

# LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO TEMA DE LA AGENDA DE GOBIERNO EN AMÉRICA LATINA. UNA REFLEXIÓN SOBRE LAS PROPUESTAS DEL CRES/2008<sup>1</sup>

ADRIANA CHIROLEU<sup>2</sup>

Se desempeña como Profesora titular de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario e Investigadora del CONICET/ Argentina. Actualmente se desempeña como Directora de la Revista Académica Temas y Debates.

## RESUMEN

En la última década, la agenda de gobierno de los países de América Latina ha incorporado la temática de la inclusión en la educación superior, dando lugar, en algunos de ellos, a la formulación de políticas públicas de diverso tenor.

Este texto se propone abordar este tema desde una triple perspectiva: *conceptual*, examinando los alcances de dos conceptos fuertemente relacionados con esta problemática, como son los de democratización e inclusión en el nivel superior; *contextual*, explorando desde un plano descriptivo la situación particular de América Latina en lo relativo a la cobertura de la educación superior y la conveniencia de su ampliación, y *propositiva*, analizando las recomendaciones que se incluyen en la Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena (CRES/2008).

El trabajo reconoce los avances que la incorporación a la agenda regional de esta temática procura alertar sobre algunas cuestiones operativas que pueden dificultar su aplicación en las diversas realidades nacionales.

La inclusión en la educación superior ha ingresado en la última década a la agenda de gobierno de los países de América Latina, dando lugar, en algunos de ellos, a la formulación de políticas públicas de diverso tenor que procuran atender/contener la problemática.

Diversas son las razones que justifican un tratamiento preferencial de esta temática, la cual se inscribe en un clima de época de mayor reconocimiento de la diversidad. Por una parte, América Latina es la región más desigual del planeta, por lo que parece conveniente utilizar las potencialidades de la educación superior como herramienta para introducir una cierta movilidad en la sociedad y favorecer además la *integración en la diversidad*, *la solidaridad* y *la cohesión social*. Por otra parte, algunas investigaciones señalan que la elevada desigualdad incide en la reducción del crecimiento por lo que -desde una perspectiva estrictamente economicista- los organismos multilaterales de crédito comienzan a reconocer la utilidad / conveniencia de promover su disminución.

## 1- Una aproximación a los conceptos

El concepto de democratización engloba por lo menos dos planos distintos que no tienen necesariamente que darse de manera conjunta. Por un lado, puede hablarse de *democratización interna* haciendo referencia a la participación -en diferente proporción según los casos- de los estamentos en el gobierno universitario (docentes, graduados, estudiantes, empleados). Con la denominación *democratización externa*, por su parte, se designa la representación que las distintas clases sociales tienen en la población universitaria; al respecto, se sostiene que la meta es alcanzar una composición interna próxima a la de la sociedad en su conjunto.

En este sentido, la demanda de democratización externa se traduce en un reclamo de ampliación de las bases sociales de la universidad, que aunque desde el plano discursivo comprende el ingreso, permanencia y egreso de las instituciones, en la

práctica, es abordada en términos formales, y se reduce a la *ampliación* del acceso. Esta perspectiva de análisis parece contener las demandas de la sociedad en su conjunto, en instituciones de nivel superior clásicas, tanto en su estructura y organización como en los requerimientos académicos, desentendiéndose del hecho que grupos sociales con capital económico, escolar y social diverso tienen diferentes posibilidades de éxito en el circuito educativo.

La noción de *inclusión*, en cambio, parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Esto supone un cambio sustancial en el eje de análisis, en la medida en que, tradicionalmente, se consideró a la diversidad una desventaja y un obstáculo para la construcción de sociedades homogéneas, requisito indispensable de un estado-nación en sentido clásico.

En el ámbito educativo<sup>3</sup> supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades. Esta noción aplicada a la educación superior implica el desafío de superar la contradicción que por sí mismo este ámbito encierra, en la medida en que la búsqueda de altos patrones de calidad, ha sido tradicionalmente considerada refractaria a tendencias igualitaristas, sosteniendo en el mejor de los casos, el principio de *igualdad de oportunidades* para el acceso.

En este sentido, Renaut (2008) hace referencia al dilema que se plantea en las instituciones: si se elimina el elitismo, se corre el riesgo de perder el ideal de excelencia, pero si se prescinde del componente de-



mocrático, la excelencia queda reservada a unos pocos. De esta manera, resulta fundamental que la universidad busque alternativas para superar esta tensión.

