

Universidades

Año LXV · Nueva Época · n. 59 · enero - marzo 2014



PRESIDENTE:

Dr. José Tadeu Jorge
Rector de la Universidad Estadual de Campinas
(Campinas, Brasil)

VICEPRESIDENTES:

Vicepresidente (Región Andina)

Dr. Marcial Rubio Correa
Rector de la Pontificia Universidad Católica del Perú
(Lima, Perú)

Vicepresidente (Región Brasil)

Dr. José Modesto dos Passos Subrihno
Rector de la Universidade Federal da Integração Latino Americana
(Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil)

Vicepresidente (Región el Caribe)

Dr. Ángel Hernández C.
Rector de la Universidad Abierta para Adultos
(Santiago de los Caballeros, República Dominicana)

Vicepresidente (Región Centroamérica)

Dr. Elmer Cisneros Moreira
Rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
(Managua, Nicaragua)

Vicepresidente (Región Cono Sur)

Dr. Francisco Tamarit
Rector de la Universidad Nacional de Córdoba
(Córdoba, Argentina)

Vicepresidente (Región México)

Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
Rector General de la Universidad de Guadalajara
(Guadalajara, México)

Vicepresidente de Organizaciones y Redes

Profra. Rossana Valéria de Souza e Silva
Secretaria Ejecutiva de Grupo Coimbra de Universidades Brasileñas
(Brasília, DF, Brasil)

VOCALES:

Vocal de Docencia

Dr. Jesús Ancer Rodríguez
Rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León
(San Nicolás de los Garza, N. L., México)

Vocal de Integración y Desarrollo Institucional

Dr. Jaime de Jesús Restrepo Cuartas
Rector General de la Universidad de Santander
(Bucaramanga, Colombia)

Vocal de Cooperación y Estudio

Dra. Sara Deifilia Ladrón de Guevara González
Rectora de la Universidad Veracruzana
(Veracruz, México)

Vocal de Investigación Científico-Técnica

Dr. Fernando Alfredo Tauber
Rector de la Universidad Nacional de La Plata
(La Plata, Argentina)

Vocal de Organizaciones y Redes

Dr. Juan Euilugio Guerra Liera
Rector de la Universidad Autónoma de Sinaloa
(Sinaloa, México)

PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE DEFENSA DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA:

Dr. Waldo Albarracín
Rector de la Universidad Mayor de San Andrés
(La Paz, Bolivia)

SECRETARIO GENERAL:

Dr. Roberto Escalante Semerena
(México, D.F.)

Universidades

DIRECTOR

Roberto Escalante Semerena

EDITOR

Antonio Ibarra Romero

CUIDADO DE EDICIÓN

Jesús Islas

COMITÉ DE REDACCIÓN

Armando Alcántara, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Sandra Carli, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Eduardo Remedi, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, México
Lorenza Villa Lever, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Anahí Aguirre, Universidad Autónoma de México unidad Iztapalapa
Claudio Rama Universidad de la Empresa, UDE, Uruguay

FORMACIÓN Y TIPOGRAFÍA

Olivia González Reyes

PORTADA

Marleen De Raes

IMÁGENES DE INTERIORES

Marleen De Raes

La versión digital de esta revista se encuentra en:

<http://www.udual.org/revistauniversidades>

Universidades está indizada en:

- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE)
www.iisue.unam.mx/iresie
- Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Latindex_Catálogo)
- Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)

Universidades es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, especializada en asuntos de educación superior, en donde se analiza la dinámica, situación y perspectivas en esta área. Asimismo, conforma una tribuna para el pensamiento universitario en general y muy particularmente para el que emana de las instituciones afiliadas a la Unión, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión. La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá mandarse a Dr. Antonio Ibarra Romero al Apartado Postal 70-232, delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F. Tel. +52(55) 5622 0097, Fax 5622 0092. correo-e: antonio.ibarra@udual.org

Con respecto a suscripciones y ventas, favor de dirigirse con el C.P. Víctor Manuel González Pérez, Edificio UDUAL, Circuito Norponiente de Ciudad Universitaria (a un costado del Estadio Olímpico), México, D.F. Tel. +52(55) 5622 0093. Fax 5616 2383.

ISSN 0041-8935. Publicación periódica.

Año LXV, Nueva época, n. 59, enero-marzo 2014.

El número 59 de la revista *Universidades* se terminó de imprimir en agosto de 2014. El tiraje consta de 500 ejemplares y la impresión estuvo a cargo de GRUPO COMERCIAL E IMPRESOS CONDOR, S.A. DE C.V., Norte 178 no. 558, Col. Pensador Mexicano, Delegación Venustiano Carranza, México, D.F. Tel. +52(55) 1114 9832

ÍNDICE

2 Presentación

Dossier

- 4 **Desigualdad social y educación superior**
Armando Alcántara Santuario y Lorenza Villa Lever
- 9 **Desigualdades en educación superior y políticas públicas. Los casos de Argentina, Brasil y Venezuela**
Adriana Chiroleu
- 23 **Equidad en la Educación Superior mexicana: el reto persistente**
Marisol Silva Laya
- 36 **Oportunidades educativas y equidad en el sistema de Educación Superior en México: de las metas a los hechos**
Carlota Guzmán Gómez
- 47 **Las vicisitudes de la desigualdad educativa en México. Diferencias por género y localidad de residencia entre jóvenes en edad universitaria.**
Adrián de Garay y Dinorah Miller

Documentos

- 69 **A propósito de Adela Formoso de Obregón Santacilia y su connotado discurso en el Primer Congreso de la Unión de Universidades Latinoamericanas en 1949**
Anhali Aguirre
- 75 **Adela Formoso de Obregón Santacilia, Discurso pronunciado el 17 de septiembre de 1949 en el marco del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, Archivo Histórico de la UDUAL**

Plástica

- 81 Marleen De Raes

Presentación

Con el presente número se abre un nuevo capítulo en la historia editorial de **Universidades**: la conformación de un consejo editorial de especialistas en educación superior, con un enfoque latinoamericano, guiará la agenda de discusión en el dossier temático de cada publicación. La centralidad temática obedece a un doble propósito: cifrar desafíos y proponer acciones responsables para alcanzar una oferta de educación superior de calidad, inclusiva y comprometida socialmente. La pluralidad de enfoques, escalas de análisis y recomendaciones de políticas educativas resultado de investigaciones serias y pertinentes guiarán los esfuerzos de los colegas que ahora se incorporan a la producción editorial de **Universidades**.

En esta entrega, bajo la coordinación de los doctores Armando Alcántara y Lorenza Villa Lever, se compilan cinco textos que dan cuenta de un desafío complejo y multidimensional: la relación entre acceso a la educación universitaria y desigualdad social. Comparando cuatro países latinoamericanos, los autores nos exponen un conjunto de evidencias sobre las asimetrías que impiden considerar a la educación superior como un instrumento de capilaridad social, equidad de género y raza, así como la escala de localización espacial y social de los jóvenes que aspiran a una calificación profesional que cierre brechas de desigualdad.

Siendo un tema crucial para el futuro de nuestra inserción en la sociedad global del conocimiento, la desigualdad social característica de la región nos obliga a emprender acciones concertadas y eficaces entre instituciones de educación superior y políticas públicas que amplíen la cobertura, garanticen la calidad de la formación, la pertinencia y accesibilidad al conocimiento. Los diagnósticos fincados en datos agregados apenas si definen los contornos del problema, se requieren investigaciones acuciosas y documentadas como las que aquí se presentan para arribar a una visión holística, crítica y acertada en sus propuestas. Con este dossier queremos contribuir a esa discusión.

Un nuevo capítulo también se abre en la publicación de la memoria institucional de la UDUAL, en la sección Documentos, que da cabida a una selección de testimonios emblemáticos de nuestra organización. Como resultado del esfuerzo de recuperación, organización, clasificación y digitalización del acervo documental de la UDUAL habremos de hacer un recorrido por las letras y argumentos que han conformado este capital relacional que ha construido la Unión. En esta ocasión, la maestra Anhali Aguirre, comparte y examina en su relevancia el connotado discurso de Adela Formoso de Obregón Santacilia en el Congreso fundacional de la UDUAL. La pertinencia de los argumentos de la única rectora en el Congreso, además de proponer un modelo de educación femenina incluyente, colaborativo, se propone definir los términos de una ruta a la equidad entre géneros que puestos en su contexto resultan muy relevantes. La rectora de la Universidad Femenina de México, como señala Aguirre, con un “atrevido coraje” se posicionó en la asamblea masculina de rectores, a la vez que con “astucia leve y sutil” construyó un ámbito de interlocución femenina equitativo e igualitario. Hemos puesto el documento con sus letras impresas y los impulsos caligráficos de la ocasión, donde el temple y la decisión de su autora se aprecia en el pulso de tachaduras, enmendaduras y acentuaciones de “la”. Es el texto, el contexto y el pretexto para convocar a leer de ese pasado

depositado en el archivo de la UDUAL la memoria de un esfuerzo de generaciones por una educación superior inclusiva e igualitaria.

En la sección de plástica presentamos el trabajo de la pintora belga Marleen de Raes, avecindada en México, quien traza la poética del cuerpo en torno al juego que ocupa las pantallas del mundo. Como aprecia Sergio Cabrera: en su lectura del color y el movimiento, la artista conjuga una armonía de danza y deporte, de fuerza y sutileza, una tensión contradictoria que se congela en el instante que el color esculpe.

Antonio Ibarra
Editor

Desigualdad social y educación superior

- ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO
- • LORENZA VILLA LEVER

El número que aquí se presenta tiene como eje el análisis de la relación entre desigualdad social y educación superior. La desigualdad social nos refiere a la distribución asimétrica tanto de recursos materiales y simbólicos, como de posiciones entre individuos y grupos, en un contexto determinado. Se puede partir del supuesto que la educación superior sigue sirviendo a la vez como un campo que propicia la movilidad social y que se erige en barrera social, pues al mismo tiempo que justifica las diferencias y legitima la discriminación, produce un discurso que promueve la creencia en un futuro mejor.

A pesar de la gran expansión de la matrícula de educación superior en la región latinoamericana, sigue habiendo asimetrías en el ingreso, la permanencia y el egreso de los jóvenes en este nivel educativo, así como una tendencia que segmenta a las instituciones por su prestigio y calidad y por el tipo de estudiantes que alberga. Algunos informes recientes editados por organismos de la UNESCO en América Latina, dan cuenta de los avances y las insuficiencias que la enseñanza superior ha tenido desde la década de los 90 hasta el primer decenio de este siglo. En ellos se describe el panorama educativo regional, subrayando que la expansión ha sido muy significativa, pero que no ha podido dejar atrás la inequidad que caracteriza a las sociedades de esta región.

La expansión de la educación superior a partir de los años noventa se ha caracterizado por estar segmentada por estrato social, es decir, por impulsar una inserción diferenciada de los jóvenes a distintos tipos de instituciones de este nivel educativo, dependiendo de la posición socioeconómica de su fami-

- Doctor en Educación por la Universidad de California Los Angeles (UCLA). aralsantuari@gmail.com
- • Doctora en Sociología por la Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales. lorenza.villalever925@gmail.com

lia. Esta división tiene como uno de sus principales resultados, que no todos los estudiantes tienen acceso a los mismos conocimientos ni redes sociales, lo que es susceptible de convertirse en ventajas y/o desventajas dependiendo del grupo social al que se pertenezca, y con lo cual la desigualdad se naturaliza.

La expansión de la educación superior en América Latina ha continuado de manera notable en la última década y media, a pesar de las críticas de diversos sectores sociales en torno a los conocimientos y habilidades de los egresados, los altos niveles de deserción en algunas instituciones y carreras profesionales, la desigual distribución de las oportunidades de obtener una formación de calidad (la cual se concentra en unas cuantas instituciones, situadas casi siempre en las grandes ciudades), los altos niveles de desempleo de los egresados, el alto grado de preferencia en las opciones profesionales tradicionales, y la falta de acceso de los grupos sociales más desfavorecidos, entre otras. Por otro lado, el que la matrícula de lo que se ha llamado también educación terciaria siga una ruta ascendente, significa también que aún permanece muy fuerte entre los jóvenes (y los no tan jóvenes) y sus familias, la idea de que con este nivel de escolaridad mejorará su nivel de vida o cuando menos eventualmente estarán preparados para ingresar al mercado laboral en condiciones más ventajosas en comparación con quienes no pudieron llegar hasta ese escalón en su trayecto escolar.

Para ilustrar lo anterior, el informe elaborado por Poggi¹ ofrece datos que señalan avances muy evidentes en las tasas de escolarización del grupo de 15 a 17 años entre 2000 y 2010 en la mayor parte de los países latinoamericanos: primero en Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y México, y en años más recientes, en Bolivia, Ecuador, Perú y Venezuela. Además, las cifras también muestran un aumento de cinco puntos porcentuales en los jóvenes entre 18 y 24 años que asisten a la educación superior. En esta situación destacan Costa Rica, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú y Venezuela, en los que se observan aumentos



de 10 puntos o más en este nivel durante el periodo antes mencionado. La diferencia entre este grupo de países es notable, ya que en el 2010 algunos de ellos presentaban niveles de asistencia mayores al 30% como en Argentina, Bolivia, Costa Rica, Chile, Ecuador y Perú, en tanto que otros registraban tasas menores al 20% como en el caso de Brasil, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua. México, por su parte, alcanzó el 30% en el 2012.

Ante este contexto, las preguntas que es necesario responder son, entonces: ¿si la ampliación de la oferta educativa y del presupuesto correspondiente está beneficiando con igualdad a los distintos grupos sociales? ¿cuáles son los factores que impactan la distribución de los recursos educativos, principalmente en el nivel superior?, ¿en qué medida dichas diferencias en la distribución de los recursos educativos se relacionan con las asimetrías entre las posiciones de los individuos o grupos en el contexto de los países de América Latina?

Mientras el nivel de bienestar de los hijos siga dependiendo del origen socioeconómico de la familia, se reforzará la exclusión, o la inclusión desigual para los individuos con orígenes de pobreza. Es decir, las libertades efectivas en la sociedad en su conjunto se reducirán, y con ella, aumentarán las dificultades para que los jóvenes que provienen de hogares desfavorecidos logren estudiar la educación superior en instituciones con calidad y prestigio. Aun cuando el medio social y de origen no debiera jugar un papel significativo en los resultados escolares, éste ha sido, sin embargo, una característica de la región latinoamericana.

Pero este criterio no puede considerarse como el único para determinar si los sistemas educativos se están democratizando. Hay otra serie de indicadores que permiten, por un lado, analizar los avances y los logros de la situación educativa de la región y señalar el camino sobre el cual las políticas educativas deben transitar con mayor intensidad; por otro, hacer una evaluación de la justicia de un sistema educativo, es decir, un análisis de las desigualdades y brechas en las tasas de acceso de los estudiantes según factores como el nivel socio-económico de las familias de las que provienen los alumnos, el área de residencia (urbano o rural), el género, o la pertenencia a pueblos originarios o afrodescendientes.

Los trabajos que integran este número de **Universidades** analizan distintas dimensiones en las que se manifiestan estas dinámicas de desigualdad en la educación superior de México y de algunos otros países de la región.

El trabajo que presenta Adriana Chiroleu es un análisis de las políticas públicas en materia de educación superior en tres países latinoamericanos y la manera en que han incidido en la reducción de las desigualdades en ese nivel educativo. Chiroleu revisa la expansión que ha tenido la enseñanza

superior en esas naciones y los programas que sus respectivos gobiernos han implementado para enfrentar diversos tipos de desigualdades: socioeconómicas, étnico-raciales, aquellas que se derivan de la concentración urbana y regional de la oferta universitaria y las de género. Además, también examina las que tienen relación con las desigualdades en la permanencia y egreso, así como las acciones que pretenden incluir la diversidad.

El texto de Marisol Silva centra su interés en la equidad en la educación superior en México. En su análisis plantea reconceptualizar la equidad educativa desde una perspectiva de la justicia social que contemple el acceso efectivo al nivel superior, la compensación de las desigualdades y el aseguramiento de la permanencia y la terminación de los estudios. Desde esa óptica lleva a cabo un examen de los avances en la materia y señala que a pesar de las políticas orientadas a la democratización de la educación superior, se sigue excluyendo a muchísimos jóvenes de los estratos económicos más bajos. Su conclusión pone el énfasis en contar con una concepción más radical de la equidad educativa como principio rector de la política de educación superior.

El artículo escrito por Carlota Guzmán, también enfocado al caso mexicano, ofrece un balance general de las metas referidas a la ampliación de las oportunidades educativas y al logro de la equidad en el nivel superior en México durante el periodo 2006-2012. Guzmán examina los alcances y limitaciones de dichas metas, así como el manejo político que se hace de los resultados. A partir de esta tríada, la autora delinea los aspectos que deben atenderse para avanzar en el cumplimiento cabal de las metas establecidas, pero sobre todo, en relación con la equidad educativa. Considera, que este balance puede permitir contar con una base o un parámetro para analizar las continuidades, rupturas y ausencias, de las acciones que se emprendan en otros periodos.

El trabajo presentado por Adrián de Garay y Dinorah Miller, analiza algunos de los aspectos de la desigualdad educativa en el nivel superior identificados en el trabajo de Adriana Chiroleu: las diferencias por género y localidad de residencia entre jóvenes en edad universitaria. Para ello sostienen que si bien las diferencias entre hombres y mujeres en relación con el nivel educativo alcanzado y con la edad en la que abandonan la escuela se han acortado, al tratarlas a la luz de la localidad de residencia rural-urbano, la desigualdad en la permanencia y nivel educativo alcanzado persiste para las mujeres rurales. Con este antecedente, se cuestionan cómo se observan las condiciones de desigualdad educativa en una población de estudiantes universitarios de primer



ingreso suponiendo que en su mayoría provienen de zonas urbanas, ya que el 76.4% de la matrícula del Sistema de Educación Superior se ubica hoy en zonas metropolitanas. En sus hallazgos, De Garay y Miller argumentan que si bien las condiciones de desigualdad educativa afectan más a las mujeres del país y se intensifican por lugar de residencia, en esta población de universitarios, los hombres muestran mayor rezago educativo, desempeños escolares menores y mayor carga de responsabilidades económicas asociadas a su manutención o apoyo a la familia. En consecuencia, la condición de género para los hombres universitarios parece apuntar a una exigencia de rol que termina siendo inequitativa.

En síntesis, en una sociedad segmentada como la latinoamericana, las diferencias de clase, género, lugar de residencia y raza impactan de manera directa la inserción de estudiantes a la universidad, lo que tendrá como consecuencias la exclusión o una inclusión desigual. Pero además, la combinación de interdependencia de estos factores, profundiza potencialmente las ventajas y/o las desventajas individuales.

1. Margarita Poggi, directora del Instituto Internacional de Planeación de la Educación (IPE-UNESCO), ofrece un panorama de las tendencias generales de la educación a nivel regional, en: "La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes", publicación que permite contar con un marco comparativo de los sistemas educativos de la región. En: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201405/x_forodocumento_basico_final_en_baja.pdf, Consultada el 24 de junio de 2014.

Desigualdades en educación superior y políticas públicas. Los casos de Argentina, Brasil y Venezuela

• ADRIANA CHIROLEU

Resumen

En este artículo nos proponemos explorar los diversos órdenes de desigualdad con relación a la educación superior que se presentan en la región y las formas en que procuran ser atendidas a través de la política pública. Por medio de este análisis desarrollado a partir de una revisión exhaustiva de bibliografía y fuentes documentales y estadísticas e ilustrado a través del abordaje de los casos de Argentina, Brasil y Venezuela, podremos apreciar tres formas alternativas de atender esta problemática orientadas a contener las distintas formas de desigualdad que se despliegan en este nivel educativo. Cabe no obstante destacar que se trata de políticas de reciente implementación por lo cual, en muchos casos, su estudio aún no permite extraer conclusiones taxativas aunque sí vislumbrar algunos efectos positivos y reconocer ámbitos aún desatendidos en el camino de una mayor democratización del nivel.

Palabras Clave: Política de Educación Superior – Política Educativa – Inclusión – Inclusión Social – Democratización – América Latina.

En lo que va del siglo XXI, la expansión de oportunidades en el nivel educativo superior se ha constituido en un eje de política pública en América Latina. En tal sentido, varios países han ampliado las posibilidades de acceso a partir de la creación de establecimientos de diverso cúneo y la instalación de mecanismos que favorezcan la ampliación de las bases sociales de las instituciones con la incorporación de grupos tradicionalmente ausentes por motivos económicos y/o discriminados por causas étnico-raciales, de género, etc.

Estas políticas, denominadas genéricamente inclusivas y/o democratizadoras alcanzan modalidades y resultados diversos acorde a su alcance y al punto de partida de cada uno de los países. En todos los casos sin embargo, constituyen una forma de apertura del tercer nivel educativo lo cual, en el contexto de la profunda desigualdad social que experimenta América Latina, podría estimular una cierta fluidez social.

En esta presentación nos proponemos explorar los diversos órdenes de desigualdad con relación a la educación superior que se presentan en la región y las formas en que la política pública procura atenderlos. Por medio de este análisis desarrollado a partir de una revisión exhaustiva de bibliografía y fuentes documentales y estadísticas e

• Doctora en Ciencias Sociales, Profesora Titular de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario e Investigadora Independiente del CONICET, Argentina. achiroleu28@gmail.com

ilustrado a través del abordaje de los casos de Argentina, Brasil y Venezuela podremos apreciar tres formas alternativas de atender esta problemática orientadas a contener las diversas formas de desigualdad que se despliegan en este nivel educativo. Cabe no obstante destacar que se trata de políticas de reciente implementación por lo cual, en muchos casos, aun no permiten extraer conclusiones taxativas sobre sus resultados aunque sí vislumbrar algunos de sus efectos, delinear sus principales tendencias e identificar algunos de los temas aún desatendidos.

1.- América Latina: desigualdad social y educación superior

La desigualdad en América Latina constituye un rasgo central y constante que, en comparación con otras regiones del planeta se expresa en los índices más bajos de distribución de los ingresos y en la magnitud que adquiere la pobreza, procesos presentes de manera independiente a las coyunturas económicas. Para 2013 y luego de varios años de crecimiento sostenido de las economías de la región, el 28% de la población era pobre (164 millones) y más del 11% (68 millones) era indigente. Esta realidad se relaciona con la desigualdad en la distribución de los ingresos y el disímil reparto de las oportunidades para acceder a factores generadores de ingresos y fluidez social, como la educación y el conocimiento, según las características sociodemográficas de la población, esto es origen étnico racial, lugar de residencia urbano o rural y género (CEPAL, 2013; Ottone, 2007).

En lo que respecta a la desigualdad distributiva existe una profunda brecha entre el primero y el quinto quintil. Al respecto, el 20% más pobre de la población recibe sólo el 5% de los ingresos y el 20% más rico el 47% (CEPAL, 2013). Las desigualdades en términos de empleo y educación junto a la incidencia de género, raza y etnia explican en buena medida la cristalización o profundización de las desigualdades.

Encuadrada en la heterogeneidad social de América Latina, los casos de Argentina, Brasil y Venezuela, adquieren ciertas peculiaridades que resulta útil remarcar para brindar un marco general a las políticas de educación superior desarrolladas. Como primera medida cabe destacar que en los tres países, aunque se percibe una mejoría de los indicadores sociales especialmente en lo que refiere al porcentaje de la población por debajo de la línea de pobreza e indigencia, el Coeficiente de Gini¹ muestra todavía una fuerte concentración en la distribución del ingreso.

Por su parte, las estructuras sociales de los tres países presentan trayectorias divergentes. Argentina experimentó un conjunto de transformaciones estructurales a partir del último gobierno militar (1976-1983) que desactivaron la tendencia tradicionalmente ascendente de su movilidad social y generaron un fuerte y persistente deterioro de las condiciones sociales de sectores medios y bajos. Esta situación se profundizará en el transcurso de los gobiernos democráticos posteriores, especialmente durante la gestión neoliberal que, en los '90 lideró Carlos Menem.

En el siglo XXI emerge una sociedad fuertemente fragmentada aunque en los últimos años el buen desempeño de la economía ligado especialmente a los elevados precios internacionales de su primer producto de exportación, la soja, y el desarrollo de ambiciosos programas sociales han permitido reducir el porcentaje de población bajo la línea de pobreza y la desocupación en un contexto todavía dominado por la desigualdad social.

En Brasil, merecen enfatizarse los rasgos tradicionalmente jerárquicos de su sociedad y la distancia social que demarca con nitidez la posición de las distintas clases. A partir de 2001, opera sin embargo, una lenta mejora en la distribución de la renta, fruto especialmente de los programas implementados por el gobierno de Lula Da Silva y luego continuados por Dilma Roussef, la cual va acompañada por una reducción de la pobreza y una importante caída de la indigencia que alcanzan respectivamente el 18.6 y el 5.4% (Cepal, 2013).

La movilidad social ha sido intensa, aunque se caracteriza como de “corta distancia”, esto es, muchos ascienden poco, y pocos ascienden mucho, lo que genera un estiramiento de la estructura social por la coexistencia de mucha movilidad y alta desigualdad. En la actualidad, como consecuencia del aumento de la competitividad del mercado de trabajo, la movilidad se vincula a las calificaciones y competencias educativas (Pastore y do Valle Silva, 2004). En razón de que cerca del 45% de la población puede considerarse afrodescendiente las discriminaciones y desigualdades por cuestiones de color y raza² adquieren mayor centralidad.

Venezuela por su parte, es un país de modernización reciente y acelerada que entre 1950 y 1970 conforma una sociedad en la que los sectores medios, de la mano de la renta petrolera, adquieren una importante dimensión. La caída de los precios internacionales en la segunda mitad de la década del 80 marcó el inicio de un período de crisis económica y política y un retroceso en la mayor parte de los indicadores sociales y económicos. El presidente Hugo Chávez accede al poder en 1998, pero sólo a partir de 2003 consigue superar esta situación crítica, y gracias a los enormes recursos fiscales que genera la exportación de petróleo en un contexto internacional favorable para este tipo de *commodities*, desarrolla una serie de programas sociales (las denominadas *Misiones*) que focalizan principalmente en la atención de la población económicamente más necesitada. De esta manera se ha reducido significativamente el desempleo, la pobreza y la indigencia.³

En este contexto de fuerte desigualdad y segmentación social la educación en todos los niveles, pero especialmente en el superior, se constituye para diversos sectores sociales en una herramienta privilegiada para buscar una mejor

inserción en el espectro social, a la vez que simultáneamente parece poder garantizar mayores niveles de cohesión e integración en una sociedad profundamente fragmentada. Y esto es así en la medida en que la significativa reducción del analfabetismo operada en la región en las últimas décadas, la casi universalización de la educación básica y la lenta expansión de la educación secundaria no han logrado un correlato similar en el nivel superior, ámbito en el que aún las tasas de escolarización resultan bajas.

La matrícula en educación superior de la región incluye en la actualidad alrededor de 18 millones de estudiantes, con una Tasa Bruta de Escolarización Superior (TBES) próxima al 38%. Los países centrales sin embargo, duplican esa tasa y la misma además supone un promedio regional que, como veremos, esconde agudas diferencias entre los países.

Una breve caracterización de los sistemas de educación superior (SES) de los países en estudio y su evolución reciente nos permitirá identificar aquellas “marcas de nacimiento” que dejan su impronta a lo largo del tiempo condicionando los efectos de las políticas públicas implementadas en la actualidad.

En Argentina se da una expansión temprana de la cobertura del tercer nivel; en este sentido, enmarcado en un sistema binario de educación superior con fuerte presencia de las instituciones estatales, el tramo universitario se masificó a partir de mediados del siglo XX cuando se establecen por primera vez la gratuidad del nivel y el ingreso directo al mismo a partir de la graduación en el nivel secundario.

Como corolario de las políticas restrictivas y persecutorias desarrolladas por los gobiernos militares, el restablecimiento de los gobiernos constitucionales en 1983 supuso una reapertura del nivel



y la rápida expansión de la matrícula y de las tasas de cobertura. Aunque se reconoce la sobrerrepresentación en las aulas de los estratos medios, según datos correspondientes a 2011, la TBES entre 18 y 24 años es del 52% y el segmento de gestión estatal atiende el 71% de la matrícula.

Brasil constituye un caso particular en tanto inicia el nuevo milenio con una situación particularmente crítica en término de baja cobertura en el tercer nivel y una insignificante participación en la misma de algunos grupos étnico-raciales. En este contexto, la ampliación de las oportunidades en el tercer nivel se convierte en política de Estado y planteada en las postrimerías del gobierno de Cardoso (1995-2002), es sostenida e incentivada durante las dos gestiones de Lula (2003-2010) y la actual de Dilma Rousseff (2011-2014). Aunque en la década transcurrida se han efectuado avances significativos todavía es considerable el déficit en término de cobertura y la gran incógnita es cómo acelerar el proceso de ampliación de las bases sociales de la institución.

La TBES que en 1997 no alcanzaba al 10% de la población entre 18 y 24 años, se duplica para 2004 y supera en 2011 el 27%. La expansión de la oferta educativa se da en el gobierno de Cardoso preferentemente a través del crecimiento de la red privada, mientras durante los gobiernos de Lula y Dilma, se presenta una combinación de políticas que favorecen a ambos sectores educativos. A pesar de las políticas públicas desarrolladas y la expansión del número de universidades federales, la matrícula continúa sin embargo distribuyéndose 74% para la red privada y 26% para la red pública como una década atrás.⁴

A partir de la etapa democrática que se inicia en 1958 la educación superior se expande de manera sostenida en Venezuela, tanto en lo que respecta al crecimiento y masificación de la matrícula como a la diversificación institucional y expansión del segmento privado (Morles, Medina y Alvarez Bedoya, 2003). En 1998, con la llegada al gobierno de Chávez, este nivel educativo ocupa un lugar destacado en su agenda de gobierno; al respecto,

el objetivo es construir un nuevo modelo educativo, de carácter socialista bolivariano que forme a los profesionales de acuerdo a las necesidades del país y las del nuevo modelo político vigente. En este contexto, se prioriza la revisión de la política de acceso a la educación superior tradicionalmente selectiva. En la primera década del siglo la matrícula creció aceleradamente alcanzando una TBES del orden del 83% (ocupando así el segundo lugar en América Latina luego de Cuba) y dándose asimismo una fuerte expansión institucional que generó un circuito paralelo al tradicional. La oferta pública cubre el 70% de la matrícula total.

Por otra parte, si focalizamos en la matrícula en educación superior, ésta ha crecido de manera sostenida en los tres países durante la primera década del siglo XXI; sin embargo, esta expansión presenta dinámicas diversas, superando el 100% de expansión en los casos de Venezuela y Brasil, mientras en Argentina se ubica apenas por encima del 26%. Estas tasas de crecimiento están vinculadas por una parte con el punto de partida de los respectivos sistemas y por la otra con las políticas de ampliación de la cobertura que se aplicaron en cada uno de los países en sintonía con aquel.

Analizaremos a continuación los diversos órdenes de desigualdades que se plantean en cada uno de los casos en estudio y las formas en que fueron abordados desde la política pública.

2.- Desigualdades en educación superior y políticas públicas

Existen diversos órdenes de desigualdad con relación a la participación de la población en la educación superior. Más allá de las inequidades que se originan en las sucesivas exclusiones operadas en los niveles educativos anteriores, un primer orden de desigualdades puede ubicarse en el acceso a las instituciones y otro, frecuentemente subestimado, se localiza en el tramo de permanencia y egreso. Por fin, un tercer orden de desigualdades puede operar como consecuencia de

la segmentación institucional y la generación de ofertas diferentes orientadas a públicos de distinto origen social.

La política pública generada en los últimos años, calificada genéricamente como “democratizadora”, ha puesto el énfasis especialmente en la ampliación del acceso realizando tímidos avances en cuanto a los resultados que la expansión del número de instituciones y de la cobertura puede alcanzar. La tercera problemática, que da cuenta de la existencia de mercados escolares duales que pueden conducir a destinos ocupacionales diferenciados, continúa aún inexplorada aguardando -al menos- ser reconocida como una forma de profundización de los desiguales recursos que los grupos sociales tienen para insertarse en el mundo del trabajo.

Desde la perspectiva teórica la meta de las políticas públicas suele plasmarse en términos de “democratización e inclusión”, aunque a menudo estos conceptos son usados de manera indistinta sin tener en cuenta sus complejidades y su alcance diverso. En lo que respecta a la “democratización”, ésta puede abordarse desde una acepción amplia que la asimila a la extensión de la educación superior a un número mayor de personas desentendiéndose de los resultados efectivos que ésta suponga. Desde una acepción más restringida en cambio, se pone el acento en la “reducción de las desigualdades sociales” focalizando en la secuencia completa de acceso, tránsito, egreso y formas de inserción de los graduados en el mercado ocupacional. Desde esta perspectiva, expandir las posibilidades de acceder a este nivel educativo sin operar de manera simultánea para que los logros que obtienen los diversos grupos sociales sean similares, aunque amplíe sus horizontes de vida, difícilmente reduzca la desigualdad social.⁵

En lo que respecta a la noción de “inclusión”, su introducción cambia el eje de discusión al reconocer a la heterogeneidad como un rasgo permanente en las sociedades latinoamericanas y a la diversidad como un componente positivo que merece ser revalorizado. Esto supone un cambio sustancial del foco de análisis en la medida en que, tradicionalmente, la diversidad fue

considerada una desventaja a remover para construir sociedades homogéneas, requisito indispensable de un estado-nación en sentido clásico. En el ámbito educativo, supone que todos, independientemente de sus características individuales tienen derecho a aprender lo que implica generar condiciones adecuadas para la obtención de resultados favorables.

Aunque en ambos casos la meta es lograr una ampliación de las bases sociales de las instituciones de nivel superior, la democratización focaliza en la desigualdad social mientras la inclusión lo hace en la contención y respeto de la diversidad de grupos que componen la sociedad.

