

idea  
latinoamericana  
colección

# Educación superior en América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy



Este libro recoge las ponencias presentadas en el seminario “Los nuevos estudiantes latinoamericanos de educación superior”, celebrado en la Universidad de Campinas, UNICAMP, Brasil, los días 30 y 31 de marzo del 2006.

El seminario fue posible gracias al apoyo del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC, de la UNESCO y a las autoridades de la Universidad de Campinas, quienes se encargaron de ayudarnos, con amabilidades y capacidades infinitas, para alcanzar nuestros propósitos originales.

UDUAL



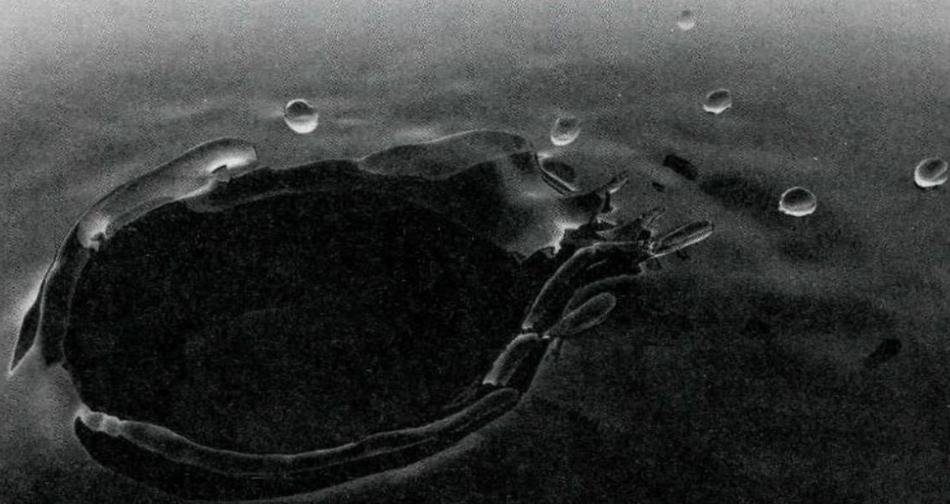
**idea**  
**latinoamericana**  
colección

idea  
latinoamericana  
colección

Índice



# Educación superior en América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy



UDUAL  
LA540.7  
E3

CLASE. \_\_\_\_\_  
ADQ. 110  
PROC. UDUAL  
FECHA 17 OCT 2007  
PRECIO 0

Código de barras  
CIDU17120027  
Nº de Inventario  
2017-12-0110

Educación superior en América Latina y el Caribe:  
Sus estudiantes hoy

Primera Edición

D.R. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL  
CARIBE

Edificio UDUAL, Circuito Norponiente del Estadio Olímpico  
Ciudad Universitaria, México, 2007.

ISBN: 978-968-6802-25-2

Impreso en México / Printed in Mexico

Editora: Lic. Gisela Rodríguez Ortíz  
Diseño y formación: Olivia González Reyes

# Indice



Presentación	
José Tadeo Jorge y Luis Barbosa Cortez	7
Introducción	
Rafael Cordera Campos y Jorge Peralta Álvarez	9
Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación	
Claudio Rama Vitale	13
Los nuevos estudiantes latinoamericanos de educación superior:	
Región Andina	
Ernesto González Enders	43
O Sistema de Ensino Superior do Brasil	
características, tendências e perspectivas	
Luciane Stallivieri	79
El sistema de educación superior de Brasil	
Trad. Vicky de Fuentes	101
La juventud de Centroamérica	
José Andrés Masís Bermúdez	125
Juventud y educación en México	
Algunos elementos para su caracterización	
Héctor Castillo Berthier	187
Los nuevos estudiantes latinoamericanos	
en el Cono Sur	
Manuel Ignacio Velasco	235
Declaración de Campinas	253





## PRESENTACIÓN

La realización del Seminario “Los nuevos estudiantes latinoamericanos de educación superior” IESALC-UDUAL en la Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, fue un gran honor para la UNICAMP. La UNICAMP es una universidad estatal, que cumplió 40 años el 5 de octubre del 2006. Podemos afirmar que somos una institución joven pero con muchas realizaciones y contribuciones para el desarrollo de Brasil y de toda América Latina.

La UNICAMP tuvo desde su inicio con la colaboración de muchos profesores latinoamericanos y aún muchos de ellos permanecen con nosotros. Contamos con más de 300 estudiantes latinoamericanos en cursos de posgrado en la universidad; esta convivencia amistosa y fructífera será con toda certeza un factor decisivo en el desarrollo de nuestro continente.

Por otro lado, las condiciones que rodean al estudiante de educación superior en América Latina y el Caribe se han modificado de manera importante por una serie de variables, entre las que destacan el proceso de globalización del comercio y la nueva oferta de servicios educativos; el papel de las tecnologías de la información y el cómputo; el surgimiento de áreas innovadoras de tipo multidisciplinario; la feminización de la matrícula; la aparición de la llamada sociedad del conocimiento; la obsolescencia cada vez más acelerada del conocimiento que obliga a la educación para toda la vida, entre otras.

El objetivo del Seminario fue proporcionar elementos de información actualizados que contribuyesen a desarrollar una base articulada de datos y reflexiones confiables para construir una visión contemporánea y sólida de las características de los estudiantes de la región que den inicio a estudios de comparabilidad entre las diferentes regiones.

El Seminario también se planteó como meta tener un panorama que nos permita responder de manera sistemática a preguntas básicas sobre el perfil actual de los estudiantes del subcontinente, como ¿quiénes

son?, ¿dónde están?, ¿cómo se comportan?, ¿cómo se organizan?, ¿qué expectativas tienen?

Para ello se invitó a expertos con conocimiento de las seis regiones en que se encuentra dividida la UDUAL para presentar, con base en términos de referencia comunes, los datos que permitiesen ir configurando un estudio mínimo por región y buscar el análisis comparado entre ellas.

También se invitó a dos líderes estudiantiles latinoamericanos para conocer, de viva voz, su interpretación de las condiciones que enfrentan y de las necesidades que requieren ser atendidas. Se busca contrastar la voz de los expertos con la de los representantes de organizaciones estudiantiles para analizar la convergencia o divergencia de enfoques e interpretación de la realidad sobre ese asunto.

Las temáticas discutidas fueron: dinámica demográfica, organización estudiantil, estructura del sistema educativo, servicios de apoyo, salud y esparcimiento, educación para toda la vida, movilidad y cooperación, e inserción laboral.

Los resultados tenían como finalidad elaborar una propuesta integradora que pudiese ser presentada a las organizaciones universitarias nacionales, regionales y los ministerios de educación del subcontinente, así como publicar una memoria de la reunión que incorpore la versión actualizada de las ponencias y propuestas de la reunión, para que sirva como una obra de referencia sobre el tópico.

Agrademos mucho a las organizaciones promotoras del Seminario (IESALC UNESCO, ANDIFES, UDUAL) y a todas las universidades que contribuyeron directa o indirectamente para el éxito de este encuentro.

Campinas, Brasil, 9 de Octubre de 2006

Prof. José Tadeo Jorge  
Rector de la Universidade Estadual de Campinas  
UNICAMP

Prof. Luis Augusto Barbosa Cortez  
Coordinador de Relaciones Internacionales de la Universidade Estadual de Campinas  
UNICAMP

## INTRODUCCIÓN

Cuando a principios del año 2006 en la Secretaría General de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe iniciamos conversaciones acerca de la importancia de explorar el tema de los estudiantes de las instituciones de educación superior en la región y, en particular, en las instituciones afiliadas a la UDUAL, convenimos en la necesidad de procesar y organizar un seminario que nos permitiera dar un primer paso –y sólo eso- hacia el reconocimiento de la pluralidad de experiencias y de opiniones acerca de un tema complejo y poco estudiado hasta la fecha.

El origen del seminario realizado en la Universidad Estatal de Campinas, Sao Paulo, Brasil, es ése. La amabilidad del señor rector doctor José Tadeo Jorge fue el complemento que nos hacía falta. Contar con una sede tan importante, en un país con la fuerza de Brasil, nos indicó que habíamos iniciado un proyecto con perspectiva de futuro. Faltaba acudir a las vicepresidencias de cada una de las regiones de la Unión. Sus repuestas no pudieron ser mejores: todas y cada una de ellas lograron proponer a especialistas en la materia. El seminario contaba con los cimientos necesarios para ser sólidamente edificado.

Los estudiantes de la educación superior, tanto en nuestra región, como también en otras latitudes del planeta, generalmente son considerados como números de cuenta o de cardex que los identifican. Son números o cifras que hablan del nivel escolar que cursan, de las materias que han aprobado o reprobado, de sus promedios y rendimiento escolar, etcétera. Generalmente el conocimiento institucional que se tiene de ellos no va más allá de eso. Se olvida generalmente que, además, son seres humanos que, también, están por ser o ya lo son ciudadanos con derechos y obligaciones, con sentimientos, con frustraciones y aspiraciones. Que viven un entorno familiar y social, que requieren de información y atención en lo básico, como todos los demás miembros de sus sociedades. Conocer con mayor detalle cuál es su situación real en materia de salud, de educación previa, de necesidades de instrucción complementaria. Cómo viven con sus familias, qué nivel de ingreso las distingue, cuántos libros existen en sus casas, cuál es la situación escolar y el nivel educativo de padres

y hermanos. Qué aspiraciones (y frustraciones) los distinguen, cuál es su visión del Estado y la sociedad en la que viven. Qué piensan del sistema político que organiza a cada uno de sus países y qué piensan qué es o debe ser. Son muchas y variadas las interrogantes que se nos presentaron y muchas más a partir de la conclusión del Seminario realizado.

Nuestra estancia en la Universidad de Campinas fue más que interesante. El seminario fue factible gracias a los apoyos decididos del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC, de la UNESCO, para financiar el evento. Hay que agregar la participación del profesor Héctor Gurgulino, caminante brasileiro que ha recorrido el mundo y luchado dentro y fuera de su país para convencer al prójimo de la trascendencia de la educación para que las sociedades puedan mirar hacia el futuro con esperanza y dignidad. A Luis Augusto Barbosa Cortez, Coordinador de Relaciones Internacionales de la Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, quien con la representación del rector José Tadeo Jorge se encargó de ayudarnos, con amabilidades y capacidades infinitas, para alcanzar nuestros propósitos originales.

A los especialistas, que participaron en el seminario y a los representantes estudiantiles, a cada uno de ellos, les debemos de por vida nuestro agradecimiento por todo lo que hicieron por nosotros. Prepararon en sus lugares de origen sus conferencias y materiales o recursos de apoyo. Gracias a ellos, hoy contamos con una visión de cada una de las regiones de la Unión que representaron.

Agradecemos a: Héctor Castillo Berthier, del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, Región México; a Rubens Diniz, de la Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes, en La Habana, Cuba, y representante del sector estudiantil; Jorge Mario García Rodríguez, Secretario de la Federación de Estudiantes Centroamericanos, ubicada en la Universidad de San Carlos, Guatemala, Guatemala, y representante Estudiantil por la Región Centroamericana; a Ernesto González Enders, Coordinador de Investigación y Desarrollo Tecnológico de la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe e investigador de la Universidad Central de Venezuela, quien elaboró el reporte de la Región Andina; José Andrés Masís, Director de Planeación del Consejo Nacional de Rectores, CO-

NARE, en Costa Rica, autor del reporte de la Región Centroamericana; Radhamés Mejía, Presidente de la Asociación de Universidades Caribeñas e Institutos de Investigación, UNICA, Vicerrector de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, en Santo Domingo, República Dominicana, autor de la investigación en la Región Caribe; Claudio Rama Vitale, Director del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO, quien elaboró el documento del marco general de la reunión; Luciane Stallivieri, Directora de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales de la Universidade de Caxias Do Sul, Santa Catarina, Brasil, responsable del reporte de la Región Brasil; Manuel Ignacio Velasco, Secretario de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, Región Cono Sur.

Gracias a sus trabajos hoy tenemos un mayor acercamiento a esas realidades. Pero ha sido apenas el primer paso.

Lamentablemente no pudimos incorporar todos los trabajos presentados pues varios autores por motivos diversos no pudieron entregar la versión final de los mismos, esperamos en un futuro próximo poder difundirlos en alguno de los medios de difusión de la UDUAL.

El segundo paso lo daremos en cuanto contemos con instituciones que se interesen en presentar el libro que hoy el amable lector tiene en sus manos.

Por los contenidos que hoy se pueden leer y estudiar en esta obra, la conclusión es evidente: el mundo estudiantil de la educación superior de América Latina y el Caribe es verdaderamente complejo, reclama con seriedad investigaciones rigurosas y permanentes, si lo que se desea en verdad es atender de manera superior y extensa a una población que lo reclama de mil maneras. No puede ser que, en particular, las autoridades educativas tanto de instituciones públicas como particulares, se conformen con identificar a sus estudiantes con una serie de números y letras que, a final de cuentas, no representan más que una parte menor de la identidad de cada uno de ellos.

La intención que perseguimos es clara: deseamos contar con más especialistas y con mucho más productos de sus trabajos. Solamente abundando en ellos, la escuela y sus autoridades estarán en la capacidad de diseñar —y de poner en acto— políticas y programas que atiendan a

los futuros cuadros dirigentes de nuestros estados y sociedades, de la política, la economía, la cultura y la educación, la formación ciudadana, el deporte y el tiempo libre.

Rafael Cordera Campos

Jorge Peralta Álvarez

Coordinadores del Seminario

# Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación

Claudio Rama Vitale\*

El estudiantado latinoamericano ha sido uno de los sectores y actores sociales de la realidad política más característico del siglo XX, en las últimas décadas se han transformado significativamente como resultado del incremento de la cobertura bruta de la educación superior que superó el 30% en el año 2005 como derivación de nuevas demandas, del sacrificio de renta de los hogares, del incremento de los presupuestos públicos para educación, del establecimientos de diversas limitaciones y restricciones al ingreso a las universidades públicas, que coadyuvó a la expansión de la educación privada que alcanzó a cubrir el 47% de la matrícula en el 2003, de fuertes cambios demográficos y sociales y de la transformación del rol del saber en la sociedad del conocimiento. Sin embargo, este nuevo escenario universitario que se está rápidamente masificando, a través de una caótica diferenciación institucional, estudiantil y pedagógica, está conformando circuitos educativos terciarios diferenciados. La región ha pasado de modelos educativos universitarios de elite cohesionados y homogéneos, a sistemas terciarios populares y masivos altamente diferenciados socialmente e institucionalmente y que están derivando en la conformación de circuitos educativos diferenciados por calidad en función de sectores sociales.

## 1. El estudiantado latinoamericano en el siglo XX

Las bases del estudiantado latinoamericano se conforman en el siglo XX como expresión de múltiples variables dentro de sociedades que estaban cambiando significativamente como resultado de las migraciones, la inserción de los países latinoamericanos en las dinámicas globales que promovía el capitalismo a escala mundial y de las demandas de los aparatos productivos que requerían la formación de profesionales. Múltiples

---

\* Consultor en educación superior.

aspectos sociales y económicos promovieron la profesionalización de la gestión pública y la formación de una elite universitaria en el marco de la modernización de las sociedades, la consolidación de economías primario exportadoras y el desarrollo de modelos de industrialización sustitutivos.

Dicho proceso estuvo además acompañado de un discurso de la modernidad que promovió un rol de los estudiantes como los instrumentos fundamentales de la construcción de una nueva sociedad latinoamericana, y que terminó expresándose en la Reforma de Córdoba que marcó el eje dominante de todas las universidades públicas durante el siglo XX, al promover las banderas de la autonomía universitaria y el cogobierno como modalidad de cogestión, la gratuidad como mecanismo de acceso y la laicidad como marco de las disciplinas profesionalizantes.

Esta eclosión social al interior de las universidades facilitó la superación de las universidades de elites, para lentamente comenzar a constituirse como instituciones abiertas también a las capas medias altas, a los hijos de los sectores profesionales y de los pequeños y medianos comerciantes, pero al tiempo con prácticas homogeneizadoras. Pero más allá de las banderas de la democratización y el acceso irrestricto, la educación superior en América Latina durante la mayor parte del siglo XX se caracterizó por estar conformada por los sectores de mayores ingresos de las respectivas sociedades por sus diversas elites urbanas, y fueron básicamente jóvenes, hombres, blancos y solteros, dedicados casi exclusivamente a la tarea de estudiar.

La dinámica de universidades públicas luchando y defendiendo la autonomía, el cogobierno, la gratuidad y la laicidad, en sociedades inmersas en un vigoroso proceso de modernización signado por la urbanización y la lenta expansión de la democracia política en la región, constituyeron los ejes dinámicos en toda América Latina durante una parte significativa del siglo XX. Dichas variables -universidades autónomas, sistemas democráticos y demandas sociales- fueron promoviendo lentamente el aumento de la cobertura. Así se inició el proceso de masificación de la educación, que comenzó en la educación básica, se continuó en la educación media y finalmente, a partir de la segunda reforma de la educación superior desde fines de los ochenta, se está produciendo en el sector terciario como resultado del modelo dual que promovió la diferenciación

pública, la pública-privada, la privada, la universitaria-no universitaria, y de calidad-baja calidad.<sup>1</sup> Ese proceso promovió que en casi toda la región el estudiantado dejara de ser un sector de elites, o de minorías en algunos países, para, en distinta proporción, pasar a constituirse como un sector de masas, o a la inversa, que las universidades pasaran a representar también las complejidades sociales de sus respectivas sociedades.

La demanda por educación superior ha sido el motor que ha promovido el propio proceso de diferenciación, que se ha expresado en la creciente diversidad y complejidad de los sistemas terciarios en la región. La demanda de educación superior ha estado asociada a un amplio conjunto de variables, entre las cuales cabe destacar la búsqueda de movilidad social de amplios contingentes poblacionales y las estrategias de sobrevivencia de los hogares que optaron por la educación como el mecanismo de incrementar sus ingresos en el mediano plazo. Igualmente de un aparato productivo, que más allá de su poca diferenciación ha requerido permanente la formación de nuevos contingentes profesionales y ha establecido remuneraciones variables en función de la capacitación de sus trabajadores.<sup>2</sup>

Hasta mediados de la década del sesenta, los gobiernos habían respondido, en parte, a las nuevas demandas a partir del incremento del acceso a través de la dotación de más recursos financieros con diversa intensidad en función de las diversas restricciones presupuestarias. Sin embargo, ya para finales de los sesenta frente a los volúmenes de estudiantes egresados de la educación media las necesidades de recursos financieros se hicieron muy superiores a las posibilidades de los estados y de sus modelos de desarrollo. Las luchas estudiantiles de los sesenta alrededor del mundo, más allá de sus propias causas nacionales y de sus dinámicas ideológicas, fueron expresión del agotamiento de aquel modelo universitario que no lograba poder seguir respondiendo a las nuevas demandas. Ellas promovieron el cambio de las políticas públicas en materia de educación superior, y también el cenit, y el inicio de la desaparición, del movimiento estudiantil de antaño, de ese de los estudiantes de tiempo completo, varones, blancos, de las grandes ciudades y de las clases acomodadas que eran los que ocupaban las aulas de las universidades latinoamericanas. El establecimiento de mecanismos de restricción y orientación de los accesos, el abultamiento de las aulas con

la consiguiente caída de la calidad y la propia radicalización política, terminó construyendo complejos sistemas universitarios altamente diversificados para atender a demandas cada vez más específicas y segmentadas, y estructurando una nueva realidad marcada crecientemente por la diferenciación de las prácticas educativas asociado a la diferenciación social de los estudiantes.

Tal vez la radiografía del epifenómeno nació en el propio París, en la cuna del movimiento estudiantil de mayo del 68 en la Universidad de la Sorbonne, ya que luego de las revueltas, y de la caída de De Gaulle, ella fue dividida en varias universidades públicas mostrando, no sólo el intento de fraccionar un movimiento estudiantil, sino una realidad social que estaba demandando y exigiendo una apertura institucional que condujera a una significativa diferenciación institucional y posteriormente de opciones educativas.

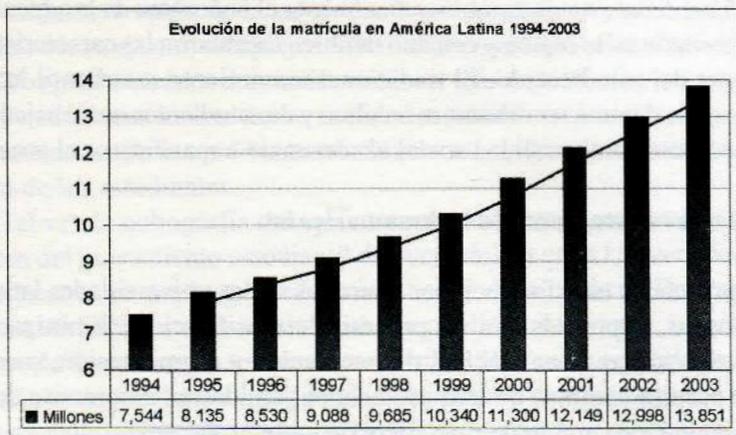
A diferencia de París en América Latina el nuevo camino universitario se estructuró a partir de la diferenciación público-privado junto a una diversificación institucional a través de exámenes, cupos y costos distintos de las matrículas que articularon la viabilidad y la fisonomía de esa diferenciación. El nuevo escenario creado se caracterizó por universidades públicas y privadas; universidades e institutos o colegios universitarios; universidades religiosas o laicas; con y sin fines de lucro; autónomas y no autónomas; orientadas al pregrado o al posgrado; de elites o de absorción de demanda; militares o civiles; presenciales o a distancia; tecnológicas o humanistas; complejas o especializadas; capitalinas o regionales, etcétera.

La diferenciación institucional ha funcionado como un movimiento democratizador de las ofertas, resultado básicamente no sólo del ajuste de las instituciones a las demandas sociales cada vez más segmentadas, sino también a la complejidad social de nuestras sociedades y a una creciente división social y técnica del trabajo que conduce a promover la diversificación de las tareas y funciones académicas al interior de las instituciones universitarias. Las disciplinas con sus respectivos currículos se estructuraron, así como las ofertas específicas para producir un equilibrio complejo frente a las múltiples demandas sociales de estudiantes, empresas, sociedad, saberes, etcétera.

La diferenciación cambió radicalmente el panorama de la educación universitaria en la región y con ello también cambiaron las características mismas del estudiantado. El tradicional movimiento estudiantil latinoamericano de carácter urbano, masculino y de estudiantes no trabajadores desapareció como realidad social al comenzar a masificarse el acceso.

## **2. El nuevo estudiantado latinoamericano**

Las profundas transformaciones ocurridas en las universidades latinoamericanas, expresadas en un proceso de masificación, feminización, privatización, regionalización, diferenciación y segmentación, sumado a los propios cambios de esas sociedades sumidas en un proceso de urbanización, de cambio demográfico, de transformación productiva y de apertura económica, cambiaron sustancialmente el rol y las características de los estudiantes. La masificación estudiantil ha sido el eje protagónico de ese proceso, dado que ello ha sido causa y efecto de la propia diferenciación. Tal proceso de expansión matricular se ha producido desde finales de los ochenta, y se ha acelerado desde mediados de los noventa. Así, el crecimiento estudiantil muestra una tendencia sostenida en el tiempo, pero que inclusive a partir del año 2000 manifiesta un incremento en su evolución. Desde ese año el cambio en la pendiente de la curva está permitiendo un incremento adicional de casi 135 mil nuevos alumnos por año. A partir de ese año el incremento anual en la región, en términos absolutos es de unos 835 mil alumnos frente a los 700 mil del periodo 94-99. En total, entre 1994 y el 2003, la matrícula aumentó en 83%, y ha permitido superar el techo de 15 millones de estudiantes latinoamericanos de educación superior en el año 2005.



Fuente: IESALC. "La educación superior en América Latina y el Caribe", Caracas, 2006 (en prensa).

El incremento de la matrícula se ha expresado en un incremento sostenido de la tasa de cobertura, ya que ha sido muy superior al incremento de la población de 20 a 24 años. El continente está teniendo un cambio demográfico significativo dado por el proceso de envejecimiento global de su población y la caída de las tasas de natalidad. Ello ha determinado una reducción de la variación interanual de la población entre 20 y 24 años que habiendo alcanzado su pico máximo de variación de 1,88% anual en 1997 ha bajado a 1,66% en 1999; 1,04% en el 2001 y 0,65% en el año 2003. Así, ambos procesos, incremento de la matrícula y caída de la variación de población de 20 a 24 años ha determinado que la tasa de cobertura en la región en los últimos diez años y especialmente desde el 2000, se haya incrementado en forma significativa tal como se visualiza en el siguiente cuadro.

Tasa de cobertura de la educación terciaria.

Año	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
América Latina	17,6%	18,7%	19,2%	20,1%	21%	22,1%	23,8%	25,3%	26,9%	28,5%
Variación interanual		1,1%	0,5%	0,9%	0,9%	1,1%	1,7%	1,5%	1,6%	1,6%

Fuente: Iesalc. La tasa bruta corresponde a la relación de la matrícula sobre la población de 20 a 24 años

La cobertura bruta de la matrícula, medida entre la matrícula de todos los estudiantes terciarios sobre la población de 20 a 24 años, en 10 años se incrementó en un 62%. Tal proceso expresa una masificación de la educación superior que se está expresando en cambios en el perfil social del estudiantado: feminización, estudiantes del interior de los países, estudiantes como clientes, estudiantes de corto tiempo, estudiantes profesionales, estudiantes trabajadores, estudiantes a distancia, estudiantes multiétnicos, estudiantes con discapacidades junto a los tradicionales estudiantes blancos, urbanos y de familias de altos ingresos. Igualmente, también se manifiesta en su peso en la sociedad. Mientras en 1994 había en promedio en la región 270 estudiantes terciarios por cada 10 mil habitantes, para el año 2003 alcanzaron a 510 por cada 10 mil habitantes.

La diversidad de sectores estudiantiles es la nueva característica principal de los nuevos estudiantes latinoamericanos. Además de hijos son padres, además de solteros casados, además de jóvenes adultos: todo está cambiando y expresando una mayor semejanza a la conformación social de la propia sociedad. Sin embargo, esta masificación está trayendo varios temas adicionales a la discusión, entre los cuales una nueva realidad de deserción, repitencia y abandono, y la gestación de circuitos de escolarización terciarios diferenciados por la calidad de la educación y que tienden a asociarse a sectores sociales diferenciados.

La masificación de la educación superior no es exclusivamente una derivación del modelo binario público-privado o universitario y no universitario, sino que, y por sobre todo, ha significado un cambio radical en la población estudiantil ante el ingreso de nuevos contingentes sociales y culturales a la condición de estudiantes terciarios y que por ende han cambiado el perfil global del estudiantado tradicional. Tal diferenciación institucional y social ha derivado en la estructuración de circuitos de escolarización diferenciados en los niveles terciarios en toda la región en función de los niveles de calidad, los grados de pertinencia, las modalidades de ingreso y los costos financieros que han terminado estructurado recorridos sociales de la educación superior, dadas las estructuras desiguales de las sociedades y la debilidad de los estados y de sus políticas públicas.

La repuesta pública no se hizo esperar y desde mediados de la década del noventa en América Latina se ha iniciado una Tercera Reforma de la Educación Superior marcada, entre otros componentes, por un nuevo rol del Estado en la regulación a partir, tanto de la creación de agencias de aseguramiento de la calidad, como de múltiples mecanismos y políticas de supervisión, fiscalización o incentivo, uno de cuyos objetivos es el establecimiento de sistemas de educación homogéneos con accesos de masas en contextos de complejas desigualdades sociales.

### **3. Las causas de la masificación de la educación superior**

Todo indica que la cobertura de la educación superior continuará incrementándose en la región. Las proyecciones permiten suponer que la cobertura alcanzó al 30% en el 2004, y el 31,6% en el 2005, y que se elevará a 33,2% en el 2006, 34,7% en el 2007 y alcanzará al 36,3% en el 2008, cuando se ronde cerca de los 24 millones de alumnos terciarios en toda la región. Más allá de que esa es una mera proyección estadística y el futuro es siempre incertidumbre, un conjunto muy amplio de variables están incidiendo en el incremento de la cobertura de la educación superior. Entre ellas cabe destacar como dominante el mayor sacrificio de los hogares para destinar recursos para financiar la educación. Este sacrificio de rentas por parte de las familias para disponer el pago de la educación tanto privada como pública dado en este caso los costos asociados o los costos de oportunidad de no trabajar durante esas horas al menos, es una tendencia estable que se mantiene desde los últimos años. Sin embargo, lo increíble de la situación es que el incremento de la matrícula es muy superior al incremento de las economías y de los ingresos per cápita de las personas, lo cual muestra que los hogares están haciendo sacrificios significativos para estudiar. Mientras que las economías de la región crecieron en un 18.3% en los últimos 9 años, y el producto bruto per capita en apenas 3,7% en dicho periodo, a diferencia la matrícula terciaria se incrementó en un 63,2%. Esta brutal diferencia es resultado de un enorme esfuerzo de las familias para asumir los gastos de la educación y es la contraparte de la existencia de una tasa de cobertura del sector privado que alcanzó al 47% del total de la matrícula para el 2003. Adicionalmente corresponde agregar los gastos que los hogares

tienen directa (gastos asociados) e indirectamente (costos oportunidad) por la educación pública tanto en pregrado como en posgrado.

#### Esfuerzo social (hogares y gobierno) en la educación superior

	1995	1996	1997	1998	1999
Tasa de crecimiento del producto regional per cápita	-0,6%	2 %	3,4%	0,6 %	-1,1 %
Tasa de crecimiento del producto bruto total	1,1 %	3,7 %	5,2 %	2,3 %	0,5 %
Variación interanual de la matrícula	7,83%	4,85%	6,54%	6,56%	6,76%

	2000	2001	2002	2003	1995/2003
Tasa de crecimiento del producto regional per cápita	2,1 %	- 1,1%	- 2,1 %	0,5 %	+ 3.7 %
Tasa de crecimiento del producto bruto total	3,7 %	0,4 %	- 0,6 %	2 %	+ 18.3 %
Variación interanual de la matrícula	9,28%	7,39%	7,51%	6,56%	63.28 %

1. Tasa de crecimiento del producto bruto interno por habitante a precios constante de AL y el C. Fuente CEPAL.
2. Tasa de crecimiento del producto bruto a precios constantes de AL y el C. Fuente CEPAL
3. Tasa de incremento de la matrícula total de educación superior de AL y el C. Fuente: IESALC

Este esfuerzo y sacrificio de rentas de los hogares, esta enorme disposición a invertir en educación por parte de las familias, sin lugar a dudas está asociado a los niveles de remuneración en función de los años de escolarización, a las menores tasas de desempleo, así como a la mayor competencia en mercados laborales deprimidos y precarios que presionan hacia una mayor capacitación de los trabajadores.

En todos los países se manifiesta la caída de la tasa de desempleo en función de años de estudio, y significativamente al pasar de 10-12 años de estudio a 13 y más, tal como se visualiza en el cuadro anexo, que, más allá de las diferencias salariales, marca el factor de atracción de los estudios hacia un escenario de vida con más certidumbres y estabilidad de los ingresos económicos en los hogares.

<b>País</b>	<b>Tasa de desempleo Con 10 – 12 años de escolarización</b>	<b>Tasa de desempleo Con 13 años y mas de escolarización</b>
Argentina	19,5 %	13.3 %
Bolivia	7.5 %	7.0 %
Brasil	11.9 %	4.5 %
Chile	11.3 %	7.8 %
Colombia	21.1 %	16.1 %
Costa Rica	6.2 %	3.4 %
Ecuador	11.1 %	7.3 %
El Salvador	8.8 %	4.4 %
Guatemala	9.1 %	6.9 %
Honduras	9.6 %	9.0 %
México	4.3 %	4.2 %
Nicaragua	16.6 %	11.5 %
Panamá	20.2 %	13.2 %
Paraguay	12.6 %	7.4 %
Perú	9.2 %	8.3 %
República Dominicana	21.5 %	14.9 %
Uruguay	17.8 %	12.2 %
Venezuela	18.0 %	15.7 %

Fuente: CEPAL. Datos para el año 2003

Existe, sin embargo, también un amplio conjunto de variables que inciden ampliamente en ese proceso de incremento de la matrícula, entre las cuales podemos destacar muy someramente:

- a. Incremento de la matrícula de la educación media e incremento de la población egresada de la educación secundaria
- b. Consolidación del proceso de diferenciación institucional mediante el desarrollo de instituciones privadas de mayor escala y con mayores estándares de calidad, las cuales han generado grados de aceptación mayores por parte de las familias y de los gobiernos.
- c. Nuevas demandas sociales y económicas de especialización y renovación de saberes y de educación permanente, las cuales se expresan en un crecimiento absoluto y relativo de los estudios de cuarto nivel.
- d. Nuevos marcos constitucionales, expansión democrática y empoderamiento de amplios sectores sociales (población indígena, personas con discapacidad, personas de color, población migrante)

que contribuyen a establecer además políticas proactivas de compensación para estos sectores.

- e. Amplia regionalización de las instituciones tanto públicas como privadas a través de la expansión de filiales con menores requisitos de acceso, de permanencia y de egreso en estas sedes.
- f. Mayor flexibilidad institucional (cursos nocturnos y sabatinos, inscripciones y pagos por web, bibliotecas virtuales, etcétera), mayor dispersión disciplinarias en la oferta (ampliación de ofertas curriculares y formulación de éstas a medida), modalidades pedagógicas semipresenciales y no presenciales, todo lo cual favorece el ingreso de nuevos sectores sociales a la educación.
- g. Continuación de las estrategias de sobrevivencia de los hogares que han presionado por una mayor participación de las mujeres y de los jóvenes en los mercados laborales y que han redundado en un incremento de la escolarización de estos sectores.

#### **4. Las mujeres como nueva mayoría estudiantil**

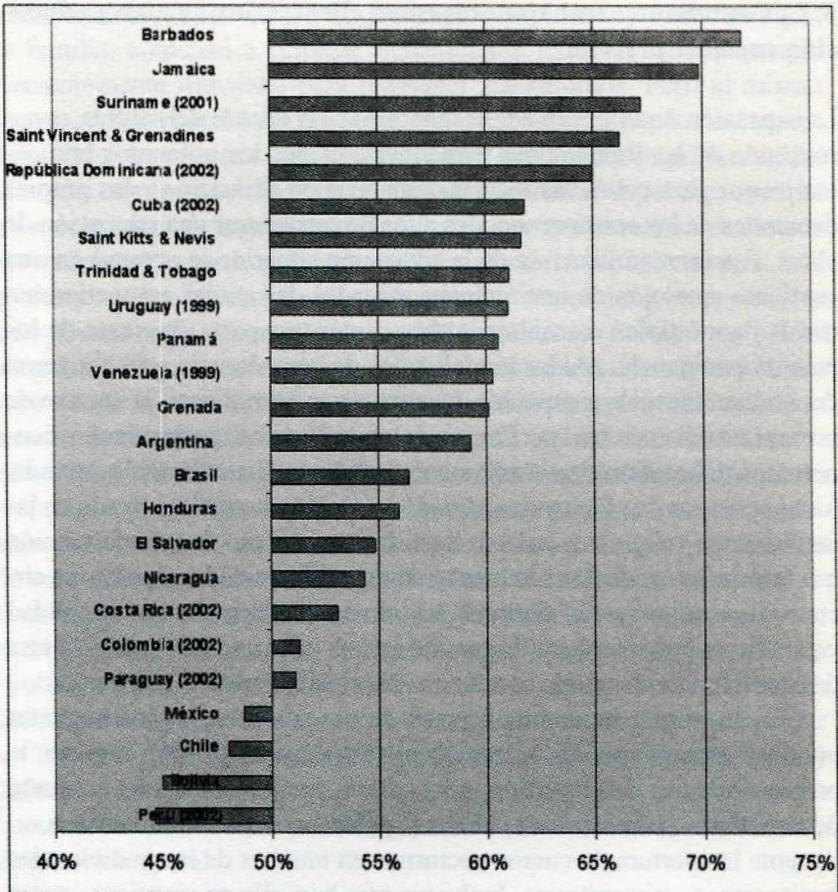
Al inicio del siglo XXI la discriminación según género ya no constituye en América Latina un obstáculo al derecho a la educación superior. Esta iniquidad que antes era muy significativa en la región ha desaparecido al interior del sistema educativo para todos los ciclos y especialmente en la educación superior. Más aún, en este ciclo se manifiesta una mayoría de cobertura por parte de las mujeres y niveles muy superiores de egreso, lo cual pudiera plantear inclusive la existencia de una nueva iniquidad asociada al género masculino. Los hombres ingresan menos que las mujeres, tienen tasas de deserción más altas, se gradúan en menor proporción y con más años de estudio. Este proceso fuertemente expandido en la región, parece estar asociado a un ingreso más temprano a los mercados laborales de los varones, a una significativa urbanización que promueve también la emigración de las mujeres del campo a la ciudad al haber menos empleo femenino en el mundo rural, a una mayor disposición de los hogares a sacrificar rentas para promover una mayor escolarización de las mujeres, y a una estructura de las remuneraciones de los mercados salariales que remuneran inferiormente a las mujeres para los mismos niveles de tareas y de formaciones, presionando a éstas

a una mayor escolarización para obtener los mismos niveles salariales.<sup>3</sup> También a una compleja realidad en la cual al pasar de un escenario de 10 a 12 años de estudio a uno de 13 o más años, las mujeres tienen una reducción mayor en la tasa de desempleo que los hombres al realizar ese mismo aumento de años de escolarización. Los mercados laborales premian más a las mujeres por más años de estudio que a los hombres, lo cual conceptualmente ha derivado en un mayor acceso de éstas a la educación superior.<sup>4</sup> La feminización de la matrícula terciaria está asociada también a la estrategia de supervivencia de los hogares que ha llevado a una mayor participación relativa de las mujeres en los mercados laborales. Esta situación ha determinado no sólo que el género ya no es un discriminante y estratificador en la educación superior como lo era anteriormente sino que hoy la mayoría estudiantil son las mujeres.

Este crecimiento de la cobertura femenina ha sido una constante en la región desde hace varias décadas y nada indica que no continúe. En el Caribe inglés, la tasa de participación de las mujeres es la más alta de la región, asociada también a las corrientes migratorias, la emigración masculina, el uso de las remesas en los hogares, los empleos agrícolas sólo masculinos y la terciarización y urbanización de las sociedades.

Porcentaje de mujeres matriculadas en enseñanza superior (1950-2003)							
Años	1950	1960	1970	1980	1990	1997	2003
América Latina y el Caribe	24	32	35	43	49	48	54

Fuente: Informe sobre la educación en el mundo, Unesco 2003 y diversos informes sobre género en la educación superior en América Latina, IESALC



Fuente: IESALC. "La educación superior en América Latina y el Caribe", Caracas, 2006 (en prensa)

Los datos son significativos y homogéneos y parecen mostrar que son, salvo Chile, los países con alto peso de la población indígena donde la cobertura femenina es menor a la cobertura masculina.

Sin embargo, los diversos indicadores muestran que la cobertura parece distribuirse homogéneamente igual que la de los hombres en función de los niveles de ingresos familiares, reafirmando claramente que más allá de la feminización, ésta se produce asociada a los niveles de ingreso de los hogares y no meramente a los aspectos culturales asociados al género.

## **5. Los estudiantes trabajadores como clientes de una nueva educación superior privada**

La expansión superior privada se dinamiza en la década del sesenta, como resultado de las limitaciones presupuestales por los gobiernos latinoamericanos para cubrir las nuevas demandas de educación y las propias demandas de los sectores sociales altos de estructurar una educación de elites. Esa mercantilización de la educación superior se expresó en una creciente aparición de instituciones privadas, las cuales competieron a través de múltiples mecanismos para captar una parte creciente de los nuevos estudiantes. Así las modalidades de competencia contribuyeron decididamente a abrir espacios de acceso que permitieron el ingreso de nuevos estudiantes con perfiles sociales, culturales, geográficos y económicos diferentes a sus tradicionales patrones. La educación privada, hasta entonces de elites y de calidad, predominantemente localizada en las instituciones religiosas, comenzó a sufrir un proceso de transformación que terminó creando dos sectores altamente diferenciados y partes de circuitos de escolarización distintos. La universidad privada que de calidad y para ricos, lentamente se fragmentó en una educación de calidad y otra de absorción de demanda con menos nivel académico y más barata.

En su primer momento, a pesar de no existir en las instituciones públicas mecanismos de selección ni restricciones al libre ingreso, la propia dinámica de cogestión universitaria fue generando un conjunto de beneficios para los trabajadores y profesores que dificultaron fuertemente la apertura de cursos nocturnos en muchas de las tradicionales instituciones universitarias. Inclusive aún hoy ello se mantiene, como en el caso de las universidades públicas del Brasil. El sector privado en su lógica de mercado, buscó encontrar nichos para su expansión y en tal contexto promovió la oferta de cursos nocturnos e inclusive sabatinos, lo cual permitió el acceso de estudiantes trabajadores que introdujeron nuevos perfiles sociales. Fueron estas nuevas demandas por educación y las restricciones financieras de las instituciones universitarias públicas las determinantes centrales que articularon la expansión de la educación privada que se focalizó, tanto en la absorción de la demanda de aquellos que no podían ingresar a la educación gratuita, como en una educación cara de calidad para las elites. Al expandirse la educación privada su

tradicional perfil estudiantil de dedicación exclusiva y mantenido por su familia, comenzó a cambiar radicalmente hacia un estudiante que crecientemente trabajaba para mantener sus estudios. Pero al mismo tiempo, desde el otro lado del tema, el establecimiento de los exámenes de ingreso de aptitudes en las tradicionales universidades públicas contribuyó a una fuerte elitización de dichas universidades públicas, ya que los mecanismos de ingreso privilegiaban a sus tradicionales estudiantes provenientes de los hogares con mayor stock de capital cultural. Los gobiernos y las universidades respondieron complejamente asociados a los recursos financieros y las variables políticas. En algunos países los gobiernos promovieron una diferenciación de la educación pública a través de la creación de nuevas instituciones, mayoritariamente con menos niveles de calidad, menos autonomía y más orientadas al mercado, como en Venezuela y México. Las universidades, por su parte, permitieron a muchas de ellas a sobreexpandirse y conformarse como macrouiversidades en el marco de la gratuidad. Sin embargo, más allá de esta diferenciación pública, la tendencia dominante del ajuste de la oferta a una demanda creciente fue, en toda la región, a través del notable y continuo proceso de expansión de la educación privada. En 1960 ésta representaba el 16% de la matrícula regional, pasó al 38% en 1995 para continuar en un proceso de constante crecimiento y alcanzar a 47% en el 2003. La matrícula de educación ha crecido entre 1994 y 2003 en 82,5%, de este porcentaje corresponde 45,9 al crecimiento de la matrícula en el sector privado y 36,6 al crecimiento de la matrícula en el sector estatal.

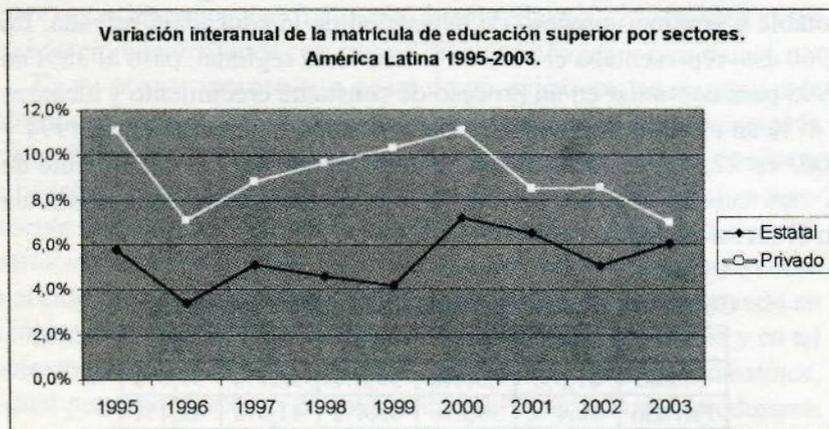
Cobertura estatal y privada de la educación terciaria.

	1994	1995	1996	1997	1998
Estatal	61,6%	60,4%	59,6%	58,7%	57,6%
Privado	38,4%	39,6%	40,4%	41,3%	42,4%
	1999	2000	2001	2002	2003
Estatal	56,2%	55,3%	54,7%	53,9%	53,4%
Privado	43,8%	44,7%	45,3%	46,1%	46,6%

Fuente: Iesalc

En los últimos tres años se ha aminorado significativamente el crecimiento de la cobertura privada: de los 36,5 puntos de crecimiento de la matrícula total entre 1994 y 1999, 21,8 puntos corresponden al sector privado y 15,6 al sector estatal. En tanto en la segunda fase entre 1999 y el 2003 de los 45 puntos de crecimiento de la matrícula total, 24 corresponden al sector privado y 21 al sector estatal. Hoy la región está en un contexto nuevo donde la educación superior privada ocupa casi a la mitad de los estudiantes universitarios, y que expresa una nueva realidad educativa y también una estructura del estudiantado y de sus expresiones gremiales distintas.

La expansión de la educación privada ha sido la causalidad dominante del incremento de la cobertura y de la amplia movilidad social de las personas. Durante el periodo de referencia la expansión de la matrícula ha sido en ambos sectores, pero el crecimiento del sector privado ha sido en todo el periodo sostenidamente mayor que el incremento en el sector estatal, aunque como referimos tienden a acercarse los ritmos de crecimiento en los últimos tres años.



Fuente: IESALC. "La educación superior en América Latina y el Caribe", Caracas, 2006 (en prensa)

El pago de matrícula no expresa en este contexto la existencia de sectores de altos ingresos, sino de sectores trabajadores, que como referimos ya la expansión privada ha sido resultado de un cambio en los patrones de gastos de las familias. A su vez, el nuevo escenario de la educación privada, expresado en el pago de matrícula para el acceso al servicio educativo, ha redundado en una predisposición a un uso más eficiente de los recursos, expresado en menores tiempos de estudio y tasas de graduación más altas. Es una población estudiantil trabajadora, muchas veces de padres y no de hijos, que estudia de noche, que selecciona carreras más profesionalizantes y menos académicas, menos asociada a las instituciones y más credencialista. En el caso del Caribe, el 70% de los estudiantes trabajan.

Si las teorías del capital humano no son eficaces para analizar el comportamiento de los estudiantes diurnos de pregrado procedentes de hogares localizados en los quintiles de ingresos más altos, en el caso de estos nuevos estudiantes, todo parece visualizar que sus demandas educativas están asociadas a los beneficios futuros esperados.

La dinámica de estudiantes trabajadores está asociada también a un cambio en el perfil de edades de los estudiantes que tienden a ser más adultos. En Argentina por ejemplo, ya el 11% de los estudiantes tienen más de 30 años.

## **6. Los estudiantes del interior por la regionalización y filialización de la educación terciaria**

El inicio de la descentralización y regionalización de los estados constituyó un especial momento del empoderamiento de la sociedad, en este caso de los poderes económicos y sociales localizados en las regiones respecto al Estado y el centralismo de las capitales. Tanto nuevos parlamentarios como nuevos grupos de poder, en el marco de modelos económicos que volvían al eje primario exportador en casi toda la región en el marco de la crisis de los modelos de sustitución de importaciones, así como los nuevos estudiantes de las regiones gestados por la expansión de la educación media, han promovido la regionalización de la educación superior, a partir de instituciones tanto públicas como privadas.

Desde la década del ochenta la expansión de la educación superior alteró el perfil del estudiante tradicional desde el ángulo geográfico. Antiguamente los estudiantes del interior tenían que desplazarse a las capitales departamentales o nacionales para continuar sus estudios e ingresar a las universidades, lo cual restringía y elitizaba la cobertura educativa en las regiones. Sin embargo, como resultado de la democratización de América Latina, de las nuevas demandas educacionales, de la irrupción de ofertas privadas universitarias y no universitarias en el interior de los países, y del establecimiento de sedes y filiales de las universidades públicas y privadas de las capitales en el interior, se fue promoviendo la existencia de un vigoroso proceso de regionalización todavía en curso de la educación superior.

En casi toda la región, en diversa dimensión, se ha constatado ese proceso, tal como puede visualizarse en el cuadro siguiente referido al proceso en Venezuela.

Venezuela - Porcentaje de cobertura regional de la educación superior

	1970	1980	1990	2000
<b>Región Capital</b>	51 %	37 %	29 %	24,7 %
Resto	49 %	63 %	71 %	75,3 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

En Brasil, para tomar otro caso, entre 1990 y el 2000, la tasa de crecimiento de la educación superior fue mayor en las regiones más marginadas, mostrando el inicio de un cambio en la tendencia histórica de concentración en la región sudeste, aun cuando ella acapara todavía el mayor peso de instituciones y matrículas universitaria, en forma muy superior a la cobertura poblacional a escala nacional.

Brasil – Crecimiento de la cobertura regional de la matrícula universitaria. 1990 – 2000

<b>Región</b>	<b>Inscripciones Matrícula 1990- %</b>	<b>Inscripciones Matrícula 2000- %</b>	<b>Crecimiento anual inscripciones matrícula 1990-2000 - %</b>
Norte	3,75 %	5,39 %	2,88 %
Noreste	15,96 %	18,33 %	2,3 %
Sur	15,86 %	16,54 %	2,09 %
Sudeste	56,91 %	50,97 %	1,79 %
Centroeste	7,49 %	8,74 %	2,34 %
Total	100 %	100 %	2 %

En Perú, Argentina, Bolivia, Venezuela, México y Brasil, por ejemplo, la fuerte demanda regional por acceso a la educación superior pública se expresó en la creación de nuevas instituciones públicas. En otros casos como México, Guatemala, República Dominicana y Honduras, la respuesta se expresó, además, en la regionalización de las grandes instituciones universitarias públicas. La UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), por ejemplo, hoy tiene el 30% de su enorme matrícula fuera del DF, en sus 32 subseces, al igual que la UASD (Universidad Autónoma de Santo Domingo) cuyo 31% de la matrícula o sea 45 mil estudiantes están localizados en las 8 sedes fuera de la capital. En Perú, por su parte, la filialización desordenada fue tanto pública como privada. En Venezuela, inicialmente fue a través de la creación de instituciones tanto públicas como privadas, y recién en los últimos años con filiales de los institutos universitarios privados de la capital y de las nuevas universidades públicas, como la Universidad Bolivariana y la Universidad de las Fuerzas Armadas.

Cada país tuvo su propio modelo de regionalización de la educación superior, que implicó un cambio en las tradicionales corrientes migratorias internas de los estudiantes que anteriormente expresaban las inequidades de acceso y que sólo podían ser sobrepasadas por las familias de mayores ingresos. En el nuevo mapa universitario esas migraciones se localizan en los niveles de posgrado, en el acceso a ofertas disciplinarias

que no existen en las regiones, o en la búsqueda de mayores estándares de calidad.

La regionalización en la región predominantemente se ha producido con menores estándares de calidad, tanto en las universidades públicas como en las privadas. Variando en muchos casos, sin embargo, en general se presentan inferiores infraestructuras, menos recursos docentes y financieros, una casi inexistencia de tecnologías educativas en las sedes y filiales del interior de los países y una reducida variedad de ofertas curriculares, todo lo cual ha redundado en menores estándares de calidad.

La expansión de la cobertura en el interior de los países, claramente se ha estructurado en la mayoría de los casos en la existencia de un circuito diferenciado en educación, que en algunos países como Guatemala tal proceso inclusive se ha expresado en características diferenciadas de los títulos. En Perú, por su parte, el Congreso Nacional tuvo que normar para prohibir tales prácticas marcadas por un fuerte mercantilismo por parte de las instituciones universitarias, aun a pesar de la inexistencia de una agencia de aseguramiento de la calidad.

## **7. Los estudiantes de corto plazo por la expansión de los institutos no universitarios**

La diferenciación de las instituciones entre las universitarias y no universitarias constituye otra de las características dominante en casi todos los países de la región y que expresa claramente diferentes tipos de estudiantes, distintas lógicas de mercado, de financiamiento, de feminización, de diferenciación, de sectores sociales, de calidad de sus equipos docentes y de autonomía. En estos institutos llamados no-universitarios las mujeres tienden a ser aun mayores que los hombres que en las universidades, la incidencia del sector privado en la oferta es más significativa que en el sector propiamente universitario, sus estudiantes son procedentes de sectores sociales pertenecientes a menores quintiles de ingresos que la población universitaria, sus demandas disciplinarias están asociadas a ofertas técnicas con mayor empleabilidad, y los tiempos de estudios son significativamente más reducidos que en el sector universitario, dada la búsqueda de una más rápida inserción laboral.

Matrícula de la educación superior no universitaria – 2003	
Argentina	25,7 %
Chile	28.9%
Paraguay	29.1%
Perú	44.7%
Uruguay	15.9 %
Venezuela	39.8 %
Bolivia	7,4 %
Colombia	18 %
México	11.1 %
Costa Rica	2.6 %
El Salvador	6.5 %
Honduras	9.9 %
AMÉRICA LATINA	23.4 %

Fuente: IESALC

La diferenciación entre las instituciones universitarias de cinco años, orientadas a la formación de competencias generales, altamente teóricas, está siendo confrontada crecientemente por estas nuevas modalidades. Con una alta variación de definiciones como colegios universitarios, politécnicos, institutos universitarios, instituciones no universitarias, colegios profesionales, etcétera, ellos están significando la formación de una educación terciaria, en su mayoría carente de mecanismos eficaces de control y supervisión, de ausencia de procedimientos de aseguramiento de la calidad, de reglas de carrera docente y que se están conformando como válvulas de escape para los múltiples recorridos post secundarios para sectores que no logran acceder a las universidades públicas, dado que éstas exigen mayores niveles de capital cultural para el ingreso a ellas, al tiempo que el sector universitario privado requiere altos ingresos económicos para poder realizar los estudios.

Así los institutos no universitarios, tanto públicos pero sobre todo privados, están significando el espacio de cobertura para la continuación de los estudios terciarios para los sectores de menores ingresos económicos y de menos niveles de stocks culturales. Los estudiantes de estas instituciones son en mayor proporción mujeres, toman mayoritariamente cursos nocturnos, constituyen una población trabajadora de los estratos C y D, y al tiempo muestran tasas de abandono y deserción menores, en

un contexto de instituciones más pequeñas, con menores años de estudios y con menores niveles de calidad.

El modelo binario latinoamericano, que separa radicalmente el ámbito universitario y el no universitario y que en general no permite el reconocimiento de estudios y por ende tampoco la continuación de recorridos a través de estudios de niveles superior, tanto universitarios como postuniversitarios, ha contribuido al estancamiento de esta cobertura, que, además, muestra una leve tendencia a la baja en la región. Ello está, a su vez, repercutiendo en que las universidades, en aquellos casos donde la legislación lo permite, estén comenzando a ofertar estudios técnicos intermedios, como sucede en Chile o Uruguay. Son los bajos niveles de remuneración de los técnicos y diplomados en los mercados laborales, los bajos niveles de calidad, la ausencia de políticas públicas y la imagen de desprestigio de sus carreras lo que refuerza el relativo estancamiento de este sector que pasó de 24,6 % de la matrícula terciaria en 1994 al 23,4% en el año 2003, en 12 países de la región. Los niveles salariales no muestran en general niveles de movilidad social significativos y probablemente desestimulan una expansión de este sector.

## **8. Los estudiantes profesionales por la expansión de los posgrados**

En 1960, la región tenía una cantidad aproximada de medio millón de estudiantes terciarios.<sup>5</sup> Hoy, los estudiantes sólo de posgrado alcanzan a la totalidad de los estudiantes existentes en la región 40 años atrás. Los diversos indicadores muestran que en los 2000, América Latina alcanzó a tener poco más de medio millón de estudiantes universitarios de posgrado<sup>6</sup> Morles y León los fijan en 493.066, lo cual significaría que los estudiantes de posgrado representaban el 4,36 % del total de estudiantes de educación superior para el 2000. La diferenciación de las instituciones de educación superior como respuesta a las nuevas demandas también se produjo al interior de los posgrados, en este caso en un ciclo que conduce a títulos certificados dados por la especialización, la maestría y el doctorado, como a los ciclos de estudios no conducentes a titulaciones acreditadas como los diplomados o los posdoctorados.

Diversos estudios indican la compleja especificidad de los estudiantes de posgrado Constituyen una elite con características muy particulares

en tanto son un grupo seleccionado fundamentalmente en base a calidad, ya que el prolongado proceso de selección que precede al ingreso en los diversos niveles de los posgrados va generando un sector altamente elitista. Además de ello, la casi totalidad de estos estudiantes están insertos en dinámicas laborales. Ello sucede, tanto en el sector privado como en el sector público, dado que la amplia mayoría de los posgrados de las universidades públicas no son gratuitos y sus matrículas están determinadas por criterios de recuperación y políticas de autofinanciamiento. El esquema tradicional de la región marcado por la casi ausencia de becas, el hecho de estar insertos en dinámicas laborales sus estudiantes y la baja dedicación en tiempo de los estudiantes de posgrado son características adicionales que marcan el perfil de estos profesionales-estudiantes. Constituyen, además, una población adulta joven con un alto rango de diversidad y con una mayor presencia masculina y sus actuales tendencias se manifiestan desde sus comienzos.<sup>7</sup>

Por su parte los diversos indicadores muestran que si bien se mantienen las determinantes de selección de los estudios en función de motivaciones académicas, sin embargo es mucho más marcado el peso de las motivaciones laborales o de certificación en las determinantes de su selección. Las diversas teorías del capital humano son más eficientes a la hora de estudiar el comportamiento de estos estudiantes. Los datos discrepan de la hipótesis de Grodzin, que sugiere que los estudiantes de posgrado son aquellos que no logran ingresar en los mercados de trabajo por bajos niveles de aceptación, ya que la mayoría de los estudiantes de posgrado trabajan, y sólo una ínfima proporción son mantenidos totalmente por sus núcleos familiares. Más aún, los nuevos escenarios de la sociedad del conocimiento, la creciente competencia en los mercados laborales y la masiva renovación de los saberes marcan las bases de una educación permanente a lo largo de la vida, que se estructura sobre una educación general básica universitaria y el desarrollo posterior de recorridos académicos hacia diversas competencias profesionales sintonizadas con los propios requerimientos de los mercados laborales. Esas determinantes marcan la mayor movilidad de los estudiantes de posgrado, la alta segmentación de ese ciclo de estudios y la utilización de nuevas modalidades pedagógicas y nuevas tecnologías de información para apropiarse de esos saberes en escenarios globales y por ende

multilingüísticos. Estos estudiantes de posgrado son la nueva fuerza de trabajo de la sociedad del saber, en el nuevo mundo donde la educación permanente es el requerimiento para las personas por parte de las economías y donde la atención a lo global, a la calidad, o la preservación del empleo en mercados competitivos son también los nuevos requerimientos planetarios. Así, la pertinencia también hace a los estudiantes de posgrados diferenciados, ya que los ejes de sus saberes tienen un componente externo inserto en redes globales de saberes.