En este mismo sentido, la primacía de valores como la *excelencia* y el *mérito*, componentes indisolubles de la educación superior, se asocia contemporáneamente con lógicas excluyentes. Esto, sin embargo, no siempre fue así, pues en el contexto sociopolítico medieval, la imposición de estos criterios en el seno de las universidades permitía desplazar y aun subordinar a factores adscriptivos como la clase social de pertenencia, la raza o el color. La premisa general suponía que la incorporación en el nivel superior de individuos o grupos, debía responder estrictamente a sus propios logros y corresponder a cualquier persona que, a partir de sus cualidades, esfuerzo, y dedicación, alcanzara ciertas metas u objetivos.

Modernamente, la noción de *mérito* focaliza en el individuo y se considera que las personas son premiadas por sus acciones y sus logros, a la par que supone que –independientemente de su origen y situación inicial-cualquiera que esté dispuesto a someterse a ese esfuerzo alcanzaría las mismas metas.

Precisamente, el hecho de que los logros académicos individuales no siempre puedan explicarse por los orígenes sociales, ha llevado a algunos autores a considerar al mérito como una herramienta de igualación y un mecanismo para alcanzar cierta fluidez social. Para otros, en cambio, este planteo encierra una falsa *igualdad de oportunidades* entre los actores que intervienen, pues el mérito se encuentra fuertemente mediado por factores adscriptivos; esto es, no constituye un concepto de contenido universal y, en consecuencia, adquiere diferentes alcances desde la perspectiva social.

Fundado en la diversidad de los derechos humanos, la opción de las personas a tener acceso a la educación superior en las sociedades democráticas, en condiciones de igualdad de oportunidades, no alcanza aún formas concretas de realización. Al respecto, el criterio de acceso por talento prevalece al de necesidad, y los logros obtenidos por aptitud, capacidad y esfuerzo individual se

visualizan como un privilegio individual e intrasferible (Aponte-Hernández, 2008: 19).

Por otra parte, la igualdad (formal) de oportunidades para acceder a las instituciones, poco nos dice sobre la posibilidad concreta de obtener resultados positivos en el tránsito por las mismas. Para Bourdieu y Passeron (2006) la afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza es la que determina las posibilidades de éxito. Incluso la igualación de los medios económicos (a través de becas y/o créditos) para desarrollar los estudios superiores –aunque promueve una igualación formal- no suprime las ventajas/desventajas de origen que quedan veladas por un sistema universitario que premia de manera “neutral” el mérito individual. De esta manera, la generación de una igualdad formal de posibilidades conduciría a una legitimación de los privilegios por parte de la educación.

Desde la perspectiva de Renaut (2008) resulta además prioritario reconocer que aunque la igualdad de resultados constituya un planteamiento utópico e irrealizable, generar condiciones académicas y organizativas para que cada estudiante tenga posibilidades razonables de éxito, constituye sin duda, un avance significativo.<sup>4</sup>

Desde una perspectiva de análisis más abarcativa que integre las nociones de equidad de acceso, participación, aprovechamiento, progreso y culminación de los estudios, una mayor inclusión en la educación superior contribuiría a reducir la desigualdad y a aumentar la cohesión social. Sin embargo, una ampliación de las oportunidades de acceso sin tener en cuenta las diferentes necesidades de los grupos excluidos y sus niveles de rezago en capacidad cognitiva y de conocimiento, constituyen para ellos oportunidades desiguales que tienden a elevar las tasas de deserción y repitencia, limitando las posibilidades de empleo, los niveles de remuneración y la productividad en el mercado ocupacional (Aponte-Hernández, 2008: 20).

Se trata pues de imaginar mecanismos adecuados que contribuyan a superar este dilema por el que atraviesa la universidad, el cual se presenta –cada vez más- como

un cuello de botella que es necesario resolver si se aspira a posicionar a las instituciones en sintonía con las demandas de la sociedad del conocimiento y sobre todo con las necesidades que se plantean en los países periféricos.

