, ahora se dan a lo largo de los estudios y, en América Latina, la diferenciación / segmentación institucional constituye otra manera de profundizar las desigualdades.

Se efectiviza entonces por una parte, una ampliación de las oportunidades en el ámbito universitario que supone el acceso de nuevos grupos; cabe preguntarse sin embargo si toda *ampliación de las oportunidades tiene efectos democratizadores de igual alcance o, en todo caso, cómo éstos pueden ser potenciados*.

En una primera lectura, puede decirse que toda expansión matricular o institucional supone una cierta democratización, aunque puede reconocerse la existencia de diversos tipos de democratización. Prost (1986) distingue entre *democratización cualitativa* y *cuantitativa*: la primera, implica el debilitamiento del lazo

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

entre orígenes sociales y destino escolar mientras la segunda es aquella que alcanza a todas las clases sociales. Por ejemplo dice el autor, el automóvil está hoy democratizado cuantitativamente porque tanto los obreros como los gerentes pueden acceder al mismo. Sin embargo, como todos no compran los mismos autos, no puede decirse que exista una democratización cualitativa pues subsisten formas de desigualdad para acceder a ciertos vehículos.

Merle (2004) remarca que el uso corriente del término democratización remite más a un fenómeno de difusión de bienes que a uno de igualación de condiciones escolares de los individuos. Por eso prefiere la denominación de *democratización uniforme o segregativa* que se constata por ejemplo, en el reclutamiento social que se da en Francia entre las diferentes series de bachilleres.

En este sentido, la democratización puede ser igualitaria o *uniforme*, en términos de Goux y Maurin (1997), en la medida en que los diferentes grupos sociales se benefician de manera más o menos equivalente del esfuerzo de apertura realizados a cada uno de los escalones del sistema educativo sin que esto reduzca sensiblemente las desigualdades sociales.⁶

Es *segregativa*, cuando designa la desigual distribución de los perfiles de los estudiantes, según categorías sociales, por los distintos itinerarios formativos y por los diferentes niveles (Duru-Bellat y Verley, 2009: 216-219). Aún en posesión del mismo diploma, las diferencias entre los grupos sociales persisten. En el caso de América Latina, cada vez más, la segmentación del sistema de educación superior y las ofertas diferenciales en términos institucionales y de diplomas actúan en este sentido, morigerando los efectos democratizadores que la graduación superior puede tener. Al respecto existen dudas razonables –que merecen ser exploradas empíricamente- sobre el valor que el mercado ocupacional asigna a los distintos diplomas.

En conclusión, la posibilidad de calificar el desarrollo de un nivel educativo como inserto en un proceso de democratización se vincula estrechamente –señala Merle (2004)- con la definición de educación que se tenga. Si por ésta se entiende un bien en sí mismo del que se extrae un beneficio (cualquiera que éste sea), acceder a un nivel de estudios del que se estaba excluido, supone democratización.

6 Una aplicación de este concepto al estudio del caso francés permite reconocer el peso que tienen tantos factores materiales como culturales en las disímiles posibilidades de éxito de los estudiantes en diversos tramos del sistema educativo (Goux y Marin, 1997).

Si en cambio se focaliza en el valor de los diplomas que se obtienen en las diversas instituciones, y se constata que los mismos dan acceso a oportunidades sociales y laborales diferentes, entonces no puede hablarse de democratización cualitativa, pues efectivamente no opera una reducción de las desigualdades sociales.

Frecuentemente, la ampliación de las oportunidades de acceso a la universidad (democratización cuantitativa), no va acompañada de una reducción concreta de las desigualdades sociales. Y esto es así por la mediación de diversos factores: desde los institucionales y sistémicos (segmentación y generación de circuitos diferenciales para clientelas particulares, frecuentemente acompañados de niveles diversos de calidad académica) y a las decisiones individuales que tienden a la autoexclusión por parte de los candidatos de ciertas instituciones y carreras consideradas poco propicias para sectores sociales desfavorecidos.

En las próximas páginas analizaremos los alcances que la expansión de la oferta institucional en América Latina tiene en términos de democratización del nivel. Partiremos de una caracterización general de la situación social de la región que dé cuenta de la importancia que la temática alcanza, para focalizar posteriormente en los casos de Argentina y Brasil.

2. América Latina: los rostros de la desigualdad

Nuestra región se ha caracterizado históricamente por su profunda desigualdad social, que se traduce en una distribución inequitativa del ingreso. Según datos de CEPAL (2010) el ingreso per cápita del quintil más rico supera en promedio 19 veces el del quintil más pobre, mostrando además una variada gama de situaciones nacionales. No obstante, el período que se inaugura aproximadamente en 2002 constituye una etapa positiva en materia de reducción de estas disparidades, de la mano de la expansión de los precios internacionales de las materias primas exportables y un comportamiento más ajustado del mercado de trabajo. La pobreza no obstante, afectaba aún en 2008, en promedio, al 33% de la población total, y la indigencia al 13%; el Coeficiente de Gini regional mientras tanto, se ubicaba en el orden de 0,52.

Si nos concentramos en nuestros dos casos en estudio, Argentina y Brasil, más allá de sus trayectorias dispares, ambos presentan un conjunto de indicadores socioeconómicos que dan cuenta de su ubicación en posiciones distintas pero convergentes en el eje de las desigualdades sociales. Así, si tomamos el coeficiente de Gini, el de Argentina está apenas por debajo del promedio regional mientras el de Brasil lo supera, a pesar de los significativos avances que al respecto operaron en el transcurso del gobierno de Luiz Inácio da Silva.

Cuadro 1 **Algunos indicadores socioeconómicos de Argentina y Brasil**

	Argentina	Brasil
Población total (Censo 2010)	40.738.000	187.600.000
PBI per cápita (en dólares)	14.560 _a	10.513 _a
% Población bajo Línea de Pobreza	11.3 _a	24.9 _a
Coefficiente de Gini	0.48	0.56
% PBI en Educación	5.5 _c	5.6 _b

Fuente: Elaborado a partir de datos del SITEAL (2010) en base a las Encuestas Permanentes de Hogares. Para Argentina, el dato del coeficiente de Gini se toma de Svampa (2011); para Brasil del IBGE (2010).

a: dato correspondiente a 2009; b: dato correspondiente a 2008; c: dato correspondiente a 2007.