Estas variables inciden significativamente en las características de individualización de los estudiantes de posgrado, su fuerte movilidad internacional, su alta predisposición hacia la educación virtual, y en nuestra región el hecho de ser estudiantes de tiempo parcial ya que la inmensa mayoría debe trabajar. En ese marco, el credencialismo se está transformando en el motor de la movilidad social ascendente. La vigorosa y continua expansión de los posgrados está asociado a un incremento de la competencia en los mercados laborales y en la expansión de posgrados de consumo, muchos de ellos sin altos estándares de calidad. Los posgrados de calidad, la parte correspondiente al circuito de escolarización de calidad, son apenas una minoría localizada en muy pocas universidades privadas y públicas, aunque sólo en éstas es que además existe la investigación. El circuito de calidad en el cuarto nivel muchas veces está localizado en el extranjero a través de modalidades de becas para nuestros profesionales e investigadores.

## **9. Los nuevos estudiantes indígenas**

Desde los 90 al amparo de la eclosión indígena y la revalorización de las minorías, se modificaron la mayoría de las constituciones de la región, introduciendo el multiculturalismo y la diversidad como base de la existencia de los estados nacionales, y se inició muy tímidamente el desarrollo de diversas opciones para promover el acceso a la educación superior a los estudiantes indígenas. Así, en distinta proporción, en México, Guatemala, Perú, Ecuador, Colombia, Chile, Nicaragua, Venezuela, Bolivia y Brasil se puso en la agenda el establecimiento de mecanismos de acceso diferenciados a través de becas, cupos, programas especiales, propedéuticos, o instituciones propiamente indígenas para aumentar

la cobertura de este sector, cuya población en la región es de casi 50 millones de personas.

La educación indígena intercultural bilingüe ha sido un claro ejemplo de un circuito de escolarización de menor calidad y que se ha expresado en altas tasas de deserción y abandono al ingresar en los circuitos tradicionales universitarios. En Colombia la deserción de este sector es superior al 80%.<sup>8</sup> En Bolivia, por su parte, los estudiantes indígenas provienen de escuelas públicas, cuyos niveles de calidad son inferiores a los niveles de calidad en la educación media privada.

La nueva realidad constitucional muestra en esos países una voluntad política de aumentar la cobertura. En México, por ejemplo, el objetivo de la administración del presidente Fox era aumentar la cobertura de educación superior indígena de un 1% al 3%, para lo cual se creó un organismo específico para lograr ese fin. Aún la cobertura es mínima. En Brasil, por ejemplo, mientras que la población indígena representa menos del 0,4% de la población total, su participación en la matrícula total de educación superior fue del 0,033%, al existir sólo 1150 estudiantes indígenas en el año 2002 según un estudio de la FUNAI, de los cuales el 61,6% estaban inscritos en universidades privadas y el resto en las públicas como resultado de políticas de becas y compensación.<sup>9</sup>

En Ecuador, por su parte, en el VI Censo de Población y V de Vivienda realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos en el año 2000 se constató que la tasa de asistencia a la educación superior en la población de 18 a 24 años era de 3% para los indígenas, 6% para los negros, 14% para los mestizos y 19% para los blancos. Más allá de ser una situación de alta inequidad, los estudiantes indígenas son un nuevo sector que está lentamente incrementándose. Más allá de sus pertinencias indígenas y de su empoderamiento, uno de los temas centrales de la agenda que determinará el crecimiento de los estudiantes indígenas en el futuro, está dado por la existencia de una educación de base y media intercultural inserta en circuitos escolarizados de baja calidad, con dificultad de continuar recorridos y por ende la demanda de crear sus propias universidades indígenas insertas en sus mismos circuitos de escolarización.

## **10. Los estudiantes a distancia**

La educación a distancia y virtual, aun cuando es aún muy pequeña, está creciendo a tasas elevadas. Se calcula que para el año 2001 había en la región 164.527 alumnos latinoamericanos que estudiaban bajo modalidades no presenciales o semipresenciales, lo cual representaba el 1,35 % de la matrícula total de la región.<sup>10</sup> Sin embargo, más allá de esos estudiantes registrados en nuestros sistemas de recolección estadísticos, se calcula la existencia de miles de estudiantes residenciados en la región que estudian bajo la modalidad de educación virtual en instituciones extranjeras y que no están registrados claramente en las estadísticas aún; ellos representan una población mayor, de mayores ingresos, trabajadora en lógicas del saber, alfabetizada digitalmente y con mayores niveles de conectividad.

## **11. Los estudiantes fuera del país**

La creciente movilidad internacional académica, los niveles de ingresos económicos de las elites latinoamericana, las brechas de oportunidades de estudios para múltiples campos disciplinarios o de especializaciones, las crecientes diferencias de calidad de la educación de la región en relación con las sociedades del saber y el contexto de la internacionalización de la educación superior y la competencia por atraer estudiantes extranjeros están creando un nuevo estudiantado latinoamericano que se orienta a realizar sus estudios, tanto de pregrado como de posgrado, fuera de la región. Si la educación es privada y se paga, por qué no seleccionar entonces la mejor educación para sus hijos, parecen preguntarse las familias de región.

Para el 2002 se había determinado la existencia de 122.949 estudiantes latinoamericanos estudiando en el extranjero, 98.842 de los cuales se localizaban en USA, Alemania, España, Francia y Reino Unido.<sup>11</sup> Ello significa que los estudiantes latinoamericanos que estudian fuera de la región son el 0.95 % del total de estudiantes de la región. La mayor parte probablemente sean estudiantes de posgrado

La enorme atracción de los sistemas universitarios internacionales sobre nuestros sistemas deriva en un flujo migratorio académico estructural. Ya no es meramente una fuga de cerebros a partir de los diferenciales salariales, sino una fuga de potenciales profesionales de alta calidad en el marco de la atracción de sistemas universitarios y economía que en la nueva sociedad del saber drenan para sí los potenciales mejores estudiantes, investigadores y profesionales. En tanto, la materia prima fundamental de la sociedad del conocimiento es la alta capacitación, se produce un flujo migratorio estable hacia los países en los cuales se utiliza el saber en forma eficiente y por ende se remunera en función de su propia productividad del trabajo académico. Es la nueva sociedad de los trabajadores simbólicos que en el marco de su creciente competencia de creación y aprovechamiento de la información remunera en forma muy superior a los profesionales de la región.

Tampoco son los escenarios anteriores en el marco de dictaduras y golpes de Estado donde los estudiantes tenían que continuar sus estudios en otros países. El escenario tiene muchas aristas y no es casualidad que Uruguay sea el país que atrae a más estudiantes latinoamericanos dada su educación gratuita y su mejor calidad de vida.

## **12. Algunas breves conclusiones**

### ***a. Las nuevas lógicas de la deserción ante la diferenciación de estudiantes, circuitos e instituciones***

La deserción, la repetición o la eficiencia de titulación en las universidades latinoamericanas, tanto públicas como privadas, se ha transformado en un problema de primera dimensión en el actual contexto de la masificación, diferenciación estudiantil, institucional y académica. Es un complejo indicador social sobre las causas que determinan el abandono de las aulas, sobre el uso eficiente de los presupuestos públicos, sobre las dificultades de las familias de financiar la educación, sobre el reducido tiempo de los adultos trabajadores y padres para realizar los recorridos escolares igual a los otros sectores. La deserción es también un mecanismo de evaluación de los procedimientos de selección de los ingresos, o un medidor social de los grados de dificultad ante las diversas carreras, ciclos e instituciones.

Permite medir desde los tiempos de egreso reales de los profesionales hasta la eficiencia de titulación o la calidad de las diversas instituciones. Pero también nos permite visualizar los distintos estudiantes, los stocks de capital cultural diferenciados y la existencia de circuitos diferenciados de educación superior. Varias y complejas problemáticas inciden en el fracaso escolar, la repitencia, el rezago, la deserción y la eficiencia de titulación, todos los cuales tienen variables individuales, sociales, educativas y económicas fuertemente diferenciadas. Sin embargo, más allá de los nuevos y viejos estudiantes, es en la lógica de funcionamiento del sistema universitario como conjunto donde están las mayores causalidades. Por ejemplo, los diversos indicadores parecerían verificar que los sistemas de admisión abiertos han mostrado eficiencias de titulación significativamente más bajas que los sistemas con selección, lo cual a su vez se asocia a sectores sociales distintos. Tomando el caso de los países que tienen sistemas de ingreso formalmente abiertos o abiertos en términos prácticos, se constata que la eficiencia de titulación es de las más bajas de la región (Bolivia 27,5%, Guatemala 24,4% y Uruguay 28%). A diferencia, los países con mecanismos de selección de ingreso en base a cupos tienen tasas de eficiencia de titulación casi del doble, del entorno del 50%. (Venezuela 48%; Colombia 57,3%, Brasil 60,7%, Chile 46,3% y Costa Rica 46%).

Más allá de las diferencias entre los países en términos del peso del sector privado o de la existencia de sistemas de aseguramiento de la calidad, los países analizados muestran tasas de deserción extremadamente elevadas, a pesar de tener sistemas de acceso basados en pruebas competitivas o selectivas. Así, los diversos circuitos de calidad, articulados en una de sus determinantes a través de la selección por capital cultural muestran la existencia de tasas diferentes de titulación o deserción.

Los mecanismos y modalidades de selección, más allá de su correlación con los niveles de deserción, no parecen sin embargo relacionarse con los niveles de cobertura sino con los presupuestos. Así, mientras que Guatemala y Brasil tienen tasas de cobertura de entre las más bajas del continente en el entorno del 10%, tienen niveles de deserción o tasas de matriculación inversas, lo cual pudiera estar asociado a la enorme cuantía de diferencia en los presupuestos públicos por alumno en ambos países.

Es claro que la deserción, el abandono o la eficiencia de titulación al final están asociados a la masificación. A la inversa, las tasas de eficiencias de titulación parecen ser claramente más altas en los países con menor cobertura relativa, como se da en los casos de Brasil con 60,7%, Paraguay con 67% y Cuba que muestra una eficiencia de titulación del 75%, y cuya cobertura recién ha comenzado a elevarse desde el 2002 luego de la drástica caída absoluta de su matriculación durante la década del noventa por la crisis económica.

Sin embargo, los problemas no están localizados en los circuitos de menor calidad, ya que tanto en el caso de los estudiantes de los institutos no universitarios de menor calidad así como en la universidades privadas, donde se visualizan menores tasas de abandono y deserción, tanto por los menores niveles de exigencias en muchos casos, por los menores tiempos de estudios previstos, por la presión de las instituciones a garantizar la graduación como por la importancia que los estudiantes trabajadores asignan al sacrificio de sus rentas.

### ***b. Los nuevos movimientos estudiantiles del siglo XXI***

Estamos frente al nacimiento de una nueva realidad estudiantil, más exigente, más competitiva, menos elitista, más plural, altamente diversa, con un estudiante mucho más diferenciado por sus recorridos sociales preuniversitario, por modalidades diferenciadas de deserción, repetición o titulación, y por los tipos de instituciones y niveles de calidad en los cuales realizan sus estudios terciarios. Han dejado de ser sectores de elites, expresan una significativa diferenciación social, geográfica y de género, que dificulta hablar de un movimiento estudiantil, sino de muchos movimientos estudiantiles que varían por su condición social, étnica, cultural o religiosa, por el tipo de institución en el cual se forman, por la localización geográfica de las instituciones de educación superior o inclusive por sus culturas organizacionales. O al menos de dos tipos de estudiantes asociados a cada uno de los circuitos de recorrido y de calidad, que se han ido conformando en las últimas décadas, y al interior de esos circuitos de escolarización un escenario marcado por una multiplicidad de realidades y por ende también de una variedad de expresiones sociales y diferencias de enfoques, realidades e intereses, muchos de los cuales algunas veces aparecen como contradictorios e irreconciliables.

## REFERENCIAS

- 1 Rama, Claudio. *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2006.
- 2 Rama, Claudio. “Las nuevas demandas de educación superior en América Latina”, en *Políticas públicas, demandas sociales y gestión del conocimiento*, CINDA, Santiago, 2003.
- 3 Papadopulos Jorge, Radakovich, Rosario. “Estudio comparado de educación superior y género en América Latina y el Caribe”, Caracas, 2005, [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)
- 4 CEPAL. Anuario Estadístico, 2004. [www.eclal.cl/badestat/anuario\\_2004](http://www.eclal.cl/badestat/anuario_2004).
- 5 Brunner, José Joaquín. *Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*, CRESALC, UNESCO; Caracas, 1985
- 6 Morles, V y León, J.R: “La educación de postgrado en Iberoamérica”, en *La gestión del postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales*, Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, Salamanca, 2003.
- 7 Klubitschko, Doris. *Postgrados en América Latina. Investigación comparativa: Brasil, Colombia, México y Venezuela*, CRESALC, Caracas 1980.
- 8 En relación a Colombia los datos provienen de “Educación superior indígena en Colombia”, Avelina Pancho y otros, Iesalc, Ascun, Onic, Cali, 2004, y en el caso de Brasil de Hellen Cristina de Souza “La educación indígena superior en Brasil”, [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)
- 9 De Souza, Hellen, “La educación superior en Brasil”, IESALC, 2994, [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)
- 10 Silvio, José. “Análisis comparativo de la educación virtual en América Latina y el Caribe”, en *La Educación virtual en América Latina y el Caribe*, ANUIES, IESALC, México, 2004
- 11 Didou, Sylvie. *Internacionalización y nuevos proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe*, ANUIES, IESALC, México, 2005.

# Los nuevos estudiantes latinoamericanos de educación superior: Región Andina

Ernesto González Enders<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN HISTÓRICA

La universidad no es un invento reciente. Es una institución que desde hace mucho tiempo tiene alcance universal, que ha tenido sus antecedentes, tanto en el mundo oriental como el occidental clásico y el americano. Desde tiempos inmemoriales los hombres más destacados en el estudio y elaboración del conocimiento han sido calificados indistintamente con los títulos de sabio, filósofo, maestro, rabbí o doctor. No obstante, fue después del siglo X, con la aparición en Italia de las universidades medievales (*universitas scholarium, universitas magistrorum, universitas magistrorum et scholarium, studium generale* o *studium particulare*) que se organizaron los estudios para conferir títulos y que a diferencia de las escuelas monásticas, catedralicias y episcopales o capitulares, imitan en su estructura a los gremios de artesanos. Si bien el criterio acerca del origen medieval de la institución universitaria es el generalmente aceptado, no podemos desconocer, al menos como valiosos precedentes, a toda una serie de entidades educativas que florecieron en el mundo antiguo oriental y occidental.

Hay quienes sostienen que las primeras universidades son de origen árabe, dada la gran importancia que en su época tuvieron los grandes centros culturales del siglo IX del Califato de Oriente (Bagdad) y del Califato de Occidente (Córdoba), provistos de ricas bibliotecas y observatorios astronómicos. Ellos sí practicaban exámenes y conferían diplomas profesionales aunque no la autorización para enseñar. El conocimiento de la ciencia india y los clásicos griegos y romanos, les permitió preservar y ahondar ese conocimiento que fue almacenado en las

<sup>1</sup> Profesor Titular Jubilado de la Facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela, UCV, en la Unidad de Investigación en Educación Superior, UIES. Este trabajo se realizó siendo Investigador Invitado del Centro de Estudios sobre la Universidad, CESU de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.

mezquitas árabes. Aunque la enseñanza avanzada se impartía a menudo en las madrasas (escuelas teológicas), hospitales, observatorios y en los hogares de eruditos, en España, la enseñanza se hacía sobre todo en las mezquitas, originándose inicialmente, esta práctica, en la mezquita de Córdoba en el 785.

El formato básico de la educación de la mezquita era el círculo de estudio, mejor conocido en el Islam como "Halaqat al-ilm" (traducción literal: círculo de conocimiento) o simplemente: Halaqa (pronunciación: halka). Se define Halaqa, en la nueva edición de la enciclopedia del Islam, como "una reunión de gente sentada en círculo", o "una reunión de estudiantes alrededor de un profesor". Se permitía a los eruditos que visitaban la mezquita sentarse al lado del conferencista, como señal de respeto, y en muchos Halaqa, una sección especial era siempre reservada para los visitantes. Durante los Halaqa, a pesar que los profesores ejercían su autoridad, se permitía y se alentaba a los estudiantes para que discutieran e incluso desafiaran y corrigieran al profesor, a menudo, en fogosos intercambios. Se sabía que las discusiones, sin restricciones, en todos los campos del conocimiento ocurrían los viernes, en círculos de estudio llevados a cabo cerca de las mezquitas y nadie era marginado.

El proceso enseñanza-aprendizaje se convirtió, en la mayoría de las grandes mezquitas, en una verdadera profesión. Es así como las escuelas de las mezquitas toman la forma de una academia y posteriormente, aún mejor, de una universidad. Debe destacarse que esto último no es ni medianamente reconocido por el mundo occidental. Centros para aprender tan importantes como los arriba mencionados, todavía existen hoy y se deberían aceptar como las universidades más viejas del mundo. Durante buena parte de lo que se llama la Alta Edad Media, no hubo instituciones de educación superior en la Europa cristiana. Sin embargo, poco a poco empezaron a fundarse, al lado de los monasterios cristianos, las primeras escuelas monacales de educación primaria, y salvo el florecimiento intelectual de los monjes irlandeses y escoceses que desarrollaron ampliamente la cultura y fueron la base del renacimiento carolingio, realmente tenemos que esperar hasta casi el siglo XI y XII para que se constituyan las universidades europeas medievales (Bolonia, París, Oxford, Módena, Palencia, Cambridge, Salamanca), que son las que en la actualidad reconocemos como las primeras del mundo occidental.

Hay consenso para asegurar que la universidad se fue formando dentro de las condiciones de la sociedad europea occidental de los siglos X y XI. Se correspondió con las estructuras sociales europeas existentes, sin paralelo con el culto mundo griego antiguo, ni la rica y educada sociedad bizantina del siglo X, ni el gran logro científico árabe de los siglos IX y X. La universidad surgió dentro de un contexto socioeconómico y cultural, que le imprimió sus rasgos fundamentales, y su estructura corresponde a la de los *burgos* o pequeñas ciudades europeas medievales, copiando para funcionar, la organización de los *gremios de artesanos* de la Baja Edad Media. Como mencionamos al hablar de las primeras instituciones islámicas de educación superior, no podemos dejar de reconocer que parte de la estructura, así como la libertad intelectual que se disfrutó en las universidades medievales occidentales, estuvo inspirada en las universidades islámicas como al-Azhar, Sankore y Córdoba.

El nombre de universidad procede de *universitas*, denominación que se daba a un *gremio*, cualquiera que fuera. Existían así, la universidad de los carpinteros, la universidad de los zapateros y las de los demás oficios, pero finalmente, la *universidad de profesores y estudiantes* fue la que se quedó con el apelativo. Sor Águeda María Rodríguez sostiene que el derecho universitario español, y por ende el hispanoamericano, se inicia con las Siete Partidas del Rey Sabio, que a su vez no hicieron otra cosa que reproducir las costumbres de la vieja Universidad de Salamanca. En la primera ley aparece la célebre definición del *studium* de Alfonso X: *Ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algún lugar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes*.

El nuevo gremio de maestros y discípulos dedicados a la vida intelectual se orienta a un proceso de legitimación y organización que identifica, distingue e independiza socio-culturalmente la actividad de estudiar y enseñar. Pero ese derecho de enseñar estaba en manos del Estado y la Iglesia, por lo que las pretensiones de este nuevo gremio inquietan a estos poderes. Este gremio de intelectuales va luchando y azarosamente conquistando progresivamente un lugar en la ciudad y en la sociedad. Estas son las fuentes más primigenias de las luchas de la “*universitas*” (universidad = gremio de profesores + estudiantes) –que aún hoy contemplamos y seguiremos viviendo– por la autonomía y la democracia, valores que nos preservan el derecho de enseñar y aprender

libremente y sin menoscabo de los derechos y obligaciones de la propia universidad y del resto de la sociedad y el Estado.

Prontamente, dos arquetipos de universidad originaron dos tradiciones distintas: la *universitas scholarium* (modelo de Bolonia) y la *universitas magistrorum* (modelo de París). Mientras que el modelo de París era tomado por Europa septentrional y fundamentalmente por las universidades anglosajonas (Oxford, Cambridge) y norteamericanas (Harvard, Yale, Princeton), el modelo de Bolonia fue imitado por Europa meridional y especialmente la Universidad de Salamanca, pieza clave para el desarrollo de las universidades iberoamericanas. La Universidad de Salamanca se fundó con posterioridad a otras instituciones destacadas como las universidades de Bolonia, París u Oxford. Es, sin embargo, la más antigua de las universidades españolas existentes hoy, dada la efímera aparición de la Universidad de Palencia en 1208.

Estas universidades primigenias fueron verdaderas asociaciones o gremios privados y libres, de hombres que se proponían el cultivo de la ciencia (“aprendizaje de los saberes”), creadas *exconsuetudine*, que más tarde obtenían el reconocimiento real, imperial y/o papal acompañado de privilegios (*exprivilegium*). La primera universidad que se estableció mediante una disposición que ordenaba su creación fue la de Nápoles, por eso se la considera la primera universidad pública en el mundo.

Por su parte, las Américas de los siglos XVI y XVII constituían territorios periféricos dentro del ámbito general de la monarquía hispánica. Las iniciativas académicas que se plantearon en ellos tomaron como referencia las soluciones peninsulares de la metrópoli: el modelo de convento-universidad vinculado a órdenes religiosas concretas, o el modelo corporativo claustral, más complejo, concretamente, como el de Salamanca, y aplicado en los centros administrativos virreinales de Lima y México a las universidades de patronato regio allí fundadas. Sin embargo, el modelo de colegio-universidad no parece que contó con patronos privados de suficiente garantía y estabilidad económica. Pues bien, las universidades hispanoamericanas fueron evolucionando al calor de fuertes intereses locales, vinculadas a sus clerecías y a los oficios medios de la administración colonial. Salamanca, universidad prototípica del modelo claustral corporativo en el ámbito cultural hispano, estuvo más presente en Lima o México que en las restantes universidades con-

ventuales de la América Hispana; pero el patrón salmantino se readaptaría posteriormente, y se iría acomodando a las condiciones concretas de los nuevos territorios ultramarinos, dando por resultado el modelo de universidad latinoamericana y caribeña, terminado de acabar con la independencia americana a partir de 1810 y con la Reforma de Córdoba en 1918; lo que hoy conocemos como Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe.

Una buena parte de ellas se inspiraron en el modelo de Salamanca. Este origen histórico distinto explica la desigual importancia que, en su ulterior desarrollo, dieron ambos modelos a la participación estudiantil en el gobierno universitario. En el modelo de Bolonia (Salamanca) la participación estudiantil es históricamente legítima. Al contrario, el modelo de París (Alcalá de Henares) es también traído al nuevo mundo a través, de la Universidad de Santo Tomás de Aquino en Santo Domingo, fundada por los dominicos, la primera universidad creada en las Antillas por bula papal en 1538 y ratificada posteriormente por real cédula de 1747. Allí mismo se erigió una segunda universidad, la de Santiago de la Paz y Gorjón, fundada por los jesuitas, poseyendo dos reales cédulas de creación, una en 1558 y otra en 1747, ratificada su creación por bula papal de 1748, extinguida en 1767 cuando provino la expulsión de los jesuitas.

Las dos fundaciones universitarias más importantes del periodo colonial son en tierra firme, con influencia del modelo salmantino, en Lima (Universidad Mayor de San Marcos) y México (Universidad Mayor de México), ambas creadas por real cédula de 1551 (mayo y septiembre) y ratificadas por bulas papales de 1571 y 1595, respectivamente. Su influencia en las restantes universidades hispanoamericanas fue decisiva. Las dos universidades de Santo Domingo pueden considerarse como el antecedente de las universidades católicas o privadas, aunque una de ellas desapareció y la otra se convirtió en universidad pública. San Marcos y México, creadas con carácter de universidad real, mayor y luego pontificia, con todos los privilegios y dentro de la pauta salmantina, cuyos estatutos adoptaron desde un principio, se pueden considerar como el antecedente de las universidades de estudiantes (modelo boloñés) laicas o públicas de Latinoamérica.

Las razones por las cuales España creó universidades en las colonias americanas no están del todo claras para los entendidos, sin embargo hay que contrastar este comportamiento socio-cultural con Portugal que no creó durante la época colonial ninguna universidad en el Brasil. La Universidad de Coimbra asumió buena parte del papel de las universidades hispanoamericanas. El imperio inglés tampoco otorgó ninguna importancia a la fundación de universidades en sus colonias americanas, ocurriendo tardíamente a finales del siglo XVII y el XVIII. Las explicaciones para la creación de universidades hispanoamericanas no pasan de ser pragmáticas aunque insuficientes para explicar este singular fenómeno: a. Necesidad de proveer localmente de instrucción a los novicios de órdenes religiosas (satisfacer demanda de diseminar los efectos de la Conquista y subsecuente evangelización); b. Proporcionar oportunidades de estudio a los hijos de peninsulares y criollos para capacitarlos y vincularlos con el imperio (Capacitación para puestos secundarios en la burocracia colonial, civil y eclesiástica) y c, Deseo de elevar el nivel de los estudios y obtener autorización para conferir grados más altos, de religiosos formados en universidades españolas (Búsqueda de alta preparación académica).

He querido empezar con este brevísimo recuento histórico que concluye con la aparición de las universidades en América Latina y el Caribe para enfatizar la estrecha vinculación de profesores y estudiantes en una única institución dedicada al manejo de los saberes. Esto, históricamente se traslada hasta nuestros días, pero es poca la importancia o la trascendencia que se le da a una de las dos mitades de este conjunto o gremio académico. Me refiero a que no se discute con la debida importancia la participación e influencia que los estudiantes tienen en la universidad y especialmente en la universidad latinoamericana. De ahí la importancia que después de mas de mil años de participación estudiantil y en los albores del siglo XXI, no sólo discutamos la universidad como institución sino que discutamos a sus profesores y a sus estudiantes y a su vez, a ambos entre sí, ubicados no sólo en el entorno social académico sino en su relación bidireccional con la sociedad en su conjunto a la que pertenecen y los gobiernos estatales como entes moduladores y promotores de la educación superior.

## ¿QUÉ ES LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE?

Si vamos a hablar de jóvenes latinoamericanos, tenemos que empezar por hacer ciertas precisiones sobre algunas definiciones que luego nos van a servir para entender algunas situaciones que los estudiantes latinoamericanos experimentan, dentro del llamado contexto o región latinoamericana.

Al revisar un diccionario y buscar “Naciones Latinas”, encontramos que son aquellas cuya lengua se deriva de la lengua latina o latín: España, Portugal, Francia, Italia y Rumanía son naciones latinas. De estas naciones, las tres primeras son las que trajeron principalmente su idioma y su influencia cultural a América. Sin embargo, cuando se busca “América Latina o Latinoamérica” encontramos que es el nombre con el que se reconoce al conjunto territorial de México, Centroamérica y América del Sur, es decir todo el territorio continental al sur del río Bravo del Norte y del río Grande. Nótese que queda excluida el resto de Norteamérica y el Caribe, incluso algunos atlas geográficos incluyen a la región caribeña en la norteamericana. Quiero añadir otro elemento importante ocurrido con la población de estas regiones de América Latina: los procesos migratorios que han movilizado un gran número de habitantes, fundamentalmente de habla hispana, al norte del río Grande.

Todo este análisis lo hago porque quiero enfatizar la realidad acerca de los límites de América Latina o más bien la borrosidad de estos límites y su poca asociación con las geografías de los países americanos. Entonces, si hablamos de Latinoamérica tenemos que incluir a los habitantes de América que usan como lengua el español, portugués y francés, y tienen un bagaje sociocultural latino que ha influenciado y sigue influenciando sus vidas. Esto hace que Latinoamérica, desde el sur, empiece en Tierra del Fuego a través de toda Sudamérica (excepto Surinam), todo Centroamérica (excepto Belice) y por supuesto el Caribe de habla hispana y francesa, que demográficamente representa el 86% de todo el Caribe. En estadísticas conservadoras aparece que hoy en Estados Unidos de América, existe una población hispana de aproximadamente 13% de la población total y en Canadá, 1 de cada cuatro habitantes es quebequense y 3 de cada 4 quebequenses son de lengua e influencia francesa. Por eso es que hablar de Latinoamérica es hablar de un conjunto sociocultural

ampliamente distribuido a todo lo largo y ancho del continente americano, que es influenciado por ciudadanos con otras culturas dentro del mismo continente y desde otras regiones del mundo. Estamos hablando aproximadamente de alrededor de 575 millones de personas (357 en Sudamérica, 34 en Centroamérica, 105 en México, 32 en el Caribe, 39 en EEUU y 8 en Canadá), es decir cinco veces la población de España (41 millones), Portugal (10 millones) y Francia (60 millones).

### **¿REALMENTE HAY SUBREGIONES EN LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE?**

En este mismo sentido quiero llamar la atención de las distintas regiones latinoamericanas: México, Centroamérica, Caribe, Sudamérica y dentro de ella, la andina, Brasil, el cono sur, amazónica, y así sucesivamente. Estas divisiones subregionales, más que atender a un contexto socio-cultural, tienen que ver con subdivisiones geopolíticas o de influencia económica. Así por ejemplo se ubica a Belice en la región caribeña, pero no así a la costa caribe de México, Centroamérica, Colombia y Venezuela. A Venezuela se le ubica como país andino, teniendo sólo una extensión no muy grande de Andes a pesar de poseer una extensión caribeña mucho más grande u otra amazónica. Chile, al salir de la Comunidad Andina de Naciones, dejó de ser país andino y lo ubicaron en el cono sur. Supongo ahora, que Venezuela pasará también al cono sur, al haber renunciado a esta comunidad y adherido al Mercosur. Además dentro de cada país hay una diversidad cultural poco o no reflejada en los números estadísticos y voy a referir sólo un ejemplo: la diversidad etnocultural que existe en cada país, no sólo las etnias indígenas, sino las afroamericanas y las migraciones europeas, asiáticas y de otros países americanos. En fin, lo que quiero subrayar es que cuando hablemos de una subregión andina en Latinoamérica, sepamos de qué estamos hablando y que eso no produce una homogeneidad sociocultural especial, simplemente, por facilidad los reunimos denominándolos andinos, pero estamos evaluando realmente a los siguientes países en forma individual: Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela, para compararlos a su vez con otros grupos de países analizados en otros trabajos de este mismo simposio internacional.

## ¿SON CREÍBLES LAS ESTADÍSTICAS “OFICIALES” NACIONALES, INTERNACIONALES O LATINOAMERICANAS?

De los problemas que se enfrentan cuando se quiere hacer una evaluación situacional de América Latina en algún aspecto como el que estamos tratando acerca de los jóvenes latinoamericanos, se destaca el acopio de los datos o cifras numéricas de indicadores e índices relevantes al tema. Nos encontramos que muchas veces no los hay, ni oficiales ni extraoficiales, y cuando los hay, éstos son los solicitados por organismos internacionales a los respectivos países a través de sus gobiernos, sucediendo que muchos de esos datos no coinciden con la realidad que se vive, o se informa sólo lo que interesa. Por esta razón es que es imperativo que las instituciones académicas, en especial las universidades, comiencen a realizar el levantamiento de esta información para el análisis y el diseño de estrategias y políticas futuras que redundarán en mejor conocimiento y la posibilidad de atacar eficazmente los problemas que tenemos en Latinoamérica.

Existen problemas de la sociedad latinoamericana que, en gran parte de ellos, podemos hablar no de coyunturas temporales sino que se han instalado estructuralmente y que afectan a variables como las que vamos a tratar. Obviamente no podemos dejar al margen la influencia de estos problemas sobre el desenvolvimiento de los jóvenes de educación superior y tenerlos en cuenta para el análisis de sus efectos. Me refiero a problemas tales como: pobreza, hambre, malnutrición, exclusión social, enfermedades endémicas y trasmisibles, corrupción, entre otras. De la misma forma debemos recordar que la región latinoamericana es altamente diversa y dentro de su población hay variados sectores que llamamos vulnerables y se comportan cada uno de ellos de manera distinta al resto de la población. Estos son: mujeres, indígenas, migrantes, descendientes de africanos, discapacitados, jóvenes y niños.

Finalmente, y antes de empezar con el análisis situacional, quiero también destacar otro problema que puede existir con los tratamientos estadísticos y su discusión. Me refiero a la imprecisión de los límites de las definiciones fisiológicas, sociales y legales. Así tenemos que cuando hablamos de niños, en general se debe hablar de personas hasta los 11 años de edad, sin embargo algunas estadísticas incluyen dentro de esta categoría a los jóvenes de hasta 15 años. Luego tenemos otro grupo,

denominado adolescentes, que se le ubica entre 12 y 19 años y muchas veces su condición fisiológica hace que se los separe en otro grupo distinto al de los jóvenes. Luego al grupo de jóvenes, se le ubica entre 15 y 24 años, extendiéndose este periodo en ciertos casos hasta los 29 años, pero ¿Dónde quedan los jóvenes de 12 a 14 años? En general a las personas adultas se les considera a partir de los 25 años. Como resultado de todo esto se observa solapamiento de la niñez con la adolescencia y de la juventud con la adolescencia y adultez. Si a esto le añadimos la definición legal de mayoría de edad (18 años), el problema se hace complejo. Para este trabajo vamos a tener como definición de joven latinoamericano de estudios superiores a los jóvenes universitarios que están entre las edades de 18 a 24 años, entendiendo que algunos empiezan sus estudios superiores, inclusive, desde los 16 años.

#### **CONTEXTO SITUACIONAL DE LOS PAÍSES ANDINOS: BOLIVIA, COLOMBIA, ECUADOR, PERÚ Y VENEZUELA**

Para poder darnos una idea acerca de los jóvenes de la región andina, debemos ubicarlos en sus países y revisar brevemente algunos índices e indicadores demográficos, de desarrollo, económicos, de mortalidad y de salud reproductiva, así como de educación en sus tres niveles, que están organizados en ocho tablas.

Tabla I: Indicadores demográficos de los países andinos.

	Sup km <sup>2</sup>	Pob 2005	Pob 2050	TmC %	Purb %	Tcu %	Pob ha	Tfec %
BOL	1099	9	15	1.9	63	2.7	1.2	3.7
COL	1139	46	66	1.5	77	2.2	2.2	2.5
ECU	284	13	19	1.4	62	2.3	1.1	2.7
PER	1285	28	43	1.5	74	2.0	1.8	2.7
VEN	912	27	42	1.7	88	2.1	0.7	2.6
TOT		6465	9076	1.2	48	2.1		2.6
LAC		561	783	1.4	77	1.9		2.4
M+D		1211	1236	0.3	75	0.5		1.6
M-D		5254	7840	1.4	42	2.8		2.8

Países andinos: Bolivia (BOL), Colombia (COL), Ecuador (ECU), Perú (PER) y Venezuela (VEN). Totales mundial (TOT), latinoamericano y caribeño (LAC), del mundo más desarrollado (M+D) y del mundo en desarrollo (M-D). Superficie (Sup, km<sup>2</sup>), Población (Pob) en millones de habitantes en el 2005 y 2050, Tasa media de crecimiento porcentual (TmC), porcentaje de población urbana (Purb), tasa porcentual de crecimiento urbano (Tcu), población agrícola por hectárea de tierra cultivable y de tierra cultivada permanentemente (Pob ha) y Tasa porcentual de fecundidad (Tfec).

En la Tabla I observamos que son países grandes (alrededor de 1000 km<sup>2</sup>) y de baja densidad poblacional, excepto Ecuador. Para el 2050, su población va a crecer en un 50% y a expensas fundamentalmente de la población joven, es decir la menor de 24 años, ya que presentan una alta tasa de crecimiento y de fecundidad, mayor que el promedio mundial, el latinoamericano e inclusive el del mundo en desarrollo. En estos países más de las dos terceras partes de la población es urbana, puesto que sus tasas de crecimiento urbano son mayores que el promedio mundial y latinoamericano. Bolivia es la que tiene la tasa más alta en este proceso de crecimiento y migración a la ciudad. La población campesina es baja, siendo en esta región andina las dos más altas, la de Colombia y la de Perú.

Tabla II: Índices de desarrollo de los países andinos

	IDH Lugar.	IDH Índice	Cobertura Ed 1-2-3	Gini Índice	Dep Dem Índice	Esp v ida Índice	PIB Índice	Analf Jón % 15-24a
<b>BOL</b>	113	0.687	0.87	0.614	76.7	0.65	0.54	2.7
<b>COL</b>	69	0.785	0.71	0.575	58.7	0.79	0.70	2.4
<b>ECU</b>	82	0.759	0.86	0.513	61.6	0.82	0.60	3.6
<b>PER</b>	79	0.762	0.87	0.525	62.9	0.75	0.66	3.2
<b>VEN</b>	75	0.772	0.75	0.500	60.3	0.80	0.65	2.8

IDH, Índice de desarrollo humano; Índice de cobertura en educación primaria, secundaria y terciaria o superior; índice Gini para medir equidad, variando entre cero (equidad perfecta) y 1 (inequidad máxima); Índice de dependencia demográfica; Índice de esperanza de vida al nacer; Índice de producto interno bruto, y porcentaje de jóvenes analfabetos entre 16 y 24 años

Tabla III: Indicadores económicos de los países andinos

	PIB/hab	PIB/al-p	PIB/ s-tot	PIB/ed-tot	Energía/hab	Agua %
<b>BOL</b>	2450	15.5	4.2	6.3	499	85
<b>COL</b>	6520	15.9	6.7	5.2	625	92
<b>ECU</b>	3440	3.0	1.7	nr	706	86
<b>PER</b>	5090	7.0	2.2	3.0	450	81
<b>VEN</b>	4740	nr	2.3	nr	2141	83
<b>TOT</b>	8180				1699	83

Producto interno bruto por habitante (PIB/hab); PIB/ alumno dedicado a educación primaria; PIB total dedicado a salud (PIB/s-tot); PIB total dedicado a educación en todos sus niveles (PIB/ed-tot); Consumo de energía por habitante (Energía/hab) calculado en kilogramos de petróleo per cápita y porcentaje de acceso a fuentes de agua potable (Agua %); nr, dato solicitado y no reportado.

En la Tabla II observamos que estos países están ubicados en cuanto a desarrollo humano en un nivel intermedio entre 0.69 y 0.79, con una aparente buena cobertura en los tres niveles educativos y un índice Gini, que mide los niveles de equidad intermedios. Aquí es donde estos datos tenemos que compararlos con otros o generar unos propios, pues es conocido el alto grado de desigualdad, pobreza y exclusión que tiene la región en la realidad. Esto contrasta con una alta dependencia demográfica, bajos PIB, aunque la esperanza de vida en los últimos años ha mejorado notablemente. En la Tabla III se ha desagregado el PIB para observar lo que se dedica a educación y salud. Se nota que a excepción de Venezuela hay una baja utilización de energía y todos los países tienen una alta accesibilidad al agua potable, cosa que se hace difícil de creer cuando uno vive en Latinoamérica y conoce varias de estas realidades.

Tabla IV: Indicadores de mortalidad de los países andinos

	E vida m/f	Matern x100000	Partos %	Mort-5a x1000 m/f	Lac x1000
<b>BOL</b>	62.6/66.8	420	65	71/62	51
<b>COL</b>	69.8/75.8	130	86	33/28	24
<b>ECU</b>	71.7/77.6	130	69	32/24	23
<b>PER</b>	68.0/73.2	410	59	54/44	31
<b>VEN</b>	70.4/76.3	96	94	30/26	17
<b>TOT</b>	63.7/68,2		62	83/81	55
<b>LAC</b>	69.0/75.5			36/29	24
<b>M+D</b>	72.2/79.6			10/9	8
<b>M-D</b>	62.3/65.8			91/89	60

Esperanza de vida al nacer, masculina y femenina (E vida, m/f); Tasa de mortalidad derivada de la maternidad, es decir, el número de defunciones de mujeres por cada 100000 nacidos vivos, resultantes de trastornos del embarazo, parto y trastornos conexos (Matern x100000); Porcentaje de partos atendidos por personal capacitado (Partos %); Mortalidad de niños menores de 5 años por cada 1000 nacidos vivos desagregados por sexo (Mort-5a x1000 m/f) y Mortalidad de lactantes menores de un año por cada 1000 nacidos vivos (Lac x1000).

Tabla V: Indicadores de salud reproductiva de los países andinos

	Alumbr x 1000	Anti-concepción		Prev VIH % m/f
		todos	mod	
<b>BOL</b>	81	53	27	0.1/0.1
<b>COL</b>	77	77	64	1.0/0.5
<b>ECU</b>	84	66	50	0.4/0.2
<b>PER</b>	53	69	50	0.7/0.4
<b>VEN</b>	91	49	38	0.9/0.5
<b>TOT</b>	56	61	54	
<b>LAC</b>	78	71	62	
<b>M+D</b>	26	69	55	
<b>M-D</b>	61	59	54	

Número de alumbramientos de niños vivos por cada 1000 mujeres entre 15 y 20 años de edad (Alumbr x1000); Prevalencia del uso de anticonceptivos en mujeres que utilizan cualquier método (todos) o métodos modernos o clínicos (mod) y Tasa de prevalencia del VIH masculino y femenino entre 15 y 49 años (Prev VIH % m/f).

En la Tabla IV observamos los datos de mortalidad en la región andina. Aunque la esperanza de vida al nacer es alta y se ha acercado a los niveles del mundo desarrollado, aún vemos severas diferencias en cuanto a la alta mortalidad materna (casos de Bolivia y Perú), bajo acceso a personal experto en partos (casos de Bolivia, Ecuador y Perú) y alta mortalidad infantil de niños menores de 5 años y lactantes en Bolivia y Perú. La Tabla V complementa estos datos en cuanto a salud reproductiva, sigue teniendo una alta tasa de alumbramientos con mejora significativa de la utilización de anticoncepción a excepción de Bolivia y Venezuela, así como alta prevalencia de VIH en Colombia, Perú y Venezuela en contraste con Bolivia y Ecuador

Tabla VI: Indicadores de educación básica de los países andinos

	Matr Prim x100 m/f	5to Grado % m/f	Matr Sec x100 m/f	Egr Sec% Tot	Analf% m/f	Al/Doc P/S
<b>BOL</b>	116/115	85/84	88/85	49	7/20	nr/24
<b>COL</b>	111/110	66/73	67/74	57	6/5	27/22
<b>ECU</b>	117/117	74/75	59/60	43	8/10	24/13
<b>PER</b>	119/118	85/83	93/87	61	7/18	25/19
<b>VEN</b>	105/103	82/87	65/75	47	7/7	nr/nr
<b>LAC</b>		95		64		

Tasas de matriculación en el nivel educativo primario por cada 100 estudiantes en edad de estar en tal nivel, masculino y femenino; Porcentaje de estudiantes egresados de quinto grado de la escuela primaria, masculino y femenino; Tasas de matriculación en el nivel secundario; Porcentaje total de estudiantes que culminan o egresan del nivel secundario; Tasa de analfabetismo de personas mayores de 15 años, masculino y femenino; Número de alumnos por docente en primaria y secundaria; nr, dato solicitado y no reportado.

Tabla VII: Indicadores de educación superior (instituciones y alumnos) de los países andinos

	IES I	Pr %	Univ I	Pr %	IES E	Pr %	Univ E	Pr %	Matr ES % total
<b>BOL</b>	735	92	49	74	290	17	290	17	36
<b>COL</b>	311	68	101	56	878	63	594	59	21
<b>ECU</b>	415	56	64	58	nr		nr		19
<b>PER</b>	751	38	78	58	838	48	448	41	32
<b>VEN</b>	150	53	42	50	804	41	511	23	33
<b>TOT</b>									26
<b>LAC</b>	7514	65	1213	69	12186	48	8317	40	25

Número de instituciones de educación superior (IES, institutos, colegios universitarios y universidades); porcentaje de IES privadas (Pr %); Número de universidades (Univ I); Porcentaje de universidades privadas; Número total de estudiantes (en miles) inscritos en las IES; Porcentaje de estudiantes inscritos en las IES privadas; Número total de estudiantes (en miles) inscritos en las universidades; Porcentaje de estudiantes inscritos en las universidades y Porcentaje total de matrícula estudiantil en educación superior; nr, dato solicitado y no reportado.

Tabla VIII: Indicadores de gasto en educación superior de los países andinos

	Pre-P %	S %	ES %	Gasto ES % PIB	Gasto/E USD
<b>BOL</b>	46.9	23.4	25.1	1.25	633
<b>COL</b>	42.1	29.4	23.0	0.32	726
<b>ECU</b>	41.1	36.1	nr	nr	nr
<b>PER</b>	42.6	27.7	20.0	0.55	1293
<b>VEN</b>	nr	nr	42.0	2.77	3878
<b>LAC</b>				0.87	2381

Porcentaje del presupuesto en educación dedicado a la educación pre-escolar y primaria (Pre-P %); Porcentaje dedicado a educación secundaria (S %); Gasto en Educación superior como porcentaje del PIB; gasto por estudiante de educación superior expresado en dólares americanos (Gasto/E USD) y nr, dato solicitado y no reportado.

En la Tabla VI se muestra que los países andinos estudiados tienen una alta cobertura y egreso en el nivel educativo primario, que disminuye bastante en el nivel secundario, especialmente Venezuela, y en general un analfabetismo bajo, siendo mayor en mujeres que en hombres. La Tabla VII muestra un universo de más de 12 millones de estudiantes de educación superior en 7500 instituciones en la región andina estudiada, incrementándose progresivamente la educación superior privada en estos países, evidenciándose que sólo entre 19 y 36 estudiantes por cada 100 acceden a la educación superior, niveles éstos que definitivamente hay que mejorar. La Tabla VIII muestra los indicadores de gasto en educación de los países andinos, notándose una gran diversidad y en especial Venezuela tiene una inversión mucho más alta en educación superior que el resto de los países de la región andina.

## **Objetivos de desarrollo del milenio**

La adopción de los objetivos de desarrollo del milenio, extraídos de la Declaración del Milenio aprobada por 189 naciones en el año 2000, cuyas metas se deben alcanzar a más tardar en el 2015, tomando como base la situación mundial imperante en la década de 1990, fue un acontecimiento fundamental en la historia de las Naciones Unidas: una promesa sin precedentes de los dirigentes mundiales, de abordar, de una sola vez, la paz, la seguridad, el desarrollo, los derechos humanos y las libertades fundamentales. Se resumieron ocho Objetivos del Milenio y a seis años de su aprobación, los progresos o no de ellos, nos pueden dar un marco de referencia para lo que sucede en la región andina, dentro de Latinoamérica y el resto del mundo, así como ofrecernos una verdadera muestra de lo que acontece y como puede realmente afectar esta situación a los jóvenes latinoamericanos.

**Objetivo 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre.**- En el mundo los hombres son 2.3% menos pobres que las mujeres, los indígenas son 1.3% más pobres que los no-indígenas. Los pobres son cada vez más pobres. El 10% de la población latinoamericana padece hambre y el 17% del mundo en desarrollo. Más de la cuarta parte de los niños del mundo tiene malnutrición. El 7% de los niños menores de cinco años en Latinoamérica tienen bajo peso, sumando 28% en todo el mundo en desarrollo. Podemos decir que las esperanzas inspiradas por la caída de las dictaduras militares en centro y sudamérica en la década de los ochenta han cedido ante la pobreza que ha ido en aumento. Aproximadamente 45% de la población vive por debajo de la línea de pobreza, según las Naciones Unidas el promedio en 1980 era del 41%. Actualmente Bolivia tiene 62.4%, Colombia el 51.1%, Ecuador el 60.0%, Perú el 54.8% y Venezuela el 48.6% en la región andina.

**Objetivo 2. Lograr la educación primaria universal.**- América Latina y el Caribe (96%) está dentro de las cinco regiones que se acercan al 100% de matriculación y el mundo en desarrollo sólo llega al 83%. En general, sólo 1 de 20 niños está sin escolarizar en Latinoamérica. Los niños de las familias más pobres o con madres sin educación formal tienden a asistir menos a la escuela. El 95 % de los niños latinoamericanos culminan la primaria. En la mayoría de las regiones (Latinoamérica

es una de las dos excepciones) las niñas tienen menos probabilidad que los niños de terminar la escuela. Éste es un objetivo muy avanzado, en comparación al primero.

**Objetivo 3. Promover la igualdad entre géneros y el empoderamiento de la mujer.-** Las disparidades de género tienden a aumentar en los niveles más altos de la educación (107 niñas/100 niños en secundaria) y se pronuncia más en la educación superior latinoamericana. El mundo en desarrollo tiene sólo 89 niñas/100 niños. Las mujeres ocupan una proporción menor en trabajos remunerados que los hombres (44% en Latinoamérica y 46% en el mundo desarrollado, valores no muy distintos a pesar de la gran diferencia en desarrollo). Más mujeres que hombres ocupan puestos de trabajo de menor prestigio (39% de trabajadores, 21% de empleadores y 62% de trabajadores familiares no remunerados). Los hombres dominan la adopción de decisiones en los niveles más altos (19% en Latinoamérica, 16% en el mundo y 21% en el mundo desarrollado).

**Objetivo 4. Reducir la mortalidad de niños menores de 5 años.-** Se ha perdido impulso en los progresos para reducir la mortalidad. Hoy existe un 32% en Latinoamérica contra 88% en el mundo en desarrollo. La mitad de las muertes en América Latina es debido a cinco enfermedades: neumonía, diarrea, paludismo, sarampión y SIDA. La mortalidad infantil está estrechamente vinculada con la pobreza y con el hacinamiento, también presentes en Latinoamérica. No todos los niños están vacunados contra el sarampión, 93% en Latinoamérica y 75% en el mundo en desarrollo.

**Objetivo 5. Mejorar la salud materna.-** Las mujeres sufren riesgo de muerte para dar vida (alto en Perú y Bolivia, moderado en Colombia y Ecuador y bajo en Venezuela). La tasa de mortalidad materna por cada 100.000 nacidos vivos es 190 en Latinoamérica, 450 en el mundo en desarrollo y sólo 14 en el mundo desarrollado. Ha mejorado la atención de partos atendidos por personal calificado (86% en Latinoamérica contra 57% en el mundo en desarrollo).

**Objetivo 6. Combatir el VIH/SIDA, paludismo y otras enfermedades.-** La prevalencia del VIH ha aumentado en todas las regiones. En Latinoamérica se ha duplicado (0.72). A medida que se extiende la epidemia del SIDA, aumenta el número de niñas y mujeres infectadas (30% en Latinoamérica continental y 40% en el Caribe). El paludismo

es de alto riesgo en toda la región andina. Reaparece la vieja amenaza de la tuberculosis: 63 casos nuevos por 100.000 hab, 145 en el mundo en desarrollo y 17 en el mundo desarrollado. Además hay que tener en cuenta que se potencia con infección por VIH.

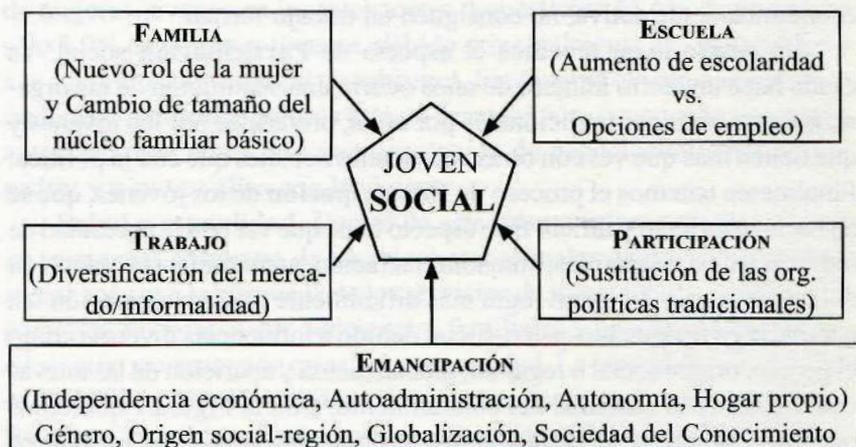
**Objetivo 7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.-** Los bosques desaparecen más rápido en las regiones más pobres. Sin embargo, Latinoamérica aumentó a 50% el área boscosa y el mundo desarrollado la mantuvo en 26%. Hay más zonas protegidas pero continúa la pérdida de especies y habitat. Latinoamérica y el mundo desarrollado aumentaron a 17.8 y 16.7%, respectivamente. Hay 10.000 especies amenazadas en el mundo. La eficiencia energética ha mejorado pero aún falta hacer mejoras en todas las regiones. Se han reducido drásticamente las sustancias que agotan el ozono (A 90 mil Tm de potencial de agotamiento en el mundo desarrollado y a 24 en el mundo en desarrollo).

**Objetivo 8. Fomentar una alianza mundial para el desarrollo.-** En general, los países más pobres se benefician de la ayuda, en cambio, los países con pobreza intermedia, más del comercio. La ayuda sigue representando un nivel históricamente bajo con respecto a los ingresos de los donantes y sirve sólo para aliviar el pago de deuda y la asistencia de emergencia, situaciones, ambas coyunturales y más que aliviar a los países que reciben la ayuda, alivian la conciencia social de los países desarrollados. Sería más importante reducir los subsidios agrícolas en el mundo desarrollado, como se ha hecho parcialmente con los aranceles. La deuda externa sigue siendo un obstáculo al desarrollo y el desempleo de los jóvenes es fuente de malestar social. En Latinoamérica aumentó a 17%. Hay poco acceso a los medicamentos, debido al manejo y control abusivo de las empresas transnacionales que los fabrican. Debemos promover la producción y distribución de medicamentos básicos y genéricos, pues esto salvaría a millones de personas. La revolución tecnológica de la información y la comunicación están en ciernes en el mundo en desarrollo (telefonía móvil, computadoras personales e internet). Las diferentes sociedades del conocimiento deben hacer esfuerzos para disminuir tanto la brecha digital como la del conocimiento. Se debe estimular la creación de Redes Sociales del Conocimiento con lo que mejorarían esta capacidad en interacciones no sólo norte-sur, sino sur-sur.

## Inserción de los jóvenes en la sociedad

Para entender mejor la situación de los jóvenes debemos enmarcar cinco aspectos que afectan de manera fundamental a los jóvenes en su proceso de inserción social y que en la Figura 1 hemos llamado circuito ideal para la inserción de los jóvenes en la sociedad. Éste empieza por el efecto de la **Familia** sobre su desenvolvimiento. En esta institución, base fundamental de la sociedad desde las últimas décadas del pasado siglo XX han comenzado a incidir dos fenómenos, uno que tiene que ver con el tamaño del núcleo familiar básico o primario, que se ha reducido significativamente y casi en exclusividad al padre, madre e hijos; a diferencia de otras épocas previas que incluía a los abuelos, tíos, sobrinos, etcétera, y que constituían la familia extendida. El otro aspecto y en mi opinión, aún más importante, es el que tiene que ver con el nuevo rol social de la mujer. Ella hoy en día, no sólo se desenvuelve y desarrolla encargándose de las tareas domésticas en el hogar, sino que ha adquirido un rol independiente de otro proveedor más en el núcleo familiar y una incorporación en las actividades de trabajo y económicas que antes estaban dominadas por el género masculino.

Figura 1: Circuito ideal para la inserción de los jóvenes a la sociedad



El segundo aspecto es el que tiene que ver con la **Escuela**. Aquí lo fundamental que ha ocurrido y representa un cambio para los jóvenes es el aumento de la escolaridad, no sólo en incorporación de nuevos estudiantes que se topan con el problema que no hay suficientes instituciones educativas para que los formen, sino que además, los niveles educativos necesarios ahora son más: formalización del nivel pre-escolar o inicial, el nivel de posgrado y más recientemente el nivel de posdoctorado y que ahora, tal como lo propone y estimula la UNESCO, la educación es a todo lo largo de la vida. Por supuesto, es imposible desligar el proceso educativo de las opciones de empleo, creándose ahora otras oportunidades, distintas a las clásicas profesiones y abriendo un abanico de nuevas posibilidades aún no totalmente entendidas y valoradas por la familia y otros entes sociales.

El tercer aspecto tiene que ver con el **Trabajo**. Está ocurriendo un proceso de diversificación del mercado laboral, por un lado, pero por otro la aparición creciente e importante de la informalidad laboral. Esto parecería contradictorio, pero no lo es, porque a pesar de que la necesidad social y de mercado obligan a una mayor y variada oferta de nuevas profesiones, el crecimiento demográfico y el desarrollo tecnológico hacen insuficientes los puestos de trabajo existentes; de allí que se observen altas tasas de desempleo, marginalidad, exclusión y por supuesto la aparición de informalidad laboral para todas aquellas personas que en edad económicamente activa, no consiguen un trabajo formal.