## 2- Los parámetros de la educación superior en América Latina

La matrícula en educación superior de la región incluye en la actualidad alrededor de 16 millones de estudiantes,

con una Tasa Bruta de Escolarización Superior (TBES) próxima al 30% de la población entre 20 y 24 años. Este dato resulta más significativo si, por una parte, se lo contrasta con el correspondiente a los países centrales, en los cuales dicha tasa es prácticamente el doble<sup>5</sup> y por la otra, se reconoce su carácter de promedio regional que esconde profundas diferencias entre los países (Cuadro N° 1). Incluso, de los tres sistemas con mayor matrícula en la región (Argentina, Brasil y México), los dos últimos se ubican por debajo del mismo.

Cuadro N° 1  
 Tasa Bruta de Escolarización Superior en América Latina y el Caribe – Año 2006

Menos del 29%	Entre el 30 y el 49%	Más del 50%
Belice		
Ecuador		
El Salvador		
Guatemala		
Guyana	Aruba	
Haití	Barbados	
Honduras	Perú	
Jamaica	República Dominicana	Argentina
Nicaragua	Bolivia	Cuba
Santa Lucía	Chile	British Virgin Islands
Surinam	Panamá	
Trinidad Tobago	Puerto Rico	
Bahamas	Uruguay	
Brasil	Venezuela	
Colombia		
Costa Rica		
México		
Paraguay		

Fuente: Elaboración propia sobre datos de CEPAL, *Panorama Social de América Latina*, Santiago de Chile, 2007.

Este reducido nivel de cobertura se presenta acompañado por una profunda segmentación de los sistemas, los cuales quedan conformados por circuitos institucionales de objetivos diversos, muchos de los cuales se orientan especialmente a atender intereses particularistas.

Landinelli (2008) sostiene que de esta manera se da una refuncionalización pragmática de la educación superior y sus paradigmas organizativos, la cual se inscribe en la valoración utilitarista de los procesos educativos y las titulaciones como medio para obtener el éxito individual.

En este mismo sentido, el segmento privado de la educación superior se expande, alcanzando a cubrir en promedio alrededor del 45% de la matrícula total: los extremos son, países que superan el 70% como Brasil, Chile y Puerto Rico y otros que no alcanzan el 20%, como Uruguay y Bolivia. Buena parte de estas instituciones atiende

una demanda excedente que, por diversos motivos, no se canaliza a través de las instituciones tradicionales; por otra parte, una importante cantidad de instituciones desarrollan sus actividades en contextos de escasa o nula regulación estatal lo cual condiciona fuertemente la calidad de sus prácticas académicas.

Cuadro N° 2

Matrícula en educación superior privada en algunos países de América Latina y el Caribe

Menos del 20%	Entre 21 y 49%	Más del 50 %
Bolivia Uruguay	Argentina Panamá México Venezuela Perú	República Dominicana Ecuador Brasil Chile Costa Rica Puerto Rico Colombia El Salvador Nicaragua

Fuente: Elaborado sobre datos del CINDA, *Informe de Educación Superior en Iberoamérica*, Santiago de Chile, 2007.

Pero más allá de las limitaciones y heterogeneidades que esconden los promedios estadísticos regionales, dentro de los propios países se presentan también otros tipos de ocultamiento: por una parte, existe una sobre-representación de los sectores sociales más favorecidos y una reducida presencia de los grupos socioeconómicos menos favorecidos; por otra, entre los que efectivamente ingresan, se dan disímiles posibilidades de concluir con éxito el tránsito por el tercer nivel y obtener así el grado académico respectivo. Esto sin mencionar los aún más ocultos efectos de la "autoexclusión" que también operan y conducen a la elección de ciertos circuitos del nivel por tener menor demanda social,<sup>6</sup> o menores demandas académicas<sup>7</sup> y por lo tanto, brindar mejores oportunidades de éxito, a grupos desfavorecidos.

En este mismo sentido, los sistemas de educación superior de la región han ganado en complejidad y heterogeneidad presentando diversos mecanismos de admisión dentro de las cuales se destacan especialmente las diferencias entre instituciones públicas y privadas, y entre las pertenecientes al nivel universitario y no universitario. En varios países puede plantearse además, una relación en cierto modo lineal entre ingresos selectivos al sector público universitario y expansión del sector privado universitario y no universitario.