2.1.- Las desigualdades en el acceso a la educación superior

Las mismas aluden a las desigualdades socioeconómicas, las étnico-raciales, las provenientes de la concentración urbana y regional de la oferta universitaria y las de género.

a) Desigualdades socioeconómicas: Para lograr el arribo al nivel superior de segmentos de la población provenientes de sectores sociales desfavorecidos se plantean diversos programas de ayuda económica, como las becas y créditos educativos que morigeren la incidencia del origen social en la obtención de buenos resultados en las instituciones. Con relación a los “créditos educativos”, los mismos se desarrollaron en los tres países durante los años 90, pero sólo persisten en Brasil. En Argentina, tuvieron vigencia entre 1996 y 2000 mientras en Venezuela fueron anulados durante la gestión de Chávez.

En Brasil el Programa de Financiamiento estudiantil (FIES) 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 desde 2005, sólo el 50% del valor de la mensualidad (Leal Lobos, 2011).

En lo que respecta a las becas, los tres países han desarrollado esta política de ayuda económica directa;

en Argentina y Venezuela –acorde con el fuerte desarrollo de las instituciones de gestión pública- favorecen la inserción en las mismas y en Brasil, en cambio, lo hacen en las privadas.

En Argentina el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) se instala en la década de los 90 para auxiliar a estudiantes de universidades nacionales provenientes de hogares en situación de pobreza estructural. A partir de 2000 incorpora líneas especiales de ayuda a indígenas, discapacitados para reducir la incidencia de factores discriminatorios,⁶ alumnos destacados en olimpiadas internacionales y aquellos que optan por carreras de oferta única. A fines de 2008 se crean además el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) y el Programa Nacional de Becas de Grado TICs (PNBTICs) que suponen un cambio en la política pues la ayuda económica se utiliza además como forma de orientación de la matrícula hacia carreras consideradas prioritarias para el país. A pesar de que la evolución del presupuesto invertido ha sido altamente favorable, en 2012, incluyendo todos los subprogramas, cubría cerca del 3% de la matrícula en universidades nacionales.

En Venezuela por su parte, en los 10 primeros años de gobierno Bolivariano el número de becas en educación universitaria pasó de 50.946 en el año 1998 a 372.367 en el año 2009, lo cual representa un aumento de 631%. Las mismas son otorgadas por diversas instituciones como FUNDAYACUCHO, Fundación Misión Sucre, OPSU, Convenio Cuba-Venezuela e Instituciones de Educación Superior (MPPEU, 2010: 14). Esto implica que cubre más del 15% de la matrícula total.

En el caso de Brasil, los programas de becas de mayor envergadura han sido direccionados hacia las instituciones privadas. Este es el caso del Programa Universidad para todos (PROUNI) establecido en 2004 prevé aprovechar parte de las “vacantes” ociosas de las IES privadas a través de becas de estudio (integrales y/o parciales) para estudiantes considerados pobres por el ingreso familiar, que cursaron el nivel secundario en escuelas públicas, con una participación de indígenas

y negros similar a la que se da en cada estado y a profesores de la red pública de enseñanza fundamental que no tengan diploma de enseñanza superior. Como contrapartida, las instituciones privadas (con o sin fines de lucro) que adhieran al programa, 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 de la prueba final del secundario (ENEM) por lo que -se sostiene- respeta el principio del mérito.

Este programa ha generado un intenso debate por considerarse una vía de reconfiguración de la oferta de enseñanza superior y de fortalecimiento del sector privado; de tal manera, podría profundizar la desigual distribución de los bienes educacionales y la segmentación del sistema, orientando a los sectores más pobres a estudiar en instituciones de baja calidad, que son las que mayoritariamente ofrecen las vacantes (Mancebo, 2004).

Si se suman los aportes de los créditos educativos (FIES) y las becas (PROUNI), el 10% de la matrícula total es alcanzada por algún tipo de beneficio; este último programa permitió en 2013, la apertura de más de 252 mil vacantes y desde su inicio, en 2005, ha otorgado alrededor de 1 millón y medio de becas.

b) Desigualdades étnico-raciales: Las Políticas de Acción Afirmativa (PAA) constituyen acciones de reparación y compensación que apuntan a corregir una situación de desigualdad y discriminación a la que están o estuvieron sometidos determinados grupos sociales, étnico-raciales o las mujeres (Moehlecke 2002). Se han aplicado en diversos países a lo largo del siglo pasado especialmente en lo que refiere a la inserción de esos grupos en el mercado de trabajo y en el ámbito de la educación superior.

En Brasil, se están desarrollando iniciativas a través de modalidades diferentes: sistemas de reserva de vacantes en el examen de ingreso (vestibular) a través de cuotas según criterios socioeconómico y étnico-raciales, cursos pre-vestibulares, otorgamiento de puntaje especial en el momento del acceso a partir de ciertas caracte-

rísticas (*bônus*),⁷ oferta de becas de estudio después del ingreso a los cursos de graduación y creación de cursos específicos para estos segmentos, como la licenciatura para profesores indígenas en algunas universidades.

En la última década se ha avanzado significativamente en un discurso que privilegia la inclusión en la educación superior generando políticas educativas diferenciadas para promover a los grupos sociales menos representados en las instituciones abandonando de esta manera el discurso universalista que ponía el énfasis sólo en el mérito (dos Santos, 2012) a través de la aplicación irrestricta del principio de igualdad de oportunidades. En todo caso, se procura articular las políticas que favorecen a ciertos grupos con el mantenimiento de altos patrones de calidad.

El "sistema de cuotas" implica la reserva de un porcentaje de vacantes para un grupo social que se busca promover y que, por sus características e historia, ha experimentado en el largo plazo situaciones discriminatorias; implica que todos aquellos que pertenecen al mismo grupo, sólo compiten entre sí por obtener una vacante en la institución. Se propone de esta manera operar sobre algunos de los factores que generan la sobrerrepresentación de este grupo en las instituciones de educación superior.

Mucho se ha debatido⁸ en torno a la conveniencia de establecer esta política de reserva de vacantes por motivos sociales o étnico-raciales, la cual ha sido discutida y criticada desde posiciones que pueden ubicarse en un amplio espectro ideológico. Aquellos que la rechazan argumentan que en el caso de las cuotas fijadas a partir de criterios raciales, se presentan dificultades para establecer la raza de una persona por el fuerte mestizaje experimentado en Brasil o, en el mismo registro, niegan la existencia de las razas desde el punto de vista de la ciencia biológica. Para otros, tanto las cuotas raciales como las sociales violarían el principio de igualdad política y jurídica de los ciudadanos garantizada por la Constitución de 1988 y al reconocer una distinción legal entre negros y blancos constituirían un retroceso; por

último, desde la perspectiva de la educación superior ambos tipos de cuotas atentarían contra la noción de mérito y podrían derivar en una reducción de la excelencia académica.

Desde la corriente que apoya esta política se la considera una forma de garantizar efectivamente el cumplimiento de los preceptos igualitaristas de la Constitución de 1988 compensando de esta manera a los grupos discriminados. Para aquellos que sustentan una posición más radicalizada, constituye sin embargo un instrumento "insuficiente" para resolver la discriminación social y racial y en el ámbito de la educación superior las dificultades que enfrentan jóvenes provenientes de grupos sociales desfavorecidos son de tal envergadura que no pueden superarlas sin acciones *ad hoc*: apoyo financiero, pedagógico, psicológico, etcétera (Sousa y Portes, 2011).

A partir de 2001 las PAA comienzan a ser aplicadas en las IES y para fines de esa década, el 65% de las universidades federales tenía alguna modalidad siendo la más frecuente la reserva de vacantes por motivos sociorraciales, seguida del *bônus* social. Sin embargo, alrededor del 75% de las instituciones que aplican PAA no contemplan (al menos en la documentación oficial) medidas para garantizar la permanencia (Sousa y Portes, 2011: 525). Por otra parte, son pocas las instituciones que mantienen sistemas de reservas de vacantes sólo por motivos raciales.

Finalmente, en 2012 se aprueba la Ley de Cuotas Raciales y Sociales que establece una reserva de vacantes del 50% en los institutos y universidades federales para negros, mulatos e indígenas, y también para estudiantes con ingresos familiares inferiores a un salario mínimo y medio que cursaron toda la secundaria en instituciones públicas. Las cuotas serán distribuidas de acuerdo al rendimiento de los aspirantes en el ENEM, esto es, se destinan a los mejores alumnos de la red pública.

Aunque muchas de estas políticas son de reciente aplicación, algunos de sus efectos pueden observarse en diversos indicadores. Al respecto, entre 1997 y 2011 el

estrato de jóvenes entre 18 y 24 años que frecuentaban o habían concluido la enseñanza superior pasó del 7,1% al 17,6%. En el mismo grupo de edad, la participación de los que forman parte del 20% con menor renta per cápita pasó de 0,5% a 4,2%, mientras que la de los que pertenecen al 20% con mayor renta pasó de 22,9% a 47,1%. Esto implica que la desigualdad se ha reducido pero aún permanece en parámetros muy elevados (MEC /INEP, 2013).

En términos de color, el número de negros en educación superior se quintuplicó entre 1997 y 2011. De tal manera, si focalizamos en la población entre 18 y 24 años, la proporción de negros pasó del 4% en 1997 a cerca del 20% en 2011 (*ibidem*).

En Venezuela por su parte se han desarrollado programas destinados a discapacitados, a pueblos indígenas y a población privada de libertad. En lo que respecta a las personas con discapacidad, para garantizar la igualdad de oportunidades de ingreso, se reserva para este grupo el 1% del total de cupos en cada universidad pública y se crearon diversos centros y unidades de apoyo tecnológico. Por otra parte, en 2009 se aprobó también la "Política y Estrategias orientadas a garantizar el derecho de los pueblos indígenas a una Educación Universitaria Intercultural y Multilingüe", que favorece la incorporación de estudiantes indígenas en las IES existentes o en la recientemente creada Universidad Territorial del Amazonia (2011) con sedes en dos estados del sur del país, Bolívar y Amazonas. En este último los indígenas representan casi la mitad de la población total del estado.

c) Desigualdades derivadas de la concentración urbana y regional de la oferta universitaria: En todos los casos en estudio se han dado políticas de interiorización de las IES. En este sentido, las nuevas instituciones creadas procuran atender la demanda de estudios superiores en provincias/estados que no estaban adecuadamente dotados y en algunos casos en ciudades intermedias.

En Argentina la expansión institucional inicia una nueva etapa a partir de los años 90 generando un cambio del mapa universitario vigente hasta ese momento. En

este sentido en las dos últimas décadas se crearon 20 de las 47 universidades nacionales y 26 de las 46 universidades privadas. Por otra parte, entre estas 20 universidades nacionales creadas, 11 se instalaron en el conurbano de Buenos Aires, 6 durante los años 90 y 5 en la primera década de nuestro siglo. Se trata de instituciones que se insertan en un medio socioeconómico muy desfavorable y atienden a una población estudiantil de escasos recursos económicos y culturales, para la cual, este nivel educativo no constituía hasta entonces una opción real. Desde esta perspectiva, la creación de las instituciones generó oportunidades para que estos jóvenes continuaran sus estudios, ampliando así sus horizontes de vida. 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 a estas situaciones.

Tienen también un mandato fundacional orientado a la atención de las demandas locales y se construyen a partir de modelos organizacionales innovadores. Esto acontece tanto en las instituciones creadas en los 90 y que ya tienen casi dos décadas de funcionamiento, como en las que se constituyeron recientemente. Se estima que estas 11 instituciones, sumadas a la Universidad Nacional de Lomas de Zamora creada en 1973, nuclea alrededor de 135 mil alumnos,⁹ de los cuales las tres cuartas partes son primera generación de universitarios.

En general estas universidades establecen cursos de ingreso cuya finalidad no es estrictamente selectiva, al menos en términos sociales, 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: el 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; la

insuficiente formación previa en términos cognitivos y de habilidades para el aprendizaje; las dificultades económicas del núcleo familiar que no pueden ser subsanados únicamente con una beca y las características de los entornos familiares que resultan poco estimulantes para el estudio en términos materiales (falta de libros y de infraestructura mínima para estudiar).

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

En lo que refiere a la “expansión institucional” en Brasil, durante la gestión de Lula se crearon 14 nuevas universidades federales y 140 campus y para 2014 Rousseff decidió la creación de 4 nuevas universidades federales, 120 nuevas escuelas técnicas y 47 campus universitarios. Dos de las nuevas universidades se establecerán en el estado de Bahía (centro-norte del país), una en Ceará (noreste) y otra en Pará (norte). Se procura de esta forma profundizar la interiorización de la educación superior y aumentar la oferta en zonas socioeconómicas desfavorecidas como las regiones Norte y Nordeste. Se expanden también los Centros Federales de Educación Tecnológica que en 2011 ya eran 40. Más allá del crecimiento cuantitativo de las instituciones públicas, la oferta privada se sigue expandiendo y representa el 88% del total de instituciones. Por otra parte, no se constata aún una asociación directa entre radicación periférica de universidades federales y cambios significativos del perfil socioeconómico de los alumnos (Barreryro y Aureliano, 2011: 200).



Por otra parte, uno de los ejes fundamentales del ambicioso programa de reformas encarado puede ubicarse a nivel de 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 se orienta a crear “condiciones” para la expansión de las vacantes y la permanencia de los estudiantes en las aulas y para la mejoría del aprovechamiento de la estructura física y de recursos humanos

en las universidades. 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).

Para algunos autores, 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. Desde otra perspectiva analítica,

en cambio, se sostiene que su objetivo es imponer un modelo flexible de educación superior (ciclo de formación general, títulos intermedios, itinerarios formativos en línea con las propuestas del Proceso de Bolonia) y al suponer una expansión significativa de las matrículas y promover una movilidad entre los ciclos podría por una parte, favorecer al sistema de gestión privada, y por la otra generar una sobreoferta de bachilleres con la consiguiente pérdida de competitividad de los mismos (De Paula, 2009, Leher, 2010).

En Venezuela, el enfrentamiento entre el gobierno de Chávez y las universidades tradicionales condujo a una expansión institucional de naturaleza singular en la medida en que operó la conformación de un sistema

paralelo de educación superior. Éste se da a través de la creación de nuevas instituciones y la municipalización de la educación universitaria. En este sentido, la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) fue creada en 2003 para incorporar en sus diversas sedes, a estudiantes que no habían podido ingresar a las universidades tradicionales a través del sistema de selección regular; de esta manera, se buscaba atender las demandas de grupos pertenecientes a los estratos menos favorecidos. Los Programas de Formación de Grado (esto es las Carreras) constituyen las unidades académico-administrativas de la UBV y conducen a la obtención del título de Licenciado o del título intermedio de Técnico Superior Universitario.

Hasta fines de 2004, se aplicó un diseño institucional que incorporaba planteamientos novedosos en materia de nuevas formas de enseñanza aprendizaje (formación integral, ruptura de la fragmentación del conocimiento, la educación vista como proceso dialógico y transformador orientada a la creatividad, investigación formativa e incorporación de lo socio-espacial tomando en cuenta el origen de los estudiantes). Sin embargo, algunos autores destacan que, a partir de esa fecha, se inicia un período “más politizado e ideologizado que el primero” (García Guadilla, 2004:140 y 2006).

Se han creado además Universidades Experimentales y dentro de la Misión Sucre, las denominadas Aldeas Universitarias en el contexto del proceso de municipalización de la educación superior y los Complejos Universitarios Socialistas Alma Mater. Estas políticas de ampliación institucional que han despertado opiniones encontradas en torno a la calidad académica de la oferta educativa han permitido que entre 2000 y 2010 la matrícula creciera más del 150%.

Por su parte, la Misión Sucre, programa creado en septiembre de 2003 tiene por objetivo la universalización del acceso a la educación superior incluyendo a los estudiantes que están fuera de este nivel educativo. Para ello, facilita la incorporación y prosecución de los estudios de todos los bachilleres que no fueron admitidos en ninguna institución de educación superior. A través de este programa se

busca la incorporación activa de todos los ciudadanos con una perspectiva no meramente profesionalizante sino de formación integral orientada a la transformación.

El gobierno considera que este “paralelismo” institucional constituye la única forma de mejorar la inclusión en la educación superior y simultáneamente, la formación académica de los alumnos en los principios del proyecto revolucionario bolivariano (García Guadilla, 2006). Por otra parte, remarca que fue la resistencia al cambio planteada por las universidades tradicionales la que originó la necesidad de habilitar otras instituciones de perfil diferente.

Los puntos de vista críticos se concentran en dos temas: la calidad de los aprendizajes desarrollados y el control ideológico ejercido a través de él. En efecto, se señala que este sistema universitario “paralelo” es en muchos casos de baja calidad cuestión que se centra en varios aspectos: la condensación de los contenidos programáticos sin seguir criterios de conveniencia y utilidad para lograr la generación de competencias que promuevan la inserción y el desarrollo individual y autónomo de los ciudadanos excluidos; la falta de formación de los docentes y la utilización de profesores voluntarios; la utilización acrítica de tecnologías educativas, especialmente de origen cubano, la cual no se ajusta adecuadamente a la realidad venezolana (Mundó, 2009).

Por su parte, García Guadilla (2011) sostiene que la inclusión se centró en a la educación superior y las políticas de inclusión focalizaron en la cantidad descuidando la calidad en ese nivel y en los anteriores. Por otra parte, surgen también dudas consistentes sobre la preparación de los profesores reclutados para atender la gran expansión de matrícula.

d) Desigualdades de género: El crecimiento cuantitativo de la participación femenina en la educación superior ha restado centralidad a esta problemática; en los tres países que estamos analizando la presencia de la mujer se expresa a través de una participación en la matrícula total para 2008 del 62% en el caso de Venezuela, del 60% en el caso de Argentina y del 56% en Brasil (UNESCO, 2010: 162). Esto no implica sin embargo, que la distribución de la

población femenina en las áreas de conocimiento resulte pareja, sino que se concentra especialmente en áreas como Ciencias Sociales y Humanidades. Por otra parte, como demuestra Villa Lever (2013) para el caso de México, la relación entre capital familiar y capital escolar está mediada por el capital de género, razón por la cual los varones, por el sólo hecho de serlo tienen a menudo mayores posibilidades que las mujeres, de estudiar en instituciones de mayor prestigio y calidad académica.

2.2.- Desigualdades relativas a la permanencia y el egreso

En las políticas diseñadas y aplicadas en estos años comienza tíbiamente a esbozarse una preocupación por la permanencia y el egreso, esto es, un reconocimiento que el proceso de democratización tiene como punto de partida el acceso pero no se agota allí y es necesario generar condiciones para que el tránsito y la conclusión de los estudios constituya una verdadera oportunidad más allá del sector social de origen. Sin embargo, todavía los mecanismos habilitados para efectuar el seguimiento de los estudiantes son muy embrionarios, a veces confusos y los resultados obtenidos son más que modestos.

En Argentina, por ejemplo, el Plan Nacional de Becas Bicentenario prevé estrategias de acompañamiento de los becarios en su trayecto por carreras científico técnicas de 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; la implementación de estos mecanismos sin embargo es muy disímil y los resultados, todavía escasos.

En Venezuela, las altas tasas de abandono y repetición que continúan presentándose, son vinculadas en las esferas oficiales con dificultades en los procesos de selección de la carrera por parte de los estudiantes y con los niveles de pobreza de los ingresantes a la universidad. Por tal motivo, se ha perfeccionado la Prueba de Exploración Vocacional y

se encara la temática a partir de diversas formas de apoyo económico a los estudiantes, destinadas a generar condiciones para su permanencia en las instituciones: Programa Alma Mater, diversos tipos de becas, comedores universitarios, pasaje preferencial estudiantil (Molinas Yuncosa y Contreras Chacón, 2012).

Para el caso de Brasil, se presentan varias alternativas que apuntan a aumentar la permanencia y la graduación de los estudiantes. Por una parte, el Programa REUNI presentado anteriormente, procura ampliar el acceso pero también operar sobre las tasas de graduación. En este sentido se aspira a obtener tasas promedio de egreso del orden del 90% a través de una administración más eficiente de los cupos disponibles, facilitada por la flexibilidad curricular y el favorecimiento de la movilidad estudiantil entre carreras e instituciones diferentes, con el aprovechamiento de créditos.

Por otra parte, en 2010 se creó el Programa Nacional de Asistencia Estudiantil (PNAE) destinado a ampliar la permanencia de los estudiantes en la educación superior pública federal. El mismo abarca las siguientes áreas: vivienda estudiantil, alimentación, transporte, salud, inclusión digital, cultura y deporte, guardería infantil y apoyo pedagógico.

En los tres casos por lo tanto se están dando los primeros pasos aún imprecisos en la formulación de políticas que reconozcan a la permanencia y el egreso de las instituciones como procesos en los cuales resulta relevante generar condiciones que permitan reducir los resultados adversos de orígenes sociales menos favorecidos.

Como señaláramos anteriormente, el tercer orden de desigualdades, derivado de la existencia de mercados escolares



duales con ofertas de calidad muy diversa que conducen a destinos ocupacionales diferenciales, un rasgo muy presente en toda la región, no constituye aún un tema de preocupación para los gestores y *policymakers* lo cual reduce las posibilidades democratizadoras de la ampliación de oportunidades en la educación superior.

3.- Inclusión de la diversidad con reducción de las desigualdades sociales en la educación superior: un objetivo para el siglo XXI

En buena parte de América Latina, la expansión de oportunidades en el ámbito de la educación superior constituye una política pública sostenida en lo que va del siglo XXI con matices y alcances diversos según los países. Calificada genéricamente como inclusiva o democratizadora, esta promisoriosa política constituye un primer paso adelante en la comprensión y atención de una problemática por demás de acuciante en una región dominada por la desigualdad en la distribución de los ingresos.

En este sentido el lugar que ocupa la apropiación inequitativa del conocimiento y la educación conforma un núcleo explicativo de aquella situación que se potencia especialmente en el ámbito de la educación superior. Por tal motivo, la expansión de las oportunidades en este nivel educativo es un aspecto central y su incorporación a la agenda de gobierno un reconocimiento que constituye un derecho humano.

Sin embargo, ampliar o expandir no es democratizar si este último verbo se conjuga desde el prisma de la reducción de las desigualdades sociales. En el mismo sentido, incluir, esto es sumar diversidad supone actuar sobre las discriminaciones históricas, pero la problemática no puede agotarse allí sino que, por el contrario, allí se ubica el punto de partida. Garantizar el acceso por lo tanto es la punta del iceberg y aunque a menudo concentra la atención de demandantes y gestores de política pública debe ser seguida por acciones similares para asegurar la

permanencia y graduación en instituciones de elevada calidad académica.

La obtención de resultados similares requiere ser sostenida a través de políticas que no sólo contemplen el apoyo económico sino el acompañamiento de los grupos sociales desfavorecidos que acceden a las instituciones y la compensación de las deficiencias de su formación en el nivel medio. Lo que no puede negociarse si el objetivo es la reducción de las desigualdades es el sostenimiento de aprendizajes de calidad en instituciones de excelencia.

Los casos nacionales en estudio permiten visualizar tres modelos diversos en la generación de política pública. En Argentina y Venezuela, más allá de la existencia en ambos casos de algunas políticas afirmativas para la inclusión de grupos sociales diversos, la ampliación de la cobertura institucional ocupa un lugar central en la política sectorial. En el primer caso esto se da a través de la creación de universidades públicas, similares a las ya existentes, ubicadas especialmente en zonas socioeconómicas muy desfavorecidas, que requieren la elaboración de una política institucional de contención de los alumnos y compensación de sus carencias en términos de capital escolar y cultural. De lo contrario, los fracasos estudiantiles pueden conducir a una reducción de la calidad y consiguientemente también de la capacidad democratizadora de esta política.

En Venezuela, la estrategia escogida se centra en el proceso de municipalización y generación de un sistema paralelo (o alterno) de educación superior. En este caso, si bien los diferentes perfiles de los estudiantes procuran ser contemplados, como su ingreso se da en instituciones creadas *ad hoc* de manera acelerada, no están garantizados patrones mínimos de calidad lo que plantea dudas considerables sobre la futura inserción de los profesionales egresados de estos establecimientos.

En Brasil, aunque se ha producido una expansión importante del número de universidades federales y de las vacantes en instituciones públicas, el heterogéneo sector privado sigue gestionando cerca del 90% de las

instituciones y el 75% de la matrícula. En este caso, las PAA ocupan un lugar significativo y su aplicación en la última década ha comenzado a brindar mayores oportunidades de acceso, especialmente a los afrodescendientes.

En ninguno de los tres casos sin embargo, se han gestado políticas consistentes que estimulen la permanencia y graduación en instituciones de excelencia de estas camadas pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos y por lo tanto, frágiles. En esta materia, los avances son aún muy reducidos y ni la política pública ni la institucional han atendido esta situación a pesar que la misma constituye uno de los cuellos de botella de todo el proceso.

Tampoco existe un reconocimiento de la incidencia que los mercados escolares duales ejercen sobre las oportunidades de jóvenes provenientes de diversas extracciones sociales. Al respecto, la generación de circuitos educativos diferenciales de diversa calidad, segmentados según criterios de adscripción social puede anular o reducir los efectos democratizadores de la ampliación de las oportunidades educativas.

El reconocimiento del derecho a la educación superior y la formulación e implementación de políticas públicas en la materia constituye sin duda un avance significativo para alcanzar una mayor democratización social. Para que aquellas operen de forma efectiva en la reducción de las desigualdades sociales será necesario sin embargo reconocer los nudos problemáticos y profundizar los estudios que permitan evaluar los resultados de su aplicación. El proceso de democratización es siempre por definición un proceso inacabado; en el ámbito universitario por su propia naturaleza, constituye además un desafío que recién comienza a develarse.

Notas

1. Según datos de Cepal (2013), el Coeficiente de Gini de Argentina era en 2012 de 0.475, el de Brasil del 0.567 y el de Venezuela del 0.405.
2. Según datos del IBGE (2012), el 82% del 10% más pobre de la población es negro mientras el 75% del 1% más rico es blanco. Las diferencias regionales también son significativas, concentrándose los sectores más carenciados en las regiones Norte y Nordeste y los más favorecidos en

las regiones Centro-Oeste, Sur y Sudeste. El salario promedio presenta además grandes diferencias en función del color de la piel; por otra parte, si se toma en cuenta el promedio de años de estudio de blancos y negros, aquellos alcanzan 8.2 mientras estos 6.4.

3. La pobreza se ubicaba en 2012 en torno al 24% y la indigencia es del 9.7% (Cepal, 2013).
4. Entre 2010 y 2011 la matrícula del sector público creció un 7.9% mientras la del sector privado lo hizo un 4.9%; el número de ingresantes por su parte aumentó un 3.1% en las instituciones públicas y un 8.8% en las de gestión privada (MEC / INEP, 2013).
5. Para un abordaje teórico de estos temas pueden consultarse entre otros autores, Dubet (2006 y 2011), Merle (2004), Passeron (1979), Prost (2001) y Renaut (2008); una discusión articulada de esta problemática fue abordada en Chiroleu (2014).
6. Estos programas sin embargo, tienen aún una cobertura muy reducida: en 2011 se otorgaron 72 becas a discapacitados y 76 a indígenas (SPU, 2011).
7. El *bônus social* implica el aumento en un porcentaje preestablecido en las notas de Exámenes Vestibulares de los candidatos a partir de algún criterio social (ser egresado de escuela pública) o sociorracial. Por ejemplo, en la Universidad de Campinas, el PAAIS (Programa de Ação Afirmativa e Inclusão social) otorga puntos adicionales a la nota final del examen de ingreso de la universidad para los candidatos de la red pública que opten por recibir esa bonificación. En caso de que el mismo candidato se autodeclare negro o indio, entre los que todavía pueden optar, reciben en la puntuación un segundo incremento en su nota, diez puntos más.
8. Sobre esta temática puede consultarse Sousa y Portes (2011).
9. Las universidades del conurbano de Buenos Aires representan un poco menos del 10% de la matrícula en universidades públicas que asciende a 1,442,000 estudiantes.

Bibliografía

- CEPAL (2013), *Panorama Social de América Latina*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina.
- Chiroleu, Adriana (2014), "Alcances de la democratización universitaria en América Latina", en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 65/1, Madrid, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en Internet: <http://www.rieoei.org/deloslectores/6000Chiroleu.pdf> (consulta: 10/05/2014)
- De Paula, Cristiana (2009), *Neoliberalismo e reestruturação da Educação Superior no Brasil: O REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital*, Niteroi, Universidade Federal Fluminense, en http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/cristiana%20de%20paula.pdf (consulta: 10/2/2014).

- Dos Santos, Jocelio Teles (2012), "Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção", en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 93, N° 234.
- Dubet, François (2006), *La escuela de las oportunidades*, Barcelona, Gedisa.
- Dubet, François (2011), *Repensar la Justicia Social contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Ezcurra, Ana (2005), "Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la Educación Superior", en *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 107, México, ANUIES.
- García Guadilla, Carmen (2004), "Venezuela: alcances e dificultades no contexto de uma complexa situação política", en Lauro Morhy (Org), en *Universidade no Mundo. Universidade em Questão*, Brasília, Editora Universidade de Brasília, vol. 2.
- García Guadilla, Carmen (2006), "Logros y tensiones en las políticas públicas de Educación superior en Venezuela (1999-2004)", en *CENDES, Venezuela Visión plural. Una mirada desde el CENDES*, Caracas, ed. Bid y Co.
- García Guadilla, Carmen (2011), *Tensiones de la Educación Superior Venezolana en un contexto de explícita polarización política. Elementos para contribuir al debate*. Caracas: CENDES-UCV.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística) (2012), *Síntese de Indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2012*, Rio de Janeiro.
- Leal Lobos, Roberto (2011), "La Educación Superior en Brasil 2005-2009", en Cinda. *La Educación Superior en Iberoamérica 2011*, Santiago de Chile, Cinda.
- Leher, Roberto (2010), "Capitalismo dependiente y Educación: propuestas para la problemática universitaria", en Roberto Leher (comp), *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, Rosario, Clacso -Homo Sapiens, pp. 19-94.
- Mancebo, Deise (2004), *Universidade para todos: a privatização em questão*, en <http://www.anped.org.br/reformauniversitaria4.doc> (consulta: 12/10/2013).
- MEC / INEP (Ministerio de Educação e Cultura / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (2013), *Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2011*. Brasília: Mec/Inep.
- Merle, Pierre (2004), "La démocratisation de l'école", *Le Télémaque. Presses universitaires de Caen* 25, pp. 135-149.
- Moehlecke E, Sabrina (2002), "Ação afirmativa: história e debates no Brasil", en *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 117, pp. 197-217.
- Molina Yuconsa, Nuby Lisbeth y Contreras Chacón, Azael Eduardo (2012), *Los sistemas de acceso, normativas de permanencia, y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior en Venezuela -Informe Nacional- Proyecto ACCEDES*, Universidad de los Andes.
- Morles, Victor, Medina, Eduardo y Alvarez Bedoya, Neptali (2003), *La Educación Superior en Venezuela 2003*, Caracas, IESALC, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131594s.pdf> (consulta: 25/11/2013)
- MPPEU (Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria) (2010), *La revolución bolivariana en la educación universitaria 1999-2009*, Caracas, MPPEU en http://www.embavenez-paris.fr/upload/180410_164158_bonamici_QEKNMw.pdf. (consulta: 12/01/2014)
- Mundó, Mabel (2009), "Las misiones educativas: ¿política pública para la inclusión o estrategia para el clientelismo político?", en *Cuadernos CENDES*, año 26, núm. 71, Caracas, UCV.
- Mundt, Carlos., Curti, Celina y Tomassi, Cristina (2011), "Inclusión en los estudios universitarios en el conurbano bonaerense: la construcción de una concepción integral desde una perspectiva de gestión", en Norberto Fernández Lamarra y María De Paula, *La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades*, Buenos aires, Eduntref.
- Ottone, Ernesto (2007), *América Latina y el Caribe, realidades y desafíos*. Ponencia presentada en Italia-América Latina: insiemme verso il futuro, Roma, Italia, en <http://iii.conferenzaitaliaamericatlatina.org/public/it/file/conferenza/Ottone.pdf> (consulta: 4/3/2010).
- Passeron, Jean Claude (1979), "La democratización de la enseñanza superior en los países europeos: un intento de retrospectiva", en *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación IX* (1), 46-56. Paris, UNESCO.
- Pastore, José y Do Silva, Nelson Valle (2004), *Notas sobre a mobilidade social no Brasil*, Rio de Janeiro, Fórum Nacional, en www.inae.org.br/trf_arq.php?cod=EP00840 (consulta: 21/7/2012).
- Portes, Alejandro (2004), *El desarrollo futuro de América Latina. Neoliberalismo, clases sociales y transnacionalismo*, Bogotá, ILSA
- Prost, Antoine (2001), "La démocratisation de l'enseignement en France depuis la Seconde Guerre mondiale", *Revue suisse des sciences de l'éducation* 1/2001.
- Renaut, Alain (2008), "La Universidad frente a los desafíos de la democracia", *Temas y Debates* 16, pp. 153-161, Rosario, UNR, en <http://www.temasydebates.unr.edu.ar/index.php/tyd/article/view/77> (consulta: 14/05/2011).
- Sousa, Leticia Pereira e Portes, Écio Antônio (2011), "As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais", en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 92, núm. 232.
- SPU (Secretaría de Políticas Universitarias) (2011), *Anuario de Estadísticas Universitarias*. Buenos Aires, SPU.
- UNESCO (2010), *Compendio Mundial de la Educación*, París.
- Villa Lever, Lorenza (2013), "Entre Espacios a la Desigualdad en la Educación Superior", en Markus Hochmüller, Anne Huffschmid, Teresa Orozco Martín, Stephanie Schütze, Martha Zapata Galindo (Hrsg.), *Politik in verflochtenen Räumen. Festschrift für Marianne Braig. Fragmentierte Moderne in Lateinamerika*. Edition tranvía – Verlag Walter Frey, Berlin.

Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente

• MARISOL SILVA LAYA

Resumen

El artículo analiza la equidad en la educación superior en México. Propone una nueva conceptualización de la equidad educativa fundamentada en un principio de justicia social que contempla: el acceso efectivo, la compensación de desigualdades, asegurar la permanencia y la obtención de resultados significativos. Con este marco, examina los avances en la materia y advierte que pese a las políticas dirigidas a democratizar este bien público, el sistema educativo mexicano sigue excluyendo a miles de jóvenes pertenecientes a estratos de bajos recursos. Al mismo tiempo, no brinda una atención adecuada a quienes vencen múltiples obstáculos y logran inscribirse en alguna institución. El texto hace patente cómo el acceso y la permanencia están asociados a los antecedentes socioeconómicos y culturales. Concluye con una reflexión sobre la necesidad de apuntalar una concepción más radical de la equidad educativa que privilegie la distribución de recursos de manera proporcional a las necesidades de los jóvenes.

Palabras clave: Equidad – Equidad Educativa – Educación Superior – Jóvenes – Política Educativa.

Introducción

El presente artículo analiza la equidad en educación superior. Este principio se ha convertido en una constante en la política educativa en México. Parece haber una preocupación por atender las graves desigualdades y rezagos que han caracterizado al sistema educativo. Los últimos tres programas sectoriales de educación han contemplado la equidad como un objetivo estratégico. En el nivel superior, las principales acciones se dirigen al incremento de la matrícula y a la ampliación de oportunidades para jóvenes con desventajas socioeconómicas. Para ello se crean nuevas instituciones y se otorgan becas. Así, de una matrícula de poco menos de 2 millones de estudiantes en el 2001 pasamos a más de 3 millones 300 mil en el ciclo escolar 2012-2013. A partir del 2001, se incrementó el número de becas otorgadas a jóvenes de escasos recursos hasta llegar a un promedio anual de más de 300 mil (Presidencia de la República, 2013).

Pese a las políticas que pretenden democratizar este bien público, el sistema educativo sigue excluyendo a miles de jóvenes provenientes de sectores de pobreza y a otros tantos no les brinda la atención adecuada. Es

• Doctora en educación. Investigadora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, en las líneas de políticas educativas, equidad y calidad de la educación superior y primer año universitario. marisol.silva@ibero.mx

evidente la desarticulación que prevalece entre investigadores y tomadores de decisiones en la materia. Los aportes de la investigación aún no permean adecuadamente el diseño de las políticas educativas. En éstas la equidad se entiende como ampliación del acceso y la compensación de insumos. Este enfoque es claramente insuficiente. Por lo tanto es necesario continuar el debate sobre cuestiones claves como: ¿qué se entiende por equidad educativa? ¿cómo se operacionaliza en la educación superior? y ¿cuánto hemos avanzado en la materia? En el presente texto se pretende buscar respuestas a tales cuestionamientos¹.

La pregunta por el concepto: justicia y equidad en educación

Cuando propugnamos por la equidad en educación, subyace la idea de que debe haber justicia al distribuir este bien público. Ello nos remite al ámbito de la justicia distributiva, que puede entenderse como “dar a cada quien lo que corresponde”, un trascendente legado aristotélico. Sin embargo, surge la interrogante sobre qué es aquello que corresponde a cada quién. Y, junto con ello, surgen los criterios de distribución de los bienes sociales. Cabe entonces la pregunta ¿cuáles son los criterios que permiten distribuir los bienes sociales de manera justa?

Rawls, uno de los teóricos más influyentes en la filosofía política, desde mediados de los años 70 formuló dos principios para garantizar un estado de justicia social desde una perspectiva contractualista. Propuso los dos siguientes principios:

Cada persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos.

Las desigualdades sociales y económicas tienen que satisfacer dos condiciones: en primer lugar, tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos en condiciones de

igualdad equitativa de oportunidades; y, en segundo lugar, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (Rawls, 2002, p. 73).

A pesar de que tal fórmula parte de un principio de igualdad entendido como un esquema de libertades iguales para todas las personas, hay autores que cuestionan la aceptación de las desigualdades sociales contenida en su segundo principio. Latapí (1993) afirma que Rawls intenta justificar las desigualdades, porque el pobre recibe el mayor beneficio posible debido a tales desigualdades. Efectivamente, el segundo principio de Rawls no plantea de manera contundente un reparto de bienes en forma proporcional a las necesidades; por ello es válida la interpretación de Latapí acerca de que cabría la posibilidad de que se otorgue una mayor magnitud de bienes a los sectores privilegiados para, indirectamente, obtener el beneficio de los menos aventajados.

Por su parte, Sen (1995) critica que su idea de igualdad se reduzca a la distribución igualitaria de bienes primarios. Sostiene que idénticos bienes pueden significar cosas muy distintas para personas diferentes. De ahí que, focalizarse en igualar los bienes primarios no necesariamente asegura que las personas tengan la capacidad para transformarlos e incrementar su libertad, logrando su desarrollo. Para Sen la igualdad debería darse en la capacidad de cada persona para transformar los bienes o recursos en libertades. Este enfoque pone énfasis en la necesidad de reconocer la diversidad humana y advierte que las consecuencias de pasar por alto las diferencias entre los individuos pueden llegar a ser muy poco igualitarias, al no tener en cuenta el hecho de que “al considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable” (Sen, 1995, p.13).

El debate precedente pone de relieve la necesidad de distinguir entre igualdad y equidad. Bolívar explica que la equidad es sensible a las diferencias de los seres humanos y la igualdad se refiere a iguales oportunidades a un nivel formal. Y añade que “la justicia distributiva en

educación debe tender a la equidad, en el sentido de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos" (2005, p.44). Recuperamos, por tanto, este concepto de equidad para analizar y orientar la distribución de los bienes sociales, ya que entraña el respeto a la igualdad en dignidad de las personas y, al mismo tiempo, exige el reconocimiento de las desigualdades no para justificarlas, sino para revertirlas. La pregunta central es ¿cómo puede operacionalizarse la equidad en educación?

En el ámbito de la política educativa la noción de equidad se ha asimilado con la de "igualdad de oportunidades", que significa que cualquier individuo pueda recibir tanta educación como cualquier otro, con independencia de características como el ingreso familiar, la raza o el sexo (San Segundo, 1998). Este principio admite al menos dos críticas. En primer lugar, ha estado más dirigido al aseguramiento de condiciones para el acceso, lo cual es necesario, pero insuficiente. Frente a esto, varios autores (Latapí 1993; Rivero, 1999; Reimers, 2000; Muñoz Izquierdo, 2009; García Huidobro, 2005) coinciden en señalar que la igualdad de oportunidades debe asegurar tanto el acceso a la educación como la permanencia en la escuela y la obtención de resultados significativos.

Un segundo cuestionamiento, es que soslaya la necesidad de atender las desigualdades existentes entre los individuos, misma que no se resuelve con una igualdad en términos formales. Para superar dichas limitaciones Roemer (2000) señala que la igualdad de oportunidades debe hacerse cargo de "nivelar el terreno de juego".² Ello implica ofrecer recursos compensatorios para que todos estén en las mismas condiciones de aprovechar los bienes sociales. Este autor precisa que la igualdad de oportunidades exige nivelar aquellas circunstancias que diferencian a los individuos y de las que no los creemos responsables, pero que afectan su capacidad para alcanzar o tener acceso a las ventajas que busca. De ahí que, "igualar las oportunidades de aprovechamiento escolar implica distribuir los recursos educativos de manera que se compense la menor capacidad de los niños para trans-

formar estos recursos en resultados escolares" (Roemer, 2000, p.3). Este enfoque es central para el concepto de equidad, entendido, según apuntan Latapí y Bolívar, como un trato diferencial en función de las necesidades.

En lugar del concepto igualdad de oportunidades, Latapí sugiere el de justicia educativa y su criterio de distribución se basa en un principio de proporcionalidad solidaria el cual expresa que "la magnitud de la apropiación particular de un bien fundamental debe guardar proporción con la distribución existente de ese bien en esa sociedad determinada" (1993, p.34). Ello implica evitar la opulencia excesiva, pero también la carencia absoluta.

Las aportaciones de los diferentes autores permiten esclarecer el significado y alcance de conceptos claves en la materia que nos ocupa. En este texto optamos por emplear el término de equidad que, fundamentado en la justicia educativa, significa asegurar el acceso, la permanencia y los resultados significativos a todos los miembros de una sociedad evitando la discriminación y atendiendo las desigualdades previas que limitan la capacidad de las personas para aprovechar este bien público.

¿Cómo entender la equidad en educación superior?

Diferentes instrumentos jurídicos suscritos por México reconocen la importancia de la educación superior y la necesidad de que el Estado la haga accesible a la población en igualdad de oportunidades. La Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 establece que "toda persona tiene derecho a la educación -la elemental y fundamental debe ser gratuita y obligatoria- y, en el nivel que nos ocupa, señala que "la instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos".

México en su artículo tercero constitucional reconoce la importancia de la educación y el derecho de todo individuo a recibirla. En consecuencia, la Ley General de Educación en sus artículos 2 y 9 establece que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

Además de impartir la educación preescolar, la primaria y la secundaria, el Estado promoverá y atenderá -directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros, o bien, por cualquier otro medio- todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación superior, necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal.

Como puede advertirse, el Estado mexicano se compromete a impulsar la educación superior y a garantizar las oportunidades de acceso a la misma. Sin embargo, es conveniente reparar en que, de acuerdo con los diferentes instrumentos, su distribución por parte del Estado debe apegarse a un criterio meritocrático. Así, parece justo que tal nivel educativo se garantice a aquellos jóvenes que cuentan con los logros educativos y habilidades cognitivas necesarias para enfrentar el reto de la formación universitaria (Rodríguez 1998, Latapí, 1993).

Si bien esto puede parecer adecuado, desde el punto de vista de la justicia distributiva que impele a dar a cada quien lo que le corresponde, es fundamental tener presente que en sociedades tan desiguales y estratificadas como las de América Latina, "el mérito se da entremezclado con otros factores de los que el alumno no tiene control y que son muchas veces consecuencia de una organización injusta de la sociedad" (García Huidobro, 2005, p.5). Dos factores que no dependen del alumno, pero intervienen en su rendimiento y distorsionan frecuentemente los esfuerzos de selección son: (i) el ambiente sociocultural en el cual ha crecido y vive (capital cultural); y (ii) el proceso educativo en el que participó (calidad de la escuela).

Ante tal panorama, resulta necesario aplicar también en este nivel educativo criterios justos de distribución que contrarresten los efectos de un escaso capital cultural y permitan que el esfuerzo personal florezca para aprovechar los beneficios derivados de los estudios superiores. Se requiere, de nueva cuenta, revertir los efectos de circunstancias externas que escapan del control de los individuos; en pocas palabras, también es preciso "nivelar el terreno de juego".

Las declaraciones de la más reciente Conferencia Mundial sobre Educación Superior resultan bastante cercanas a esta idea. Su comunicado reconoce la importancia estratégica de este nivel educativo para el progreso de los pueblos y en sus artículos 1 y 9 establece que:

La educación superior, en tanto que bien público, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos.

Al ampliar el acceso, la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no es únicamente una cuestión de acceso –el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno. Este empeño debe abarcar el adecuado apoyo económico y educativo para los estudiantes que proceden de comunidades pobres y marginadas (UNESCO, 2009).

Es sin duda notable que en dicha Conferencia se haya promovido un concepto integral de equidad aplicado al acceso, la permanencia y la conclusión con éxito, y también se haya puesto de manifiesto la necesidad de dar un tratamiento especial a los grupos más desfavorecidos. Es apremiante que, en un contexto social profundamente desigual, la distribución de un bien público estratégico como lo es la educación superior se rija por un criterio de justicia que brinde una atención proporcional a las necesidades de una población juvenil diversa.

Con base en los análisis previos, consideramos que "la equidad en educación superior significa distribuir los recursos y procesos educativos de manera que los

jóvenes provenientes de los estratos sociales más desfavorecidos tengan acceso a una educación de calidad y desarrollen procesos de aprendizaje significativos que les permitan beneficiarse de la misma para mejorar sus condiciones de vida". La equidad en educación superior, debe tender a una distribución desigual a favor de los menos favorecidos y no a un reparto de este bien público basado en una igualdad formal. Para ello es preciso garantizar:

Acceso efectivo: Lo que supone que todos los jóvenes, que así lo demandan y cumplen con los requisitos, pueden ingresar a instituciones de educación superior sin estar condicionados por su origen étnico o su condición social, cultural o económica; supone también que tienen oportunidades de ingresar a opciones educativas que satisfacen sus condiciones y aspiraciones; es decir, no están sujetos a una segmentación educativa que fija a los jóvenes más pobres dentro de sus limitadas posibilidades.

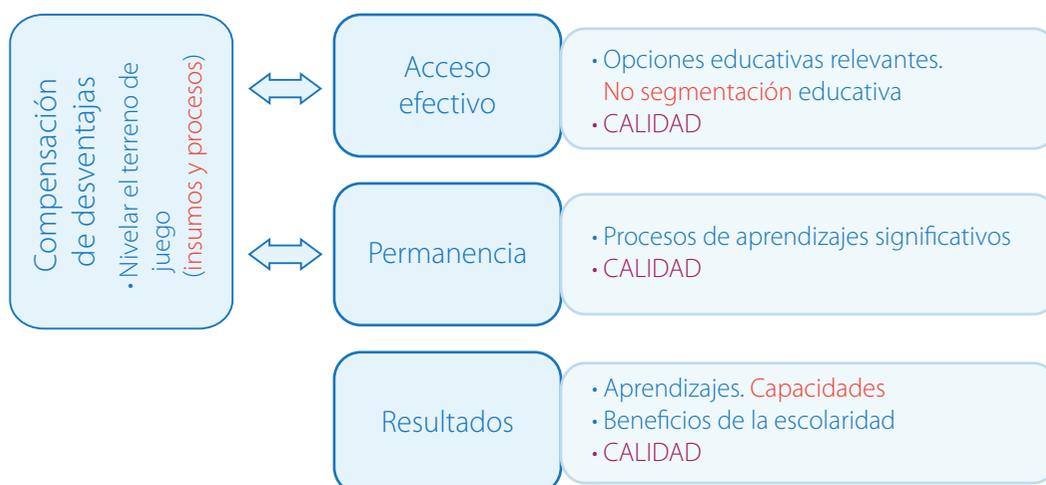
Permanencia: Para lo cual es preciso promover procesos educativos centrados en el aprendizaje de los estudiantes de manera que desarrollen trayectorias académicas regulares y exitosas.

Compensación de desigualdades: Que consiste en brindar apoyos diferenciales a los jóvenes para eliminar la desigualdad de capacidades, tanto para el acceso como para la permanencia. Esto abarca insumos (por ejemplo becas), pero también apoyos educativos que mitiguen el escaso capital sociocultural y los deficientes antecedentes escolares.

Por tanto, se requiere una distribución proporcional no sólo de insumos sino también de procesos, no para discriminar sino para "nivelar el terreno de juego".

Resultados significativos: Implica que los jóvenes desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes (o competencias) necesarios para un adecuado desenvolvimiento personal y profesional en la sociedad (Flores Crespo, 2009); que tales logros educativos dependan del esfuerzo de cada estudiante y no de circunstancias externas y, sobre todo que esos aprendizajes les permitan expandir otras capacidades o libertades humanas, cosa que, como advierte Sen (1995), es una función central de la educación.

Figura 1. Componentes de la equidad en educación superior



Esta definición de equidad, junto con sus principios normativos, se alimenta de las vertientes de no discriminación y de la nivelación de terreno de juego, así como de la visión integral de las diferentes etapas del proceso educativo. Pone el mayor énfasis en hacer frente a las condiciones particulares de una sociedad profundamente desigual y, por tanto, se ubica en el marco del derecho a la educación superior y de la obligación del Estado a generalizar este bien público entre la población, tomando en cuenta sus necesidades y condiciones socioeconómicas y culturales diversas. En el siguiente apartado veremos cuánto de ello se cumple en la práctica.

Las políticas de equidad en educación superior en México: breve balance

Con estas definiciones en mente podemos abordar la pregunta ¿cuán justa es la distribución de la educación que se ofrece a jóvenes provenientes de sectores de pobreza? En este artículo, abordaremos lo concerniente a los primeros tres criterios³.

Acceso efectivo

En México, las posibilidades de acceso a la educación superior no se distribuyen equitativamente. Este nivel

educativo, aún con su expansión, no ha logrado beneficiar suficientemente a los estratos sociales de bajos recursos. Un revelador estudio de Solís (2014), demuestra que el incremento en la cobertura⁴ de la educación superior en México no se tradujo en una reducción sustantiva en la desigualdad de oportunidades de ingreso a este nivel educativo.

Solís (2014) analiza la relación entre el porcentaje de jóvenes que ingresaron a la educación superior por cohorte de nacimiento y estrato socioeconómico de la familia de origen (alto, medio y bajo) y demuestra que las brechas existentes entre los estratos no se han modificado sustancialmente. Para la cohorte 1951-1953, en un escenario de baja cobertura, mientras que el 31.1% de los jóvenes del estrato alto asistía a la educación superior sólo el 4% del estrato bajo lo hacía; la brecha era de 7.8 puntos. Aunque la cobertura aumentó, lo hizo mucho más en el estrato alto, que llegó al 55% en la cohorte 1978-1980, la brecha entre este estrato y el bajo fue de 7.4. Es decir, las desigualdades persisten.

En un corte más reciente, también demostramos la existencia de esta brecha. Para el 2010, la asistencia a la educación superior de los jóvenes de 19 a 23 años pertenecientes al decil de ingresos más altos era más seis veces mayor a la que registraron sus contrapartes en el primer decil (Silva y Rodríguez, 2012).



Grafica 1. Porcentaje de asistencia a la educación superior entre jóvenes de 19 a 23 años, según decil de ingresos (2010)



Fuente. Elaboración propia con base en los microdatos de la Encuesta Nacional de Ingreso y Gastos de los Hogares 2010.

Aún nos encontramos bastante lejos del anhelo expresado por Latapí (1993) en su concepto de proporcionalidad solidaria pues, según éste, la magnitud en la cual los diferentes grupos se apropian de este bien tendría que guardar proporción con la distribución existente en la sociedad en general. Si tomamos en cuenta que la tasa promedio de cobertura es de alrededor del 30%, resulta evidente un déficit de 23% en detrimento del derecho a la educación de los jóvenes más pobres. Se confirma lo que advirtió Solís (2014) “un acaparamiento de oportunidades” por parte de los estratos más aventajados.

Vale la pena señalar que, al finalizar su gestión como Subsecretario de Educación Superior, Tuirán (2012) mostraba un balance optimista en esta materia. Ponderaba positivamente el peso relativo de los jóvenes de escasos recursos en la matrícula y afirmaba que representaban el 21 % del total, el de los jóvenes de segmentos medios un 48% y el de los jóvenes de las familias más prósperas disminuyó el 31%. Sin embargo, este examen eludió el análisis del porcentaje de participación de cada uno de

los estratos que es el que permite analizar la persistencia o desvanecimiento de las brechas.

Este escenario nos lleva a preguntar cómo se ponen en práctica los mecanismos de acceso y cuán equitativos resultan. Para iniciar habría que decir que, en su mayoría, el sistema de educación superior se guía por un criterio de meritocracia. Así, las principales universidades del país tienen procesos de admisión que filtran a los mejores candidatos y dejan fuera a aquellos que no reúnen los conocimientos y habilidades requeridos. Anualmente, aspiran a entrar a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) alrededor de 170 mil estudiantes por la vía del examen de admisión y sólo lo consiguen alrededor del 10%. El Instituto Politécnico Nacional (IPN) acepta alrededor del 28% mientras que la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) al 16%. Es tan patente esta dificultad que se ha constituido el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES) para denunciar la exclusión y defender su derecho a la educación.

Para entender lo que ocurre en la práctica puede ser útil conocer el caso de la UNAM, la más grande del país. En un estudio sobre el ingreso a esta universidad en el ciclo escolar 2006-2007 por la vía del examen, Guzmán y Serrano (2009) arrojan luces sobre este fenómeno. Las autoras detectan que “las desigualdades socioeconómicas y culturales de las que son portadores los jóvenes mexicanos inciden en el ingreso” (p.1). Demuestran que existe una relación lineal entre el ingreso familiar y el ser aceptado en la universidad. Además los estudiantes admitidos con mayor frecuencia son aquellos cuyas madres cursaron como mínimo la educación media superior. Lo mismo ocurre entre aquellos que provienen de familias con recursos culturales altos (asociado con el nivel socioeconómico). En lo relativo a antecedentes escolares, detectaron un efecto mayor en la admisión cuando los estudios de básica y bachillerato se realizan en escuelas privadas.

Esto confirma lo señalado por García-Huidobro (2000), los méritos de los jóvenes admitidos están entremezclados con sus antecedentes socio-económicos y culturales. En esa misma línea, el estudio referido concluye que la universidad con su examen de ingreso “está siendo un filtro social que abre o cierra puertas de acuerdo con la condición social” (Guzmán y Serrano, 2009, p.9).

Este análisis nos conduce a una nueva pregunta: ¿a dónde acuden estos jóvenes y cuáles son las opciones educativas que se abren para ellos? Se sabe que muchos hacen reiterados intentos en distintas instituciones y otros definitivamente quedan fuera. Sin embargo, como ocurre con otros problemas graves del país, no contamos con sistemas de información que permitan cuantificar y dimensionar con precisión este fenómeno. Lo que sí sabemos es que las políticas educativas han tratado de buscar solución a la creciente demanda de educación superior mediante la creación de nuevas instituciones que abran sus puertas a los jóvenes, especialmente, a quienes provienen de sectores desfavorecidos socioeconómicamente.

Silva y Rodríguez (2012) realizaron una investigación que permite dimensionar la relevancia de esta decisión

política. Estudiaron dos universidades creadas con el objetivo de atender a la población que tradicionalmente había sido excluida de la educación superior. Una de ellas fue la Universidad Tecnológica de Nezahualcoyotl (UTN), fundada en 1991 y que atiende población proveniente de zonas urbano-marginales. La otra fue la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) creada en el 2004 y dirigida a la población indígena.

Detectaron que este tipo de instituciones abre efectivamente las puertas de la educación superior a población con estatus socioeconómico bajo o medio-bajo.¹ Y afirman que si no existieran tales universidades muy probablemente los jóvenes matriculados no habrían tenido oportunidad de realizar estudios superiores. La política de admisión de estas universidades está lejos de cualquier asomo de discriminación o condicionamiento, por el contrario, aunque formalmente cuentan con requisitos de admisión, prácticamente operan con una política de “puertas abiertas” favoreciendo a jóvenes que no cuentan con óptimos antecedentes escolares y socio-económicos. Estas instituciones juegan un papel central al convertirse en una verdadera puerta de acceso a estudios universitarios, paliando así la tendencia de exclusión registrada entre los sectores más pobres.

Si bien este tipo de instituciones impulsan el acceso sin discriminación, el riesgo de segmentación educativa -advertida en la segunda condición de los principios normativos establecidos en este texto- está latente. Es decir, habría que preguntar si realmente estas opciones satisfacen las necesidades e intereses de su población. El cuestionamiento cobra fuerza si tenemos presente que para muchos de sus estudiantes estas instituciones no constituyen sus primeras opciones universitarias (Silva y Rodríguez, 2012; Flores Crespo, 2009; De Garay, 2006). Sus aspiraciones son ingresar a las universidades más prestigiadas. No en pocos casos, se inscriben en las nuevas universidades porque no tienen otra mejor que satisfaga sus expectativas. En la medida en que estas ofertas no sean viables para satisfacer de la mejor manera posible sus aspiraciones personales y se constituyan en las únicas

opciones para los jóvenes pertenecientes a los estratos socioeconómicos inferiores, lejos de cumplir una función democratizadora la educación puede convertirse en un mecanismo que refuerza la estratificación.

Compensación de desigualdades

El hecho mismo de crear nuevas instituciones para atender a la población antes excluida puede ser visto como una medida compensatoria. Desde la racionalidad política se decidió crear opciones que ampliaran las oportunidades educativas de los jóvenes de escasos recursos económicos. Se abre entonces una nueva interrogante: ¿cómo son y cómo debieran ser las instituciones que están diseñadas para atender a estos jóvenes?

Lo primero que conviene tomar en cuenta es que algunos de los nuevos tipos de instituciones muchas veces no cuentan con las condiciones idóneas para ofrecer una educación de calidad (p.e. maestros calificados y de tiempo completo, bibliotecas bien dotadas, ricos espacios culturales). Lo que sugiere que la estrategia de ampliación del acceso a la educación superior se ha canalizado a través de opciones “poco costosas” y eso se refleja en el subsidio por alumnos. Mientras que las universidades federales (UNAM, IPN, UAM, UPN²) gozan de un presupuesto anual por alumno de poco más de 72 mil pesos, las interculturales disponen de 34 mil y las tecnológicas de 32 mil, el caso más severo es el de los Institutos Tecnológicos Descentralizados de los estados cuyo presupuesto es de sólo 24 mil pesos (Mendoza, 2011). Éstos, por ejemplo, funcionan sin profesores de tiempo completo. Ello resulta contradictorio, ya que estas IES están dirigidas a atender a la población que ha acumulado desventajas socioeconómicas y culturales, por lo que desde una perspectiva de equidad tendrían que contar con más recursos para nivelar el terreno de juego.³

Tratar de entender el origen de esta injusta distribución de recursos, nos remite al diseño institucional que da soporte a la operación del subsistema de educación superior y a la lógica de asignación presupuestal. La

educación superior carece de un modelo para la determinación del monto de los recursos públicos que da lugar a una discrecionalidad en su asignación (Mendoza, 2007, p. 155). En estas circunstancias, cobra fuerza el cabildeo de los actores más poderosos -p.e. los rectores de las universidades más consolidadas- ante la Cámara de Diputados para gestionar los recursos, llegando a jugar un papel definitivo. Por tanto, se reconoce la necesidad de contar con un nuevo esquema de financiamiento de la educación superior que tome en cuenta criterios de equidad como los que se han expuesto.

Otra arista de la compensación nos remite a las circunstancias personales de los jóvenes. Existe conciencia sobre el peso determinante que las limitaciones económicas tienen sobre las trayectorias escolares, para hacer frente a este obstáculo se ha implementado desde el 2001 el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES). Éste ha resultado un apoyo fundamental para favorecer trayectorias escolares exitosas (Silva y Rodríguez 2012; Miller 2009; Bracho, 2007). Dicho apoyo compensatorio permite mitigar las desventajas económicas que enfrentan estos jóvenes, favoreciendo trayectorias más regulares en su paso por la universidad.

Sin embargo, el estudio de Silva y Rodríguez (2012) también demuestra que, aún con las becas, para muchos estudiantes el factor económico continúa siendo el principal obstáculo. La magnitud del problema es proporcional a las carencias del alumnado, entre quienes presentan mayor precariedad económica el peso del costo directo de la educación resulta la preocupación más intensa. Estos alumnos sufren cotidianamente la escasez de los recursos necesarios para costear diversas actividades derivadas de la vida universitaria: cubrir la residencia estudiantil; trasladarse a la universidad, adquirir materiales, acceder a Internet, etc. Las pequeñas contrariedades cotidianas abonan a un problema económico de mayores dimensiones. Estos datos son útiles para repensar el programa de becas e introducir nuevos elementos como montos diferenciales en función de las condicio-

nes socioeconómicas, apoyos para libros y demás útiles escolares, o comida, transporte y hospedaje. Es decir, la compensación tendría que ser integral y proporcional a las necesidades de una población heterogénea.

Por último, es necesario analizar lo concerniente a la compensación de las desventajas en términos de habilidades y competencias académicas. Los jóvenes que provienen de estratos de bajo recursos, arrastran múltiples circunstancias desventajosas para emprender la formación profesional. El estudio de Casillas, Chaín y Jácome (2007) es útil para corroborar que muchos estudiantes llegan a la universidad en condiciones muy desventajosas. Al estudiar las trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana en una muestra de 15,675 aspirantes a ingresar en el año 2000, encontraron que el 26% contaba con un capital cultural⁴ de alto riesgo y el 27% en riesgo. De ambos conjuntos de aspirantes fue admitido el 34% (2,795 alumnos de 8,239 aspirantes). Son alumnos de familias pobres y sectores marginales de la sociedad, cuyos padres con frecuencia no tienen estudios, son jóvenes desprovistos de recursos y formados en ambientes sociales pobres o muy pobres y a la vez con una experiencia escolar previa no favorable. Estos jóvenes, de acuerdo con este estudio, carecen de “la especie de capital más eficiente en el mundo de la cultura y la educación” (Casillas *et al*, 2007, p.13); es decir, no cuentan con los hábitos de vida y de trabajo interiorizados, conocimientos expertos ni habilidades específicas que son cruciales en dicho ámbito.

Por su parte, Silva y Rodríguez (2012), recuperan la tipología de Casillas *et al* (2007) y detectan que en general los jóvenes que ingresan a la UIEM cuentan con un capital cultural en alto riesgo y en riesgo los de la UTN. Una muestra de ello se observa en las altas proporciones de estudiantes que registran un manejo limitado

de la lengua (58.7% en la UIEM y 48.9% en la UTN), lo que obstaculiza la comprensión de los contenidos de las diferentes materias e incide en el bajo rendimiento. Concluyen que las dificultades que enfrentan estos jóvenes también pasan por el hecho de que sus estilos estudiantiles distan mucho de lo que se ha considerado el *habitus* universitario.

Estos estudios revelan que a la educación superior están llegando jóvenes con serios rezagos culturales y académicos. Estos estudiantes ameritan una atención

especial para superar las barreras y aprovechar a plenitud los beneficios de la educación superior. En pocas palabras, ellos necesitan que se nivele el terreno de juego. Si bien existe un buen conglomerado de estudios que nos acercan al conocimiento de los estudiantes, es escasa la investigación que profundiza sobre la atención que se les brinda para compensar las desventajas en el arranque. Aun así, no puede negarse que en el sistema de educación superior mexicano existe esa preocupación. En la última década, han cobrado fuerza las tutorías

que buscan brindar atención integral al estudiante; sin embargo, es una estrategia general que no focaliza la atención a las dificultades de los estudiantes de nuevo ingreso. Otras estrategias que instrumentan algunas instituciones son los cursos propedéuticos y remediales, aunque hacen falta estudios que valoren su efectividad y promuevan su aplicación.

En fin, existe un serio desafío sobre cómo abordar una estrategia compensatoria. Los cursos introductorios y de inducción pueden ser efectivos para reducir el estrés de transición y facilitar la comprensión y adaptación a la dinámica universitaria. La extensión y contenido de los mismos tendría que ajustarse a las necesidades de la población y tipos institucionales. Además, la compensación



de desigualdades y el fomento de habilidades cognitivas superiores es preciso que se establezca como estrategia transversal a lo largo del currículo universitario y no sólo al inicio (Silva y Rodríguez, 2012). Es decir, las intervenciones puntuales pueden ser poco eficaces. Este punto se abordará con mayor detalle en el siguiente acápite.

Permanencia

Tinto (2004) ha afirmado que cuando se favorece el acceso a la educación superior sin ofrecer el soporte necesario a los estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos económicamente, la puerta abierta se convierte en una puerta giratoria por la que vuelven a salir. Compartimos esta advertencia y agregaríamos que no sólo se corre el riesgo de que abandonen, sino de que no adquieran ni desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes previstos, aún permaneciendo mayor tiempo en la universidad.

Los estudios sobre el abandono escolar han esclarecido que, si bien existen causas externas asociadas a los propios jóvenes –como la deficiente preparación previa o las limitaciones económicas- y que escapan del control de la escuela, también son importantes los factores internos que pueden contribuir a arraigar o expulsar al estudiante.

El estudio de Silva y Rodríguez (2012) confirma el peso de los factores de tipo académico. En la UTN, de 368 alumnos que abandonaron sus estudios casi la mitad eran estudiantes del primer cuatrimestre y más de la cuarta parte de éstos abandonó por no cumplir con los requisitos académicos. En la UIEM encontraron una tendencia similar, la mitad de los estudiantes que se dieron de baja cursaban el primer año y la causa principal fue tener más de 4 materias reprobadas (42.8%). Concluyen que en ambas instituciones las dificultades académicas son definitorias, especialmente durante el primer año. Los jóvenes no logran superar la necesaria transición de este período crítico y las exigencias universitarias sobrepasan sus capacidades.

En relación con estas dificultades conviene recalcar que existen serias limitaciones de carácter pedagógico para atender efectivamente a una población con un deficiente capital cultural, con serias deficiencias cognitivas y que demanda mejores apoyos, esto es, soporte pedagógico y una atención diferenciada (De Garay, 2006; Silva, 2006). Las evidencias en torno a limitaciones pedagógicas indican que existe un desajuste entre la oferta educativa y la demanda. El sistema no está diseñado para atender las necesidades particulares de los jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Reiteramos, entonces, que no es suficiente abrir la puerta, para evitar que ésta sea “giratoria” es preciso diseñar procesos pertinentes para que puedan aprovechar a plenitud los beneficios de la educación superior. O como afirma Roemer, transformar los recursos en resultados escolares.