En cuarto lugar tenemos el aspecto de **Participación** social. Ya desde hace un cierto número de años ocurre una sustitución de las organizaciones políticas tradicionales por otras, preferidas por los jóvenes y que tienen más que ver con otras actividades sociales que con la política. Finalmente tenemos el proceso de **Emancipación** de los jóvenes, que se ha hecho más lento y difícil. Este aspecto tiene que ver con la necesidad de independencia económica, autoadministración, autonomía y la obtención del hogar propio. El joven logra más difícilmente esta emancipación tan necesaria en un ente bio-psico-social debido a influencias diversas como el género, origen social o regional, globalización y aparición de las nuevas estrategias de la sociedad del conocimiento. Con la Figura 1 queremos resumir y objetivar la variación de esas cinco aspectos que inciden en el desarrollo de los jóvenes y que desde siempre los han afectado como

entes sociales y que ahora en los albores del siglo XXI, se encuentran con unas reglas de juego distintas a las que tenían los jóvenes de una o dos generaciones atrás.

### **CARACTERÍSTICAS SOCIALES, CULTURALES Y ECONÓMICAS QUE AFECTAN A LOS JÓVENES LATINOAMERICANOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

En cada una de las áreas de influencia que constituyen el circuito ideal para la inserción de los jóvenes en la sociedad, se identifican ciertas características, tanto sociales, como culturales y económicas que han generado un cambio importante en el desenvolvimiento de los jóvenes, especialmente latinoamericanos, que ingresan a la educación superior y que también esperan de ella un cambio paradigmático que la ajuste a las necesidades de estos seres humanos jóvenes que se tienen que convertir en ciudadanos-profesionales útiles a la comunidad a la cual pertenecen.

**Familia y hogar.** Así tenemos que en este primer aspecto y básicamente debido a la pobreza y exclusión aparece lo que se ha dado en llamar el síndrome de la autonomía postergada. Por eso, 58% de jóvenes de 15 a 29 años viven con su familia nuclear primaria y 33% con su familia extendida. También se observa una creciente postergación nupcial, que redundará en un mayor número de solteros. También hay mayor número de mujeres jóvenes en los quehaceres domésticos: 25.6% de mujeres y sólo 2.0% de hombres jóvenes, debido principalmente a la maternidad y a la subordinación cultural (machismo). Finalmente evidenciamos que la tradicional autoridad paterna está en desaparición, ocurriendo una nueva autoridad, que no es otra que un espacio de negociación entre ambos padres y a su vez ellos con los hijos.

**Salud y sexualidad.** Dentro de esta misma esfera personal se nota un inicio más temprano de las relaciones sexuales dentro de su entorno social, más que la búsqueda de los servicios de trabajadores sexuales. Sin embargo, se observa por deficiencias familiares y educativas una escasa educación y orientación en salud y sexualidad. La mortalidad de jóvenes es de 134 por 100 mil nacidos vivos, habiendo una reducción notable en Bolivia, Colombia y Perú mas no en Ecuador y Venezuela. Las razones son la promiscuidad sexual asociada a enfermedades de transmisión

sexual (VIH, SIDA), machismo y muertes violentas (armas y pandillas), imprudencia e inmadurez juvenil, drogas y embarazo precoz.

**Educación.** En la región ocurre una buena cobertura y egreso en el nivel primario observándose un tercio menos de cobertura y egreso en el nivel secundario y una baja cobertura y egreso en el nivel terciario o superior, debido a procesos de no acceso por mala preparación en el nivel secundario, exclusión (y autoexclusión), repitencia, deserción y el fenómeno llamado TMT (todo menos tesis). Hay baja calidad educativa sin regulación adecuada del Estado por falta de compromiso gubernamental y estimulación para la aparición de instituciones educativas privadas mercantilistas.

En esta segunda esfera se nota una desactualización o falta de adecuación de la educación (en especial la educación superior) a los nuevos desafíos del mundo del trabajo, que sumada a una mayor demanda pero sin mayor cobertura se está transformando en un problema social de gran envergadura en Latinoamérica y en la región andina. El problema de la deuda social, al no haber tenido y no tener cobertura suficiente para incorporar a los jóvenes con el elevado crecimiento demográfico, es decir un sostenido crecimiento del número de jóvenes en toda la región latinoamericana y caribeña, hacen que éste sea uno de los principales problemas de la educación en la región. También observamos un proceso de feminización de la matrícula en la educación superior y un mayor éxito de mujeres jóvenes que de hombres jóvenes, que se dedican a la economía informal, el comercio y las actividades lucrativas con baja formación profesional.

Queremos concluir que la Educación Superior Latinoamericana está en disonancia con la realidad social, además de existir una situación hostil para estudiar y organizaciones de bienestar estudiantil deficientes, el modelo educativo no contempla la tríada: desarrollo personal, ciudadano y profesional, conduciendo todo esto a un inadecuado desempeño estudiantil y frustración que concluyen en mal rendimiento, deserción o movilización interna a destiempo, así como inadecuada inserción en el ambiente laboral.

**Empleo.** Dentro del tercer aspecto observamos un mayor desempleo de jóvenes y una concentración creciente del empleo juvenil en sectores de baja productividad que produce una caída de los ingresos laborales

medios de la juventud. A partir de la década de los noventa, la década perdida, tampoco se observó mejoría del empleo a pesar de las ventajas competitivas tecnológicas y de organización de los y las jóvenes. La expansión del empleo en el sector terciario favoreció sólo a las jóvenes, pero las afectó la contracción relativa del sector manufacturero. Ahora la presión económica obliga a combinar estudio con trabajo, favoreciendo una futura inserción laboral pero afectando el rendimiento escolar. Mayor asistencia de las jóvenes al sistema educativo con mayor participación y ocupación laboral urbana y rural. Se observa una caída de tasa de participación de los jóvenes, a pesar de haber bajado la proporción de jóvenes que ni estudia, ni trabaja, ni busca empleo (aumenta en los países que reciben remesas, que en la región andina son Colombia y Ecuador). Hay un descenso en la proporción de jóvenes que se dedica a oficios del hogar, aunque ahora son cada vez mayores las tareas compartidas entre hombres y mujeres, aunado a una búsqueda de mejores ingresos y nuevos espacios de desarrollo individual y societal de las mujeres jóvenes. En general, las oportunidades laborales se ven obstaculizadas por cuatro factores: género, hogar de origen, nivel educativo y habitat. Las mujeres jóvenes tienen condiciones de inserción más desfavorables, ingresan a sectores de baja productividad y de ingresos más bajos.

**Remesas: récords mundiales.** Especial atención merece el tema mencionado líneas arriba con respecto a las remesas y referido en una reciente noticia de BBC Mundo.com (01-04-2006). Se muestra una tendencia al alza imparable, inmigrantes latinoamericanos enviaron a sus países de origen en 2005 más de US\$53.000 millones, un nuevo récord en el envío de remesas. Según información del Banco Interamericano de Desarrollo, BID, estas cifras representan un aumento del 17% respecto del año anterior. De los cerca de 25 millones de adultos nacidos en América Latina y el Caribe que residen en el extranjero, el BID calcula que dos tercios de ellos envían regularmente dinero a sus países de origen. La importancia de estos envíos no sólo para las familias receptoras, sino para las economías de sus países de origen, ha ido creciendo de manera robusta en la última década.

Según datos del BID, las remesas superan la cooperación de países donantes y de organizaciones internacionales. En varios países de la región, las remesas se han convertido en la principal fuente de divisas.

México es el caso más representativo: en 2005 recibió más de US\$20.000 millones, con lo que se mantiene como el mayor receptor de remesas en el continente. Estos ingresos se han convertido en una de las tres principales fuentes de ingreso para el estado mexicano. El Salvador, República Dominicana, Ecuador y Colombia son otros países donde las remesas han pasado a convertirse en una fuente de recursos indispensables para la economía nacional.

De otro lado, Naciones Unidas también dio a conocer un informe similar, en el que se señala que los trabajadores inmigrantes en los países más ricos enviaron a sus familias la cifra récord de US\$167.000 millones durante el año pasado. Tal como sucede en América Latina, el documento de la Comisión Económica y Social para Asia y el Pacífico, CESPAP, revela que en algunos países estos envíos superaron la ayuda oficial para el desarrollo y las inversiones extranjeras directas. Si, además, se contaran las remesas que son enviadas por canales informales, la cifra podría aumentar hasta en un 50%, agrega el documento. La agencia de la ONU exhortó a entidades bancarias y gobiernos de los países receptores a que reduzcan el costo del envío de dinero y ayuden a las familias de los trabajadores a invertir las remesas en áreas más productivas. “Deberían de tomarse medidas adicionales para aumentar el acceso de los trabajadores emigrantes pobres y sus familias a instituciones financieras formales”, agrega la CESPAP. Según el informe, tres de los cinco países que reciben la mayor cantidad de remesas se encuentra en Asia: India, China y Filipinas.

**Consumos culturales y sensibilidades juveniles.** El cuarto aspecto que tiene que ver con la participación social tiene varios aspectos, veremos primero el de los consumos culturales y sensibilidades. El paradigma es el asociado con el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) y que tiene que ver con un consumo de medios muy marcado y basado en la televisión, radio, videos, video-juegos, juegos de rol, Cds, DVDs y teléfonos móviles. Es decir hay un consumo simbólico y creciente convergencia de las TICs. Además las modas musicales (conciertos y videoclips), “chateo” y navegación en internet y la Cultura del “mall” (con cine, discotecas, bailes y fiestas) marcan una pauta distinta a la de los jóvenes de otra época, habiendo definitivamente una menor afición a la lectura y una mayor deformación de la lengua oral y escrita.

La cultura visual y auditiva es más importante. Hay una mayor utilización de ropa y accesorios “globalizados”, una cultura individualista y de poco compromiso institucional.

**Participación y ciudadanía.** Como signo de estos tiempos, hay un descrédito de las instituciones políticas y se está yendo hacia una redefinición de la idea del sistema democrático. Los jóvenes latinoamericanos tienen una alta valoración de la participación social, pero son las prácticas religiosas y deportivas las que concentran los mayores niveles de asociatividad condicionada por variables socio-económicas y de género. Han aparecido nuevas modalidades asociativas informales con responsabilidad del propio colectivo sin presencia de los adultos y con una alta sensibilidad hacia los derechos humanos, la paz, feminismo, ecología, etnias y multiculturalismo. Hoy en día los jóvenes participan en una “televisación” de la vida pública y creación de redes virtuales, así como una participación en grupos de voluntariado que apunta hacia el bienestar social pero sin compromiso con el sistema político

**Políticas e institucionalidad.** La superposición etárea con un desfase entre realidades sociales y legales, así como ambigüedad en las representaciones sociales y el diseño de políticas públicas hacia la juventud (hay derechos del niño y del adolescente, y edad mínima para el empleo, pero no hay derechos del joven), hace que entre los jóvenes se produzca un rechazo hacia las instituciones y las políticas públicas. La institucionalidad pública del joven es variable o inexistente. Otro aspecto sumamente importante es que hay una gran carencia de programas específicos para jóvenes rurales, de diversa cultura dentro de una misma nación o región, como la andina, que posee una gran riqueza y diversidad cultural, enfoques inadecuados de género, discapacidad, migraciones, multiculturalidad y multiétnicidad. Y como corolario de todo esto, hay una falta de instrumentos de monitoreo y evaluación de programas y proyectos para la juventud. La juventud a pesar de que en Latinoamérica y el Caribe está pasando a ser la primera mayoría, antes que los ancianos, no hay políticas ni estímulos para que los jóvenes se puedan insertar de manera natural en el sistema nacional o regional latinoamericano y caribeño.

## **LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA EN SU CONTEXTO Y CIRCUNSTANCIA ESTÁ OBLIGADA A CAMBIAR**

Con el inicio de la pasada década de los noventa la educación y el conocimiento se colocaron nuevamente en un lugar central en el debate acerca de las estrategias de desarrollo económico y social de los países latinoamericanos. La recuperación de una perspectiva acerca del aporte de la educación a la sociedad estuvo sustentada en la necesidad de retomar la senda del crecimiento y de mejorar los niveles de equidad a partir de la crisis económica y la profundización de la pobreza que significó la “década perdida”. Así, dejando de lado las concepciones que desvalorizaron durante el decenio anterior el papel de la educación, los países de la región comenzaron a retomar la idea de que la redistribución democrática de conocimientos de alta calidad a través de los sistemas educativos debía convertirse en una herramienta fundamental para la constitución de la ciudadanía plena y el crecimiento económico.

Sin duda se ha avanzado en el logro de una recuperación económica moderada, de una creciente estabilidad financiera, una gradual modernización de los sistemas productivos, una mejor gestión macroeconómica y un leve aumento del ahorro e inversión. En cambio, los avances han sido menores en el terreno de la equidad y la disminución de la pobreza. El ritmo y las características del crecimiento económico actual continúan permitiendo una marcada desigualdad o iniquidad en la distribución del ingreso y un ritmo de disminución de la pobreza, lento e irregular.

Por lo tanto, es necesario y tenemos que proponer el fortalecimiento de la acción educativa del Estado y la Sociedad en su conjunto. La limitación de la capacidad democratizadora de la educación es producto de que la escuela es un factor necesario pero no suficiente para alcanzar mayores niveles de equidad. Los beneficios de la educación sólo pueden fructificar a plenitud en un contexto de políticas económicas y sociales que promuevan la integración del conjunto de la ciudadanía. Pero aun en el caso de que estas políticas no existieran, también tendría sentido invertir, transformar y mejorar la calidad de la educación para todos, porque:

- a) aunque en forma limitada, permite condiciones más democráticas para el acceso a los mejores puestos de trabajo,

- b) porque aun trabajando en el sector informal, quienes tienen más educación poseen mayores posibilidades de acceder a mejores ingresos,
- c) porque contribuye a deslegitimar la idea de que las desigualdades sociales dependen de la diferente capacidad de las personas y,
- d) principalmente, porque la educación contribuye a desarrollar una formación ciudadana que puede generar las condiciones para una mirada crítica del modelo vigente y un protagonismo más activo en su transformación.

Cristovam Buarque, ex rector de la Universidad de Brasilia y ex ministro de Educación, como representante de Brasil en la Reunión de la UNESCO del año 2003, París (CMES 1998+5), para evaluar los logros de la Educación Superior en el mundo, mencionó en la Conferencia de Apertura que: “En 10 siglos, no es la primera vez que la universidad necesita un cambio, pero nunca lo había necesitado tanto como ahora.”

Expresó que los cambios en la universidad latinoamericana son necesarios en 5 niveles de calidad:

1. Calidad epistemológica: Retornar a la posición de ser punta de lanza en la producción de conocimientos.
2. Calidad comunicacional en los medios: Retornar a ser el principal actor en la distribución del conocimiento.
3. Calidad en promoción social: Retornar a ser una legítima garantía del futuro de sus estudiantes.
4. Calidad en la construcción de utopías: Asumir la responsabilidad ética y el compromiso con un futuro de la humanidad que no incluya la exclusión social.
5. Calidad integradora: Reconocer que la universidad no es una institución aislada sino que es parte de una red mundial.

Sumado a lo expresado por Buarque está lo expresado por el doctor Joaquín Brunner, experto en educación superior y presidente de la Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Pregrado de Chile, donde, además, elabora y plantea la necesidad de superar cinco grandes desafíos para las instituciones de educación superior de América Latina:

1. Acceso a la información,
2. Acervo de conocimientos,
3. Exigencias del mercado laboral,

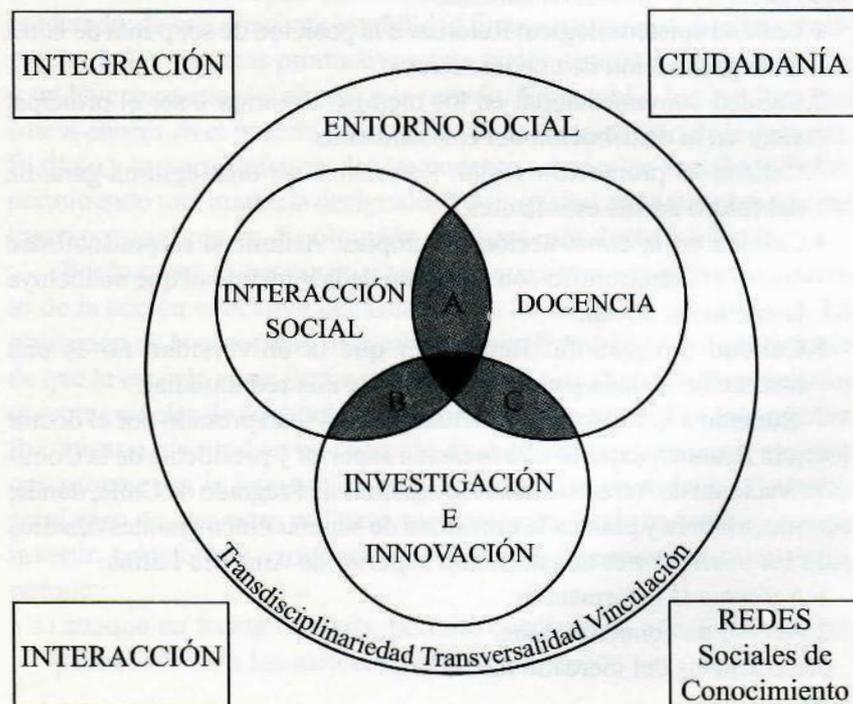
4. Disponibilidad TICs para la educación superior y

5. Aparición de nuevos mundos de vida.

Sin embargo, desde la perspectiva de este autor, la manera como están enfrentando las universidades de América Latina estos desafíos, demuestra una **verdadera incapacidad de las mismas** en términos de la reflexión alrededor de ellos como de las respuestas que están dando, sobre todo en relación con la globalización, la revolución científico-tecnológica y el nuevo papel del conocimiento:

“La universidad latinoamericana contemporánea no representa ni de lejos una síntesis de comprensión de la época y sus cambios. Y no hablo aquí de ‘una crisis de la universidad’ en el sentido de su organización, gobierno, gerencia y administración, financiamiento, etcétera; es la propia idea de universidad – su espíritu, por decir así – que está delineada, en desequilibrio, respecto al entorno”.

Figura 2: Modelo de Universidad Latinoamericana y Caribeña



Con esto en mente, el modelo futuro de la universidad latinoamericana y caribeña está en promover una universidad verdaderamente inserta en el entorno ambiental y social, que se base en cuatro bloques o pilares fundamentales de inserción social: a, desarrollo de ciudadanía; b, interacción horizontal hacia lo interno entre las distintas dependencias e individualidades, y hacia fuera de la universidad en un proceso bidireccional; c, integración con el resto de instituciones nacionales, latinoamericanas y mundiales; d, establecimiento de redes sociales de conocimiento que permitan actuar con gran calidad académica, pertinencia y equidad, para manejar el conocimiento y poder atacar los ingentes problemas que tiene la sociedad latinoamericana. La manera como debe funcionar la universidad es teniendo sus misiones vinculadas, casi fusionadas entre sí (áreas de contacto A, B y C en la Figura 2) e inmersas en el entorno social, trabajando transversal y transdisciplinariamente, manejando los saberes holísticamente. Hay que redimensionar las misiones universitarias, haciendo que la docencia sea para aprender a aprender a todo lo largo de la vida, en un continuo. La investigación debe ir acompañada de la innovación y la extensión debe reformularse como una misión de interacción social y de contacto con la realidad ambiental y social. El área de contacto entre las tres misiones (D en la Figura 2) corresponde a lo que llamamos **asistencia**, ya que este proceso debe contener a la docencia, la investigación y la interacción social para que sea de calidad.

De lograrse un esquema de esta naturaleza, estaremos logrando:

- a, el fortalecimiento académico institucional y la colaboración de las instituciones a nivel nacional;
- b, así como la reorientación de becas y créditos educativos para apoyar y estimular la movilidad transversal u horizontal de jóvenes estudiantes y profesores, tanto intrainstitucionalmente –por ejemplo dentro de estrategias como el Programa de Cooperación Interfacultades (PCI) de la Universidad Central de Venezuela– como cooperando interinstitucionalmente hacia el aumento del número de programas colaborativos integrados a nivel nacional –por ejemplo los cursos de posgrado integrados nacionales y la cooperación científico-técnica entre laboratorios y centros de investigación, de los cuales hay muchos ejemplos– y su internacionalización con especial énfasis en la región latinoamericana y caribeña –Programas de la Red de

Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe— así como apoyos de redes o asociaciones de académicos de muy alto nivel que viven y laboran en Latinoamérica, como es el caso de la Academia de Ciencias de América Latina, ACAL y

c, vinculación más estrecha de las actividades del pregrado con las del posgrado y éstas, a su vez, con la investigación y la extensión, incorporando las nuevas tecnologías de la información y comunicación, para producir profesionales y especialistas que los países necesitan y simultáneamente formar magister y doctores que sean capaces crear y difundir el conocimiento.

El resultado será una universidad comprometida con su comunidad, que le sirva a los ciudadanos de todas las edades, especialmente a los jóvenes latinoamericanos que están clamando por acceder a una educación superior de calidad, con pertinencia y con equidad. Entendiendo la definición de calidad como la suma de los siguientes conceptos: actualización, eficacia, eficiencia, efectividad, evaluación y rendición de cuentas, teniendo la pertinencia dos vertientes, la pertinencia interna o académica y la externa o social, y la equidad no sólo para el ingreso sino también para el proceso formativo y el binomio egreso-empleo, que permita una equitativa inserción del joven egresado en las actividades laborales propias de su comunidad.

Para concluir, no resta más que decir que los jóvenes latinoamericanos residentes en los países de la región andina, tienen características diversas, unas las comparten con el resto de la región latinoamericana y caribeña y con otras regiones del mundo; pero otras son totalmente autóctonas de los países a los que pertenecen. También tienen desarrollo y necesidades diversas, pero definitivamente manejan paradigmas de vida distintos a los que como mencioné anteriormente, tenían las dos o tres generaciones anteriores de jóvenes latinoamericanos. Ellos necesitan de políticas e instituciones que los tomen en cuenta y les den oportunidades para insertarse socialmente y ser útiles a la sociedad latinoamericana y caribeña.

## RECONOCIMIENTOS

Este trabajo fue presentado por invitación como ponencia en el Seminario Internacional “Los nuevos estudiantes latinoamericanos de educación superior, realizado en la Universidad Estatal de Campinas, Sao Paulo, Brasil, el 30 y 31 de marzo de 2006. Este evento fue organizado por UNICAMP, IESALC-UNESCO, UDUAL y ANDIFES. Es para mí un placer agradecer a la doctora Marina Polo de Rebillou, Coordinadora de la Comisión Nacional de Currículo del Núcleo de Vicerrectores Académicos, CNU, Venezuela y Coordinadora de la Comisión Central de Currículo, Vicerrectorado Académico de la Universidad Central de Venezuela y a la doctora Giovanna Lombardi, Coordinadora de la Comisión de Asuntos Estudiantiles, Vicerrectorado Académico de la Universidad Central de Venezuela, por haber colaborado en la búsqueda de la información para la presentación de la ponencia en dicho seminario internacional

## REFERENCIAS CONSULTADAS

- Alfonso el Sabio. *Antología*. Segunda edición, Editorial Porrúa, p. 130, México, 1976.
- Buarque, C. “The university at a crossroad”. Discurso de apertura de la Conferencia Encuentro de Socios en la Educación Superior (CMES París+5) organizada por la UNESCO en conmemoración de los cinco años de la CMES en París 1998. Adresses and Presentations: pp. 6-35, 23-25 de junio, UNESCO, París, 2003.
- Brunner, J.J. *Peligro y Promesa: Educación Superior en América Latina*. Mim. Mayo, Santiago de Chile, 2001.
- Cantidad sin Calidad: Un informe del progreso educativo en América Latina*. Documento PDF preparado por el Consejo Consultivo del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), 2006.
- Cordera, C., Rafael. *Los jóvenes mexicanos. Evolución y participación política*. Facultad de Economía, Universidad Nacional autónoma de México, Ciudad Universitaria, México, D.F., México, 2003.

- Estado de la Población Mundial 2005*. La promesa de igualdad. Equidad de género, salud reproductiva y objetivos de desarrollo del milenio. Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), 2005.
- González, E. y Didriksson, A. *La Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe: Promotora de un Espacio Común Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior*, Posgrado UCV. Órgano Ucevista para la Comunicación y Reflexión sobre los Estudios de Postgrado. ISSN 1316-5348, n.5, pp. 7-12, Venezuela, 2005.
- Gran Atlas Universal*. Editorial Sol 90, S.L., Barcelona, España, 2005.
- Human Development Report 2005. *Human Development Indicators Tables*. Documento PDF preparado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2005.
- Marta Mier y Terán, y Cecilia Rabell, coordinadoras. *Jóvenes y niños: Un enfoque sociodemográfico*. Editado por UNAM, FLACSO y Miguel Ángel Porrúa, México, 2005.
- La Educación Superior en el Mundo 2006. La Financiación de las Universidades*. Serie GUNI sobre el compromiso social de las universidades. GUNI y Ediciones Mundi-Prensa, Madrid, 2006.
- La Educación Superior para una Nueva Sociedad: La visión estudiantil*. Debate temático en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. UNESCO, Redactado por la Secretaría de la UNESCO, París, 5-9 de octubre de 1998.
- La Educación Técnico Profesional de Nivel Medio en Siete Países de América Latina: Aproximaciones a un estado del arte*. Documento PDF preparado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC UNESCO), [http://www.unesco.cl\\_medios\\_biblioteca\\_documentos\\_educacion\\_tecnico\\_profesional\\_nivel\\_medio\\_7\\_paises\\_america\\_latina.pdf](http://www.unesco.cl_medios_biblioteca_documentos_educacion_tecnico_profesional_nivel_medio_7_paises_america_latina.pdf), 2004.
- La Juventud en Iberoamérica: Tendencias y Urgencias*. Documento PDF preparado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ), 2004.
- Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe de 2005*. Publicado por el Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas, mayo de 2005.

“Panorama Educativo 2005: Progresando hacia las metas”. Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas (PRIE Américas). Documento PDF preparado en noviembre, 2005.

Rodríguez Cruz, A.M. *Historia de las universidades hispanoamericanas. Periodo hispánico*. Editado por el Patronato Colombiano de Artes y Ciencias y el Instituto Caro y Cuervo, 2 volúmenes, 1: 582 pp. y 2: 612 pp. Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 1973.

Tünnermann, Carlos. *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Colección UDUAL, Ciudad Universitaria, México, D.F., México, 2003.



# O Sistema de Ensino Superior do Brasil características, tendências e perspectivas

Luciane Stallivieri<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Descrever o sistema de Ensino Superior do Brasil é no mínimo uma tarefa árdua e complexa devido à diversidade de sua estrutura e organização. É necessário entender pelo menos o atual contexto da educação no Brasil, tendo-se em conta fatores de ordem econômica, social, cultural entre outros.

O que se pretende fazer no decorrer deste texto é uma tentativa de esclarecer alguns conceitos e sistematizar a forma como o sistema de Ensino Superior brasileiro se apresenta neste momento. Para tanto, será feito um resgate histórico desde o início da criação das primeiras instituições de Ensino Superior que surgiram no Brasil, a sua atual configuração e organização, em especial as divisões em que se distribuem as instituições e tentar-se-á fazer algumas considerações sobre as tendências e os caminhos pelos quais provavelmente passarão as futuras decisões no que diz respeito aos rumos da educação no Brasil.

A proposta é poder refletir, através da apresentação e da apreciação de alguns dados estatísticos, sobre o funcionamento da educação no Brasil, em especial, da educação superior, a fim de que se possa chegar a algumas conclusões sobre os rumos que seguirá a educação superior no Brasil.

---

<sup>1</sup> Presidente do Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais – FAUBAI, Assessora de Relações Internacionais e docente do Departamento de Letras da Universidade de Caxias do Sul.

## **A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO**

A educação superior no Brasil não pode ser discutida sem que se tenha presente o cenário e o contexto em que ela surge, ou seja, deve-se ter presente o tempo e o espaço em que ela está inserida, analisando desde o momento de seu surgimento até a realidade atual da educação, tanto no panorama local, regional como mundial.

O Brasil está localizado na América Latina, um continente visto por muitos como de exacerbada pobreza. É sem dúvidas um continente de muitas desigualdades, tanto no âmbito social como no âmbito territorial. Conforme resultados do estudo do Banco Mundial, a América Latina é o continente com o maior número de índices desiguais em vários aspectos: distribuição de renda, despesas com bens de consumo, serviços, acesso à saúde e principalmente acesso à educação. Mesmo assim, a universidade na América Latina, desde o seu surgimento, tem assumido um papel muito maior do que sua responsabilidade formativa. Ela traz para si a decisão de formar cidadãos empenhados com o compromisso social, com a luta pela diminuição das desigualdades, com a criação de oportunidades para todos, com o compromisso do desenvolvimento econômico e social e com a construção e manutenção de identidades culturais.

O grande desafio para os países latino-americanos consiste em oferecer aprendizagem, investigação e oportunidades de trabalho para seus indivíduos, de forma equitativa e equilibrada, a fim de assegurar conhecimento avançado que assegurem o desenvolvimento de suas economias, uma vez que esses mesmos países estão se convertendo em protagonistas do mercado global.

Os países da América Latina têm dado passos importantes no sentido de criar cada vez mais oportunidades para formar seus cidadãos e aumentar as reservas de capital intelectual e de profissionais altamente qualificados e dar-lhes condições de acesso ao mercado de trabalho com vistas à geração de renda e melhoria de condições de vida. As matrículas de acesso para o Ensino Superior praticamente dobraram nas últimas décadas e continuam expandindo, bem como o incremento da diversificação de oportunidades de ingresso em diferentes áreas do conhecimento no sistema de Ensino Superior. Mesmo assim, todos esses esforços ainda são insuficientes para atender à demanda de indivíduos aptos para usu-

fruírem das oportunidades de formação em nível superior e para atender às necessidades de colocação de profissionais no mercado de trabalho, fazendo com que ainda não seja uma realidade na América Latina. Ainda são poucas as instituições de Ensino Superior e as existentes enfrentam uma diversidade de problemas, em especial, no que se referem à qualidade, desigualdades regionais, e desequilíbrio também da quantidade de profissionais qualificados em áreas específicas em desajuste com as exigências do mercado de trabalho.

Este cenário remete à necessidade constante de observatórios permanentes que acompanhem a evolução das civilizações, seus novos contornos, suas novas exigências, suas necessidades, que façam leituras adequadas de como se pode através da educação, resolver os problemas que desequilibram o bem estar social das populações.

### **O CONTEXTO EM QUE SURGE A UNIVERSIDADE BRASILEIRA**

A Universidade surge no Brasil no começo do Século XIX, como resultado da formação das elites que buscaram a educação principalmente em instituições européias durante o período de 1500 a 1800 e que retornaram ao país com sua qualificação. Elas surgem em momentos conturbados e são basicamente fruto da reunião de institutos isolados ou de faculdades específicas, fato que lhes deu uma característica bastante fragmentada e frágil.

As universidades brasileiras possuem enormes diferenças históricas se comparadas às instituições dos outros países latino-americanos. Elas são bem mais jovens do que as instituições de Ensino Superior de outros países da América Latina. Resultam da demanda do mercado que sinaliza para a necessidade de formação de profissionais com qualificação fundamentalmente em áreas das engenharias, medicina e direito. Inicialmente estavam localizadas em grandes metrópoles, capitais dos estados mais importantes economicamente para o Brasil da época.

A primeira universidade brasileira, Universidade do Rio de Janeiro, foi fundada em 1920, no Rio de Janeiro, e definitivamente marcou os rumos da educação superior no Brasil, sinalizando para o estabelecimento de uma nova era.

A partir daí, deflagram-se alguns momentos importantes na história da educação brasileira de nível superior:

- Num primeiro momento, as universidades tinham a orientação de dar uma maior ênfase ao ensino do que à investigação. Instituições extremamente elitistas, com forte orientação profissional.
- No período de trinta anos compreendido entre 1930 (revolução industrial) e 1964 (governo militar assume o poder) foram criadas mais de 20 universidades federais no Brasil. O surgimento das universidades públicas, como a Universidade de São Paulo, em 1934, com a contratação de grande número de professores europeus, marcaram a forte expansão do sistema público federal de educação superior. Nesse mesmo período, surgem algumas universidades religiosas (católicas e presbiterianas).
- Em 1968, inicia uma terceira fase da educação superior brasileira com o movimento da reforma universitária, que tinham como base a eficiência administrativa, estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como mote das instituições de Ensino Superior.
- O contexto da época, na década de 70, impulsionou o desenvolvimento de cursos de pós-graduação no Brasil e a possibilidade de realização de cursos de pós-graduação no exterior, com vistas à capacitação avançada do corpo docente brasileiro.
- A partir dos anos 90, inicia uma quarta fase com a Constituição de 1988 e com a homologação de leis que passaram a regular a educação superior. Havia a necessidade de flexibilização do sistema, redução do papel exercido pelo governo, ampliação do sistema e melhoria nos processos de avaliação com vistas à elevação da qualidade.<sup>2</sup>

Nesse contexto, surgiram e desenvolveram-se as instituições de Ensino Superior no Brasil, buscando atender ao mercado que solicitava profissionais qualificados, ao mesmo tempo em que buscava criar sua própria identidade enquanto sistema de educação, considerado até hoje como uma das mais preciosas construções do Brasil republicano.<sup>3</sup>

---

2 Laus, Sonia; Morosini, Marília Costa, *Internacionalización de la educación superior em Brasil*, Banco Mundial em coedição com Mayol Ediciones, Colômbia, 2005.

3 Panizzi, Wrana Maria, *Pronunciamento II Reunião Plenária do Conselho Universitário Ibero-americano*, Andifes, Brasília, 2004.

## O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO ATUAL

O Brasil é hoje a décima maior economia do mundo, possui dimensões de proporções continentais, ou seja, sua extensão territorial equivale a 8,5 milhões de quilômetros quadrados e sua população ultrapassa o número de 183 milhões de habitantes, que cresce numa taxa anual de 1,31%.

Nessa realidade estão inseridas as instituições de Ensino Superior, que compõem um sistema complexo, diversificado, em constante mudança e expansão e que está prestes a aprovar um novo documento que rege a sua própria reforma universitária.

Para que se possa analisar o sistema de Ensino Superior brasileiro, tem-se que entender as divisões e classificações que lhe são atribuídas.

Importante salientar que é muito comum ocorrer grande confusão na nomenclatura das instituições de Ensino Superior, uma vez que as definições nem sempre dão conta da missão e do caráter das instituições, e principalmente por que nem todas as instituições são universidades.

Os debates sobre esse tema, via de regra, reduzem-se a uma mera distinção entre “públicas” e “privadas”, colocando todas as instituições como iguais na sua natureza institucional e missão, o que na realidade acaba por ignorar a diversificação e a riqueza desse sistema educacional.

Está claro que, se se aceita a riqueza e a diversidade de instituições de Ensino Superior, então se torna também necessário entender o porquê da necessidade de estabelecer-se algumas classificações, não com o objetivo de enquadrar o sistema nacional de Ensino Superior, mas acima de tudo para poder respeitar e entender a identidade, a missão e a finalidade de cada instituição dentro das diferentes realidades nas quais elas estão inseridas.

Sendo assim, relevantes são as questões colocadas por Steiner<sup>4</sup>, no ensaio *Diferenciação e Classificação das Instituições de Ensino Superior no Brasil*, quando pergunta: Quais instituições deveriam ser agrupadas nas mesmas categorias no universo do Ensino Superior? Quais são as semelhanças e diferenças dessas categorias? Como caracterizar suas missões?

---

4 Steiner, João E.; *Diferenciação e Classificação das Instituições de Ensino Superior*, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: [www.iea.usp.br/observatórios/educação](http://www.iea.usp.br/observatórios/educação)

O Ministério de Educação do Brasil define, para efeito de registros estatísticos, que as instituições de Ensino Superior estão classificadas da seguinte maneira:

- Públicas (federais, estaduais e municipais);
- Privadas (comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares).

Tal definição está seguramente relacionada com as formas de financiamento com que cada um dos modelos procura sobreviver no cenário da educação superior.

## **O FINANCIAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

Se o Ministério da Educação utiliza a categoria público – privado com seus derivados para diferenciar e classificar o sistema de Ensino Superior no Brasil, é, então, fundamental ter a compreensão do que isso significa no que diz respeito à forma de manutenção financeira e administrativa de cada um deles.

Basicamente o sistema de Ensino Superior público é mantido pelo poder público, em nível federal, estadual ou municipal.

As instituições públicas federais colocadas nessa categoria utilizam recursos públicos para a sua manutenção, ou seja, o governo federal é o seu principal mantenedor, já que nelas o ensino é gratuito e somente cerca de 3,5% do orçamento global é constituído por recursos diretamente por elas arrecadados.<sup>5</sup>

As instituições estaduais, por sua vez, têm no governo estadual o seu principal financiador, sendo que o ensino também é gratuito. No Brasil, nem todos os estados possuem instituições dessa natureza. Essa modalidade de instituição de caráter estadual está mais concentrada na região sudeste do Brasil, onde estão as grandes universidades que apresentam programas de ensino e pesquisa avaliados como sendo os de melhor qualidade do país.

Convém lembrar que as instituições estaduais também utilizam muito o financiamento proveniente das fundações estaduais de apoio à pesquisa como um meio adicional de captação de recursos através da realização de cursos de extensão ou através da prestação de serviços.

---

5 Schwartzman, Jacques; *O Financiamento das Instituições de Ensino Superior no Brasil*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: [www.iea.usp.br/observatorios/educacao](http://www.iea.usp.br/observatorios/educacao).

Já as instituições municipais, que são de número bastante inferior se comparado aos outros dois tipos de instituições que recebem recursos do governo, contam com o apoio financeiro do governo municipal. Estatisticamente, têm-se apenas 62 instituições dessa natureza no Brasil, distribuídas entre universidades, centros universitários, faculdades ou centros educacionais tecnológicos.

Em se tratando do sistema de Ensino Superior privado, as fontes de financiamento provêm do pagamento das mensalidades por parte dos próprios alunos, tanto para os cursos de graduação como para os cursos de pós-graduação. Isso significa aproximadamente 95 a 100% dos recursos captados. Algumas instituições podem contar com o apoio de mantenedores que podem ser membros da comunidade ou ordens religiosas, como as Pontifícias Universidades Católicas, no Brasil denominadas de PUCs.

Um dado interessante para ser analisado é que por serem de caráter privado, essas instituições não podem receber recursos públicos, mas podem apresentar e concorrer com a apresentação de projetos para o desenvolvimento de pesquisa e de pós-graduação. Tendo presente a forte atuação das instituições de caráter público na captação de recursos, as instituições privadas ainda não conseguem disputar em caráter de igualdade, sendo o percentual de sucesso bastante baixo.

Mesmo sendo todas consideradas de caráter privado, as instituições dessa categoria se subdividem em comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares.

As instituições de caráter comunitário podem ser laicas ou confessionais. As instituições comunitárias laicas são instituições sem fins lucrativos e são financiadas por membros da comunidade onde estão inseridas, além dos recursos provenientes da mensalidade dos alunos. Elas diferem das instituições comunitárias confessionais, uma vez que estas estão ligadas a uma congregação de ordem religiosa específica (na maioria das vezes católicas) ou ligadas a alguma orientação ideológica que as conduzem.

O que distingue o sistema de instituições confessionais, comunitárias e filantrópicas são as isenções fiscais que usufruem, por se caracterizarem como instituições sem fins lucrativos. Isso significa que os resultados

positivos de suas atividades devem ser reinvestidos nelas mesmas, não podendo haver distribuição de lucros.

De acordo com os estudos de Schwartzman<sup>6</sup>, dois são os principais tipos de isenção fiscal: do imposto de renda, para instituições educacionais sem fins lucrativos, e das contribuições para fins de seguridade social, para as instituições consideradas beneficentes (as chamadas filantrópicas), de utilidade pública e que apliquem integralmente os resultados operacionais na manutenção e desenvolvimento dos objetivos institucionais. A beneficência se caracteriza pela concessão de desconto de 50 a 100% do valor da mensalidade a alunos considerados carentes, bem como outras gratuidades especialmente na área de extensão.

Em se tratando do setor privado, onde também estão às instituições de caráter particular, essas se definem basicamente como instituições com fins lucrativos. Muitas delas são fundadas por proprietários ou mantenedores que não são oriundos do meio educacional, ao contrário, têm suas origens e formação no campo empresarial ou político. Dessa afirmação decorrem as conclusões e as preocupações de que a educação está deixando de ser um bem público e se tornando um negócio lucrativo num mercado em dinâmica expansão. Nesse cenário, pode-se ter duas interpretações: se por um lado existe a possibilidade de atender à demanda da sociedade por mais oportunidades de acesso à educação superior, por outro há a possibilidade da perda da qualidade.

Os recursos financeiros movimentados pelo setor privado de Ensino Superior são bastante consideráveis, pois, tomando como referência a anuidade média praticada em contratos do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), os dados apontam para o dobro do que o governo federal gasta com as Instituições Federais de Ensino Superior.

Um dado relevante a ser trazido para discussão é o forte crescimento do setor privado no Brasil, especialmente nos últimos anos. Os registros do Censo da Educação Superior<sup>7</sup> apontam para um grande incremento de instituições juridicamente classificadas como particulares. Tomando-se como referência o período entre 1999 e 2001, enquanto houve uma redução de 20% no total de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, as instituições particulares cresceram em 72%.

6 Ibid p.6

7 <http://www.inep.gov.br>

O fenômeno da expansão do sistema privado de educação superior deve ser analisado com cautela, uma vez que a universidade brasileira passou por esse forte processo de privatização em decorrência da ausência de recursos públicos que pudessem financiá-la, o que causou a deterioração de salários, de equipamentos e de instalações. Como consequência, ocorreu o aumento da oferta de vagas em universidades particulares.

Reconhecida e incentivada pelo Ministério da Educação, a expansão do sistema de Ensino Superior precisa do setor privado da educação, uma vez que, corresponde a 70% das matrículas e absorve um contingente muito expressivo de alunos de graduação.

O movimento de expansão tem sido suportado principalmente pelas instituições privadas, onde o número de alunos cresceu em 115,5% no período 1994/2001, bem acima do observado nas instituições públicas federais (38,4%), estaduais (53,9%) ou municipais (-16,6%).<sup>8</sup>

No entanto, mesmo com a expansão do ensino superior brasileiro, não se pode deixar de fazer referência a um dos problemas mais graves do ensino superior, apontado no documento síntese do Seminário Internacional Universidade XXI<sup>9</sup>, no que diz respeito à insuficiência de oportunidades educacionais em vários países. No Brasil, o nível de atendimento a jovens na faixa etária de 18 a 24 anos fica em torno dos 11%, um dos mais baixos da América Latina.

Os últimos dados consolidados da educação superior brasileira, do Censo da Educação Superior 2004, apontam que em 2004 foram oferecidas 2.320.421 vagas pelo sistema de educação superior, 317.688 a mais que no ano anterior (aumento de 15,8%). Inscreveram-se para disputar essas vagas, em 2004, 5.053.922, 152.487 a mais que em 2003, representando um acréscimo de 3,1% na demanda por vagas. Efetivamente, ingressaram na educação superior 1.303.110 novos alunos, perfazendo um total de 4.163.733 matrículas.

A criação de novas universidades e de novos centros universitários, através do credenciamento de faculdades integradas já existentes é também um reflexo do crescimento do ensino médio, que por sua vez está respondendo a duas forças propulsoras que movem a expansão do

8 Fonte: Instituto Nacional de Pesquisa em Educação Anísio Teixeira – INEP/MEC – Censos do Ensino Superior. Disponível em <http://www.inep.gov.br>

9 Seminário Internacional. *Universidade XXI Novos Caminhos para a Educação*. Documento síntese. Brasília, 2003.

ensino superior: por um lado às necessidades do mercado de trabalho que demanda profissionais capacitados, com novo perfil e novas qualificações profissionais e novos conteúdos; por outro, as aspirações culturais que fazem com que o acesso ao Ensino Superior faça parte da cultura dos jovens que saem do ensino médio, com interesse nunca antes visto.

O crescimento do setor privado é proporcional à capacidade de pagamento desses alunos, da existência de alternativas de fontes de financiamento como programas de crédito educativo, bolsas de estudos e do investimento individual feito pelos alunos.

É correto pensar que o crescimento elevado do número de instituições de Ensino Superior no setor privado não será sustentado por muito tempo, uma vez que o potencial de alunos com condições financeiras suficientes para pagar os estudos em instituições dessa natureza não está assegurado.

Diante da forte e evidente concorrência nesse setor, o que se pode prever é que em pouco tempo as instituições deverão buscar alternativas para retenção dos alunos, bem como pensar em possibilidades de facilitar o ingresso nas instituições, ou ainda e mais importante garantir a qualidade do ensino que estão oferecendo, através de programas diferenciados, onde os programas de inserção internacional e de mobilidade acadêmica internacional serão seguramente um diferencial.

## **INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA**

Segundo Cristovam Buarque, ex-ministro da Educação do Brasil, apesar da criação do sistema universitário federal brasileiro, que teve início em 1968 e foi reafirmado em 1985, com a implantação da isonomia total e a criação de um sistema comum de avaliação, a universidade brasileira ainda não é um sistema.

Um conjunto de normas tem de ser formulado para regular esse sistema, aplicando-se a todas as universidades, públicas ou privadas, e incorporando todas as universidades que fazem parte do sistema de produção do conhecimento superior, como institutos de pesquisa, empresas, hospitais, repartições públicas e entidades de formação de nível superior. O sistema brasileiro deve atuar no sentido de garantir autonomia a cada entidade, devendo, entretanto, criar um conjunto harmônico,

capaz de funcionar com sinergia, evitando as dispersões características do momento atual.<sup>10</sup>

Ainda segundo Buarque, mesmo diante da complexidade e da dificuldade de organização de um sistema único de Ensino Superior, vários esforços têm sido feitos no Brasil, através do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, da Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, e de outras entidades representativas como, como o Conselho Nacional de Educação – CNE, e da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, para sistematizar a educação superior no Brasil.

Segundo ele, as universidades ainda formam um conjunto que não possui a clareza de um sistema integrado. A idéia do governo federal é apresentar uma proposta de criação do sistema universitário brasileiro, em que pese a inter-relação e a interdependência de seus diversos componentes, sua interação com o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da cultura em geral, evidenciando, também, a relação entre a universidade e o setor privado e as instituições governamentais. Esse sistema universitário brasileiro possibilitará que seja definido, com maior clareza, o futuro da construção do saber superior no Brasil, ao longo das próximas décadas do século XXI.

Buarque também afirma que nesse quadro, ao mesmo tempo adverso e estimulante, em que o Brasil e sua universidade ingressam num novo século, tem-se agora um governo historicamente comprometido com a transformação da universidade numa instituição de ponta em termos mundiais. Para tal, será necessário: atender às necessidades emergenciais de uma instituição heróica, mas abandonada; organizar um sistema universitário que se tornou caótico devido ao crescimento descontrolado do setor privado, simultâneo ao encolhimento do setor público; e refundar a universidade segundo exigências do momento histórico pelo qual passa a humanidade.

No entanto, mesmo diante de considerações dessa complexidade, o atual sistema de Ensino Superior brasileiro se organiza e, regido pela LDB<sup>11</sup>, da mesma forma que se classificam de acordo com o tipo de fi-

10 Buarque, Cristovam; *A Universidade numa Encrucilhada*. Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior +5, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003.

11 LDB – Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

nanciamento, as instituições de ensino superior podem ser identificadas de acordo com a sua organização acadêmica, (definidas em lei, Decreto n. 3.860 de 9 de julho de 2001) ou seja:

- Universidades
- Centros universitários
- Faculdades e Faculdades integradas
- Institutos e escolas superiores
- Centros de educação tecnológica

Diante dessas classificações, é importante entender, então, o significado, a missão, e o caráter de cada uma das categorias apresentadas.

Essa variada diversificação ocorre, pois o setor educacional procura responder a alguns fatores tais como a necessidade de acompanhar as transformações no mercado de trabalho, a massificação do ensino, os altos custos que o desenvolvimento de pesquisas envolve, o que impossibilita que todas as instituições consigam manter o desenvolvimento da pesquisa e sua relação com o ensino.

Dada à inviabilidade, especialmente das questões financeiras e de recursos humanos, natural é que surjam diferentes tipos de instituições. Ou seja, mesmo diante da demanda e das possibilidades de absorção por parte do mercado e do espaço para o crescimento do setor educacional, nem todas as instituições conseguem manter o seu status universitário.

Necessidades diferenciadas remetem a respostas também distintas não só em termos dos produtos e serviços, mas também dos arranjos institucionais ou modelos capazes de promover tais ofertas. Dessa forma o modelo único de universidade que reúne a pesquisa, extensão (humboldtiano) que se mostrou bastante adequado às sociedades durante um determinado momento histórico, tornou-se inviável para o conjunto das instituições.<sup>12</sup>

Diante do entendimento da inviabilidade de um sistema único, procura-se, então, entender a conceituação de cada um dos modelos propostos pelo Ministério da Educação, através da LDB. A Lei estabelece que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

<sup>12</sup> Porto, Claudio; Régnier, Karla. *O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condições, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025*

A LDB estabelece, prioritariamente, que a educação superior tem por finalidade:

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Atendendo a esses objetivos, organiza-se a educação superior no Brasil, que será ministrada em instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização a partir dos interesses institucionais de cada IES.

Pareceres do Conselho Nacional de Educação reconhecem a variedade desses objetivos, os quais podem ser: oferta de ensino de graduação em uma ou múltiplas áreas, envolvendo um ou mais objetivos educacionais tais como formação geral ou especializada, formação profissional voltada para o mercado de trabalho, formação acadêmica e em pesquisa; oferta de formação em pós-graduação lato ou stricto sensu; oferta de cursos

seqüenciais e de extensão; desenvolvimento de atividades práticas e de pesquisa integradas à formação em nível de graduação, como instrumento para preparação de profissionais críticos e aptos ao permanente auto-desenvolvimento intelectual; desenvolvimento de pesquisas voltadas para o desenvolvimento regional; desenvolvimento de pesquisas nas áreas tecnológicas, básica e humanística, destinadas a promover o avanço do conhecimento em campos específicos do saber em colaboração com a comunidade científica e intelectual internacional; prestação de diferentes serviços à comunidade de acordo com a sua competência e capacidade; diferentes combinações destes e de outros objetivos.

O mesmo parecer define ainda que o perfil ou missão institucional definido pelas instituições deverá permitir sua classificação em um dos diferentes tipos de estabelecimento de ensino superior previstos pela legislação. A avaliação deverá respeitar o perfil ou missão definido pelas próprias instituições.

## UNIVERSIDADES

De acordo com a Constituição Federal, as Universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Tal exigência não existe para as outras formas institucionais de Ensino Superior, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

A LDB também dita que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa investigação, extensão, domínio e cultivo do saber humano. Devem possuir: I. produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II. Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado; III. Um terço do corpo docente em regime de tempo integral. A universidade tem autonomia didática e científica, bem como autonomia administrativa e de gerenciamento de recursos financeiros e do patrimônio institucional.

Quanto à autonomia para a abertura de novos cursos, o marco legal determina que as universidades estejam dispensadas de solicitar ao poder público autorização para abrir novos cursos superiores.

De acordo com o Instituto Nacional de Pesquisa em Educação – INEP, que informa as Sinopses dos Censos do Ensino Superior, atualmente, no Brasil, são consideradas universidades um total de 2013 instituições de ensino superior, em que 169 são universidades, distribuídas da seguinte forma: 60 são universidades comunitárias, confessionais ou filantrópicas; 32 estaduais; 46 federais; cinco municipais; 26 particulares, sendo deste total 83 públicas.

## CENTROS UNIVERSITÁRIOS

Os centros universitários são instituições multicurriculares que oferecem educação de excelência e têm autonomia em seus cursos e programas de educação superior. Eles têm autonomia semelhante à das universidades, no sentido de estar dispensados de solicitar autorização para abertura de novos cursos, no entanto não são obrigados a efetivar a realização de pesquisas.

Os centros universitários deverão comprovar elevada qualidade no ensino, o que deve incluir não só uma infra-estrutura adequada, mas titulação acadêmica do corpo docente ou relevante experiência profissional na respectiva área. Deverão comprovar, também, a inserção e práticas investigativas na própria atividade didática, de forma a estimular a capacidade de resolver problemas e o estudo autônomo por parte dos estudantes, assim como o constante aperfeiçoamento e atualização do corpo docente. Estágios supervisionados, prestação de serviços à comunidade, levantamento bibliográficos e elaboração autônoma ou em grupos de trabalhos teóricos ou descritivos sobre temas específicos, com orientação docente, são todas práticas necessárias a um ensino de alta qualidade.<sup>13</sup>

A distribuição classificatória do INEP apresenta os seguintes dados para os centros universitários: 44 comunitários, confessionais ou filantrópicos; um é federal; dois são municipais e 60 particulares. Deste total, somente três são públicos.

---

13 Frauches, Celso; Fagundes, Gustavo. *LDB anotada e comentada*. Brasília: Ilape, 2003.

## **FACULDADES INTEGRADAS, FACULDADES E INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.**

As faculdades integradas e as faculdades são instituições multicurriculares organizadas para atuar de uma maneira comum e sob um regime unificado. São instituições de um só plano de estudos diretamente sob o controle de uma administração central. Já os institutos de educação superior são instituições voltadas para a formação de professores.

As faculdades integradas, faculdades isoladas, escolas superiores e institutos superiores não gozam de autonomia, e devem solicitar autorização ao poder público, ao Ministério de Educação, para a abertura de um a um de seus novos cursos.

De acordo com o INEP, há atualmente, no Brasil, 282 faculdades de caráter comunitário, confessional ou filantrópico; 28 estaduais; seis federais; 55 municipais; 1222 particulares, sendo 89 públicos.

## **CENTROS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

Os centros de educação tecnológica são instituições que oferecem educação em nível básico, técnico ou tecnológico em nível de escola secundária e de capacitação pedagógica para professores e especialistas. Os dados do INEP mostram que os centros de educação tecnológica se distribuem da seguinte forma: dois centros comunitários, confessionais ou filantrópicos; 15 estaduais; 34 federais; nenhum centro de administração municipal; 93 particulares. Do universo de 144 centros de educação tecnológica, 49 são públicos.

## Número de Instituições de Curso Superior

Categoria Administrativa	Federal	Estadual	Municipal
Universidades	46	32	5
Centros Universitários	44	0	2
Faculdades integradas	0	0	3
Faculdades	6	28	52
Institutos Superiores			
Centros Tecnológicos	34	15	0

Categoria Administrativa	CCF*	Particular	Pública	Total
Universidades	60	26	83	169
Centros Universitários	44	60	3	107
Faculdades integradas	19	97	3	119
Faculdades	263	1125	86	1474
Institutos Superiores				
Centros Tecnológicos	2	93	49	144

\*Comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Fonte: Sinopse dos Censos do Ensino Superior MEC/INEP <http://www.inep.gov.br>  
Consultado em Nov. de 2006.

Uma outra apreciação, que pode ser feita através dos dados obtidos do INEP, leva a concluir que no Brasil, atualmente, há oferta de vagas para estudos no sistema de instituições de Ensino Superior distribuídas entre universidades e não universidades. Os números, então apontam para um total de 2013 instituições, sendo 169 universidades e 1844 não universidades.

Com os dados acima, pode-se também concluir que de acordo com a estrutura do sistema de Ensino Superior no Brasil, o maior número de estudantes de graduação está matriculado nas instituições de caráter privado.

## ESTRUTURA DOS PROGRAMAS DE ENSINO SUPERIOR

Além de tratar da característica administrativa e da organização acadêmica do sistema de Ensino Superior no Brasil, é fundamental também analisar as atividades de formação que são oferecidas pelas instituições que fazem parte desse sistema.

Procurando atender à demanda do mercado de trabalho e em consequência dos avanços e das transformações das necessidades e da realidade da educação e dos novos cenários e contextos, as instituições de Ensino Superior preparam-se para acompanhar essas transformações.

No art. 44 da LDB ficam definidos os tipos de cursos superiores oferecidos pelas instituições, ou seja, a educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

- I. seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
- II. de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente ou tenham sido classificados em processo seletivo;
- III. de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV. de extensão, abertos a candidatos que atendem aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

É fato que a própria expansão do sistema de Ensino Superior possibilitou que uma população que permaneceu alijada durante muitos anos pudesse ter, agora, novas oportunidades de acesso aos cursos de nível superior, gerando uma diversificação nas modalidades de cursos oferecidos.

A essa diversificação estão também associados outros fatores que alteram os contornos, em especial dos cursos de graduação que passam a optar por uma maior flexibilização de seus currículos mínimos e a implantação de novas diretrizes curriculares. Essas decisões conduzem a uma expansão e diversificação nas modalidades oferecidas, ou seja, a clientela passa a poder optar por cursos técnicos, tecnólogos, seqüenciais, educação continuada, cursos de especialização, cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, todos direcionados para necessidades diferenciadas para tipos de público específicos.

A grande fortaleza da maioria das instituições de Ensino Superior está na oferta de cursos de graduação, os quais são abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido clas-

sificados em processo seletivo. Os alunos que finalizam os estudos em nível de graduação recebem o bacharelado ou a licenciatura ou diplomas profissionais, pois são estudos desenvolvidos por períodos de duração mais longa e os habilitam para o exercício da profissão escolhida, com vistas ao ingresso no mercado de trabalho.