Tasas reducidas de escolarización, segmentación de los sistemas y privatización de la cobertura en el contexto de la región más desigual del planeta, constituyen pues, el telón de fondo que da cuenta de la imperiosa necesidad de una intervención de los gobiernos a los efectos de arbitrar y sostener políticas inclusivas que atiendan la desigual distribución de los bienes educativos en el nivel superior.

## Políticas inclusivas en el ámbito de la educación superior en América Latina

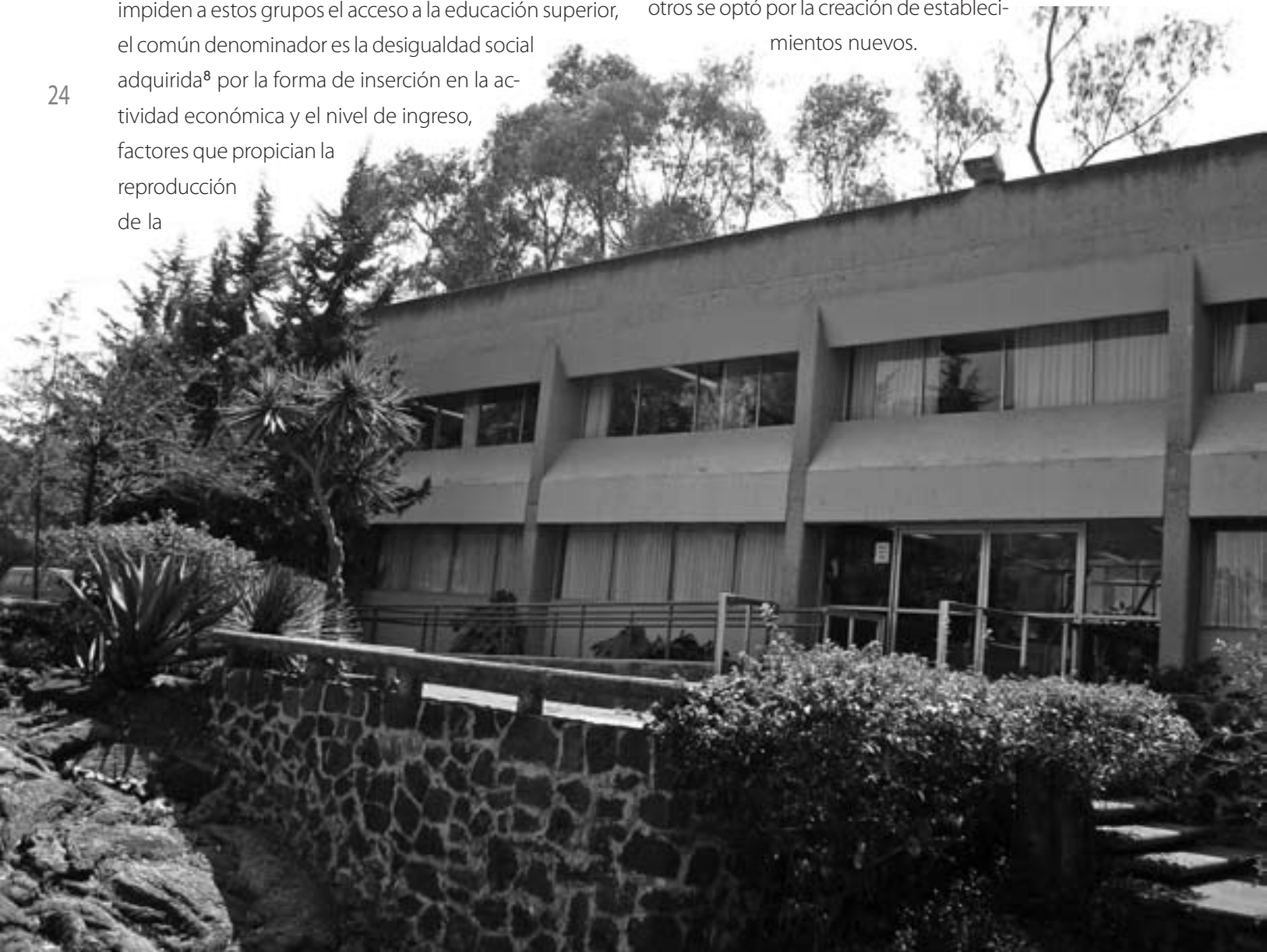
Algunos países de la región han desarrollado en los últimos años diversas políticas inclusivas tendientes a mejorar el acceso de ciertos grupos a la educación superior. En este sentido, han sido especialmente importantes los avances logrados en los casos de la interiorización de instituciones superiores, la atención de las necesidades de personas discapacitadas y la inclusión por género.