Cuadro 2 **Perfil educativo de Argentina y Brasil: variables seleccionadas**

	Argentina	Brasil
% Población analfabeta (15 años y más)	1.2	10.2
Tasa neta ed. Primaria	93.9 %	95.7 %
Tasa neta ed. Secundaria	81.4 %	77.5 %
Tasa neta ed. Superior	31.0 %	14.5 %

Fuente: Elaborado a partir de datos del SITEAL (2010) en base a las Encuestas Permanentes de Hogares.

Los datos de Argentina son del año 2009 y los de Brasil del año 2008.

Si focalizamos en la información relativa al perfil educativo de la población en ambos países, las disparidades son significativas especialmente en los tramos extremos: cantidad de analfabetos y tasa neta de educación superior. Con relación al primero, el alto porcentaje que tiene Brasil surge del promedio entre las generaciones más viejas (mayores de 40 años) que casi duplican ese valor y las más jóvenes (15-17 años) en las que ese valor cae por debajo del 2%. Las diferencias entre ámbitos rurales y urbanos y de tipo regional entre zonas de mayor pobreza (Nordeste) y más prósperas (Sur-suroeste) resultan también considerables.

Con relación a la cobertura de educación superior, la misma ha sido tradicionalmente alta en Argentina y baja en Brasil. En el primer país, ésta puede relacionarse con una rápida expansión del nivel medio, una masificación temprana del nivel superior en los años '50, un crecimiento centrado en la oferta pública y una movilización social que fuerza la apertura del sistema y la eliminación

de las barreras al acceso. Esto sin embargo, va acompañado por altas tasas de deserción y atraso en los estudios que, aunque no anulan los efectos democratizadores de la expansión, seguramente los limitan.

En Brasil, el bajo porcentaje de jóvenes en el tercer nivel se vincula a una lenta expansión del nivel medio a lo largo del siglo XX y una apertura de oportunidades en el nivel superior a partir de la expansión del sector privado que tiene como punto de partida los años 60, pero se acentúa significativamente promediando los años 90. El Plan Nacional de Educación 2001-2011 señalaba la necesidad de aumentar de manera simultánea la cobertura del tercer nivel y la oferta pública para contrarrestar respectivamente la baja Tasa de Escolarización y la concentración del 75% de la matrícula en el segmento privado.

¿Cuál es la cobertura media que en materia de educación superior presenta la región?

En América Latina la matrícula supera ya los 17 millones de estudiantes, con una Tasa Bruta de Educación Superior (TBES) próxima al 30% de la población entre 20 y 24 años. Sin dejar de reconocer la relevancia de la expansión experimentada en las últimas décadas, rasgo además constante e independiente de las crisis cíclicas por las que atravesara la región, resulta prudente leer este dato desde un doble plano: por una parte, en los países centrales, dicha tasa es prácticamente el doble⁷ y por la otra, constituye un promedio regional que esconde profundas diferencias entre los países. Algunos datos ilustran esta situación.

El reducido y heterogéneo nivel de cobertura regional se presenta acompañado además por altas tasas de deserción y una acentuada segmentación de los sistemas, los cuales quedan conformados por circuitos institucionales de objetivos diversos orientados a atender intereses particularistas.

Desde la perspectiva social, existe una sobre-representación de los sectores sociales más acomodados y una reducida presencia de los grupos socioeconómicos menos favorecidos. El promedio regional indica que el 50% de los hijos del quintil más alto de ingresos desarrolla estudios superiores, mientras sólo lo hace menos del 20% de los hijos del quintil más pobre (Aponte Hernández, 2008). Por otra parte, entre los que efectivamente ingresan, se dan disímiles posibilidades de concluir con éxito el tránsito por el tercer nivel y obtener así el grado académico respectivo. Esto es, en buena medida se sigue promoviendo el *ingreso formal* a las instituciones, sin generar condiciones para que los grupos más desfavorecidos, puedan efectuar aprendizajes relevantes y

7 En este sentido, según datos de UNESCO, Estados Unidos y Europa occidental tienen en promedio una TBES del orden del 57% (Didrikson, 2008).

Cuadro 3
Tasas Brutas de Escolarización Superior (18-24 años) de países seleccionados de América Latina alrededor de 2009

	TBES
Brasil	26.7
México	30.9
Chile	38.7
Cuba	40.8
Argentina	49.2
Venezuela	83.0

Fuente: Elaboración propia sobre datos suministrados por:

En Argentina, Anuario de Estadísticas Universitarias 2009, SPU. http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/97105/Anuario_2008.pdf?sequence=1

En Brasil, Resumo técnico Censo da Educação Superior 2010, INEP, 2010 http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf

En Chile, Encuesta Casen 2009. <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/Estadisticas/educacion.html>

En México, Sistema Educativo de los Estados Mexicanos. Principales cifras ciclo Escolar 2009-2010, Gobierno Federal, SEP, 2010. [Http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/principales_cifras_2010_2011.pdf](http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/principales_cifras_2010_2011.pdf)

En Venezuela, Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, <http://www.mppeu.gob.ve/>

En Cuba, Boletín Estadístico de la Educación Superior, Curso Académico 2010-2011. <Http://www.mes.edu.cu/documentos/BoletinBolsillo10.pdf>

graduarse en condiciones similares a las de sus compañeros de sectores más favorecidos.

En lo que respecta a la forma en que las diferencias socioeconómicas se reflejan en las trayectorias educativas de niños y jóvenes en Argentina y Brasil, puede decirse que es a nivel de la escuela media donde se concentran las mayores desigualdades y los efectos más profundos del respectivo origen social. Esto es, un porcentaje significativo de jóvenes proveniente de los estratos más pobres no llegan a completar el segundo nivel por lo que su exclusión del sistema educativo opera mucho antes del arribo al nivel superior.