Os cursos de extensão são oferecidos a toda à comunidade, via de regra não exigem pré-requisitos para o seu ingresso a não ser alguns cursos de caráter mais específico e que solicitados pela universidade promotora por alguma razão institucional. Os estudantes ao concluírem cursos dessa natureza recebem o certificado de participação equivalente ao nível das atividades desenvolvidas durante o curso de extensão.

Os estudantes que optam pela modalidade de cursos sequenciais oferecidos em diferentes áreas do conhecimento são geralmente alunos provenientes de conclusão de estudos de educação média. A universidade do futuro se vislumbra como uma instituição que formará a maioria da população ao longo de toda a vida.<sup>14</sup>

Em nível de pós-graduação, as instituições de Ensino Superior brasileiras oferecem uma diversificada gama de opções e são considerados os de melhor qualificação e mais desenvolvidos entre os cursos oferecidos por instituições de Ensino Superior nos países da América Latina.

Quando se refere à pós-graduação há que se ter presente os diferentes níveis de estudos possíveis de serem realizados. Os estudantes podem optar pela realização de cursos de especialização, mestrado profissional, mestrado acadêmico ou doutorados.

De acordo com a LDB, o acesso à pós-graduação exige a conclusão da graduação (artigo 44, inciso III, da LDB), no entanto as instituições de Ensino Superior possuem a prerrogativa de fixar exigências complementares e decidir sobre a compatibilidade da área de formação com o aprofundamento dos estudos desejados.

Importante comentar que as universidades e os centros universitários possuem autonomia para criar e implantar cursos e programas de mestrado e doutorado (*stricto sensu*). Já nas instituições não-universitárias (faculdades, faculdades integradas, escolas ou institutos superiores) a

---

14 Mora, José-Ginés. *O processo de modernização das universidades européias: o desafio do conhecimento e da globalização*. In: Inovação e Empreendedorismo na Universidade. Porto Alegre, Edipucrs, 2006.

implantação de cursos de pós-graduação está sujeita à autorização do Ministério de Educação.

Os cursos de especialização concedem títulos de especialista na área de conhecimento escolhida e geralmente são concluídos com 360 horas de estudos presenciais. Eles não estão sujeitos à supervisão e avaliação da CAPES, nem há autorização ou reconhecimento externos à instituição. Compete aos órgãos colegiados superiores concederem a autorização para a oferta desses cursos.

Os estudantes podem optar por mestrado profissional, ou seja, um curso de mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Esta ênfase é a única diferença em relação ao mestrado acadêmico. O mestrado profissional confere o mesmo grau e prerrogativa, inclusive para o exercício da docência, e como todo o programa de pós-graduação *stricto sensu* tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso. O mestrado profissional responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico e não se contrapõe, sob nenhum ponto de vista, à oferta e expansão desta modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação.<sup>15</sup>

Cabe aqui uma ressalva, tendo em vista a multiplicação da oferta desenfreada de cursos na modalidade chamada de MBA, lembrando que eles são considerados cursos de especialização e não se confundem com os mestrados profissionalizantes, que mereceram uma norma específica por parte da CAPES.

Com o intuito de conter a “febre” dos MBA’s e zelar minimamente pela qualidade dos mesmos, em 3 de abril de 2001, o Ministério de Educação estabeleceu portaria visando a sua regulamentação. Estabeleceu que os cursos de MBA’s seriam classificados como Cursos de Especialização e o seu funcionamento depende do cumprimento de critérios mínimos de carga horária (pelo menos 360 horas), constituição do corpo docente (pelo menos 50% de professores portadores de títulos de mestres e doutores obtidos em programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos), e existência de trabalho de fim de curso (monografia ou dissertação) Para

15 Disponível em: <http://www.mec.gov.br>

serem ofertados a distância, os MBA's precisam ser oferecidos por instituições credenciadas pela União e conter provas presenciais e defesa presencial de monografia ou do trabalho de conclusão de curso.<sup>16</sup>

Os cursos de mestrado no Brasil, geralmente são concluídos em dois anos e ao final, para direito à obtenção do título de mestre, os concluintes devem apresentar uma dissertação sobre determinado tema, a qual será defendida na presença de especialistas, em banca pública.

Já os cursos de doutorado podem ser desenvolvidos em períodos maiores de tempo e ao concluírem os alunos devem defender um tema de caráter inédito, ou seja, apresentam uma tese inovadora sobre determinado assunto. As defesas de tese também são feitas publicamente e após a aprovação pela banca o concluinte recebe o título de doutor.

Concomitantemente com a expansão do sistema de instituições de Ensino Superior, a oferta de cursos de pós-graduação passa pela mesma situação nos Brasil.

Os estudos e as tabelas que registram a evolução da pós-graduação elaborada por Porto e Régnier, com dados do censo do Ensino Superior do INEP informam que: no período de 1994 a 2001 houve um crescimento do número de alunos nos programas de mestrado de 31%, atingindo um total de 60,3 mil estudantes nesse último ano. No caso do doutorado, o número de alunos cresceu em 73% no período, atingindo um total de 60,3 mil estudantes nesse último ano. No caso do doutorado, o número de alunos cresceu em 73% no período, atingindo 32,7 mil estudantes em 2001. É importante destacar que em 2001 a matrícula total na pós-graduação, como um todo, cresceu 6.5 pontos percentuais. O forte crescimento da pós-graduação foi mais acentuado nas instituições federais e estaduais no período de 1994-1998. Todavia, é importante salientar a recente expansão das matrículas de mestrado nas instituições privadas, que cresceram 26,4% em 1999 e 13,4% em 2001. O segmento privado também registrou, em 2001, significativo aumento nos programas de doutorado, da ordem de 8,9%.

Da mesma forma que os cursos de graduação, a pós-graduação observa as orientações provenientes do Ministério da Educação, através de sua agência reguladora denominada CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Ibid

<sup>17</sup> Disponível em: <http://www.capes.org.br>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações que estão ocorrendo na educação superior brasileira estão analogamente ocorrendo no cenário da educação mundial, principalmente nos países da América Latina.

O que se pode concluir até aqui é que, em primeiro lugar, o Brasil ainda precisa avançar muito no que diz respeito às condições de poder dar conta de oferecer educação em nível superior para um contingente maior de sua população, em especial, os que estão em idade de ingresso no ensino superior. Para isso, a expansão do número de instituições torna-se uma necessidade imediata. No entanto, a expansão não pode seguir ocorrendo de forma desorganizada e superada, expressivamente pelo aumento de instituições de caráter privado, uma vez que a sociedade não tem condições de absorver os altos custos que representa concluir um curso em nível superior.

Da mesma forma, isso gera a necessidade de constante reflexão sobre a sistematização do sistema de Ensino superior brasileiro, a fim de que a oferta esteja de acordo com as necessidades apresentadas pela população, que se movimenta também de acordo com os novos cenários e com as novas demandas do mercado de trabalho.

O momento é bastante delicado. As tensões existentes entre o sistema público e privado, as questões de financiamento da educação superior, a autonomia universitária e

a necessidade de constante avaliação para garantia da qualidade são questões recorrentes nas agendas do setor político e educacional do país.

À comunidade acadêmica, gestores, dirigentes universitários, docentes e pesquisadores cumpre o papel de seguir honrando os compromissos assumidos com a população, em especial observando às pertinentes orientações sintetizadas no encontro da UNESCO, em Paris, que visa promover acima de tudo uma educação para paz, respeito aos direitos humanos, justiça social, multiculturalidade e promoção das minorias e dos excluídos.

# **El sistema de educación superior de Brasil características, tendencias y perspectivas**

**Luciane Stallivieri<sup>1</sup>**

**Traducción Vicky de Fuentes**

## **INTRODUCCIÓN**

Describir el sistema de educación superior de Brasil es una tarea ardua y compleja debido a la diversidad de su estructura y organización. Es necesario entender por lo menos el actual contexto de la educación en Brasil, teniéndose en cuenta factores de orden económico, social, cultural entre otros.

Lo que se pretende hacer en el transcurso de este texto es una tentativa de esclarecer algunos conceptos y presentar la forma como el sistema de educación superior brasileño se presenta en este momento. Para eso se realizará un rescate histórico desde el inicio de la creación de las primeras instituciones de educación superior que surgieron en Brasil, a su actual configuración y organización, en especial a las divisiones en que se distribuyen las instituciones e intentar hacer algunas consideraciones sobre las tendencias y los caminos por los cuales probablemente pasarán las futuras decisiones que dicen algo respecto a los rumbos de la educación en Brasil.

La propuesta es poder reflejar, a través de la presentación y de la apreciación de algunos datos estadísticos sobre el funcionamiento de la educación en Brasil, en especial de la educación superior, con el fin de que se pueda llegar a algunas conclusiones sobre los rumbos que seguirá la educación superior en Brasil.

## **LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO**

La educación superior en Brasil no puede ser discutida sin que se tenga presente el escenario y el contexto en que ella surge, o sea, debe tenerse presente el tiempo y el espacio en el que ella está inserta, analizando

desde el momento de su surgimiento, hasta la realidad actual, tanto en el panorama local, regional como mundial.

El Brasil está localizado en América Latina, un continente visto por muchos como de exacerbada pobreza, es sin duda un continente de muchas desigualdades, tanto en el ámbito social como el ámbito territorial. Conforme a los resultados del estudio del Banco Mundial, América Latina es el continente con el mayor número de índices desiguales en varios aspectos: distribución de renta, gastos con bienes de consumo, servicios, acceso a la salud y principalmente acceso a la educación. Asimismo, la universidad en América Latina, desde su surgimiento, ha asumido un papel mucho mayor del que ha sido su responsabilidad formativa. Ella traza para sí la decisión de formar ciudadanos empeñados con el compromiso social, con la lucha por la disminución de las desigualdades, con la creación de oportunidades para todos, con el compromiso de desarrollo económico y social y con la construcción y manutención de identidades culturales.

El gran desafío para los países latinoamericanos consiste en ofrecer aprendizaje, investigación y oportunidades de trabajo para sus individuos de forma equitativa y equilibrada, con el fin de asegurar el conocimiento avanzado que respalde el desarrollo de sus economías, ya que esos mismos países se están convirtiendo en protagonistas del mercado global.

Los países de América Latina han dado pasos importantes en el sentido de crear más oportunidades para formar a sus ciudadanos y aumentar así las reservas de capital intelectual y de profesionales altamente calificados y darles condiciones de acceso al mercado de trabajo con vistas a la generación de utilidades y mejorar las condiciones de vida. Las inscripciones de acceso para la educación superior prácticamente se duplicaron en las últimas décadas y continúan expandiéndose, así como el incremento de la diversificación de utilidades de ingreso en diferentes áreas del conocimiento en el sistema de educación superior. Asimismo, todos esos esfuerzos todavía son insuficientes para atender la demanda de individuos aptos que usufructúen de las oportunidades de formación en el nivel superior y para atender a las necesidades de colocación de profesionales en el mercado de trabajo, algo hasta ahora no logrado en América Latina. Aún así son pocas las instituciones de educación superior y las existentes enfrentan una diversidad de problemas, en especial, en

lo que se refiere a la calidad, desigualdades regionales y desequilibrio también en la cantidad de profesionales calificados en áreas específicas, en desajuste con las exigencias del mercado de trabajo.

Este escenario nos lleva a la necesidad constante de observatorios permanente que acompañan la evolución de las civilizaciones en sus nuevos contornos, sus nuevas exigencias, sus necesidades de hacer lecturas adecuadas de cómo se pueden resolver problemas que desequilibran el bienestar social de los pueblos a través de la educación.

## **EL CONTEXTO DEL SURGIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD BRASILEÑA**

La universidad surge en Brasil al comienzo del Siglo XIX, como resultado de la formación de las elites que buscaron la educación principalmente en instituciones europeas durante el periodo de 1500 a 1800 y que retornaron al país con calificación universitaria. Las universidades surgen en momentos convulsionados y son básicamente fruto de la reunión de institutos aislados o de facultades específicas, hecho que les dio una característica bastante fragmentada y frágil.

Las universidades brasileñas poseen enormes diferencias históricas si se comparan con las instituciones de otros países latinoamericanos. Ellas saben mejor de jóvenes de lo que las instituciones de educación superior de otros países de América Latina. Características que resultan de la demanda del mercado que necesita la formación de profesionales con calificación fundamentalmente en áreas de las ingenierías, medicina y derecho. Inicialmente estaban localizadas en grandes metrópolis, capitales de los estados más importantes económicamente para el Brasil de la época.

La primera universidad brasileña, la Universidad de Río de Janeiro, fue fundada en 1920, en Río de Janeiro, y marcó definitivamente los rumbos de la educación superior en Brasil, señalando así el establecimiento de una nueva era.

A partir de ahí se producen algunos momentos importantes en la historia de la educación brasileña de nivel superior:

- En un primer momento, las universidades tenían la orientación de dar mayor énfasis a la investigación que a la enseñanza. Instituciones extremadamente elitistas, con fuerte orientación profesional.
- En el periodo de los treinta años comprendido entre 1930 (revolución industrial) y 1964 (el gobierno militar asume el poder) fueron creadas más de veinte universidades federales en Brasil. El surgimiento de las universidades públicas, como la Universidad de Sao Paulo en 1934, con la contratación de un gran número de profesores europeos, marcaron la fuerte expansión del sistema público federal de educación superior. En ese mismo periodo, surgen algunas universidades religiosas (católicas y presbiterianas)
- En 1968 se inicia una tercera fase de la educación superior brasileña con el movimiento de la reforma universitaria, que tenía como base la eficiencia administrativa, estructura departamental y la indisociabilidad de la enseñanza, investigación y extensión como emblema de las instituciones de educación superior.
- El contexto de la época en la década de los 70, impulsó el desarrollo de cursos de posgrado en Brasil y la posibilidad de realización de cursos de posgrado en el exterior, con vistas a la capacitación avanzada del cuerpo docente brasileño.
- A partir de los años 90, se inicia una cuarta fase con la Constitución de 1988 y con la homologación de leyes que vinieron a regular la educación superior.
- Había la necesidad de la flexibilización del sistema, reducción del papel ejercido por el gobierno, la ampliación del sistema y la mejoría en los procesos de evaluación con miras a elevar la calidad.<sup>2</sup>

En ese contexto, surgieron y se desarrollaron las instituciones de educación superior en Brasil, buscando atender al mercado que solicitaba profesionales calificados, al mismo tiempo que buscaba crear su propia identidad en cuanto al sistema de educación, considerado hasta hoy como una de las más preciosas construcciones del Brasil republicano.<sup>3</sup>

## **EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO ACTUAL**

Brasil es hoy la décima mayor economía del mundo, posee dimensiones de proporciones continentales o sea, su extensión territorial es de 8,5 millones de kilómetros cuadrados y su población sobrepasa los 183 millones de habitantes, que crece en una tasa anual de 1,31%.

En esa realidad están insertadas las instituciones de educación superior, que forman un sistema complejo, diversificado, en constante mudanza y expansión y que están listos para aprobar un nuevo documento que rige a su propia reforma universitaria.

Para que se pueda analizar el sistema de educación superior brasileño, se tienen que entender las divisiones y clasificaciones que les son atribuidas.

Es importante resaltar que es muy común que ocurra una gran confusión en la nomenclatura de las instituciones de educación superior, una vez que las definiciones no siempre dan cuenta de la misión y del carácter de las instituciones y, principalmente, porque no todas las instituciones son universidades.

Los debates sobre ese tema, como regla, se reducen a la mera distinción entre “públicas” y “privadas”, colocando a todas las instituciones como iguales en su naturaleza institucional y misión, lo que en la realidad acaba por ignorar la diversidad y la riqueza de ese sistema educacional.

Está claro que si se acepta la riqueza y la diversidad de instituciones de educación superior, entonces también se vuelve necesario entender el porqué de la necesidad que se establezcan algunas clasificaciones, no con el objetivo de encuadrar el sistema nacional de educación superior, sino por encima de todo para poder respetar y entender la identidad, la misión y la finalidad de cada institución dentro de las diferentes realidades en las cuales se encuentran insertadas.

Sobre este asunto considero relevantes las cuestiones colocadas por Steiner<sup>4</sup> en el ensayo “Diferenciación y Clasificación de las Instituciones de Educación Superior en Brasil”, cuando pregunta: ¿Cuáles instituciones deberían ser agrupadas en las mismas categorías en el universo de la educación superior? ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias de esas categorías? ¿Cómo caracterizas sus misiones?

El Ministerio de Educación de Brasil define, para efecto de registros estadísticos, que las instituciones de educación superior están clasificadas de la siguiente manera:

- Públicas (federales, estatales y municipales);
- Privadas (comunitarias, confesionales, filantrópicas y particulares).

Tal definición está seguramente relacionada con las formas de financiamiento con que cada uno de los modelos procura sobrevivir en el escenario de la educación superior.

## **EL FINANCIAMIENTO DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Si el Ministerio de Educación utiliza la categoría pública-privada con sus derivados para diferencias y clasificar el sistema de educación superior en Brasil es, entonces, fundamental tener la comprensión de lo que eso significa en lo que dice respecto a la forma de manutención financiera y administrativa de cada uno de ellos.

Básicamente el sistema de educación superior público es mantenido por el poder público a nivel federal, estatal o municipal.

Las instituciones públicas federales utilizan recursos públicos para su manutención, o sea, el gobierno federal es su principal sostén, ya que en ellas la educación es gratuita, y sólo el 3,5% del presupuesto global lo constituye recursos producidos por ellas.<sup>5</sup>

Las instituciones estatales, a su vez, tienen en el gobierno estatal su principal financiador, en estas instituciones la educación también es gratuita. En Brasil, no todos los estados poseen instituciones de esa naturaleza. Esa modalidad de institución de carácter estatal está más concentrada en la región sureste de Brasil, donde están las grandes universidades que presentan programas de educación e investigación evaluados como los de mejor calidad del país.

Conviene recordar que las instituciones estatales también utilizan mucho el financiamiento proveniente de las instituciones estatales de apoyo a la investigación como un medio adicional de captación de recursos a través de la realización de cursos de extensión o a través de la prestación de servicios.

Las instituciones municipales, que son menos si se comparan con las otras instituciones que reciben recursos del gobierno, cuentan con

apoyo financiero del gobierno municipal. Sólo existen 62 instituciones de esa naturaleza en Brasil, distribuidas entre universidades, centros universitarios, facultades o centros educacionales tecnológicos.

Las fuentes de financiamiento del sistema de educación superior privado provienen del pago de las mensualidades por parte de los mismos alumnos, tanto para los cursos de graduación como para los cursos de posgrado, cantidad que se encuentra entre el 95 a 100 % de los recursos captados. Algunas instituciones pueden contar con el apoyo de patrocinadores que pueden ser miembros de la comunidad u órdenes religiosas, como las Universidades Pontificias Católicas, en Brasil denominadas PUCs.

Un dato interesante para ser analizado es que por ser de carácter privado esas instituciones no pueden recibir recursos públicos, pero pueden presentar y concursar con la presentación de proyectos para el desarrollo de investigación y de posgrado. Teniendo presente la fuerte actuación de las instituciones de carácter público en la captación de recursos, las instituciones privadas todavía no consiguen un carácter de igualdad, siendo el porcentaje de su éxito bastante bajo.

Asimismo, las instituciones de esa categoría se subdividen en comunitarias, confesionales, filantrópicas y particulares.

Las instituciones de carácter comunitario pueden ser laicas o confesionales. Las instituciones comunitarias laicas son instituciones sin fines lucrativos y son financiadas por miembros de la comunidad donde están insertadas, además de los recursos provenientes de la mensualidad de los alumnos. Ellos difieren de las instituciones comunitarias confesionales ya que estas están ligadas a una congregación de orden religiosa específica (en la mayoría de las veces católicas) obligadas a alguna orientación ideológica que las conducen.

Lo que distingue el sistema de instituciones confesionales, comunitarias y filantrópicas son las exenciones fiscales que disfrutan, por caracterizarse como instituciones sin fines lucrativos. Eso significa que los resultados positivos de sus actividades deben ser reinvertidos en las mismas, no pudiendo tener distribución de lucros.

De acuerdo con los estudios de Schwartzman<sup>6</sup> son dos los tipos principales de exención fiscal: del impuesto de renta, para instituciones educativas sin fines lucrativos y de las contribuciones para fines de se-

guridad social, para las instituciones consideradas de beneficencia (las llamadas filantrópicas), de utilidad pública, y que apliquen integralmente los resultados operacionales en la manutención y desarrollo de los objetivos institucionales. La beneficencia se caracteriza por la concesión de descuento de 50 a 100% del valor de la mensualidad de los alumnos considerados de escasos recursos, así como otros beneficios especialmente en el área de extensión.

En el sector privado están también las instituciones de carácter particular, que se definen básicamente como instituciones con fines lucrativos. Muchas de ellas reciben fondos de propietarios patrocinadores que no son oriundos del medio educacional, al contrario, tienen sus orígenes en el campo empresarial o político. De esa afirmación surgen las conclusiones y las preocupaciones de que la educación está dejando de ser un bien público y se está tornando un negocio lucrativo en un mercado en expansión dinámica. En ese escenario, se pueden tener dos interpretaciones: si por un lado existe la posibilidad de atender a la demanda de la sociedad con mayores oportunidades de acceso a la educación superior, por otro hay la posibilidad de la pérdida de la calidad.

Los recursos financieros movilizados por el sector privado de educación superior son bastante considerables, pues, tomando como referencia la anualidad media practicada en contratos del Fondo de Financiamiento al Estudiante de Educación Superior (FIES), los datos apuntan a que la cifra es el doble de lo que el gobierno federal gasta con las instituciones federales de educación superior.

En los últimos años se ha producido un fuerte crecimiento del sector privado en Brasil. Los registros del Censo de la Educación Superior<sup>7</sup> señalan un gran incremento de instituciones clasificadas jurídicamente como particulares. Tomando como referencia el periodo entre 1999 y 2001, en el cual hubo una reducción del 20% en el total de instituciones comunitarias, confesionales o filantrópicas, las instituciones particulares crecieron en 72%.

Reconocida e incentivada por el Ministerio de Educación, la expansión del sistema de educación superior necesita del sector privado de la educación, ya que a él corresponde el 70% de las inscripciones y absorbe un contingente de alumnos de grado muy importante.

El fenómeno de la expansión del sistema privado de educación superior debe ser analizado con cautela, puesto que la universidad brasileña pasó por ese fuerte proceso de privatización debido a la ausencia de recursos públicos que pudiesen financiarla, lo que causó el deterioro de salarios, de equipos y de instalaciones. Como consecuencia ocurrió el aumento de la oferta de vacantes en universidades particulares.

El movimiento de expansión ha sido apoyado principalmente por las instituciones privadas, donde el número de alumnos creció en 115,5% en el periodo 1994-2001, muy por encima de lo observado en las instituciones públicas federales (38,4%), estatales (53,9%) o municipales (-16,6).<sup>8</sup>

Sin embargo, aun con la expansión de la educación superior brasileña, no se puede dejar de hacer referencia a uno de los problemas más graves de la educación superior, situación planteada en el documento síntesis del Seminario Internacional Universidad XXI,<sup>9</sup> en lo que respecta a la insuficiencia de oportunidades de educación en varios países. En Brasil, el nivel de asistencia de jóvenes en edades entre los 18 a 24 años es de alrededor del 11%, uno de los más bajos de América Latina.

Los últimos datos consolidados de la educación superior brasileña del Censo de la Educación Superior 2004, señalan que en ese año fueron ofrecidas 2,320.421 vacantes por el sistema de educación superior, 317.688 más que el año anterior (aumento de 15,8%).

Se inscribieron para competir por esas vacantes, en 2004, 5.053.922, 152.487 más que en 2003, representando un aumento de 3,1% en la demanda por vacantes. Efectivamente, ingresaron en la educación superior 1.303.110 nuevos alumnos, haciendo un total de 4.163.733 matrículas.

La creación de nuevas universidades y de nuevos centros universitarios a través de la acreditación de facultades integradas ya existentes es también un reflejo del crecimiento de la enseñanza media, que a su vez está respondiendo a dos fuerzas propulsoras que mueven la expansión de la enseñanza superior: por un lado las necesidades del mercado de trabajo que demanda profesionales capacitados con nuevo perfil, nuevas calificaciones profesionales y nuevos contenidos; por otro, las aspiraciones culturales que hacen que el acceso a la educación superior

sea parte de la cultura de los jóvenes que salen de la enseñanza media, con un interés nunca antes visto.

El crecimiento del sector privado es proporcional a la capacidad del pago de esos alumnos, de la existencia de alternativas de fuentes de financiamiento, como programas de crédito educativo, becas de estudios y de la inversión individual realizada por los alumnos.

Es correcto pensar que el elevado número de instituciones de educación superior en el sector privado no será sustentando por mucho tiempo, ya que el potencial de alumnos con condiciones financieras suficientes para pagar los estudios en instituciones de esa naturaleza no está asegurado.

Frente a la fuerte y evidente competencia en ese sector, lo que se puede prever es que en poco tiempo las instituciones deberán buscar alternativas para la conservación de los alumnos, así como pensar en posibilidades de facilitar el ingreso en las instituciones, o más aún garantizar la calidad de la enseñanza que están ofreciendo a través de programas diferenciados, donde los programas de inserción internacional y de movilidad académica internacional serán seguramente un diferencial.

#### **INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR-ORGANIZACIÓN ACADÉMICA**

Según Cristovam Buarque, ex ministro de Educación de Brasil, a pesar de la creación del sistema universitario federal brasileño, que se inició en 1968 y fue reafirmado en 1985, con la implantación de la isonomía total y la creación de un sistema común de evaluación, la universidad brasileña todavía no es un sistema.

Un conjunto de normas tiene que ser formulado con el fin de regular ese sistema, aplicándose a todas las universidades públicas y privadas, incorporando todas las universidades que forman parte del sistema de producción del conocimiento superior, tales como institutos de investigación, empresas, hospitales, reparticiones públicas y entidades de formación de nivel superior. El sistema brasileño debe actuar en el sentido de garantizar autonomía a cada entidad, debiendo, entre tanto, crear un conjunto armonioso capaz de funcionar con sinergia, evitando las dispersiones características del momento actual.<sup>10</sup>

Según Buarque, al frente de la complejidad y de la dificultad de organización de un sistema único de educación superior, se han realizado varios esfuerzos en Brasil, a través del Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas-CRUB, de la Asociación Nacional de Dirigentes de Instituciones Federales de Educación Superior-ANDIFES, y de otras entidades representativas, como el Consejo Nacional de Educación-CNE, y de la Ley de Directrices y Bases-LDB, para sistematizar la educación superior en Brasil.

Según él, las universidades forman un conjunto que no posee la claridad de un sistema integrado. La idea del gobierno federal es presentar una propuesta de creación del sistema universitario brasileño, en el que pese la interrelación y la interdependencia de sus diversos componentes, se produzca una interacción con el desarrollo de la ciencia, de la tecnología y de la cultura en general, evidenciando también, la relación entre la universidad y el sector privado y las instituciones gubernamentales. Ese sistema universitario brasileño hará posible que sea definido, con mayor claridad, el futuro de la construcción del saber superior en Brasil, a lo largo de las próximas décadas del siglo XXI.

Buarque afirma también que en ese cuadro, al mismo tiempo adverso y estimulante, en que el Brasil y su universidad ingresan en un nuevo siglo, se tiene ahora un gobierno históricamente comprometido con la transformación de la universidad en una institución de punta en términos mundiales. Para eso, será necesario: atender a las necesidades emergentes de una institución heroica, pero abandonada; organizar un sistema universitario que se volvió caótico debido al crecimiento descontrolado del sector privado, simultáneo a la contracción del sector público; y refundar la universidad según las exigencias del momento histórico por el cual pasa la humanidad.

Sin embargo, a pesar de las consideraciones de esa complejidad, el actual sistema de educación superior brasileña se organiza y se rige por la LDB,<sup>11</sup> de la misma forma que se clasifican de acuerdo con el tipo de financiamiento las instituciones de educación superior que pueden ser identificadas de acuerdo con su organización académica (definidas en leyes, Decreto n.3.860 del 9 de julio de 2001) o sea:

- Universidades
- Centros universitarios

- Facultades y facultades integradas
- Institutos y escuelas superiores
- Centros de educación tecnológica

Al frente de esas clasificaciones es importante entender, entonces, el significado, la misión y el carácter de cada una de las categorías presentadas.

Esa variada diversificación ocurre pues el sector educacional procura responder a algunos factores, tales como la necesidad de acompañar las transformaciones en el mercado de trabajo, la masificación de la esperanza, los altos costos que el desarrollo de investigación envuelve, lo que imposibilita que todas las instituciones consigan mantener el desarrollo de la investigación y su relación con la enseñanza.

Dada la falta de viabilidad, especialmente de las cuestiones financieras y de recursos humanos, es natural que surjan diferentes tipos de instituciones. O sea, al frente de la demanda y de las posibilidades de absorción por parte del mercado y del espacio para el crecimiento del sector educacional, ya que no todas las instituciones consiguen mantener su estatus universitario.

Las necesidades financieras remiten respuestas también distintas no sólo en términos de los productos y servicios sino también de los arreglos institucionales o modelos capaces de promover tales ofertas. De esa forma el modelo único de universidad que reúne la investigación y extensión (humboldtiano) que resultó bastante adecuado a las sociedades durante un determinado momento histórico, se tornó poco viable por el conjunto de las instituciones.<sup>12</sup>

Frente al entendimiento de la falta de viabilidad de un sistema único, se procura entonces entender el concepto de cada uno de los modelos propuestos por el Ministerio de Educación, a través de la LDB. La ley establece que la educación acoja los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, en la convivencia humana, en el trabajo, en las instituciones de educación e investigación, en los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y en las manifestaciones culturales.

La LDB establece prioritariamente que la educación superior tenga como finalidad:

- I. Estimular la creación cultural y el desarrollo del espíritu científico y del pensamiento reflexivo;

- II. Formar diplomados en las diferentes áreas del conocimiento aptos para la inserción en sectores profesionales y para la participación en el desarrollo de la sociedad brasileña, y colaborar en su formación continua;
- III. Incentivar el trabajo de investigación e investigación científica con miras al desarrollo de la ciencia y tecnología y de la creación y difusión de la cultura, de esa manera, desarrollar el entendimiento del hombre y medio en que vive;
- IV. Promover la divulgación de conocimientos culturales, científicos y técnicos que constituyen el patrimonio de la humanidad y comunicar el saber a través de la educación, de publicaciones y de otras formas de comunicación;
- V. Suscitar el deseo permanente de perfeccionamiento cultural y profesional y posibilitar la concretización correspondiente, integrando los conocimientos que van adquiriéndose en una estructura intelectual sistematizadora del conocimiento de cada generación;
- VI. Estimular el conocimiento de los problemas del mundo presente, en particular los nacionales y regionales, prestar servicios especializados a la comunidad y establecer con ella una relación de reciprocidad;
- VII. Promover la extensión, abierta a la participación de la población, con miras a la difusión de las conquistas y beneficios de la creación cultural y de las investigaciones científicas y tecnológicas generadas en la institución.

Atendiendo esos objetivos, se organiza la educación superior en Brasil, que será suministrada en instituciones de educación superior públicas o privadas, con diferentes grados de especialización a partir de los intereses institucionales de cada IES.

El Consejo Nacional de Educación reconoce la variedad de esos objetivos, los cuales pueden ser: oferta de educación de grado en una o múltiples áreas, abarcando uno o más objetivos educativos, tales como formación general o especializada, formación profesional volcada para el mercado de trabajo, formación académica o en investigación; oferta en formación de posgrado difundido en sentido estricto; oferta de cursos en secuencia y de extensión; desarrollo de actividades prácticas y de investigación integradas al nivel de grado, como instrumento para preparación de profesionales críticos y capaces para el permanente

autodesarrollo intelectual; desarrollo de investigaciones volcadas para el desarrollo regional; desarrollo de investigaciones en las áreas tecnológicas, básicas y humanística, destinadas a promover el avance del conocimiento en campos específicos del saber en colaboración con la comunidad científica e intelectual internacional; prestación de diferentes servicios a la comunidad de acuerdo con su competencia y capacidad; diferentes combinaciones de éstos y de otros objetivos.

El mismo parecer define que el perfil o misión institucional definido por las instituciones deberá permitir su clasificación en uno de los diferentes tipos de establecimiento de educación superior previstos por la legislación. La evaluación deberá respetar el perfil o misión definido por las propias instituciones.

## **Universidades**

De acuerdo con la Constitución Federal, las universidades deben obedecer al principio de la indisolubilidad de la enseñanza, investigación y extensión. Tal exigencia no existe para las otras formas institucionales de educación superior, de acuerdo con la Ley de Directrices y Bases (LDB) de 1996.

La LDB también dicta que las universidades son instituciones pluridisciplinarias de formación de cuadros profesionales de nivel superior, de investigación, extensión, dominio y cultivo del saber humano. Deben poseer I. Producción intelectual institucionalizada mediante el estudio sistemático de los temas y problemas relevantes, tanto desde el punto de vista científico y cultural, como regional y nacional; II. Un tercio del cuerpo docente, por lo menos, con títulos académicos de maestría y doctorado; III. Un tercio del cuerpo docente en régimen de tiempo integral. La universidad tiene autonomía didáctica y científica, ya sea como autonomía administrativa y de gerencia de recursos financieros y del patrimonio institucional.

En cuanto a la autonomía para la apertura de nuevos cursos, el marco legal determina que se dispense a las universidades de solicitar al poder público autorización para abrir nuevos cursos superiores.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Investigación en Educación-INEP, que informa las Sinopsis de los Censos de Educación Supe-

rior actualmente, en Brasil, son consideradas universidades un total de 2013 instituciones de educación superior, en que 169 son universidades, distribuidas de la siguiente forma: 60 son universidades comunitarias, confesionales o filantrópicas; 32 estatales; 46 federales; cinco municipales; 26 particulares, de éstas 83 son públicas.

### **Centros universitarios**

Los centros universitarios son instituciones multicurriculares que ofrecen educación de excelencia y tienen autonomía en sus cursos y programas de educación superior. Ellos tienen autonomía semejante a la de las universidades en el sentido de estar exentos de solicitar autorización para la apertura de nuevos cursos, sin embargo, no están obligados a efectuar la realización de investigación.

Los centros universitarios deberán comprobar elevada calidad en la educación, lo que debe incluir no sólo una infraestructura adecuada, sino titulación académica del cuerpo docente o experiencia profesional relevante en el área respectiva. Deberán comprobar también, la inserción y prácticas de investigación en la propia actividad didáctica, de manera de estimular la capacidad de resolver problemas y todo estudio autónomo por parte de los estudiantes, así como el constante perfeccionamiento y actualización del cuerpo docente. Trabajo voluntario supervisado, prestaciones de servicios a la comunidad, levantamientos bibliográficos y elaboración autónoma o en grupos de trabajo teóricos o descriptivos sobre temas específicos, con orientación docente, son todas prácticas necesarias para una enseñanza de alta calidad.<sup>13</sup>

La distribución de clasificación INEP presenta los siguientes datos para los centros universitarios: 44 comunitarios, confesionales o filantrópicos; uno federal; dos son municipales y 60 particulares. De este total solamente 3 son públicos.

### **Facultades integradas, facultades e institutos de educación superior**

Las facultades integradas y las facultades son instituciones multicurriculares organizadas para actuar de una manera común y sobre un régimen unificado. Son instituciones de un solo plan de estudios directamente so-

bre el control de una administración central. Y los institutos de educación superior son instituciones enfocadas a la formación de profesores

Las facultades integradas, facultades aisladas, escuelas superiores o institutos superiores no gozan de autonomía, deben solicitar autorización al poder público y al Ministerio de Educación, para la apertura de uno a uno de sus nuevos cursos.

De acuerdo con el INEP, hay actualmente, en el Brasil, 282 facultades de carácter comunitario, confesional o filantrópico; 28 estatales; 6 federales; 55 municipales y 1222 particulares, de este total 89 son públicas.

### **Centro de educación tecnológica**

Los centros de educación tecnológica son instituciones que ofrecen educación en nivel básico, técnico o tecnológico a nivel de escuela secundaria y de capacitación pedagógica para profesores especialistas. Los datos del INEP muestran que los centros de educación tecnológica se distribuyen de la siguiente forma: 2 centros comunitarios, confesionales o filantrópicos, 15 estatales; 34 federales; ningún centro de administración municipal; 93 particulares. Del universo de 144 centros de educación tecnológica, 49 son públicos.

## Número de instituciones de curso superior

Categoría	Federal	Estatal	Municipal
Administrativa			
Universidades	46	32	5
Centros Universitarios	44	0	2
Facultades integradas	0	0	3
Facultades	6	28	52
Institutos Superiores			
Centros Tecnológicos	34	15	0

Categoría	CCF*	Particular	pública	Total
Administrativa				
Universidades	60	26	83	169
Centros Universitarios	44	60	3	107
Facultades integradas	19	97	3	119
Facultades	263	1125	86	1474
Institutos Superiores				
Centros Tecnológicos	2	93	49	144

\*Comunitarias, confesionales y filantrópicas

Fuentes: Sinopsis de los Censos de Educación Superior MEC/INEP <http://www.inep.gov.br> Consultado en noviembre de 2006

Una u otra apreciación que puede ser hecha a través de los datos obtenidos del INEP, lleva a la conclusión de que en Brasil, actualmente, hay ofertas de vacantes para estudios en el sistema de educación superior distribuidas entre universidades y no universidades. Los números señalan entonces un total de 2013 instituciones, siendo 169 universidades y 1844 no universidades.

Con los datos anteriores se puede concluir también que de acuerdo con la estructura del sistema de educación superior en Brasil, el mayor número de estudiantes de grado están inscritos en las instituciones de carácter privado.

### Estructura de los programas de educación superior

Además de tratar de la característica administrativa y de la organización académica del sistema de educación superior en Brasil, es fundamental

también analizar las actividades de formación que son ofrecidas por las instituciones que son parte de ese sistema.

Procurando atender a la demanda del mercado de trabajo y en consecuencia de los avances y de las transformaciones de las necesidades y de la realidad de la educación y de los nuevos escenarios y contextos, las instituciones de educación superior se preparan para acompañar esas transformaciones.

En el artículo 44 de la LDB quedan definidos los tipos de cursos superiores ofrecidos por las instituciones, o sea, la educación superior abarcará los siguientes cursos y programas:

- I. Secuencias por campo de saber, de diferentes niveles de incorporación, que cumplan con los requisitos establecidos por ellas
- II. De grado, abiertos a candidatos que hayan concluido la enseñanza media o su equivalente o hayan sido clasificados en proceso selectivo
- III. De posgrado comprendiendo programas de maestría y doctorado, cursos de especialización, perfeccionamiento y otros, abiertos a candidatos diplomados en cursos de grado y que cumplan con las exigencias de las instituciones de educación
- IV. De extensión, abiertos a candidatos que cumplan con los requisitos establecidos en cada caso con las instituciones de educación.

Es un hecho que la propia expansión del sistema de educación superior hizo posible el que una población que permaneció aislada durante muchos años pudiese tener ahora nuevas oportunidades de acceso a los cursos de nivel superior, generando una diversificación en las modalidades de cursos ofrecidos.

A esa diversificación están asociados también otros factores que alteran los contornos, en especial de los cursos de grado que optan por una mayor flexibilidad de su currícula mínima y la implantación de nuevas directrices curriculares. Esas decisiones conducen a una expansión y diversificación en las modalidades ofrecidas, ya sea, la clientela puede optar por cursos técnicos, tecnológicos, secuenciales, educación continua, cursos de especialización, cursos de postgrado en el sentido estricto, todos dirigidos hacia necesidades diferentes para tipos de público específico.

La gran fortaleza de la mayoría de las instituciones de educación superior está en la oferta de cursos de grado, los cuales se abren a candidatos que hayan terminado la enseñanza media o su equivalente y hayan sido clasificados en proceso selectivo. Los alumnos que finalizan los estudios en nivel de grado reciben el bachillerato o la licenciatura o diplomas profesionales pues ya son estudios desarrollados por periodos de duración más larga que los habilitan para el ejercicio de la profesión escogida, con vistas al ingreso del mercado de trabajo.

Los cursos de extensión son ofrecidos a toda la comunidad y no se exigen prerequisites para su ingreso a no ser algunos cursos de carácter más específico y que sean solicitados por la universidad promotora por alguna razón institucional.

Los estudiantes al concluir cursos de esa naturaleza reciben el certificado de participación equivalente al nivel de las actividades desarrolladas durante el curso de extensión.

Los estudiantes que optan por la modalidad de cursos secuenciales ofrecidos en diferentes áreas del conocimiento son generalmente alumnos que han terminado estudios de educación media. La universidad del futuro se vislumbra como una institución que formará a la mayoría de la población a lo largo de toda la vida.<sup>14</sup>

En el nivel de posgrado, las instituciones de educación superior brasileñas ofrecen una diversa gama de opciones y son consideradas las de mejor calidad y más desarrolladas entre los cursos ofrecidos por instituciones de educación superior en los países de América Latina.

Cuando se refiere a posgrado hay que tener presente los diferentes niveles de estudios posibles de ser realizados. Los estudiantes pueden optar por la realización de cursos de especialización, maestría profesional, maestría académica o doctorado.

De acuerdo con la LDB, el acceso al posgrado exige la terminación del grado (artículo 44, inciso III, de la LDB), sin embargo las instituciones de educación superior poseen la prerrogativa de fijar las exigencias complementarias y decidir sobre la compatibilidad del área de formación con la profundidad de los estudios deseados.

Es importante comentar que las universidades y los centros universitarios poseen autonomía para crear e implantar cursos y programas de maestría y doctorado, *stricto sensu*. Ya en las instituciones no universi-

tarias (facultades, facultades integradas, escuelas o institutos superiores) la implantación de cursos de posgrado está sujeta a la autorización del Ministerio de Educación.

Los cursos de especialización conceden títulos de especialista en el área de conocimiento escogida y, generalmente, son terminados con 360 horas de estudios de presencia. Éstos no están sujetos a la supervisión y evaluación de la CAPES, ni hay autorización o reconocimiento externo a la institución. Compete a los órganos colegiados superiores conceder la autorización para la oferta de esos cursos.

Los estudiantes pueden optar por maestría profesional, o sea, un curso de maestría que enfatiza estudios y técnicas enfocadas directamente al desempeño de un alto nivel de calificación profesional. Este énfasis es la única diferencia en relación con la maestría académica. La maestría profesional confiere el mismo grado y prerrogativa, incluso para el ejercicio de la docencia, y como todo el programa de posgrado (*stricto sensu*) tiene validez nacional del diploma condicionado al reconocimiento previo al curso. La maestría profesional responde a una necesidad socialmente definida de capacitación profesional de naturaleza diferente de la propiciada por la maestría académica y no se contrapone, bajo ningún punto de vista, a la oferta y expansión de esta modalidad de curso, ni se constituye en una alternativa para la formación de maestros según los patrones de exigencia más simples o más rigurosos de aquellos tradicionalmente adoptados por el postgrado.<sup>15</sup>

Cabe aquí una aclaración, teniendo en cuenta la multiplicación de la oferta desenfrenada de cursos en la movilidad llamada MBA, recordando que éstos son considerados cursos de especialización y no se confunden con las maestrías profesionales que merecieron una norma específica por parte de la CAPES.

Con la intención de contener la fiebre de los MBA's y vigilar mínimamente la calidad de los mismos, el 3 de abril de 2001, el Ministerio de Educación estableció su reglamentación. Estableció que los cursos de MBA's serían calificados como Cursos de Especialización y su funcionamiento dependía del cumplimiento de criterios mínimos de carga de horario (por lo menos 360 horas), constitución del cuerpo docente (por lo menos 50% de profesores con títulos de maestría y doctorado obtenidos en programas de posgrado *stricto sensu* reconocidos) y existencia de

trabajo de fin de curso (monografía o disertación) para ser ofrecidos a distancia, los MBA's necesitan ser ofrecidos por instituciones acreditadas por la Unión y contener pruebas presenciales y defensa presencial de monografía u otro trabajo de determinación de curso.<sup>16</sup>

Los cursos de maestría en Brasil, generalmente, se concluyen en dos años y al final, para tener derecho a obtener el título de maestría, deben presentar una disertación sobre determinado tema, que será defendido en la presencia de especialistas, en público.

Los cursos de doctorado ya pueden ser desarrollados en periodos mayores de tiempo y al concluir los alumnos deben defender un tema de carácter inédito, o sea, presentan una tesis innovadora sobre determinado tema. Las defensas de tesis también son hechas públicamente y sólo después de la aprobación el egresado recibe el título de doctor.

En forma congruente con la expansión del sistema de instituciones de educación superior, la oferta de cursos de posgrado pasa por la misma situación en Brasil.

Los estudios y las tablas que registran la evolución del posgrado elaboradas por Porto y Règnier, con datos del censo de educación superior del INEP informan que en el periodo de 1994 a 2001 hubo un crecimiento del número de alumnos en los programas de maestría del 31% alcanzando un total de 60, 3 mil estudiantes en ese último año.

En el caso del doctorado, el número de alumnos creció en 73% en el periodo, alcanzando 32,7 mil estudiantes en 2001. Es importante destacar que en 2001 la inscripción total al posgrado fue más acentuada en las instituciones federales y estatales en el periodo de 1994-1998. Es importante resaltar la reciente expansión de las inscripciones de maestría en las instituciones privadas, que crecieron 26,4% en 1999 y 13,4 en 2001. El sector privado registró también en 2001 un aumento significativo en los programas de doctorado, del orden del 8,9%.

De igual manera que los cursos de grado, en el posgrado se observan las orientaciones provenientes del Ministerio de Educación a través de su agencia reguladora denominada CAPES- Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior.<sup>17</sup>

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Las transformaciones que están ocurriendo en la educación superior brasileña están ocurriendo de igual manera en el escenario de la educación mundial, principalmente en los países de América Latina.

Lo que puede concluirse hasta aquí es que, en primer lugar, Brasil todavía necesita avanzar mucho respecto a las condiciones necesarias para poder ofrecer educación en nivel superior para un contingente mayor de su población, en especial, los que están en edad de ingreso a la educación superior. Para eso, la expansión del número de instituciones se vuelve una necesidad inmediata. Sin embargo, la expansión no puede seguir ocurriendo de forma desorganizada y que se dé sólo el aumento de instituciones de carácter privado, dado que la sociedad no tiene condiciones para absorber los altos costos que representa terminar un curso de nivel superior.

De esa misma forma, eso genera la necesidad de reflexión constante sobre la sistematización del sistema de educación superior brasileña, con el fin de que la oferta esté de acuerdo con las necesidades presentadas por la población, que se mueve también en los nuevos escenarios y con las nuevas demandas del mercado de trabajo.

El momento es bastante delicado. Las tensiones existentes entre el sistema público y privado, las cuestiones de financiamiento de la educación superior, la autonomía universitaria y la necesidad de constante evaluación para garantizar la calidad son cuestiones recurrentes en las agendas del sector político y educativo del país.

La comunidad académica, gestores, dirigentes universitarios, docentes e investigadores cumplen el papel de seguir honrando los compromisos asumidos con la población, observando en especial las orientaciones pertinentes sintetizadas en el encuentro de la UNESCO, en París con miras a promover por encima de todo una educación para la paz, respeto a los derechos humanos, justicia social, pluricultura y promoción de las minorías y de los excluidos.

## REFERENCIAS

- 1 Presidente del Foro de Asesorías de las Universidades Brasileñas para Asuntos Internacionales- FAUBAI, Asesora de Relaciones Internacionales y docente del Departamento de Letras de la Universidad de Caxias del Sul.
- 2 Laus, Sonia; Morosini, Marília Costa, *Internacionalización de la educación superior en Brasil*, Banco Mundial en coedición con Ediciones Mayo, Colombia 2005.
- 3 Pazini, Wraná Maria, *Pronunciamento II Reunión Plenaria del Consejo Universitario Iberoamericano*, Andifes, Brasilia 2004.
- 4 Steiner, Joao E. *Diferenciación y Clasificación de las Instituciones de Educación Superior*, Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de San Pablo. Disponible en [www.iea.usp.br/observatorios/educacao](http://www.iea.usp.br/observatorios/educacao)
- 5 Schwartzman, Jacques; *El Financiamiento de las Instituciones de Educación Superior en Brasil*. Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Sao Paulo disponible en [www.iea.usp.br/observatorios/educacao](http://www.iea.usp.br/observatorios/educacao)
- 6 *Ibid.* p.6
- 7 <http://www.inep.gov.br>
- 8 Fuente: Instituto Nacional de Investigación en Educación Anísio Teixeira-INEP/MEC- Censos de Educación Superior. Disponible en <http://www.inep.gov.br>
- 9 Seminario Internacional. Universidad XXI Nuevos Caminos para la Educación. Síntesis del documento, Brasilia, 2003.
- 10 Buarque, Cristovam; La Universidad en una Encrucijada. Trabajo presentado en la Conferencia Mundial de Educación Superior +5 UNESCO, París, 23-25 junio de 2003.
- 11 LDB-Ley que establece las directrices y bases de Educación Nacional-Ley N 9.394, 20 de diciembre de 1996.
- 12 Porto, Claudio; Règnier, Karla. *La Educación Superior en el Mundo y en Brasil- Condicionantes, Tendencias, y Escenarios para el Horizonte 2003-2025*.
- 13 Frauches, Celso; Fagundes, Gustavo. LDB anotada y comentada. Brasilia Ilape, 2003.
- 14 Mora, José -Ginès. *El proceso de modernización de las universidades europeas: el desafío del conocimiento y de la globalización In: Innovación y Empresa en la Universidad*. Porto Alegre, Edipucrs, 2006.
- 15 Disponible en <http://www.mec.gov.br>
- 16 *Ibid.*
- 17 Disponible en <http://www.capes.org.br>



# La juventud de Centroamérica

José Andrés Masís Bermúdez\*



## INTRODUCCIÓN

La juventud centroamericana actual, en sus rasgos más generales, no difiere mucho de las de otras regiones de América Latina y el Caribe. Sus posibilidades y limitaciones son similares, vistas como subregión, y sus aspiraciones son también comunes. Pero también como en el caso del resto de las regiones, una visión más cercana y detallada de la condición de estos jóvenes mostraría características que les son muy propias, por una parte, y diferencias de gran magnitud en su composición. Es por ello que, al cumplir el encargo de dar una visión, necesariamente resumida, de la condición de los nuevos jóvenes centroamericanos, particularmente de aquellos que alcanzan la educación superior, fácil es perderse en las generalizaciones que ofrecen aun las mejores estadísticas disponibles o en la mirada de detalles que necesariamente devienen de un trato más íntimo del tema. Por ello, consciente de la diversidad y variedad de los sujetos a los que intentaría dejar representados, no queda más que ofrecerles disculpas por adelantado a ellos y a quienes esto lean por las simplificaciones que pudieran resultar del manejo de la información reunida o de los énfasis y contrastes que por fuerza caracterizan cada enfoque particular. Cabe agregar, como colofón a este de *argumentum ad misericordiam*, y sin que se constituya ello en una razón para las limitaciones advertidas, que la información de interés y disponible para un trabajo de esta índole es por demás muy limitada y, la que existe, no siempre confiable. En particular, tratándose éste de un trabajo con particular énfasis en los jóvenes que cursan estudios superiores, es de

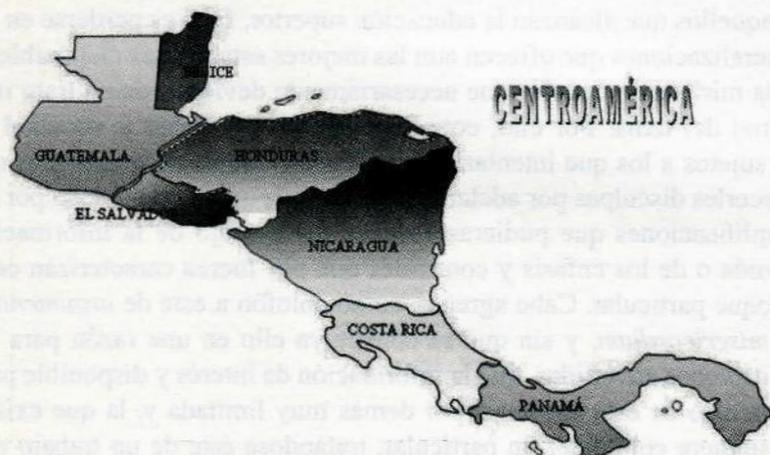
---

\* Director de Planeación del Consejo Nacional de Rectores en Costa Rica

advertir que los datos y estudios sobre este nivel de la educación de los países centroamericanos son susceptibles de una amplia mejora. Ésta es en realidad una necesidad imperativa, tanto por la importancia que para el futuro de esa juventud representa la enseñanza superior, como para poder dar una adecuada caracterización de una realidad que ha mostrado una dinámica de gran evolución, cuyos rasgos tienden a quedar ocultos por la persistente opacidad que ha mostrado dicho sector educativo para mostrarse en sus variados y cambiantes detalles.

### **CENTROAMÉRICA: PRINCIPALES TENDENCIAS Y DESAFÍOS DEL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE**

El concepto mismo de Centroamérica es uno que ha venido evolucionando en su caracterización geográfica, política y cultural. Inicialmente hablábamos de una Centroamérica constituida por cinco naciones: Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica, unidas por un pasado histórico común y objeto de variados esfuerzos de integración hasta ahora no eficazmente logrados. Dicha concepción de Centroamérica se ha venido extendiendo primero con Panamá y luego con Belice.



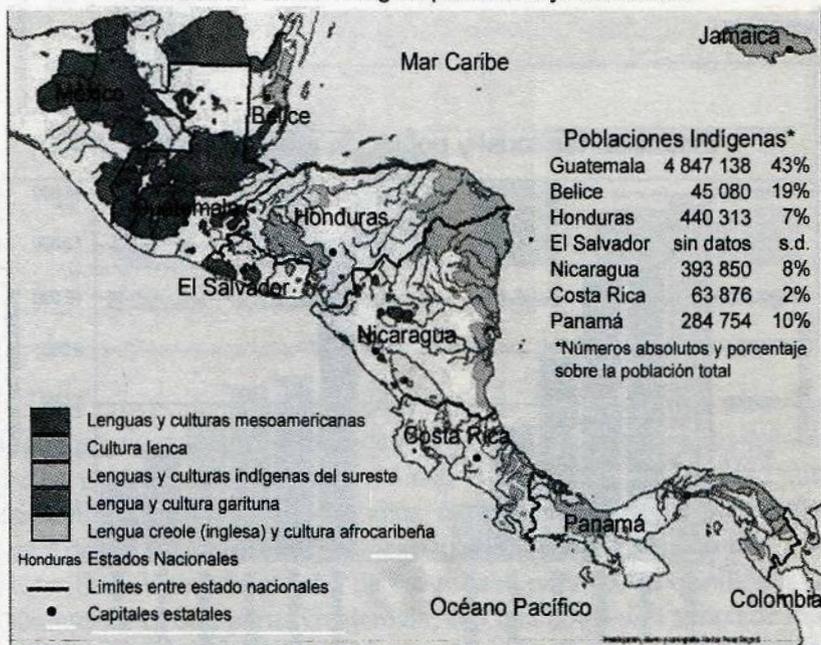
No deja de ser notable, dentro de esta óptica, el conjunto de acciones que se han venido dando recientemente que acercan la República Dominicana a dichos países, particularmente en el área comercial y cultural.

Para fines de este estudio, se ha buscado dar cuenta, hasta donde los datos lo permiten, de un área centroamericana que incluye a Belice y a Panamá y dentro de esta óptica se ha tratado de ubicar el contexto social y económico que sirve de fondo para el desarrollo del tema encomendado.<sup>1</sup>

## CENTROAMÉRICA: PLURIETNICIDAD Y MULTICULTURALIDAD

La variedad de la región centroamericana a la que se hacía alusión en la introducción se puede observar con facilidad en un mapa del área en que se destaquen sus aspectos étnicos y culturales.

Centroamérica: Una región pluriétnica y multicultural



Fuente: Segundo Informe sobre el Desarrollo Humano en Centroamérica y Panamá.

<sup>1</sup> Las ilustraciones utilizadas, salvo en los casos en que se indique la fuente específica, provienen de presentaciones hechas por el grupo encargado del Informe sobre desarrollo humano en Centroamérica y Panamá.

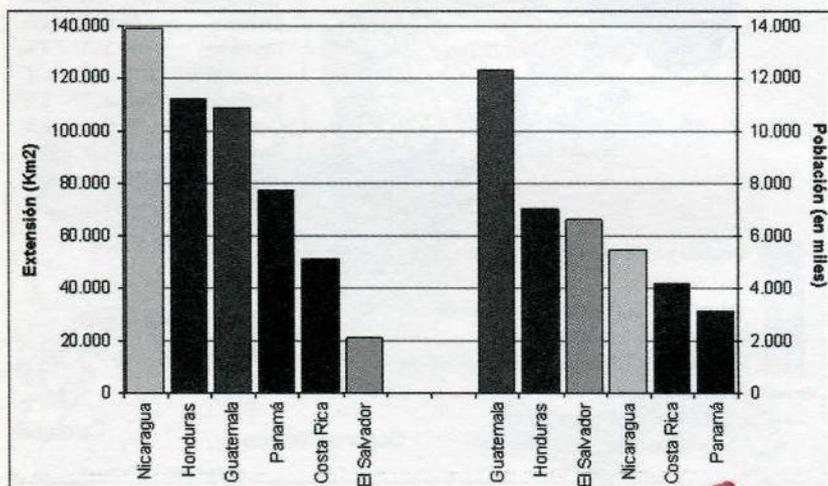
En efecto, se puede notar la representación que tienen en ella los grupos indígenas, los que, en países como Guatemala, constituyen cerca de la mitad del total de la población. Notable es asimismo la diversidad de lenguas en uso en la región.