En otros casos, en cambio, más allá del desarrollo de políticas, los logros no han sido significativos. Esta situación se da, por ejemplo, en relación con la inclusión de grupos socialmente desfavorecidos -entre otras- por cuestiones económicas, étnicas, y raciales. En este caso, aunque para fines clasificatorios pueda dividirse las problemáticas que impiden a estos grupos el acceso a la educación superior, el común denominador es la desigualdad social adquirida<sup>8</sup> por la forma de inserción en la actividad económica y el nivel de ingreso, factores que propician la reproducción de la

desigualdad socio-económica, la marginación y la exclusión (Aponte Hernández, 2008: 29).

Al respecto, Mendes Braga (2008) señala que, exceptuando la enseñanza primaria, en general, el acceso a la educación se asocia claramente a la renta familiar; sin embargo, le corresponden al nivel superior educativo las diferencias más contundentes entre grupos sociales más y menos favorecidos. En este sentido, si se observa la participación en la educación superior de la población dividida según quintiles de renta, resulta clara la sub-representación que presentan los primeros quintiles y la sobre-representación del último.<sup>9</sup> En el caso de México y Brasil, estas diferencias asumen proporciones aún más preocupantes.<sup>10</sup>

En algunos países, las políticas inclusivas se han aplicado en las instituciones ya existentes mientras en otros se optó por la creación de establecimientos nuevos.



Para ilustrar el primer caso, pueden citarse varios mecanismos alternativos: a) apoyo económico a estudiantes carenciados, b) políticas de acción afirmativas, que a menudo se operativizan a través de *cuotas* para ciertos grupos que experimentan o experimentaron algún tipo de discriminación, c) la creación de cursos especiales destinados a determinados grupos.

Las *políticas de becas* desarrolladas para apoyar a estudiantes con dificultades económicas constituye probablemente el mecanismo más extendido. Estas becas pueden aplicarse a sufragar gastos generales ocasionados por el cursado de estudios en instituciones públicas y gratuitas, como es el caso del Programa de Becas Universitarias en Argentina o a cubrir total o parcialmente los costos de la matrícula en instituciones privadas, como por ejemplo el Programa de Financiamiento Estudiantil (FIES) que se aplica en Brasil.

Las *políticas de acción afirmativa* procuran enfrentar la discriminación étnico-racial, de género, de lugar de nacimiento, etcétera, para corregir o mitigar los efectos presentes de una discriminación practicada en el pasado (Gomes, 2003: 95). Frecuentemente se las confunde con el establecimiento de cuotas, aunque ésta es sólo una de sus posibles formas de operativización. A partir de 2002, Brasil ha desarrollado políticas de este tenor en algunas universidades estatales.

Por su parte, la creación de cursos especiales en las instituciones tradicionales, dirigidos a ciertos grupos y orientados por ejemplo a la formación de maestros y profesores, ha sido aplicada en Brasil, la región andina y América Central (cit. en Mendes Braga, 2008).

En otros países, en cambio, se ha optado por la creación de nuevas instituciones, constituyéndose en algunos casos, sistemas paralelos de educación superior. Éste es el caso, por ejemplo, de Venezuela, país en el que se desarrolló en los últimos años una agresiva política de creación de instituciones orientadas a atender a estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos que no habían sido seleccionados para ingresar en los establecimientos tradicionales. En otros casos se crean instituciones de carácter étnico (universidades indígenas)

para atender a estudiantes de ese origen, práctica que se está desarrollando en México y en los países andinos.

Muchas de estas experiencias han sido aplicadas recientemente y aún no existen estudios empíricos que permitan evaluar de manera rigurosa sus resultados. Parece sin embargo, que a pesar del sustantivo adelanto que supone generar políticas públicas que procuren incidir sobre la escasa representación que en la educación superior alcanzan los grupos socialmente desfavorecidos, aún los avances no resultan significativos.

### 3- La propuesta de la CRES/2008

El concepto de inclusión comienza a ser planteado por UNESCO a partir de los años 90 (Conferencia de Tailandia de 1990 y Conferencia de Salamanca de 1994) y en el ámbito de la educación superior alcanza un tratamiento relevante en la Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena (CRES/2008) desarrollada en junio de 2008.