Consideraciones finales

A pesar de los discursos contenidos en las políticas de equidad, el Estado mexicano falla en su compromiso de generalizar la educación superior y garantizar la distribución justa de este bien público. La concepción fragmentada de la equidad y la falta de principios normativos robustos entorpecen la formulación de políticas en la materia y la evaluación de los logros. Hay pocas evidencias que justifiquen una actitud optimista y, mucho menos, triunfalista al respecto. La desigualdad sigue imperando en el subsistema de educación superior. Es necesaria una nueva generación de eficaces políticas educativas que recuperen el conocimiento generado en el país sobre el tema y se orienten decididamente a revertir los rezagos que padecen los grupos desfavorecidos

La necesidad de fortalecer el concepto de equidad es evidente. La distribución justa de la educación superior no se agota en la apertura de escuelas ni en el apoyo a través de becas. Se requiere mucho más para nivelar el terreno. Es preciso reconocer las

desigualdades existentes y compensar las desventajas que han acumulado los jóvenes a lo largo de su trayectoria social y escolar. En suma, la definición y operacionalización de la equidad educativa exige pensar en cómo la escuela debe abrir las puertas y atender efectivamente a los jóvenes provenientes de estratos de bajos recursos. La distribución de este bien público atendiendo proporcionalmente las necesidades de este sector es una condición *sine qua non* de cualquier política de equidad.

Notas

1. En la UTN sólo 23% supera la línea de pobreza de capacidades del CONEVAL. En la UIEM: sólo 10.9%. En general, los progenitores tienen baja escolaridad, llegando máximo a estudios de primaria: alrededor del 60% en la UIEM y 30% en la UTN. En la gran mayoría de los casos los jóvenes son los primeros de su familia en asistir a la universidad.
2. UPN: Universidad Pedagógica Nacional.
3. No podemos perder de vista que el presupuesto de las universidades no se dirige sólo a la docencia, sino que atiende también la investigación y la difusión. Por tanto, la comparación podría resultar dispareja. Sin embargo, habría que decir que el mayor presupuesto de las instituciones federales les permite trabajar integralmente todas las funciones universitarias lo que enriquece el servicio prestado a los estudiantes, mientras que las nuevas instituciones prácticamente no registran actividad en torno a la segunda y tercera funciones, lo que restringe sus impactos. Por otra parte, es preciso señalar que el subsidio por alumno de las nuevas universidades es similar al registrado por la Universidades Públicas Estatales (\$ 31,850), esto se explica porque el número de alumnos que atienden las nuevas es muy bajo comparado con las otras y éstas requieren hacer inversiones altas en la propia construcción y arranque de operaciones de las instituciones que son prorrateadas en este indicador, sin embargo, ello no significa que el presupuesto permita inversiones en programas de mejoramiento de la docencia y de apoyos directos a los alumnos.
4. Recuperan los aportes de Bourdieu y construyen un índice tomando en cuenta dos variables: a) el capital familiar del cual son portadores - escolaridad de los padres y su ocupación y el nivel socioeconómico de la familia- y b) el capital escolar - trayectoria escolar previa y los resultados obtenidos en el examen de admisión

Bibliografía

- ANUIES (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas en educación superior*. México: ANUIES.
- Bolívar, Antonio (2005). "Equidad educativa y teorías de la justicia", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3(2), pp. 42-69. Recuperado el 19 de abril de 2009 de <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55103205.pdf>>
- Bracho, Teresa (2007). *Evaluación del Programa Nacional de Becas y Financiamiento. PRONABES 2001-2007*. México: CIDE
- Casillas, Miguel, Chaín, Ragueb y Jácome, Nancy (2007). "Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana". *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI (2), núm. 142, pp. 7-29.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos*. En: <http://www.un.org/es/documents/udhr> (Consulta: 13/05/2011)
- De Garay, Adrián (2006). *Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*. Colombia: Secretaría de Educación Pública/Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense.
- Flores Crespo, Pedro (2009). *Trayectoria del modelo de universidades tecnológicas en México (1991-2009)*. Cuadernos de Trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI). México: UNAM.
- García-Huidobro, Juan (2005). *La equidad en educación como bien democrático y de desarrollo*. Presentación realizada en la Reunión del Comité Intergubernamental del PREALC. Santiago de Chile 6 y 7 de diciembre.
- Guzmán, Carlota y Serrano, Olga (2009). *Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso de la licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Ponencia presentada en el X Congreso de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Latapí, Pablo (1993). "Reflexiones sobre la justicia en la educación". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIII. núm. 2, pp. 9-41. *Ley General de Educación*. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> (consulta: 13/05/2011)
- Mendoza, Javier (2011). *El presupuesto entre las instituciones de educación superior*. Manuscrito en preparación.
- Mendoza, Javier (2007). *Cabildeo legislativo para el presupuesto federal de educación superior. Papel de la ANUIES y resultados en el periodo 2001-2007*. México. IISUE- ANUIES.
- Miller, Dinorah (2009). *La equidad en la universidad. El Programa Nacional de Becas (PRONABES) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM*. México: ANUIES

Muñoz Izquierdo, Carlos (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación*. México: Universidad Iberoamericana

Presidencia de la República (2013). *Primer informe de gobierno 2012-2013*. México: Presidencia de la República.

Rawls, John (2002). *La justicia como equidad*. Barcelona: Paidós.

Reimers, Fernando (2000). "Oportunidades y políticas educacionales en Latinoamérica", en F. Reimers (Coord.) *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades* (pp. 117-198). Madrid: Editorial la Muralla.

Rivero, José (1999) *Políticas Educativas de Equidad e Igualdad de Oportunidades*. Presentación realizada en el III Seminario para Altos Directivos de las Administraciones Educativas de los países Iberoamericanos. La Habana. Junio.

Rodríguez, Roberto (1998). Educación superior y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol. 3, núm. 5, pp-139-168.

Roemer, John (2000). Variantes de la igualdad de oportunidades. *Fractal*, N° 16, pp. 151-170. <http://www.fractal.com.mx/F16roeme.html> (consulta: 17/04/2009)

San segundo, María (1998). Igualdad de oportunidades educativas. *Ekonomiaz Revista Vasca de Economía*, núm. 40. pp. 82-103.

Sen, Amartya (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.

Silva, Marisol (2006). *La calidad educativa de las Universidades Tecnológicas: su relevancia, su proceso de formación y sus resultados*. México: ANUIES.

Silva, Marisol y Rodríguez, Adriana (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México: ANUIES.

Solís, Patricio. (2014). *Mayor matrícula universitaria. ¿Mayor equidad social?*. Educación Futura (24/04/2014). <http://www.educacionfutura.org/mayor-matricula-universitaria-mayor-equidad-social/> (consulta: 30/05/2014)

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. En <http://www2.ohchr.org/spanish/law/ceschr.htm> (consulta: 13/05/2011)

PRONABES (2010). *Qué es el PRONABES*. <http://pronabes.sep.gob.mx/index.html> (consulta: 20/01/2010)

Tinto, Vicent (2004). "Access without Support is Not Opportunity: Rethinking the First Year of College for Low-Income Students". Conferencia presentada en la American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers. Las Vegas, Nevada.

Tuirán, Rodolfo (2012) *La educación superior en México 2006-2012 Un balance inicial*. Campus Milenio (27/09/2012). <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/> (consulta: 30/05/2012)

UNESCO (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. <http://www.unesco.org/es/wche2009/> (consulta: 13/05/2011)



Oportunidades educativas y equidad en el sistema de educación superior en México: de las metas a los hechos

• CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ

Resumen

En este artículo se presenta un panorama general de la orientación de la política educativa hacia el nivel superior en México, durante el periodo 2006-2012 y específicamente en lo que se refiere a la ampliación de las oportunidades educativas y al logro de la equidad. Se realiza un balance de las políticas tomando en cuenta las metas establecidas, los alcances y limitaciones, así como el manejo político que se hace de los resultados. Se reconocen avances en el aumento de la cobertura, la diversificación, la reubicación de la oferta educativa y el apoyo mediante becas, a los estudiantes con más bajos recursos. Sin embargo, se puede advertir que las acciones establecidas para el logro de las metas planteadas, no corresponden necesariamente con lo que se proponen y con lo que implica el logro de la equidad y en cambio, se ha dado prioridad al manejo político de los resultados.

Palabras clave: Estudiantes de Educación Superior – Estudiantes – Oportunidades Educativas – Equidad en la Educación Superior – Equidad Educativa – Cobertura Educativa – Becas.

Introducción

La política educativa en México se ha orientado, en los últimos años al crecimiento del sistema educativo de nivel superior, teniendo como objetivos la equidad y la calidad. Para ello, se han establecido metas como el aumento de la cobertura, la diversificación, la reubicación de la oferta educativa y el apoyo mediante becas, a los estudiantes con más bajos recursos. La orientación de esta política se justifica por las precarias condiciones educativas del país y particularmente, por la baja cobertura del nivel superior, así como por las crecientes expectativas de los jóvenes mexicanos por acceder a este nivel. De igual manera, esta política se encuentra en concordancia con los lineamientos instaurados por los organismos internacionales que establecen la ampliación de la cobertura del sistema, la equidad y la responsabilidad social (UNESCO, 1998 y 2009).

En este artículo nos proponemos presentar un balance general de las metas referidas a la ampliación de las oportunidades educativas y al logro de la equidad en el nivel superior en México durante el periodo 2006-2012, que corresponde al gobierno de Felipe Calderón Hinojosa del Partido Acción Nacional (PAN). Se toman

• Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de París VIII, Francia. Investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México. CRIM-UNAM. Cuernavaca, Morelos. México. carlota@unam.mx

en cuenta los alcances y limitaciones de dichas metas, así como el manejo político que se hace de los resultados. A partir de esta tríada, se delimitan los aspectos que deben atenderse para avanzar en el cumplimiento cabal de las metas establecidas, pero sobre todo, en relación con la equidad educativa. Este balance puede permitir contar con una base o un parámetro para analizar las continuidades, rupturas y ausencias, de las acciones que se emprendan en otros periodos.

En una primera parte, se delinea un panorama general de la situación del Sistema de Educación Superior en México (SES). Enseguida se discuten los conceptos de oportunidades educativas y de equidad, así como la orientación de la política con respecto a dichos aspectos; se aborda el contenido de cada una de las metas establecidas, el correlato de las acciones, sus alcances y limitaciones.

La educación superior en México

El sistema de educación superior en México se caracteriza por su baja cobertura, por las desigualdades regionales y sociales, así como por la heterogeneidad y la segmentación de las distintas modalidades que ofrece. En cuanto a la cobertura, durante el periodo 2006-2012, según cifras oficiales, se pasó de una tasa bruta de 25.2% a 33% para el grupo de edad de 19 a 23 años; lo que significó un crecimiento anual del 7% en dicho periodo. Tanto las autoridades gubernamentales, como rectores y el sector académico coinciden en que se trata de una cifra insuficiente, sobre todo, si se le compara con los niveles alcanzados por otros países como Corea que tiene 95%, Finlandia el 94%, o bien otros países de América Latina, como Argentina que alcanzan una cobertura de 60%; Chile y Panamá 45% y Uruguay 40%.¹

Otro de los rasgos característicos del Sistema de Educación Superior en México, lo constituye la desigualdad en su distribución a lo largo del país, así como también en términos sociales. En relación con la distribución territorial encontramos que para el periodo 2006-2007,

hay casos extremos como la capital del país con una cobertura de más de 47.4%; otras entidades del norte del país como Nuevo León de 33.3% y Sonora 32.5% mientras que entidades pobres como Chiapas sólo alcanza 13% y Quintana Roo 13.5%.² Estas diferencias están en función tanto de las condiciones económicas y sociales de las entidades federativas, como de los apoyos estatales para impulsar el desarrollo educativo.

En términos sociales se presentan también desigualdades, ya que hay un acceso diferenciado al nivel superior en función del nivel socioeconómico de los jóvenes, de tal manera que asisten en mayor medida, quienes cuentan con más altos ingresos. Silva y Rodríguez (2012, 21), mencionan que de acuerdo con los datos de la *Encuesta Nacional de Ingreso Gasto 2008*, la asistencia a la educación superior de los jóvenes entre 19 y 23 años, pertenecientes al decil de ingresos más altos, era seis veces mayor a la que registraron sus contrapartes en el primer decil.

El sistema de educación superior es muy heterogéneo en cuanto a las modalidades educativas que ofrece y también en cuanto a la calidad de la formación. Las instituciones educativas públicas se organizan bajo el modelo de universidades autónomas federales y estatales, universidades tecnológicas, institutos tecnológicos, universidades politécnicas y universidades interculturales. Estas instituciones son de tamaño muy diferente ya que pueden tener menos de mil alumnos, como algunas de las universidades interculturales o hasta 300,000 como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En este mismo tenor, los recursos humanos con los que cuentan y la infraestructura marcan importantes diferencias. A grandes rasgos, podemos afirmar que las instituciones de mayor demanda por el reconocimiento de su calidad, son las universidades autónomas, mientras que las modalidades tecnológicas tienen menor demanda. En el caso de la Ciudad de México, la demanda de educación superior se concentra en tres instituciones que gozan de reconocimiento por su prestigio y calidad: la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Au-

tónoma Metropolitana (UAM), las cuales sólo pueden dar cabida a una pequeña parte de quienes la demandan.³ Dicha concentración es una muestra de la segmentación del sistema educativo, en el que coexisten universidades de muy distinto nivel de calidad.

En cuanto a las universidades privadas, éstas son también muy heterogéneas en su tamaño, infraestructura y calidad de la formación. En términos generales, se distinguen las universidades de élite, que atienden a los grupos sociales de mayores ingresos económicos y las universidades llamadas de absorción de la demanda. Estas últimas son de dudosa calidad, se perfilan hacia el lucro y captan a los aspirantes que no pudieron ingresar a las universidades públicas y que no cuentan con recursos económicos para acceder a las universidades privadas de mayor prestigio.

Además de la concentración de la demanda hacia las universidades autónomas, las preferencias se dirigen hacia un tipo de carreras de corte tradicional como la medicina, el derecho, la administración, ingeniería industrial, ingeniería electrónica y ciencias de la comunicación.

De la igualdad de oportunidades de ingreso, a la equidad educativa

El fenómeno de la desigualdad educativa estuvo asociado desde hace cuatro décadas a las desiguales oportunidades de acceso a la educación, partiendo de que el derecho de los individuos de contar con educación, no se había cumplido. Desde esta perspectiva, las investigaciones documentaron las desigualdades en el acceso en los distintos niveles educativos, mientras que las políticas públicas se encaminaron a ampliar la cobertura del sistema educativo. Hoy en día el concepto de igualdad de oportunidades de acceso a la educación se considera muy limitado, ya que hay evidencias de que no basta con abrir lugares en el sistema educativo, sino que es necesario garantizar una educación de calidad y buenos resultados educativos. Asimismo, se considera que a pe-

sar que se ofrezcan a todos por igual los lugares en las universidades, en aras de la igualdad de oportunidades, se generan mecanismos de desigualdad, basados en la meritocracia, en la medida que se someten a condiciones iguales, los sujetos que en términos socio culturales son diferentes (Dubet, 2005; Sen, citado por Bolívar, 2005; Roemer citado por Bolívar, 2005).

Diversas propuestas confluyen en la idea de considerar que una verdadera igualdad implica considerar otras dimensiones del proceso educativo, tales como igualdad en las oportunidades de estudio, en el acceso, en la permanencia y en los resultados o beneficios (Lemaitre, 2005; Martínez Rizo 2002; Farrell 1997, 1999, citado por Bolívar (2005); Silva y Rodríguez (2012). Latapí (1993) además de las dimensiones anteriores, agrega la igualdad de insumos que considera como dimensión central igualar el gasto de inversión y de operación en los servicios educativos. En este sentido, el debate en torno a la igualdad de oportunidades se ha enfocado ahora, en destacar la necesidad de lograr una equidad educativa, ya que mientras que en el concepto de igualdad subyace una idea jurídica en la que todos los individuos son iguales; el concepto de equidad remite justamente a las diferencias entre los individuos, esto es, a la diversidad humana e introduce elementos de justicia social, propio del campo de la filosofía (Rawls, citado por Bolívar, 2005). En este debate se ha puesto énfasis también en considerar la situación de partida de los individuos; así Roemer (citado por Bolívar, 2005) propone para lograr la equidad “nivelar el campo de juego”, lo que supone que todos cuenten con las mismas condiciones de partida. Asimismo enfatiza en la necesidad de que no exista discriminación por cuestiones personales. El hecho de considerar a todos por igual, puede dar como resultado que se dé un trato desigual a aquellos que están en una situación desfavorable; por tanto, para garantizar una igualdad de oportunidades, se debe apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables. Los organismos internacionales y específicamente a partir de la Conferencia Mundial de la Educación 1998 y 2008, se expresa claramente esta preocupación y se establece por una parte, la necesidad de

que las instituciones garanticen la igualdad en el acceso a la educación, lo cual implica que no se podrá admitir ninguna discriminación por raza, sexo, posición socioeconómica. En la Conferencia de 2009 se le confiere importancia también a la equidad, a la par que a la pertinencia y la calidad. Se enfatiza que la equidad no es sólo cuestión de acceso, sino también de buenos resultados y que el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios al tiempo que la garantía del bienestar del alumno.

Los rumbos de la política de educación superior

Desde el inicio del siglo XXI se ha perfilado claramente una política de crecimiento y diversificación del sistema educativo de nivel superior y con ello, se dejó atrás la política de control y contracción de la matrícula aplicada sobre todo, durante la década de los noventa en aras de preservar la calidad de la educación. Este cambio en la orientación de la política no fue casual y responde a varios factores, por una parte, las lecciones de diversos países que apostaron a la inversión en educación como puntal del desarrollo y en ese contexto México estaba muy por debajo de los niveles de cobertura de los países desarrollados, pero también de los países de América Latina. El escenario de la globalización y las nuevas pautas de la economía del conocimiento, alertó también a las autoridades gubernamentales sobre la necesidad de la formación de recursos humanos capacitados para esta etapa y que México no quedara al margen. En el mismo tenor, el cambio de orientación de la política se vio influido por las recomendaciones de los organismos internacionales y las tendencias derivadas de la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998 y 2008).

En el año 2000, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), propone el documento "La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo" que recoge estas preocupaciones y propone un giro a la política educativa. Dicho documento fue retomado para la elaboración del

Plan Nacional de Educación 2000-2006. Posteriormente en el 2006, se propone el documento "Consolidación y Avance de la Educación Superior en México. Elementos de diagnóstico y problemas", que recoge algunos elementos para el Plan Sectorial de Educación (PSE) 2006-2012.

La política educativa del periodo quedó plasmada en el PSE (2007-2012), que se deriva del Plan Nacional de Desarrollo del mismo periodo y del Proyecto Visión México 2030 (SEP, 2007). El PSE se estructuró a partir de seis objetivos sectoriales y para cada uno de éstos se establecieron metas, estrategias y líneas de acción.

La ampliación de las oportunidades educativas y la búsqueda de la equidad en el sistema educativo quedaron plasmadas en uno de los seis objetivos, el cual busca "Ampliar las oportunidades educativas para reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad" (SEP, 2007:11). Para el logro de dicho objetivo se plantearon las siguientes estrategias y líneas de acción:

- 1) Aumentar la cobertura educativa. Dentro de este rubro se busca diversificar la oferta, articularla con las necesidades locales y regionales; crear nuevas instituciones; promover un balance entre sectores y áreas, así como un uso más eficiente de la capacidad instalada y por último, ampliar la matrícula en programas reconocidos por su calidad y pertinencia (SEP, 2007: 34).
- 2) Impulsar una distribución más equitativa de las oportunidades educativas, entre regiones, grupos sociales y étnicos con perspectiva de género. Para ello se establecen como líneas de acción el apoyo a la educación no presencial y a distancia; ampliar la cobertura del Programa Nacional de Becas (PRONABES); proponer esquemas de crédito y aumentar el número de becas en posgrado (SEP, 2007: 34).
- 3) Fortalecer programas, modalidades educativas y mecanismos dirigidos a facilitar el acceso y brindar atención a diferentes grupos poblaciones. Se contempla para ello, el diseño de programas flexibles entre educación y trabajo; alentar la multiplicación de programas de

educación continua; la apertura de programas que respondan a necesidades regionales con enfoque intercultural y dirigidos a grupos indígenas; propiciar la convergencia de mecanismos de selección y admisión de nuevos estudiantes a las instituciones de educación superior y fortalecer mecanismos de reconocimiento y certificación (SEP 2007: 35).

Se establecieron solo tres metas cuantitativas para el periodo: 1) aumentar de 24.3% a 30% la cobertura; 2) aumentar de 161,787 a 400,000 beneficiarios de las becas y 3) aumentar de 15 a 18 entidades federativas con más de 25.2% de cobertura (SEP, 2007: 17).

El PSE (2007-2012) tiene limitaciones de fondo y de operación, que fueron advertidas por especialistas desde el inicio del periodo (Muñoz Izquierdo *et al* 2008). El PSE al ser un programa y no un plan, carece de diagnóstico y de una orientación general que guíe los objetivos sectoriales, así como no se establece la continuidad con el Plan Educativo del sexenio anterior. Las metas cuantitativas carecen de fundamento, no se explica porqué es deseable llegar al 30% de cobertura, o cuáles son las entidades federativas en las que se pretende aumentar la cobertura (*ibid*). Uno de los principales cuestionamientos de fondo es que considera a la equidad como distribución de oportunidades educativas y en este sentido, reduce la equidad a la igualdad de oportunidades. Se mencionó también que los objetivos de calidad y de equidad no podían separarse, ya que justamente la equidad se logra en resultados de calidad (*ibid*). De todas las estrategias y líneas de acción planteadas, la difusión de los resultados se focalizó en el aumento de la cobertura y de las becas.

La ampliación de la cobertura de la educación superior: resultados y matices

Según datos oficiales difundidos, se avanzó de una cobertura de 25.9% para el grupo de edad de 19 a 23 años en el ciclo escolar 2006-2007, a 33% en el ciclo 2011-2012, superando la meta establecida para el periodo

de 30%. El aumento alcanzado significó que se pasó de una matrícula de 2 millones 525 mil estudiantes a cerca de 3 millones 274 mil estudiantes. Este nuevo millón de lugares, se dijo que equivalía a lo logrado en el país durante el periodo 1950-1982. En términos del ritmo de crecimiento, se pasó del 0.7 puntos del periodo comprendido entre 2000 y 2006 a 2 puntos en promedio en el trienio 2009-2012, con lo cual se afirmaba que se alcanzó el ritmo de crecimiento de los países latinoamericanos, e incluso acercándose a países como Argentina, Chile y Brasil, cuyo ritmo oscila entre 2.5 y 3 puntos anualmente.⁴

El incremento de la matrícula durante el periodo, se concentró principalmente en la modalidad escolarizada; sin embargo, se advierte que la modalidad no escolarizada también contribuyó a este aumento, pasando de 6.3% a casi 11% en dicho periodo. El impulso a las opciones no escolarizadas se concretó en enero de 2012 con el decreto por parte del Ejecutivo de la creación de la Universidad Abierta y a Distancia. Esta opción basada en el uso de tecnologías de la información y la comunicación, pretendía llegar a quienes no podían acceder al sistema escolarizado.

En lo que se refiere al régimen de sostenimiento, el crecimiento del sistema educativo de nivel superior mexicano se sostuvo sobre todo por las instituciones públicas (72%), a diferencia de otros países como Brasil, en donde ha sido preponderantemente, a partir del crecimiento de las instituciones privadas (90%). La cobertura del sistema privado en México se mantuvo constante, y para el periodo 2006-2007 alcanzó 32.1% del total de la matrícula del sistema.⁵

El aumento de la matrícula se logró a partir de la creación de 140 nuevas instituciones (122 del sistema tecnológico y 18 de otros sistemas educativos) además de 96 extensiones de instituciones o campus ya existentes (59 de universidades públicas estatales y de apoyo solidario, así como 37 de otros subsistemas). Contribuyó también la apertura de nuevas carreras en 42 instituciones, además

que se buscó ampliar al máximo la capacidad instalada de las instituciones ya existentes.

El crecimiento del subsistema de educación superior se sostuvo gracias al crecimiento del nivel educativo que le precede, esto es, del subsistema de bachillerato, ya que se tradujo en un aumento de la demanda por educación superior. La cobertura bruta de este nivel se incrementó del 58% en 2006 a cerca del 71% en 2012, al tiempo que se elevó también la proporción de egresados que pasó al nivel superior, por lo que tuvo que trabajarse en aumentar la permanencia y el egreso.

Al tiempo que el subsecretario de educación superior exaltaba el crecimiento de la matrícula, reconocía que era aún baja y que los logros obtenidos en su administración eran todavía insuficientes, debido al fuerte rezago de este nivel. En este contexto, se planteaba metas más ambiciosas y se consideraba difícil, pero viable, alcanzar la meta establecida por la ANUIES de 60% de cobertura para el ciclo escolar 2021-2022. Dicho aumento implicaría un crecimiento del 2.7 anual y de alcanzar una matrícula de 5 millones 840 mil estudiantes, esto es, aumentar 2 millones 570 mil lugares, con lo cual se estaría duplicando prácticamente la matrícula en diez años.

El incremento de la cobertura en educación superior a futuro, estaba en la mira no sólo del subsecretario de educación superior, sino de gran parte de los rectores de las universidades del país, quienes lo consideraban como un avance importante y un reto para las instituciones. En términos conceptuales, el crecimiento experimentado por el subsistema de educación superior significaba para el subsecretario que, en el año 2010 se llegó a una etapa de "masificación" y que se esperaba alcanzar la de "universalización" en 2017 si se alcanzaba la meta propuesta por la ANUIES.

Los avances del sistema educativo de nivel superior en el periodo 2006-2012 fueron evidentes y efectivamente permitieron el acceso a un número mayor de estudiantes, que en otros tiempos. Sin embargo, estos resultados tienen matices de forma y problemas de fondo. Por una parte, fue innegable el manejo político que se hizo con

los resultados y que llevó a la construcción de un discurso triunfalista, en el que se aprovechó cualquier foro para convencer acerca de los grandes avances de la cobertura. Estas declaraciones se emitieron en un contexto electoral en el que el partido en el poder, el Partido Acción Nacional (PAN) estaba en desventaja en la contienda por la presidencia del país y de allí la preocupación por construir una imagen de logros y avances que pudiera incidir en las preferencias del electorado.

En este discurso triunfalista se manejaron los datos sin recato alguno y a manera de subasta, aumentaban los porcentajes de cobertura vertiginosamente. Bajo este mismo tenor, se hicieron promesas de crecimiento fáciles. Por supuesto que hubo reacciones sobre todo del medio académico en torno al manejo y a la credibilidad de las cifras, pero también al avance que representaban en el contexto de las oportunidades educativas de los jóvenes.

En cuanto al alcance de las cifras, otros cálculos menos optimistas de algunos analistas mostraron que la cobertura de educación superior para el grupo de edad de 19 a 23 años eran tendenciosos y que la tasa de cobertura para el ciclo 2010-2011 correspondía a 25.2% y distaba del 30.9% pregonado.⁶ Los analistas advertían también que cualquiera de estas dos cifras mostraba un nivel de cobertura muy bajo, que no alcanzaba a cubrir la demanda de educación superior de los jóvenes mexicanos. Por su parte, el discurso se centraba sobre todo, en el crecimiento; pocas veces se hablaba de las condiciones necesarias para sostenerlo y para garantizar la permanencia, la calidad de los estudios y el egreso de los estudiantes.

Al tiempo que se hacían declaraciones que pretendían convencer acerca de los logros alcanzados en la cobertura de la educación superior, irrumpían en el escenario las cifras de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad, que algunos sectores llaman "rechazados" y otros "excluidos". Estas cifras abrieron la discusión a la otra cara del acceso a la educación superior.

La falta de lugares ha sido un problema generalizado en diversas universidades del país desde tiempo

atrás. El problema durante el periodo 2006-2012 no fue menor, ya que se calculaba que hubo un total de 376 mil aspirantes que no lograron ingresar a alguna universidad del país en 2011. En la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, el cálculo fue de 200 mil los jóvenes que no lograron ingresar.⁷

Ante la irrupción de los rechazados el Subsecretario de Educación Superior respondió minimizando el problema al declarar que había que tomarlo “con cuidado”, ya que comúnmente hay jóvenes que presentan simultáneamente exámenes en varias instituciones, así como hay quienes provienen de distintas entidades federativas del país y presentan el examen en la Ciudad de México. Si bien es cierto que resulta difícil calcular una cifra exacta de los jóvenes que no fueron aceptados, así como también es cierto que los jóvenes solicitan el ingreso en distintas instituciones; el discurso del subsecretario se mantuvo en la idea de sostener los logros de la cobertura educativa de este nivel, más que afrontar la situación que viven estos jóvenes y sus perspectivas futuras. En los momentos de irrupción de los llamados rechazados y en las negociaciones con las autoridades educativas, las opciones que se les ofrecían fueron los institutos tecnológicos, las modalidades a distancia y becas para las universidades privadas, que desde el punto de vista de los propios jóvenes, eran opciones de baja calidad que no les interesaba cursar.

Otra de las grandes omisiones del discurso triunfalista, fue que en el afán por aumentar las cifras, se contabilizaron lugares en instituciones que se encontraban en construcción, en las que faltaban los servicios mínimos así como mobiliario y equipo; pero sobre todo, que no se encontraban organizadas, ni con el personal académico y administrativo necesario para funcionar. Estas prácticas de improvisación se presentaron, sobre todo, en el subsistema tecnológico y han derivado en una formación de baja calidad.

En el discurso oficial no se niega que el crecimiento de la matrícula se orientó básicamente hacia el impulso de las opciones tecnológicas, pero tampoco se maneja de manera abierta, ya que es sabido, que estas opciones

no son de las preferencias de los jóvenes y al contrario, para un gran número de ellos representan su última opción y la única que les garantiza un lugar, o bien, es la opción más accesible y cercana para los estudiantes más pobres que no pueden aspirar a otra, porque carecen de recursos económicos para moverse. Situación similar son las modalidades a distancia, a las que se les apuesta a futuro. Si bien, esta modalidad representa una opción para quienes trabajan, o que cuentan con dificultades para asistir a las instituciones, el modelo autodidacta no se adapta fácilmente a los jóvenes que tienen deficiencias académicas o que carecen de hábitos de estudio, como es el caso de los estudiantes de más bajos recursos económicos. Cabe agregar que las modalidades a distancia no se configuran tampoco dentro de las preferencias de los jóvenes.

El problema de fondo es que se confunde la apertura de nuevos lugares con oportunidades educativas y en la medida que se ofrecen opciones con calidad muy distinta, las oportunidades que se ofrecen para los jóvenes también son distintas y desde esta lógica, no se logra la equidad. Por su parte, a pesar de que dicho concepto supone no sólo igualdad de oportunidades de ingreso, sino de permanencia y resultados, el discurso se centró en los resultados obtenidos únicamente en la oferta de lugares y casi no se mencionaron las otras partes del proceso.

El sistema de becas universitarias: un puntal de la política de equidad

Como hemos mencionado las desigualdades socioeconómicas son un rasgo característico del sistema de educación superior mexicano, que se expresa tanto en los procesos de ingreso, de permanencia y de egreso. Estas desigualdades se encuentran documentadas en diversas investigaciones (Guzmán y Serrano, 2009 y Casillas, 2007), así como son reconocidas por las propias autoridades gubernamentales. El Subsecretario de Educación Superior decía ser sensible a este problema

y reconocía que los jóvenes de los umbrales económicos más bajos debían incorporarse al nivel educativo superior y que la etapa de masificación supone una población estudiantil más heterogénea. Desde el punto de vista del subsecretario, ha habido avances en la incorporación de los sectores sociales más bajos, lo cual se expresa en que en 1992 sólo el 10% de la matrícula provenía de los grupos más desfavorecidos; el 44% provenía de los sectores medios y 46% de los sectores altos; mientras que en 2010 los jóvenes de más bajos recursos representaban un poco más del 21%, los de los sectores medios 48% y los más altos 31%.

Uno de los puntales de la política que busca promover la equidad ha sido el Programa Nacional de Becas Universitarias (PRONABES), que se puso en marcha por iniciativa presidencial en 2001. Desde un pretendido enfoque de equidad, y mediante apoyos económicos, se pretendía aumentar el ingreso, la permanencia y el egreso al nivel superior de los grupos más desfavorecidos económicamente. A lo largo del tiempo, este programa creció y solo en el periodo 2007-2012 se otorgaron 1.6 millones de becas (Tuirán, 2012).

A menos de seis meses de las elecciones federales, el Presidente de la República anunció el Programa de Becas Universitarias 2012, que cubría 400 mil nuevas becas a estudiantes universitarios de bajos recursos, las cuales sumadas a las becas PRONABES darían un total de 800 mil. De esta manera, se afirmó que en el periodo se entregaron un total de 2 millones 412 mil, que corresponde a un promedio de 400 mil becas por año. El aumento del número de beneficiarios de dicho programa tuvo un componente claramente político y dirigido a los jóvenes. Se puso el énfasis nuevamente en el manejo espectacular de las cifras, sin aludir al monto de las becas, pues éstas eran muy bajas, ya que un estudiante recibía mensualmente en este programa aproximadamente \$400.00 mensuales (30 US dólares) (Rodríguez, 2012 a).

Si bien, las investigaciones documentan que las becas PRONABES representan un apoyo importante

para los jóvenes de más bajos recursos y tienen efectos positivos, en la medida que mejoran la permanencia y el logro educativo, se ha documentado también, que se trata de un programa compensatorio que no es suficiente para lograr la equidad educativa (Miller, 2009). Los cuestionamientos se sustentan en el hecho de que estos programas mejoran relativamente las condiciones de quienes logran ingresar o que tienen un lugar en las instituciones educativas, pero no ofrecen nuevas oportunidades educativas, ni mejoran las condiciones de la competencia, en las que sigue interviniendo el componente socioeconómico, o bien, de acuerdo con Roemer, no igualan el campo de juego. Es decir, no se puede negar que las becas benefician a los estudiantes, pero no son una herramienta para impedir que el origen social condicione el destino educativo de las personas, tal y como lo afirma el subsecretario (Tuirán, 2012).