Esta diversidad étnica y cultural de Centroamérica no es de nuevo cuño, aunque sí es el reconocimiento de su existencia. En efecto, las legislaciones de los países han venido dando cuenta de esta nueva condición, si bien no se puede decir que se hayan llegado a configurar a la fecha verdaderas agendas de inclusión. Éste es un elemento capital, sin cuyo concurso sería impensable poder alcanzar niveles significativos de desarrollo humano.

### EXTENSIÓN TERRITORIAL Y POBLACIÓN

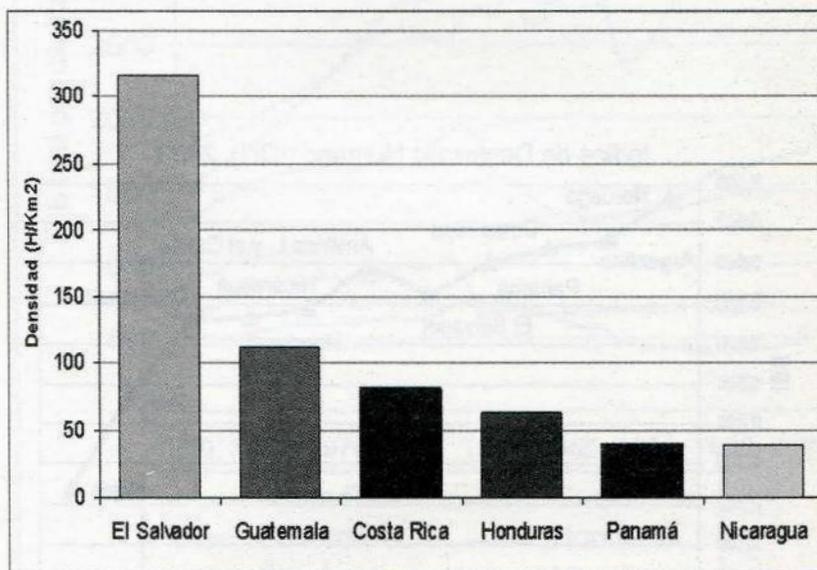
El territorio centroamericano está parcelado y habitado en formas contrastantes.

Extensión territorial y población total por países. 2003



Los países de mayor extensión relativa no son los más poblados. Por ejemplo, Nicaragua, el más extenso, es el cuarto en población; El Salvador, el “Pulgarcito de América”, es, sin embargo, el tercero en habitantes. Este aspecto de desproporción se destaca con mayor intensidad si nos fijamos en las densidades de población de los países: la densidad del más pequeño es seis veces mayor que la del más grande.

Densidad de población por países. 2003

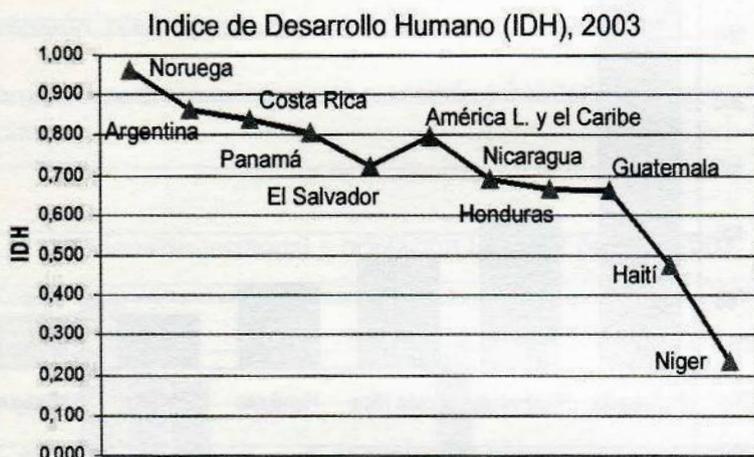


Las proyecciones para la población de Centroamérica muestran singulares disparidades. Las tendencias de las tasas actuales nos señalan que las poblaciones de Panamá y Costa Rica crecerían a un ritmo muy moderado. En los próximos 45 años, la de Panamá pasaría de su valor actual de 3.2 millones de habitantes a alrededor de los 5 millones. La de Costa Rica alcanzaría al cabo de ese mismo periodo los 6 millones de habitantes. Por otra parte, Guatemala, con una población actual de más de 12,5 millones, marcharía a un elevado ritmo de aumento poblacional y llegaría en ese mismo periodo a los 28 millones de habitantes.<sup>2</sup>

2 CCP-UCR con datos de CELADE, CEPAL.

## EL DESARROLLO HUMANO EN LA REGIÓN

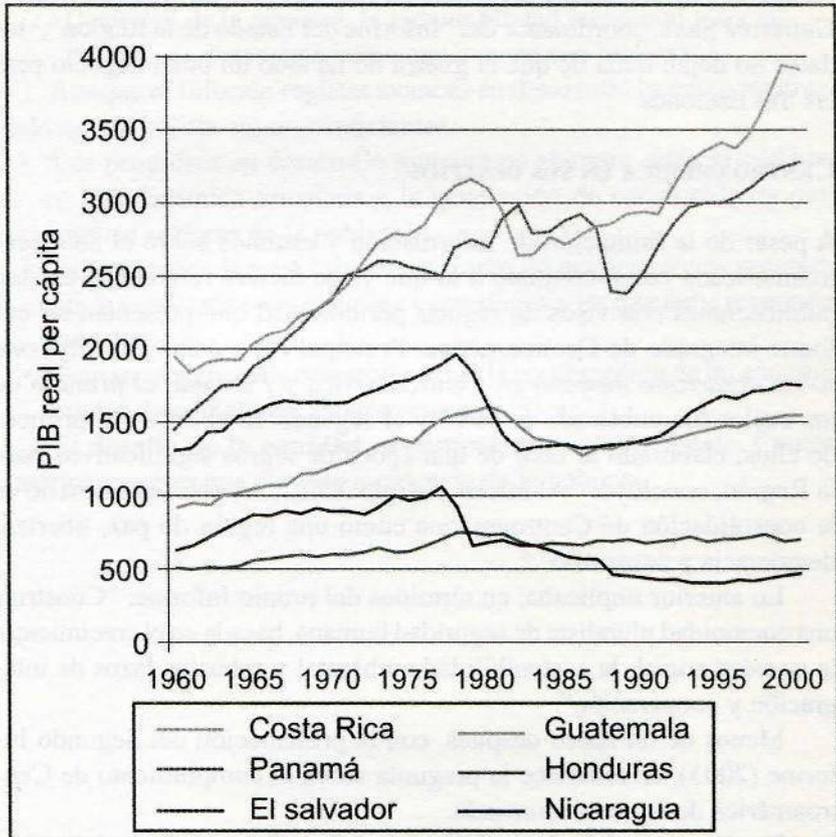
En términos del Índice de Desarrollo Humano (IDH) creado y publicado anualmente por el PNUD, la situación relativa de los países les ubica, en general, entre los de desarrollo medio, con Costa Rica en el borde inferior de los de desarrollo humano alto y Panamá en la frontera entre ambos niveles. Como referencia, en esta frontera se ubica el Índice de América Latina como región.



Fuente: PNUD, Informe de Desarrollo Humano, 2005.

Los largos conflictos que han experimentado muchos de los países del área han sido, a no dudarlo, un lastre para su desarrollo en general. Una mirada a la evolución de las últimas décadas del Producto Interno Bruto *per cápita* de los seis países nos muestra lo indicado con gran elocuencia.

## Producto interno bruto real per cápita



Fuente: Banco Mundial, 2002, World Development Indicators.

En momentos de relativa paz, y en los que los países de la región han podido impulsar políticas armónicas, la tendencia del indicador ha sido de crecimiento para todo el conjunto. Véase si no las décadas de los sesenta y setenta, cuando bajo el impulso del Mercado Común Centroamericano todos los países experimentaron un repunte sostenido. Con el final de los setenta estallan los conflictos armados en Guatemala, El Salvador y Nicaragua y con ello se produce un descenso notable en el PIB *per cápita* de las tres naciones, descenso que no se revierte hasta el establecimiento de los acuerdos de paz hacia el final de los ochenta. No obstante este repunte que se mantendría a lo largo de los años noventa,

a la llegada del nuevo siglo ninguna de las tres economías había logrado recuperar aún su máximo nivel histórico. Como bien ha señalado Miguel Gutiérrez Saxe, coordinador del “Informe del Estado de la Región”,<sup>3</sup> los datos no dejan duda de que la guerra no ha sido un buen negocio para las tres naciones.

## CENTROAMÉRICA EN SUS DESAFÍOS

A pesar de la limitación de información y estudios sobre el área centroamericana como conjunto a la que ya se hiciera referencia, existen publicaciones con visos de regular periodicidad que presentan un enfoque integrado de Centroamérica. Principal entre éstas es el *Informe sobre desarrollo humano en Centroamérica y Panamá*, el primero de los cuales fue publicado en 1999 y el segundo en el 2003. El primero de ellos, elaborado al final de una época de logros significativos para la Región, concluyó: “Al iniciar el siglo XXI,... el principal desafío es la consolidación de Centroamérica como una región de paz, libertad, democracia y desarrollo”.<sup>4</sup>

Lo anterior implicaba, en términos del propio Informe: “Construir una comunidad pluralista de seguridad humana, basada en el crecimiento, la equidad social, la sostenibilidad ambiental y robustos lazos de integración y cooperación”.

Menos de un lustro después, con la presentación del Segundo Informe (2003), se establece la pregunta sobre el cumplimiento de Centroamérica de la meta enunciada.

La respuesta del propio Informe se sintetiza en los siguientes no muy alentadores términos:

- “El progreso ha sido más lento e incierto.
- Pese a ciertos avances, la región aún arrastra considerables déficit en temas esenciales para su desarrollo humano.
- Los avances en desarrollo humano no han conservado el empuje logrado en los noventa.
- Las mejoras alcanzadas al despuntar el siglo XXI se han visto afectadas por:

3 Miguel Gutiérrez Saxe, comunicación privada.

4 Estado de la Nación, *Desarrollo humano sostenible en Centroamérica*, San José, Costa Rica, noviembre de 2005, p. 5.

Desaceleración económica

Desarticulación entre el sector productivo y el empleo.

Deterioro de la equidad, la vulnerabilidad ambiental y social.

Proceso de democratización que avanza con lentitud”.<sup>5</sup>

Aunque el Informe registra avances en desarrollo humano esperanzadores, los señala como insuficientes:

- “Los progresos en desarrollo humano no siempre están articulados en una dinámica orientada a la generación de oportunidades para amplios sectores de la población.
- Centroamérica lleva a cabo un conjunto de negociaciones urgentes, que la confronta con situaciones complejas a las que debe responder para avanzar.
- Alcanzar objetivos de desarrollo exige la combinación de un conjunto amplio de iniciativas, económicas y políticas”.<sup>6</sup>

El **desafío de la equidad** es particularmente apremiante. Centroamérica muestra una elevada incidencia de la pobreza.

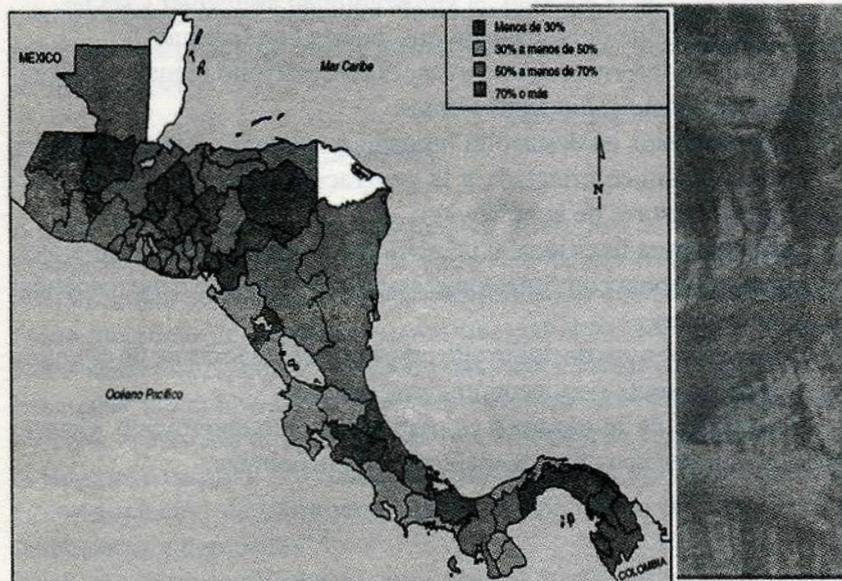
---

5 *Ibid.*, p. 5.

6 Para el desarrollo completo del tema de los desafíos, véase Proyecto Estado de la Región-PNUD, Segundo Informe de Desarrollo Humano en Centroamérica y Panamá 2003, San José, Costa Rica, 2003.

### Elevada incidencia de la pobreza en Centroamérica

Incidencia de la pobreza total en la población por regiones, provincias o departamentos, 2001



Aun medida en las líneas de pobreza establecidas por los propios países, más de la mitad de la población de la región vive por debajo de ellas, con un veinte por ciento de la población total en la zona de indigencia. Cabe señalar que aunque la situación general apuntada varía entre países, un estudio más detallado mostraría cómo las diferencias internas en cada uno de ellos se han ido acentuando, al extremo de llegar a ser más notables que las que se presentan entre los propios países. En efecto, la medida del coeficiente de Ginni, utilizada para mostrar la condición de la distribución del ingreso, nos indica que, con la excepción de Honduras, la desigualdad en la participación en la riqueza ha ido en aumento.

El flagelo de la pobreza, con la acentuación de los niveles de desigualdad señalados, se convierte en una plataforma de impulso a la perpetuación de aquélla, particularmente si observamos los escasos niveles de inversión y gasto social de los países.

Gasto público social en educación per cápita,  
como porcentaje PIB y como porcentaje del gasto público.  
2000-2001 (US\$ de 1977)

País	Gasto público social			Gasto público social en educación		
	Per cápita	% PIB	% Gasto público	Per cápita	% PIB	% Gasto público
Promedio regional*	312	12.9	40.6	93	4.7	16.8
Panamá	853	25.5	49.7	199	6.0	11.6
Costa Rica	689	18.2	40.5	189	5.0	11.1
Guatemala	109	6.2	45.6	46	2.6	19.0
El Salvador	82	4.2	30.9	51	2.6	19.0
Honduras	77	10.0	38.7	45	5.8	22.6
Nicaragua	61	13.2	38.4	28	6.1	17.7

\*Promedio simple de los países

Fuente: CEPAL, Panorama social de América Latina, 2004.

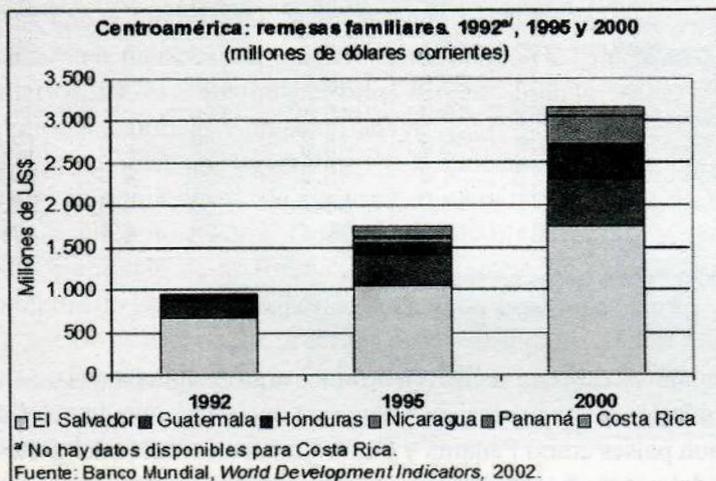
Aunque los datos de la CEPAL nos muestran desigualdades sensibles en los niveles de gasto público de las seis naciones, lo cierto del caso es que aun países como Panamá y Costa Rica, con niveles del gasto por encima del promedio de América Latina, experimentan serias limitaciones en la cobertura y calidad de servicios claves como lo son los de educación y salud.

En cuanto al **desafío económico**, la región presenta como principal logro el de la relativa estabilidad macroeconómica alcanzada. No obstante, el crecimiento en este renglón ha sido muy limitado y frágil, inferior al alcanzado en la década precedente o en la época que antecedió a las guerras. El impulso predominante ha sido el del comercio exterior por medios (zonas francas, artículos no tradicionales) con escasa articulación con la producción local que mayor empleo genera.

Las condiciones apuntadas han mantenido el flujo creciente de emigración, tanto dentro de los países de la propia región, como hacia fuera. Este flujo de personas que permanecen en general conectadas a sus familias es fuente de remesas de dinero, las cuales se han convertido en un factor significativo de las economías de varios de los países del área. Como ejemplo, se señala que las remesas recibidas en El Salvador

constituyen probablemente el factor más importante de estabilidad macroeconómica de esa nación.

El desafío del desarrollo económico.  
Peso considerable de las remesas en algunos países de  
Centroamérica

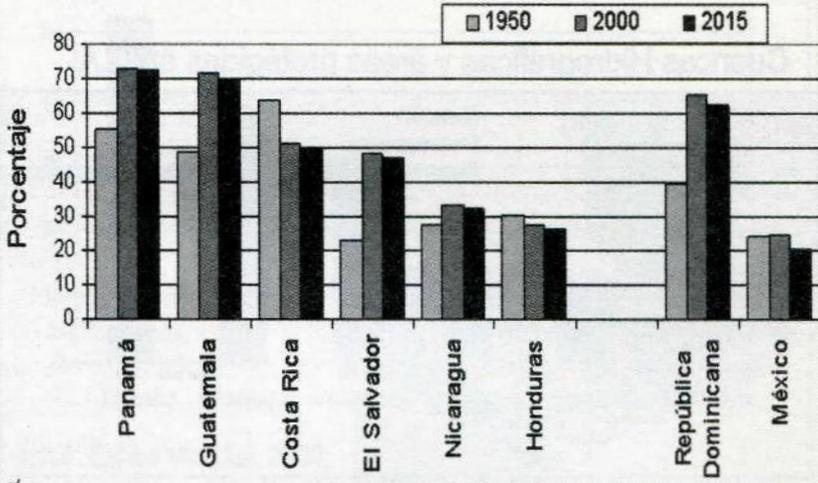


El desafío de la acción regional, cuya agenda amplia pareció orientar la tarea conjunta con la venida del proceso de paz, ha dado paso a una más condicionada por las negociaciones comerciales (las negociaciones del TLC, por ejemplo), con lo que los temas sociales y ambientales han ido perdiendo visibilidad.

La gestión regional del **desafío ambiental** es de particular urgencia, dadas las condiciones de riesgo que se presentan para amplios sectores de la población en el área centroamericana por efectos de desastres naturales. Estas condiciones aún persisten a pesar de que se han establecido políticas nacionales y se han dado esfuerzos de coordinación regional que buscan mejorar dichas condiciones de vulnerabilidad social y favorecer la preservación del ambiente.

Crecimiento de la concentración urbana

Centroamérica: índice de primacía<sup>a/</sup>. 1950, 2000, 2015

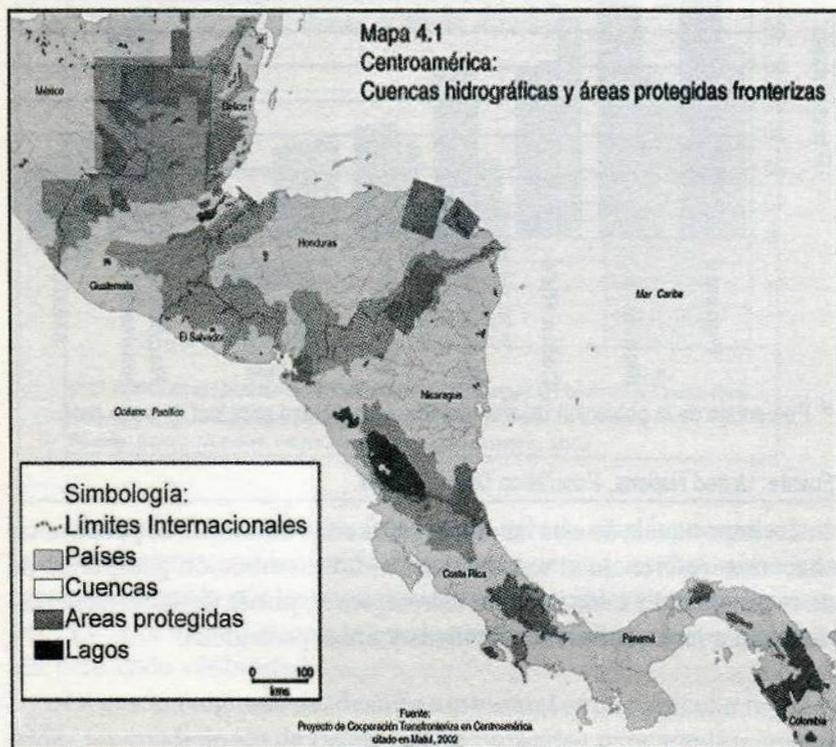


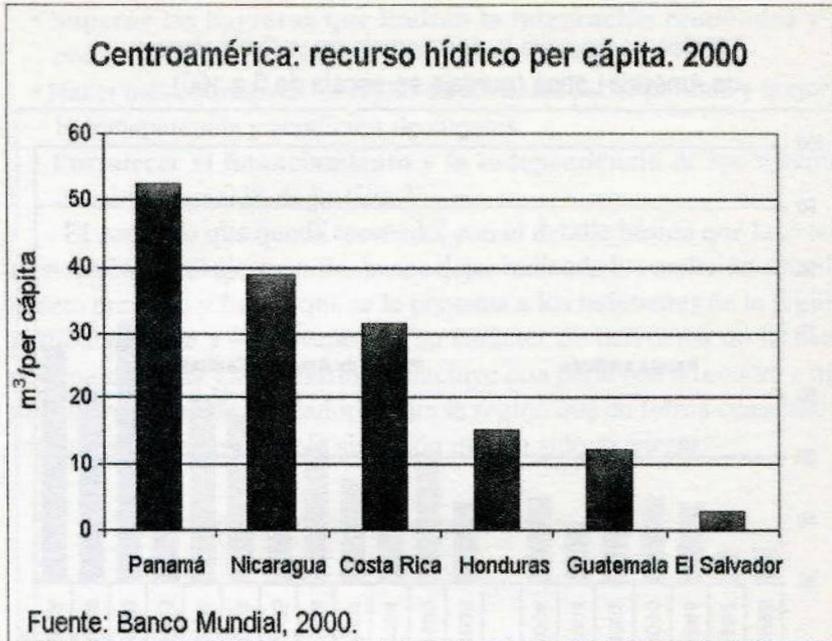
<sup>a/</sup> Porcentaje de la población urbana que vive en la ciudad principal de cada país.

Fuente: United Nations, Population Division, 1999

La importancia de esta labor integrada en lo ambiental se puede notar si hacemos referencia al tema del agua. La distribución geográfica de este recurso vital y cada vez más estratégico se puede destacar haciendo referencia a las cuencas hidrográficas y áreas protegidas:

## Cuencas Hidrográficas y áreas protegidas en C.A.

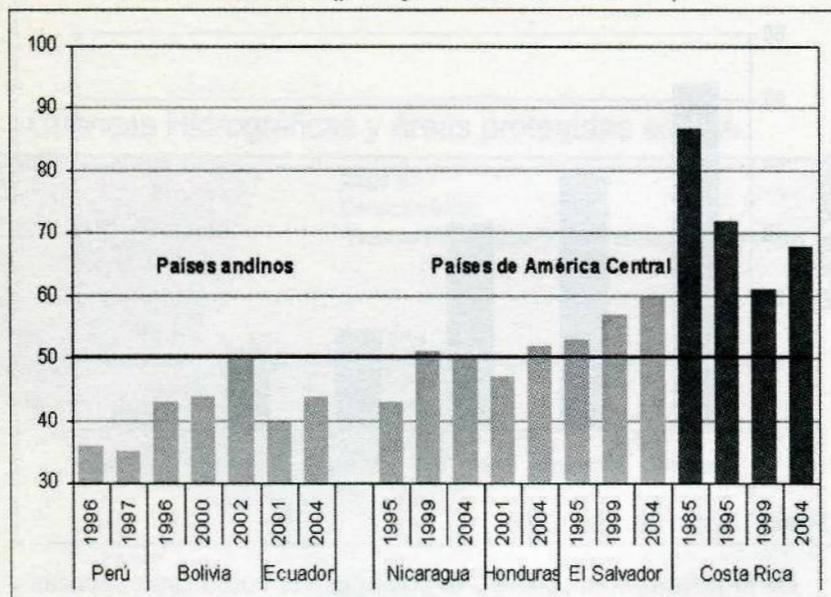




De la información precedente podemos ver cómo estas cuencas y áreas se ubican generalmente en zonas limítrofes entre los países del área, de lo cual se desprenden, por una parte, la imperiosa necesidad natural de coordinación para sus manejos y, de otro modo, el gran potencial de conflicto que entrañan.

La región enfrenta, asimismo, el **desafío de la democratización de los regímenes políticos**, con pocos avances y más de un traspies sobre lo logrado en la década anterior. Aunque la situación no es homogénea para todos los países, los regímenes mantienen zonas de baja calidad democrática. No obstante lo indicado, se mantiene un nivel relativo significativo de apoyo social a la democracia, como se puede notar en el gráfico siguiente y en los resultados de encuestas con jóvenes del área a que más adelante se hará referencia.

Niveles de apoyo a la democracia en varios países de América Latina (puntaje en escala de 0 a 100)



Finalmente, el **desafío de la democratización de la justicia y del fortalecimiento de la rendición de cuentas** requiere que se camine con firmeza, y más allá de los mecanismos de la democracia electoral, en el fortalecimiento de los estados democráticos de derecho.

¿Cómo avanzar en este camino de múltiples y muy complejos retos? El *Informe del Estado de la Región* nos ofrece algunas “pistas” para orientar nuestras acciones hacia el logro del desarrollo humano sostenible.

- **Incremento de la inversión social**, para reducir los elevados niveles de pobreza y desigualdad.
- Mayores encadenamientos productivos, en especial en aquellos sectores que más empleo generan.
- **Consolidación de las acciones regionales en materia ambiental** junto con un mayor compromiso de los gobiernos para fortalecer la institucionalidad en este campo.

- **Superar las barreras que limitan la integración económica** y el comercio al interior y con el exterior de la región.
- **Hacer más equitativas las reglas de acceso al poder político** y mejorar la transparencia y rendición de cuentas.
- **Fortalecer el financiamiento y la independencia** de los sistemas de administración de justicia.<sup>7</sup>

El contexto que queda reseñado, con el detalle básico que la extensión total del trabajo permite, busca dejar indicada la condición actual y el reto presente y futuro que se le presenta a los habitantes de la región, particularmente a los jóvenes en su carácter de herederos de la tierra centroamericana y sus desafíos. Concluye esta parte con un cuadro a manera de resumen de indicadores para la región que en forma cuantitativa recoge en buena medida la situación que ha sido expuesta.

---

7 La publicación indicada en la nota 4 contiene un excelente resumen de los desafíos y acciones incluidos en el Informe (pp. 15-20).

Indicador	Año	Belice	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	Honduras	Nicaragua	Panamá
Índice de Desarrollo Humano <sup>u</sup>	2003	0,753	0,838	0,722	0,663	0,667	0,69	0,804
Población <sup>u</sup>	2004	264	4.245	6.755	12.389	7.173	5.376	3.173
Esperanza de vida al nacer <sup>u</sup>	Quinquenio	71,4	78,1	70,6	68,9	71	69,5	74,7
Mortalidad infantil <sup>u</sup> (por mil nacidos vivos)	Quinquenio	31,1	10,5	26,4	38,6	31,2	30,1	20,6
Población analfabeta <sup>u</sup> (%)	Estimación	5,3	3,8	18,9	28,2	22	31,9	7
	Zona		9,5	6,7	7,6	7,4	7,1	10,7
Años promedio de educación <sup>u</sup>	Zona Rural		6,7	4,4	3,8	3,8	3,4	6,3
Coefficiente de Gini <sup>u</sup>	2001-2002		0,488	0,525	0,543	0,588	0,579	0,561
Hogares bajo la línea de pobreza <sup>u</sup> (%)	2001-2002		20,3	48,9	60,2	77,3	69,3	34
Hogares bajo la línea de indigencia <sup>u</sup> (%)	2001-2002		8,2	22,1	30,9	54,4	42,3	17,4
Gasto social per cápita <sup>u</sup> (dólares de 1997)	2000-2001		689	82	109	77	61	653
Gasto público social per cápita en educación (dólares de 1997) <sup>u</sup>	2000-2001		189	51	46	45	28	199
Gasto público social per cápita en salud (dólares de 1997) <sup>u</sup>	2000-2001		199	29	19	24	22	274
Tasa de desempleo abierto <sup>u</sup>	2004	11,6	6,5	6,8	3,1	5,9	6,5	11,8
PIB per cápita <sup>u</sup> (dólares de 1995)	2003	3.724,70	3.935,00	1.760,20	1.573,90	720,7	820,1	3.465,60
Tasa de crecimiento económico <sup>u</sup>	2003	4,9	6,4	2	2	3,5	2,3	4,7
Exportaciones intraregionales de bienes (% del total) <sup>u</sup>	2003	1,3	16,1	63,8	45,9	26,6	37,6	11,9
Participación en las exportaciones regionales (totales de bienes (% del total) <sup>u</sup>	2003	1,6	47,2	10,2	21,4	8	4,9	6,4
PEA agrícola (% del total) <sup>u</sup>	2000		20,1	29	46,1	31,7	20	20,3
Carga tributaria (% del PIB) <sup>u</sup>	2003	18,7	13	12,5	10,3	16,7	15,8	9
Tasa de inflación <sup>u</sup>	2004		13,1	5,3	9,2	9,2	8,9	2,5
Áreas protegidas <sup>u</sup> (% de la superficie nacional)	2002-2004	47,2	25,2	0,3	29,4	19,7	17	26
Consumo final de hidrocarburos (miles de barriles) <sup>u</sup>	2004		15.056	13.164	18.913	10.874	6.820	11.738
Nivel de apoyo a la democracia (%) <sup>u</sup>	2004		88	60		52	50	
Gasto judicial como porcentaje de los gastos del gobierno <sup>u</sup>	2000		2,7	4,9	2,5	1,9	3,2	2,6
Gasto militar como porcentaje del gasto total del Estado <sup>u</sup>	2001		N.A.	4,9	7	3,6	8,1	N.A.

## LA JUVENTUD CENTROAMERICANA: ¿QUIÉN ES?

De antemano sabemos que no existe una respuesta precisa y general para esta pregunta aplicada al entorno centroamericano o universal. Juventud es un término ambiguo que sólo adquiere un nivel concreto de definición cuando le establecemos límites convencionales relativos de edad. Para la UNESCO estos límites están entre los 15 y los 24 años.

El caso centroamericano es particularmente ilustrativo de lo dicho. Los seis países (no se incluye en este caso a Belice) utilizan diferentes

contornos etarios para la persona joven. Sólo Guatemala coincide con el de la UNESCO, mientras que Costa Rica parece haber encontrado un camino efectivo hacia la prolongación de la juventud, la cual se establece de los 12 a los 35 años.

Definición de rangos de edad

País	Rango de edad
Costa rica	12-35 años
El Salvador	7-18 años
Guatemala	15-25 años
Honduras	menores de 25 años
Nicaragua	18-30 años
Panamá	15-29 años

Fuente: DEPAL, Panorama social de América Latina, 2004.

Es importante tomar en cuenta estas discrepancias definitorias ya que las diferentes políticas de los países para la juventud tienen los rangos de aplicación establecidos para cada caso. Por dicha razón, a la hora de hacer referencia a situaciones particulares en relación con los y las jóvenes del área, se tratará de incluir la información disponible tanto para el grupo de edad definido por la UNESCO como para otros grupos de edad que comprenden los de las diferentes definiciones de los países de la región.

## PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA JUVENTUD DE CENTROAMÉRICA

La diversidad cultural y étnica de la región, unida a otros factores sociales y económicos que marcan diferencias, hace también que el tratar de lograr una representación del perfil del joven centroamericano produzca un resultado necesariamente limitado. No obstante, es muy útil contar con valoraciones estadísticas que nos permitan aproximarnos a la realidad que experimentan los jóvenes de un determinado país y a cómo ésta se compara con la vivida por los jóvenes de los otros países vecinos.

De acuerdo con el estudio *Panorama Social* de la CEPAL del 2004, los principales problemas que experimentan los jóvenes de la región de América Latina y el Caribe, considerada como un todo, tienen que ver con el desempleo y la calidad del empleo, problemas vinculados al ámbito educativo y el acceso a la salud y riesgos derivados.<sup>8</sup>

Principales problemas de los jóvenes,  
según las autoridades

**1. El desempleo y la calidad del empleo**

**2. Problemas vinculados al ámbito educativo**

**3. Acceso a la salud y los riesgos afines**

FUENTE: CEPAL. Panorama social de América Latina. 2004

### Principales problemas en orden de importancia

Países	Problemas de la juventud		
	Primero en importancia	Segundo en importancia	Tercero en importancia
Costa Rica	Alta deserción en educación secundaria	Desempleo, especialmente en mujeres jóvenes	Falta de espacios de participación
El Salvador	Desempleo	Inseguridad	Pobreza
Guatemala	Desempleo	Educación	Seguridad
Nicaragua	Desempleo y débil calidad del empleo	Falta de educación pertinente para las competencias de los jóvenes	Baja cobertura y calidad de los servicios de salud
Panamá	Pobreza y desempleo	Embarazo precoz	Aumento del MH.

FUENTE: CEPAL. Panorama social de América Latina. 2004

Concentrando nuestra atención en los países centroamericanos, extraemos del informe citado que “El desempleo derivado de las crisis económicas, de la mayor oferta y menor demanda de mano de obra y de la creciente desarticulación entre el sistema educativo y el mercado laboral constituye uno de los principales obstáculos para la integración social de la

8 CEPAL, Panorama Social de América Latina 2004. Santiago de Chile, p. 230.

juventud en El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Panamá”.<sup>9</sup> La agudeza de esta tendencia, según la misma fuente citada, coloca al desempleo como el segundo desafío de mayor importancia para el caso de Costa Rica.

Los temas relativos a la educación en general son destacados en segundo lugar en importancia dentro de las respuestas de los participantes en el estudio citado (Guatemala). Dentro del tema educativo, se hace la indicación para Nicaragua de “la falta de educación pertinente para las competencias de los jóvenes”.

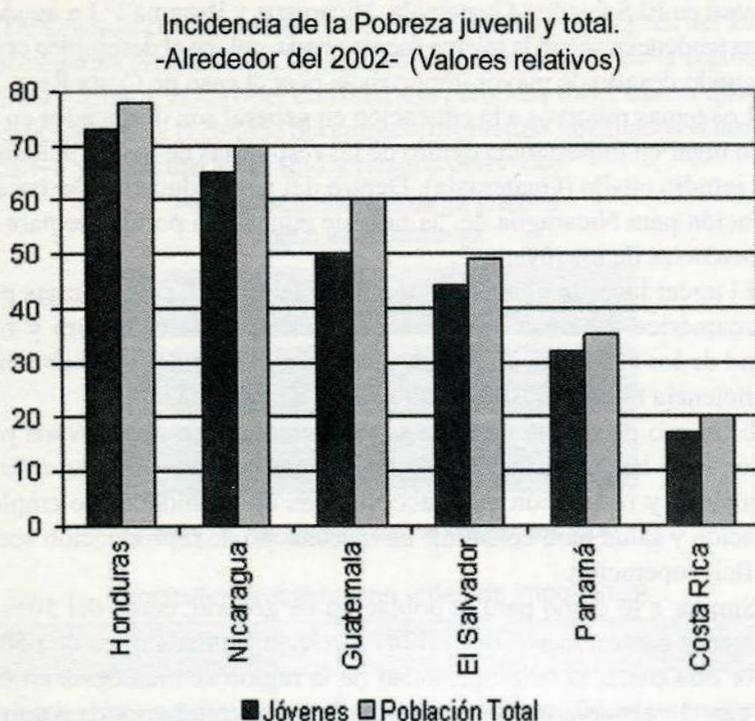
El tercer lugar lo ocupan los temas de la salud. Las respuestas para Centroamérica destacan en esta área problemas de cobertura y baja calidad de los servicios, en Nicaragua, y el aumento del virus de inmunodeficiencia humana (VIH), para el caso de Panamá.

El marco de pobreza en que se desenvuelven en una elevada proporción los y las jóvenes en Centroamérica se une al cuadro descrito de desigualdad y restricción en el acceso a las oportunidades de empleo, educación y salud para constituir un mecanismo de reproducción social de difícil superación.

Similar a lo dicho para la población en general, cerca del 50% de los jóvenes centroamericanos viven bajo la ya limitada línea de pobreza. Por otra parte, la heterogeneidad de la región se manifiesta en este caso cuando observamos la condición de la juventud en toda América Latina. En efecto, Centroamérica contiene las condiciones extremas de porcentajes de jóvenes pobres. Por una parte, países como Honduras, Nicaragua y Guatemala se ubican en la zona de mayores porcentajes de jóvenes pobres, mientras que Costa Rica y Panamá lo hacen en la zona de menores porcentajes.

---

9 *Ibíd.*, p. 230.



Fuente: CEPAL, Panorama Social de América Latina - 2004

La combinación señalada de pobreza y desigualdad producen un entorno complejo que es, a la vez, causa y efecto. Como lo señala la CEPAL, esta realidad ambigua se manifiesta cuando se quiere obtener un desglose de las causales de los desafíos que fueran apuntados.

Para la región de América Latina y el Caribe, las autoridades consultadas ubicaron en primer término causas relativas a las condiciones económicas y al empleo. El segundo grupo causal que se identifica tiene que ver con la pobreza, la desigualdad, la baja calidad de vida y la exclusión social. También entre las principales causas se señalaron las debilidades manifiestas en educación y salud y en aspectos relativos a la ciudadanía y a la participación de los jóvenes. En esta última área se puntualizó “la falta de formación en materia de derechos, junto con la ausencia de participación de los propios jóvenes y la debilidad de sus organizaciones”.

La situación específica en Centroamérica dentro del marco causal descrito podemos verla en forma sinóptica como sigue:

### Causas de los principales problemas de la juventud

Temas	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	Nicaragua	Panamá
<b>Condiciones económicas y empleo</b>					
Crisis económica y/o política de ajuste.					
Precariedad, falta de oportunidades y flexibilización laboral.	■			■	
Alto desempleo.	■				
Desarticulación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo.	■			■	
Débiles políticas de empleo orientadas a la juventud.			■	■	■
Escaso acceso y apoyo a proyectos productivos.				■	
<b>Pobreza, desigualdad, baja calidad de vida y</b>					
Desigualdad socioeconómica, discriminación y exclusión.					■
Pobreza.		■			
Terrorismo y violencia social.					

Fuente: CEPAL, Panorama social en América Latina, 2004.

### LA OPINIÓN DE LOS JÓVENES

Aunque no existe suficiente información comparable a escala centroamericana que incluya la opinión directa de jóvenes sobre los temas discutidos, de lo disponible podemos inferir que se da una coincidencia con la opinión vertida por las encuestas a autoridades que fuera reseñada en lo que se refiere a la limitación o carencia de oportunidades de empleo, en lo que corresponde al tema educativo, y a la existencia y ejercicio de derechos ciudadanos.

### Principales problemas de los jóvenes según su perspectiva

- **Identidad**
- **Problemas relativos a la familia y a la afectividad**
- **Dificultades para encontrar empleo**
- **Devaluación de la educación**
- **Carencias de derechos ciudadanos**

Fuente: CEPAL, Panorama social de América Latina, 2004.

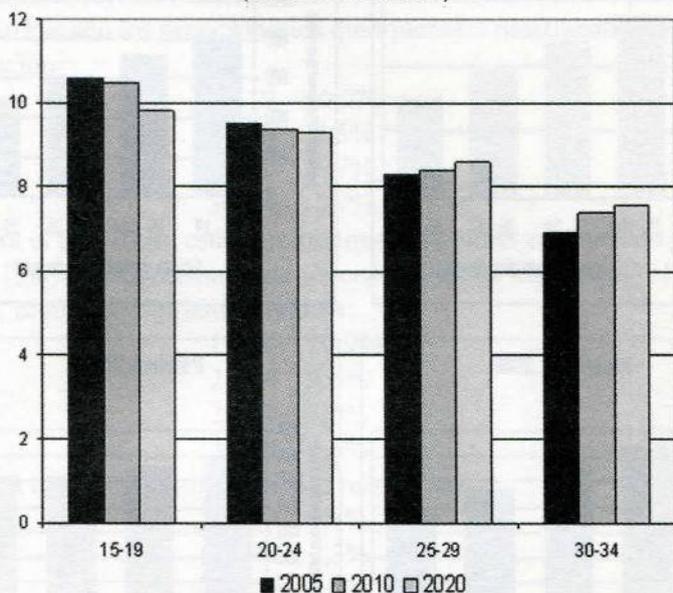
Más adelante podremos ver cómo se amplían estas opiniones sobre aspectos relacionados a los ya mencionados y otros que han sido recogidos en trabajos recientes con jóvenes del área.

### **LA JUVENTUD DE CENTROAMÉRICA: ¿CUÁNTOS SON?**

Las tendencias en cuanto al crecimiento de la población joven de cada uno de los países de la región muestran también la diversidad que fuera apuntada anteriormente para la población en general.

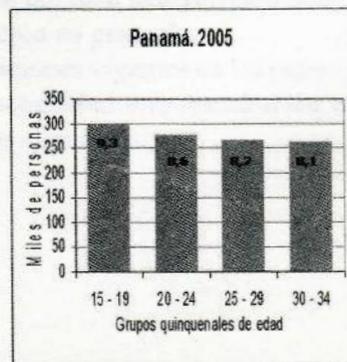
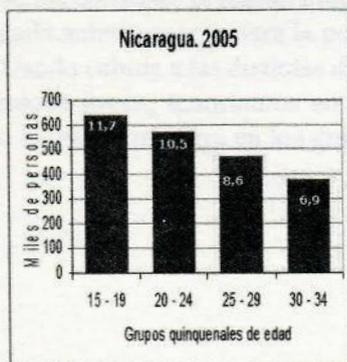
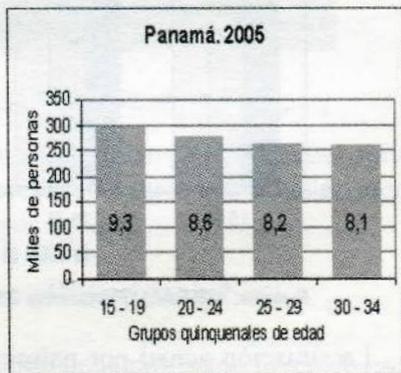
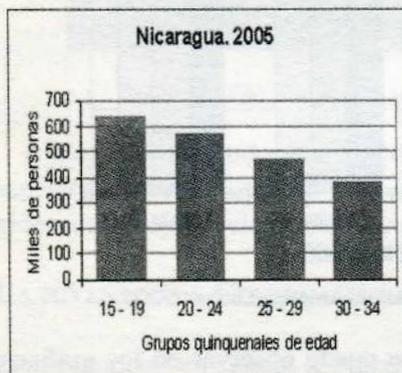
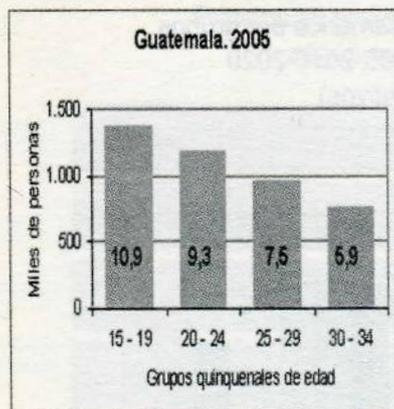
Dando cabida a las distintas definiciones vigentes en los países para la persona joven, tendríamos en la actualidad una distribución etaria como la que se muestra en los gráficos siguientes:

Población total de Centroamérica por grupos de edad y años. 2005-2010-2020  
(valores relativos)



Fuente: CEPAL, Panorama Social de América Latina - 2004

La situación actual por países se puede observar en los gráficos siguientes:



Fuente: CCP-CR con datos del CELADE, CEPAL.

De la información anterior, podemos ver que la configuración piramidal de los grupos de edad, en términos generales para la región, tiende a modificarse hacia una estructura más vertical. Esta tendencia se muestra con mayor evidencia si nos fijamos en sus valores para el año 1970. En ese año los grupos etarios quinquenales mostraban la siguiente distribución:

19-19	10,7%
24-24	8,5%
29-29	6,7%
34-34	5,7%

Para el año 2000, esta base piramidal se había ensanchado y endeizado (mayores porcentajes de jóvenes en todos los rangos) al mismo tiempo, según los siguientes valores:

19-19	10,9%
24-24	9,6%
29-29	8,0%
30-34	6,6%

Para el 2020, las proyecciones nos darían:

19-19	9,8%
24-24	9,3%
29-29	8,6%
34-34	7,6%

La tendencia hacia un relativo envejecimiento en la población es evidente para los casos de Panamá, Costa Rica y El Salvador, mientras en Guatemala y Honduras la población joven continúa aumentando su participación del total de la población.

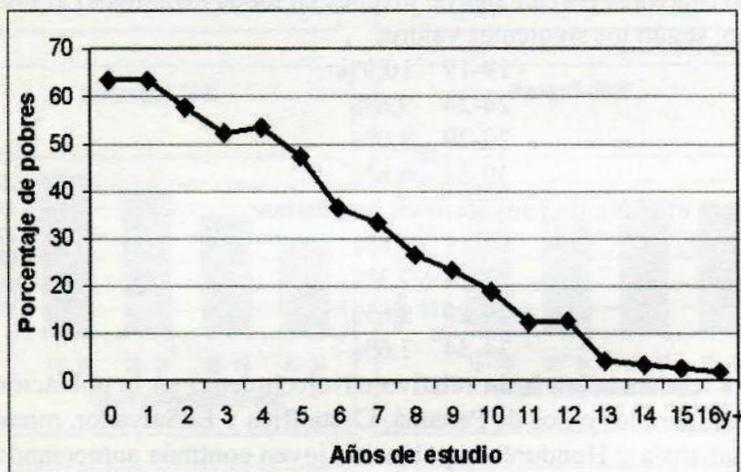
## **LOS JÓVENES Y LA EDUCACIÓN**

Las tendencias reproductoras que se derivan para el presente y futuro de la sociedad centroamericana de la acción conjugada por la alta incidencia de la pobreza y de la inequidad, han tenido como elemento esperanzador de cambios significativos precisamente el establecimiento de vías de acceso hacia condiciones de salida o de movilidad efectivas. El fundamento de esta aseveración cobra un carácter dramático cuando

reparamos en la forma en que se manifiesta lo indicado en lo tocante al campo educativo.

En efecto, del estudio realizado por Pablo Sauma para el Segundo Informe del Estado de la Región, podemos reproducir el cuadro que se muestra a continuación, en el que aparecen relacionados, para toda la región, los porcentajes de personas pobres entre los 15 y los 64 años de edad y la escolaridad por ellos alcanzada.

**Incidencia de la pobreza en la población de 15 a 64 años de edad según años de estudio. 2000**

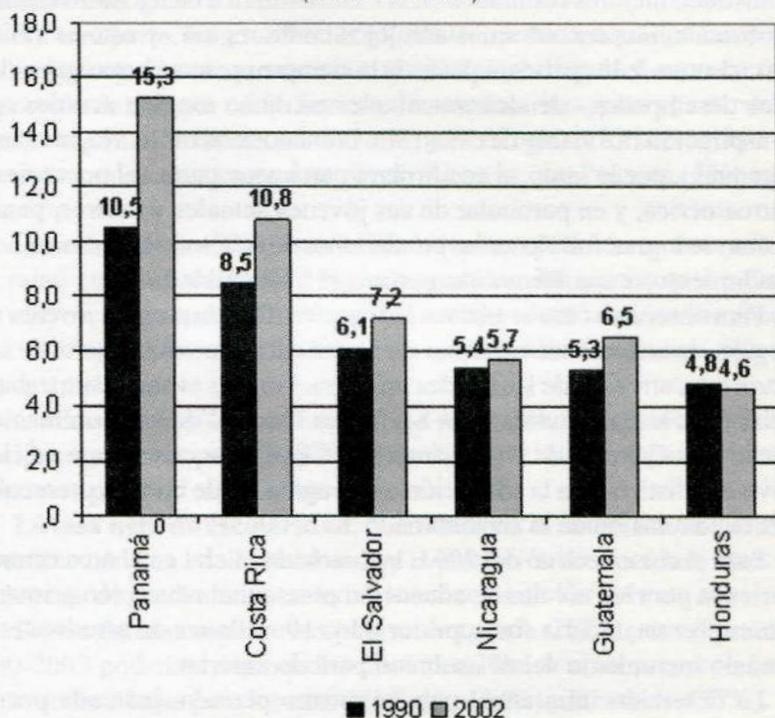


Fuente: Sauma, 2003.

Como se puede leer en el gráfico, se establece una clara relación estadística de carácter inversamente proporcional entre la condición de pobre y el nivel de los estudios cursados. Así, personas con casi ninguna educación tienen una clara probabilidad de encontrarse bajo la línea de pobreza, y para quienes han alcanzado una escolaridad de 13 o más años la probabilidad es casi nula.

Evolución del porcentaje de la población económicamente activa, de 25 a 29 años de edad, que tiene 17 o más años de escolaridad, áreas urbanas, 1990-2002.

(Valores relativos)



Fuente: CEPAL, Panorama Social de América Latina. 2004

Esta conminatoria relación, que tiende más bien a acentuarse ante las cada vez mayores demandas de formación para los empleos en general –no sólo los llamados de calidad– se manifiesta tanto cuando se la mide a escala regional como en el interior de cada uno de los países, aun guardando las diferencias que en relación a sus economías han sido apuntadas, y representa una de las mayores llamadas de alerta para las sociedades del istmo, particularmente para los sectores que pueden incidir en las políticas encaminadas hacia el desarrollo humano de la región.

## COBERTURA ESCOLAR

El tema de la ampliación de la cobertura educativa ha sido uno de los que ha mostrado mejores resultados en la Centroamérica de los últimos años. No obstante, nos encontramos aún lejos como región –y esto es válido para cada uno de los países, a pesar de la siempre presente heterogeneidad de los desempeños– de alcanzar niveles en dicho renglón acordes con una aspiración razonable de desarrollo humano sostenible. No se estaría exagerando, por lo tanto, si se afirmara que buena parte del porvenir de Centroamérica, y en particular de sus jóvenes actuales y futuros, pende de cómo se logren fortalecer las condiciones de acceso, con permanencia y rendimiento, a una formación pertinente y de calidad.

Para observar cómo se plantea la situación aludida para los jóvenes de la región, es imprescindible echar un vistazo al panorama general de cobertura educativa desde las edades iniciales. Gracias al excelente trabajo de elaboración de estudios de la Secretaría General de la Coordinación Educativa y Cultural de Centroamérica (CECC), se cuenta con un rico acervo estadístico para la educación en la región desde la etapa preescolar hasta la conclusión de la secundaria.<sup>10</sup>

Para el curso lectivo del 2003, la matrícula inicial en el área centroamericana para los niveles de educación preescolar, educación primaria y educación secundaria fue superior a los 10 millones de estudiantes y marcó un incremento del 4% sobre el periodo anterior.

La deserción intra-anual para el mismo periodo, marcada por la diferencia entre el número de estudiantes que iniciaron el curso lectivo y el número que lo terminaron, fue del 5,3% para la educación primaria y del 9,4% para la secundaria.

Las diferencias registradas por países son significativas. En el caso del nivel de primaria, Honduras (7,2%) y Nicaragua (6,1%) mostraron los mayores niveles de deserción, mientras que Panamá (menos del 2%) mostró el menor nivel. Para el caso de la educación secundaria, los mayores problemas de deserción se dieron en Honduras (17,2%), Nicaragua (11,2%) y Costa Rica (10,4%). Panamá mostró el menor porcentaje de deserción también en este nivel (alrededor del 2,5%).

10 Se pueden consultar con gran provecho los anuarios estadísticos que produce la CECC. Para este estudio, se ha utilizado la publicación *Estadística de educación de los países centroamericanos*. San José, Costa Rica, enero de 2005.

Según los datos de la CECC, la deserción apuntada para los niveles de primaria y secundaria (con la sola excepción de Honduras en este último nivel) para todos los países del área es mayor en el caso de los estudiantes del género masculino.

Por otra parte, los estudiantes repitentes, es decir aquéllos inscritos en el mismo grado en que estuvieron el año anterior, lo fueron en una proporción de uno por cada diez estudiantes inscritos, para el caso de la educación primaria. Guatemala (13,6%) y Nicaragua (10,1%) registraron los mayores porcentajes en este nivel, mientras que Panamá (5%) tuvo el menor.

Las cifras de la CECC nos indican que la repetición en secundaria fue relativamente menor (4,7%), con grandes diferencias por países. Los mayores porcentajes de repetición en este nivel se dieron en Costa Rica (9,4%) y Nicaragua (6,3%). El porcentaje de Guatemala fue, en este caso, el menor (2%).

Como se indicara para el caso de la deserción, pero esta vez sin excepción alguna, los porcentajes de repetición en todos los países fueron superiores para los estudiantes varones.

La **tasa neta de escolaridad**, que relaciona la matrícula en un nivel específico con una edad establecida y la población de esa edad, muestra tendencias de crecimiento en todos los niveles en los últimos años.

De los datos comparativos publicados por la CECC para el periodo 2000-2003 podemos ver que las tasas netas en el nivel preescolar son relativamente bajas para los casos de Belice (24%) y Honduras (27%). La de Costa Rica es la más alta y ya superaba el 90% para el año 2003.

El comportamiento de la educación primaria fue creciente para todos los países y con diferencias menores entre ellos que en los otros niveles. Las tasas registradas en este nivel van desde el 83,5% de Nicaragua al 100% de Costa Rica.

También registra la CECC un crecimiento sostenido en el periodo señalado para todos los países del área en el nivel de educación secundaria. No obstante, como lo señala el propio informe de la Secretaría, las tasas en general se mantienen relativamente bajas. Las mayores tasas de escolaridad neta en este nivel se dan en Panamá (63,8%) y Costa Rica (57,8%), mientras que en el extremo opuesto encontramos las de Guatemala (23,4%) y Honduras (22,8%).

Las **tasas específicas por grupos de edad** que relacionan en este caso la matrícula en un determinado grupo de edad con la población de esa edad, independiente del nivel educativo que se cursa, es de especial significado para los propósitos de enfoque hacia los jóvenes del área y su futuro. Por ejemplo, de acuerdo con los datos de la CECC, la tasa específica para las edades de 7 a 12 años se muestra muy pareja para los países del área, con la de Panamá la más alta (98,7%) y la de Nicaragua la menor (89,2%). Para el grupo de 13 a 15 años, la tasa superior alcanzada es la de El Salvador (más del 80%), con la de Honduras en el otro extremo (61,4%). La tasa específica para las edades del 16 a 18 años muestra variaciones mayores entre los países. En este caso la de Costa Rica es la mayor (sobre el 50%) mientras que las de Belice y Nicaragua se registran con el 28,2% y 26,5%, respectivamente.

## **COBERTURA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

La educación postsecundaria, en general, debe comprender un abanico razonablemente amplio de oportunidades, ojalá articuladas, de formación técnica y profesional. Aunque esta gama y niveles existen en los países de la región y se han comenzado a dar acciones de articulación entre ellas en algunos de los países, lo cierto es que la mira de la formación postsecundaria la ha constituido lo que podríamos especificar como la educación superior de carácter universitario. Se hace esta especificación en vista de que no todos los países hacen la distinción entre el nivel superior universitario y otras formas de educación superior.

La situación señalada, cabe agregar, no es característica propia de Centroamérica; se trata de un fenómeno común para toda América Latina. En cuanto a Centroamérica, ilustra lo indicado el ejemplo de los estudiantes de último año de secundaria en Costa Rica. Desde hace más de quince años, la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES) de dicho país efectúa encuestas de los estudiantes que están próximos a concluir sus estudios secundarios. Uno de los aspectos de mayor interés en la encuesta es el de conocer cuál es la opción preferida de los estudiantes: ¿continuar estudios superiores?, ¿de qué tipo?, ¿pasar exclusivamente al mundo del trabajo? La respuesta que consistentemente

se ha obtenido indica que la gran mayoría de los próximos graduados – cerca del 95%– preferirían continuar estudios de carácter universitario.

De lo indicado, podemos inferir que la demanda de estudios superiores se ha mantenido muy alta en los países del área, si bien esta situación tampoco es exclusiva de Centroamérica. Aunque la información sobre educación superior del área es muy débil e incompleta, como ya se había señalado al principio, se puede dar cuenta de la gran expansión que ha tenido la matrícula en este nivel de la enseñanza, particularmente en la década de los noventa. No obstante, las características de esta nueva ola de expansión de la educación superior difieren en aspectos esenciales de la que se dio en la década de los setenta.

En la última década señalada, la gran expansión puso a prueba la capacidad de los estados de proveer cupos universitarios para atender la creciente avalancha de graduados de secundaria. Esto implicó la creación de nuevas universidades públicas en algunos de los países (Costa Rica, por ejemplo) o, en otros, la ampliación de gran magnitud del alumnado de la universidad pública ya existente (caso de Guatemala).

La gran ampliación de la educación superior experimentada a partir de la década pasada se ha diferenciado de la otra gran década de expansión, en general, en cuanto a que su financiamiento ha sido marcadamente de carácter privado, por cuenta, en un porcentaje muy elevado, de los propios estudiantes.