En su Declaración final, que aborda la temática en el apartado "Cobertura y modelos educativos e institucionales", se destacan como rasgos contextuales de la región su carácter *pluricultural y multilingüe* y la necesidad de adoptar enfoques que valoren adecuadamente la riqueza que esa diversidad humana natural implica. En un mundo que reconoce y aprecia sobremedida el valor del conocimiento, la educación superior se constituye en un factor esencial para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social y la lucha contra la pobreza y el hambre.

Si bien esta declaración por su propio carácter, contiene escasos elementos operativos, la inclusión se asocia con el establecimiento de instituciones diversas, flexibles y articuladas para garantizar el acceso y permanencia en *condiciones equitativas* de poblaciones diversas (trabajadores, pobres, personas que viven en lugares alejados de los centros urbanos, poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad y otras poblaciones carenciadas o vulnerables).<sup>11</sup>

Se sostiene la necesidad de transformar a las instituciones para que sean más pertinentes con la diversidad cultural e incorporen y reconozcan la pluralidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector. De igual manera, se aspira a profundizar las políticas de equidad para el ingreso e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes (becas, residencias estudiantiles, servicios de salud y alimentación, y acompañamiento académico).

Se debe, asimismo, transformar los modelos educativos para conjurar los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil y ofrecer mayores opciones para los estudiantes al interior de los sistemas, a través de currícula flexibles que les faciliten un tránsito por sus estructuras para acceder a nuevas formaciones de grado de naturaleza polivalente y acordes con la evolución de las demandas en el mundo del trabajo.

Para alcanzar la meta de construir sistemas fundados en la diversidad y lograr la democratización, el pluralismo, la originalidad y la innovación académica e institucional en un contexto de desconcentración y regionalización de la oferta educativa, se hace necesario actuar sobre la segmentación y la desarticulación entre carreras e instituciones. Asimismo, se aconseja desarrollar políticas de articulación con todo el sistema educativo para que los estudiantes que ingresen al nivel superior cuenten con los valores, las habilidades, destrezas y capacidades para poder adquirir, construir y transferir conocimiento en beneficio de la sociedad

Las palabras clave parecen ser: *diversidad, flexibilidad, articulación*, las que van de la mano de un mayor apoyo del Estado para el financiamiento de los grupos desfavorecidos. La idea que queda planteada se centra en la necesidad de generar opciones alternativas de educación superior para poblaciones diversas; la oferta homogénea a cargo de las instituciones clásicas se ha demostrado impotente para incluir poblaciones de origen y trayectorias académicas diversas.

Por lo tanto, para obtener resultados favorables el foco debe ubicarse en las características de los nuevos

grupos en tránsito a la educación superior, y procurando mejorar las condiciones de su recorrido, las habilidades y formación obtenida en los niveles educativos anteriores, operar con realismo sobre sus condiciones actuales. La inclusión, pues, no se reduce al acceso y supone mucho más que iguales oportunidades de ingreso al tercer nivel.

#### **4- A modo de cierre: el desafío de avanzar hacia procesos más inclusivos en la educación superior y los límites que enfrenta**

La incorporación a la agenda regional de la problemática de la inclusión en la educación superior supone un avance significativo en el contexto de América Latina. Parece, por otra parte, difícil disentir con las propuestas generales de la CRES/2008; sin embargo, resulta conveniente plantear algunas dudas, especialmente en relación con tres cuestiones, dos ligadas al plano de políticas gubernamentales, y una más próxima al nivel de política institucional.

En efecto, el reconocimiento de la diversidad y en última instancia el desarrollo de una lectura más abarcadora de nuestras sociedades, que procure contemplar y contener a todos sus participantes, parece una cuestión de sentido común, aunque ha sido -durante siglos- una realidad negada. Desde esta perspectiva, esta transformación de la mirada representa un avance y al mismo tiempo una meta a profundizar.

Asimismo, el reconocimiento de que la ampliación formal de la cobertura no resuelve satisfactoriamente el problema de la representación social dentro de las instituciones y de la integración dentro de la sociedad, constituye otro rasgo positivo que permite avanzar hacia un concepto más abarcador de la problemática. Estas cuestiones, apoyadas, por una parte, de la reflexión teórica y recogida por la CRES/2008, suponen la ubicación de la temática en un estadio diferente, y su jerarquización, asumiendo de tal manera su relevancia e incidencia en la región.