Los datos (Cuadro 4) son muy elocuentes al respecto: en Argentina sólo el 67% de los jóvenes concluye el nivel secundario y existen marcadas diferen-

Cuadro 4
Trayectorias educativas según nivel socioeconómico

	Argentina			Brasil		
	Total	Nivel Socio-económico		Total	Nivel Socio-económico	
		Bajo	Alto		Bajo	Alto
Porcentaje de jóvenes de entre 20 y 22 años que terminó el secundario	67%	46%	92%	55%	34%	82%
Porcentaje de jóvenes de entre 20 y 21 años escolarizado en el nivel superior	39%	18%	66%	18%	4%	42%
Porcentaje de población de entre 30 y 33 años que terminó el nivel superior	29%	9%	50%	15%	1%	35%

Fuente: SITEAL (2010) en base a las Encuestas Permanentes de Hogares.

cias entre los grupos socioeconómicos. Otro tanto ocurre con la escolarización en el nivel superior, pero es en el segmento de los graduados terciarios donde se concentran las mayores inequidades. Los datos correspondientes a Brasil presentan el mismo comportamiento aunque con valores más extremos.

Si se toman los datos de educación superior desagregando a los estudiantes según quintil de ingreso per cápita y participación según sector de gestión, puede apreciarse de forma más contundente el perfil de los países. En Argentina en el sector público, el quinto quintil tiene una representación tres veces superior al primero, mientras en el privado, la participación es pareja. En Brasil, en el sector público, el quinto quintil tiene una participación 16 veces superior al primero y en el privado, 35 veces.

Es de destacar que esta revisión de datos estadísticos no permite reconocer las heterogeneidades del sistema y los datos cuantitativos ignoran las diferencias que en términos de calidad existen en los diversos tramos educativos. Esto es, los sectores sociales más desfavorecidos, no sólo no completan el nivel medio, sino que, cuando lo hacen, sus saberes no son equiparables a los que se obtienen en sus tramos más selectos. Esto por otra parte, tiende a reproducirse de diversas maneras en la educación superior.

Cuadro 5**Argentina y Brasil. Estudiantes de educación superior según sector de gestión y quintil de ingreso per cápita**

	Argentina		Brasil	
	E.S. Pública	E.S. Privada	E.S. Pública	E.S. Privada
Quintil 1	9,22	17,04	3,4	1,5
Quintil 2	13,88	19,87	7,9	5,7
Quintil 3	20,20	21,71	12,6	12,1
Quintil 4	27,06	23,49	25,2	27,4
Quintil 5	29,61	17,86	50,9	53,3
Total	100	100	100	100

Fuentes: Los datos de Argentina corresponden a una elaboración personal sobre la EPH 2010 elaborada por el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos). La población encuestada está entre 18 y 30 años.

Los datos de Brasil corresponden a la Pesquisa Nacional por amostra de domicilio 2009 (IBGE, 2010: cuadro 2.14). Los datos son de estudiantes en general sin precisar edad.

3. Argentina y Brasil en el siglo XXI: ¿Democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?

3.1 Heterogeneidad y fragmentación de los Sistemas de Educación Superior

Los Sistemas de Educación superior (SES) de ambos países presentan profundas diferencias; sin pretensión de exhaustividad, nos concentraremos en algunos rasgos estructurales.

En *Argentina*, en las últimas dos décadas, el SES adquirió una creciente complejidad, al punto que podría señalarse a la *heterogeneidad* como su rasgo dominante. Por otra parte, por sus características binarias, y la falta de articulación entre sus componentes puede cuestionarse su carácter sistémico, al punto que ya constituye un lugar común caracterizarlo como un "conglomerado de instituciones", en el que domina la dispersión y la superposición de ofertas.

La Ley de Educación Superior (1995) prevé la existencia de cuatro tipos de instituciones: universidades, institutos universitarios, colegios universitarios⁸ e institutos terciarios; estos últimos por su parte, que constituyen el deno-

8 Las universidades deben realizar actividades en una variedad de áreas disciplinares no afines, mientras los institutos universitarios circunscriben su oferta a

minado sub-sistema no universitario, pueden ser de formación docente, humanística, social, técnico profesional y artística. De hecho, en las dos últimas décadas del siglo pasado se expandió especialmente el número de instituciones destinadas a la formación para actividades del sector servicios, aunque los tradicionales establecimientos de formación docente, aún tienen un peso considerable.

En este contexto de *diversificación* institucional, la oferta estatal sigue siendo dominante: la misma cubre el 73% de la matrícula en educación superior y el 80% de la universitaria. Sin embargo dentro de las instituciones universitarias, las de gestión privada presentan en los últimos años tasas más altas de crecimiento⁹ y en términos de educación superior, la matrícula del subsector no universitario crece más que la del universitario.

En la actualidad el sector universitario está compuesto por 47 universidades nacionales, 46 universidades privadas, 7 institutos universitarios estatales, 12 institutos universitarios privados, 1 universidad provincial, 1 universidad internacional y 1 universidad extranjera (SPU, 2010); por su parte el sector no universitario estaba compuesto en 2010 por 2.129 instituciones, 44% de las mismas de carácter público (DINIECE, 2010).

Buena parte del total de instituciones universitarias fue creado en los últimos 20 años. En este contexto destacan dos datos especialmente significativos con relación respectivamente al sector público y al privado. En el primero, a partir de 1989 se crearon 20 universidades nacionales, 11 de las cuales se ubican en el conurbano de la ciudad de Buenos Aires; en el sector privado por su parte, en la primera mitad de los años 90 se duplica el número de instituciones y este ritmo de expansión se reduce sólo en el momento en que las autorizaciones quedan a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que fija parámetros más exigentes.

Tanto en el sector público como en el privado, la ampliación de la oferta supone diversos niveles de calidad; en este último por ejemplo, junto a las tradicionales instituciones católicas y laicas, surge en los 90 un segmento de excelencia fuertemente articulado con la oferta de los países centrales y otro de atención de demanda.

una sola área disciplinar. Los colegios universitarios por su parte, surgen de la articulación entre las instituciones de nivel superior y una o más universidades.

9 Las instituciones de gestión estatal crecieron entre 1999 y 2009, a un promedio anual del 2,2 mientras que las de gestión privada lo hacen al 6,3 (SPU, 2010).