Propulsada de dicha manera, la educación superior en los países del área ha alcanzado niveles crecientes de cobertura y, en la actualidad, según las estadísticas más recientes compiladas por el Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC), todos los países tienen niveles de cobertura superiores al 17%. Se puede destacar dentro de este aspecto, que las coberturas de Panamá y Costa Rica están entre las más altas de América Latina y el Caribe.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> El Instituto Interamericano para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) publica los datos más actualizados sobre cobertura y otros aspectos relacionados con las estadísticas de la educación superior. Los datos presentados en este aparte del trabajo provienen del Boletín Digital No.118, de 25 de marzo - 7 de abril de 2006.

**Cobertura de la Educación Superior en Centroamérica, 2004.**

<b>PAIS</b>	<b>Cobertura</b>
Guatemala	10,1%
El Salvador	17,8%
Honduras	14,3%
Nicaragua	11,9%
Costa Rica	34,5%
Panamá	25,0%

FUENTE: Alarcón, Francisco. *La evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Central. 2004*

**Composición relativa de la matrícula universitaria,  
por sector. 2004.**

<b>PAIS</b>	<b>ESTATAL</b>	<b>PRIVADO</b>
Guatemala	65,39	34,61
El Salvador	24,50	73,50
Honduras	81,04	18,96
Nicaragua	42,10	57,90
Costa Rica	47,50	52,50
Panamá	84,15	15,85

FUENTE: Alarcón, Francisco. *La evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Central. 2004*

Particularmente notable es el caso de Panamá, país que con el 50% de cobertura se ubica en segundo lugar, detrás de la Argentina, en toda América Latina y el Caribe.<sup>12</sup>

Otra característica notable de la educación superior centroamericana en esta época es la creciente feminización de la matrícula. Aunque este fenómeno ya se perfilaba años atrás, en la actualidad es clara la mayoría

<sup>12</sup> Aún más notable en el caso panameño es la cobertura reportada por IESALC para la población femenina de educación superior de dicho país, la cual alcanza un valor del 60%.

de estudiantes mujeres y se puede notar cómo este aspecto general se ha ido manifestando a nivel de las propias carreras, muchas de las cuales no hace tanto parecían ser provincias exclusivas de los varones.

Esta característica de la juventud que estudia se puede comenzar a apreciar desde los estudios pre-universitarios, en los cuales las mujeres van mostrando mayores niveles de permanencia y rendimiento. A nivel universitario, esta condición se manifiesta no sólo por el mayor número de estudiantes del sexo femenino que fuera aludido, sino también por el mayor número de ellas que se gradúa de la carrera cursada.

### **DESERCIÓN Y TITULACIÓN**

Dentro del enfoque integral de región que se ha querido mantener en este acercamiento a la juventud del Istmo centroamericano, resulta difícil abordar el tema de la deserción de los estudiantes del nivel superior ya que los datos son sumamente escasos y limitados. Esto no obstante la importancia que debe tener para las instituciones universitarias el conocer qué sucede con los estudiantes que no logran concluir sus estudios de carrera.

La expansión universitaria a la que se ha hecho referencia hace presumir, y existen algunos datos que así lo verifican, que no siempre la “deserción” de una universidad implica que el o la estudiante deje trunco sus estudios. La posibilidad que muchas de las nuevas instituciones presentan de que quien estudia pueda también trabajar jornadas de tiempo completo y aún así graduarse en la carrera de su interés y en el tiempo mínimo prescrito por los planes de estudio, se convierte en un fuerte imán que atrae a estudiantes directamente, o que provienen de otros centros universitarios con restricciones de cupos de carrera y en los que los plazos típicos de graduación, aún para estudiantes de tiempo completo, son de ostensible mayor duración.

## **LOS SERVICIOS DE APOYO ESTUDIANTIL**

Comúnmente en América Latina se ha entendido que la misión de la universidad se ejerce a través de tres áreas sustantivas: la docencia, la investigación y la extensión. A estas acciones acompañan otras de carácter más auxiliar como son las administrativas y las relacionadas con la vida estudiantil.

La importancia relativa que se le asigna institucionalmente a las áreas referidas se puede leer de los correspondientes organigramas, ciertamente, pero con mayor propiedad de la asignación de los recursos presupuestarios a cada una de ellas.

Las tareas encomendadas a la administración (no incluyo aquí a las de administración académica) son bastante específicas y su deslinde con respecto a las áreas sustantivas enunciadas ha estado bastante bien definido. Lo anterior no ha eliminado del todo, sin embargo, las discusiones en cuanto a si la acción administrativa es un fin en sí misma o a si su único propósito debe ser actuar como elemento de apoyo a las actividades sustantivas.

No obstante, dentro del contexto en que actualmente se desarrollan las instituciones universitarias de las diferentes partes del mundo, se va entendiendo que la naturaleza de acción de la educación superior es cada vez más compleja, menos separable por lo tanto en capas jerarquizadas de actividades según su mayor o menor pertinencia específica para el cumplimiento de la misión universitaria.

Haciendo alusión al área ya referida de la administración, sería un riesgo muy señalado el no tomar en cuenta que la supervivencia y desarrollo relevante futuro de las instituciones puede depender en grado elevado de la capacidad propiamente de gestión de los cuadros dirigentes de las universidades.

Dentro de este panorama más bien de compleja priorización, va quedando, sin embargo, cada vez más clara una verdad que quizás siempre estuvo presente pero no siempre más allá del nivel del discurso o del texto estatutario. Esta condición es la de que el centro o el eje de toda esa actividad enmarcada en lo que denominamos educación superior es el estudiante.

¿Cómo se mira a la acción universitaria desde un planteamiento que tenga el enunciado anterior como efectivo fundamento? No corresponde

aquí desarrollar un tratado sobre esta visión, la cual ha quedado extensamente caracterizada en encuentros como el de la Conferencia Mundial de la Educación Superior promovida por la UNESCO (París, 1998).

Una vez que este principio se adopta como eje transversal de la actividad universitaria, las diversas áreas de acción señaladas cobran una nueva perspectiva, más integrada y convergente. Desde esta perspectiva podemos enfocar las acciones enmarcadas en lo que se denomina el área de vida estudiantil.

Tradicionalmente, el área de vida estudiantil ha comprendido una serie de programas de apoyo al estudiante que abarcan, dependiendo de los recursos disponibles, becas, salud, orientación académica y profesional, atención psicológica, actividades suplementarias culturales y deportivas.

En referencia a las universidades centroamericanas, particularmente a las de carácter público, la disponibilidad específica de recursos aludida no ha sido abundante, sobre todo si se toma en cuenta el nivel de compromiso social que impulsa a dichas instituciones de eliminar las barreras de carácter económico que se interponen en el acceso de los aspirantes a cursar estudios superiores.

No obstante, y siempre tomando en cuenta el contexto indicado, la visión de un papel de mayor relevancia para el área de vida estudiantil, basado en una creciente interiorización de la responsabilidad institucional para con los estudiantes, ha venido calando en las propias universidades y en las asociaciones nacionales y regionales universitarias.

A escala de la región, se puede señalar el esfuerzo que se viene orientando desde la Confederación Superior Universitaria de Centroamérica (CSUCA), órgano que agrupa a las instituciones universitarias públicas de la región, por encontrar caminos de trabajo coordinado que ayuden a definir ese nuevo rol, o nueva conceptualización para el área de vida estudiantil.<sup>13</sup>

---

13 Existe un trabajo aún no formalmente publicado titulado *Diagnóstico Regional de Vida Estudiantil*, estudio reunido por el licenciado Alberto Cortés, quien fungiera como Secretario Adjunto de Asuntos Estudiantiles del CSUCA hacia mediados de los años noventa. Este es un trabajo esencial para tener un primer acercamiento al conocimiento de los programas de apoyo estudiantil del área y para conocer asimismo de las nuevas concepciones que estarían orientando la vida estudiantil en Centroamérica.

Dentro de este esfuerzo de búsqueda de una nueva identidad, cabe señalar la constitución en 1995 del Consejo Regional de Vida Estudiantil (CONREVE), como órgano del CSUCA especializado en el tema de vida estudiantil.

Como lo señala el licenciado Esteban Arias Monge en su importante trabajo *El Consejo Regional de Vida Estudiantil en su V aniversario*, el CONREVE no pudo generar un producto distinguible en sus primeros años, y no fue sino a partir de 1999 que se obtiene un nuevo impulso para dicho órgano con la aprobación por parte del CSUCA del primer reglamento para el Consejo Regional.<sup>14</sup>

La misma reunión del CONREVE que produjo la elaboración de la propuesta reglamentaria dio origen a un taller “con la intención de definir conceptualmente qué es vida estudiantil... y cómo se deberá entender ese término y las diferentes aplicaciones que tiene para CONREVE”.

Las ideas generadas en dicho encuentro de CONREVE sirvieron para estimular la gestación de una ponencia ante el V Congreso Universitario Centroamericano que permitiese “dar un primer paso para una estrategia de intervención de la vida estudiantil en el quehacer sustantivo de la confederación y de sus universidades miembros”.<sup>15</sup>

Dentro de los elementos prominentes que figuran en este importante documento está el señalamiento de que “La vida estudiantil no es un concepto asistencial y paliativo de segundo orden, por el contrario es una respuesta concreta a la formación y desarrollo integral de los estudiantes centroamericanos y por consiguiente debe ocupar un lugar preponderante en la estructura orgánica y funcional de nuestras universidades y en sus planes de desarrollo futuro”.<sup>16</sup>

En setiembre de 1999, los miembros del V Congreso Universitario Centroamericano aprobaron una resolución, basada en lo fundamental en la ponencia referida, dentro de cuyos puntos se recomienda que “Las autoridades universitarias de las universidades miembros del CSUCA homologuen el tratamiento institucional que se le da a la vida estudiantil

---

14 El trabajo señalado forma parte del Informe del Consejo Regional de Vida Estudiantil 1998–2000 preparado por el Lic. Arias Monge para la ocasión referida.

15 Informe del Consejo Regional, op. cit., p. 34

16 *Ibid.* p. 43.

con el que históricamente se le ha conferido a sus funciones fundamentales (docencia, investigación y extensión).<sup>17</sup>

Si esta incorporación se ha de llevar a cabo plenamente y de qué manera es materia que aún requerirá nuevas discusiones y determinaciones fundamentalmente en lo interno de las instituciones universitarias. En el fondo, debe recordarse lo que está en discusión es una ubicación del estudiante como eje de articulación del quehacer total de las instituciones.

## La juventud y el trabajo

Entre las principales dificultades que experimentaban los jóvenes se indicaron la falta de empleo y la calidad del mismo. El mayor desempleo juvenil tiende a ser, en efecto, una característica relativamente general en el mundo.

El cuadro siguiente nos permite ver cómo opera esta relación entre empleo y juventud para los países del área.

Tasas de desempleo por grupos de edad

PAIS	GRUPO DE EDAD				
	Jóvenes			Subtotal	
	15 a 19	20 a 24	25 a 29	15 a 29	30 a 59
Costa Rica (2002)	23,1	13,3	5,7	12,4	3,4
El Salvador (2001)	15,1	12,4	7,2	10,8	4,8
Guatemala (2002)	30,0	9,6	5,1	9,1	3,3
Honduras (2002)	9,1	9,5	6,7	8,5	4,4
Nicaragua (2001)	24,4	18,9	12,6	18,6	8,1
Panamá (2002)	39,6	33,2	20,2	28,9	11,4

Fuente: CEPAL, Panorama Social de América Latina. 2004

17 *Ibid.* p. 48.

Según datos de la CEPAL, el desempleo juvenil en los países de América Latina ha venido en aumento en la última década. Comparando los datos de 1990 y los de 2002, se nos muestra cómo el desempleo de los jóvenes de 15 a 29 años en general ha pasado del 12,8% en el primer año al 16,6% en el 2002. Más notable aún es la comprobación estadística que comprueba de que este ascenso en la falta de empleo ha afectado a todos los niveles de escolaridad de dicha población, con los de más alta escolaridad (13 años o más) mostrando un comportamiento casi idéntico al de los promedios generales citados (12,2 y 16,0 respectivamente).

En comparación, los datos mostrados para los países del Istmo Centroamericano, provenientes también de la CEPAL, andan por debajo de los valores indicados para el año 2002 para el mismo grupo etario en casi todos los casos (El Salvador, Guatemala, Honduras y Costa Rica) son ligeramente superiores en el caso de Nicaragua y se manifiestan muy por encima en el caso de Panamá.

Tampoco hay margen para pensar que los jóvenes de Centroamérica se sustraen de la forma en que la situación apuntada ha afectado a los jóvenes de los distintos quintiles de ingreso. Citando de nuevo datos de la CEPAL y referido al mismo grupo de edad, el desempleo en el quinto quintil era, como promedio, del 8,7%, mientras que en los jóvenes del primer quintil alcanzaba el 28,1%.

En los países de mayor desarrollo económico, la situación general referida tiende a ser una condición transitoria para el individuo, que generalmente se encuentra participando en procesos de formación que le darán en un futuro cercano mejores posibilidades de trabajo y mayor calidad del empleo. En regiones como la centroamericana, en que tantos jóvenes dejan truncados sus estudios básicos —usualmente los de familias de menores ingresos—, la posibilidad de superar la transitoriedad advertida se vuelve casi imposible. Aun en el caso de que consigan empleo, la calidad y nivel relativos de remuneración alcanzados tiende a fijar un derrotero laboral hacia el futuro.

La tendencia al aumento en el desempleo juvenil, a pesar de los avances en cobertura educativa, se convierte en un factor de frustración que no debe ser ignorado. A ello debe agregarse las condiciones actuales del contexto en que se desenvuelven los jóvenes, en el cual el aumento en la participación de la juventud en el denominado “consumo simbólico”

marca un notorio contraste con las posibilidades de hacer efectivas las expectativas del “consumo material” que de aquél se derivan.<sup>18</sup>

## LA JUVENTUD ORGANIZADA

En su libro *Juventud y cambio*, escrito hace una generación, el sociólogo Francisco Escobar inscribió la siguiente dedicatoria: “A mis heroicos compañeros que el 24 de abril supieron defender la Patria”. La fecha y la ocasión se refieren a la decidida y destacada participación que tuvieron los jóvenes costarricenses, principalmente los estudiantes de la Universidad de Costa Rica, única institución de educación superior universitaria del país en ese momento, en el movimiento social que se dio en 1970 en contra de la suscripción de los contratos entre el Gobierno de Costa Rica y la Aluminum Corporation of America (ALCOA).

Dicha ocasión marcó un hito que aún resuena en la actividad del movimiento estudiantil costarricense, únicamente asimilable al que se diera a principios de esta década en dicho país en contra de la aprobación de la legislación sobre energía y telecomunicaciones, comúnmente conocida como “el combo del ICE”, en referencia al Instituto Costarricense de Electricidad, institución pública que durante más de cincuenta años ha tenido a su cargo los servicios de electricidad y telecomunicaciones en dicha nación.

Más notoria y prolongada, dada la naturaleza de los hechos, fue en las décadas de los sesenta y setenta la participación de las juventudes universitarias organizadas en los movimientos sociales que se dieron en otras naciones del istmo.

Desde una visión panorámica de la región se puede señalar que es en 1967 cuando nace la Federación de Estudiantes Universitarios de Centroamérica (FEUCA). Según los propios documentos de la Federación,<sup>19</sup> “durante la década de los sesenta, época por lo demás convulsa, las universidades y los movimientos estudiantiles como parte de ellas, desempeñan un papel fundamental en los movimientos sociales, que durante esos años ocuparon un papel protagónico en el engranaje de las transformaciones sociales que se gestaban en la región centroamericana.

18 CEPAL, *Panorama Social 2004*, pp. 183-190.

19 Federación de estudiantes universitarios de Centroamérica-FEUCA. Tomado de la página web en Internet de la Federación.

En esa coyuntura y como producto de los movimientos de denuncia, nace en 1967 la Federación de Estudiantes Universitarios de Centroamérica (FEUCA), con el objeto de unificar esfuerzos en la promoción y defensa de los derechos de los ciudadanos centroamericanos, y en particular del gremio de los estudiantes centroamericanos.”

No obstante el interés inicial, y a pesar de varios intentos por generar proyectos dentro de los propósitos enunciados, la Federación como entidad perdió impulso. Las razones de este devenir fueron evaluadas en el taller de la FEUCA realizado en El Salvador en julio de 1998.

Las razones enumeradas fueron:

- Problemas de comunicación entre las federaciones miembros de la FEUCA.
- La dinámica en la alternabilidad del poder en las organizaciones miembros de la Federación.
- La falta de continuidad en la gestión y ejecución de proyectos y programas autónomos.
- La carencia de recursos financieros para la autogestión de la FEUCA.

La Federación contó al inicio con cuatro asociaciones de universidades (Guatemala, El Salvador, Costa Rica y Panamá), correspondientes a las universidades públicas nacionales de cada uno de esos países.

La FEUCA recibió un nuevo impulso hacia finales de la década pasada y, en 1998, en reunión efectuada en Costa Rica, se aprobó el Estatuto Orgánico, suscrito ahora por representantes de los movimientos estudiantiles de quince universidades de la región, siempre de carácter público.

En la exposición de motivos del estatuto se advierte: “Todos nosotros, estudiantes universitarios, concedores de nuestra responsabilidad para con nuestras universidades, nuestros países y muy especialmente, nuestros compañeros universitarios de hoy y de mañana, renovamos nuestros votos de compromiso con la unificación del Movimiento Estudiantil Centroamericano y por esa razón es que promulgamos el presente estatuto”.<sup>20</sup>

Aunque no es el propósito de este trabajo dar un seguimiento a lo que haya acontecido al calor del espíritu que llevó a la renovación de la

20 Estatuto Orgánico. Federación de estudiantes universitarios de Centroamérica. Junio de 1998.

FEUCA en 1998, ni tampoco analizar si la disfunción a la que hacían referencia los textos citados ha sido superada o en qué medida, sí parece de particular pertinencia dentro del tema de la juventud centroamericana considerar la situación presente en que se dan estos intentos de cambio.

En primer término, y como quedara ya indicado, el paso inicial de integración del movimiento estudiantil universitario de Centroamérica se da por medio de cuatro asociaciones. No obstante, estas cuatro entidades aglutinaban en ese momento a la totalidad de los estudiantes universitarios de los países representados o a la gran mayoría de ellos.

Treinta años más tarde, para cuando se aprueba el Estatuto Orgánico de la FEUCA, el número de instituciones universitarias públicas de la región se ha cuadruplicado. Sin embargo, más espectacular que este aumento institucional significativo fue el crecimiento que en dicho lapso se dio del sector de educación superior universitaria privada. Este aumento ha sido tal que, como vimos en los datos más recientes reunidos por IESALC, al presente el número de estudiantes que asisten a universidades privadas del istmo supera en varios países al que lo hace a las universidades públicas.

Bajo esta nueva circunstancia, cabe preguntarse hasta qué punto podemos formarnos una idea del pensamiento de los universitarios del área sin tomar en cuenta esta situación. Es dable pensar que con la diversificación que se ha dado del tipo de estudiante universitario también se ha producido una ampliación de la gama de sus opiniones y del enfoque de sus ideales y propósitos.

Al señalar lo indicado, se tiene en cuenta que la citada gran expansión universitaria en el sector privado se ha dado con estudiantes muchos de los cuales, con toda probabilidad la mayoría, trabajan para costearse por sí mismos sus estudios superiores. Lamentablemente, es poco lo que se conoce de estas nuevas instituciones, establecidas la mayoría de ellas en la década de los noventa, y bastante menos en cuanto a detalles relevantes de sus estudiantes. Queda entonces la pregunta no sólo de si operará en la actualidad un movimiento estudiantil en el área sino, además, la más extensa, de cuáles serán las respuestas que mejor caracterizan a la juventud universitaria centroamericana en su compleja totalidad en torno a las grandes interrogantes que se plantean para la región y su futuro.

## **Otras formas de organización**

Si bien la percepción más general sobre las organizaciones estudiantiles las asocia con los grandes movimientos sociales a los que se hiciera alusión, se debe señalar que al calor de la vida universitaria –también fuera de ella– se dan hoy en día en Centroamérica, como en otras regiones del mundo, un conjunto de actividades de jóvenes organizados en torno a temas más específicos o particulares, como los que tienen que ver con el ambiente, el género, los derechos humanos, la religión, los deportes y otros. Un estudio recientemente realizado, y del cual se hará un uso extenso más adelante, nos da una idea de este tipo de participación de jóvenes a escala centroamericana.<sup>21</sup>

---

21 Véase la nota 24 para la referencia completa de este importante estudio.

**Centroamérica: Organizaciones en las que participan los jóvenes,  
según nivel educativo, por país (\*)**  
- en porcentajes -

Organización/País	Jóvenes		
	Total	Séptimo	Undécimo
<b>Grupos religiosos</b>			
Guatemala	33.0	28.1	38.2
Honduras	29.6	26.8	32.6
El Salvador	31.3	26.4	36.0
Nicaragua	16.6	15.6	17.7
Costa Rica	17.7	15.3	20.1
Panamá	17.9	17.8	18.0
<b>Grupos juveniles</b>			
Guatemala	30.2	30.6	29.8
Honduras	28.3	25.5	31.4
El Salvador	25.4	23.9	26.8
Nicaragua	19.3	21.8	16.5
Costa Rica	21.5	22.2	20.8
Panamá	29.0	28.8	29.2
<b>Club deportivo o recreativo</b>			
Guatemala	24.8	28.3	21.0
Honduras	30.7	31.2	30.2
El Salvador	26.8	29.4	24.4
Nicaragua	16.7	19.4	13.8
Costa Rica	34.6	37.3	31.9
Panamá	28.2	32.8	24.3
<b>Ninguna</b>			
Guatemala	30.4	29.6	31.3
Honduras	24.6	23.7	25.6
El Salvador	26.8	23.6	29.9
Nicaragua	34.7	29.0	40.9
Costa Rica	36.0	33.4	38.8
Panamá	32.0	26.5	36.7

(\*) Porcentajes obtenidos como respuesta múltiple.

FUENTE: PROCESOS: Encuesta sobre la cultura política de los estudiantes de secundaria de las ciudades capitales centroamericanas, 2000.

Aunque un grupo amplio de estos jóvenes señala que no participa en ningún tipo de organización, las dos terceras partes de ellos lo hacen en una variedad de actividades como las que fueran señaladas.

En cuanto a los estudiantes universitarios, la participación política activa dentro del campus parece haber perdido el ímpetu anterior. La creciente apatía o desinterés de muchos de los jóvenes —y de la ciudadanía en general, debe reconocerse— en cuanto a la participación activa en la política tradicional y en sus grupos representativos no ha hecho desaparecer, sin embargo, la actitud de muchos de ellos en cuanto a temas de especial interés para el país y la región (por ejemplo, el Tratado de libre comercio con los Estados Unidos de América y República Dominicana).

Como es sabido, la participación en estas organizaciones sociales presta una salida a las inquietudes e intereses de sus miembros y, en algunos casos, es parte de su propia identidad o definición. Sobre este último aspecto, y sin que se pueda decir que es característica extendida de la juventud centroamericana, por la notoriedad internacional alcanzada, es apropiado hacer referencia a la constitución de las denominadas *maras* que operan en algunos países de la región.<sup>22</sup>

La palabra *mara*<sup>23</sup> proviene originalmente de un vocablo salvadoreño referido a agrupaciones de individuos unidos por una actividad afin, pero en la actualidad el término ha cobrado un sentido mucho más restringido y con este significado ha trascendido las fronteras de El Salvador. Tampoco se ha restringido este fenómeno social al caso de dicha nación ya que actualmente se dan ramificaciones de las *maras* en otros países centroamericanos.

El uso especializado del término lo identifica con grupos de jóvenes organizados a quienes con frecuencia se vincula con actos de violencia y de delincuencia. Como se indica en el primer Informe sobre el Estado de la Región, enfocando el caso original de El Salvador, “la gran mayoría de los mareros vive en los barrios pobres y asentamientos precarios de las ciudades salvadoreñas. Casi todos ellos están entre los doce y los veinticinco años. Son jóvenes que les tocó nacer y vivir durante el periodo de la guerra. Por testimonios se sabe que una parte de ellos son hijos de combatientes, guerrilleros o guardas nacionales, y de hogares desplazados por la guerra”.

---

22 He seguido para este breve aparte del trabajo la sección del Primer Informe del Estado de la Región, parte II, capítulo 10, denominada *El lado oscuro de la calle: el caso extremo de las maras*.

23 Mara: apócope de marabunta; hormigas legionarias que andan en bandadas y al atacar arrasan con todo. Informe Estado de la Región, op. cit. p. 302.

Según dicho Informe, una parte de los *mareros* proviene de hogares de emigrantes a los Estados Unidos. Por las condiciones absorbentes de empleo de los padres y la desvinculación de un contexto familiar más amplio, estos niños y jóvenes aprendieron a convivir con otros jóvenes de mayor experiencia que les fueron incorporando a las pandillas callejeras. Agrega el Informe: “El sentido de la palabra —mara, marero— es hoy... peyorativo y excluyente y puede estar asociado... con problemas de desarticulación familiar, exclusión y violencia social, e importación de valores culturales, que generan oportunidades perversas para los y las jóvenes. Para muchos de ellos, las maras son una red social que les proporciona ingresos, autoestima y solidaridad.”

Organizaciones de jóvenes como las maras, que tienden a ser epítomes de la violencia social actual que se vive en partes de la región, en realidad pueden muy bien enmarcarse como expresiones más que como causas de las condiciones de pobreza e inequidad que han quedado señaladas y de forma tan significativa se manifiestan en la región. Sin tratar de agotar de ninguna forma tan complejo fenómeno —aún tan poco conocido— podría señalarse que su abolición difícilmente podría concebirse sin la modificación de las condiciones económicas y sociales subyacentes, creando nuevos caminos de oportunidad que sirvan de fundamento a nuevas formas de inclusión y de identidad.

## VALORES

Aunque no menos controversial a la hora de caracterizar la diversidad de la juventud centroamericana, el tema de los valores es de particular importancia para poder completar la visión que de ella se ha querido plasmar en este trabajo. Más que una teoría o discusión general del tema, lo que se busca realizar es unir esta parte final del estudio con el análisis inicial de los desafíos que se presentan a la región y a sus jóvenes. Si los retos que fueran estipulados tienen alguna validez en el plazo medio, pareciera entonces prudente preguntarnos y quedar con alguna idea de cuál es la correspondencia entre dichos desafíos y las actitudes con que los nuevos jóvenes podrían disponerse a hacerles frente.

Los retos que fueran señalados, para efectos de este análisis, podríamos relacionarlos con aspectos de profundización del modelo democrático

co en la región centroamericana, con el del aumento de las posibilidades de acceso al bienestar—temas de la equidad—, con el concepto de mayor solidaridad y con el del desarrollo de la tolerancia, como condiciones fundamentales para el logro de mayores condiciones de inclusión social, indispensables, como fuera dicho, para la integración a las posibilidades del bienestar de sociedades fundamentalmente diversas en su composición social y cultural.

No siempre es posible contar con información de pertinencia que arroje luz sobre los aspectos comentados. El poder abordar en esta ocasión el tema enunciado lo ha facilitado la existencia de un significativo estudio reciente a escala centroamericana al que se hiciera alusión ya en este trabajo, llevado a cabo por el grupo Procesos, centrado en un conjunto de encuestas sobre la cultura política de los estudiantes de secundaria de las ciudades capitales centroamericanas.<sup>24</sup>

El estudio citado obtuvo información de muestras de estudiantes que cursaban el 7º y el 11º años de estudios—edades de 13 y 17 años, aproximadamente. Como el propio estudio lo indica, al circunscribirse a estudiantes ciudadanos, el estudio introduce un sesgo que conviene puntualizar, ya que, como ha quedado documentado en las páginas anteriores, hay grandes porcentajes de jóvenes que no se encuentran realizando estudios, y no todos los que lo hacen se encuentran en las ciudades capitales de los países.

No obstante lo indicado, la información brindada por Procesos es invaluable, particularmente si nos interesa poder otear posibilidades de cambios en el futuro de la región, pues una realidad conocida es que los líderes futuros de los cambios, o de la inercia, muy probablemente provendrán de los grupos que figuran en las encuestas.

### **La visión de país**

Antes de abordar propiamente el tema de valores y actitudes de los jóvenes, nos interesa dar una última mirada al nivel de conciencia que en ellos existe sobre la situación de sus países y los retos a que se enfrentan. El

---

24 Rodríguez, Florisabel; Castro, Silvia; Madrigal, Johnny, editores, *Con la herencia de la paz. Cultura política de la juventud centroamericana*, Editorial Fundación UNA, Heredia, Costa Rica, 2003.

estudio de Procesos solicitó la opinión de los jóvenes sobre el principal problema de su país.

**Centroamérica: Principal problema del país mencionado  
por los jóvenes, según nivel de estudios (\*)  
-en orden de mención-**

Problema	PAIS					
	Guatemala	Honduras	El Salvador	Nicaragua	Costa Rica	Panamá
<b>SÉTIMO</b>						
	N=805	N=1205	N=783	N=964	N=581	N=427
Pobreza	1	2	3	1	1	1
Delincuencia	3	1	1			
Contaminación ambiental			2		2	3
Economía	2	3		2		
Mal gobierno				3	3	
Desempleo						2
<b>UNDECIMO</b>						
	N=754	N=1099	N=809	N=871	N=562	N=510
Pobreza	1	2	1	1	3	2
Corrupción en el gobierno		1		3	1	
Desempleo			3	2		1
Economía	2	3				
Mal gobierno					2	3
Delincuencia			2			
Carreteras	3					

(\*) La información para cada país corresponde al orden de mención del principal problema e incluye únicamente los tres primeros problemas mencionados.

Fuente: Encuesta sobre la cultura política en estudiantes de secundaria de las ciudades capitales centroamericanas, 2000

Las respuestas obtenidas, mostradas en el cuadro anterior, identifican en todos los casos a la pobreza como uno de los problemas principales. Significativamente, la delincuencia recibe un lugar destacado en las respuestas y ocupa el primer lugar en las de los jóvenes de El Salvador. La corrupción también ocupa uno de los tres primeros lugares en la indicación que hacen los jóvenes de Costa Rica, Honduras y Nicaragua. El tema del manejo de la economía, el desempleo y el mal gobierno se destacan también entre las preocupaciones principales expresadas por los jóvenes de Guatemala y Nicaragua.<sup>25</sup>

Las respuestas vertidas por los jóvenes participantes en las encuestas coinciden en un muy alto grado con las que fueran reseñadas al inicio de este trabajo, provenientes de estudios de expertos en la región. Cabe no obstante resaltar la conclusión que sobre este aspecto contiene el estudio citado: En síntesis, las percepciones de los jóvenes de secundaria en Centroamérica reflejan la situación del vaso medio vacío: no se muestran como los problemas de la mayor relevancia los de orden político, sino más bien los de orden social y económico, en los que efectivamente ha habido menor avance en estos países.<sup>26</sup>

### ***La visión democrática***

¿Cuán enraizado está el concepto democrático en la joven cultura política de los encuestados? Cuando se les pregunta cuál es la razón más importante para tener un sistema democrático, las respuestas se agrupan en forma variada.

---

25 *Ibíd.* p.678.

26 *Ibíd.*

**Razón más importante para tener un sistema democrático,  
según estudiantes de 7o. y 11o. año, por país.  
-en porcentajes-**

Razón	Guatemala	Honduras	El Salvador	Nicaragua	Costa Rica	Panamá
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
La existencia de varios partidos políticos	3,3	3,9	2,9	4,0	6,6	2,7
La oportunidad de votar	21,6	15,5	16,6	19,6	34,6	20,6
Que todos puedan satisfacer las necesidades económicas	47,6	45,6	49,9	44,6	21,1	37,5
La libertad de criticar y protestar	12,5	12,2	9,2	14,3	22,3	16,1
El respeto de las minorías	7,8	15,0	12,8	14,2	14,0	14,1
NS/NR	7,2	7,8	8,5	3,4	1,4	9,0

FUENTE: PROCESOS: Encuesta sobre la cultura política de los estudiantes de secundaria de las ciudades capitales centroamericanas, 2000.

Particularmente interesa resaltar dos de estas reacciones. Por un lado, notablemente en el caso de los estudiantes de Costa Rica, dicha razón más importante se identifica simplemente con “la oportunidad de votar”. En el resto de los casos, la respuesta dominante es la de “que todos puedan satisfacer las necesidades económicas”.

Se podría señalar que, en el caso de la primera respuesta, se trata de una visión reducida y sin mucha ambición del concepto democrático. Quienes la expresan parecieran estar de acuerdo en que lo principal del principio democrático es que permite cambiar, volver a escoger. La otra visión sí está cargada de expectativas o requisitos de logro económico: la democracia como el agente de la mejor condición de vida para todos.

Puestas en el contexto histórico de la región, la respuesta de los costarricenses podría estar mostrando una experiencia acumulada de vida bajo un modelo democrático en que el ejercicio de éste ha perdido mucho de la ilusión que puede quedar reflejada aún en la otra respuesta. Es decir, puede provenir del convencimiento, aún a una edad temprana de formación de la conciencia política, de que no es mucho lo que le podemos pedir al sistema democrático por sí mismo. En el caso de los

otros países, en los cuales se tiene una situación más reciente de transición hacia una condición política democrática, puede prevalecer aún la noción de que esa será la vía para la superación de las barreras económicas que han afectado y siguen afectando a sectores tan amplios de la sociedad. La preocupación que surge ante la expectativa que expresa esta última visión, es que, encontrándose Centroamérica aún en una posición muy precaria en su nuevo desarrollo político e institucional, con retos enormes a que hacer frente en lo económico y lo social, la falta de logros inmediatos en el plano de la visión señalada puede llevar fácilmente al pesimismo y, en definitiva, al abandono de la tarea constructiva de mediano y largo plazo que se requiere para poder tener alguna posibilidad efectiva de superación de las condiciones presentes.

Otro tema relacionado de la encuesta, nos ilustra esta situación de precariedad democrática.

**Grado de acuerdo con suspensión de democracia y dar poder al líder fuerte cuando hay problemas graves, en estudiantes de 7o. y 11o. año, por país.  
- en porcentajes-**

Grado de acuerdo	Guatemala	Honduras	El Salvador	Nicaragua	Costa Rica	Panamá
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Muy en desacuerdo	12,1	14,3	19,9	24,5	30,0	24,5
2	8,3	5,9	8,0	5,0	14,3	8,1
3	22,5	15,7	19,3	15,5	21,7	19,2
4	13,3	12,2	10,9	8,3	12,2	8,9
Muy de acuerdo	23,3	36,2	27,8	34,6	13,6	24,8
NS/NR	20,5	15,7	14,1	12,1	8,2	14,5
Indicador de autoritarismo <sup>(1)</sup>	36,6	48,4	38,7	42,9	25,8	33,7
Indicador de compromiso democrático <sup>(2)</sup>	20,4	20,2	27,9	29,5	44,3	32,6
Indicador de balance de fuerzas <sup>(3)</sup>	-16,2	-28,2	-10,8	-13,4	18,5	-1,1

(1) Muy de acuerdo + 4

(2) Muy en desacuerdo + 2

(3) Diferencia = (muy en desacuerdo + 2) - (muy de acuerdo + 4)

FUENTE: PROCESOS. Encuesta sobre la cultura política de los estudiantes de secundaria de las ciudades capitales centroamericanas, 2000.

Cuando se plantea el tema del grado de acuerdo con la suspensión de la democracia y dar poder al líder fuerte cuando hay problemas graves, las respuestas muestran niveles altos en lo que los investigadores denominaron "Indicador de autoritarismo" para la mayoría de los países. Únicamente el caso costarricense es el que muestra un resultado relativamente positivo al comparar con dicho indicador el Indicador compromiso democrático.

### La visión solidaria

La concepción de una dimensión solidaria para el desarrollo humano de la región pareciera también indispensable según los retos y desafíos que fueran expuestos. ¿Cómo se manifiesta esta condición en los nuevos jóvenes de Centroamérica? El estudio citado nos da algunas ideas. Cuando se plantea el tema de disminuir la brecha social, las respuestas son marcadamente asertivas en todos los países consultados, con diferencias claras a favor de la eliminación de la brecha.

#### Grado de acuerdo con disminuir la brecha social, en estudiantes de 7o. y 11o. año, por país (\*) -en porcentajes-

Magnitud de la diferencia	Guatemala	Honduras	El Salvador	Nicaragua	Panamá
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Muy en desacuerdo	11,0	14,4	14,9	19,3	15,5
2	4,6	3,5	2,9	2,5	3,0
3	10,5	7,8	9,1	8,4	8,8
4	11,2	9,8	10,2	7,4	8,0
Muy de acuerdo	54,4	56,3	55,8	56,2	56,7
NS/NR	8,3	8,2	7,0	6,2	8,1
Diferencia porcentual <sup>(1)</sup>	50,0	48,2	48,2	41,8	46,2

(\*) Esta pregunta no se incluyó en el cuestionario de Costa Rica.

(1) Consiste en la diferencia de los porcentajes obtenidos en las opciones "muy de acuerdo" y el nivel de acuerdo más cercano (código 4) y la suma de las correspondientes a las opciones "muy en desacuerdo" y el nivel de desacuerdo más cercano (código 2).

FUENTE: PROCESOS: Encuesta sobre la cultura política de los estudiantes de secundaria de las ciudades capitales centroamericanas, 2000.

En cuanto al tema relacionado con “responsabilidad por asegurar el bienestar de las personas”, en general, las respuestas fueron claras en asignarle esta tarea al Estado y no a los individuos.

**Responsabilidad de asegurar el bienestar de las personas,  
según estudiantes de 7o. y 11o. año, por país  
-en porcentajes-**

Responsable	Guatemala	Honduras	El Salvador	Nicaragua	Costa Rica	Panamá
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Responsabilidad individuo asegurar bienestar	12,1	22,9	14,6	14,9	16,3	20,3
2	4,2	4,4	3,8	2,7	8,1	4,6
3	21,4	17,3	18,4	13,5	33,4	19,1
4	8,8	7,7	8,0	5,7	10,2	7,8
Responsabilidad Estado ase- gurar bienestar todos	51,6	45,7	52,2	59,0	31,1	45,1
NS/NR	1,9	2,0	3,0	4,2	0,9	3,1
Diferencia porcentual <sup>o</sup>	-44,1	-26,1	-41,8	-47,1	-16,9	-28,0

(\*) Consiste en la diferencia entre la suma de los porcentajes de respuesta a “responsabilidad del individuo” y la opción más cercana (código 2) y la suma de porcentajes entre “responsabilidad del Estado” y la opción más cercana (código 4).

FUENTE: PROCESOS: Encuesta sobre la cultura política de los estudiantes de secundaria de las ciudades capitales centroamericanas, 2000.

Finalmente, ante el sondeo de la “importancia de trabajar por el bienestar de los demás”, las respuestas, aunque con variaciones notables, también convergieron por el lado de la importancia de hacerlo.

Importancia de trabajar por el bienestar de los demás,  
según estudiantes de 7o. y 11o. año, por país (\*)  
-en porcentajes-

Importancia de trabajar por el bienestar de otros	Guatemala	Honduras	El Salvador	Nicaragua	Costa Rica	Panamá
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Nada importante	11,4	16,4	12,4	24,7	6,1	17,2
2	4,9	4,4	3,3	3,3	4,7	3,1
3	22,0	16,3	16,2	18,9	23,6	17,8
4	16,2	11,9	14,5	8,5	24,1	17,0
Muy Importante	40,9	46,1	48,4	38,4	38,8	39,5
NS/NR	4,6	4,9	5,2	6,2	2,7	5,4
Diferencia porcentual <sup>(*)</sup>	40,8	37,2	47,2	18,9	52,1	36,2

(\*) Refleja la diferencia entre la suma de los porcentajes obtenidos en "muy importante" y el nivel siguiente de alguna importancia (código 4) y la suma de los porcentajes obtenidos en "nada importante" y el nivel siguiente de baja importancia (código 2).

FUENTE: PROCESOS: Encuesta sobre la cultura política de los estudiantes de secundaria de las ciudades capitales centroamericanas, 2000.

### Prioridades del desarrollo

Enfrentados con aspectos contrastantes del modelo de desarrollo, los jóvenes consultados tuvieron la ocasión de señalar hacia dónde apuntaban sus prioridades actuales.

En primer término, a la pregunta de cuál es el *objetivo nacional que se debe buscar*, el reducir la contaminación del ambiente apareció como la respuesta principal en cuatro de los países (Guatemala, Honduras, El Salvador y Costa Rica). En los otros dos, la respuesta principal fue proteger adecuadamente a las personas. Es notable señalar que la respuesta más del corte económico *atraer empresas de alta tecnología* prácticamente no recibió mayor respaldo.

Objetivo nacional que se debe buscar,  
según estudiantes de 7o. y 11o. año, por país (\*)  
-en porcentajes-

Objetivos	Guatemala	Honduras	El Salvador	Nicaragua	Costa Rica	Panamá
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Reducir la contaminación del ambiente	50,2	45,5	58,9	37,6	48,5	38,4
Proteger adecuadamente a personas necesitadas	40,4	38,4	32,5	49,0	42,9	50,5
Atraer empresas de alta tecnología	8,3	14,4	8,0	11,3	7,5	9,8
NS/NR	1,1	1,7	0,6	2,1	1,1	1,3

(\*) Incluye únicamente los porcentajes obtenidos en la primera mención.

FUENTE: PROCESOS: Encuesta sobre la cultura política de los estudiantes de secundaria de las ciudades capitales centroamericanas, 2000.

La conciencia ambientalista también quedó patente en la consulta sobre *prioridad entre ambiente y crecimiento económico*. Aunque un porcentaje significativo optó por no escoger una respuesta, quienes sí lo hicieron expresaron una clara prioridad (alrededor del 60% en promedio) a favor del ambiente. De hecho, quienes no respondieron superaron ampliamente a los que se decidieron por la opción del desarrollo económico.

Prioridad entre medio ambiente y crecimiento económico,  
en estudiantes de 7o. y 11o. año, por país  
-en porcentajes-

Prioridad	Guatemala	Honduras	El Salvador	Nicaragua	Costa Rica	Panamá
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Prioridad protección medio ambiente	58,9	59,9	63,8	55,2	68,8	59,6
Prioridad crecimiento económico	12,0	13,9	10,7	17,0	7,8	12,8
NS/NR	29,1	26,2	25,5	27,8	23,4	27,6

FUENTE: PROCESOS: Encuesta sobre la cultura política de los estudiantes de secundaria de las ciudades capitales centroamericanas, 2000.

## El reto de la tolerancia

Indicadores de tolerancia hacia la diversidad en estudiantes de 7o. y 11o. año por país - en porcentajes -

Indicador	Guatemala	Honduras	El Salvador	Nicaragua	Costa Rica	Panamá
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Índice de tolerancia (%)						
0	37,2	36,6	46,1	32,6	38,9	27,4
3	21,2	20,2	19,2	21,1	27,0	21,4
7	10,7	12,2	10,1	17,9	11,8	13,0
10	30,9	31,0	24,6	28,4	22,3	38,1
Medidas de tendencia central						
Promedio	4,5	4,6	3,8	4,7	3,9	5,4
Moda	0	0	0	0	0	10,0
Mediana	3,3	3,3	3,3	3,3	3,3	6,7

FUENTE: PROCESOS: Encuesta sobre la cultura política de los estudiantes de secundaria de las ciudades capitales centroamericanas, 2000.

La visión de crear una sociedad inclusiva y articulada descansa, como también fuera indicado al inicio, en buena medida en la capacidad de tolerancia hacia la diversidad que llegue a caracterizar el entorno regional. Desde esta perspectiva, los resultados del sondeo sobre este tema arrojan resultados relativamente preocupantes, al aparecer niveles muy significativos de intolerancia en las respuestas. Dentro de la gama de respuestas obtenidas, los estudiantes panameños fueron quienes expresaron niveles mayores de tolerancia, aunque, en general, el aspecto de la tolerancia dentro de los valores incluidos en la encuesta fue el que se mostró como de mayor debilidad.

Esta parte del estudio de Procesos se realizó sobre la base de cuatro preguntas según el “método del grupo menos gustado”. Dentro de los grupos de referencia se encontraban los ateos, los homosexuales, los extremistas de derecha, los extremistas de izquierda, los militares, y gente de otra raza u otro país. También se dejaba espacio para mencionar otro grupo y para indicar si ningún grupo de toda la sociedad les disgustaba.<sup>27</sup>

Los resultados específicos se reseñan en el siguiente cuadro.

27 *Ibíd.* pp. 718-719.

Centroamérica: Grupo que menos le gusta de la sociedad,  
según nivel educativo, por país  
- en porcentajes -

Grupo que menos le gusta	PAIS					
	Guatemala	Honduras	El Salvador	Nicaragua	Costa Rica	Panamá
Número	(1559)	(2304)	(1542)	(1835)	(1143)	(937)
Total Estudiantes	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
<b>TOTAL DE ESTUDIANTES</b>						
Ninguno me disgusta	17.3	17.8	13.1	11.3	13.1	22.5
Los homosexuales	32.8	35.5	37.2	28.1	29.0	32.7
Los ateos	13.9	17.1	15.8	15.1	11.4	12.3
Los extremistas de izquierda	4.2	5.0	7.7	5.4	3.2	5.1
Los extremistas de derecha	1.7	1.0	5.2	1.5	2.9	0.9
Los militares	10.4	6.0	5.3	8.4	19.4	8.1
Otras nacionalidades	1.7	1.4	1.1	1.5	7.1	2.2
Otras respuestas	3.5	3.6	2.4	8.2	9.4	4.5
NS/NR	14.5	12.6	12.2	20.5	4.3	11.7
<b>SÉTIMO</b>						
Ninguno me disgusta	13.5	13.2	10.5	8.1	11.9	12.2
Los homosexuales	36.8	43.2	44.4	33.7	35.5	38.6
Los ateos	10.8	11.0	12.9	11.4	10.8	13.1
Los extremistas de izquierda	4.0	4.1	6.0	2.8	1.2	2.8
Los extremistas de derecha	2.1	0.9	3.1	1.3	2.6	0.5
Los militares	12.0	7.8	6.4	11.9	14.8	8.4
Otras nacionalidades	2.0	1.4	1.7	2.4	8.1	2.8
Otras respuestas	2.5	1.9	1.7	4.3	9.2	4.2
NS/NR	16.3	16.4	13.4	24.1	5.9	17.3
<b>UNDECIMO</b>						
Ninguno me disgusta	21.4	22.7	15.6	14.8	14.4	31.2
Los homosexuales	28.6	26.9	30.2	21.9	22.4	27.6
Los ateos	17.1	23.8	18.5	19.2	11.9	11.6
Los extremistas de izquierda	4.5	6.0	9.4	8.3	5.3	7.1
Los extremistas de derecha	1.3	1.2	7.3	1.7	3.2	1.2
Los militares	8.6	4.1	4.2	4.5	24.2	7.8
Otras nacionalidades	1.3	1.5	0.6	0.5	6.3	1.8
Otras respuestas	4.5	5.4	3.2	12.5	9.6	4.7
NS/NR	12.6	8.4	11.0	16.6	2.7	7.1

FUENTE: PROCESOS: Encuesta sobre la cultura política de los estudiantes de secundaria de las ciudades capitales centroamericanas, 2000.

Según el análisis de estudio, éste revela a los homosexuales como el grupo más mencionado, aunque las respuestas contienen diferencias significativas que fundamentan las siguientes conclusiones:

- El porcentaje de estudiantes de undécimo, que señala a los homosexuales como el grupo menos gustado, es consistentemente menor, en todos los países, que el observado en los estudiantes de séptimo.
- Los hombres, más que las mujeres, tienden a mencionar a los homosexuales como el grupo menos gustado, en ambos niveles del estudio.
- Los grupos de estudiantes que más los mencionan son hombres de séptimo año de Panamá (48%) y Honduras (45%). Sin embargo, en Honduras, entre los hombres de undécimo, el porcentaje es notablemente menor y similar al de los ateos (24%).
- Quienes menos se refieren a ellos como grupo menos gustado son las mujeres de undécimo año en Costa Rica (12%) y Panamá (17%). Entre las de Costa Rica ese grupo es el de los militares (30%) y en Panamá predominan quienes expresan que ningún grupo les disgusta.<sup>28</sup>

Cabría pensar que los resultados de la revisión precedente sobre valores y actitudes de los jóvenes del área centroamericana podrían venir determinados de alguna manera por la relativa temprana edad de los encuestados. Por ello, una comparación con la opinión de adultos sobre temas semejantes es de gran interés con el fin de poder identificar las respuestas más típicas de la población joven de aquéllas que podrían considerarse de mayor arraigo dentro de la población en general.

La comparación aludida es posible hacerla ya que el grupo Procesos había realizado encuestas entre la población adulta de la región sobre temas similares a los incluidos en la encuesta con jóvenes. Teniendo en cuenta las limitantes metodológicas de emplear procesos de consulta en años diferentes, podríamos hacer referencia, para concluir esta parte final del estudio, a las conclusiones obtenidas que se recogen en el libro ya citado *Con la herencia de la paz*<sup>29</sup>

En primer término, los adultos mostraron una mayor preferencia por la democracia cuando se les preguntaba sobre la forma de gobierno preferida aunque, en general, ante la interrogante sobre el orgullo de vivir

<sup>28</sup> *Ibid.* pp. 722-724.

<sup>29</sup> El amplio y detallado análisis del que se extraen estas conclusiones se encuentra en la obra citada bajo el título *Adultos y jóvenes: ¿comparten la misma cultura política?* pp. 763-791.

bajo un sistema democrático, las respuestas de ambos grupos no son lo altas que podría desearse. En este aspecto, sólo en el caso de Costa Rica se alcanzan niveles de respuestas favorables en el rango del 80%. De los demás, los jóvenes de Panamá alcanzan el 60% (los adultos, en cambio, el 48%). En los demás países, las respuestas son inferiores -en algunos casos bastante inferiores- al 50%.

También los adultos escogen con más frecuencia los procesos graduales como mejor alternativa para solucionar problemas colectivos. No obstante, las respuestas obtenidas en ambos grupos fueron relativamente altas. Todas las respuestas obtenidas de ambos grupos favorecen al enfoque de *poco a poco* en más del 50% (82% para los adultos de Costa Rica).

La participación política ciudadana se midió a través de preguntas que tenían que ver con la importancia asignada al voto presidencial, con posibles restricciones a la participación ciudadana y con métodos violentos de acción para conseguir objetivos políticos,

En el primero de los casos, no se obtuvo un patrón general de respuestas. Las respuestas de mayor contraste fueron las de Guatemala, país en el que los jóvenes en más del 60% lo consideraron de importancia mientras que los adultos en el 30%. En Nicaragua y en Honduras el contraste fue a la inversa, con el 40% de los jóvenes con criterio favorable y el 55% con igual opinión, en el caso de los adultos, para el caso de Nicaragua; y el 37% y 50%, respectivamente, en las respuestas de los jóvenes y adultos de Honduras.

El rechazo a las restricciones en la participación predomina en las respuestas de los dos grupos y ambas poblaciones se manifestaron en forma predominante en contra del uso de medios violentos para conseguir objetivos políticos.

Finalmente, ninguno de los grupos estudiados mostró sentirse muy representado por los partidos políticos existentes. Quienes se manifestaron conformes con la representación política indicada en ninguno de los casos superaron el tercio de las respuestas. Los jóvenes fueron quienes expresaron sentirse menos representados.

En cuanto al tema de otros valores, el estudio de Procesos no encontró mayores diferencias entre las respuestas de los dos grupos en cuanto a aspectos de la igualdad política o de la tolerancia. Dado que la

extensión de este último valor fue la que se mostró con un grado mayor de debilidad en las respuestas de los jóvenes, el arraigo que dicha actitud pareciera mostrar en el resto de la población llevaría a concordar con los autores del estudio sobre la necesidad de contribuir a forjar dicha actitud desde muy temprana edad.

#### **A MANERA DE CONCLUSIÓN**

Al llegar al final de esta visión panorámica de la juventud centroamericana actual, podría tenerse la tentación de agregar un colofón de recomendaciones sobre políticas a desarrollar y acciones a seguir. No obstante, el camino que se ha seguido en este trabajo ha sido el de presentar un contexto de las condiciones que caracterizan al área centroamericana y de los desafíos que se encuentran en su marcha hacia un desarrollo humano integral e inclusivo. Se procuró entonces dejar reflejado en dicho análisis los retos que se presentan en los diversos aspectos de pertinencia para dicha visión de desarrollo y, con ese marco en mente, se trató de caracterizar la condición actual de los jóvenes de la región y sus perspectivas.

De lo ya expresado, queda claro que las acciones requeridas incluirían la necesidad de encontrar vías para acrecentar significativamente las oportunidades de bienestar y las posibilidades de acceso a ellas para grandes sectores de esa población joven, actual y por venir. Ello requeriría, a su vez, que la sociedad centroamericana pueda elevar los márgenes de su inversión social, por una parte, y las condiciones que generasen para el entorno mayores niveles de riqueza.

Queda dicho asimismo que, si hablamos de desarrollo humano, los requerimientos citados serían sólo condiciones necesarias pero no suficientes. En una región en la que la participación de la riqueza existente presenta tan marcados contornos de desigualdad y en la que la diversidad étnica y cultural van de la mano tan marcadamente de las condiciones de exclusión económica y social, se ha de requerir cambios muy profundos no sólo en los órdenes político y legal, sino también en la forma en que los cambios generados se articulen entre sí para hacerlos efectivamente extensivos a las sociedades como un todo. Esta amplia *agenda*, como la denomina el Informe del Estado de la Región, condensa los retos plan-

teados, y de su acometida global dependerá el grado en que la ilusión generada con las transformaciones logradas en los años noventa llegue a plasmarse en realidades para los nuevos jóvenes de la región en un futuro que esperamos no se encuentre demasiado distante.

# Juventud y educación superior en México. Algunos elementos para su caracterización.

DR. HÉCTOR CASTILLO BERTHIER<sup>1</sup>

## PRESENTACIÓN

Las siguientes líneas buscan caracterizar el perfil de los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. La UNAM (por sus siglas) es una institución que por la dimensión de su matrícula, por la producción científica que aporta al conjunto nacional y por el tamaño de sus instalaciones, ciertamente es la más importante del país. A partir de esa caracterización buscamos ubicar algunos elementos que nos permitan inferir un perfil de lo que sería el joven estudiante de educación superior en México.

Sin embargo, esta tarea no resulta nada sencilla; en primer lugar porque ninguna otra universidad del país tiene una sistematización del conocimiento de sus estudiantes como lo tiene la UNAM, lo que representa una primera dificultad en la construcción de perfiles universitarios.

Aunado a lo anterior, pensamos que tal caracterización resultaría irrealizable, pero sobre todo incomprensible, si no se le ubica dentro de dos aspectos fundamentales: por un lado, el contexto de lo que aquí llamaremos el desigual desarrollo regional de México y, por otro lado, la diversidad que asume la juventud en un país como el nuestro.

El primer aspecto determina las características que asume la educación superior en el país, en tanto que el segundo nos brinda una imagen del sector de la población al cual se inscriben —al menos la mayoría— de los estudiantes universitarios.

En la primera parte del documento se describe el contexto en el cual podemos ubicar a los jóvenes de este país; lo que aquí llamaremos desarrollo desigual divergente, permite dimensionar las características estructurales: diferencias regionales, marginación y desigualdad. La segunda parte del documento realiza una descripción general de la situación

---

1 Coordinador de la Unidad de Estudios sobre la Juventud (UNESJUV), Instituto de Investigaciones Sociales / UNAM.

de la educación superior en nuestro país, buscando ubicar sus principales elementos a partir de la información generada por el propio gobierno y por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). En la tercera parte realizamos la caracterización del perfil del estudiante de la UNAM; sin embargo, previamente ubicamos las particularidades que asume la juventud en México. Finalmente, planteamos una serie de consideraciones que ameritan profundizar en su discusión.

## **I.- LA REALIDAD MEXICANA. ALGUNOS ELEMENTOS PARA SU CARACTERIZACIÓN.**

### **a) Jóvenes: la complejidad de la síntesis**

Como pocas, la de “jóvenes” es una categoría difícil de sintetizar. En primer lugar, porque las diferencias en el interior de este sector de la población son significativas; en realidad, más que hablar de la juventud mexicana, debemos hablar de las diversas juventudes que habitan en su territorio.

Si pensamos tan sólo los rangos de edad (en México se suele ubicar a este grupo de población entre los 15 y los 29 años), ya podemos ubicar diferencias entre el que va de 15 a 20 y el que va de 24 a 29 años (Véase Cuadro 1). El rol social que se asigna en función de la edad, por lo menos en el caso de México, para el primer grupo remite a personas dependientes de los ingresos paternos; sean o no estudiantes, su contribución al gasto familiar se entendería como simbólico, pero no como obligatorio. Las acciones que realizan, independientemente de cómo se juzguen, se explican sobre la idea: “son jóvenes, están aprendiendo”.

Cuadro 1. Los jóvenes en México: 2006

<b>Grupo de edad</b>	<b>Absolutos</b>	<b>Porcentajes</b>
Pob 15-19	10,840,993	10.13
Pob 20-24	10,192,878	9.53
Pob 25-29	9,804,880	9.16
Total 15-29	30,838,751	28.82
Pob. 18-25	16,410,528	15.34
Pob. total	106,994,248	100.00

**Fuente:** CONAPO; *Proyecciones de la Población de México, 2000-2005. República Mexicana; México, CONAPO, 2002; 32 pp.*

Los quinquenios de edad con los que normalmente se identifican a los jóvenes son los correspondientes a los rangos de 15-29, su peso es significativo en relación con el conjunto de la población total, poco menos de una tercera parte.