Sin embargo, a los efectos de disipar en parte algunas dudas sobre la posibilidad de concretar estas propuestas, parece necesario discutir ciertas cuestiones



teórico-operativas que puedan actuar como brújula orientadora, para luego descender a un tratamiento más puntual de las realidades nacionales. Al respecto, conviene reconocer que:

1- Una reforma de este tipo requiere mayor financiamiento estatal, tanto para la creación y sostenimiento de instituciones como para los financiamientos individuales, encauzados no sólo a la cobertura de las necesidades primarias de los estudiantes sino a la *apoyatura académica* que permita incorporar poblaciones diversas. En este sentido, se hace indispensable generar un camino de ida y vuelta entre el Estado y las instituciones de educación superior que probablemente requiera otras avenidas diferentes de las ya existentes.

Además, la posibilidad de ampliación de las oportunidades en el nivel superior, problemática que en sí misma encierra una enorme complejidad, depende asimismo de la creación de opciones de calidad en los tramos educativos elemental y medio. Aguardar la universalización de estos niveles y la concreción de estas metas para desarrollar políticas inclusivas no parece, sin embargo, el camino adecuado; el desarrollo de políticas simultáneas se presenta al respecto como la opción más adecuada.

Por otra parte, el peso que tienen las diferencias culturales y lingüísticas en la aprehensión de los saberes en este tramo educativo constituye otro nudo problemático imprescindible de abordar. En este punto, las experiencias son aún recientes y escasas y han sido por el momento insuficientemente exploradas.

2-Otra cuestión a considerar se refiere a los límites que admite la diversificación de los sistemas. Éste es un punto especialmente complejo en la medida en que la revisión de algunos casos en la región revela que una de las opciones ha sido crear instituciones “a medida”, que generan circuitos alternativos, profundizando la segmentación y teniendo efectos relativamente neutros sobre la desigualdad. Resulta claro, sin embargo, que las instituciones tradicionales sólo podrán cobijar la diversidad social en la medida en que adapten sus propias estructuras. De lo contrario, ciertos grupos sociales seguirán condenados al fracaso académico.

3- En el plano institucional es sabido que la introducción de cambios de cualquier naturaleza por mínimos que éstos sean, generan habitualmente resistencias en los establecimientos de educación superior. Por consiguiente, ¿como desarrollar con éxito transformaciones de este tenor? Creo que éste es un problema crucial que ubica a las instituciones en una encrucijada: la agenda regional de educación superior se ha visto enriquecida con la introducción de una temática medular que puede operar en una reducción de las desigualdades, resta, sin embargo explorar las vías que permitan *aggiornar* la agenda institucional, profundizando la pertinencia y la inclusión social.

#### Notas

- 1 Una primera versión de este texto fue presentado en el VIII Congreso Nacional y I Internacional sobre *Democracia*, organizado por la Secretaría de Asuntos Académicos del Centro de Estudiantes y la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), Rosario, 1 al 4 de septiembre de 2008.
- 2 Licenciada en Ciencia Política y Relaciones Internacionales por la Universidad Nacional de Rosario, Doctora en Ciencias Sociales por la FLACSO (Sede Académica Brasil) y la Universidad de Brasilia. Se desempeña como Profesora titular de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario e Investigadora del CONICET/ Argentina. Autora de libros (*El Ingreso a la Universidad: las experiencias de Argentina y Brasil*, UNR Editora, 1999, *Repensando la Educación Superior*, UNR Editora, 2001), artículos en Revistas y en compilaciones. Actualmente se desempeña como Directora de la Revista Académica Temas y Debates.
- 3 Los alcances del concepto de *inclusión* en la educación comienza a ser debatida a partir de la Conferencia de la UNESCO de Tailandia (1990). Unos años más tarde, en la Conferencia de Salamanca (1994) esta idea comienza a consolidarse y se promueve el objetivo de la Educación para Todos.
- 4 Renaut (2008) propone por ejemplo, como “acción positiva” para lograr esta meta: incorporar en los primeros años de estudios asignaturas de cultura general, sobre dominios de la lengua nacional o del inglés como lengua de comunicación internacional, que permita salvar las limitaciones que en términos de capital cultural o escolar presenten los alumnos.
- 5 En este sentido, Estados Unidos y Europa occidental tienen en promedio una TBES del orden del 57% (Datos de UNESCO, cit. en Didrikson, 2008).
- 6 Esto se da especialmente en los países en los cuales la política de ingreso al nivel educativo superior es de carácter selectivo.
- 7 En algunos casos, la opción se da por la educación superior no universitaria; en otros, aún dentro de la educación superior universitaria, se escogen “ciertas” carreras.