En términos del debate en torno a la equidad educativa, es revelador que no se mencionen otro tipo de apoyos que requieren los grupos más vulnerables, tales como ayudas para transporte, alimentación, pero sobre todo, el costo de las inscripciones y colegiaturas de algunas instituciones públicas, cuyo pago corresponde igual o más, que las becas proporcionadas.

Con la aparente intención de promover la equidad educativa y ampliar las oportunidades para los jóvenes, a seis meses de las elecciones presidenciales, se estableció el Programa Nacional de Financiamiento a la Educación Superior (PRONAFINES), el cual consistió en otorgar créditos educativos para el pago de inscripciones y colegiaturas para cursar la licenciatura o el posgrado en determinadas universidades privadas. Según diversos analistas, este programa lejos de promover la equidad, representa un apoyo a las universidades privadas para mantener su matrícula, así como significa también ganancias para los bancos.⁸ Por las condiciones de los créditos y por el tipo de apoyo, este programa se dirigía hacia los sectores medios de la sociedad y no precisamente a los más vulnerables. Se partió de las mismas premisas de programas crediticios que fueron la base

de la privatización educativa en otros países, concretamente en Chile y que generaron enormes protestas.

Como parte también de la política de equidad, se buscó una mejor distribución territorial de la oferta, que buscaba acercar las instituciones de educación superior a los lugares en donde no se ofrecía este nivel educativo y de esta manera, abrir las oportunidades a los jóvenes que no pueden trasladarse a otros lugares para continuar sus estudios. Este ha sido claramente el caso de las opciones tecnológicas y de las Universidades Interculturales que se dirigen fundamentalmente a la población indígena. Paralelamente se buscó descentralizar la oferta educativa de la capital del país y de las grandes urbes. Se afirma que la capital del país pasó de concentrar el 60% de la matrícula hace cincuenta años, a menos del 15% en la actualidad (Bustos, 2008 en Didou, 2012).

A manera de cierre: balance y perspectivas

Como hemos mencionado, la ruta trazada por la política de nivel superior en México en relación con la ampliación de las oportunidades educativas y con el logro de la equidad es pertinente, en la medida que un país con tantas diferencias y carencias, requiere dar respuesta a las expectativas de los jóvenes. En este sentido, asumir la equidad como enfoque de política tiene que ir más lejos, con metas más serias y de mayor envergadura.

Como se mencionó, uno de los principales cuestionamientos es que el PSE considera a la equidad como distribución de oportunidades educativas y en este sentido, reduce la equidad a la igualdad de oportunidades. Por su parte, se confunde ampliación de oportunidades educativas con aumento de la cobertura.

La cobertura y la equidad son problemas estructurales del sistema de educación superior y por ello, deben ser vistos a nivel sistémico y no como la cruzada particular de una o unas cuantas instituciones, tal y como afirman Galaz y Sevilla (2006, 103).

Para lograr la equidad, el sistema de educación superior definitivamente debe continuar creciendo, pero de manera ordenada buscando una mejor distribución geográfica, un tamaño que permita una gestión adecuada de las instituciones y una diversificación institucional, tanto en términos de propuestas pedagógicas, de opciones terminales, como de formas particulares de organización. Para contar con instituciones fuertes, bien organizadas, se requiere contar con recursos financieros suficientes, oportunos, con un manejo eficiente y en el que haya transparencia.

El manejo político de los resultados de gobierno, la manipulación de las cifras y el lanzamiento de programas en coyuntura electoral, tiene sólo efectos aparentes que no logran trastocar el fondo del problema. La situación educativa del país y de los jóvenes no cambia con declaraciones y discursos triunfalistas. Por su parte, hay programas cuyas metas están claramente delineadas para el logro de la equidad, sin embargo, hay otros que tienen fines distintos y que no se muestra claramente la manera como inciden para el logro de la equidad, como es el caso del PRONAFINES.

Asumir la equidad en su amplio sentido requiere ofrecer oportunidades para los jóvenes que les permita una formación académica sólida y con ello, abrirles un horizonte hacia una mejor calidad de vida. Las opciones improvisadas, deficientes para los sectores más desfavorecidos cierran la posibilidad de que transiten por un mejor camino. Estudiar en la segunda o tercera opción de las preferencias de los estudiantes no puede considerarse como una respuesta satisfactoria a la demanda. Se debe trabajar para que los jóvenes puedan ingresar a la opción deseada y no cambien sus proyectos en función de la oferta que queda. Se requiere sobre todo, de un sistema educativo fuerte y diversificado, pero no puede haber opciones de primera y de segunda calidad. En este sentido, la regulación para el funcionamiento de las instituciones se tiene que aplicar tanto a las instituciones públicas como privadas, para que exista un mínimo de requerimientos para poder operar.

Una política con enfoque de equidad debe reconocer que no basta con abrir nuevos lugares a estudiantes, sino que debe garantizar la permanencia, el aprovechamiento y el egreso del sistema educativo, para ello, se requiere de condiciones materiales y académicas que garanticen el tránsito adecuado por este nivel, por ello se ha insistido en que la equidad y la calidad son dos objetivos indisolubles.

Puede considerarse como un avance el hecho que el PSE (2006-2012) otorgue un lugar a los estudiantes y reconozca las diferencias que existen entre ellos y por lo mismo, las distintas necesidades. Sin embargo, no puede quedarse como un planteamiento general, sino que cada programa, debe partir del conocimiento de las condiciones concretas con las que cuentan los estudiantes y de sus necesidades. Los apoyos económicos son muy importantes, como lo han mostrado los programas de becas universitarias, sin embargo, no es suficiente con aumentar de manera espectacular el número de becas, sino tiene que haber mecanismos muy serios para que éstas se canalicen a los estudiantes que más las necesitan, así como su monto tiene que ser suficiente para sufragar su manutención y los estudios, o bien, diferenciar las becas de manutención de las becas para apoyo a los estudios, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Definitivamente, con una beca de 30 dólares mensuales no se puede lograr la equidad.

Los apoyos económicos a los estudiantes tienen que combinarse necesariamente con la prestación de servicios más amplios por parte de las instituciones, tales como comida sana y a precio accesible, servicios de salud y apoyo psicológico; apoyos para transporte, ya que éstos les permiten sobre todo, a los estudiantes más pobres, estudiar en mejores condiciones. Las actividades deportivas y artísticas coadyuvan también a una formación integral del estudiante.

Para el logro de la equidad, las medidas académicas también son muy importantes para que los estudiantes puedan permanecer en el sistema y aprovechar su formación. Es en este sentido, que los objetivos de calidad y

de equidad son indisolubles y deben traducirse en estrategias múltiples y combinadas de apoyo. Estas medidas realmente beneficiarían a los estudiantes y permitirían avanzar hacia el reconocimiento de la centralidad del estudiante, como lo propugnan las políticas de educación superior.

Notas

1. Cfr. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). www.iesalc.unesco.org.ve.
2. Gil, Antón *et al.* *La cobertura de la educación superior en México*. México, ANUIES, 2009.
3. Para el ciclo 2010-2011, la UNAM tuvo una demanda de alrededor de 120 mil aspirantes y sólo pudo dar cabida a aproximadamente el 9%; el IPN pudo atender al 26.8% y la UAM a cerca del 11% de los aspirantes. Laura Poy Solano. De más de 90 mil aspirantes, el IPN sólo admitirá a 25,000, cuando mucho. *La Jornada*, 01 de junio de 2011. Itza Varela Huerta. Acepta la UAM a 3,800 alumnos de un total de 35,000 aspirantes. *La Jornada* 25 de julio de 2011.
4. Los datos que se manejan en este apartado provienen del propio subsecretario de educación superior en: Tuirán, Rodolfo (2012) *La educación superior en México 2006-2012 Un balance inicial*. *Campus Milenio*. 27 de septiembre de 2012.
5. Gil, Antón *et al.* *La cobertura de la educación superior en México*. México, ANUIES, 2009.
6. En el V Informe de Gobierno (2011), el Presidente Felipe Calderón dio a conocer que la cobertura de nivel superior había alcanzado el 30.9%, sin embargo, Manuel Gil advierte que dicha cifra fue calculada a partir del total de la matrícula (independientemente de la edad) y dividida entre el grupo de edad entre 19 y 23 años, además de que no se especificó si se incluye también posgrado, por ello no se puede afirmar que el 30% del grupo de edad de 19 a 23 años estudie el nivel superior. Cfr. Héctor Rojas (2011) *Es falsa cifra de cobertura universitaria*: Manuel Gil. <http://educacionadebate.org/2011/09/05>
7. Cifra que maneja el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES) en el Boletín de Prensa del 29 de julio de 2009. Nurit Martínez dio a conocer una cifra de 375 mil rechazados. Rechazan a 375 mil en universidades. *El Universal*. 8 de agosto de 2011.
8. El programa consiste en otorgar un crédito a mediano plazo con un aval solidario y con una tasa de interés fija de diez por ciento anual. Cfr. Roberto Rodríguez. *Crédito Universitario: el costoso rescate de las privadas*. *Campus Milenio*. 26 de enero de 2012.

Bibliografía

- ANUIES (2000). La educación superior en el siglo XXI. *Líneas estratégicas de desarrollo*. Una propuesta de ANUIES, México, ANUIES.
- ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. México, ANUIES.
- Bolívar, Antonio (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, vol.3, núm. 2. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55103205>. Consultada 10 de abril de 2012.
- Casillas, Miguel, Ragueb Chaín y Nancy Jácome (2007). "Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana". *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI (2), 142, pp. 7-29.
- Dubet, Francois (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, Gedisa.
- Didou, Sylvie (2011). "Cobertura y promoción de la equidad en el sistema de educación superior en México. ¿Cambio de política o de retórica?", en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, número especial. pp. 59-65.
- Galaz, Jesús y Juan José Sevilla (2006). "La estructura del sistema de educación superior como factor de acceso y equidad", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV (4), 140, pp. 103-113.
- Gil, Antón et al. (2009). *La cobertura de la educación superior en México*. México, ANUIES, 2009.
- Guzmán, Carlota y Olga Serrano (2011). "Las puertas de ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XL (1) 157, enero-marzo de 2011.
- IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. www.iesalc.unesco.org.ve. Consultado 10 de abril de 2012.
- Latapí, Pablo (1993). "Reflexiones sobre la justicia en la educación", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 23. 2, pp. 9-41.
- Lemaitre, María de José (2005). "Equidad en la educación superior: un concepto complejo", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55103206.pdf>. Consultado 10 de abril de 2012.
- Martínez, Nurit (2011). "Rechazan a 375 mil en universidades", en *El Universal*. 8 de agosto.
- Martínez, Felipe (2002). "Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. (7), 16, pp. 415-443.
- Miller, Dinorah (2009). *La equidad en la Universidad. El Programa Nacional de Becas (PRONABES) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM*. México, ANUIES.
- MAES (Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior). *Boletín de Prensa*. 27 de julio de 2009.
- Muñoz Izquierdo, Carlos et al. (2008). *Mesa de discusión: comentarios al Programa Sectorial de educación 2007-2012*. México, Universidad Iberoamericana.
- Presidencia de la República (2011). *V Informe de Gobierno*. México.
- Poy Solano, Laura (2011). "De más de 90 mil aspirantes, el IPN sólo admitirá a 25,000, cuando mucho", en *La Jornada*, 01 de junio.
- Rodríguez, Roberto (2012 a). "Gratuidad de la educación superior pública, alternativa a las minibecas". *Campus Milenio*, 23 de febrero.
- Rodríguez, Roberto (2012). "Crédito Universitario: el costoso rescate de las privadas", en *Campus Milenio*. 26 de enero.
- Rojas, Héctor (2011). "Es falsa cifra de cobertura universitaria: Manuel Gil", en <http://educacionadebate.org/2011/09/05>
- Silva, Marisol (2008). "Impacto de las políticas de calidad en los procesos educativos de la educación superior", en *Perfiles Educativos*, vol. XXX, 120, pp. 7-32.
- Silva, Marisol y Adriana Rodríguez (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México, ANUIES.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México.
- Tuirán, Rodolfo (2012). "La educación superior en México 2006-2012. Un balance inicial." *Campus Milenio*. 27 de septiembre de 2012.
- UNESCO (1998). *La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París, UNESCO, 9 de octubre. www.unesco.org. Consultado el 10 de septiembre de 2012.
- UNESCO (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, París UNESCO. 8 de julio. www.unesco.org. Consultado el 19 de septiembre de 2012.
- Varela, Itza (2011). "Acepta la UAM a 3,800 alumnos de un total de 35,000 aspirantes", en *La Jornada* 25 de julio.

Las vicisitudes de la desigualdad educativa en México. Diferencias por género y localidad de residencia entre jóvenes en edad universitaria

- ADRIÁN DE GARAY
- • DINORAH MILLER

Resumen

Si bien las diferencias entre hombres y mujeres con relación al nivel educativo alcanzado y a la edad en la que abandonan la escuela se han acortado, al tratarlas a la luz de la localidad de residencia rural-urbano, la desigualdad en la permanencia y nivel educativo alcanzado persiste para las mujeres rurales. Este antecedente nos sirvió para preguntarnos cómo se observan las condiciones de desigualdad educativa en una población de estudiantes universitarios de primer ingreso suponiendo que en su mayoría provienen de zonas urbanas, ya que el 76.4% de la matrícula del Sistema de Educación Superior se ubica hoy en zonas metropolitanas. Encontramos que si bien las condiciones de desigualdad educativa afectan más a las mujeres del país y se intensifican por lugar de residencia, en esta población de universitarios, los hombres muestran mayor rezago educativo, desempeños escolares menores y mayor carga de responsabilidades económicas asociadas a su manutención o apoyo a la familia. En otras palabras, la condición de género para los hombres universitarios parece apuntar a una exigencia de rol que termina siendo inequitativa.

Palabras clave: Desigualdad Educativa – Jóvenes – Universidades – Género – Localidad.

- Doctor en Ciencias Antropológicas. Profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. Jefe del Área de Sociología de las Universidades. Temas: Trayectorias escolares de jóvenes universitarios, Educación superior privada. ags@correo.azc.uam.mx
- • Doctorado en Ciencias Sociales. Temas: Trayectorias escolares, igualdad de oportunidades y equidad educativa. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. dgmf@correo.azc.uam.mx; dinorahmiller@gmail.com

El crecimiento de las oportunidades educativas para los jóvenes en México

A la educación se le ha conferido un lugar preponderante en las sociedades modernas, especialmente porque se le asocia con la posibilidad de cambio social. La educación superior es el nivel educativo donde se desarrolla especialmente este encargo. No sólo porque ahí se produce y reproduce conocimiento nuevo y especializado sino porque ahí se cultiva el desarrollo intelectual independiente, se abona a favor de la participación ciudadana y el ejercicio de los valores democráticos. Este impacto es especialmente importante para las mujeres no sólo por lo que representa en su contribución en el plano económico y productivo o de participación en la sociedad civil, sino también por el impacto en el espacio privado, ya que la ampliación de la educación femenina se ha vinculado a una menor fecundidad, a una mejor salud y educación para los niños, así como menores tasas de mortalidad infantil (Pederzini, 2006).

Desde la década de los noventa, con la apertura comercial y globalización de muchos procesos económicos hay un renovado interés por mejorar la distribución y acceso al bien educativo. En nuestro país las reformas destinadas a la educación en los años noventa se plantearon, entre otros propósitos, el reto de ampliar y diversificar los espacios educativos en la educación superior. Hacia el final de la década, también se desarrolló una atención especial en los planes y programas de gobierno en torno a la equidad del proceso educativo, esto es en torno a las condiciones con las que ciertos sectores se escolarizan. El problema de la diversidad de condiciones y la diferencia que existe se ha puesto de relieve en los contenidos de

la política educativa. En este marco se abrieron nuevos espacios y modalidades formativas destinadas a sectores sociales que antes no habían sido visualizados por las políticas: discapacitados, mujeres, indígenas. Lamentablemente algunas de estas iniciativas han derivado en certificados con valor diferencial, lo que paradójicamente ha terminado acrecentando las diferencias. Pero volvamos al punto.

Hablamos de desigualdad de género para referirnos a la desigual distribución de oportunidades para escolarizarse entre hombres y mujeres. Es importante

señalar que si bien han existido avances importantes en esta materia, especialmente para la educación básica, la desigualdad de género que podemos definir como una desigualdad originada socio-culturalmente, se acompaña de otras. De Oliveira (2007) nos habla de cómo ciertas formas de desigualdad actúan de forma articulada con otras desigualdades que terminan produciendo inequidades persistentes para ciertos sectores. Para este



trabajo hemos considerado la localidad de residencia, medio rural-urbano, para ejemplificar cómo las desigualdades de género se agudizan en espacios sociales donde permanecen tanto desventajas estructurales como socioculturales. La primera referida a la dotación de infraestructura educativa para la educación superior y la segunda, referida a patrones de socialización tradicionales. Esto último no es menor ya que esos patrones legitiman roles y expectativas en torno a la educación -e incluso no escolarización- de las mujeres. El valor que se atribuye socialmente a la educación de las mujeres en el medio rural es menor y en muchos casos los costos de oportunidad son altos para las familias que ven dis-

minuida la fuerza de trabajo de sus miembros, o porque tienen que invertir otros recursos como tiempo y dinero para llegar a la escuela, costos de materiales, etcétera (Pérez Baleón, 2012).

En el país existen desiguales condiciones para escolarizarse entre los jóvenes provenientes del medio rural y es especialmente acentuado entre las mujeres. Ya habíamos hablado que estas desigualdades se vinculan a otras, en este caso la desigualdad de oportunidades debido al género. Nos referimos a desigualdad de condiciones cuando la distribución de recursos es inequitativa. En México, históricamente el medio rural ha padecido la llegada de recursos vinculados a garantizar los mínimos de bienestar como la salud, educación o fuentes de empleo suficientes. Por otro lado, la desigualdad de oportunidades normalmente se le asocia con ciertas características heredadas, como las condiciones socioe-

conómicas o culturales de la familia de origen, el género o la condición étnica (Solís, 2012). Empleamos la Encuesta Nacional de Juventud del 2010 para aproximarnos a las condiciones de desigualdad entre hombres y mujeres del país de acuerdo al tipo de localidad en la que residen.¹ Si bien la brecha entre el medio rural y el urbano domina, las mujeres rurales siguen siendo las menos escolarizadas. Veamos el primer renglón del Cuadro 1 que refiere a “ninguna escolaridad”; el primer contraste es entre localidades, tenemos el doble de jóvenes no escolarizados en el medio rural que en el urbano; el segundo contraste es por género, son las mujeres rurales las más representadas en esa categoría. Si atendemos los valores acumulados veremos que es a partir de la educación secundaria donde se agudizan las diferencias. En el medio rural, el acceso a la educación superior está igualmente limitado para hombres y mujeres.

Cuadro 1. Nivel educativo máximo alcanzado para jóvenes de 18 a 29 años.*

	Localidad Urbana				Localidad Rural			
	hombres		mujeres		hombres		mujeres	
	%	acum	%	acum	%	acum	%	acum
ninguna	0.6	0.6	0.4	0.4	1.3	1.3	1.4	1.4
prescolar	0	0.6	0.1	0.5	0.1	1.4	0.1	1.6
primaria	8.1	8.6	10.8	11.3	21.2	22.6	27.7	29.2
secundaria	44.7	53.4	46.9	58.2	48	70.7	46.3	75.5
EMS	32.6	85.9	29.7	87.9	27	97.6	21	96.5
Licenciatura	13.9	99.9	11.8	99.7	2.3	99.9	3.5	100
Posgrado	0.1	100	0.3	100	0.1	100		
Total	100		100		100		100	

*sólo casos válidos ajustado a partir de la edad en la que dejaron de estudiar

Fuente, Elaboración propia con base en la Encuesta ENJ, 2010.

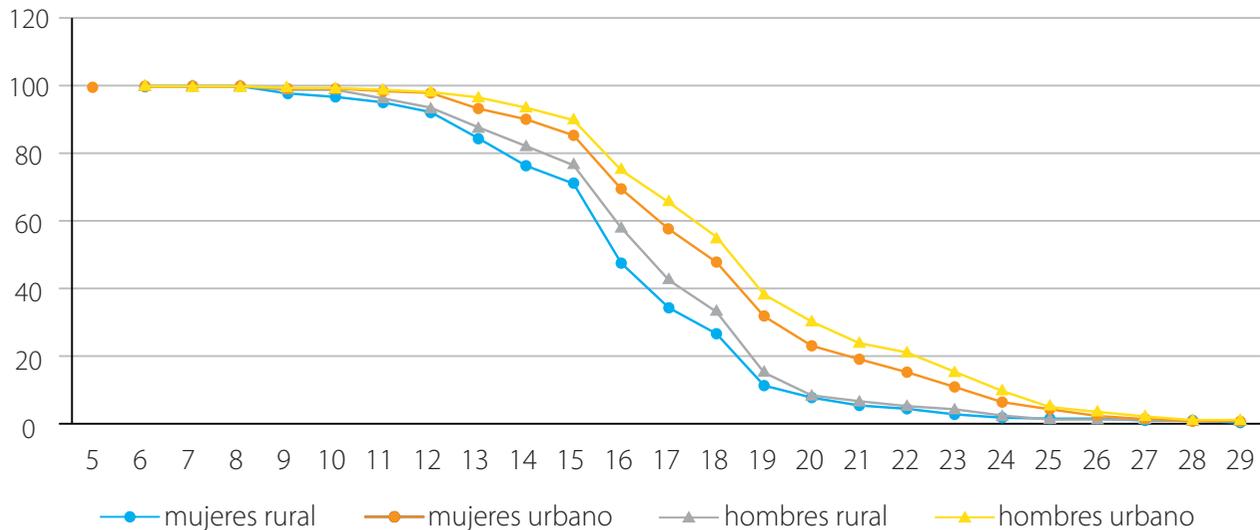
Entre los jóvenes de 18 años y más que estudiaban en el 2010 es clara la disparidad entre el medio urbano (33.8%) y rural (18.8%). Los hombres urbanos son los que tienen más probabilidad de mantenerse

estudiando (36.5%). En el medio rural se deja de estudiar más pronto, 15.87 años en promedio. Aunque los hombres tardan un poco más 16.12 (véase Cuadros 1 y 2 del Anexo).

Universidades

Las vicisitudes de la desigualdad educativa en México. Diferencias por género y localidad de residencia entre jóvenes en edad universitaria. Adrián de Garay y Dinorah Miller

Gráfico 2. Edad de salida de la escuela por tipo de localidad y género.



Fuente, Elaboración propia con base en la Encuesta ENJ, 2010

El Gráfico 2 es muy ilustrativo. En él observamos la edad en la que han dejado de estudiar atendiendo las diferencias por la clasificación que hemos hecho de los grupos. Entre los 15 y 16 años vemos un descenso marcado para todos los grupos, no obstante, la caída es más rápida en el medio rural, y entre las mujeres. En contraste, en los jóvenes urbanos la edad promedio de abandono de la escuela es de 17.84 años, y entre los hombres de esa localidad 18.19 años.

Otro momento importante de caída en la edad de salida de la escuela se da entre los 18 y 19 años, un poco antes en las mujeres rurales. Estas edades coinciden con la salida de la educación media superior. Si empleamos la edad como indicador, parece que escolarizarse después de esas edades es una característica propia de las localidades urbanas. Sin embargo, cabe hacer notar que las edades que corresponden con la educación superior nos hablan de un problema de acceso generalizado para los jóvenes mexicanos. Recordemos que la tasa de cobertura bruta para la educación superior, en todas sus modalidades, está cercana al 30%.

El motivo más generalizado que expresan los jóvenes para abandonar la escuela, es el económico (Cuadro

3 del Anexo). Lo interesante son los motivos secundarios: los hombres urbanos refieren motivos académicos o de distancia cultural con los contenidos escolares. Las mujeres urbanas, en cambio, causas asociadas a una transición hacia la adultez más rápida: cierre de proceso formativo, unión y maternidad. Entre los hombre rurales el término del proceso formativo lo atribuyen a motivos académicos (reprobó materias) y otro, asociado al tipo de localidad, "la escuela le quedaba lejos". Finalmente entre las mujeres rurales el abandono escolar se debe a patrones tradicionales asociados a las circunstancias sociales y culturales del medio, "matrimonio y papás que no quisieron que siguiera estudiando", para concluir con que "la escuela quedaba lejos" o "no había escuelas". Nos resulta particularmente importante que el "termino de los estudios" sea un motivo recurrente de abandono de los estudios para los jóvenes. Trabajos precedentes nos hablan de la importancia del momento en que ocurre la salida de la escuela ya que es de las transiciones más importantes hacia la edad adulta. La condición rural dispone claramente de menores oportunidades para seguirse escolarizando, lo que se manifiesta muy nítidamente en la referencia a la lejanía de las escuelas. Pero el

peso de patrones tradicionales también es muy fuerte sobre la oportunidad educativa de las mujeres; si bien las mujeres urbanas permanecen más tiempo en la escuela, los motivos de abandono asociados al matrimonio y/o maternidad son similares.

Veamos ahora una aproximación a las condiciones que tuvieron o tienen los jóvenes para escolarizarse. La ENJ 2010 pregunta acerca de quién sostuvo económicamente los estudios de los jóvenes encuestados tomando como referencia el último año cursado. Ocho de cada diez sostuvo haber tenido el apoyo económico de la familia de origen, pero cabe destacar que la responsabilidad de sostenerse a sí mismo los estudios es el doble en los hombres que las mujeres. Especialmente los hombres urbanos tienen mayor responsabilidad económica sobre sus estudios. También es notable el impacto de las políticas sociales sobre la escolarización de los jóvenes rurales, especialmente de las mujeres (Cuadro 4 del Anexo).

Respecto a si alguna vez han trabajado, los hombres jóvenes lo han hecho en proporción mayor que las mujeres. Son los hombres rurales los que han tenido mayor experiencia laboral (83.6%) seguido de los hombres urbanos (78.9%). La edad promedio de inicio de la vida laboral es a los 16.83 años, pero son los hombres rurales los que inician más pronto 15.66 años (Cuadros 1 y 2 del Anexo). Consideremos estos indicadores conjuntamente. Los patrones tradicionales vinculados al género también afectan a los hombres. Ellos siguen vinculados con el imaginario social de proveedores económicos. En general los jóvenes que trabajan contribuyen económicamente en casa, pero esta carga es mayor para ellos.

Entre los motivos que los jóvenes expresan para haber iniciado a trabajar, más de la mitad lo hicieron por un argumento económico (cuadro 5 del anexo): "No tenía dinero" (34.2%) y "porque se necesitaba dinero en mi casa" (23.4%). Si bien en el primer motivo las diferencias entre los grupos son pequeñas, el segundo motivo lo expresan en mayor proporción en las localidades rurales y especialmente los hombres. La "experiencia laboral" se manifestó por el 13.5% de los jóvenes pero fue más frecuente en el

medio urbano. El 9% de los jóvenes dice haberlo hecho "porque terminó sus estudios", pero esta situación fue referida por cada dos jóvenes urbanos uno rural.

El lugar de residencia también marca diferencias en torno a las condiciones para mantenerse estudiando teniendo un empleo. En el medio urbano es más común compartir estudio y empleo. Más de la mitad de los hombres urbanos comparten el estudio y el empleo (51.9%) en contraste del 40% de los hombres rurales. Las mujeres rurales que trabajaban sólo en una tercera parte continuaban estudiando (Cuadro 2 del anexo).

Parece ser que combinar trabajo y estudio es excluyente en el medio rural. De los jóvenes que declaran haber trabajado alguna vez, los hombres empiezan a trabajar en promedio antes de abandonar la escuela. Los hombres urbanos en promedio mantienen esta doble condición durante 1.29 años. Los hombres rurales sólo 0.4 años; también ellos inician a trabajar antes, a los 15.66 años. Las mujeres urbanas inician a trabajar prácticamente al momento de abandonar la escuela, mientras que las mujeres rurales abandonan antes la escuela, pero inician a trabajar casi un año después de haber salido de la escuela. Cuando lo hacen, en un 45% ellas señalan no haber trabajado nunca (Cuadro 1 del Anexo).

Este dato lo complementamos con el hecho de que es en el medio urbano donde es más frecuente suspender los estudios por al menos 6 meses; sin embargo, es más probable también que reanuden su proceso escolar a diferencia de los que sucede con los que interrumpen sus estudios y habitan en el medio rural. Los hombres de esa localidad son los que tienen menos probabilidades de volver a la escuela (Cuadro 6 del Anexo). Esto lo entendemos asociado a las oportunidades educativas, consideramos que en buena medida en el medio rural la interrupción de la trayectoria escolar es en una alta proporción sinónimo de abandono. Cabe señalar que este proceso de itinerancia escuela-trabajo es más frecuente entre los hombres urbanos. Como complemento a cómo se percibe la desigual distribución de oportunidades educativas, contrastamos las

expectativas de los grupos de acuerdo a la escolaridad que les gustaría alcanzar. Resulta que los jóvenes del medio rural, tienen menor expectativa que los del medio urbano, y es especialmente evidente en torno a los estudios de posgrado.

Atendamos ahora al conjunto de jóvenes que declara no haber trabajado nunca. Pese a que cerca del 30% (también altamente variable: sólo el 16% de los hombres rurales, pero hasta el 45% de las mujeres rurales) se ubican en esta categoría, hay un alto porcentaje que declara realizar actividades productivas (Cuadro 2 del Anexo). Por ejemplo, en el medio urbano, más de la mitad ayudan en un negocio (también es una actividad importante para los jóvenes rurales), las mujeres urbanas venden productos (20.3%), los hombres rurales ayudan en labores del campo o cría de animales (41%), las mujeres rurales son las que mayor diversidad de apoyo hacen en actividades productivas; en ningún caso los jóvenes reconocen en estas actividades un empleo (Cuadro 7 del Anexo). Estos datos son interesantes, pues nos muestran la importancia que tienen los jóvenes para el sostén productivo de los hogares, lo cual se puede asociar a los costos de oportunidad que representa mantenerse en la escuela.

Demanda y acceso a la educación superior

Desde su creación en el siglo XII, las universidades en el mundo han estado ligadas a la historia de las ciudades. En el caso mexicano, la historia de la universidad ha estado ligada a los procesos de urbanización e industrialización, particularmente a partir de finales de la década de los sesenta del siglo pasado. De tal forma, que la formación de jóvenes a nivel superior se ha concentrado en las capitales de los estados y sus zonas metropolitanas, motivo por el cual la mayor parte de la población que acude a realizar sus estudios de licenciatura proviene de zonas urbanas. Si bien a partir de la década de los noventa del siglo XX inicia el proceso de creación de instituciones públicas, fundamentalmente

con una orientación de formación tecnológica, así como de universidades privadas en localidades ubicadas fuera de las zonas metropolitanas, el 76.4% de la matrícula en el sistema de educación superior se concentra en las zonas metropolitanas. (Ortega y Casillas, 2013).

Es un hecho que la demanda por estudios superiores en México se ha incrementado en los últimos lustros, lo que ha ido acompañado de una creciente oferta institucional, tanto pública como privada, si bien los espacios disponibles en el sistema son insuficientes para atender a la población que desea estudiar a nivel universitario, en particular para el caso del subsistema público.

Para el periodo escolar 2011-2012, conforme a los datos obtenidos en la ANUIES, el sistema de educación superior mexicano, a nivel de licenciatura ofertó un millón 33 mil 737 espacios. Por su parte, la demanda registrada ascendió a un millón 246 mil 590 personas, aunque hay que destacar que una proporción de los solicitantes aspira a ingresar a varias instituciones públicas procurando colocarse en alguna de ellas, pero no es posible verificarlo, pues no existe registro nacional de ello. (ANUIES, 2014).

Ahora bien, siguiendo la tendencia internacional de un aumento en la participación de mujeres que aspiran a estudios universitarios, en el mismo periodo escolar el 50.9% de los aspirantes fueron del sexo femenino. Sin embargo, ingresaron a las diferentes instituciones sólo el 53.2% de las solicitantes, en tanto que del total de los hombres aspirantes consiguieron iniciar sus estudios el 57.6%. Es decir, aunque la demanda por estudiar una licenciatura es prácticamente la misma entre hombres y mujeres, los primeros logran mejores resultados para conseguir ingresar a sus estudios superiores.

Producto de numerosas transformaciones en las sociedades de buena parte del orbe en la segunda mitad del siglo XX, en buena medida debido a las luchas emprendidas por organizaciones sociales comandadas por mujeres, y al papel de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), las mujeres poco a poco han logrado ingresar

a determinados espacios sociales antes reservados casi exclusivamente para los hombres, en este caso a la Educación Superior. En México, desde el ciclo escolar 1999-2000, las mujeres alcanzaron a ser la mitad de la población universitaria, tendencia que se ha mantenido en toda la década. En otros países latinoamericanos, la incorporación de las mujeres a la educación superior es mayor que en el caso mexicano: Cuba 61.8%, Panamá 60.6%, Puerto Rico 64.9%, Argentina 59.3%, Brasil 56.4%, Colombia 57.8%, Honduras 55%, Jamaica 69.9% (Aponte-Hernández, 2008).

La diferencia en el caso mexicano entre aspirantes y admitidos puede deberse a distintos motivos, uno de ellos consiste en el hecho de que es mayor la proporción de hombres que aspiran a estudiar alguna licenciatura en el campo de las ingenierías, por lo que como población masculina en su conjunto tienen mayores probabilidades de colocarse en esas carreras (En 2011-2012, el 75% de los aspirantes a estudiar alguna ingeniería en el país fueron hombres); en tanto que la proporción de mujeres que desea estudiar en los campos de ciencias sociales y humanidades es mayor que los hombres (67.6%). Por su parte, algunos estudios muestran que la diferencia en los resultados se debe

también a la forma en que los aspirantes enfrentan los exámenes de admisión, llegando a la conclusión que las mujeres alcanzan mayores niveles de estrés que los hombres al momento de responder los exámenes, lo que explica parcialmente los resultados favorables a los hombres. (Arce, E y Flores, I.P., 2013).