Cuadro 6
Argentina. Universidades según año de creación

	Universidades Nacionales	Universidades Privadas
Creadas hasta 1989	27	20
Creadas entre 1989 y 2002	9	21
Creadas a partir de 2002	11	5
Total	47	46

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la SPU, 2010.

En *Brasil* por su parte, el sistema es extremadamente heterogéneo y se halla profundamente diversificado y segmentado. La normativa de 1997 establece distintos tipos de instituciones: públicas, privadas sin fines de lucro y privadas con fines de lucro. En lo que respecta a la organización académica, las instituciones del sistema federal se clasifican en universidades, centros universitarios, facultades integradas, facultades e institutos superiores o escuelas superiores, cada una de las cuales tiene vocaciones académicas diferenciadas.

De las 2.378 instituciones existentes, 190 son universidades¹⁰, 126 centros universitarios, 2025 facultades y 37 institutos federales (MEC/INEP, 2010: 32). El rasgo dominante es la privatización, tendencia que si bien se manifiesta tempranamente, se exacerba en los años 90. En 2009, este segmento gestionaba cerca del 90% de las instituciones y reunía el 74% de la matrícula total.

En los últimos 10 años, Brasil duplicó la cobertura en educación superior; esta expansión tuvo lugar durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), a través especialmente de la red privada, mientras en los años de Lula (2003-2011), creció el acceso a las universidades públicas. De hecho, durante el mandato de Lula se crearon en Brasil 14 nuevas universidades federales y 117 campus, aumentando así las vacantes anuales. También se expandieron de manera significativa los Institutos Federales de Educación Tecnológica que suponen otra forma de crecimiento de la educación superior. Asimismo, aumentó la Educación a Distancia que en 2008 nucleaba ya al 14% de la matrícula total.

10 Reúnen el 54% de la matrícula total (MEC / INEP, 2010).

Cuadro 7
Argentina y Brasil. Porcentaje de matrícula según sector de gestión

	Argentina	Brasil
Sector público	73%	25%
Sector privado	27%	75%

Fuente: Elaboración propia sobre datos para Argentina de SPU (2010) y DINIECE (2010) y parra Brasil de MEC/INEP.

En lo que respecta al acceso a la educación superior, en Argentina, a partir de 1983 la modalidad más extendida en las universidades públicas, es el ingreso directo, con el sólo requisito de presentación del diploma de estudios medios. Sin embargo, a partir de esa fecha, algunas instituciones o dentro de ellas, algunas unidades académicas, han adoptado distintas modalidades selectivas.

Este sistema, formalmente abierto, supone sin embargo, instancias de selección “espontánea” en el transcurso de las carreras. De hecho, la tasa de abandono durante el primer año se aproximaba en 2009 al 60% y la tasa de graduación ronda el 25%.¹¹ Además, las posibilidades de efectuar un tránsito exitoso por las instituciones es claramente diferencial según el origen socioeconómico de los estudiantes.

En las universidades privadas por su parte, se da por lo general algún examen de ingreso que según los casos asume carácter selectivo o diagnóstico. En cuanto a las instituciones no universitarias, la heterogeneidad es el rasgo dominante, en la medida en que, por pertenecer a las jurisdicciones provinciales, quedan sujetas a la normativa que las mismas establezcan. Sin embargo, el nivel de exigencias para el acceso, suele ser bajo.

En el caso de Brasil, el *Vestibular* constituye una modalidad ampliamente extendida y aceptada socialmente para el ingreso a la educación superior tanto pública como privada; sin embargo, se reconoce que este mecanismo actúa como forma de selección social pues el nivel de exigencia de las instituciones públicas (especialmente las federales y algunas estatales) sólo puede ser alcanzado por alumnos con una buena formación de nivel medio y preparación *ad hoc*: en ambos casos, esto se concentra en los sectores socialmente más favorecidos. Actualmente, el *Vestibular* coexiste con otras modalidades como la Evaluación seriada de la Enseñanza Media o los resultados obtenidos en el Exa-

11 Calculamos este dato comparando el número total de graduados de un año base con el número de ingresantes de cinco años atrás.

men Nacional de Enseñanza Media (ENEM), los cuales en algunos casos son combinados con aquél.¹²

En el año 2009 se ofrecieron algo más de 3.1 millones de vacantes de las cuales el 52% (1,6 millones) no fue cubierta. En las instituciones privadas quedan ociosas alrededor del 60% de las vacantes ofrecidas, mientras en las públicas, el 10%. La relación candidato por vacante ofrecida es muy diversa entre instituciones públicas (algo más de 7 en promedio) y privadas (algo más de 1); entre las primeras, las estatales son las más demandadas y alcanzan a tener alrededor de 10 candidatos por cada vacante, seguidas por las federales que tienen 7.

Las razones que explican la no cobertura de un porcentaje tan elevado de vacantes en el sector privado son variadas: dificultades económicas de los estudiantes, mala calidad de buena parte de la oferta privada que impulsa a los candidatos a procurar ingresar a instituciones públicas, baja tasa de graduación de la enseñanza media, creación de vacantes como estrategia de las instituciones privadas para desestimular la competencia (Ristoff, 2011: 161).

La tasa de graduación se aproxima al 50% de la matrícula. Téngase en cuenta sin embargo, que la selección se dio en el momento de ingreso a la institución: entonces ingresa alrededor del 30% de los inscriptos, de los cuales finalmente obtendrá el diploma sólo la mitad.

3.2 Políticas de expansión de la oferta educativa en el nivel superior

Los dos países han implementado en el decenio que acaba de concluir diversas estrategias de expansión de la oferta. En el caso de Argentina, pueden señalarse dos mecanismos principales: la expansión institucional y el apoyo económico directo, a través de la creación de programas de becas.

Para ilustrar el primer proceso del que se dio cuenta en otro tramo de este texto, tomaremos especialmente el caso de las 11 universidades nacionales creadas en el conurbano de Buenos Aires, las cuales se insertan en un medio socioeconómico muy desfavorable. Éstas atienden a una población estudiantil de escasos recursos económicos y culturales, para la cual, este nivel educativo no constituía hasta entonces una opción real.