Con respecto al segundo rango, “la edad ya pesa más”, esto es, en el imaginario social ya se conciben como personas mayores, con más responsabilidades, entre ellas la de contribuir significativamente al gasto familiar e incluso en muchos casos la responsabilidad de mantener una familia propia. Aquí las acciones ya son juzgadas más severamente, los descuidos son entendidos como inmadurez o como irresponsabilidad. Se entiende entonces que los gustos, comportamientos e intereses no estén sólo en función a la pertenencia a un grupo de edad; más allá, la valoración social asignada a cada grupo de edad induce formas, hábitos y actividades diferenciados.

De la misma manera, los factores socioeconómicos abren una brecha entre grupos de jóvenes y los diferencian, esto independientemente de la edad que se tenga, pues, de nuevo, los comportamientos e intereses, según

al grupo de ingresos al que pertenezca la familia de donde provienen los jóvenes, se verán sumamente afectados en función de la capacidad de adquisición que se posea. Es cierto que, afectados de manera semejante por el diario bombardeo publicitario, los jóvenes pudieron haber acercado sus gustos e intereses de consumo, no obstante, sin el poder adquisitivo para lograrlo se establecen prácticas y mecanismos que se manifiestan de diversas maneras para compensar esas carencias. Aquí se abre un amplio abanico de posibilidades que diferencia los mismos hábitos de consumo. La pertenencia a un grupo social es un elemento más que vuelve complejo la construcción de un perfil mínimo de los jóvenes; por supuesto, en su conformación es fundamental el nivel de ingresos que se posea, pero no suficiente. Factores territoriales y culturales son tan o más importantes en la conformación de grupos socioeconómicos.

Por un lado, encontramos diferencias entre jóvenes asentados en territorios con un perfil predominantemente urbano y jóvenes asentados en territorios predominantemente rurales, de nuevo aquí, aun con la penetración de los *medios de comunicación* en los lugares más apartados, se generan distintas formas de contemplar la realidad, de donde se derivan expectativas divergentes, cuando no contrapuestas. Otro tanto y quizá de manera más profunda, se produce con la pertenencia a un grupo étnico particular. Para no extendernos más en esta pequeña entrada, sólo habría que mencionar que la idea de joven pertenece a modernidad occidental, que los roles que más o menos se han asignado a los mismos no son hasta ahora probadamente asignados en el conjunto de culturas. Donde nuestra mirada vea jóvenes, otra cosmovisión encontrará hombres y mujeres en el sentido más amplio que nosotros le asignamos a esos términos. Los intereses, las expectativas, las actividades que se asuman como propias de los jóvenes habrán de modificarse sustancialmente.

A nuestro favor, para la construcción de un perfil de los jóvenes en México tenemos dos acotaciones significativas, una en relación con la actividad particular que se desempeña, con su rol correspondiente, y otra vinculada con la edad. En el primer caso el interés está en jóvenes estudiantes de instituciones de educación superior públicas, en edad, y ésta es la segunda acotación, de 18 a 25. La primera ventaja que se observa en estas delimitaciones está en que se identifica *per se* el interés de los jóvenes por continuar la formación educativa, independientemente de la

finalidad con la cual esta última sea relacionada. Los jóvenes, por otra parte, asumen en conjunto la estima social que aún se mantiene hacia quienes realizan estudios, independientemente del grado que cursen y de su condición socioeconómica.

Como segunda ventaja encontramos que la marcada diferencia entre un rango de edad que va de 15 a 19 y otro de 25 a 29 se reduce considerando, en primer lugar, los 18 años como edad inicial, edad que, debe decirse, en México faculta a la persona como ciudadano de pleno derecho, y los 29 años como edad final. En relación con la estima social referida en el párrafo anterior, el rango de 18 a 25 es considerado el ideal para encontrarse realizando estudios de nivel superior. No debe obviarse el supuesto que subyace en este punto y que se encontrará en todo el trabajo, a saber, que los jóvenes que estudian en instituciones de educación superior se encuentran entre esas edades, aun a sabiendas, ciertamente con excepciones, que hay jóvenes de menor edad y, esto más extendido, personas arriba del rango de edad señalado.

Ciertamente estas acotaciones reducen el número de elementos que hacen discrepar intereses, expectativas y actividades de los jóvenes; sin embargo, los contrastes producidos por los aspectos socioeconómicos se mantienen, sea por la pertenencia de la familia a un grupo de ingresos específicos, sea por las características territoriales del lugar de pertenencia de los jóvenes, o bien, sea por el grupo étnico de ascendencia que se tenga. Aspectos, principalmente los dos últimos que, considerando que se reflexiona sobre jóvenes realizando estudios en instituciones de educación superior, también afectan significativamente el perfil curricular de las propias instituciones educativas.

En este sentido, la siguiente descripción de los aspectos más relevantes en la esfera socioeconómica de México está orientada a plasmar un cuadro que permita entender, en relación con los jóvenes estudiantes, preferencias y oportunidades para optar por una carrera, necesidades de financiamiento para atender los gastos durante el periodo de estudios y las expectativas que se tienen al participar en actividades organizativas, sean éstas dentro y/o fuera de su lugar de estudio.

**b) Aspectos socioeconómicos I. La pertenencia a grupos de ingresos**

En un territorio cuya extensión se aproxima a los 2 millones de kilómetros cuadrados, difícilmente se podría encontrar homogeneidad entre las

entidades y aun dentro de ellas, a fin de cuentas la actual división política de México respondió a factores históricos peculiares, no constreñidos a la búsqueda de homogeneidad entre paisajes. En cualquier caso, esa diversidad de paisajes y ecosistemas adoptó toda una variedad de actividades condicionadas a las características propias de los territorios. Sobre la base del reconocimiento de estas diferencias, derivadas inicialmente de los aspectos físico-geográficos y de donde se desprenden actividades económicas y formas de organización social *ad hoc*, se pueden identificar no sólo referentes cognitivos e intereses de trabajo por parte de los estudiantes de educación superior; por igual se pueden reconocer las necesidades específicas que orientan el establecimiento de perfiles curriculares dentro de las instituciones de educación superior, pensados para atender las distintas problemáticas derivadas de esos ambientes particulares.

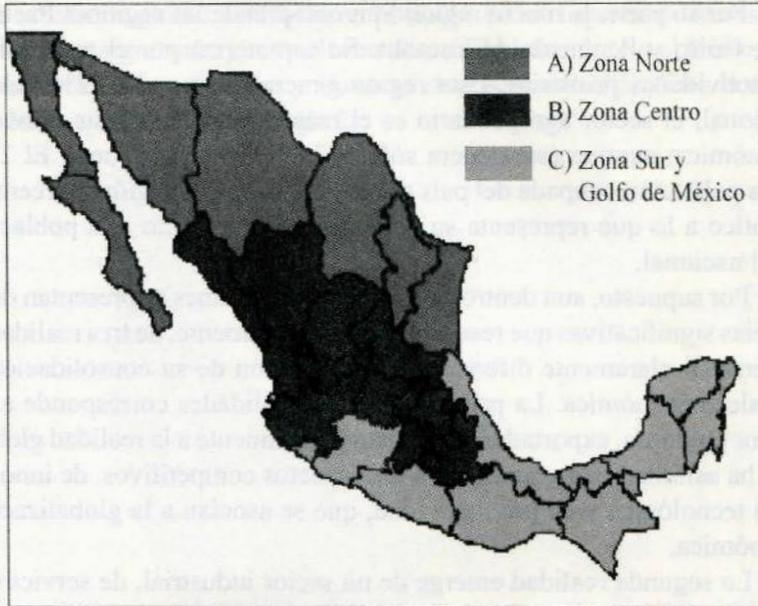
Para continuar vale la pena detenerse en el punto de cruce entre el tipo de actividades económicas que se desarrollan en el país y la exposición de las condiciones sociales de la población asentada a lo largo del territorio, sobre la base de dos índices, que aunque distintos en su expresión, uno de bienestar y el otro de marginación, permiten un primer acercamiento a una situación estructural que con seguridad deben compartir los países de la región: la marcada desigualdad en la distribución de ingresos y en consecuencia de oportunidades, entre familias e integrantes de las mismas.

Las primeras desigualdades pueden apreciarse en términos de regiones, recorte territorial, didáctico y de síntesis para entender las causales de la desigualdad social prevaleciente entre los distintos grupos de la sociedad mexicana. A decir de un estudioso de las regiones,<sup>2</sup> en México pueden identificarse tres grandes macro-regiones, a saber: a) Norte, b) Centro y c) Sur-Golfo (Véase Mapa 1).

---

2 Cordera Campos, Rolando (d). *Desigualdad regional*, en [www.rolandocordera.org.mx](http://www.rolandocordera.org.mx)

Mapa 1. El Desarrollo Regional divergente en México.



Fuente: Elaboración propia a partir de Cordera, Rolando. Desigualdad regional, en [www.rolandocordera.org.mx](http://www.rolandocordera.org.mx)

La primera macro-región se caracteriza por su dinámica actividad industrial, relacionada con las ramas metálicas básicas, en especial la automotriz, la metalúrgica y la alimenticia, en gran medida exportadoras y crecientemente bajo la modalidad de la maquila. También cuenta con actividad agrícola y pesquera orientada a la exportación. Sus flujos de importación y exportación vía portuaria, corresponden al sector moderno y exportador, generando el 27% del PIB nacional.

La industria manufacturera, seguida por el comercio, representan las actividades más importantes de la macro-región Norte, donde también se encuentran localizadas las regiones del Noroeste, Norte y Noreste, que producen el 8.5, 8.9 y el 9.8%, respectivamente, del PIB nacional.

Las regiones del Occidente, Centro Norte y Centro, conforman la macro-región Centro. En su interior se presenta la mayor diversificación productiva del país, destacando la industria manufacturera y la de ser-

vicios. En ella se genera el 58.6% del PIB y se concentran el 55.09% de la población ocupada del país.

Por su parte, la macro región Sur, comprende las regiones Pacífico Sur, Golfo y Península de Yucatán. Se caracteriza por el predominio de actividades primarias. Esta región genera apenas el 14.2% del PIB nacional, el sector agropecuario es el más importante de su actividad económica, aunque éste genera sólo el 7.6% del PIB nacional. El 23% de la población ocupada del país se concentra en esta región, porcentaje idéntico a lo que representa su población con respecto a la población total nacional.

Por supuesto, aun dentro de estas macro-regiones se presentan diferencias significativas que resultan, fundamentalmente, de tres realidades diversas y claramente diferenciadas en función de su consolidación y fortaleza económica. La primera de estas realidades corresponde a un sector moderno, exportador y vinculado plenamente a la realidad global, que ha asimilado en gran medida los aspectos competitivos, de innovación tecnológica y de productividad, que se asocian a la globalización económica.

La segunda realidad emerge de un sector industrial, de servicios y de agricultura tradicional que no ha sido capaz de vincularse al sector exportador de la economía, y que crece lentamente, que ha resentido en mayor escala las crisis recurrentes y los propios cambios institucionales antecedentes del cambio estructural.

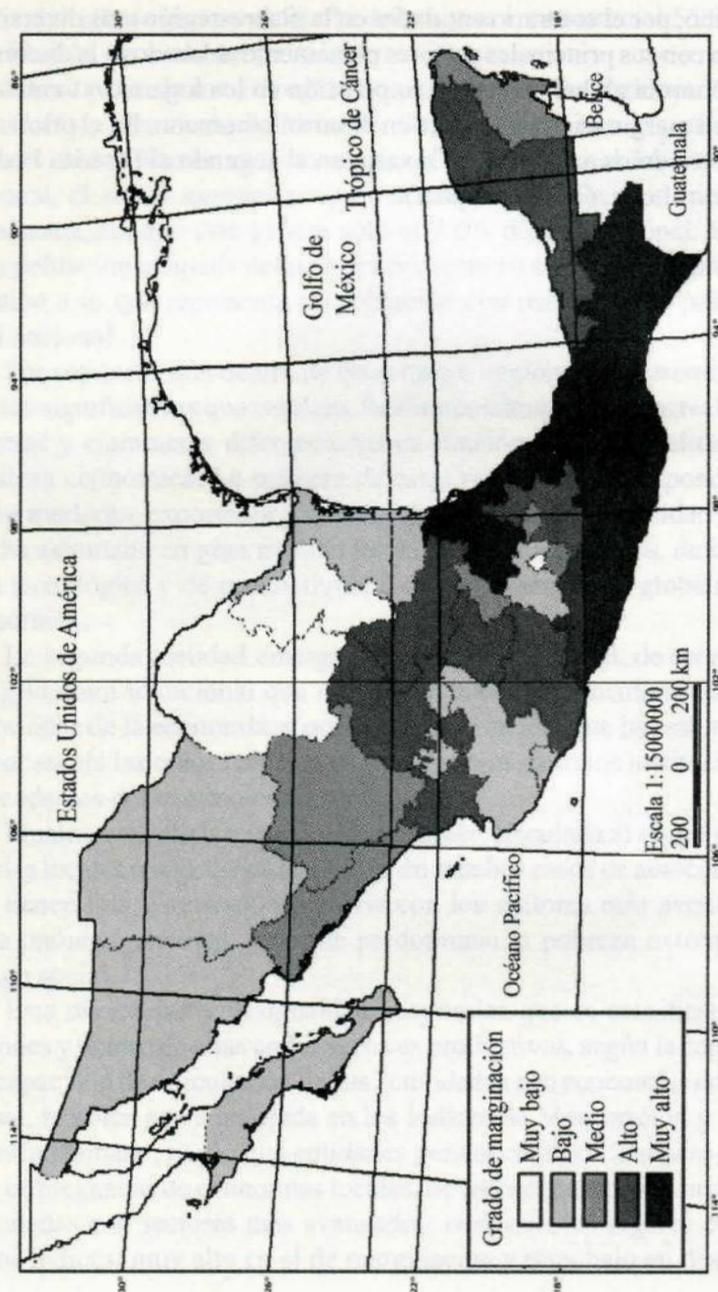
Finalmente, una tercera realidad aparece vinculada al sector de economías locales o regionales atrasadas, en muchos casos de autoconsumo, que tienen una vinculación precaria con los sectores más aventajados de la realidad nacional, y donde predominan la pobreza extrema y el rezago social.

Esta diversidad y desigualdad económica que se manifiesta entre regiones y dentro de ellas en los sectores productivos, según la capacidad o incapacidad de articulación de sus actividades con economías de escala global, también se ve reflejada en los Índices de Marginación y de Desarrollo Humano, por lo que entidades pertenecientes a la macro-región Sur, impregnadas de economías locales, de autoconsumo, precariamente vinculadas con sectores más avanzados, ocuparán los lugares extremo de los índices: muy alto en el de marginación y muy bajo en desarrollo

humano; por el contrario entidades en la macro-región más diversificada o bien con sus principales sectores plenamente enlazados a la dinámica de la economía global invertirán su posición en los lugares extremos: muy baja en marginación y muy alta en desarrollo humano. En el primer caso, encontraremos a Chiapas y Oaxaca, en el segundo al Distrito Federal y a Nuevo León. (Véase Mapa 2).



Mapa 2. La Marginación en México por entidades.



Fuente: Estimaciones de CONAPO, según información del XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

En este sentido, las características y grados que asume la marginación<sup>3</sup> y el desarrollo humano<sup>4</sup> (IDH) son los mejores indicadores de la marcada desigualdad regional entre sectores económicos en México. De esta manera, el 48.8% de la población en México vive en territorios clasificados de muy alta y alta marginación, frente a un 15% de la población que, concentrada en tres entidades (Distrito Federal, Nuevo León y Baja California), habita en territorios clasificados de muy baja marginación. Igualmente, analizando las variables con las que se componen los índices, mientras en el Distrito Federal, 2.9% de la población se encuentra en condiciones de analfabetismo, en Chiapas, ubicada al sureste del país, el porcentaje se dispara a 22.9%.

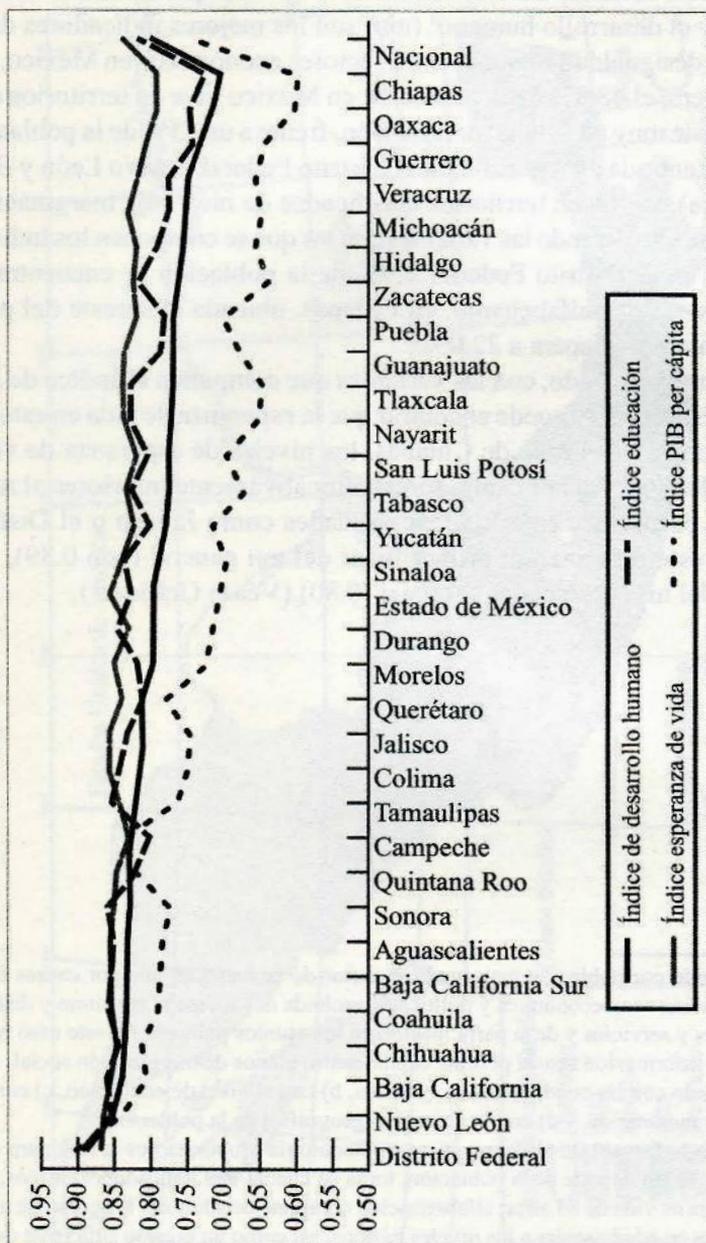
Del mismo modo, con las variables que componen el Índice de Desarrollo Humano, se puede encontrar que la esperanza de vida en estados del sur, como es el caso de Chiapas, los niveles de esperanza de vida, escolaridad y de PIB per cápita son significativamente inferiores al resto del país, particularmente frente a entidades como Jalisco o el Distrito Federal, este último en el primer lugar del IDH general (con 0.89), por encima del nivel promedio nacional (0.80) (Véase Gráfica 1).

---

3 Se entiende por población marginada al sector de la sociedad que por causas de la organización socioeconómica y política es excluida del acceso al consumo y disfrute de bienes y servicios y de la participación en los asuntos políticos. En este caso particular, la información censal permite captar cuatro planos de marginación social: a) el relacionado con las condiciones de vivienda, b) con el nivel de educación, c) con los ingresos monetarios, y d) con la ubicación geográfica de la población.

4 El Índice de Desarrollo Humano es una metodología propuesta por la ONU para calificar la calidad de vida de la población, toma en cuenta tres indicadores básicos, una esperanza de vida de 85 años; alfabetización completa de adultos y el acceso de niños y jóvenes en edad escolar a los niveles básicos; así como un ingreso suficiente que le permita al ser humano satisfacer sus necesidades más apremiantes.

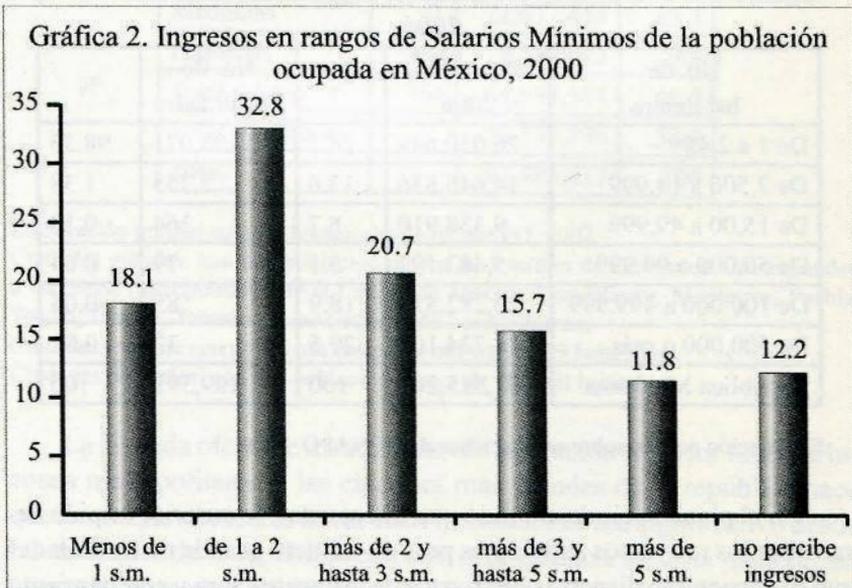
Gráfica 1. El índice de Desarrollo en México por entidad Federativa



Fuente: Hernández Licona Gonzalo, Gustavo Merino Juárez, Erica Rascon Ramírez (2002) Desarrollo Social en México. Situación actual y retos, Secretaría de Desarrollo Social, México.

Finalmente, la desigualdad se manifiesta más concretamente en el nivel de las familias y sus integrantes, aquí el instrumento más pertinente para mostrar estos contrastes y la forma como las mismas se han profundizado, yace en los rangos de ingresos. Encontramos, por ejemplo, que de 1984 a 1998 se registró un aumento en la concentración del ingreso en el país, en la medida en que el 10% más rico (decil X) y el siguiente 10% (decil IX), éste con fluctuaciones, incrementó su participación en el ingreso total; mientras que el 80% de la población restante (deciles I a VIII) tendió a ver disminuido sus ingresos. En este sentido, para 1998 el 20% de la población más rica (deciles IX y X) concentraba el 54.1% del ingreso nacional, mientras que el 20% de la más pobre (deciles I y II) sólo recibía el 4.2% del ingreso total.

No es fortuito entonces que para 1998 más de 6.8 millones de mexicanos percibieran menos de un salario mínimo y que 5 millones no recibieran ingreso monetario alguno. Al inicio del siglo, el grueso de la población (53%) apenas percibe un ingreso de entre 1 y 3 salarios mínimos y sólo un 11% de la población recibe más de cinco salarios mínimos.



### c) Aspectos socioeconómicos II. La dimensión territorial y la diversidad cultural

Vinculado al territorio, pero no acotado a los aspectos físicos y ya dejando de lado los económicos, debe hacerse mención de la desigual distribución de la población: más de una tercera parte de ésta se encuentra concentrada en tan sólo 9 zonas metropolitanas, y del conjunto de la población, sólo el 66% en asentamientos urbanos. Sin duda alguna, México dejó de ser el país rural que fue durante la mayor parte del siglo anterior. No obstante, no debe perderse de vista que frente a esta concentración sigue prevaleciendo un universo de localidades, la mayoría de ellas de perfil rural, donde habita alrededor de una cuarta parte de la población. La imagen se entiende bien con este dato: del conjunto de localidades asentadas en el territorio mexicano, 98% de ellas tienen menos de 2,500 habitantes, mientras que las localidades con mayor número de habitantes representan menos del 1% (Cuadro 2).

Cuadro 2. Población en localidades, según número de habitantes, 2006.

No. de habitantes	Población 2006	%	No. de Localidades	%
De 1 a 2,499	26,050,649	24.2	196,071	98.33
De 2,500 a 14,999	14,645,836	13.6	2,755	1.38
De 15,00 a 49,999	9,338,910	8.7	364	0.18
De 50,000 a 99,999	5,483,192	5.1	79	0.04
De 100,000 a 499,999	20,282,515	18.9	85	0.04
De 500,000 o más	31,724,105	29.5	37	0.02
República Mexicana	107,525,207	100	199,391	100

Elaboración propia, sobre estimaciones de CONAPO, 2004.

En el plano socioeconómico que trabajamos, lo anterior impide desarrollar los proyectos suficientes para un número grande de localidades que se encuentran dispersas; los gastos de infraestructura y equipamiento social tienen que privilegiar el alcance de las poblaciones beneficiarias y la accesibilidad a las localidades donde se realizarán las obras. El cálculo

es económico, pero no deja a un lado la rentabilidad política: obras más visibles para difundirse la labor de gobierno. Las ciudades, por lo tanto, no pierden el atractivo de sitio privilegiado para las obras para la inversión de los recursos públicos.

Esto tiene que ser entendido en relación con el asentamiento de las instituciones de educación superior del país. La ubicación de las mismas persigue el mismo patrón de distribución de la población en el territorio de la república: localizadas en las zonas metropolitanas y en algunas de las 364 ciudades que integran el sistema urbano nacional. Resulta por igual obvio, que el atractivo que tienen las ciudades principales del país también se replica en el interés que se tiene en las instituciones de educación superior localizadas en las zonas metropolitanas más dinámicas del país y desciende hasta las ciudades más pequeñas (Cuadro 3).

Cuadro 3. Población en ciudades, según tamaño, 2000

Tipo	No.	Habitantes	%
Grandes	9	32,733,427	33.6
Medianas	71	22,677,415	23.3
Pequeñas	284	9,532,672	9.8
Total urbano	364	64,943,514	66.6
Total no urbano		32,539,898	33.4
Total		97,483,412	100

Elaboración propia: sobre estimaciones de CONAPO, 2002

Ciudades grandes: con una población mayor de 1 millón de habitantes. Corresponden a las zonas metropolitanas de la Ciudad de México, Guadalajara, Monterrey, Puebla, Toluca, Tijuana, Torreón y a las ciudades de León y Juárez.

Ciudades medias: con población entre 100 mil y 999,999 habitantes.

Ciudades pequeñas: con una población menor de 100 mil habitantes.

La acotada oferta de instituciones de educación superior fuera de las zonas metropolitanas y las ciudades más grandes de la república hace que los desplazamientos hacia estas instituciones sea significativo desde las entidades de la república con mayores rezagos. De esta manera, las oportunidades para los jóvenes que habitan, ya sea en entidades poco favorecidas o en localidades no urbanas, son menores.

En cuanto al perfil étnico cabe mencionar que México comparte con otros países latinoamericanos una rica pluri-culturalidad, reflejada en las distintas lenguas y en demarcaciones municipales con predominio indígena. En el conjunto del territorio habitan más de 13 millones de indígenas, concentrados, principalmente en 582 municipios, dentro de 15 estados. En este punto, sólo recientemente —un par de lustros— se ha abierto un debate sobre la necesidad de considerar la ascendencia étnica para desarrollar no sólo los programas escolares en función de este aspecto, sino también para diseñar proyectos y operarlos para favorecer, en el ámbito de la educación y puntualmente la del nivel superior, a estos grupos de la población.

Cuadro 4. Municipios étnicos, 2004

Estado	No. Municipios
Campeche	4
Chiapas	37
Chihuahua	5
Durango	1
Guerrero	18
Hidalgo	20
Jalisco	2
México	3
Michoacán	7
Nayarit	1
Oaxaca	281
Puebla	55
Quintana Roo	3
San Luis Potosí	13
Veracruz-Llave	41
Yucatán	91
Total	582

Fuente: INAFED; Sistema Nacional de Información Municipal; México.

Algunos de estos programas y proyectos ya han empezado a operar, sin embargo, de la misma manera que lo hicimos con las otras dimensiones socioeconómicas, debe tenerse presente que estas diferencias también establecen desigualdades entre los jóvenes estudiantes de nivel superior y que aún pasarán varios lustros, antes que esta riqueza cultural sea aprovechada plenamente.

## II.- LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: ELEMENTOS PARA SU CARACTERIZACIÓN

### a) La infraestructura

El **Sistema de Educación Superior** en México está conformado por seis subsistemas que en conjunto agrupan a 1,293 instituciones, de las cuales 558 son públicas y 735 particulares:

- a) El *Subsistema de Universidades Públicas* se integra por 45 instituciones (considerando sólo las unidades centrales), en donde se realizan las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios. En este subsistema se realiza más del 50% de la investigación en México y se atiende al 52% de los estudiantes de licenciatura y al 48% de los de posgrado.
- b) El *Subsistema de Educación Tecnológica* está conformado por un total de 182 instituciones que en conjunto atienden al 19% de la matrícula de licenciatura y al 6% del posgrado. De estas 182 instituciones, 102 son coordinadas por el Gobierno Federal; las 80 restantes son institutos tecnológicos descentralizados de los gobiernos estatales.
- c) El *Subsistema de Universidades Tecnológicas* está conformado por 43 instituciones públicas que operan como organismos descentralizados de los gobiernos estatales. En este subsistema se atiende en conjunto a poco más del 2% de la matrícula de educación superior.
- d) El *Subsistema de Otras Instituciones Públicas* agrupa a 68 instituciones (no comprendidas en los conjuntos anteriores) y atiende al 1% de la población total de licenciatura y al 7% de la de posgrado.
- e) El *Subsistema de Instituciones Particulares* se compone por 598 organismos sin incluir las escuelas normales (168 universidades, 171 institutos y 259 centros, escuelas y otras instituciones). En el

nivel de licenciatura este subsistema atiende al 27% de la matrícula y en el posgrado al 36%.

- f) Finalmente, el *Subsistema de Educación Normal* está compuesto por 357 escuelas, de las cuales 220 son públicas y 137 particulares, que en conjunto atienden al 11% de la población escolar de educación superior del país.

**Cuadro 5. El Sistema de Educación Superior en México**

Sistema de Educación Superior en México.	1293 Instituciones	558 públicas	735 particulares
Subsistema de Universidades Públicas	Total	Cobertura	
	45 instituciones	52% licenciatura	48% posgrado
Subsistema de Educación Tecnológica.	Total	Cobertura	
	182 instituciones	19% licenciatura	6% posgrado
Subsistema de Universidades Tecnológicas	Total	Cobertura	
	43 instituciones públicas	2% educación superior	-----
Subsistema de otras Instituciones Públicas.	Total	Cobertura	
	68 instituciones	1% licenciatura	7% posgrado
Subsistema de Instituciones Particulares.	Total	Cobertura	
	598 instituciones 168 universidades 168 universidades 171 institutos 259 centros, escuelas y otras	27% licenciatura	36% posgrado
Subsistema de Educación Normal.	Total	Cobertura	
	357 escuelas (220 públicas y 137 particulares)	11% de la población escolar de educación superior	

Elaboración propia.

## b) Cobertura, matrícula y titulación

Para el año 2000, el país contaba con 97 millones 483 mil 412 habitantes, de los cuales el 27% (27 millones 221 mil 012) se encontraba en el rango de edad que va 15 a 29 años. Dentro de este rango, la población entre 20 a 24 años (9 millones 71 mil 134) representaba 9.3%. Sin embargo, para ese mismo año, la matrícula de educación superior representó apenas el 20.9% de la población de este último rango de edad. Lo anterior plantea un escenario contundente: poco más de siete millones de jóvenes en edad de asistir, no tienen oportunidad de acceder a la educación superior.

Cuadro 6. Jóvenes y Educación Superior en México: Población y Cobertura

Población Joven	Totales	% con Relación al Total de la población nacional (%)
Población de 15-29 años*	27,221,012	27.92%
Población de 20-24 años*	9,071,134	9.30%
<b>Población Nacional Total*</b>	<b>97,483,412</b>	
<b>Población Escolar de Educación Superior 2000 (20 - 24 Años)</b>		<b>% con Relación al Total de la Población de 20 a 24 años</b>
Licenciatura**	1,585,400	17.4%
Normal**	215,500	2.3 %
Posgrado**	118,100	1.3 %
<b>Matrícula Total de Educación Superior**</b>	<b>1,902,763</b>	<b>20.9%</b>

Elaboración propia a partir de:

\* Fuente: XII Censo General de Población y Vivienda 2000

\*\*Fuente: ANUIES. 2003. Anuario Estadístico 2003: Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos.

Para el año 2002, del total de alumnos de primer ingreso y reingreso (un millón 865 mil 475), 66% pertenecía al sistema de educación pública y el resto al sistema privado (34%); de ese total egresaron 249 mil 85 estudiantes, 67% de instituciones públicas y 33% de privadas, y se titularon 147 mil 600 estudiantes, 70% de ellos en alguna institución pública y el

resto en alguna privada. Lo anterior refleja todavía una preponderancia de la educación que imparte el Estado, sin embargo, si las tendencias continúan, muy probablemente esta brecha irá cerrándose.

Cuadro 7. Educación Superior en México 2002: Ingreso, Egreso y Titulación 2002 por Institución Pública y Privada.

<b>Instituciones</b>	<b>Primer ingreso y reingreso</b>	<b>Egresados 2002 % Respecto al total de la matrícula</b>	<b>Titulados 2002</b>
Total	1,865,475	249,085	147,600
Públicas	1,244,942 (66%)	169,253 (67%)	103,493 (70%)
Privadas	620,533 (34%)	79,832 (33%)	44,107 (30%)

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe de Gobierno 2002.

A partir de estas cifras se puede observar que apenas seis de cada diez estudiantes lograron titularse en el año 2000 (59%); para el caso de las instituciones públicas ese porcentaje representó 61%, en tanto que para las privadas representó 55%.

Sin embargo, esta matrícula se encuentra desigualmente distribuida, lo que se entiende en primer lugar por la misma desigual distribución de la población a lo largo del país; pero también podemos observar que aquellas entidades con mayor desarrollo presentan los mayores porcentajes de matrícula universitaria (Distrito Federal 18%, Estado de México 9.5%, Jalisco 6.6%, Monterrey 6.2%), en tanto que los porcentajes menores se ubican en aquellas entidades con menor grado de desarrollo (Chiapas 2.3%, Oaxaca 2.4%, Guerrero 2.1%, Zacatecas 1.0%); ambos aspectos aludidos en la primera parte de este documento.

Según cifras del V Informe de Gobierno, en el año 2005, la matrícula de educación superior ascendió a dos millones 169 mil cien estudiantes, de los cuales el 93.3% pertenecía al nivel licenciatura y 6.6% al nivel posgrado. De esa matrícula total, las instituciones autónomas concentran el 42% de la matrícula de licenciatura y el 42.5% de la de posgrado; las instituciones privadas concentran 32% de la matrícula de licenciatura y 39% del posgrado; el gobierno federal concentra el 16.4% de la matrícula en licenciatura y 13.5% de posgrado, finalmente, los gobiernos

estatales atienden apenas al 8.5% de la matrícula de licenciatura y 3.8% de la de posgrado.

El nivel de estudios inmediato anterior a la licenciatura, esto es, el bachillerato, atendió ese mismo año a tres millones 700 mil alumnos, lo que según cifras del Informe, representaba una cobertura educativa de 54.9% de jóvenes entre 16 y 18 años. Para este nivel educativo, la eficiencia terminal representó el 60.1%; la deserción el 16.2% y la reprobación el 37%.

Cuadro 8. México: Matrícula total de educación superior 2005.  
(miles de personas).

	Licenciatura	Posgrado
TOTAL. 2,169.1	2,025.4 (93.3%)	143.7 (6.6%)
Federal	334 (16.4%)	19.5 (13.5%)
Estatal	173.1 (8.5%)	5.7 (3.9%)
Particular	648.8 (32.0%)	57.3 (39.8%)
Autónomo	869.5 (42%)	61.2 (42.5%)

Elaboración propia a partir del 5° Informe de Gobierno.

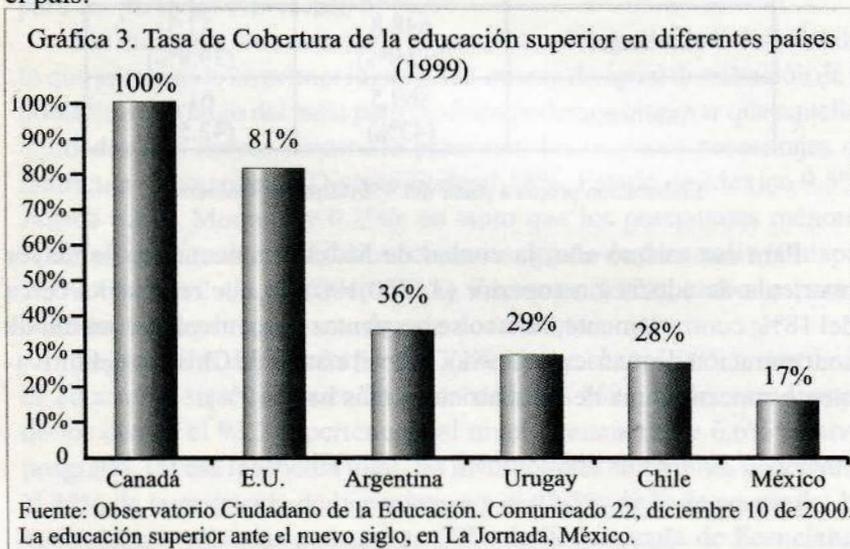
Para ese mismo año, la ciudad de México concentraba la mayor matrícula de educación superior (3, 950,100), lo que representa cerca del 18%; contrariamente, Jalisco se encuentra en un nivel intermedio de concentración de matrícula (6.9%), pero el estado de Chiapas definitivamente concentra una de las matrículas más bajas (2%).

Cuadro 9. Matrícula de educación superior en tres entidades.

Nacional	Miles de estudiantes: 2,169	% respecto del total nacional
Chiapas	57	2
D.F.	395	69
Jalisco	151	6.9

En México, el sistema de educación superior ha observado una tendencia de crecimiento a lo largo de los años noventa: pasó de 1.1 a 1.8 millones a lo largo del periodo. Paradójicamente, el total de excluidos es hoy en día mayor que hace 10 años: en 1990 había en el país 6.7 millones de jóvenes entre 20 y 24 años fuera de la enseñanza superior, a principios de esta década la cifra puede estimarse cercana a los 8 millones de excluidos, en tanto que la deserción representa cerca de 8.1%.<sup>5</sup>

A pesar de que la cobertura ha ido incrementándose, pues en 1990 se atendía al 13 por ciento de los jóvenes demandantes de enseñanza superior, en 1999 se alcanzó el 17 por ciento y en el 2000 la cifra llegó a 22%, la comparación con otros países muestra el rezago que enfrenta el país:



<sup>5</sup> Observatorio Ciudadano de la Educación. Comunicado 22, diciembre 10 de 2000. *La educación superior ante el nuevo siglo*, en *La Jornada*, México.

Las deficiencias en la cobertura educativa resaltan más cuando observamos que de la población de 18 años y más en el país, 86% no cuenta con ningún tipo de instrucción superior, en tanto que sólo 11.4% cuenta con algún tipo de instrucción superior y de ésta apenas el 0.6% tienen estudios de posgrado.

Si comparamos entre entidades, se observa que la ciudad capital concentra el mayor porcentaje de personas con algún tipo de instrucción superior (17.6%) y para Chiapas ese dato asciende apenas al 1.9% (esto en relación con la población de la propia entidad). En el caso de los estudios de posgrado, mientras que en la Ciudad de México existen poco más de 91 mil personas con ese nivel, en Chiapas sólo hay poco más de 5500.

Cuadro 10. Población de 18 años y más sin instrucción superior/ con algún grado superior / con posgrado. Comparación en tres entidades.

Entidad Federativa	Población 18 años o mas	Sin instrucción superior (cifra y porcentaje)	Con algún grado de instrucción superior	Maestría y Doctorado
Nacional	Total nacional 56,718,834	49,334,243 (86.9%)	6,473,208 (11.4%)	388,397 (0.6%)
Chiapas	2,016,925 (3.5%)	1,864,539 (3.7%)	127,546 (1.9%)	5,528 (1.4%)
DF	5,760,324 (10.1%)	4,474,377 (9.0%)	1,144,681 (17.6%)	91,374 (23.5%)
Jalisco	3,697,508 (6.5%)	3,210,762 (6.5%)	423,970 (6.5%)	30,774 (7.9%)

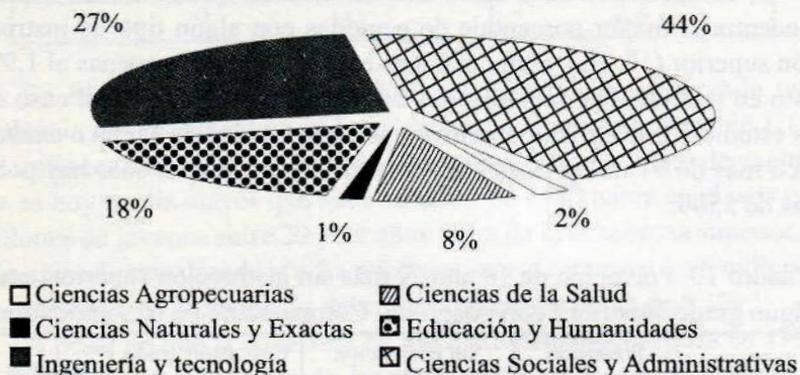
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de INEGI. 2000. XII Censo General de Población y Vivienda.

Por área de estudios, en el año 2002 la matrícula de educación superior en el país se concentra principalmente en las ciencias sociales y administrativas (44%), la ingeniería y tecnología (27%) y la educación y humanidades (18%); contrariamente, las áreas que menor concentración de matrícula tienen son las de la salud, (8%), las agropecuarias (2%) y las ciencias naturales y exactas (1%).

En esta misma línea, la mayor titulación correspondió a las ciencias sociales y administrativas (44%), seguida de la ingeniería y tecnología

(27%), la educación y humanidades (18%), las de la salud (8%), las agropecuarias (2%) y las ciencias naturales y exactas. (ANUIES, 20003).

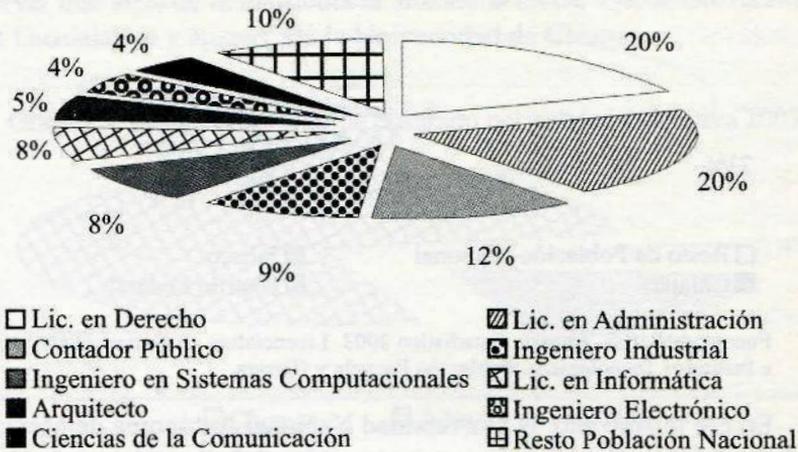
**Gráfica 4. Población escolar Licenciatura por área de estudio. 2002. (titulados)**



Fuente: ANUIES. Anuario Estadístico 2003. Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. Resumen y series históricas, México.

Entre las carreras más pobladas a nivel nacional están las de derecho (20% del total), administración (20%), contador público (12%), ingeniero industrial (9%), ingeniero en sistemas computacionales (8%), licenciado en informática (8%), arquitectura (5%), ingeniero electrónico (4%) y ciencias de la comunicación (4%); tan sólo estas carreras representan el 90% del total de la matrícula para 2003.

Gráfica 5. Carreras más pobladas en 2003

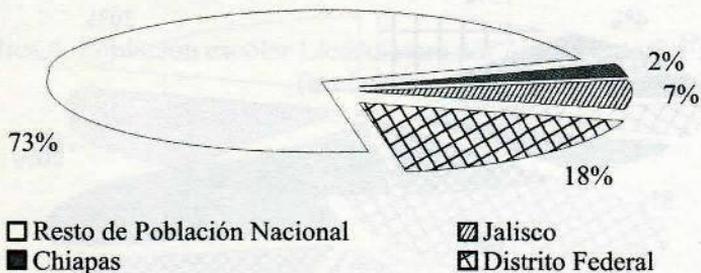


Fuente: ANUIES. Anuario Estadístico 2003. Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. Resumen y series históricas.

### c) La educación superior comparada en tres entidades: las diferencias abismales.

Las diferencias regionales aludidas en la primera parte de este documento se pueden observar en la dimensión educativa superior. En el año 2003, la mayor población escolar de licenciatura se concentraba en la Ciudad de México (18%), Jalisco concentraba al 7% y el estado de Chiapas a apenas el 2%.

Gráfica 5. Carreras más pobladas en 2003



Fuente: ANUIES. Anuario Estadístico 2003. Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. Población Escuela y Carrera.

En ese mismo año, la Universidad Nacional Autónoma de México atendía al 11% del total de la matrícula nacional de licenciatura, la Universidad de Guadalajara atendía al 5% y la Universidad Autónoma de Chiapas sólo al 1%.

Gráfica 7. Población escolar licenciatura en tres universidades públicas. México, 2002.

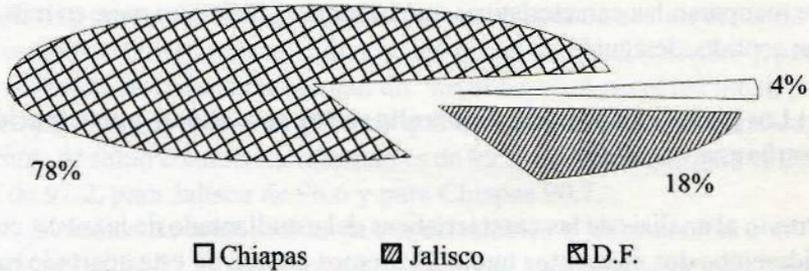


Fuente: ANUIES. Anuario Estadístico 2003. Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. Población escolar por entidad, Institución Escuela y Carrera.

Esta situación es similar en los estudios de posgrado. Tomando como referente el total de la matrícula de los estudios de posgrado, podemos observar que el D.F. concentra el 78% de la matrícula, Jalisco el 18% y Chiapas sólo el 4%. Haciendo el mismo ejercicio, pero ahora con la

matrícula de las tres principales universidades públicas, podemos observar que 90% de la matrícula la atiende la UNAM, 7%, la Universidad de Guadalajara y apenas 3% la Universidad de Chiapas.

Gráfica 8. Población escolar de posgrado por entidad federativa 2003



Fuente: ANUIES. Anuario Estadístico 2003. Población escolar de posgrado.

### III.- EL PERFIL DE LOS UNIVERSITARIOS

La definición de un perfil cercano de los estudiantes de educación superior pasa necesariamente por la recopilación de información sistematizada del conjunto de instituciones que integran el sistema nacional público en ese nivel. La tarea es enorme, sólo considerando el número absoluto de instituciones, 558, que conforman el sistema de educación superior público, y que se extiende por las 32 entidades de la república. En este sentido, los mayores obstáculos están, tanto en el complejo manejo de grandes cantidades de información, como en la ausencia de sistematización de esa información.

Ante estas carencias se ha optado por recoger la información de la universidad pública más representativa del país, es decir, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), seleccionando un número de variables que, posteriormente, nos permitan dilucidar algunas de las características de los jóvenes estudiantes de educación superior en otras entidades, sobre la base de los enunciados expuestos en la primera parte del trabajo relacionados a las características y desequilibrios socioeconómicos.

De esta manera, se alude a una institución nacional, de presencia en seis entidades de la república y más aún, fuera del mismo país.<sup>6</sup> Por sí misma, esta descripción ya es significativa para entender una gran parte del perfil de los estudiantes del nivel superior, no obstante, se reconoce que frente a esta universidad de masas existen diferencias con respecto a otras instituciones y sus estudiantes, que deben ser señaladas, para ello se recuperan las características que hacen de México un país, en más de un sentido, desigual.

### **a) Los jóvenes en México: desarrollo social, sexualidad, participación, confianza y trabajo**

Previo al análisis de las características del estudiantado de la UNAM, consideremos dos elementos que utilizaremos al final de este apartado para inferir otras opciones de perfiles fuera de esta universidad. Por un lado, el Índice de Desarrollo Social en la Juventud (15-24), elaborado por el por el Consejo Nacional de Población,<sup>7</sup> donde se describen diferencias

---

6 La UNAM es por mucho la universidad más grande del país y posiblemente la mayor en América Latina, por el tamaño de sus instalaciones y por el número de alumnos que alberga. Además de la Ciudad Universitaria, ubicada al sur de la capital del país, los (número de) planteles de bachillerato, las (número de) Escuelas de Estudios Profesionales, los 33 Centros e Institutos de Investigación los 11 Centros y Unidades de Enseñanza repartidas la mayoría en la capital y el estado de México; la Universidad cuenta con Campus en los estados de Morelos, Baja California y Michoacán; tiene además algún tipo de presencia en otros 12 estados de la república y cuatro instalaciones de diverso tipo en Canadá y Estados Unidos.

7 El Índice de Desarrollo Social de la Juventud es construido por CONAPO a partir de la medición de 5 capacidades, para el caso de los jóvenes éstas son: 1.- la capacidad de gozar de una vida sana y saludable, la cual se valora en función de la capacidad de para recibir atención médica cuando se enferman; 2.- la capacidad de adquirir conocimientos e información, que se valora a partir de la proporción de jóvenes del grupo etario que asiste a la escuela; la proporción de ellas y ellos que tienen entre 15 y 19 años y que se dedican a estudiar de tiempo completo, es decir, que estudian y no trabajan, la proporción de las personas de 18 a 24 años de edad que tienen una escolaridad equivalente o superior a la secundaria terminada y la proporción de viviendas que posee radio, televisión o ambos, 3.- la capacidad de gozar de un empleo digno, que se valora por la proporción de jóvenes de 20 a 24 años de edad que trabajan de 35 a 44 horas entre quienes están ocupados y no estudian, y la proporción de jóvenes que gozan de alguna prestación laboral; 5.- y la capacidad de gozar de una vivienda digna (que mide la disponibilidad de agua, drenaje y energía eléctrica y la existencia de materiales no precarios en pisos y paredes). Véase [www.conapo.gob.mx](http://www.conapo.gob.mx)

entre los jóvenes de las distintas entidades del país y, por otro lado, la Encuesta Nacional de Juventud 2000, donde se recoge información sobre sexualidad, participación política, participación social, confianza y trabajo, en este grupo de la población (15-29) a nivel nacional.

El Índice de Desarrollo Social en la Juventud permite observar que los jóvenes capitalinos gozan de un “alto nivel de desarrollo social”, inclusive por encima del promedio nacional que es de un “nivel medio”; el estado de Jalisco tiene el mismo nivel que el nacional (“medio”), pero los jóvenes en Chiapas presentan un “nivel bajo”. A nivel nacional, por ejemplo, la proporción de jóvenes que son atendidos en una clínica o centro de salud cuando se enferman es de 95.3, mientras que para el D.F. es de 97.2, para Jalisco de 96.6 y para Chiapas 90.7.

El índice de adquisición de conocimientos e información a nivel nacional es de 57.8 (éste incluye escolaridad secundaria, estudio como actividad única, asistencia a la escuela, viviendas con radio y televisión), en el D.F. la cifra se eleva a 71.5 pero en los estados de Jalisco (55.9) y Chiapas (45.1) disminuye. El índice de goce de un empleo digno de la población juvenil nacional es de 3.4 (incluye número de horas que se trabajan y prestaciones recibidas), en la ciudad de México es de 43.5, en Jalisco de 40.2 y en Chiapas nuevamente cae a 20.7.

Las anteriores dimensiones son consideradas por el Índice como “capacidades” de los jóvenes; la proporción de jóvenes que superan la “línea de pobreza de capacidades” es a nivel nacional de 73, en tanto, para la Ciudad de México es de 89.3, para Jalisco 83.9 y para Chiapas de 43.5.

Por último, el índice de goce de una vivienda digna (que toma en cuenta si ésta tiene piso distinto de tierra, agua, drenaje, energía eléctrica y si se vive en su interior sin hacinamiento) entre los jóvenes a nivel nacional es de 76.7; cifra que en el D.F. se eleva a 89.1 y para Jalisco a 84.2, pero para Chiapas se reduce a 60.5.

Con base en los datos de Encuesta Nacional de Juventud, cuyo grupo de edad se amplía a 15-29, en lo relativo a sexualidad,<sup>8</sup> los jóvenes

8 Para los siguientes párrafos se utilizaron los datos del Instituto Mexicano de la Juventud. (2000) *Encuesta Nacional de Juventud 2000*, El documento completo se puede consultar en [www.imjuventud.gob.mx](http://www.imjuventud.gob.mx); los datos además se complementan, en los casos indicados, con Instituto Mexicano de la Juventud. (2002) *Jóvenes mexicanos del siglo XXI: Encuesta Nacional de juventud 2000*, México. (IMJ, 2002).

manifestaron en su mayoría conocer tanto los métodos anticonceptivos (84.1%) como los métodos de protección contra infecciones de transmisión sexual (ITS) y VIH-sida (84.2%). Un 54.8% de los jóvenes afirman que ya han tenido relaciones sexuales; el resto, que no lo ha hecho, declara como razones principales: para las mujeres, su deseo de llegar virgen al matrimonio y su expectativa de encontrar a la pareja ideal (ambos absorben 63.8%); para los hombres, esperar a la pareja ideal y porque no han tenido oportunidad (ambos suman 45.2%); no obstante, están también presentes el miedo al embarazo y a las ITS (11.6%).

**Cuadro 11. Índice de Desarrollo Social Jóvenes (15 a 24 años) 2000**

Entidad Federativa	Gozar de una Vida Sana y Saludable	Adquirir conocimientos e información				
	1	2	3	4	5	6
Nacional	95.33	63.31	40.57	32.89	94.73	57.88
Chiapas	90.76	39.39	33.79	26.32	80.99	45.12
DF	97.52	82.21	56.97	47.79	99.40	71.59
Jalisco	96.68	61.98	31.82	31.23	98.63	55.92

Entidad Federativa	Gozar de un empleo digno			
	7	8	9	10
Nacional	21.09	49.81	35.45	73.03
Chiapas	24.27	17.15	20.71	43.56
DF	27.98	59.85	43.91	89.30
Jalisco	21.78	58.61	40.20	83.98

Entidad Federativa	Gozar de una vivienda digna					
	11	12	13	14	15	16
Nacional	84.88	84.66	77.42	95.65	41.20	76.76
Chiapas	59.43	69.41	60.89	88.72	24.41	60.57
DF	97.94	97.20	98.48	99.83	52.31	89.15
Jalisco	92.67	89.68	92.24	98.06	48.44	84.22

	IDS	NDS	Lugar
Entidad Federativa	17	18	19
Nacional	0.677	Medio	
Chiapas	0.521	Bajo	32
DF	0.783	Alto	1
Jalisco	0.722	Medio	10

1. Proporción de personas en el grupo de edad que son atendidos en una clínica, centro de salud o consultorio cuando se enferman
2. Proporción de jóvenes de 18 a 24 años de edad con una escolaridad superior o equivalente a la secundaria terminada
3. Proporción de jóvenes de 15 a 19 años de edad que estudian como actividad única
4. Proporción de jóvenes de 15 a 24 años de edad que asisten a la escuela
5. Proporción de personas en el grupo de edad que habita en viviendas que cuentan con radio, con televisión o con ambos
6. Índice de adquisición de conocimientos e información
7. Proporción de jóvenes de de 20 a 24 años de edad que trabajan de 35 a 44 horas, entre quienes están ocupados y no estudian
8. Proporción de jóvenes de de 20 a 24 años de edad que gozan de alguna prestación laboral, entre quienes están ocupados y no estudian
9. Índice del goce de un empleo digno
10. Proporción de personas en el grupo de edad en hogares que superan la línea de pobreza de capacidades
11. Proporción de personas en el grupo de edad que habitan en viviendas con piso distinto de tierra y paredes firmes
12. Proporción de personas en el grupo de edad que habitan en viviendas con agua dentro del predio
13. Proporción de personas en el grupo de edad que habitan en viviendas con drenaje
14. Proporción de personas en el grupo de edad que habitan en viviendas con energía eléctrica
15. Proporción de personas en el grupo de edad que habitan en viviendas sin hacinamiento
16. Índice del goce de una vivienda digna
17. Índice de desarrollo social (IDS)
18. Proporción de personas en el grupo de edad que son atendidos en una clínica, centro de salud o consultorio cuando se enferman
19. Proporción de jóvenes de 18 a 24 años de edad con una escolaridad superior o equivalente a la secundaria terminada

Fuente. Consejo Nacional de Población. 2000. [www.conapo.gob.mx](http://www.conapo.gob.mx)

En lo que respecta a la participación política y social; de los jóvenes con edad para votar, 83.1% posee credencial de elector; del mismo total, casi ocho de cada 10 han votado alguna vez (78%) y el 67.8% votaron en las últimas elecciones. Las razones que aducen los que votaron para hacerlo, casi un 37% lo plantean como un derecho, y 24% como un deber.

Al preguntarles a los jóvenes de 15 a 29 años de edad en el país, sobre las actividades en las cuales estarían dispuestos a participar, las respuestas positivas más recurrentes fueron: actividades por el respeto a los indígenas 85.7%, defensa del medio ambiente 86.0%, la paz y los derechos humanos 83.7% respectivamente. En el extremo opuesto, no participarían en actividades a favor del aborto 78%, en actos de partidos políticos 72%, por los derechos de los homosexuales 71.4% y en protestas ciudadanas 54%.