Ahora bien, en el caso de la UAM, al menos para los años 2010, 2011 y 2012, el porcentaje de mujeres que aspiraron a estudiar una licenciatura fue ligeramente superior a los hombres: 54%, 54% y 53.5% respectivamente. Un comportamiento que se compadece con lo que acontece a nivel de todo el sistema de educación superior. Sin embargo, a diferencia de los datos nacionales, en el caso de la UAM si bien el porcentaje de mujeres que fueron admitidas es menor a la de los hombres, la diferencia es menor a un punto porcentual. (15.3% frente a 15.7%). La relativa desigualdad en el acceso en el sistema que favorece parcialmente a los hombres, en el caso de la UAM se reduce significativamente, aunque vale la pena señalar que el 30.9% de las mujeres, para el caso de la Unidad Azcapotzalco, presentaron dos veces o más el examen de admisión para ser aceptadas finalmente, en tanto que en los hombres dicha proporción se reduce al 23%. (Cuadros 3 y 4).

Cuadro 3. Aspirantes a estudios de licenciatura en la UAM. Por sexo. 2010-2012.

	2010	%	2011	%	2012	%
Mujeres	41,577	54.0	42,701	54.0	46,619	53.5
Hombres	35,414	46.0	36,326	46.0	40,450	46.5
Total	76,991	100	79,027	100	87,069	100

Cuadro 4. Estudiantes admitidos de licenciatura en la UAM. Por sexo. 2010-2012.

	2010	%	2011	%	2012	%
Mujeres	6,728	53.2	6,835	53.8	6,504	53.2
Hombres	5,919	46.8	5,878	46.2	5,723	46.8
Total	12,647	100	12,713	100	12,227	100

Al parecer, el hecho de que las mujeres en la UAM tengan mayores posibilidades de acceso en comparación con la media nacional se debe a que en dicha

institución se considera ponderadamente con un 25% el promedio del bachillerato, además del examen de admisión como mecanismo de selección. Se trata de

una política de admisión que pretende aminorar las desigualdades entre géneros. Y como las mujeres poseen mejores promedios que los hombres, ello repercute en una menor desigualdad en el acceso. (De Garay y Sánchez, 2012).

Evidentemente, el comportamiento en cada uno de los cinco planteles de la UAM es diverso, fundamentalmente debido al tipo de oferta de licenciaturas que existe en cada uno de ellos. En el caso de Azcapotzalco, la existencia mayoritaria de licenciaturas en ingeniería -10 de 17- configura una situación que favorece la demanda de aspirantes del sexo masculino, debido a la aun tradicional tendencia cultural donde los hombres estudian en mayor medida que las mujeres una carrera en el campo de las ingenierías. Esta situación explica que en Azcapotzalco, la mayor proporción a nivel global de aspirantes sean hombres -53.7% en 2010, 53.8% en 2011 y 54.5% en 2012-, lo que se expresa con toda claridad en las ingenierías donde dos terceras partes de la demanda son varones, lo que no ocurre en el área de ciencias sociales donde en promedio de los tres años el 53% de la demanda fueron mujeres y en diseño y arquitectura el 50%. Aunque en los últimos años ha aumentado la demanda de las mujeres por estudiar ingenierías, lo cierto es que sigue siendo una zona de escolarización masculinizada, que refleja los estereotipos persistentes en la sociedad mexicana que se construyen en el seno de las familias y en el propio entorno escolar, mismo que generan roles de género difíciles de cambiar. (Cuadros 8 y 9 del anexo).

En relación a los estudiantes admitidos en Azcapotzalco, y atendiendo a los tres años analizados, fue mayor la proporción de hombres aceptados, salvo en el 2010, si bien las diferencias son menores; más aún si se considera que en números absolutos, particularmente en ingeniería, la demanda de los hombres por estudiar en Azcapotzalco de los hombres. Por áreas de conocimiento en ingeniería en un año se admitió un mayor porcentaje de mujeres, en Sociales los hombres predominan en los tres años, y en Diseño y Arquitectura también los hombres.

Los perfiles de los estudiantes de nuevo ingreso

A partir de los datos obtenidos producto de la aplicación de una encuesta al total de los estudiantes de nuevo ingreso a la UAM-Azcapotzalco en el otoño del 2013, en este apartado pretendemos delinear algunas características propias de esta población, poniendo especial atención a las diferencias de género y de área de conocimiento, destacando los rasgos de desigualdad que eventualmente encontramos.

El primer aspecto a destacar es que sólo el 46.4% de los estudiantes que fueron admitidos tenía 18 años o menos de edad, es decir, la mayoría de la población no contaba con una trayectoria escolar previa continua, pues se espera que la edad promedio para ingresar a la educación superior sea de 18 años, y en el caso de Azcapotzalco fue de 19.8 años. Para las mujeres el promedio fue de 19.2 años y en los hombres de 20.3. Como puede notarse, el rezago de la población estudiantil para ingresar a la universidad es mayor en el caso de los hombres, el cual inicia en la secundaria, aumenta en el bachillerato y se profundiza al egreso del mismo.

En general, los hombres tienen mayores demoras en su escolarización respecto a las mujeres al término de la secundaria. Los hombres que empezaron sus estudios en alguna licenciatura de Ciencias Sociales iniciaron el rezago al comenzar sus estudios de bachillerato (promedio de edad de 16.08). Durante la preparatoria se rezagan lo hombres tanto de Ciencias Sociales como de Diseño y Arquitectura; si bien los hombres de Ingeniería igualmente muestran un ligero rezago comparado con las mujeres de esa división, se mantiene el egreso de la EMS en 18.8 años. La desviación estándar de los hombres también es mayor entre los hombres que las mujeres, lo que nos habla de trayectorias con mayor variabilidad.

A los estudiantes se les preguntó si habían dejado de estudiar uno o más periodos escolares, y la respuesta fue que el 32.8% suspendió en algún momento sus estudios,

siendo la proporción de hombres que lo hizo el 39.8%, frente al 24.3% de las mujeres. Por división académica, el porcentaje en Ciencias Sociales alcanza al 50.4% de los hombres, el 40.8% en Diseño y 32.3% en Ingeniería. La principal razón que arguyen los varones para explicar la suspensión de sus estudios es por problemas académicos con el 29.9%, seguidos por un 25.5% por problemas económicos y un 14.3% por necesidad de trabajar. En el caso de

las jóvenes, la mayor proporción se localiza en problemas económicos con 33.1%, seguido con 17.6% por problemas académicos y el 9.5% por necesidad de trabajar. Los comportamientos entre áreas académicas muestran algunas variantes interesantes. En ciencias sociales, las mujeres se rezagaron en mayor proporción que los hombres por problemas económicos (41.7%/25.6%), mientras que en arquitectura y diseño es a la inversa (14.3%/27.5%). (Cuadro 5).

Cuadro 5. Estudiantes que han dejado de estudiar antes de ingresar a UAM-A. Por sexo y división.

		No	Si	Total
Ingenierías	Femenino	100	36	136
		73.5%	26.5%	100%
	Masculino	247	118	365
		67.7%	32.3%	100%
	Total	347	154	501
		69.3%	30.7%	100%
Ciencias Sociales	Femenino	240	84	324
		74.1%	25.9%	100%
	Masculino	123	125	248
		49.6%	50.4%	100%
	Total	363	209	572
		63.5%	36.5%	100%
Arquitectura y Diseño	Femenino	122	28	150
		81.3%	18.7%	100%
	Masculino	74	51	125
		59.2%	40.8%	100%
	Total	196	79	275
		71.3%	28.7%	100%
Total	Femenino	462	148	610
		75.7%	24.3%	100%
	Masculino	444	294	738
		60.2%	39.8%	100%
	Total	906	442	1348
		67.2%	32.8%	100%

Sumados los porcentajes de problemas económicos y necesidad de trabajar, es claro que las condiciones económicas por las cuales atraviesan los estudiantes para

realizar sus trayectorias escolares previas a su ingreso a la UAM-Azcapotzalco en 2013, constituyen una problemática que incide de manera importante para explicar su

rezago educativo, si bien no es menor el porcentaje de hombres que consideran que su rezago se debe a problemas académicos en mayor medida que las mujeres.

En este contexto, resulta interesante señalar que, además, el 49.9% de los hombres afirmaron que no recibieron ningún tipo de apoyo económico durante sus estudios de bachillerato, en contraste con el 24.4% de las mujeres, situación más pronunciada entre los estudiantes de ciencias sociales que asciende al 42.3% de la población. En suma, los hombres registran un mayor rezago en sus trayectorias educativas previas a su incorporación a la universidad, lo que se expresa en un promedio de edad superior a las mujeres, siendo el peso de los factores económicos más pronunciado que en las mujeres y adicionalmente recibieron menos apoyos económicos en el bachillerato.

En esas condiciones de carencias económicas de los estudiantes de nuevo ingreso, no es casual que el 40.5% declarara que trabajaba al momento de empezar sus estudios de licenciatura, confirmándose de nueva cuenta que importantes sectores de universitarios no se dedican de tiempo completo a sus estudios, proporción que abarca al 45.1% de los hombres y al 32.7% de las mujeres; y donde se acentúa más la brecha es en ingenierías donde los hombres trabajan 1.6 veces más que las mujeres, 1.4 en diseño y arquitectura y 1.2 en ciencias sociales. Llama la atención que las mujeres de ingenierías son las que en menor proporción declararon trabajar al momento de ingresar a sus estudios (27.4%), lo que muestra una generación particular al interior de las ingenierías: ingresan más hombres, pero las mujeres tienen mejores condiciones para enfrentar sus estudios, al menos por la posibilidad de disponer de mayor tiempo para ello. El número de horas semanales promedio destinadas al trabajo también contrasta entre géneros, los hombres trabajan más horas: diez horas semanales más en Ingeniería, seis horas más en Ciencias Sociales y poco más de dos horas en Diseño y Arquitectura (Cuadro 6).

Hay tres motivos por los cuales trabajan los estudiantes de esta generación: para pagar sus estudios

(34.5%), para apoyar el gasto familiar (26.2%), para tener independencia de la familia (23.5%) y para adquirir experiencia laboral (11.9%). Es decir, más de la mitad de los estudiantes que declararon trabajar lo hacen por necesidad económica. Sin embargo, existen diferencias por género y área de estudios. En los hombres, el porcentaje de quienes trabajan para sostenerse sus estudios se eleva al 37.1% en comparación con el 29% de las mujeres, mientras que el 27.1% de las mujeres trabajan para tener independencia económica en contraste con el 21.8% de los varones. En las divisiones académicas, la necesidad de trabajar por motivos económicos es más patente entre los hombres de ingeniería (70.3%) y menos en ciencias sociales (56.3%). De tal forma que en general un sector considerable de hombres ingresó en condiciones de desigualdad en contraste con las mujeres para enfrentar sus estudios universitarios, pues dedican parte de su tiempo a realizar alguna actividad laboral, además de que el 74.7% de los que trabajan lo hace en espacios laborales que no tienen relación con la licenciatura que comenzaron.

Ahora bien, pese a que los estudiantes admitidos dejaron en el camino a cientos de aspirantes que no lograron ingresar a la UAM por no alcanzar cupo en la licenciatura que solicitaron, o porque la combinación del puntaje alcanzado en el examen de admisión y su promedio de bachillerato no fue suficiente para alcanzar un lugar, conviene observar algunos rasgos de los perfiles académicos con los que fueron admitidos. Al respecto, en primer lugar veamos el puntaje alcanzado en el examen. Sin existir diferencias estadísticamente significativas, los hombres obtuvieron mejores puntajes en el examen, ubicándose el 15% con puntajes alto, mientras la mujeres que alcanzaron ese puntaje ascendió a 12.8% (más de 750 puntos). En el otro extremo, el 30.4% de las mujeres obtuvo un puntaje bajo, en tanto 27.4% de los hombres se localizó en ese rango (menos de 650 puntos).

Por área académica, sólo en el caso de Ciencias Sociales la mujeres superan ligeramente a los hombres en el grupo de alto puntaje (9.6% contra 9.3%), en puntaje

Cuadro 6. Estudiantes que trabajan al ingresar a la UAM-A. Por sexo y división.

		No	Si	Total
Ingenierías	femenino	45	17	62
		72.6%	27.4%	100%
	masculino	119	97	216
		55.1%	44.9%	100%
	Total	164	114	278
		59.0%	41.0%	100%
Ciencias Sociales	femenino	95	52	147
		64.6%	35.4%	100%
	masculino	86	68	154
		55.8%	44.2%	100%
	Total	181	120	301
		60.1%	39.9%	100%
Arquitectura y Diseño	femenino	41	19	60
		68.3%	31.7%	100%
	masculino	45	40	85
		52.9%	47.1%	100%
	Total	86	59	145
		59.3%	40.7%	100%
Total	femenino	181	88	269
		67.3%	32.7%	100%
	masculino	250	205	455
		54.9%	45.1%	100%
	Total	431	293	724
		59.5%	40.5%	100%

medio (37.3% contra 31.9%). En Ingeniería y sobre todo en Arquitectura y Diseño, los hombres superan a las mujeres, pues en este último caso el 32.8% de los hombres obtuvo puntaje alto, en contraste con el 23.4% de las mujeres. Nótese como la población de Arquitectura y Diseño logró mejores puntajes que los estudiantes de ciencias sociales.

En el caso del promedio del bachillerato, es notable la diferencia de género. Como suele ser una constante en el Sistema de Educación Superior, las mujeres poseen mejores promedios que los hombres. A nivel de todo el plantel, mientras que el 45.2% de las mujeres poseía un promedio de entre 9 y 10, los hombres sólo ascendía a 26.9%. Y con promedios de entre 7 y 7.9 los hombres

representaron al 32.9% en comparación con el 13.2% de las mujeres. (Cuadro 10 del Anexo).

Por área académica, destaca el caso de las ingenierías por ser donde las mujeres admitidas traían mejores promedios de la preparatoria, pues el 47.1% se ubicó en el rango de 9 a 10, mientras que los hombres en 30.1%. Sin embargo, la mayor distancia entre hombres y mujeres se localizó en ciencias sociales, pues en dicha área el 44.9% de las mujeres ingresó con promedios de entre 9 y 10, en tanto que los hombres sólo alcanzó al 23%, siendo en arquitectura y diseño donde los hombres poseen en mayor proporción que las mujeres promedios de entre 7 y 7.9: 36.5% frente a 11.3%. En síntesis, las mujeres que in-

gresaron a la UAM-Azcapotzalco provienen con mejores promedios de calificaciones obtenidos en su trayectoria de la Educación Media Superior.

Estos datos confirman los resultados de una investigación realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Académico, la OCDE, según la cual las mujeres mexicanas tiene un mejor desempeño educativo que los varones, con mayores tasas de matriculación en secundaria (90% contra 84%) y de graduación a nivel de licenciatura (21% contra 18%). Más aún, las tasas de asistencia irregular, bajo rendimiento escolar, y deserción entre los adolescentes, especialmente de los varones, son una creciente preocupación de los países de la OCDE. (OCDE, 2013).

Conclusiones

Como mostramos en la primera parte de este artículo, cuando se observa el comportamiento de la población joven a nivel nacional con los datos del IMJ, es claro que la desigualdad educativa afecta a las mujeres del medio rural y en los primeros ciclos escolares. Sin embargo, una vez que nos acercamos al bachillerato y sobre todo al sistema universitario, el cual tiene un componente claramente urbano, las desigualdades se invierten en varios de los indicadores que hemos utilizado. Salvo que logran entrar a la universidad en una relativa mayor proporción que las mujeres aspirantes y obtienen mejores puntajes en el examen de selección, los hombres denotan mayores rezagos educativos previos a la universidad, no recibieron en la misma proporción que las mujeres apoyos económicos durante la preparatoria, su promedio de edad es superior, trabajan más que las mujeres, más horas, lo hacen en mayor medida por necesidad económica y sus promedios de calificaciones en el bachillerato son menores que las mujeres. La brecha de género pareciera que al llegar a la juventud universitaria afecta más a los hombres urbanos que a las mujeres.

El aumento en los niveles de escolarización de las mujeres, mayor permanencia en la escuela, un incremento notable en su presencia en las IES, son todos aspectos que proponen una perspectiva optimista. Nos referimos concretamente a las desigualdades que surgen en contextos escolares claramente beneficiados como son las universidades. Como lo referimos en su momento, aún son muy pocos jóvenes mexicanos los que tienen acceso a la educación superior. Menor todavía el número de los que acceden a las universidades públicas federales. En este escenario, los universitarios marcan una brecha en la experiencia de la condición juvenil y de tránsito hacia la adultez de manera muy importante. Lo hacen aún más mujeres universitarias. Ellas son depositarias de mejoras innegables en las oportunidades educativas de las mujeres y de las localidades urbanas. Este doble beneficio contrasta con las condiciones específicas que tienen los hombres, pese a haber tenido mejores oportunidades para acceder históricamente a la educación. En el medio urbano, los patrones tradicionales de género parecen pesar menos en las mujeres universitarias que en los hombres.

La desigualdad en las trayectorias y condiciones de inicio de sus estudios afecta de manera diferencial a la población universitaria, particularmente a los varones que quizá vivan en entornos familiares donde se les deposita la responsabilidad temprana de ayudar al gasto familiar o sostenerse sus estudios, mientras que importantes sectores de mujeres, una vez que han transitado por el bachillerato y acceden a la universidad, cuentan con mejores condiciones personales y familiares para caminar en sus estudios de licenciatura. De hecho, en otros estudios que se han realizado en la propia UAM-A, es patente que los hombres abandonan en mayor medida que las mujeres sus estudios: tres de cada cuatro estudiantes que se dan de baja de la universidad en el transcurso de su carrera son hombres. Y de los estudiantes que permanecen, las mujeres denotan trayectorias universitarias más regulares atendiendo al número de créditos cubiertos. (de Garay, 2009).

Notas

1. La ENJ, 2010 emplea tres categorías para caracterizar el tipo de localidad: Urbana, No urbana y Rural. Nosotros empleamos exclusivamente las categorías Urbana y Rural.

Bibliografía

- ANUIES (2013). *Anuario Estadístico. Ciclo Escolar 2011-2012*. ANUIES. México.
- Aponte-Hernández, Eduardo (2008), "Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021", en Ana Lúcia Gazzola y Axel Didriksson (eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, IESALC-UNESCO.
- Arce, Enrique y Flores, I.P (2012). "Efectos del Estrés en los aspirantes a ingresar a las instituciones de educación superior públicas". (Consultado en https://www.academia.edu/2043815/EFFECTOS_DEL_ESTRES_EN_LOS_ASPIRANTES_A_INGRESAR_A_LAS_INSTITUCIONES_DE_EDUCACION_SUPERIOR_PUBLICAS 4/06/2014).
- De Garay, Adrián (2009). *¿Y cuatro años después? De cómo los estudiantes de una generación transitan por la universidad*. UAM-Eón. México.
- De Garay, Adrián y Sánchez, Roberto (2012). "La modificación a la política de admisión para estudiar la licenciatura en la UAM: Su impacto en el perfil de ingreso de los estudiantes en la unidad Azcapotzalco. Un primer acercamiento", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. #50. COMIE. México.
- De Oliveira, Orlandina (2007). "Reflexiones acerca de las desigualdades sociales y el género", en *Estudios Sociológicos*, 25(75), 805812. El Colegio de México. México.
- Gracia, María, y Pareja, Rafael (2006). "Transición a la vida adulta: Nuevas y viejas desigualdades en función del género", en *Reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. #113, 155162. España.
- OCDE (2013). *Cerrando las brechas de género. Es hora de actuar*. OCDE/CIEDESS. Chile.
- Ortega, Juan Carlos y Casillas, Miguel Ángel (2013). "Nueva tendencia en la educación superior, la oferta en zonas no metropolitanas", en *Revista de la Educación Superior*. #168. ANUIES. México.
- Parker, Susan y Pederzini, Carla (2000). "Género y educación en México", *Estudios Demográficos y Urbanos*, 15(1 (43)), 97122. El Colegio de México. México.
- Pederzini, Carla (2006) *Género y educación en los hogares mexicanos*. Tesis de Doctorado en estudios de Población, El Colegio de México. México.
- Pérez Baleón, Guadalupe Fabiola (2012). "Análisis de la salida de la escuela por cohorte, género y estrato socioeconómico", en *Estudios Demográficos y Urbanos*, 27(3 (81)), 699737. Colegio de México. México.
- Solís, Patricio (2012). "Desigualdad social y transición de la escuela al trabajo en la ciudad de México", en *Estudios Sociológicos*, 30(90), 641680. El Colegio de México. México.



Anexo

Cuadro 1. Estadísticos descriptivos edad de inicio de la actividad laboral y edad de abandono de los estudios por tipo de localidad y género.

urbano/rural			Edad inicio de la actividad laboral	Edad de abandono de los estudios
urbano	Hombre	Media	16.90	18.19
		N	6,076,826	4,558,591
		Desv. típ.	3.149	3.484
	Mujer	Media	17.29	17.53
		N	5,594,183	5,222,500
		Desv. típ.	3.342	3.483
	Total	Media	17.09	17.84
		N	11,671,009	9,781,091
		Desv. típ.	3.249	3.499
rural	Hombre	Media	15.66	16.12
		N	2,014,412	1,799,327
		Desv. típ.	2.983	2.935
	Mujer	Media	16.47	15.65
		N	1,705,226	2,071,910
		Desv. típ.	3.307	3.018
	Total	Media	16.03	15.87
		N	3,719,638	3,871,237
		Desv. típ.	3.162	2.989
Total	Media	16.83	17.28	
	N	15,390,647	13,652,328	
	Desv. típ.	3.259	3.477	

Fuente, Elaboración propia con base en la Encuesta ENJ, 2010.

Cuadro 2. Resumen estudio y trabajo por tipo de localidad y género.

urbano/rural		Estudia actualmente		Alguna vez ha trabajado		Estudiaba al iniciar a trabajar		Contribuye económicamente a casa	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
urbano	Hombre	2,675,496	4,654,551	5,802,536	1,554,854	4,659,089	3,243,082	3,987,989	689,083
		36,5%	63,5%	78,9%	21,1%	59,0%	41,0%	85,3%	14,7%
	Mujer	2,404,944	5,290,961	5,172,301	2,552,125	3,474,423	3,515,240	2,265,120	640,227
		31,2%	68,8%	67,0%	33,0%	49,7%	50,3%	78,0%	22,0%
	Total	5,080,440	994,5512	10,974,837	4,106,979	8,133,512	6,758,322	6,253,109	1,329,310
		33,8%	66,2%	72,8%	27,2%	54,6%	45,4%	82,5%	17,5%
rural	Hombre	439,972	1,826,837	1,916,404	376,657	1,472,948	1,437,318	1,412,442	277,243
		19,4%	80,6%	83,6%	16,4%	50,6%	49,4%	83,6%	16,4%
	Mujer	468,937	2,100,698	1,427,868	1,175,396	1,017,006	1,310,627	662,239	245,296
		18,2%	81,8%	54,8%	45,2%	43,7%	56,3%	73,0%	27,0%
	Total	908,909	3,927,535	3,344,272	1,552,053	2,489,954	2,747,945	2,074,681	522,539
		18,8%	81,2%	68,3%	31,7%	47,5%	52,5%	79,9%	20,1%
Total	5,989,349	13,873,047	14,319,109	5,659,032	10,623,466	9,506,267	8,327,790	1,851,849	
	30,2%	69,8%	71,7%	28,3%	52,8%	47,2%	81,8%	18,2%	
Total		19,862,396		19,978,141		20,129,733		10,179,639	

Fuente, Elaboración propia con base en la Encuesta ENJ, 2010.

Cuadro 3. Motivos para abandonar la escuela por tipo de localidad y género.

urbano/rural		Terminé mis estudios	Tenía que trabajar	No tenía dinero	No podía pagar la escuela	Me aburría	Reprobé varias materias
urbano	Hombre	1,262,361	1,219,167	578,871	230,142	558,784	311,779
		25,7%	24,9%	11,8%	4,7%	11,4%	6,4%
	Mujer	1,337,936	656,541	748,899	445,432	501,593	242,300
		24,2%	11,9%	13,5%	8,1%	9,1%	4,4%
	Total	2,600,297	1,875,708	1,327,770	675,574	1,060,377	554,079
		24,9%	18,0%	12,7%	6,5%	10,2%	5,3%
rural	Hombre	296,091	436,059	386,951	204,455	282,475	132,306
		14,3%	21,0%	18,6%	9,8%	13,6%	6,4%
	Mujer	349,041	239,658	533,021	253,764	266,927	76,631
		14,8%	10,1%	22,5%	10,7%	11,3%	3,2%
	Total	645,132	675,717	919,972	458,219	549,402	208,937
		14,5%	15,2%	20,7%	10,3%	12,4%	4,7%
Total	3,245,429	2,551,425	2,247,742	1,133,793	1,609,779	763,016	
	21,8%	17,2%	15,1%	7,6%	10,8%	5,1%	

sigue...

Universidades

Las vicisitudes de la desigualdad educativa en México. Diferencias por género y localidad de residencia entre jóvenes en edad universitaria. Adrián de Garay y Dinorah Miller

...continúa

urbano/rural		Por indisciplina	La escuela me quedaba muy lejos	El ambiente de la escuela o alrededores era inseguro	Mis compañeros me molestaban mucho	Mis papás ya no quisieron que siguiera estudiando
urbano	Hombre	181,287	48,664	12,878	13,412	49,477
		3.7%	1.0%	.3%	.3%	1.0%
	Mujer	87,603	68,711	12,309	14,385	138,685
		1.6%	1.2%	.2%	.3%	2.5%
Total	268,890	117,375	25,187	27,797	188,162	
	2.6%	1.1%	.2%	.3%	1.8%	
rural	Hombre	32,192	109,001	1,835	4,092	59,620
		1.6%	5.2%	.1%	.2%	2.9%
	Mujer	18,888	104,068	2,122	6,967	118,345
		.8%	4.4%	.1%	.3%	5.0%
Total	51,080	213,069	3,957	11,059	177,965	
	1.2%	4.8%	.1%	.2%	4.0%	
Total		319,970	330,444	29,144	38,856	366,127
		2.2%	2.2%	.2%	.3%	2.5%

urbano/rural		Por matrimonio (o unión)	Por maternidad / paternidad	Enfermedad / accidente	No me aceptaron en la escuela	No había escuela	total
urbano	Hombre	142,044	66,984	42,003	161,163	23,866	4,902,882
		2.9%	1.4%	.9%	3.3%	.5%	100.0%
	Mujer	577,520	461,031	76,533	147,343	15,886	5,532,707
		10.4%	8.3%	1.4%	2.7%	.3%	100.0%
Total	719,564	528,015	118,536	308,506	39,752	10,435,589	
	6.9%	5.1%	1.1%	3.0%	.4%	100.0%	
rural	Hombre	48,636	17,024	18,956	15,449	31,275	2,076,417
		2.3%	.8%	.9%	.7%	1.5%	100.0%
	Mujer	199,366	89,815	18,987	19,835	66,843	2,364,278
		8.4%	3.8%	.8%	.8%	2.8%	100.0%
Total	248,002	106,839	37,943	35,284	98,118	4,440,695	
	5.6%	2.4%	.9%	.8%	2.2%	100.0%	
Total		967,566	634,854	156,479	343,790	137,870	14,876,284
		6.5%	4.3%	1.1%	2.3%	.9%	100.0%

Fuente, Elaboración propia con base en la Encuesta ENJ, 2010.

*sólo casos válidos

Cuadro 4. Sostén económico del último año cursado por tipo de localidad y género.

urbano/rural		Mi familia	Yo mismo	Beca de alguna institución pública o de gobierno	Beca de alguna institución privada o fundación	Crédito educativo o financiamiento	Programa Oportunidades (PROGRESA)	Total
urbano	Hombre	5,986,481	1,143,631	73,564	13,154	4,016	1,574	7,222,420
		82.9%	15.8%	1.0%	0.2%	0.1%	0.0%	100.0%
	Mujer	6,684,429	727,045	62,347	12,775	1,109	25,950	7,513,655
		89.0%	9.7%	.8%	.2%	.0%	.3%	100.0%
	Total	12,670,910	1,870,676	135,911	25,929	5,125	27,524	14,736,075
		86.0%	12.7%	.9%	.2%	.0%	.2%	100.0%
rural	Hombre	1,924,057	198,209	34,646	5,606	1,202	36,750	2,200,470
		87.4%	9.0%	1.6%	.3%	.1%	1.7%	100.0%
	Mujer	2,317,402	103,183	27,709	6,167	722	60,660	2,515,843
		92.1%	4.1%	1.1%	.2%	.0%	2.4%	100.0%
	Total	4,241,459	301,392	62,355	11,773	1,924	97,410	4,716,313
		89.9%	6.4%	1.3%	.2%	.0%	2.1%	100.0%
Total	16,912,369	2,172,068	198,266	37,702	7,049	124,934	19,452,388	
	86.9%	11.2%	1.0%	.2%	.0%	.6%	100.0%	

Fuente, Elaboración propia con base en la Encuesta ENJ, 2010.

*sólo casos válidos

Cuadro 5. Motivos para iniciar a trabajar por tipo de localidad y género.

urbano/rural		Terminé mis estudios	Para obtener experiencia laboral	No tenía dinero	Se necesitaba dinero en mi casa	No me gustaba estudiar	Mis papás me lo exigieron
urbano	Hombre	518,374	779,144	2,053,793	1,045,970	220,972	167,693
		9.3%	14.0%	36.8%	18.7%	4.0%	3.0%
	Mujer	551,728	754,743	1,562,717	1,216,930	117,287	86,585
		11.0%	15.1%	31.2%	24.3%	2.3%	1.7%
	Total	1,070,102	1,533,887	3,616,510	2,262,900	338,259	254,278
		10.1%	14.5%	34.1%	21.4%	3.2%	2.4%
rural	Hombre	102,368	191,524	624,107	607,023	99,763	66,232
		5.3%	9.9%	32.4%	31.5%	5.2%	3.4%
	Mujer	96,043	188,891	590,008	440,977	52,263	70,672
		5.9%	11.7%	36.5%	27.3%	3.2%	4.4%
	Total	198,411	380,415	1,214,115	1,048,000	152,026	136,904
		5.6%	10.7%	34.3%	29.6%	4.3%	3.9%
Total	1,268,513	1,914,302	4,830,625	3,310,900	490,285	391,182	
	9.0%	13.5%	34.2%	23.4%	3.5%	2.8%	

sigue...

...continúa

urbano/rural		Por matrimonio (o unión)	Por maternidad / paternidad	Para aprender un oficio	Para pagar mis estudios	Total
urbano	Hombre	133,342	63,200	360,605	237,034	5,580,127
		2.4%	1.1%	6.5%	4.2%	100.0%
	Mujer	105,339	142,436	260,929	215,339	5,014,033
		2.1%	2.8%	5.2%	4.3%	100.0%
	Total	238,681	205,636	621,534	452,373	10,594,160
		2.3%	1.9%	5.9%	4.3%	100.0%
rural	Hombre	58,746	7,451	122,488	47,609	1,927,311
		3.0%	.4%	6.4%	2.5%	100.0%
	Mujer	24,524	30,280	73,145	50,019	1,616,822
		1.5%	1.9%	4.5%	3.1%	100.0%
	Total	83,270	37,731	195,633	97,628	3,544,133
		2.3%	1.1%	5.5%	2.8%	100.0%
Total	321,951	243,367	817,167	550,001	14,138,293	
	2.3%	1.7%	5.8%	3.9%	100.0%	

Fuente, Elaboración propia con base en la Encuesta ENJ, 2010.

*sólo casos válidos

Cuadro 6. Resumen Interrupción de estudios por 6 meses o más y continuidad de los estudios posterior a la interrupción por tipo de localidad y género.

urbano/rural		Dejó la escuela por más de 6 meses		Continuó con los estudios después de interrumpirlos	
		Sí	No	Sí	No
urbano	Hombre	2,528,099	8,904,192	1,305,756	1,216,707
		22.1%	77.9%	51.8%	48.2%
	Mujer	2,495,903	9,215,457	1,035,601	1,452,646
		21.3%	78.7%	41.6%	58.4%
	Total	5,024,002	18,119,649	2,341,357	2,669,353
		21.7%	78.3%	46.7%	53.3%
rural	Hombre	594,140	3,421,832	182,421	410,348
		14.8%	85.2%	30.8%	69.2%
	Mujer	662,042	3,637,372	209,638	451,097
		15.4%	84.6%	31.7%	68.3%
	Total	1,256,182	7,059,204	392,059	861,445
		15.1%	84.9%	31.3%	68.7%
Total	6,280,184	25,178,853	2,733,416	3,530,798	
	20.0%	80.0%	43.6%	56.4%	
	31,459,037		6,264,214		

Fuente, Elaboración propia con base en la Encuesta ENJ, 2010.