12 En los últimos años se han desarrollado asimismo varias opciones que tratan de incidir para lograr una inclusión social más amplia en las universidades, como por ejemplo los cursos pre-Vestibulares alternativos (o populares), los programas de cuotas, y los de interiorización.

Desde esta perspectiva, la creación de las instituciones generó oportunidades para que estos jóvenes continuaran sus estudios, ampliando así sus horizontes de vida.¹³ Sin embargo, el deterioro de la calidad de la escuela secundaria que se agudiza en las que se ubican en zonas económicamente deprimidas, reduce las posibilidades de un tránsito exitoso aún en estas instituciones que nacen con una vocación particular de atención de estas situaciones.

En general estas universidades establecen cursos preuniversitarios cuya finalidad no es estrictamente selectiva sino introductoria a la vida universitaria y a sus exigencias. No obstante, se da un alto nivel de abandono de los mismos y también en el primer año de las carreras propiamente dichas. Entre las principales dificultades detectadas Ezcurra (2005) y Mundt, Curti y Tommasi (2011) destacan: a) déficit de información sobre los reales requerimientos de la vida universitaria en términos de tiempo de dedicación a los estudios, formas de organización de los mismos, etc.; b) formación previa insuficiente en términos cognitivos y de habilidades para el aprendizaje; c) dificultades económicas del núcleo familiar que no pueden ser subsanados con una beca; d) entornos familiares que no estimulan el estudio en términos materiales: falta de libros y de infraestructura mínima para estudiar.

A partir de 2009 y en el contexto del Programa de Diagnóstico y Evaluación de la Expansión de la Educación Superior se crean también Centros Regionales de Educación Superior, pensados como consorcio de instituciones. Por medio de una asociación entre universidades y municipios locales se procura ampliar la oferta, pero simultáneamente atender las necesidades locales y regionales en materia de educación superior.

Se establecen también programas de Becas los cuales urgen promediando los '90; en el contexto de un gobierno peronista de corte neoliberal que desarrolla una ambiciosa reforma de la educación superior, se establecen dos programas importantes de apoyo económico a los estudiantes universitarios¹⁴: el *Programa Nacional de Becas Universitarias* (PNBU) y el *Programa de Créditos para la Educación Superior*.¹⁵ A partir de 2000 se incorporan como subprogramas del primero, líneas especiales de ayuda a indígenas, discapaci-

- 13 En la Universidad Nacional de Tres de Febrero por ejemplo, un estudio de los inscriptos al Curso de Ingreso entre los años 2004 y 2007 daba cuenta de que el 85% de estos jóvenes tenían padres no universitarios y el 70% trabajaba; entre ellos más del 60% lo hacía más de 35 horas semanales (Mundt, Curti y Tommasi, 2011).
- 14 Éstos surgen de manera paralela a la profundización de la discusión sobre el arancelamiento de los estudios universitarios y el ingreso selectivo.
- 15 Estuvo vigente entre 1996 y 2000.

tados,¹⁶ alumnos destacados en Olimpiadas internacionales y aquellos que optan por carreras de oferta única.

En el momento de su creación se señalaba que el *Programa de Becas* se orientaba a estudiantes de universidades nacionales provenientes de hogares en situación de pobreza estructural, mientras el *Programa de Crédito* constituía una alternativa de financiamiento a estudiantes que coyunturalmente atravesaban una situación económica crítica pero podían garantizar el reintegro del préstamo (Crovetto, 1999: 209). A partir del año 2000, con la incorporación de los subprogramas para discapacitados e indígenas, se intenta reducir los efectos derivados de otro tipo de desigualdades -como la discapacidad y la discriminación étnico-cultural- que ubican a muchos estudiantes en condiciones de vulnerabilidad en el sistema universitario (SPU, 2006: 235).

A fines de 2008 se crean el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) y el Programa Nacional de Becas de Grado TICs (PNBTICs). El primero, está dirigido a alumnos que cursan carreras científicas técnicas (carreras prioritarias) como licenciaturas, ingenierías, profesorados y tecnicaturas, dictadas en instituciones universitarias y no universitarias de gestión pública. El segundo, atiende a alumnos de carreras de grado vinculadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. El PNBU se aplica en las carreras de grado no incluidas en los dos programas anteriormente mencionados.

Las becas suponen una política inclusiva que procura reducir las dificultades económicas de jóvenes provenientes de sectores sociales desfavorecidos. Sin embargo, a pesar de que la evolución del presupuesto invertido ha sido altamente favorable,¹⁷ en 2009, incluyendo todos los subprogramas, sólo cubrían alrededor del 3% de la matrícula en universidades nacionales.¹⁸

Por otra parte, el PNBB prevé estrategias de acompañamiento de los becarios en su trayecto en la educación superior, a través de sistema de tutorías, cursos de nivelación, etc. Esto supone una preocupación por actuar sobre las variables que generan disímiles posibilidades de permanencia y egreso.

16 Estos Programas tienen aun una cobertura muy reducida: en 2009 se otorgaron 92 becas a discapacitados y 110 a indígenas (SPU, 2010).

17 El mismo pasó de \$7.200.000 en 2002 a más de \$185 millones en 2009. La mayor incidencia la tiene el PNBB que tiene un financiamiento del orden de \$140 millones (SPU, 2010: 265).

18 Desde su surgimiento se plantea la existencia de una enorme brecha entre oferta y demanda de becas. Por ejemplo, en 2006, se presentaron 29.142 candidatos, de los cuales 15.442 reunían los requisitos solicitados, pero sólo fueron aprobados 6.966 y finalmente se adjudicaron 6.528 becas.

Brasil ha encarado un ambicioso programa de reformas que tiene uno de sus ejes fundamentales en la expansión de la oferta *pública*; en este sentido, a partir de 2007 se estableció el Programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI) el cual apunta a la *creación de condiciones* para la expansión de las vacantes en estas instituciones. Se inscribe en este sentido en el Plan de Desarrollo de la Educación presentado por el gobierno ese mismo año y se articula con el Plan Nacional de Educación del año 2001 (gobierno de F.H. Cardoso).¹⁹

El Programa, al que adhirieron todas las universidades federales, se propone alcanzar en cinco años una tasa de graduación del 90% en los cursos de grado y una relación de dieciocho alumnos de graduación por docente. Sus puntos críticos se localizan especialmente en torno a la *celeridad* con la que se está dando la expansión, la cual podría generar una reducción de la calidad y una sobrecarga de trabajo para los docentes.