8 Esto es, la desigualdad de renta.

9 El promedio regional indica que el 50% de los hijos del quintil más alto de ingresos desarrolla estudios superiores, mientras sólo lo hace menos del 20% de los hijos del quintil más pobre (Aponte-Hernández, 2008).

10 Mendes Braga (2008) sostiene que en estos dos países, la situación es más alarmante pues los dos quintiles inferiores de renta familiar prácticamente no consiguen ingresar, mientras el quintil más rico se aproxima a la universalización de la cobertura. La TBES del quintil más rico de la población es mayor del 90% en Brasil y alrededor del 75% en México. Mientras tanto, los dos quintiles más pobres tienen una representación del 2 y 3% respectivamente.

11 Nótese al respecto, la amplitud que alcanzan las “poblaciones diversas”.

## Bibliografía

Aponte-Hernández, Eduardo. “Desigualdad, Inclusión y Equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021”, en *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Conferencia Regional de Educación Superior, Cartagena, 2008. Disponible en Internet: [http://www.cres2008.org/es/info\\_documentos.php](http://www.cres2008.org/es/info_documentos.php) (Consultado de mayo de 2008).

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 2006. (Primera edición en francés, 1964)

Didrikson, Axel. “Contexto global y regional de la Educación en América Latina y el Caribe”, en *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Conferencia Regional de Educación Superior, Cartagena, 2008. Disponible en Internet: [http://www.cres2008.org/es/info\\_documentos.php](http://www.cres2008.org/es/info_documentos.php) (Consultado de mayo de 2008).

Gomes, Joaquim Benedito Barbosa. “As Acoes afirmativas e os procesos de promoção da igualdade efetiva”, *Cadernos do CEJ*, N° 24, Seminário Internacional as minorias e o direito (2001:Brasília) / Conselho da Justiça Federal, Centro de Estudos Judiciários; AJUFE; Fundação Pedro Jorge de Mello e Silva; The British Council. – Brasília, 2003. Disponible en Internet: <http://www.cjf.gov.br/revista/seriecadernos/vol24/artigo04.pdf>

Lacerda Peixoto, María do Carmo de. “Reformas da Educação superior na América Latina e Caribe. Inclusão, Equidade, Diversificação e Diferenciação”, en *Contribuciones a los Documentos Síntesis*, Conferencia Regional de Educación Superior, Cartagena, 2008. Disponible en Internet: [http://www.cres2008.org/es/info\\_documentos.php](http://www.cres2008.org/es/info_documentos.php) (Consultado de mayo de 2008).

Landinelli, Jorge. “Escenarios de diversificación, Diferenciación y Segmentación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, en *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Conferencia Regional de Educación Superior, Cartagena, 2008. Disponible en Internet: [http://www.cres2008.org/es/info\\_documentos.php](http://www.cres2008.org/es/info_documentos.php) (Consultado de mayo de 2008).

Mendes Braga, Mauro. “Inclusão e equidade: desafios para a educação superior na América Latina e no Caribe na próxima década”, en *Contribuciones a los Documentos Síntesis*, Conferencia Regional de Educación Superior, Cartagena, 2008. Disponible en Internet:

[http://www.cres2008.org/es/info\\_documentos.php](http://www.cres2008.org/es/info_documentos.php) (Consultado de mayo de 2008).

Renaut, Alain. “La Universidad frente a los desafíos de la democracia”, conferencia dictada en el Seminario Universidad y Democracia organizado por el Observatorio de Educación Superior de la Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, 27 y 28 de junio de 2008. Disponible en Internet: <http://www.unsam.edu.ar/insti/oespu/Renaut%20La%20universidad%20frente%20a%20los%20desaf%3ADos%20de%20la%20democracia.pdf>