Cuadro 7. Actividades productivas realizadas por jóvenes que declaran no trabajar por tipo de localidad y género.

urbano/rural		Ayudar en un negocio (familiar o no familiar)	Vender algún producto	Hacer algún producto para vender	Ayudar en las labores del campo o en la cría de animales	A cambio de un pago realizaste otro tipo de actividad	Estar de aprendiz o hacer tu servicio social	Total
urbano	Hombre	537,856	50,584	30,384	29,472	50,771	64,993	764,060
		70.4%	6.6%	4.0%	3.9%	6.6%	8.5%	100.0%
	Mujer	578,198	182,036	33,555	12,843	96,379	62,014	965,025
		59.9%	18.9%	3.5%	1.3%	10.0%	6.4%	100.0%
Total	1,116,054	232,620	63,939	42,315	147,150	127,007	1,729,085	
	64.5%	13.5%	3.7%	2.4%	8.5%	7.3%	100.0%	
rural	Hombre	114,959	35,682	6,179	161,814	11,608	10,445	340,687
		33.7%	10.5%	1.8%	47.5%	3.4%	3.1%	100.0%
	Mujer	249,823	68,155	21,710	171,379	41,945	20,488	573,500
		43.6%	11.9%	3.8%	29.9%	7.3%	3.6%	100.0%
Total	364,782	103,837	27,889	333,193	53,553	30,933	914,187	
	39.9%	11.4%	3.1%	36.4%	5.9%	3.4%	100.0%	
Total	1,480,836	336,457	91,828	375,508	200,703	157,940	2,643,272	
	56.0%	12.7%	3.5%	14.2%	7.6%	6.0%	100.0%	

Fuente, Elaboración propia con base en la Encuesta ENJ, 2010.

*sólo casos válidos

Cuadro 8. Aspirantes a estudios de licenciatura en la UAM-A. Por sexo. 2010-2012.

UAM-A	2010	%	2011	%	2012	%
Mujeres	12,737	46.3	12,666	46.2	13,738	45.5
Hombres	14,799	53.7	14,720	53.8	16,474	54.5
Total	27,536	100	27,386	100	30,212	100
Ingenierías	2010	%	2011	%	2012	%
Mujeres	2,227	25.8	2,162	25.3	2,281	24.2
Hombres	6,411	74.2	6,399	74.7	7,126	75.8
Total	8,638	100	8,561	100	9,407	100
Ciencias Sociales	2010	%	2011	%	2012	%
Mujeres	6,587	58.4	6,576	58.1	7,010	57.3
Hombres	4,691	41.6	4,740	41.9	5,228	42.7
Total	11,278	100	11,316	100	12,238	100
Arquitectura y Diseño	2010	%	2011	%	2012	%
Mujeres	4,314	49.6	4,380	50.5	4,898	50.1
Hombres	4,381	50.4	4,295	49.5	4,870	49.9
Total	8,695	100	8,675	100	9,768	100

Universidades

Las vicisitudes de la desigualdad educativa en México. Diferencias por género y localidad de residencia entre jóvenes en edad universitaria. Adrián de Garay y Dinorah Miller

Cuadro 9. Estudiantes admitidos de licenciatura en la UAM-A. Por sexo. 2010-2012.

UAM-A	2010	%	2011	%	2012	%
Mujeres	1,274	38.2	1,144	38.4	1,107	40.7
Hombres	2,062	61.8	1,839	61.6	1,613	59.3
Total	3,336	100	2,983	100	2,720	100
Ingenierías	2010	%	2011	%	2012	%
Mujeres	474	27.0	351	25.2	217	22.6
Hombres	1,284	73.0	1,043	74.8	743	77.4
Total	1,758	100	1,394	100	960	100
Ciencias Sociales	2010	%	2011	%	2012	%
Mujeres	545	52.3	552	52.4	629	51.9
Hombres	497	47.7	502	47.6	582	48.1
Total	1,042	100	1,054	100	1,211	100
Arquitectura y Diseño	2010	%	2011	%	2012	%
Mujeres	256	47.6	241	45.0	261	47.5
Hombres	281	52.4	294	55.0	288	52.5
Total	537	100.0	535	100	549	100



Cuadro 10. Promedio del Bachillerato por división y sexo.

			Femenino	Masculino	Total
Ingenierías	Bajo (7-7.9)	Abs.	22	121	143
		%	16.2%	33.1%	28.5%
	Medio (8.0-8.9)	Abs.	50	135	185
		%	36.8%	36.9%	36.9%
	Alto (9.0-10)	Abs.	64	110	174
		%	47.1%	30.1%	34.7%
Total	Abs.	136	366	502	
	%	100%	100%	100%	
Ciencias Sociales	Bajo (7-7.9)	Abs.	41	75	116
		%	12.8%	30.9%	20.6%
	Medio (8.0-8.9)	Abs.	136	112	248
		%	42.4%	46.1%	44.0%
	Alto (9.0-10)	Abs.	144	56	200
		%	44.9%	23.0%	35.5%
Total	Abs.	321	243	564	
	%	100%	100%	100%	
Arquitectura y Diseño	Bajo (7-7.9)	Abs.	17	46	63
		%	11.3%	36.5%	22.7%
	Medio (8.0-8.9)	Abs.	67	48	115
		%	44.4%	38.1%	41.5%
	Alto (9.0-10)	Abs.	67	32	99
		%	44.4%	25.4%	35.7%
Total	Bajo (7-7.9)	Abs.	80	242	322
		%	13%	33%	24%
	Medio (8.0-8.9)	Abs.	253	295	548
		%	41.6%	40.1%	40.8%
	Alto (9.0-10)	Abs.	275	198	473
		%	45.2%	26.9%	35.2%
Total	Abs.	608	735	1,343	
	%	100%	100%	100%	

A propósito de Adela Formoso de Obregón Santacilia y su connotado discurso en el Primer Congreso de la Unión de Universidades Latinoamericanas en 1949

• ANALHI AGUIRRE

Agradezco los comentarios de Grisell Ortega Jiménez que me ayudaron a reconstruir el contexto histórico mexicano.

Entre las preguntas frecuentes sobre la titulación que aparecen en el sitio web de la Universidad del Valle de México, se lee en la número 19: “Soy egresada de la Universidad Femenina de México, que hoy es la UVM Chapultepec, ¿me puedo titular por esta opción?”¹ Quizás esta sea una de las pocas huellas visibles que quedan de la fusión realizada en 1993 entre ambas casas de estudio.

Como aclara Gabriela Cano (2007): “Otorgar visibilidad a las mujeres como actores sociales supone transformar los cánones de valoración de los hechos históricos. Si se abandona la mirada androcéntrica, es posible colocar en el centro del relato acontecimientos considerados intrascendentes y reconocer como protagonistas a figuras marginales o totalmente desconocidas”.² Si bien Adela Formoso fue premiada³ durante toda su carrera y fue homenajeadada hace relativamente poco con una serie de estampillas (2001) con la leyenda: “Adela Formoso de Obregón Santacilia. Precursora de los derechos de la mujer en México 1907-1981”,⁴ su presencia como una de las mujeres más destacadas del siglo XX mexicano es muy precaria y fugaz. De hecho, en el ensayo “Las mujeres en el México del siglo XX. Una cronología mínima” de Cano, arriba citado, Adela For-

moso tiene una sola mención, en 1935, y aparece junto a otras mujeres significativas (Esperanza Zambrano, Amalia González Caballero de Castillo Ledón, Leonor Lach) como parte del Ateneo Mexicano de Mujeres.

Adela Formoso había comenzado a involucrarse desde los 16 años con actividades extraordinarias para una mujer de tan poca edad, cuando en 1923 fundó con Luis G. Solana la primera orquesta integrada sólo por mujeres en México. Unos años después, en 1939, publicó⁵ “La mujer mexicana en la organización social del país”, donde rescató la figura de Leona Vicario y se cuestionó sobre la labor de las mujeres en más de cien años.

Cuatro años después, en 1943,⁶ fundó la Universidad Femenina de México en el Distrito Federal y, luego, en 1950 creó la Universidad Femenina de Veracruz, impulsó la apertura de la Universidad Femenina de Guadalajara (1951) y la Universidad Femenina de Acapulco (1961). Adela Formoso fue, formalmente, la primera gran impulsora de la educación superior para mujeres en México. Vio la relevancia para el país de crear carreras exclusivas, diseñadas para mujeres. Si bien la discusión sobre la esencialidad acerca de ser mujer u hombre versus el rol de género femenino, aplicado a las profesiones preferi-

• Maestra en Estudios Latinoamericanos en la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa. Estudiante de doctorado en Teoría Literaria, especialización en género, espacio y psicoanálisis. missanalhi@hotmail.com

das de un sexo y de otro, no ha terminado aún, sí es cierto que existen ciertas tendencias debidas, sobre todo a las condiciones y/o particularidades de las construcciones de los géneros, ya sean masculinos o femeninos.

Cuando creó la Universidad Femenina, Adela Formoso tuvo en cuenta un contexto, donde la mujer debía enlazarse de algún modo con el hombre, en el cual las llamadas tareas “femeninas” se desprendieran un tanto de los estereotipos. Hoy en día se afirma que “La razón para [la elección de unas carreras universitarias u otras se deben] a la construcción social de los roles masculinos y femeninos. Las carreras podrían tener entonces, una cierta proyección de continuidad con el ámbito privado femenino y, específicamente, con las tareas domésticas y familiares desempeñadas por las mujeres”.⁷

Las casas de estudios que apoyaban la idea de la unión de una América Latina, siempre entre el vaivén de creer en la vinculación o no, enviaron, con enorme confianza y emoción, a sus delegados al Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, sito en 1949 en la Universidad de San Carlos de Guatemala, con el propósito de determinar: “el acuerdo sobre comunes supuestos de acción y el establecimiento de un organismo internacional que pudiera dar vida a la literaria expresión de nuestra unidad universitaria” (Roltz Bennett, 1949: en línea).

En aquel momento, y dentro de las circunstancias históricas de una América Latina que recibía los coletazos de posguerra respecto a las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, México superaba con éxito, a cargo del sexenio de Miguel Alemán, una crisis económica debida, en parte, a la pérdida de muchos mercados externos en los que, durante el conflicto bélico, se colocaron productos mexicanos tales como textiles, insumos químicos y, por supuesto, alimentos. Los productores nacionales no pudieron sostener la competencia, restablecida al término de la guerra con los productos que ofrecían los países industrializados.

A todo esto, la cantidad de habitantes crecía enormemente y durante 1946 a 1949 la población total del

país aumentó alrededor de 4 millones de habitantes, pasando de 23.4 millones en 1946 a 27.8 millones en 1952. Hubo también un crecimiento de la población urbana y, por ende, un aumento de las actividades características de la ciudad en detrimento de las actividades rurales:

La población urbana, que en 1940 representaba el 21.9% de la población total elevó su participación al 31% en 1952 [...] En esos mismos años, la población económicamente activa creció y se modificó su composición: se redujo la población dedicada a las actividades agropecuarias, del 65.4% al 57.5%, mientras que aumentó la ocupada en las distintas industrias, del 15.5 al 16 y la dedicada a los servicios, del 19.1 al 26%.⁸

No cabe duda de que, a los ojos de algunos sectores de esta sociedad urbana, la característica más significativa del presidente Alemán era que, además de ser civil, era universitario. Su gestión se vislumbraba como un parte aguas, una nueva era que anunciaba la incorporación política de grupos heterogéneos y pujantes que no habían encontrado cabida en los regímenes revolucionarios previos. Si bien con el gobierno avilacamachista había iniciado la labor de integrar dentro del partido oficial a aquellos miembros de la sociedad mexicana que habían quedado olvidados por la revolución social, entre los que se encontraban las mujeres y jóvenes pertenecientes a la incipiente clase media, el proyecto modernizador enarbolado por Miguel Alemán legitimó “la mesocratización del poder político porque, se decía, las tareas del desarrollo exigían la colaboración de los sectores mejor preparados de la sociedad”.⁹

Entre las obras urbanas de mayor renombre que ensalzan la lista de logros alemanistas destaca la construcción de Ciudad Universitaria, hecho que, sin duda, refleja el valor que adquirió la educación superior como garantía de ascenso social y cantera de nuevos cuadros profesionistas. En ese contexto se desarrollaban las actividades de la Universidad Femenina de México aquel 1949; Adela Formoso, se presentó como delegada en el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas y

pronunció un discurso que coincidía con el crecimiento de un México preparado para que las mujeres pudieran convertirse en universitarias de peso.

Como todo gran discurso, Adela Formoso comenzó (trayendo a colación en sus palabras a la excelsa retórica mexicana, que se inició, en parte, con nuestra genial Sor Juana Inés de la Cruz) con una perfecta *captatio benevolentia*: "La Universidad Femenina de México agradece profundamente la invitación que se le hizo para venir a este Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas y le trae un saludo cordial de todas las mujeres de mi patria. [...] la Universidad Femenina de México los saluda, y se presenta como la más pequeña Universidad de América".¹⁰ Dentro de las treinta y cuatro delegaciones convocadas, Adela Formoso se encontraba frente a una enorme congregación masculina como delegada de un país, de una universidad, pero, lo más destacado, en representación de las mujeres de su nación. Este recorte poblacional minoritario se exponía con un atrevido coraje y desplegaba sus propósitos conjuntos con el sexo opuesto, no desde una perspectiva de choque, sino más bien desde un acuerdo, además

de una necesaria complementariedad que se ampliaba e incluía a todas las mujeres del continente latino:

las mujeres de mi patria, las mujeres de América, las mujeres del mundo estamos deseando colaborar en todos los problemas humanos, prepararnos en la cultura, para ser la colaboradora digna del hombre, es por eso que la Universidad Femenina se abrió para que las mujeres llegaran a ella, para preparar mujeres responsables, en la colaboración del hombre. La Universidad Femenina de México acentúa que las mujeres deben ser colaboradoras, no competidoras.

Con una astucia leve y sutil, y ante las noticias del feminismo que seguramente estaban al oído de todos estos hombres ilustrados,¹¹ Adela Formoso propuso un rol femenino copartícipe y "digna del hombre", un hombre protagonista de las grandes resoluciones a nivel educativo, económico, y social no sólo de América Latina, sino del mundo. La inclusión de las mujeres se presentó, en las palabras de la fundadora, manifestada en un plan de igualdad indispensable para las naciones latinoamericanas.



Dicha equidad fue apoyada en el discurso por la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y su inapelable derecho a la educación, un sujeto “universal” masculino donde, Adela Formoso conocía, a la vez que ponía de relieve, la presencia de las mujeres dispuestas a dedicarse en sus estudios universitarios no sólo a las humanidades, relacionadas de plano con lo femenino, sino también y en primer lugar mencionado, en las áreas de “la política, en la ciencia, en las artes y en las letras”, nombradas a posteriori. La fundadora de la Universidad Femenina mexicana presentó, en este primer congreso, su clara consciencia de la situación de su país, de América y fuera del continente, respecto a la educación para las mujeres:

Se pensó en 1942 abrir un Centro de Estudios Superiores para la mujer mexicana, no porque en mi país no se permite estudiar a las mujeres ya que en la Universidad Autónoma de México estudian cinco mil y además en todas las Universidades de los Estados de la República concurren mujeres a estudiar; pero existe en todos los países de América, y en algunos países de Europa, una enorme cantidad de mujeres que por prejuicios familiares, o por complejos, no desean concurrir a las Universidades, ni a las escuelas particulares [...].

En este pasaje, Adela Formoso declaró en breves y concisas palabras la emergencia de una universidad sólo para mujeres. Puso en el centro de la mira dos puntos esenciales en cualquier actividad que las mujeres deseen hacer (incluso hoy en día, en otras áreas y sectores sociales): los prejuicios y los complejos de su entorno más cercano, reflejo, por supuesto, de su sociedad en ebullición.

Su pensamiento se presentaba atrevido y lúcido en aquel conglomerado de hombres, conductores de la formación universitaria de Latinoamérica: “es por eso que se pensó abrir una Universidad para que llegaran a ella, aquellas mujeres que no podían estudiar y que estaban perdiendo su tiempo, sus energías, su inteligencia y

su capacidad de acción. Es imprescindible destacar que en aquellos años, Adela Formoso subrayó la posibilidad latente de las mujeres para realizar otras labores que no fueran las asignadas a su sexo, como concurrir a la universidad y lograr con sus estudios ser interventora de cambios sociales en México y en América Latina.

Para la fundación de la Universidad Femenina, Adela Formoso puso en práctica la teoría auspiciada en este discurso: con el fin de conseguir sus metas, trabajó al lado de “hombres de lo más distinguidos”, y llevó a cabo su más alta obra educativa dirigida hacia “la mujer mexicana, a la mujer de América, a la mujer de Europa [...] porque a [la universidad] concurren mujeres de todo el mundo”.¹² A continuación, lanzó su distinguida lista de los hombres, en efecto, más destacados de México a finales de la década del 40: Antonio Caso, Manuel Sandoval Vallarta, Alfonso Caso, Alfonso Reyes, José Gaos, Carlos Obregón Santacilia (su esposo y bisnieto de Benito Juárez), Federico Gómez de Orozco, Ignacio González Guzmán, Gabriel García Rojas, Alejandro Quijano y Antonio Mandinaveitia. Cabe destacar que su ímpetu y, posiblemente, desventaja ante aquellos hombres, la obligó a enunciar un Consejo Técnico, sólo de masculino.

En el cuerpo de su discurso, Adela Formoso se encargó de exponer su grupo docente, conformado por “100 maestros hombres y mujeres, que son los más ilustres catedráticos de la Universidad Autónoma de México, y ahora estudian 350 jóvenes”.¹³

Las carreras abiertas a las mujeres eran múltiples y variadas, sin importar las conocidas y discutidas preferencias según el sexo. Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Físico Químicas, Biología, Arquitectura, Medicina, Farmacología y hasta la carrera de Archivos y Bibliotecas se desplegaban ante una sociedad, conducida por reglas masculinas, que otorgaba poco lugar a las mujeres.

La fundadora de la Universidad Femenina presentó, además, un criterio actual, práctico y de acuerdo con una América Latina con vistas a un futuro promisorio: “lo

más importante de la Universidad Femenina que deseo que se conozca ampliamente es la creación tipo de carreras cortas de la Universidad Femenina de México, entre ellas, Licenciada en Asuntos Internacionales [...], y ahora son Funcionarias Especializadas. Deseo llamar la atención en esto; las alumnas que se han graduado en Licenciaturas Internacionales ocupan puestos importantísimos en mi país.¹⁴ De aquí en más, Adela Formoso enumeró a las mujeres que se dedicaban a su trabajo en el mundo como, por ejemplo, a la secretaria en Washigton, al viceconsulado en Boston o becas en Yale y Louisiana. Asimismo, se encargó de resaltar a las mujeres periodistas “que están trabajando ya en todos los periódicos y revistas como redactoras, columnistas, reporteras, editorialistas, etcétera”.¹⁵ La mujer que configuró Adela Formoso no estaba dedicada exclusivamente a su hogar ni atada a las labores únicamente femeninas, era una mujer que viajaba, salía de su país, se supera y era parte de uno de los poderes de un país: el periodismo.

La conclusión del discurso es quizás de lo más contundente y pasional: Adela Formoso se refirió a las 60 millones de mujeres que estaban “desperdiciando su potencialidad femenina, que podrá ayudarlos a ustedes en muchos de los problemas humanos que desean resolver, y si les digo, que no los podrán resolver nunca, si no llaman a la mujer a colaborar en esa parte humana y delicada y fina, que los hombres no pueden entender como otras cosas de ustedes no las podamos entender”.¹⁶ A pesar de que apeló a la esencialidad de las características de hombres y mujeres (ideas más apegadas a las feministas francesas), que podría encontrarse con las llamadas teoría que postulan a los géneros como una construcción social, acertó en demostrar la diferencia de los sexos y la ineludible complementariedad, en vez de un planteo de conflictos.

Por ello, en sus últimas palabras aludió a la necesidad de la formación de hombres y mujeres, a la vez que la imperiosa unidad del continente. Cambiando drásticamente su discurso a un tono más literario y

citando una vez más a un hombre, pero esta vez, el fundador del primer movimiento literario de América Latina, el Modernismo, nada menos que a Rubén Darío, se hizo eco de su prosa y afirmó: “por qué nosotros no hacemos surco por toda América Latina en cordillera y campo y sembramos la semilla que llevan en el espíritu de los jóvenes, los adolescentes y la niñez”.¹⁷

Cuatro años después de este discurso, en 1953, Adela Formoso creó el primer semanario para mujeres “Nuestra palabra”, donde dio espacio a la voz femenina omitida en muchos aspectos y hasta el día de hoy. Callar o ser indiferentes a un discurso y a la obra del calibre de Adela Formoso es quizás no haber entendido la señal emitida por esta mujer hace ya 65 años.

Notas

1. En línea: <http://www.uvmnet.edu/titulacion/preguntas.asp#U9wktON50So>
2. Gabriela Cano, “Las mujeres en el México del siglo XX. Una cronología mínima”, p. 21.
3. Grado Oficial de la Orden de O’Higgins de Chile, Grado de Comendador de la Orden de Orange Nassau, otorgado por la Reina Juliana de Holanda, Grado de Honoris Causa de la Andhra Research University, de la India. Orden de Honor y Mérito en el Grado de Oficial de la Cruz Roja Cubana, Gran Cruz y Placa de la Sociedad de Estudios Psicológicos, A. A. Diploma y Miembro de Honor de la Organización de Estudiantes Universitarios de América, Medalla de Oro del Comité Mexicano Pro-Naciones Unidas, Diploma de Honor de la Asociación de la Ceguera en Nueva York, entre otros.
4. El *Diccionario de Escritores Mexicanos: siglo XX D-F* anota que la fecha de nacimiento de Adela Formoso es en 1905. Tal vez esto se deba a que las tareas realizadas por mujeres “y palabras se juzgan irrelevantes; sus nombres, fechas de nacimiento y muerte se olvidan o, si acaso, se registran con inexactitud, y, con mucha frecuencia, sus documentos impresos o manuscritos se destruyen o se extravían” (Cano, 2007: 22). Cabe destacar que la imprecisión de su fecha de nacimiento es inadmisibles tanto en un diccionario como en una estampilla postal de salida nacional.
5. Como ya hemos mencionado, Adela Formoso se encuentra en el *Diccionario de Escritores Mexicanos: siglo XX*. Su labor literaria había comenzado con *Espejito de infancia* (1933), *Yanalté: libro sagrado* (1935) y *Adolescencia* (1938).

A propósito de Adela Formoso de Obregón Santacilia y su connotado discurso en el Primer Congreso de la Unión de Universidades Latinoamericanas en 1949. Analhi Aguirre

6. Antes, en 1936, había fundado con Luz González Cosío de López la Unión Femenina Iberoamericana, (UFI).
7. Claudio Rama, Prólogo de *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*, p. 14.
8. Blanca Torres, *Hacia la utopía industrial*, p. 52.
9. Soledad Loaeza, *Clases medias y política en México*, pp. 141-143.
10. Adela Formoso de Obregón Santacilia, Discurso pronunciado el 17 de septiembre de 1949 en el marco del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, Archivo Histórico de la UDUAL, expediente sobre el Congreso Latinoamericano de Universidades (fundación de la UDUAL- Universidad de San Carlos de Guatemala, p. 1.
11. Precisamente en 1949, Simone de Beauvoir publica su fundamental libro para las ideas feministas del siglo XX, *El segundo sexo*.
12. Adela Formoso de Obregón Santacilia, Discurso pronunciado el 17 de septiembre de 1949 en el marco del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, Archivo Histórico de la UDUAL, expediente sobre el Congreso Latinoamericano de Universidades (fundación de la UDUAL- Universidad de San Carlos de Guatemala, p. 3.
13. *Ibid.*, p. 4.
14. *Ibidem*.
15. *Ibid.*, p. 5.
16. *Ibid.*, p. 6.
17. *Ibidem*.

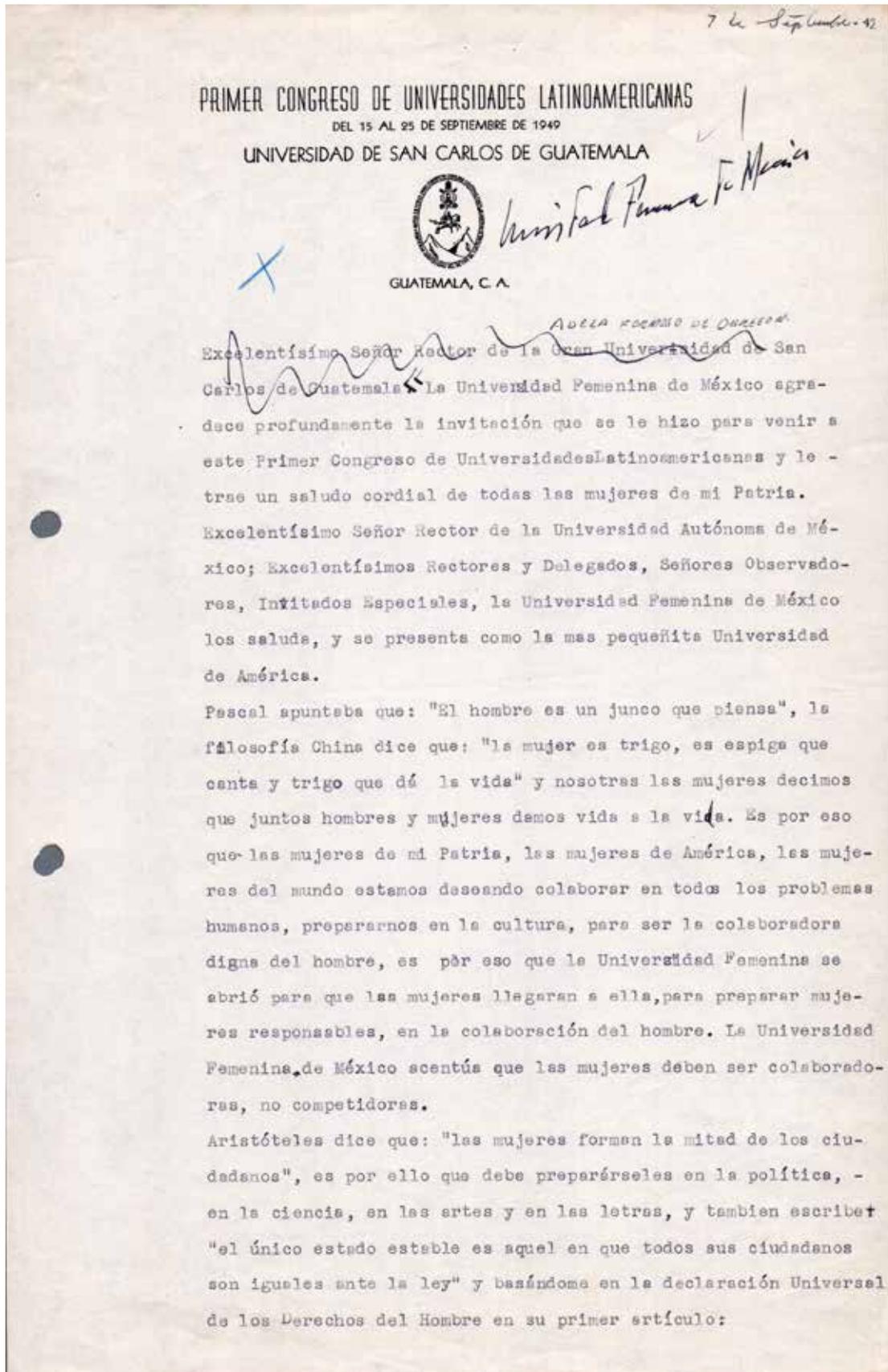
Bibliografía

- Beauvoir, Simone, (1989) *El segundo sexo*, México, Alianza Editorial.
- Canizales de Urrutia, Dolores, (1982) *Así empezó, La verdadera historia de la UNIVERSIDAD FEMENINA de Ciudad Juárez, Chih., y sus transiciones a UNIVERSIDAD MIXTA, UNIVERSIDAD DE CIUDAD JUAREZ, A. C. y UNIVERSIDAD AUTONOMA*.
- Cano, Gabriela, (2007) "Las mujeres en el México del siglo XX. Una cronología mínima", en *Marta Lamas, Miradas feministas. Sobre las mexicanas del siglo XX*, México, Fondo de Cultura Económica.
- De Lauretis, Teresa, (1984) *Alicia ya no*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- UNAM, (1992) *Diccionario de Escritores Mexicanos: siglo XX D-F*, México, UNAM.
- Universidad de México, (1949) "El Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas. Un informe de la reunión", en *Universidad de México*, 3:34 (octubre).
- García Jordán, Pilar, (1996) *Las raíces de la memoria: América Latina*, Barcelona.
- Loaeza, Soledad, (1999) *Clases medias y política en México*. México, El Colegio de México.

- Obregón de Santacilia Formoso, Adela, (1949) Discurso para el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, 17 de septiembre de 1949. Archivo Histórico de UDUAL, serie expediente sobre el Congreso Latinoamericano de Universidades (fundación de la UDUAL- Universidad de San Carlos de Guatemala, fs. 6.)
- Rama, Claudio, (2005) "Prólogo" en *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*, México, UDUAL.
- Torres, Blanca, (1984) *Historia de la Revolución Mexicana, 1940-1952: Hacia la utopía industrial*. México, El Colegio de México.

Adela Formoso de Obregón Santacilia,
Discurso pronunciado
el 17 de septiembre de 1949
en el marco del Primer Congreso
de Universidades Latinoamericanas,
Archivo Histórico de la UDUAL,
expediente sobre el Congreso
Latinoamericano de Universidades
(fundación de la UDUAL - Universidad
de San Carlos de Guatemala).





Adela Formoso de Obregón Santacilia. Discurso pronunciado el 17 de septiembre de 1949 en el marco del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, Archivo Histórico de la UDUAL

PRIMER CONGRESO DE UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

DEL 15 AL 25 DE SEPTIEMBRE DE 1949

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA



GUATEMALA, C. A.

"Artículo 1o. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros."

"Artículo 26o. (inciso 1o.) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos." (inciso 2o.) La Educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la Paz".

Se pensó en 1942 abrir un Centro de Estudios Superiores para la mujer mexicana, no porque en mi país no se permite estudiar a las mujeres y que ^{en} Universidad Autónoma de México estudian cinco mil y además en todas las Universidades de los Estados de la República concurren mujeres a estudiar; pero existe en todos los países de América, y en algunos países de Europa, una enorme cantidad de mujeres que por prejuicios familiares, o por complejos, no desean concurrir a las Universidades, ni a las escuelas particulares; es por eso que se pensó abrir una Universidad para que llegaran a ella, aquellas mujeres que no podían estudiar y que estaban perdiendo su tiempo, sus energías, su inteligencia y su capacidad de acción.

PRIMER CONGRESO DE UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

DEL 15 AL 25 DE SEPTIEMBRE DE 1949

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA



No. 3

GUATEMALA, C. A.

En 1942 con un grupo de hombres de lo más distinguido de mi país se efectuaron juntas, y en 1943 el 10. de marzo se abrió a la mujer mexicana, a la mujer de América, a la mujer de Europa, la Universidad Femenina de México, porque a ella concurren mujeres de todo el mundo. La Universidad Femenina de México está dirigida por la que habla como Directora General, por la Secretaria General, la señora Martha Cándano de Romero I., profesora en Ciencias de la Educación y dentro de un mes Doctora en Letras; y por un Consejo Técnico que lo forman los hombres más distinguidos de mi país en Ciencias, Letras y Artes; como primer Presidente del Consejo Técnico de la Universidad Femenina fué el ilustre y gran filósofo, maestro, y alto honor que tuve de que fuera mi consejero, Don Antonio Caso; al morir Don Antonio Caso en marzo de 1946, (el maestro de muchas juventudes y que le lloramos aún), asumió la presidencia el ilustre sabio de la Comisión Nuclear y de la Bomba Atómica, Don Manuel Sandoval Vallarta, como vice-presidente el ilustre y gran arqueólogo, Don Alfonso Caso, y los demás miembros del Consejo son: el conocidísimo y gran escritor de América, Don Alfonso Reyes; el ilustre y mundialmente conocido filósofo y Director de las Escuelas de la Universidad Femenina de México, Don José - Gaos; el arquitecto más importante de mi país, que es mi esposo Carlos Obregón Santacilia; el Historiador Don Federico Gómez de Orozco; el ilustre sabio Don Ignacio González Guzmán; el gran civilista Gabriel García Rojas; el licenciado Alejandro Quijano, Presidente de la Academia de la Lengua correspondiente a la Española y el ilustre maestro y científ

Adela Formoso de Obregón Santacilia. Discurso pronunciado el 17 de septiembre de 1949 en el marco del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, Archivo Histórico de la UDUAL

PRIMER CONGRESO DE UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

DEL 15 AL 25 DE SEPTIEMBRE DE 1949

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA



GUATEMALA, C. A.

4) fíca y sabio español, Dr. Madinaveitia;

Este es el Consejo Técnico de la Universidad Femenina de México; hay 100 maestros hombres y mujeres, que son los mas ilustres catedráticos de la Universidad Autónoma de México, y ahora estudian 350 jóvenes.

La Universidad Femenina es incorporada a la Universidad Autónoma de México, tiene los 5 bachilleratos en Humanidades, en Letras, en Ciencias Sociales, Ciencias Físico Químicas, bachilleratos en Biología, en Arquitectura y en Medicina; las carreras universitarias de Química Farmacéutica Bióloga, la carrera de Letras con una modificación muy importante de la Universidad Femenina de Archivos y Bibliotecas, pero lo más importante e interesante de la Universidad Femenina que deseo que se conozca ampliamente es la creación Tipo de carreras cortas de la Universidad Femenina de México, entre ellas la carrera de Licenciatura en Asuntos Internacionales, que se le había dado el nombre de carrera de Servicio Exterior, Consular y Diplomático, pero limitaba a la alumna nada mas a entrar al Servicio Exterior de mi país, y ahora son Funcionarias Especializadas.

Deseo llamar la atención en esto; las alumnas que se han graduado en Licenciaturas Internacionales ocupan puestos importantísimos en mi país, la señorita Sara Cordero Huerta fué secretaria del Ministro de la Unión Panamericana en Washington, y acaba de ser nombrada secretaria en Holanda; la señorita Gloria González Garza, que fue nombrada Vice Consul en Boston, mas tarde fue enviada como Secretaria a las Naciones Unidas, y ahora esta en el Servicio Diplomático de la Secretaría de Relaciones de México; la señorita Ofelia Vázquez Santacilia con dos becas una en Louisiana para especializarse en Derecho Inter-

PRIMER CONGRESO DE UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

DEL 15 AL 25 DE SEPTIEMBRE DE 1949

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA



GUATEMALA, C. A.