La expansión institucional desarrollada desde 2003 permitió además una expansión del 25% de la oferta pública, profundizando la interiorización de la educación superior.

Desde mediados de los 90 se han generado también políticas inclusivas, algunas de las cuales procuran atender las dificultades económicas, mientras otras están más focalizadas en las desigualdades raciales y étnicas (Políticas de Acción Afirmativa).

Sin embargo, las políticas de inclusión de mayor envergadura han sido direccionadas hacia las instituciones privadas: entre ellas, el Programa de Financiamiento estudiantil (FIES) y el Programa Universidad para todos (PROUNI). El primero está destinado a financiar los estudios superiores de alumnos que ya se encuentren regularmente matriculados en instituciones *no gratuitas* y que tienen dificultades para sufragar los costos de su formación. Se trata de un crédito que cubre hasta un 100% la cuota y que deberá ser devuelto al finalizar la carrera con un interés anual que, a partir de 2011, se fija en el 3,4%.

Por su parte, el PROUNI, establecido en 2004, prevé aprovechar parte de las *vacantes* ociosas de las Instituciones de Enseñanza Superior *Privadas* a través de becas de estudio integrales y/o parciales para estudiantes considerados pobres (con un ingreso familiar menor a tres salarios mínimos), que cursaron

19 En la presentación del Programa, se señala el agotamiento de la vía privada como forma de expansión de la matrícula y la necesidad de que sea la educación superior pública la que atienda la gran demanda que se ejerce sobre el tercer nivel (MEC, 2007:7). Hasta 2012, el Programa invertirá en la red federal de educación superior alrededor de 3 billones de reales.

el nivel secundario en escuelas públicas, con una participación de indígenas y negros similar a la que se da en cada estado y a profesores de la red pública de enseñanza fundamental que no tengan diploma de enseñanza superior. Como contrapartida, las instituciones privadas (con o sin fines de lucro) que adhieran al programa, serán eximidas del pago del impuesto a la renta y de la contribución social sobre el lucro líquido. La selección de candidatos se hace teniendo en cuenta los resultados del ENEM (prueba final del secundario) por lo que respeta el principio del mérito.

En Brasil, sumando los aportes del FIES y el PROUNI, cerca del 10% de la matrícula total es alcanzada por algún tipo de beneficio; este último permitió en 2011, la apertura de más de 254 mil vacantes y desde el inicio del programa (en 2005) ha otorgado alrededor de 1 millón de becas.

Ha sido intenso el debate generado en torno a este Programa; para algunos autores (Corbucci, 2004) constituye una iniciativa de redistribución indirecta de la renta en la medida en que, a través de la excepción fiscal, se benefician los estratos populares más pobres, mientras si la recaudación se efectivizara, esos recursos no necesariamente se orientarían hacia esos grupos.

Desde otro punto de vista se señala que si bien el objetivo declarado por el gobierno es la ampliación del acceso al nivel superior, ésta se desarrolla sin una inversión directa por parte del gobierno y se teme que la modalidad escogida profundice la privatización de la educación superior brasileña. Aunque el Programa no significa una menor presencia estatal, implicaría la reconfiguración de la oferta de enseñanza superior (Mancebo, 2004: 853) y el fortalecimiento del sector privado. Al respecto, algunos lo relacionan con la falta de viabilidad de muchas instituciones privadas que encontraron límites estructurales vinculados con la capacidad adquisitiva de su clientela (Carvalho, 2006).

Desde la perspectiva social, algunos autores sostienen que tiende a profundizar la desigual distribución de los bienes educacionales y la segmentación del sistema, orientando de manera irreversible a los sectores más pobres a estudiar en instituciones de baja calidad, que son las que mayoritariamente ofrecen las vacantes.²⁰ Por otra parte, cabe poner en duda la propia eficacia del programa²¹ en la medida en que los estudiantes de bajos recursos no sólo re-

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

21 Dias Sobrinho y De Brito (2008: 502) señalan sin embargo, que según estudios recientes, los alumnos incluidos en el PROUNI han obtenido mejores resultados académicos que el resto de los estudiantes.

quieren cursos gratuitos, sino además una cobertura de los gastos de transporte, residencia, alimentación y salud (Mancebo, 2004; Carvalho, 2006).²²

A partir de 2004 se inició además el Programa de Apoyo e Implantación del desarrollo de Cursos para la Formación de Profesores Indígenas (PROLIND) cuyo objetivo es apoyar la formación superior de profesores que enseñarán a los indígenas, considerando que ésta constituye una política pública del estado nacional a ser implementada por las instituciones federales y estatales de educación superior de todo el país.

Otras formas de inclusión apuntan a la creación en 2006 de la Universidad Abierta de Brasil (UAB), institución orientada especialmente a la formación de profesores para la educación básica y formación continua para aquellos que ya ejercen esos cargos que en 2010 creó cerca de 200 polos de enseñanza y tenía alrededor de 130 mil alumnos.

En otro orden de cosas, en algunas universidades estatales se implementa un *sistema de cupos para negros e indios*, mecanismo de *acción afirmativa* que reserva un porcentaje de las vacantes para personas pertenecientes a ciertos grupos raciales o étnicos. Asimismo, el Congreso Nacional está discutiendo un proyecto de ley que garantiza el 50% de las vacantes en las instituciones públicas para alumnos provenientes de escuelas públicas y efectúa una reserva de cupos para minorías étnicas (Peixoto, 2010).

Muchas de estas políticas son muy recientes por lo cual aún no puede efectuarse una evaluación integral de sus efectos. Sin embargo, estudios desarrollados en varias instituciones²³ pueden darnos una primera aproximación provisoria sobre los efectos en términos de ampliación de las bases sociales. Al respecto:

- Pueden señalarse los efectos positivos de la aplicación de Políticas de Acción Afirmativa (reserva de vacantes para ciertos grupos étnicos, programa de *bonus* para graduados de escuelas públicas, etc.); Esto se da incluso en los cursos tradicionalmente más elitistas, como Medicina y Odontología.
- No se constata una asociación directa entre radicación periférica de universidades federales y cambios significativos del perfil socioeconómico de los alumnos;

22 A partir de 2006, el Ministerio también otorga *becas de permanencia* para cubrir algunos de los gastos de los alumnos que recibieron becas integrales. Sin embargo, éstas benefician aún a un porcentaje muy reducida de los candidatos.