5)

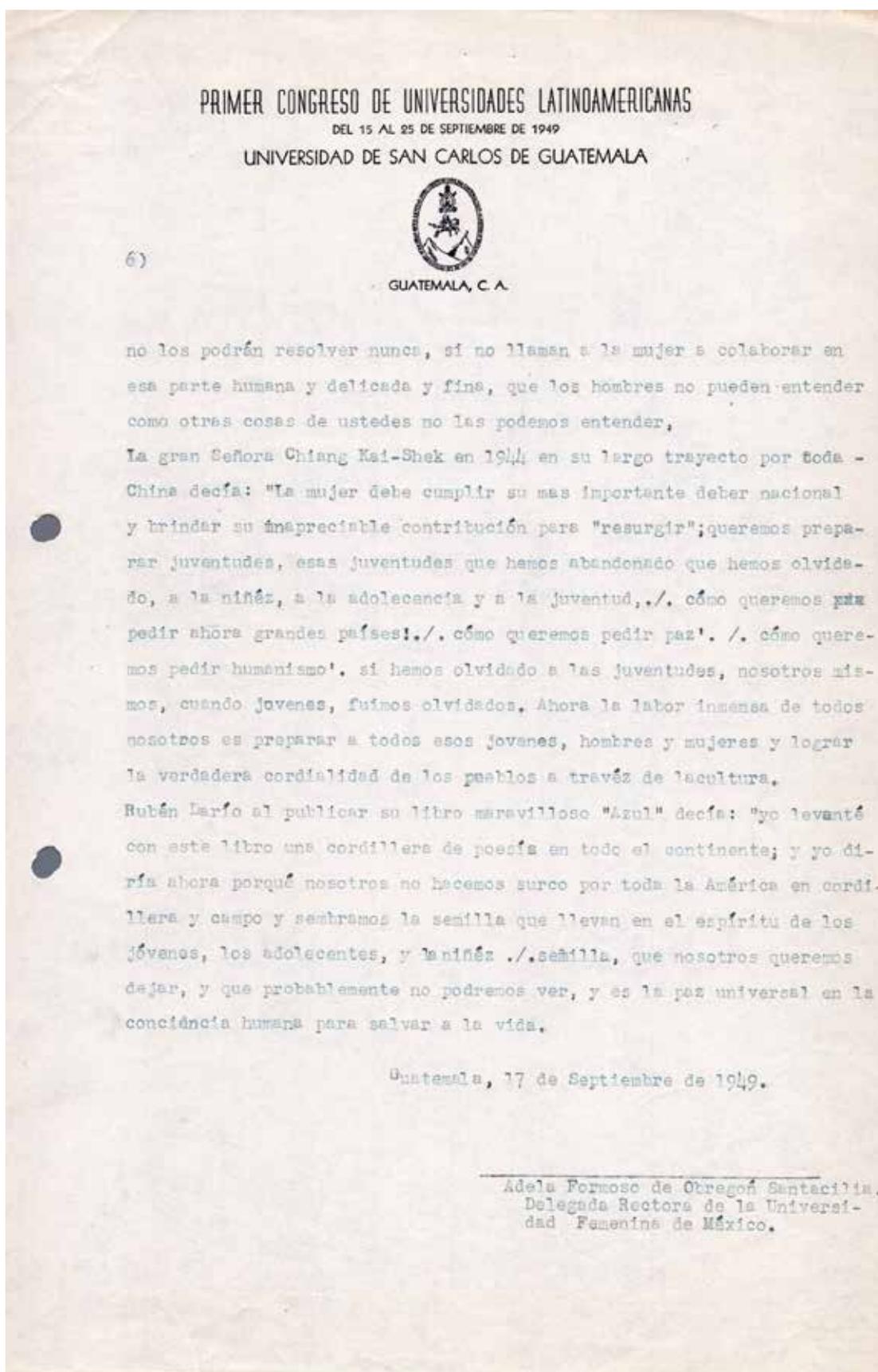
nacional, la otra a las Naciones Unidas para especializarse en Derecho Internacional también; la señorita Alicia Aldape, que tuvo dos becas muy importantes, ganó la beca en 150 alumnos de América para estudiar Derecho Internacional en Yale, y acaba de ganar la beca para estudiar y especializarse en Derecho Internacional en Londres.

Las alumnas de periodismo que están trabajando ya en todos los periódicos y revistas como redactores, columnistas, reporteras, editorialistas, etc.

Las Secretarías Médicas, auxiliares de los Químicos y que están trabajando en clínicas y hospitales, Secretarías, etc., y en trabajos particulares. Además de estas carreras la especialización de las enfermeras, enfermera anestesióloga, radióloga, anestesista y dietista. La carrera de Secretaría Dental, y la Facultad de Música. Esa es la Universidad Femenina, que presenté a ustedes y que desearía que algún día toda la América tuviera Universidades Femeninas de este tipo para poder realizar una labor conjunta, con todos ustedes en sus grandes Universidades como colaboradores, y crear las carreras cortas de tipo técnico que favorezcan a las mujeres y a los hombres, que por falta de recursos económicos, y a veces por no tener suficientes facultades intelectuales, no pueden hacer esas grandes carreras de cinco, seis y siete años.

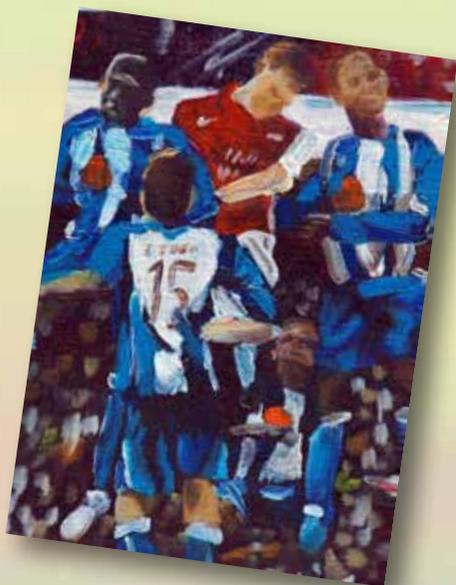
Quiero hacer notar que el señor invitado especial de Argentina decía ayer en su discurso que hay noventa y ocho millones de seres humanos en toda la América, y posiblemente me equivoque, ~~xxxxxx~~ pero, 60 millones hay de mujeres, y se está desperdiciando esa potencialidad femenina, que podré ayudarlos a ustedes en muchos de los problemas humanos que desea resolver, y si les digo, que

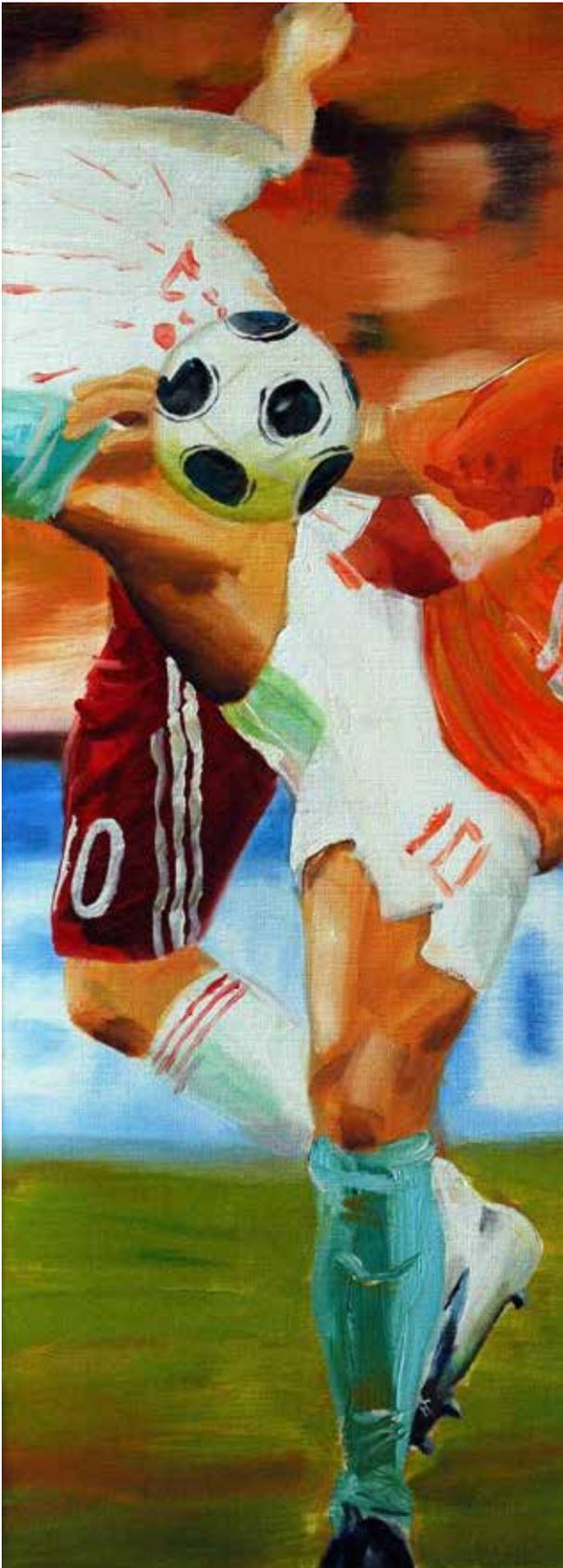
Adela Formoso de Obregón Santacilia. Discurso pronunciado el 17 de septiembre de 1949 en el marco del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, Archivo Histórico de la UDUAL





Marleen De Raes





Marleen De Raes da emoción al juego bonito a base de trazos y líneas definidas, su pintura combina el volumen y color para denotar músculo y torsión. Las intenciones de su estética tienen gracia, el movimiento del color propone un espacio donde se conjugan los delicados desplazamientos de la danza y el deporte. Propone pulcritud en la propuesta de fusión de las siluetas, que desbordan fuerza y potencia contenida en el instante mismo de la acción.





El estilo de su pintura sabe cuando atacar con intenso sigilo el espacio con trazos atrevidos que supone la acrobacia increíble de la realidad. Sabe definir en el último momento, con sutileza, un remate elegante en cuanto a la forma y el fondo; y así abre el horizonte y la perspectiva encuentra equilibrio. Marleen le da una complejidad y combinación al color que permite perpetuar la acción y crea un nuevo horizonte.



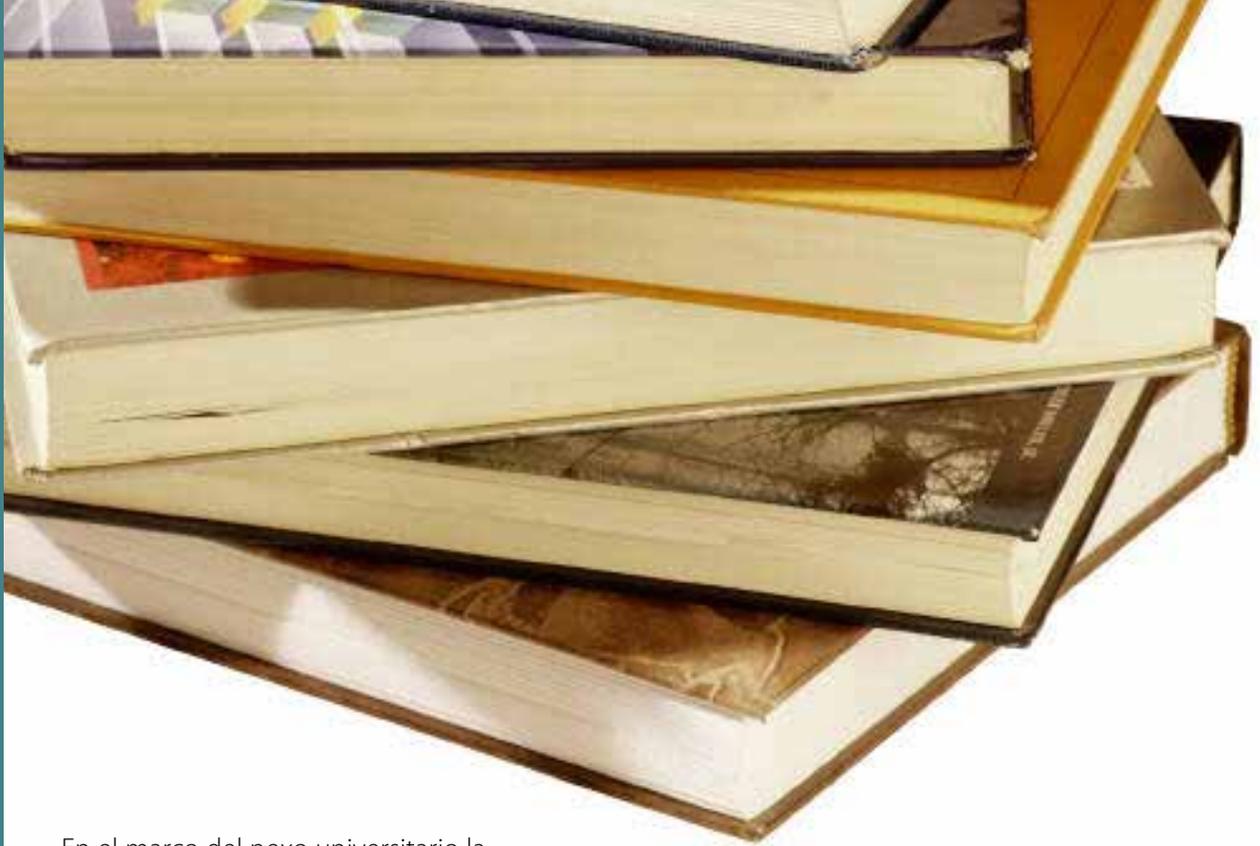


Así logra resolver de manera clara el ataque al punto de fuga sin descuidar los puntos fundamentales de los extremos de la imagen. Su contundencia y ambición da luz al objetivo, y así la pintura logra darle movimiento, agilidad y gracia al musculo en la tensión entre el trazo y el color.

El lúdico trazo de la artista se convierte en salto ambicioso sobre el balón, sobre el contrincante, sobre el deseo del triunfo que no es otra cosa que el músculo del color que persigue la línea hasta fondo, y así nos muestra el instante definitivo del ya milenario juego de once contra once.

Sergio Cabrera Morales
scabrera@unam.mx





En el marco del nexo universitario la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, ha establecido el Centro de Información y Documentación Universitarios (CIDU), el cual constituye el eje fundamental en donde se reúne, procesa y difunde información y documentación relacionada con la educación superior y las universidades latinoamericanas.

El acervo del CIDU contiene 2,005 registros de publicaciones periódicas, 8,941 títulos de monografías y 12,741 ejemplares, 81 registros de audiovisuales y 157 ejemplares. En el área documental, se cuenta con los principales reglamentos y leyes universitarias, así como información de asociaciones nacionales y regionales de 22 países de América Latina. De manera adicional, el acervo documental contiene programas de estudio e información académica de más de 220 universidades en 13 países de la región.

CONSULTA Y PRÉSTAMO

La consulta del acervo puede hacerse personalmente en la sala de lectura, o de forma indirecta por vía telefónica, fax, correo y e-mail: angeles.guerrero@udual.org. Si es necesario el préstamo de algún material, se cuenta con servicio de préstamo interbibliotecario siempre y cuando se mantenga vigente un convenio para tal fin entre la UDUAL y otra institución. Hasta ahora están inscritas 42 instituciones en nuestro programa.

CANJE Y DONACIONES

Se ha establecido un sistema de intercambio de las publicaciones de la UDUAL (Revista Universidades, Colección UDUAL e Idea Latinoamericana), así como de aquellas publicaciones duplicadas de la colección con instituciones de América Latina y otras partes del mundo, por lo que quienes estén interesados, pueden solicitar la lista de canje actualizada.

CRITERIOS ADICIONALES

PARA LA PUBLICACIÓN DE TRABAJOS EN

Universidades

Las colaboraciones deberán cumplir con los siguientes requisitos:

De contenido:

1. Todos los artículos, ensayos y reseñas deben ser originales y no haber sido publicados con anterioridad, así como no deben ser sometidos al mismo tiempo a dictamen en cualquier otro impreso.
2. Se aceptan trabajos en los idiomas: castellano, inglés, francés y portugués.
3. Es imprescindible entregar un resumen de una extensión de entre 100 y 150 palabras, además de anexas cinco palabras clave del texto, todo en el idioma castellano e inglés.
4. La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe requiere a los autores que concedan la propiedad de los derechos de autor a Universidades para que su artículo y materiales sean reproducidos, publicados, editados, fijados, comunicados y transmitidos públicamente en cualquier forma o medio: así como su distribución al público en el número de ejemplares que se requieran y su comunicación pública en cada una de sus modalidades, incluida su puesta a disposición del público a través de medios electrónicos, ópticos o de cualquier otra tecnología, para fines exclusivamente científicos, culturales, de difusión y sin fines de lucro. Para ello, el o los autores deben remitir el formato de Carta-Cesión de la Propiedad de los Derechos de Autor (que se puede consultar en <http://www.udual.org/CIDU/Revista/CARTA.doc>) debidamente requisitado y firmado por el autor (autores). Este formato se puede enviar por correspondencia o por correo electrónico en archivo pdf.
5. Todos los trabajos serán sometidos a dictamen de pares ciegos a cargo de la Cartera de Árbitros de la revista, la cual está compuesta por prestigiados académicos de instituciones nacionales e internacionales. Cada trabajo será enviado a dos dictaminadores según el área de especialización disciplinaria que corresponda. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un tercer dictamen, el cual será definitivo.
6. Los resultados de los dictámenes son inapelables.
7. Los procesos de dictaminación están determinados por el número de artículos en lista de espera. La Coordinación Editorial de la revista informará a cada uno de los autores del avance de su trabajo en el proceso de dictaminación y edición en su caso.
8. Cada número de la revista se integrará con los trabajos que en el momento del cierre de edición cuenten con la aprobación de por lo menos dos árbitros o dictaminadores. No obstante, con el fin de dar una mejor composición temática a cada número, *Universidades* se reserva el derecho de adelantar o posponer los artículos aceptados.
9. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo y cambios

editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.

10. Todo caso no previsto será resuelto por el Comité de Redacción de la revista.

De formato:

1. Se aceptarán trabajos con una extensión de entre 4 mil y 6 mil palabras incluyendo gráficos, tablas, notas a pie de página y bibliografía. Las reseñas deben tener una extensión máxima de 3 mil palabras.
2. Todas las colaboraciones deberán entregarse en archivo electrónico a través de correo electrónico, en procesador word, sin ningún tipo de formato, sangrías o notas automáticas.
3. En la portada del trabajo deberá aparecer el nombre completo del autor (es).
4. Los cuadros, tablas y gráficos deben presentarse agrupados al final del documento o en archivo aparte. En el texto se debe señalar el lugar donde habrán de colocarse.
5. Los títulos y subtítulos deberán numerarse con sistema decimal.
6. Las notas a pie de página deberán ser aclaratorias o explicativas y han de servir para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar fuentes bibliográficas.

7. Las citas deberán usar el sistema Harvard, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

Cuando se haga referencia de manera general a una obra, se escribirá el apellido del autor, el año de edición y el número de página, dentro de un paréntesis:

(Alberti, 2002:39), o en el caso de dos autores (Rodríguez y García: 1998:56); si son mas de dos autores se anotará (Sánchez et al.,2003).

En el caso de utilizarse obras del mismo autor publicadas en el mismo año, se ordenarán alfabéticamente y se les distinguirá con una letra minúscula después del año:

“La poesía no puede sacar partido del arrepentimiento, pues no bien se plantea este último, el escenario es interno” (Kierkegaard, 1992^a:79).

“Un momento así exige tranquilidad, no debe ser perturbado por la reflexión, ni pueden interrumpirlo las tormentas de la pasión” (Kierkegaard, 1992^b:100).

8. La bibliografía debe estar escrita en el mismo sistema, ordenada alfabética y cronológicamente según corresponda. No usar mayúsculas continuas. Los apellidos y nombres de los autores deben estar completos, es decir, no deben anotarse sólo abre- viaturas. Véanse los siguientes ejemplos:



Para libros:

Grize, Jean (1990), *Logique et langage*, París : Ophrys.

Dogan, Matei y Robert Pahre (1993), *Las nuevas ciencias sociales : la marginidad creadora*, México: Grijalbo.

Para revistas o capítulos de libros:

Jiménez, Gilberto (2003), "El debate sobre la perspectiva de las ciencias sociales en los umbrales del nuevo milenio", en *Revista Mexicana de Sociología*, año 65, núm. 2, México: UNAM.

Morley, David (1998), "Debate mediático: interpretando las interpretaciones de las interpretaciones", en Curran, James et al. [comps.], *Estudios culturales y comunicación*, España: Paidós Comunicación.

Para referencias a sitios web se indicará la ruta completa del trabajo señalando la fecha de consulta:

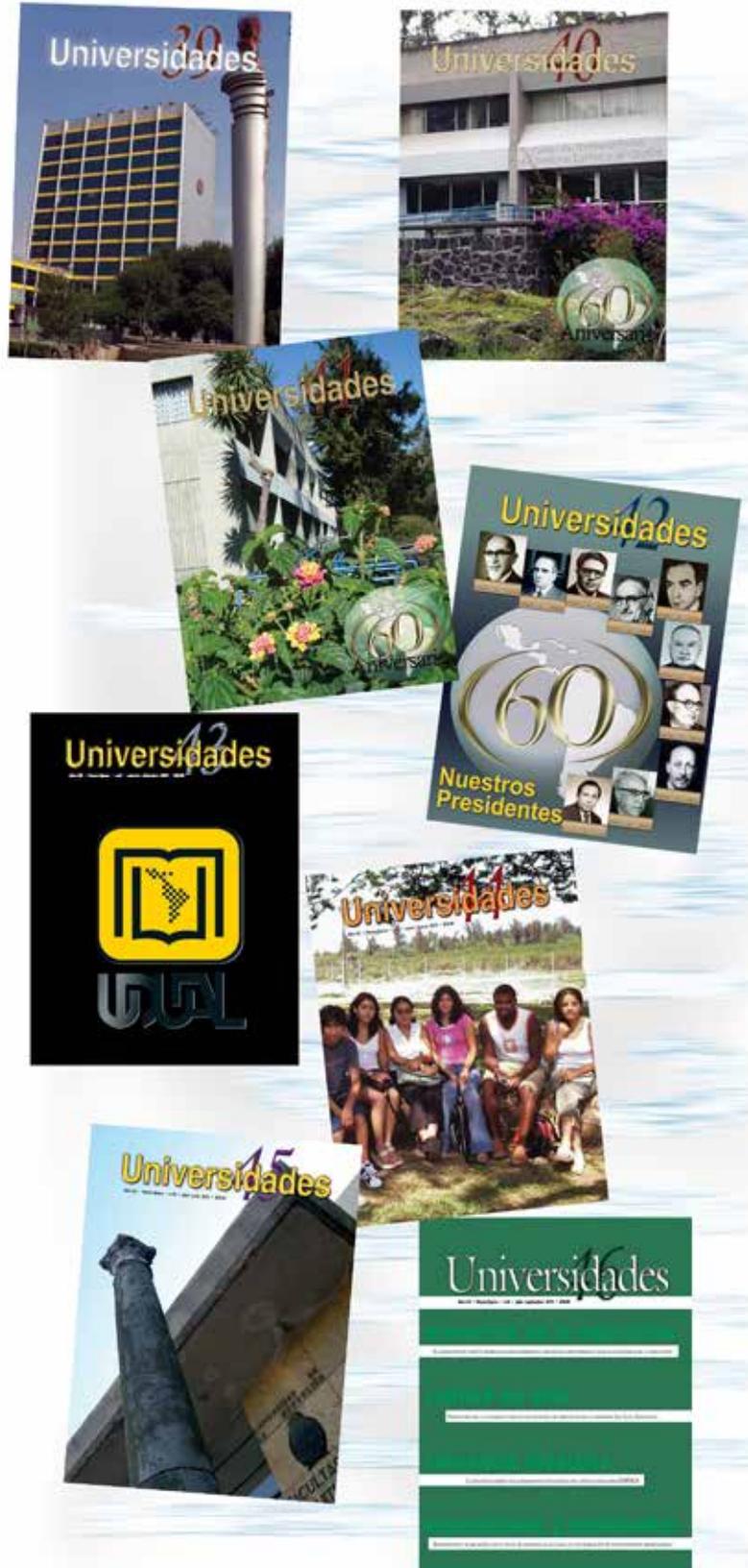
Romero, Ernesto (2005), "Estudios sociológicos contemporáneos" en *Sociología general*, núm. 35, México: UNAM.

<http://www.iis.unam.mx/biblioteca/principal.html> [22 de abril de 2006].

9. Las siglas deben ir desatadas la primera vez que aparezcan en el texto, en la bibliografía, en los cuadros, tablas y gráficos. Por ejemplo, en el texto la primera vez deberá escribirse: Consejo Nacional de Población, posteriormente: CONAPO.

10. Al final del trabajo el o los autores deberán colocar una breve ficha curricular que deberá contener los siguientes elementos: máximo grado académico, institución y dependencia donde labora, país, líneas de investigación y correo electrónico.

Envío de trabajos a: u dual1@unam.mx / publicaciones@u dual.org



Instituciones de Educación Superior afiliadas a la UDUAL

ARGENTINA

Universidad Católica de Córdoba
Universidad de Buenos Aires
Universidad de Mendoza
Universidad Nacional de Avellaneda
Universidad Nacional de Chilecito
Universidad Nacional de Córdoba
Universidad Nacional de Cuyo
Universidad Nacional de Entre Ríos
Universidad Nacional de La Pampa
Universidad Nacional de La Patagonia "San Juan Bosco"
Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de Lomas de Zamora
Universidad Nacional de Mar del Plata
Universidad Nacional de Quilmes
Universidad Nacional de San Luis
Universidad Nacional de Santiago del Estero
Universidad Nacional de Tres de Febrero
Universidad Nacional del Litoral
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

BOLIVIA

Universidad Amazónica de Pando
Universidad Autónoma "Gabriel René Moreno"
Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho"
Universidad Autónoma "Tomás Frías"
Universidad del Valle
Universidad Mayor de San Andrés
Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca
Universidad Privada Domingo Savio
Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz

BRASIL

Universidade de Fortaleza
Universidade de Sao Paulo
Universidade Estadual de Campinas
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Universidade Federal da Grande Dourados
Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Universidade Federal de Mato Grosso
Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade Federal de Uberlândia
Universidade Federal do Maranhão
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade Santa Úrsula

COLOMBIA

Corporación Universidad de la Costa
Corporación Universitaria del Caribe
Escuela Colombiana de Carreras Industriales
Fundación Universidad Central
Instituto Caro y Cuervo
Pontificia Universidad Javeriana
Universidad "Antonio Nariño"
Universidad Autónoma del Caribe
Universidad Católica de Colombia
Universidad Católica de Manizales
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Universidad Cooperativa de Colombia
Universidad de Boyacá
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales
Universidad de La Amazonia
Universidad de La Sabana
Universidad de Santander
Universidad El Bosque
Universidad Libre
Universidad de Metropolitana
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Universidad Nacional de Colombia
Universidad Pedagógica Nacional
Universidad Piloto de Colombia
Universidad Santiago de Cali
Universidad Santo Tomás
Universidad Simón Bolívar

COSTA RICA

Tecnológico de Costa Rica
Universidad de Costa Rica
Universidad Nacional de Costa Rica
Universidad Técnica Nacional

CUBA

Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría"
Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas
Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte y Loynaz"
Universidad de Ciencias Médicas de La Habana

Universidad de La Habana
Universidad de Oriente
CHILE
Universidad de Los Lagos
Universidad de Valparaíso
Universidad Tecnológica Metropolitana

ECUADOR

Escuela Politécnica Nacional
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Universidad Andina Simón Bolívar
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
Universidad Central del Ecuador
Universidad de Cuenca
Universidad de Guayaquil
Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí
Universidad Laica "Vicente Rocafuerte" de Guayaquil
Universidad Politécnica Estatal del Carchi
Universidad Técnica de Ambato
Universidad Técnica del Norte
Universidad Técnica Particular de Loja
Universidad Tecnológica Equinoccial

EL SALVADOR

Universidad de El Salvador
Universidad Evangélica de El Salvador
Universidad Francisco Gavidia

GUATEMALA

Universidad de San Carlos de Guatemala
Universidad Rafael Landívar

HAITÍ

Université D'État D'Haití

HONDURAS

Escuela Agrícola Panamericana, El Zamorano
Universidad Nacional Autónoma de Honduras
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

MÉXICO

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Centro de Estudios Avanzados de Las Américas
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.
El Colegio de La Frontera Norte
El Colegio de México
El Colegio de Sonora
Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora
Instituto Nacional de Salud Pública
Instituto Politécnico Nacional
Instituto Tecnológico de Sonora
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
Multiversidad Mundo Real "Edgar Morín"
Universidad Abierta y a Distancia de México
Universidad Anáhuac
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Universidad Autónoma de Baja California (Norte)
Universidad Autónoma de Campeche
Universidad Autónoma de Chiapas
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Universidad Autónoma de Guadalajara
Universidad Autónoma de La Laguna
Universidad Autónoma de Nuevo León
Universidad Autónoma de Querétaro
Universidad Autónoma de Sinaloa
Universidad Autónoma de Tamaulipas
Universidad Autónoma de Yucatán
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Universidad Autónoma del Estado de México
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Universidad Autónoma Metropolitana
Universidad Centro de Estudios Cortázar
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Universidad de Colima
Universidad de Guadalajara
Universidad de Guanajuato
Universidad de Occidente
Universidad de Sonora
Universidad del Centro de México
Universidad del Claustro de Sor Juana
Universidad del Noreste, A. C.
Universidad Estatal de Sonora
Universidad Iberoamericana
Universidad Icel
Universidad Insurgentes
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Universidad La Salle

Universidad Latinoamericana
Universidad Lucerna
Universidad Nacional Autónoma de México
Universidad Oberta de Catalunya (Latinoamérica)
Universidad Panamericana
Universidad Politécnica de Pachuca
Universidad Politécnica del estado de Morelos
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Universidad Tecnológica de Cancún
Universidad Tecnológica de México
Universidad Tecnológica de Querétaro
Universidad Tecnológica de Tulancingo
Universidad "Tominaga Nakamoto"
Universidad Veracruzana
Universidad Virtual del Estado de Guanajuato

NICARAGUA

Universidad Centroamericana
Universidad Nacional Agraria
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (León)
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Managua)
Universidad Politécnica de Nicaragua

PANAMÁ

Universidad Autónoma de Chiriquí
Universidad Católica santa María La Antigua
Universidad de Panamá
Universidad Tecnológica de Panamá

PARAGUAY

Universidad Católica "Nuestra Señora de La Asunción"
Universidad Nacional de Asunción
Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo

PERÚ

Pontificia Universidad Católica del Perú
Universidad Andina del Cusco
Universidad Católica de Santa María
Universidad Católica "Los Angeles" de Chimbote
Universidad Católica San Pablo
Universidad César Vallejo
Universidad Continental de Ciencias e Ingeniería
Universidad de Lima
Universidad de San Martín de Porres
Universidad Feminina del "Sagrado Corazón"
Universidad Inca Garcilaso de La Vega
Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"
Universidad Nacional de Ingeniería
Universidad Nacional de Piura
Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
Universidad Nacional de Trujillo
Universidad Nacional del Callao
Universidad Nacional Federico Villarreal
Universidad Nacional de Mayor de San Marcos
Universidad Peruana Unión
Universidad Privada de Tacna
Universidad Privada San Juan Bautista
Universidad Ricardo Palma
Universidad Señor de Sipán

PUERTO RICO

Universidad de Puerto Rico

REPÚBLICA DOMINICANA

Instituto Tecnológico de Santo Domingo
Instituto Tecnológico del Cibao Oriental
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
Universidad Abierta para Adultos
Universidad APEC (Acción Pro educación y Cultura)
Universidad Autónoma de Santo Domingo
Universidad Católica Nordestana
Universidad Católica Tecnológica del Cibao
Universidad Central del Este
Universidad del Caribe
Universidad "Federico Henríquez y Carvajal"
Universidad Iberoamericana
Universidad Nacional "Pedro Henríquez Ureña"
Universidad Tecnológica de Santiago

URUGUAY

Universidad Católica del Uruguay "Dámaso Antonio Larrañaga"
Universidad de La República
Universidad ORT Uruguay

VENEZUELA

Universidad Central de Venezuela
Universidad de Carabobo
Universidad de Los Andes
Universidad del Zulia
Universidad Rafael Urdaneta

**Dossier**

Desigualdad social y educación superior

Armando Alcántara Santuario y Lorenza Villa Lever

Desigualdades en educación superior y políticas públicas.

Los casos de Argentina, Brasil y Venezuela

Adriana Chiroleu

Equidad en la Educación Superior mexicana: el reto persistente

Marisol Silva Laya

Oportunidades educativas y equidad en el sistema de Educación Superior en

México: de las metas a los hechos

*Carlota Guzmán Gómez*Las vicisitudes de la desigualdad educativa en México. Diferencias por género y
localidad de residencia entre jóvenes en edad universitaria.*Adrián de Garay y Dinorah Miller***Documentos**A propósito de Adela Formoso de Obregón Santacilla y su connotado discurso en
el Primer Congreso de la Unión de Universidades Latinoamericanas en 1949*Anahí Aguirre*Adela Formoso de Obregón Santacilla. Discurso pronunciado el 17 de septiembre
de 1949 en el marco del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas,

Archivo Histórico de la UUAL

Plástica*Marleen De Raes*