23 Ver Barreyro y Aureliano (2011), Peixoto y Mendes Braga (2010) y Pereira y Correa da Silva (2010).

- La oferta de vacantes sigue siendo insuficiente con relación a la demanda;
- Para llegar a sectores sociales más vulnerables sería necesario implementar otro conjunto de políticas sociales complementarias para apoyar a los estudiantes.

Puede señalarse como corolario que, aunque con distinto énfasis, probablemente relacionado con los puntos de partida disímiles que tienen los dos países, las políticas públicas generadas en los últimos años han tendido a aumentar las oportunidades en el tercer nivel, proceso que en el discurso oficial se asocia de manera lineal con la democratización de la educación superior.

4. Según el cristal con que se mire: ¿vasos medio llenos o medio vacíos?

En el contexto general de América Latina, la región más desigual del planeta, una estructura social polarizada que tiende a cristalizar posiciones sociales extremas y oferta una reducida movilidad social entre posiciones contiguas, el nivel superior se convierte en un agente fundamental para sacudir esas estructuras.

Si es dable aceptar que la expansión de la oferta en el tercer nivel constituye siempre una forma de democratización, sería conveniente explorar las maneras de lograr una acentuación de sus efectos virtuosos. Se plantea entonces el desafío de que las políticas públicas de expansión de la oferta universitaria se orienten de manera más ajustada a actuar sobre las desviaciones y/o tensiones que reducen esos efectos democratizadores y hacen que, en última instancia, no operen de manera significativa sobre la desigualdad social.

En este sentido, estas conclusiones pueden tener *el color del cristal con que se mira*, esto es, variar según se focalice en el medio vaso lleno (la democratización en el sentido de ampliación de las oportunidades) o en el medio vaso vacío (los límites a la reducción de la desigualdad social). Algunas cuestiones puntuales merecen sin embargo destacarse:

1. En los últimos años ha operado un doble pasaje: de una demanda de ampliación del acceso a una que contemple además la permanencia y el egreso, esto es, comienza de manera incipiente a operar un reconocimiento de esta exigencia democrática de segunda generación. Asimismo se da el tránsito de una atención de la demanda social como si la sociedad fuera homogénea, a una que procura salvaguardar los derechos de minorías tradicionalmente excluidas del nivel por causas económicas, étnicas u otras situaciones particulares.

2. Estas políticas son de reciente implementación y por lo tanto, no es factible concluir taxativamente sobre sus efectos puntuales. Sin embargo, un primer análisis permite señalar que sería oportuno incentivar mecanismos de

discriminación positiva que generen condiciones para una mayor igualación de los resultados en el tránsito escolar.

En Argentina por otra parte, el bajo porcentaje de la matrícula que es auxiliado por la política de becas da cuenta de que esta preocupación ocupa aún un lugar secundario en el contexto de las políticas sectoriales. Las becas, tradicionalmente estuvieron orientadas por el principio de generación de *iguales oportunidades para el acceso* al tercer nivel, y sólo a partir de las Becas Bicentenario comienza a esbozarse un carácter más inclusivo, reconociendo que orígenes sociales diversos pueden conducir a resultados diferentes.

En Brasil, las becas y créditos universitarios tienden a auxiliar fundamentalmente a los alumnos que asisten al sector privado. Garantizan en este sentido el pago de las matrículas, pero no la viabilidad de cubrir el resto de los gastos. El PROUNI por otra parte, amplía las oportunidades de acceder a la educación superior de jóvenes pertenecientes a sectores socioeconómicos desfavorecidos, pero -se sospecha- tendrá efectos más que modestos en la reducción de las desigualdades.

3. La expansión institucional y/o matricular, si bien constituye una forma de democratización, no garantiza *per se* una reducción de las desigualdades sociales. Son en sí mismas formas de ampliación de la oferta que se traducen en efectos positivos en una multiplicidad de aspectos de la vida individual y social; el tránsito por estas instituciones (independientemente de la graduación) posiblemente brinde herramientas útiles para una mejor inserción en la estructura ocupacional. En el caso de los graduados, cabe indagar sin embargo, la probable correlación entre instituciones que otorgan el diploma y destinos ocupacionales.

4. En lo que respecta a los efectos de la diferenciación / segmentación institucional, la *calidad académica* de las universidades públicas constituye la llave maestra para garantizar que las políticas de democratización e inclusión tengan los efectos buscados en términos de reducción de las desigualdades sociales. Y dentro de estas instituciones, la generación de mecanismos de discriminación positiva que favorezcan a los estudiantes provenientes de sectores sociales más modestos, constituye una herramienta de fundamental importancia.

Referencias bibliográficas

- APONTE-HERNÁNDEZ, E. (2008) "Desigualdad, Inclusión y Equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021", en GAZZOLA, A. y DIDRIKSON, A., **Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe**, Caracas, IESALC. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=408&lang=es. Consultado el 22/7/2009).
- BARREYRO, G. y AURELIANO, A (2011) "La inclusión en la educación superior latinoamericana: las nuevas instituciones públicas del Estado de San Pablo, ¿nuevos campi,

- viejas desigualdades”, en FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y DE PAULA, M., **La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades**, Buenos aires, Eduntref.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (2003) **Los herederos. Los estudiantes y la cultura**, Buenos Aires, Siglo XXI.
- CARVALHO, C. (2006) “O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao Ensino Superior”, en **Educação e Sociedade**, Vol. 27, Nº 96, Campinas.
- CEPAL (2010) **La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir**, Santiago de Chile, CEPAL.
- CENSO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR 2009 (2010) **Resumo Técnico Censo de Educação Superior**, Brasília, MEC-INEP. Disponible en: http://www.anaceu.org.br/conteudo/noticias/resumo_tecnico2009.pdf. Consultado el 11/04/2010.
- CORBUCCHI, P. (2004) “Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao prometo de reforma”, en **Educação e Sociedade** Vol. 25, Nº 88, Campinas.
- CROVETTO, N. (1999) “Becas y Créditos estudiantiles como instrumentos para fortalecer la equidad”, en SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E. (ed), **La Educación Superior en la Argentina. Transformaciones, Debates, Desafíos**, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias.
- DIAS SOBRINHO, J. y DE BRITO, M.(2008) “La Educación Superior en Brasil. Principales tendencias y desafíos”, en **Avaliação**, Vol. 13, Nº 2, Campinas, Universidade de Sorocaba.
- DIDRIKSON, A. (2008) “Contexto global y regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, en GAZZOLA, A. y DIDRIKSON, A., **Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe**, Caracas, IESALC. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=408&lang=es. Consultado el 22/7/2009).
- DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) (2010) **Anuario Estadístico 2010**, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Red Federal de Información Educativa. Disponible: http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category§ionid=2&id=8&Itemid=19. Consultado el 15/6/2012.
- DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1998) **¿En qué sociedad vivimos?**, Buenos Aires: Losada.
- DUBET, F. (2006) **La escuela de las oportunidades**, Gedisa.
- DUBET, F. (2011) **Repensar la Justicia Social contra el mito de la igualdad de oportunidades**. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DURU-BELLAT, M. y VERLEY, É. (2009) “Les étudiants au fil du temps.: contexte et repères institutionnels”, en **Les étudiants en France. Histoire et sociologie d’ une nouvelle jeunesse**, Presses Universitaires de Rennes
- DURU-BELLAT, M., KIEFFER, A. (2001) “The Democratization of Education in France: Controversy over a Topical Question”, en **Population**, Año 13, Nº2. Disponible en: [Http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_0032.4663_2001_hos_13_2_7195](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_0032.4663_2001_hos_13_2_7195). Consultado el 25/06/2011.

- EZCURRA, A. (2005) "Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la Educación Superior", en **Perfiles Educativos**, Vol. 27, N° 107, México. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-2698200500000006&script=sci_arttext. Consultado el 20/05/2011.
- GARCÍA HUIDOBRO, J. (2007) "Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno", en **Revista Pensamiento Educativo**, Vol. 40, N° 1, junio. Disponible en: [Http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/COX/PENSAMIENTO_EDUCATIVO_40-I.pdf](http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/COX/PENSAMIENTO_EDUCATIVO_40-I.pdf). Consultado el 22/05/2011.
- GOUX, D. y MAURIN, E. (1997) "Démocratization de l'école et persistance des inégalités", en **Economie et statistique**, vol. 306, N° 306. Disponible en: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/estat_0336-1454_1997_num_306_1_2570. Consultado el 22/05/2011. Consultado el 2/5/2010.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística) (2010) **Síntesi de Indicadores sociais. Um análise das condições de vida da população brasileira 2010**, Río de Janeiro. Disponible en: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoedevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf. Consultado el 22/05/2011
- MANCEBO, D. (2004) "Universidade para todos: a privatização em questão", en **Revista Pro-posições**, Sao Paulo, Vol. 15, N° 3. Disponible en: <http://www.anped.org.br/reformauniversitaria4.doc>. Consultado el 14/11/2009.
- MEC (Ministero de Educação e Cultura) (2007) **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**, Brasília, Plano de Desenvolvimento da Educação.
- MEC / INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2010**, Brasília, Mec/Inep. Disponible: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Consultado el 7/7/2012.
- MERLE, P. (2004) "La démocratisation de l'école", en **Le Télémaque. Presses universitaires de Caen** N° 25.
- MUNDT, C., CURTI, C. y TOMMASI, C. (2011) "Inclusión en los estudios universitarios en el conurbano bonaerense: la construcción de una concepción integral desde una perspectiva de gestión", en FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y DE PAULA, M., **La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades**. Buenos aires: Eduntref.
- PEIXOTO, M. (2010) "Políticas de admisión a la educación superior en Brasil. Trayectoria histórica y políticas actuales", en SEMPLADES, **Seminario Internacional de Admisión y Nivelación a la Universidad en América Latina**, Quito, Semplades.
- PEIXOTO, M. y MENDES BRAGA, M. (2010) "Ingreso a la educación superior e inclusión social: análisis del modelo de la Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil", en **Revista Argentina de Educación Superior** N° 2, Buenos Aires, RAPES. Disponible en: http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_2_braga.pdf. Consultado el 15/07/2011.

- PEREIRA, T. y CORREA DA SILVA, L. (2010) "As políticas públicas de Educação Superior do governo Lula: ¿Expansão o democratização?". en **Revista Debates** Vol. 4, N°. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/debates/article/view/16316>. Consultado el 22/10/2011.
- PROST, A. (1986) **L'enseignement s'est-il démocratisé?**, Paris: PUF.
- PROST, A. (2001) "La démocratisation de l'enseignement en France depuis la Seconde Guerre mondiale", en **Revue suisse des sciences de l'éducation** 1/2001. Disponible en: http://www.szbw.ch/Downloads/articles/2001/2001.1/SZBW_1.1_Prost.pdf. Consultado el 24/05/2011
- RISTOFF, D. (2011) "A expansão da Educação Superior brasileira:tendencias e desafios", en FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y DE PAULA, M., **La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades**, Buenos aires: Eduntref.
- SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) (2010), **Perfiles de Países**. Disponible en: www.siteal.iipe-oei.org. Consultado el 13/08/2011.
- SPU (Secretaría de Políticas Universitarias) (2006) **Anuario 2005 de Estadísticas Universitarias**, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- SPU (Secretaría de Políticas Universitarias) (2010) **Anuario 2009 de Estadísticas Universitarias**, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- SVAMPA, Marystella (2011) "Argentina, una década después. Del 'que se vayan todos' a la exacerbación de lo nacional-popular", en **Revista Nueva Sociedad** N° 235. Disponible en: http://www.nuso.org/upload/articulos/3794_1.pdf. Consultado el 13/08/2011.