Cuadro 12. Participación política y social

Jóvenes que han votado por lo menos una vez	78%
Actividades en las que los Jóvenes de entre 15 y 29 años de edad estarían dispuestos a participar	En defensa del medio ambiente: 86%
	Actividades por el respeto a los indígenas: 85.7%
	En defensa de la paz y los Derechos Humanos: 83.7%

La confianza que los jóvenes tienen en las diversas instituciones en general es baja; la más alta, en relación a la familia, apenas alcanza 30.4%. Al preguntárseles sobre la confianza en diversos personajes, ésta se incrementa hasta el 70%, respecto a los médicos y baja hasta 6.5% respecto a políticos. Sobre los problemas más graves del país, los jóvenes piensan que son la pobreza (60%), seguida del desempleo (11%) y la corrupción (10%).

Cuadro 13. Confianza

Confianza que los jóvenes sienten respecto a las instituciones.	Familia: 30.4%
	Iglesia: 35%
	Gobierno: 11.7%
	Partidos políticos: 1.2%
	Sindicatos: 2.2%
	Congreso: 0.8%
Confianza que los jóvenes sienten respecto a diversos personajes.	En Médicos: 70%
	En Maestros: 65%
	En Sacerdotes: 58%
	Defensores de Derechos Humanos: 46%
	Judiciales 12%
	Líderes Sindicales o Gremiales 12%
	Policías 11.6%
	Políticos 6.5%

Fuente: Elaboración propia a partir de: Instituto Mexicano de la Juventud. Jóvenes mexicanos del siglo XXI: Encuesta Nacional de juventud 2000, México.

En relación con el trabajo, los jóvenes inician su vida laboral principalmente entre los 15 y los 19 años (48%), aunque una proporción importante de los jóvenes (28.6%) comienza a trabajar de los 12 a 14 años y aun otros, antes de los 12 años (13%). El mecanismo más usual para incorporarse por primera vez al mundo laboral es mediante un amigo (35%) o un familiar (32%); siete de cada 10 jóvenes así lo hacen a nivel nacional, si sumamos el porcentaje de obtención de un trabajo vía la recomendación (11.7%), podemos observar que las redes sociales desempeñan un papel importante en la obtención de trabajo para los jóvenes.

Sobre la calidad en el trabajo que los jóvenes obtienen, se debe mencionar que sólo 29.3% de ellos cuentan con un contrato y, de éstos, sólo 38.8% posee estabilidad laboral, pues el resto son contratos por obra determinada 18%, eventuales 16% o confianza 12.7%. Adicionalmente 37% no tiene ninguna prestación social y para el 47.3% su única “presta-

ción” es el salario base. Los jóvenes a nivel nacional atribuyen a infinidad de causas su desocupación, pero las más mencionadas son la carencia de empleos 21%, su insuficiente preparación 17%, su inexperiencia 14%, su edad 11.8% y la situación económica del país 8.9%.

De los que al momento contaban con empleo, 82% dijeron estar satisfechos con él. Los aspectos más determinantes para conseguir un trabajo son, a decir de los jóvenes, la educación, la experiencia y la capacitación. La característica que más apreciaron de un empleo es que éste sea bien pagado. Por último, quienes están desempleados atribuyen esa situación a que “no hay empleo” y a su “inexperiencia” e “insuficiente preparación.”

Cuadro 14. Estado Laboral

Inician su vida laboral entre los 15 y 18 años.	48.0%
Jóvenes que cuentan con contrato laboral	29.3%
Jóvenes que poseen estabilidad laboral	38.8%
Jóvenes que no tienen ninguna prestación social en su trabajo	37.0%

Fuente: Elaboración propia a partir de: Instituto Mexicano de la Juventud. Jóvenes mexicanos del siglo XXI: Encuesta Nacional de juventud 2000, México.

Por último, es importante mencionar que 76% de los jóvenes ganaban en su primer trabajo menos de \$1,500.00; de los jóvenes que actualmente trabajan en el país, 54% gana esa cantidad. A nivel nacional, los trabajadores agrícolas (14.9%), los empleados de comercio (21%) (26.4% en el D.F.), los trabajadores de “apoyo” (6.8%) y los vendedores ambulantes (4.5%) son los que concentran el mayor número de jóvenes. A la pregunta de si los estudios realizados tienen que ver con lo que se hace en el trabajo, 79% de los jóvenes del país contestó negativamente.

## **b) La Universidad Nacional Autónoma de México**

Nos ha parecido pertinente considerar –pues esto puede ser inferido para los estudiantes de otras instituciones de educación superior diferentes a la UNAM, con base a la información que ha precedido– cuatro variables sobres estudiantes (a) asignados y (b) egresados en 2004-2005, relacionadas a:

i) el nivel de estudios de los padres, ii) los bienes, iii) los ingresos y la situación laboral, y iii) la cultura política.

Por supuesto, antes debe señalarse que para el ciclo escolar 2004–2005 la UNAM recibió en sus aulas a un total de 279 mil 54 estudiantes de primer ingreso y reingreso, 48.5% de ellos eran hombres y el resto mujeres. Del total de la población, el 53.8% perteneció a la matrícula de licenciatura en sus sistemas escolarizado y abierto; el 37% a su bachillerato y el resto al posgrado. Al finalizar ese ciclo escolar, se expidieron 14 mil 986 títulos, 85% de licenciatura, 10.9 de maestría y el resto de doctorado. De los títulos expedidos al nivel de licenciatura, el 40.6% correspondieron a las ciencias biológicas y de la salud, 37.7% a las ciencias sociales, 15.7% a las ciencias físico matemáticas e ingenierías y sólo 6% a las humanidades y las artes. También al finalizar ese ciclo la UNAM registró a 19 mil 945 alumnos que realizaron su servicio social en cerca de 5 mil 945 programas. La edad promedio de los estudiantes que ingresó a la UNAM fue de 20 años

Para cumplir con el trabajo de academia y de investigación, en ese mismo ciclo escolar, la UNAM contó con una planta académica que ascendió a 40 mil 386 personas. Del total de la investigación realizada, el 40.3% se concentró en el Área de Ciencias Sociales, 35.8% en el de Ciencias Exactas y Naturales, 11.8% en las Ingenierías y Tecnologías, 9.7% en las Ciencias de la Salud y sólo 2.4% en las Ciencias Agropecuarias.

Durante el año 2004, entre la propia UNAM y otras instituciones ofrecieron un total de 13 mil 369 becas a sus estudiantes, de éstas, la mayoría fue asignada a mujeres (66.1%). Su producción artística (obras musicales, escénicas, coreográficas, exposiciones) alcanzó la cantidad de 181, y a los diversos eventos artísticos asistieron 389 mil 533 personas. La producción audiovisual, entre videos, programas de radio y tv fue de mil 453. Las actividades de extensión (conciertos, cursos, exposiciones, seminarios etcétera) ascendieron a 6 mil 112 y a ellas asistieron 446 mil 983 personas.

## **1.- Los estudiantes asignados en el 2004 – 2005.<sup>9</sup>**

### ***i) el nivel de estudios de los padres.***

Sobre el nivel máximo de estudios de los progenitores, aquellos que cuentan con licenciatura o normal superior (23.3%), primaria (20.8%) y secundaria (19.3%) concentran los mayores porcentajes. Los porcentajes más bajos los encontramos en aquellos niveles extremos, esto es, los progenitores que no tienen ningún nivel de instrucción (1.9%) y los que cuentan con un posgrado (4.2%).

Salvo en las carreras técnicas y en aquellos que no cuentan con algún grado de instrucción, la constante en la población general es que los padres tienen un mayor grado de instrucción que las madres.

Las ocupaciones más frecuentes de los progenitores son las de empleado (29.2%) y comerciante (20.5%), sin embargo, 20.5% no trabajaba en ese momento; los porcentajes menores de ocupaciones los podemos ubicar entre los campesinos (0.9%), empresarios (1.1%), directivos o funcionarios (2.1%), obreros (3.8%) y el trabajo doméstico (3.9%).

### ***ii) Los bienes***

Es necesario señalar que la mayoría de estudiantes vive aún con sus padres (90.9%), y por lo tanto tiene que ubicarse que los bienes a los que se alude, con la excepción del celular, son familiares. Así, en casa 96.9% tienen baño, 81.6% lavadora, 63.4% horno de microonda, 55.7% celular, 73.4% TV por cable, 69.7% computadora, 51.1% automóvil, 90.5% línea telefónica, 65% DVD y 70.5% cuenta con algún tipo de personal de servicio.

### ***iii) Los ingresos y la situación laboral***

En cuanto a los ingresos económicos familiares, los mayores porcentajes se concentran en los rangos que van de 2 a menos de 4 salarios mínimos (32.7%) y de 4 a menos de 6 (20.6%), la media se concentra en los rangos que van de 6 a menos 8 salarios (12.7%) y el ingreso menor a 2 salarios (15.4%) y por último los porcentajes menores se concentran

---

<sup>9</sup> Para este apartado nos apoyamos en el documento: Dirección General de Planeación, UNAM (2005) *Perfil de aspirantes y asignados a Bachillerato Técnico en Enfermería y Licenciatura de la UNAM 2004-2005*, Serie Cuadernos de Planeación. Mayo de 2005, México. Véase [www.planeacion.unam.mx](http://www.planeacion.unam.mx)

en los rangos de ingreso que van de 8 a menos de 10 salarios (7.9%) y aquellos ingresos mayores a 10 salarios (10.5%).

El 49.7% del total de los estudiantes no trabaja. De entre quienes trabajan, en general 11.3% tiene una plaza permanente, 29% una temporal y 9.7% trabaja con un familiar o realiza una actividad no remunerada. Dentro de los que trabajan, 39.8% lo hace menos de 16 horas, 30.4% de 16 a 32 horas y 29.7% lo hace más de 32 horas.

## 2.- Los egresados

Dentro de los egresados de la UNAM predominan las mujeres con un 56.1% y el estado civil de soltería (74%). Durante su estancia en la licenciatura, sólo el 53% lo terminaron en el tiempo oficial establecido, 31.8% no lo hizo debido a que tuvieron que recurrir materias y/o presentar exámenes extraordinarios, mientras que 14.4% no logró terminar sus estudios en tiempo por "causas" distintas a las anteriores.

Acerca del nivel de instrucción de los padres del egresado, la primaria ocupa la mayor frecuencia (38.4% para la madre y 30.5% para el padre), seguido de la secundaria (11.6% para la madre y 14.8% para el padre. Sin embargo, en los extremos podemos observar a los padres sin algún grado de instrucción (5.0 para las madres y 3.1% para los padres), o a los que cuentan con alguna licenciatura o posgrado (9.5 madres y 24.9 padres).<sup>10</sup>

Por actividad de los padres, se observa que la mayoría de ellos son empleados de base (12.8 madres, 19.8 padres), los dueños de algún negocio o empresa (5.9 madres, 11.6 padres). Pero apenas 1.3 de las madres y el 6.7% de los padres son funcionarios o gerentes de alguna empresa o institución; los padres obreros concentran el 14.3% (3% madres, 11.3 padres) y los padres que se dedican al trabajo agropecuario suman sólo 2.2% (0.5 madres y 1.7% padres).

10 Hasta aquí, los datos son tomados de Alcántara, P., Díaz, Ma. y Vidal, R. (1988). *Perfil de los Alumnos Egresados del Nivel Licenciatura de la UNAM: Proyecto y Primer Reporte Global Cuadernos de Planeación Universitaria*, 3ª. Época, Año 2, No. 3, México: UNAM

Sobre la cuestión del empleo, entre los egresados<sup>11</sup> predomina el optimismo sobre la obtención de un empleo, pues 84% piensa que éste lo obtendrán con relativa facilidad.

En lo que se refiere al tiempo que les toma a los alumnos cursar los estudios superiores, encontramos que: el 70% de los egresados del presente reporte ingresó a la licenciatura entre 1995 y 1999, y la mayor parte terminó sus estudios entre 2000 y 2004 (86%); la edad de egreso predominante osciló entre 22 y 27 años (55%), sin embargo, es importante destacar, que los alumnos de 28 años o más representaron el 25% del total, siendo el promedio global de edad de los egresados de 26 años. Hay que subrayar el hecho de que el 54% de los alumnos de licenciatura terminó sus estudios en el tiempo establecido en sus respectivos programas de estudio.

Del total de egresados que respondieron respecto a su condición laboral (12 mil 350), el 63% (7mil 803) contaban con empleo y de ellos el 66% dedicaban al trabajo un promedio mayor a 32 horas a la semana; el 44% había ingresado a su empleo actual entre los 20 y los 24 años de edad; el 63% consideró que su desempeño profesional presentaba una alta relación con la licenciatura cursada, y sólo el 26% afirmó que esta relación era mediana.

Respecto al sector laboral, encontramos que más de la mitad de los alumnos egresados trabaja en la iniciativa privada (67%); por sector económico, el 82% de los egresados está empleado en el sector servicios, ocupándose en la mayoría de los casos como empleados de confianza (31%) y empleados de base (20%). El desempeño de sus labores las realizan con profesionales egresados de su misma licenciatura en el 32% de los casos, con egresados de su misma licenciatura y de otras licenciaturas

---

11 En el periodo comprendido entre octubre de 2003 y septiembre de 2004, se encuestó a un total de 12,716 egresados de licenciatura, correspondientes a 115 carreras-plantel de un total de 22 entidades. De las 113 carreras-plantel captadas, 49 fueron carreras de ocho semestres con 3,962 casos (31%), 35 fueron de nueve semestres con 3,471 casos (27%), 26 fueron de diez semestres con 4,454 casos (35%) y 3 de 12 semestres con 829 (7%). Aquí retomamos los datos de ese estudio que se encuentran en Dirección General de Planeación - UNAM (2004) *Perfil de los alumnos egresados de nivel licenciatura octubre 2003 - septiembre de 2004*, México. [www.planeacion.unam.mx](http://www.planeacion.unam.mx)

en el 24%, en colaboración con profesionistas de otras áreas el 32%, y finalmente, sólo el 11% manifestó no trabajar con profesionales.

De los alumnos que reportaron el motivo por el que no trabajan (4 mil 547), 37% del total de alumnos mencionaron, entre otras, las siguientes razones: el 41% estaba preparando la tesis, el 24% pensaba seguir estudiando y el 22% no encontraba trabajo.

### 3.- La cultura política<sup>12</sup>

Víctor Manuel Durand sostiene que la valoración de la cultura política<sup>13</sup> puede realizarse a partir del análisis de las siguientes dimensiones: 1.- los valores políticos, 2.- los conocimientos políticos presentes, 3.- la participación política, 4.- evaluación del sistema político.

Sobre el primer aspecto, los estudiantes mantienen en general una valoración positiva de la democracia, el 65% de ellos consideran que ésta es *siempre mejor que cualquier otra forma de gobierno*, pero un 14% piensan que en ciertas circunstancias *es mejor una dictadura*. A partir de éstas y otras respuestas el autor concluye que los indicadores sobre valores políticos nos muestran que los alumnos de la UNAM tienen, mayoritariamente, valores correspondientes a la cultura democrática:

- Prefieren el régimen democrático sobre las dictaduras
- Mantienen una relación moderna con la autoridad, no sumisa o autoritaria
- Se inclinan hacia el pluralismo partidario

Para Durand, otro de los valores importantes y fundamentales de la Cultura Democrática es la *tolerancia política y social*. Sobre el primer punto, 56% de los estudiantes piensan que las personas *pueden tener sus ideas e intentar convencer a los demás*, y 37% opinó que las personas *pueden tener sus ideas pero no intentar convencer a los demás*. Sobre el

12 Este apartado retoma las ideas e información de: Durand Ponte, Víctor Manuel. 1998. *La Cultura política de los alumnos de la UNAM*. Coordinación de Humanidades, UNAM

13 Definida por el autor como el “conjunto de reglas que posibilitan a los actores calcular sus acciones políticas. Estas reglas no son rígidas... ni prescriptivas, por el contrario, son reglas que se asemejan a una fórmula matemática que debe despejarse o calcularse, la acción política no es automática o un acto reflejo, es el producto de una reflexión, de un monitoreo por parte del actor, es producto de un cálculo social o político”.

el segundo aspecto, a la pregunta de *si los homosexuales son personas que deben ser aceptadas como cualquier otra persona*, 81.9% respondió afirmativamente; en tanto, 53.8% está de acuerdo en que *se debe permitir el aborto a toda mujer que quiera hacerlo*.

A partir de preguntas de este tipo, Durand encuentra que la mayoría de la población estudiantil de la UNAM es tolerante con los que piensan políticamente diferente, sin embargo, un sector importante muestra niveles de tolerancia bajos y un 10 por ciento son intolerantes.

Cuando a los estudiantes se les pregunta por ciertos personajes de la historia del país, aquellos con mayor admiración son "Zapata (85%), Benito Juárez (81%), Lázaro Cárdenas (77%) y Miguel Hidalgo (76.4%), los cuales representan, a decir del autor, "la construcción de la patria y el ideal popular"; por el contrario, de entre los menos admirados, los ex presidentes de la historia más reciente del país, Luis Echeverría, Carlos Salinas y Ernesto Zedillo presentan los porcentajes más bajos: 15%%, 9.1% y 16,4% respectivamente.

Sobre la segunda dimensión, los conocimientos políticos presentes, se pueden observar varios aspectos. Cuando se les pregunta por una autodefinition en la geometría política, los jóvenes se inclinan más hacia la definición de izquierda, tanto hombres como mujeres, contemplando la perspectiva de género, y una tercera parte se define como de centro izquierda. Para el autor, lo anterior da cuenta de una población sensible y crítica.

Sobre el conocimiento de los nombres de representantes políticos, la gran mayoría conoce al presidente de la república, pero conforme se va a particularizando a regencia (hoy jefatura de gobierno en la capital), delegaciones o municipios, diputados y senadores, existe un gran desconocimiento de quiénes son aquellos que forman parte de estos distintos niveles de gobierno y toma de decisiones.

Respecto a la participación política, al 49.8% de los estudiantes les interesa *poco o nada la política*. Los jóvenes estudiantes se informan principalmente a través de la tv (67.2%), la radio (46%) y el periódico (58%) y en menor medida con sus compañeros de trabajo (21%) y parientes (35%).

CUADRO 15. participación política de los jóvenes en la UNAM.

Firmar documentos solicitando algo	85.1%
Participar en manifestaciones autorizadas	76.7 %
Marchas a la capital	43.3%
La resistencia civil	41.3%
Plantones en lugares públicos	38.7%
La toma de edificios públicos	29.5%
Huelgas de hambre	23.3%

Fuente: Durand Ponte, Víctor Manuel. 1998. La Cultura política de los alumnos de la UNAM. Coordinación de Humanidades, UNAM

Para el autor, de lo anterior se deduce un perfil conservador en cuanto a las formas de participación política de los universitarios. Las formas de participación política de los jóvenes universitarios son “convencional”, ya que no intentan “romper” con el orden establecido.

Para la evaluación del sistema político, a la pregunta de si en México existe la democracia, 65% responde que esto no es así, poco más de la mitad (51%) se encuentra insatisfecho con su gobierno, 47% casi nunca confía en él, 48% piensa que los partidos políticos sólo sirven para dividir a las personas. Los jóvenes estudiantes *confían totalmente* principalmente en la familia (97.6%), la Universidad (91.6%), la escuela y los maestros (86%), y por el contrario *confían casi nada* en la policía (77%), los diputados y senadores (68%), el gobierno (68%), los militares (64%) y los partidos políticos (61.9%)

Durand concluye que en términos muy generales, los alumnos de la UNAM son portadores de una cultura política moderna: democrática y crítica. “En su mayoría (son) portadores de valores democráticos. Prefieren el régimen democrático y sus principales características: líderes modernos, no duros, pluralismo partidario, rechazo a las leyes injustas; son mayoritariamente tolerantes con las minorías, tanto políticas como sociales, rechazan radicalmente el estatismo negativo que limita los derechos ciudadanos, pero defienden el derecho social representado por la educación pública contra la privada, y se orientan más por la igualdad social que por el desarrollismo” (Durand: 81-82).

Cuadro 16. Confianza en las instituciones

Institución	Totalmente o hasta cierto punto	Nada o casi nada
Familia	97.6	1.9
Universidad	91.6	7.3
Escuela y maestros	86.2	12.5
Org. Indígenas-Campesinas	75.8	19.4
Org. Estudiantil	75.7	22.9
Radio	69.0	29.2
Prensa	65.9	32.8
Compañeros de trabajo	63.5	26.1
Televisión	48.3	50.3
Asoc. de Barrio	45.3	49.2
Iglesia	42.9	45.4
Vecinos	42.0	57.0
Justicia y jueces	0	58.2
Empresarios	0	58.6
Partidos políticos	0.7	61.9
Militares	0	64.3
Gobierno	30.2	68.3
Diputados y senadores	0	68.8
Policía	0	77.0

Fuente: Elaboración propia a partir de Durand Ponte, *Op. Cit.*

#### IV.- LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y DEL PERFIL DE SUS ESTUDIANTES.

En primer lugar, debe señalarse que las dimensiones de la máxima casa de estudios de México, a la que antes hemos hecho referencia, son proporcionales a la concentración de recursos y estructura que tiene el Distrito Federal, frente a las restantes entidades de la república. Evidentemente, otras instituciones de educación superior, también radicadas en la ciudad, gozarán de beneficios similares a los de la UNAM, pero nunca en las dimen-

siones de esta última. Las distancias pueden variar, pero en relación con otras instituciones públicas de educación superior fuera de la ciudad, los recursos destinados y asequibles a ellas deben de ser menores. El mayor o menor número de recursos de estas últimas, también estará en función de los recursos propios de los gobiernos de las entidades.

Con seguridad, instituciones educativas asentadas en entidades más beneficiadas de la dinámica económica global, mejorarán sus capacidades para el desempeño de sus actividades, en función de los recursos disponibles en la propia entidad, frente a instituciones asentadas en entidades menos favorecidas en cuanto a recursos, los cuales no están pensados sólo en términos financieros.

En cualquier caso, la disponibilidad de recursos estará condicionada por el lugar que ocupe la ciudad, donde se asiente la institución de educación superior, dentro del sistema nacional de ciudades; de la manera como el conjunto de las poblaciones de las entidades respectivas se encuentre colocada en los sectores de trabajo y el tipo de vínculo que las empresas de trabajo mantengan con la dinámica de la economía nacional y global. Sin duda alguna, los desequilibrios económicos, las desigualdades inter e intra regionales y las desigualdades de ingreso entre familias y población también tendrán que traducirse en desigualdades de servicio y calidad académica entre las instituciones de educación superior.

En lo concerniente a los estudiantes, junto con las desigualdades económicas y sociales vinculadas al territorio estará la pertenencia étnica diferenciada de un número de jóvenes en instituciones educativas de todo el país, como un elemento de reducción de oportunidades para el desarrollo pleno de las potencialidades de esos estudiantes. En consideración a ese conjunto de desigualdades, se deberá profundizar en el desarrollo de políticas públicas que permitan reducirlas, siempre en consideración de obtener mejores estándares de calidad educativa.

Ahora bien, sobre lo antes expuesto, si un perfil podemos establecer de los estudiantes de educación superior en México, éste debe tener como punto de partida la diversidad. Diversidad que evidentemente parte de los desequilibrios mencionados, pero también de las múltiples manifestaciones y necesidades de expresarse frente al conjunto de retos que genera la actual situación económica, política y cultural del país.



Entre los jóvenes podemos encontrar esa diversidad, acompañada de niveles de información por encima de la media, que les hace más conciente de las acciones que realizan. Es evidente que el grado de información también habrá de cambiar entre instituciones y entre entidades de la república, que estará en función de los niveles de estudio de los padres de familia, más elevado en las ciudades que en áreas rurales, pero como sea es innegable el mayor conocimiento que se posee en un mayor número de tópicos, entre los que destaca el de la sexualidad y las enfermedades de transmisión sexual.

Un elemento más que se entiende no es exclusivo de los jóvenes de la UNAM, aun cuando pudiera variar un poco entre instituciones de educación superior y entidades de la república, es la confianza en las instituciones donde estudian. Esto es de destacarse porque de ello podemos establecer el aprecio generalizado que aún se tiene por los estudios superiores mismos. Los propios estudios pueden entenderse, en la concepción de los estudiantes, como herramientas para realizar los mejores propósitos para la sociedad. Las inquietudes de cambio que por definición mantienen los jóvenes atraviesan por la educación superior. La cual tendrá que concebirse como un espacio de creación para realizar esos cambios y, por definición, en términos ya personales, como vía de ascenso social.

Finalmente, en lo concerniente a la cultura política, consideramos que aun sobre la base de las desigualdades ya descritas entre instituciones y entidades, las orientaciones en relación a la política si en un punto pueden variar será en las afinidades más próximas a las tendencias de izquierda o de derecha, pero que en términos de la incorporación y entendimiento sobre las actividades políticas, esas variaciones serían menores. Al final, la exposición y la cercanía con la materia y los personajes de la vida política nacional y local no cambia mucho entre los jóvenes. Las fuentes de información sobre esa actividad y las personas que la desarrollan no se modifican sustancialmente entre entidades.

Es obvio que la mayor o menor preferencia entre la población estudiantil en las entidades de la república, hacia un partido político o hacia otro, será menor o mayor en función de la tradición y los movimientos políticos locales, pero el conocimiento que se tenga hacia las figuras políticas nacionales será similar según vaya descendiendo el lugar que ese personaje ocupe en la jerarquía política de las instituciones.

Con seguridad se compartirá un mayor apoyo por procedimientos democráticos y se tendrá un nivel de tolerancia mayor entre estos jóvenes que entre jóvenes no estudiantes de educación superior. En este sentido el perfil de los estudiantes, en este aspecto, debe entenderse como más democrático y tolerante, similar a la población entrevistada de la UNAM, crítica, no sumisa ni autoritaria y, por supuesto, inclinada hacia el pluralismo partidista.

## V.- CONSIDERACIONES FINALES.

La construcción de un perfil del estudiante universitario en nuestro país pasa necesariamente por la consideración de, al menos, los siguientes aspectos:

1.- La falta de una sistematización de la información:

- a) No existe una construcción sistematizada de la información que a nivel nacional permita la construcción de perfiles universitarios.
- b) Si bien existen metodologías para la construcción de estos perfiles, éstas no son conocidas por la mayoría de las instituciones.

2.- El desarrollo desigual del país.

- a) La diversidad regional del país, caracterizado por un desarrollo desigual en términos económicos, territoriales e incluso culturales; esta diversidad tiene en la educación superior uno de sus mejores reflejos: en aquellas zonas con un mayor grado de desarrollo; el presupuesto, las instalaciones, la matrícula y la cobertura observan generalmente mejores condiciones.
- b) La diversidad juvenil que convive en el país es también un referente de la diversidad que caracteriza a los estudiantes universitarios, a pesar de que éstos ciertamente representen una minoría con relación al conjunto de la población joven. Las múltiples formas de vivir la juventud —en la ciudad, en el campo, al interior de los grupos étnicos—, determinan también las múltiples maneras de ser universitario.
- c) La histórica centralización de la vida política, económica y cultural de la vida nacional también se refleja en la educación superior: mientras la capital del país —y cuatro o cinco grandes

ciudades más— albergan a varias de las universidades más grandes, existe una acotada oferta educativa en el resto del territorio.

3.- Las características de la educación superior.

- a) La educación superior pública continúa teniendo un mayor peso, con una cobertura de cerca de 66%, frente a la educación privada; sin embargo, la importancia de ésta última en los próximos años será mucho mayor.
- b) La cobertura actual de educación superior (cerca del 20%) deja fuera a más de siete millones de jóvenes en edad de asistir a este ciclo educativo.
- c) La desigual distribución regional de la matrícula concentra en el centro del país las mejores oportunidades para acceder a la educación superior.
- d) Las ciencias sociales absorben la mayor porción de la matrícula (44%), en tanto que las ingenierías y las tecnologías sólo tienen el 27%.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Alcántara, P., Díaz, Ma. y Vidal, R. 1988. *Perfil de los Alumnos Egresados del Nivel Licenciatura de la UNAM: Proyecto y Primer Reporte Global Cuadernos de Planeación Universitaria*, 3<sup>a</sup>. Época, a.2, n.3, México: UNAM.

ANUIES. 2003. *Anuario Estadístico 2003. Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos*, México.

ANUIES. 2003. *Anuario Estadístico 2003. Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. Resumen y series históricas*, México.

ANUIES. 2003. *Anuario Estadístico 2003. Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. Población Escolar por Entidad, Institución Escuela y Carrera*, México.

ANUIES. 2003. *Anuario Estadístico 2003. Población Escolar de Postgrado*, México.

CONAPO. 2002. *Índice de Desarrollo Social de la Juventud*, México.

Cordera Campos, Rolando. *Desigualdad regional*, en [www.rolandocordera.org.mx](http://www.rolandocordera.org.mx)

- Dirección General de Planeación, UNAM. 2004. *Perfil de los alumnos egresados de nivel licenciatura octubre 2003-septiembre de 2004*, México. [www.planeacion.unam.mx](http://www.planeacion.unam.mx)
- Dirección General de Planeación, UNAM. 2005. *Perfil de aspirantes y asignados a Bachillerato Técnico en Enfermería y Licenciatura de la UNAM 2004-2005*, Serie Cuadernos de Planeación. Mayo de 2005, México.
- Durand Ponte, Víctor Manuel. 1998. *La cultura política de los alumnos de la UNAM*. Coordinación de Humanidades, UNAM.
- Hernández Licona, Gonzalo; Gustavo Merino Juárez y Erica Rascón Ramírez. 2002. *Desarrollo Social en México. Situación actual y retos*, Secretaría de Desarrollo Social, México.
- INEGI. 2000. *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*, México.
- Instituto Mexicano de la Juventud. 2000. *Encuesta Nacional de Juventud 2000*, en [www.imjuventud.gob.mx](http://www.imjuventud.gob.mx)
- Instituto Mexicano de la Juventud. 2002. *Jóvenes mexicanos del siglo XXI: Encuesta Nacional de Juventud 2000*, México.
- Observatorio Ciudadano de la Educación. 2000. Comunicado 22, "La educación superior ante el nuevo siglo", en *La Jornada*, 10 de diciembre, México.
- Presidencia de la República. 2002. *Informe de Gobierno 2002*, México.
- PNUD. 2005. *Índice de Desarrollo Humano 2005*, México.



# Los nuevos estudiantes latinoamericanos en el Cono Sur

MANUEL IGNACIO VELASCO<sup>1</sup>

El presente pretende ser un pequeño aporte para la reflexión sobre las características que presentan los actuales estudiantes universitarios en la región del Cono Sur de América Latina. A partir de información proporcionada por entes oficiales y por las propias universidades queremos presentar el perfil que presentan los actuales estudiantes universitarios comprendidos en edades que van desde los 18 a los 25 años de edad. Las características estarán enfocadas a exponer donde ellos concentran más sus esfuerzos y dónde se encuentra englobado la mayoría de ellos, sus actividades y sus expectativas.

## ¿QUÉ CARRERAS ESTUDIAN?

Los jóvenes latinoamericanos que han finalizado sus estudios medios tienen oportunidad de seguir sus estudios en la universidad. Esto no contempla las restricciones económicas a las que están sometidos una porción de la población que, aunque la universidad sea de carácter gratuita, no cuentan con los medios económicos para financiar los estudios de sus hijos, particularmente aquellos que viven alejados de los centros poblacionales donde están radicadas las casas de altos estudios. En otros casos los jóvenes deben incorporarse al trabajo como una condición necesaria para el mantenimiento del grupo familiar.

Desde el punto de vista universitario y analizando hacia dónde los alumnos que ingresan a las universidades dirigen sus preferencias, podemos decir que las dos áreas más requerida por los estudiantes son las Ciencias Sociales y Jurídicas y las Ciencias Médicas, particularmente abogacía y medicina, que como carreras agrupan a algo más de un veinte por ciento de la matrícula anual. En orden de importancia en cuanto a la preferencia de los estudiantes por estudios universitarios le siguen las Ingenierías y el área de Economía y de Administración. Estas cuatro

---

1 Secretario de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

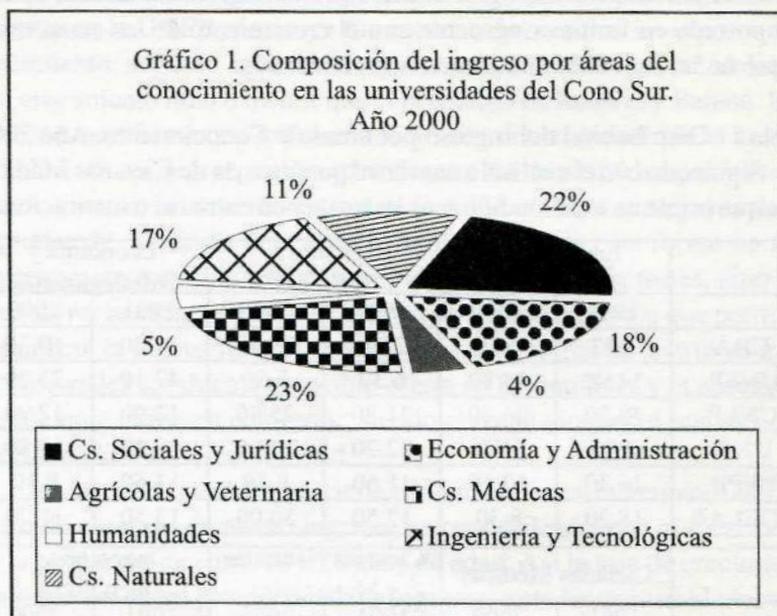
áreas agrupan el 80% de los ingresos en las universidades nacionales. (de gestión estatal - Mariella Torello y Pablo Fleiss, 2002)

Durante la década del 90 la matrícula universitaria se ha incrementado notablemente en toda la región y estas variaciones también han reflejado variaciones en las preferencias de áreas de estudio en cada universidad. Por tener las instituciones universitarias perfiles diferentes, resulta difícil encontrar patrones de evolución similar que permitan una comparación directa de la información obtenida. No obstante, es posible anotar tres características que las reúne a casi todas. En primer lugar, el área Agroveterinaria, que en el año 1991 ya tenía una baja matrícula, ha disminuido su incidencia en los ingresos totales en todas las instituciones, con excepción de la UBA donde prácticamente no se ha modificado. Algo semejante ocurre en el área de Ciencias Naturales, Matemática y Estadística; en las universidades en las que fue posible desagregar la información proporcionada, se puede afirmar que la principal razón está dada por el hecho de que estas áreas presentan tasas de crecimiento negativas o inferiores al promedio de la propia universidad. No obstante, esta afirmación debe ser relativizada porque la desagregación se realizó por facultades y no por carreras. De este modo, algunas disciplinas pertenecientes a un área pueden haber quedado incluidas en otras.

El área de las ingenierías, un área que debería ser atractiva a la luz del rápido crecimiento de la aplicación de nuevas tecnologías y materiales en casi todas las áreas, curiosamente también verifica una caída en su participación en el ingreso, con tasas de crecimiento inferiores al promedio o negativas, como es el caso de algunas de las universidades de la región, con la única excepción de la Universidad de Paraná. Este curioso dato debería mover a las instituciones universitarias a analizar y reflexionar sobre las causas por las cuales en países esencialmente agrícolas y en un mundo altamente tecnificado carreras vinculadas al agro y las ingenierías no despiertan el interés de quienes han tomado la decisión de estudiar en la universidad.

En el gráfico siguiente se presenta la distribución de la matrícula estudiantil de grado para las universidades estatales del Cono Sur. Como se observa las tres áreas de mayor matrícula son las Ciencias Médicas, las Ciencias Sociales y Jurídicas y el área de Economía y Administración, en ese orden. En el otro extremo encontramos las de menor participación

correspondiente a el área de las Ciencias Agroveterinarias (Mariella Torello y Pablo Fleiss, 2002).



El área de Ciencias Sociales y Jurídicas conjuntamente con el área de Economía y de Administración muestran tasas de crecimiento positivas en todas las universidades analizadas (ver tabla siguiente). Para el caso de la primera de estas áreas, el nivel de matrícula de las mismas ha determinado un aumento de su ponderación en el total de ingresos de 2000 con respecto a 1991, con la sola excepción de a la Universidad de Paraná, institución en la cual todas las áreas, de manera particular, decrecen su participación mientras que se produce un incremento del área de Ingeniería y Tecnología.

Cuando analizamos la información vemos que el caso del área de las ciencias vinculadas a las ingenierías en la Universidad de Paraná constituye junto con el de las Ciencias Médicas en la Universidad de Entre Ríos, el cambio más espectacular en la evolución de los ingresos, con tasas de crecimiento acumulativas anuales que exceden el 15%, como puede apreciarse en la tabla siguientes, ello ha determinado que en el

periodo de 9 años estas áreas hayan más que duplicado su participación en la estructura de ingresos. Es decir en estas universidades el tema de Salud y nuevas tecnologías como carreras con salida laboral se han comportado en forma congruente con el crecimiento de las economías, lo que no ha sucedido en las otras universidades.

Tabla I.- Distribución del Ingreso por áreas de Conocimiento. Año 2000

Siguiendo con el análisis transversal por áreas, la de Ciencias Médicas es la que presenta la evolución más heterogénea entre las 6 instituciones.

	Educación y Humanidades		Sociales y Jurídicas		Economía y Administración	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000
UBA	3.22	4.10	20.0	22.40	17.20	19.30
UNER	14.00	14.80	6.30	8.60	47.10	34.20
UNLP	18.20	26.40	21.80	25.40	12.90	12.90
UNR	8.90	14.20	22.20	22.90	18.10	18.80
UFPR	16.30	12.10	11.60	8.30	13.60	9.10
UDELAR	18.20	8.30	17.50	30.00	13.50	11.70

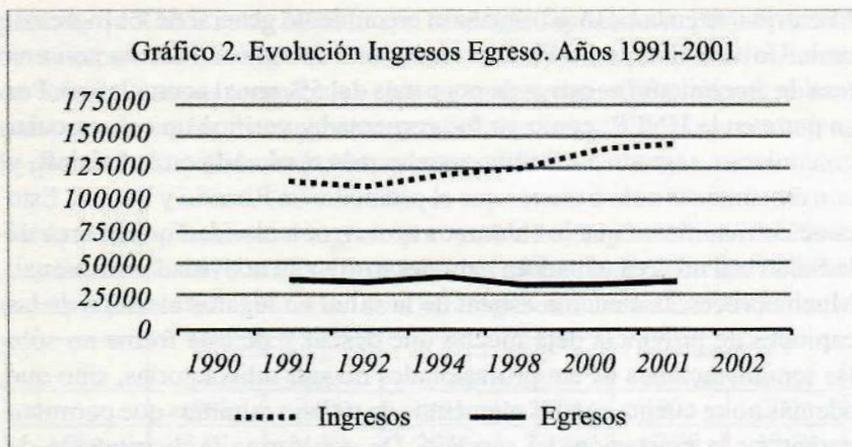
	Ciencias Médicas		Ciencias Naturales y Matemática		Ingeniería y tecnología	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000
UBA	25.5	25.10	5.60	3.00	25.00	22.40
UNER	12.80	27.50	0.00	0.00	12.80	9.80
UNLP	15.50	8.40	15.00	11.80	11.40	10.80
UNR	36.60	29.20	0.00	0.00	9.90	11.90
UFPR	15.90	10.90	18.20	15.50	15.90	36.60
UDELAR	22.90	28.40	5.90	3.80	17.30	14.50

	Agronomía y veterinaria	
	1991	2000
UBA	3.60	3.70
UNER	7.10	5.20
UNLP	5.20	4.30
UNR	4.20	3.00
UFPR	8.60	7.60
UDELAR	4.70	3.40

Fuente: Mariella Torillo y Pablo Fleiss, 2002.

Mientras que en la UBA acompaña el crecimiento general de los ingresos, en la Universidad de La Plata presenta una fuerte contracción con una tasa de crecimiento negativa de poco más del 5% anual acumulativo. Por su parte en la UNER, como ya fue comentado, verificó un espectacular crecimiento, seguido a un ritmo mucho más moderado en la UdelaR, y con crecimiento nulo o menor que el promedio en Rosario y Paraná. Esto pone de manifiesto que los alumnos no ven con claridad que el área de la Salud sea un área tentadora para desarrollar su actividad profesional. Muchas veces, la atención estatal de la salud en lugares alejados de las capitales de provincia deja mucho que desear y de esta forma no sólo las remuneraciones de los profesionales no son satisfactorias, sino que además no se cuenta con los elementos de trabajo mínimos que permitan garantizar la prestación del servicio. De esta forma la distribución de profesionales conduce a una sobre oferta en las capitales y la ausencia o insuficiente oferta en el interior, siendo el resultado global una atención insatisfactoria de la comunidad.

En las universidades se viene produciendo un incremento del número de alumnos de nuevo ingreso, en concordancia con el incremento de la población de entre 18 y 20 años de edad. Así la tasa de crecimiento acumulativa anual promedio de los ingresos, para las universidades consideradas, se sitúa en el orden de 3,1%. A pesar de ello la evolución de los egresos, no ha mostrado el mismo comportamiento. Por el contrario puede afirmarse que no muestra diferencias con la situación anterior. Este dato da cuenta de mucha información sobre nuestros estudiantes y su actitud dentro del sistema de educación superior (ver gráfico 2).



El número de ingresos en cada universidad de la región, y su variación con el tiempo, presenta particularidades para el periodo considerado. Sin embargo, la información sobre universidades brasileñas a este respecto es escasa, ya que se dispone de información para todo el periodo solamente para la UFPR y la UFRGS, las que presentan un crecimiento anual acumulativo de sus ingresos de 2,7% y 6,8%, respectivamente. Del mismo modo que estas universidades presentan números tan disímiles en sus ingresos, en el otro extremo tenemos a la UNL que es la universidad que muestra la mayor tasa de crecimiento en sus ingresos (8,7%). Por otro lado con un comportamiento intermedio se encuentran la UNER y UBA cuyas tasas de crecimiento se encuentran entre 6 y 7%. Complementariamente las universidades UNR, UNLP y UNC conjuntamente con la UdelaR, conforman el grupo de universidades que presenta las tasas de crecimiento de su ingreso más moderadas.

Por otro lado la evolución de los egresos requiere de un análisis particular y puede dar lugar a diferentes interpretaciones. Así, el crecimiento casi nulo de los egresos totales encubre dinámicas diferentes en el interior del conjunto. Por un lado encontramos a la UNER con una tasa de egreso elevada que alcanza al 9,3% acumulativo anual. Un segundo grupo integrado por la UNR, UNICAMP y UFRGS presenta tasas de egresos que se sitúan por encima del 3,5% y 6%. Un tercer grupo formado por 4 universidades argentinas y 2 brasileñas ha presentado un crecimiento muy moderado o casi nulo: UNLP, UFPR, UNL y UNC, mientras que

en el caso de la UFSM y la UFSCAR el número de egresos por año no ha sufrido modificaciones. Y, por último, la UBA y la UdelaR presentan tasas negativas.

## EL MARCO GENERAL EN LA REGIÓN

Hasta aquí hemos hecho hincapié en una mirada sobre el tipo de estudio que seleccionan o bien han seleccionado los estudiantes latinoamericanos del Cono Sur. Este hecho que no solamente marcará su futuro, impactará en el desarrollo de la sociedad en la que se desempeñen, por eso importa también una mirada institucional y social que permite avizorar hacia dónde se está dirigiendo nuestra juventud. Así, visualizamos una fuerte orientación hacia áreas del conocimiento muy vinculadas a lo que denomina “servicios” y muy pocas vocaciones dirigidas hacia las áreas “productivas”. Paradójicamente día a día se visualiza con mayor claridad en las cosas cotidianas el impacto de las nuevas tecnologías. Reproductores de música, controles remotos, señales satelitales, teléfonos celulares y las prestaciones de los programas en ellos incorporados, entre muchos otros.

El efecto más directo de la incorporación de nuevas tecnologías en el marco de los actuales paradigmas productivos, es la creciente demanda de personal cada vez con mayores requerimientos de sus habilidades y más alta calificación. En América Latina ese proceso ha irrumpido a una velocidad mayor probablemente debido al acelerado proceso de apertura que han tenido la mayoría de las economías regionales y, en particular, las del Cono Sur, con un desarrollo muy fuerte de los flujos de comercio. Aun cuando los países involucrados no sean generadores de nuevas tecnologías, los modelos económicos asumidos permiten o han permitido la incorporación de ella desde los países desarrollados. Según algunos modelos que intentan dar explicación de estos fenómenos, el comercio creciente acelera la introducción del cambio tecnológico y al mismo tiempo agranda la brecha entre las remuneraciones de la mano de obra calificada y aquella no calificada. La tasa de retorno a la educación evidenciada por quienes están trabajando, como consecuencia de la ocurrencia de estos cambios tecnológicos son una señal clara de exigir cada vez mayor nivel de instrucción a la fuerza laboral.

## **EMPLEO Y FORMACIÓN: ¿CUÁNTOS AÑOS ESTUDIAR?**

Las universidades en general, pero las de gestión pública en particular, deben plantear sus programas de acción en función, entre otras cosas, del impacto que ellas tienen en la sociedad en la cual están inmersas. El impacto de la formación de recursos humanos para su inserción laboral en la sociedad es muy fuerte.

En la medida que los procesos de innovación tecnológica se van incorporando a la vida cotidiana y al trabajo, se hacen cada vez más exigentes los requisitos que se les imponen a quienes son incorporados al mundo laboral. Es decir, se requiere cada vez más, haber alcanzado un mayor nivel de educación para poder acceder a un puesto de trabajo, independiente del tipo de actividad en la que se vaya a incorporar y es posible que dichos requisitos antes no fueran solicitados para desarrollar esa misma actividad.

Entre otras razones, la incorporación acelerada de la tecnología en el quehacer cotidiano exige la preparación para poder desenvolverse con ella. El fenómeno de incorporación de tecnología se ha dado de una manera muy rápida en América Latina debido al proceso de apertura que han seguido la mayoría de las economías. Algunos especialistas explican este hecho afirmando que el comercio creciente acelera la introducción del cambio técnico y la incorporación de nuevas tecnologías. Esto genera, al mismo tiempo, una mayor distancia en la brecha entre las remuneraciones de la mano de obra calificada y no calificada.

En la región del MERCOSUR se ha producido en los últimos años, un lento crecimiento del empleo calificado y se ha generado paralelamente una fuerte competencia por puestos de trabajo, de una fuerza laboral que paradójicamente alcanza cada vez mayores años de escolaridad. Esa competencia desplaza naturalmente a la Población Económicamente Activa menos calificada, ya que la demanda laboral requiere niveles de capacitación más altos que en el pasado, aun en ocupaciones tradicionalmente reservadas para no calificados.

Las tasas de desempleo más altas se observan en los niveles educativos bajos y medios, considerando como tales a los menores de 13 años de educación (en nuestro país corresponde a la Educación General Básica más el ciclo de especialización finalizado e incluso haber aprobado al

menos un año de educación superior). Las personas con nivel educativo de 13 años y más (el valor de 13 años es tomado para poder comparar los distintos sistemas existentes en América Latina), presentan tasas de desempleo menores al resto, y este hecho se hace hoy más notorio que lo que se verificaba en 1990. Así, mientras más corta edad tienen quienes desean entrar al mundo laboral, más dificultades encuentran debido a su nivel de formación. De este modo, al menos la mitad del desempleo de jóvenes puede ser explicado por niveles nulos o bajos de calificación, es decir no haber completado el EGB. De una forma u otra el nivel de formación alcanzado condiciona fuertemente las posibilidades laborales de los individuos no sólo en su juventud, donde los números son elocuentes, sino en toda la vida laboral. No obstante ello puede uno pensar que los jóvenes pueden tener oportunidades de formación mientras que éstas disminuyen al aumentar la edad.

Si bien el desempleo juvenil se concentra en los niveles de educación más bajos e inferiores a los 13 años de educación formal, al igual que lo observado para el conjunto de la Población Económicamente Activa, la contribución a esta tasa de desempleo por parte de jóvenes con niveles superiores de calificación ha crecido. Esto es, se verifica paralelamente a un incremento en la tasa de formación de los jóvenes un incremento en la tasa de desempleo de los mismos. Hay quienes atribuyen esto a que en general, los jóvenes con mayor nivel educativo suelen tener más posibilidades de prolongar su tiempo de búsqueda y son más selectivos ante las ofertas de empleo existentes, mostrando niveles de desempleo importantes para el nivel de formación que poseen.

El nivel educativo no sólo incide en la mayor o menor probabilidad de estar desocupado sino también en los tipos de ocupaciones a las que se puede acceder y, por lo tanto, a los niveles de bienestar más probables que se puede aspirar.

Entre los jóvenes entre 20 y 29 años de edad que acumularon 13 o más años de educación predominan las categorías ocupacionales de profesionales, técnicos y cargos directivos. Para el conjunto de América Latina, el porcentaje de jóvenes en estas ocupaciones alcanza al 49%. Es considerado, a su vez, por ellos mismos como un nivel ocupacional satisfactorio y que permite un nivel de bienestar también satisfactorio, a diferencia de otros niveles ocupacionales.

Los jóvenes que poseen un nivel educativo intermedio (9 a 11 años de estudio) ven repartidas casi por partes iguales sus oportunidades de empleo entre las categorías ocupacionales anteriormente mencionadas y las de operario, obrero, servicio de vigilancia, entre otras. Ellos mismos consideran que estas categorías ocupacionales no les permiten alcanzar niveles de bienestar satisfactorio.

En resumen, entre los jóvenes que lograron acumular más de 13 años de educación en América Latina, cinco de cada diez acceden a ocupaciones que le brindan un bienestar considerado suficiente. En el otro extremo, entre aquellos que sólo lograron completar como máximo 8 años de educación, casi 9 de cada 10 accede a ocupaciones que le proporcionan un bienestar insuficiente.

La concentración de ocupaciones que aportan suficiente bienestar de quienes tienen 13 o más años de educación da cuenta de la importancia de este umbral educacional mínimo.

Estos datos que son coincidentes con información con la cual cuenta el IESALC (Instituto Internacional de Educación Superior para América Latina y el Caribe) no deberían dejar de ser tenidos en cuenta en nuestro país, máxime cuando se pregunta sobre la necesidad o no de extender la formación obligatoria en nuestras escuelas.

Todo esto no hace más que reafirmar con cifras concretas que la posibilidad de desarrollo de un país está condicionada a la capacidad de desarrollo de su sistema educativo y que la educación es indispensable para el bienestar del pueblo. Por eso la educación debe ser un bien garantizado por el Estado, un derecho de todos y las instituciones educativas tenemos que dar respuesta a las expectativas que la sociedad pone en nosotros. Su bienestar depende de nuestra capacidad de educar, ése es el desafío al que estamos llamados las universidades públicas en América Latina.

## **¿CUÁNTO DURA UNA CARRERA UNIVERSITARIA?**

Es interesante conocer la cantidad de años efectivos o reales de estudio para la obtención del título de grado para cada una de las carreras que componen la oferta académica en cada universidad. La duración efectiva de las carreras fue proporcionada por cada una de las instituciones que figuran en el cuadro, por lo que no necesariamente surge de una metodología de estimación común a todas ellas.

En el cuadro siguiente se presenta esta información para carreras seleccionadas, así como los relaciones entre la duración efectiva y la duración “teórica”. Se trata de formaciones de grado entendidas como “típicas” en la oferta académica de las universidades, cuyas duraciones teóricas tienen como mínimo cinco años de duración y como máximo seis y no difieren en forma significativa entre las seis universidades consideradas. Por otra parte, las carreras seleccionadas representan importantes porcentajes de la matrícula total en cada una de ellas. (Mariella Torello y Pablo Fleiss, 2002)

Cuadro VI. Duración teórica y real de carreras seleccionadas

	Duración	UNC	UNER	UNL <sup>3</sup>	UNR	USM <sup>4</sup>	U de la R
Lic. en Letras <sup>1</sup>	Teórica	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	4.0
	Real	7.4	6.7	6.5	7.2	5.3	8.2
	DR/DT	1.5	1.3	1.3	1.4	1.3	2.1
Abogado	Teórica	6.0	s/d	6.0	6.0	5.0	6.0
	Real	0.1	s/d	7.0	7.2	5.9	0.0
	DR/DT	1.4	s/d	1.2	1.2	1.2	1.3
Lic. en Economía <sup>2</sup>	Teórica	5.0	5.0	5.0	5.0	4.5	5.0
	Real	6.9	7.4	7.0	7.9	7.0	8.0
	DR/DT	1.4	1.5	1.4	1.6	1.6	1.6
Médico	Teórica	6.0	s/d	s/d	6.0	6.0	8.0
	Real	7.1	s/d	s/d	7.5	6.1	10.9
	DR/DT	1.2	s/d	s/d	1.3	1.0	1.4
Ingeniero Civil	Teórica	5.0	s/d	5.0	6.0	5.0	6.0
	Real	8.2	s/d	8.5	4.8	6.0	10.0
	DR/DT	1.6	s/d	1.7	1.3	1.2	1.7
Agrónomo	Teórica	5.5	6.0	5.0	6.0	5.0	5.0
	Real	7.4	8.1	7.0	7.5	5.5	8.8
	DR/DT	1.3	1.4	1.4	1.3	1.1	1.8
Arquitecto	Teórica	6.0	s/d	5.0	6.0	5.0	6.0
	Real	7.9	s/d	8.3	7.7	5.5	12.7
	DR/DT	1.3	s/d	1.7	1.3	1.1	2.1

1 En UNER se consideró al Lic. en Cs. de la Educación y en UNL al Prof. en Letras.

2 En UNER y UNL se consideró el título de Contador Público Nacional.

3 En UNL se consideró el título de Ing. en Recursos Hídricos.

4 Duración teórica corresponde a plazo medio.

Fuente: Cálculos propios en base a información de universidades de la AUGM.

Como se desprende del cuadro V.1., de las seis universidades es la UdelaR (Universidad de la República) la que presenta las duraciones efectivas más prolongadas con respecto a las previstas en los planes de estudio. En dos de las carreras seleccionadas la duración real llega a duplicar a la teórica (licenciatura en Letras y Arquitecto) y en otros se sitúa muy cercana a este porcentaje (Ingeniero Civil y Agrónomo). Por el contrario es la Universidad de Santa María (USM), la única institución brasileña para la que se dispuso de la información, la que presenta la menor discrepancia entre la duración teórica y la real. (Mariella Torello y Pablo Fleiss, 2002)

### **¿CUÁNTO TARDAN LOS ALUMNOS PARA CURSAR UNA CARRERA UNIVERSITARIA?**

La tasa de egreso se considera un indicador de eficacia en la medida que a mayor porcentaje de egreso respecto de un ingreso o de una población matriculada determinada, el sistema educativo exhibe un mayor logro. Por el contrario la tasa de deserción implica una falla del sistema en el cumplimiento de sus cometidos.

La tasa de supervivencia, por su parte, manifiesta la capacidad de retención del estudiante en el centro educativo, pero al mismo tiempo está asociada al rezago. En la medida que las cohortes permanecen activas más allá del tiempo previsto por los respectivos planes de estudios, la tasa de supervivencia será mayor.

Aproximaciones más sencillas definen la tasa de egreso como la proporción entre estudiantes que finalizan el grado respecto del total de ingresos del mismo año. Alternativamente, este indicador puede estimarse como el cociente entre el número de graduados y el total de estudiantes matriculados para un año determinado. En un contexto de crecimiento de los ingresos y de la matrícula, este tipo de estimación determina en general evoluciones descendentes de este indicador, no necesariamente asociadas a una pérdida de eficacia.

En ausencia de información por cohortes (hecho más frecuente), una aproximación alternativa es considerar la relación entre estudiantes graduados en un año e ingresos de “n” años antes, siendo “n” el número de años que corresponden a la “duración promedio real de la carrera”. Ello es: egresados  $t$  / ingresos  $t-n$ . La estimación de este indicador para

una institución en su conjunto entraña problemas de interpretación originados en las diferencias existentes en la duración de las carreras. Por ello es frecuente aplicar algún tipo de escala de equivalencia que tome en cuenta, tanto la duración, como la carga horaria de cada una de las formaciones de grado que componen la oferta académica. En caso contrario la estimación debe hacerse por carrera. (Mariella Torello y Pablo Fleiss, 2002)

La fuente primaria para este indicador es la información que han brindado las propias instituciones. Dada la escasa información sobre la duración efectiva de las distintas carreras, se optó por tomar la duración modal teórica, que correspondió a cinco años. Como puede observarse en el cuadro siguiente, la tasa de egreso calculada a partir de los ingresos registrados 5 años antes arroja que la Universidad Federal de Paraná (UFPR) es la que presenta la tasa más alta, que en promedio es de un 65%, mientras que la más baja corresponde a la Universidad del Litoral (UNL), con poco menos del 19%. (Mariella Torello y Pablo Fleiss, 2002)

Cuadro V2. Tasa de egreso con respecto a ingresos 5 años antes.

	1995	1996	1997	1998	1999	2000
UBA	30.2	25.9	27.6	27.9	25.7	25.6
UNC	24.5	27.3	26.8	29.5	24.1	n/d
UNER	17.8	35.3	17.0	20.1	29.9	n/d
UNL	19.9	20.4	20.9	16.9	14.8	n/d
UNLP	18.5	22.6	24.6	23.4	26.2	n/d
UNR	17.1	17.6	20.3	22.5	22.2	n/d
UFPR	n/d	75.0	64.1	61.5	n/d	59.9
U de la R	18.0	25.2	26.6	30.9	19.8	22.2

La consideración de la tasa de egreso con respecto a los ingresos del mismo año permitió incluir más instituciones. Es el caso de la UNICAMP y la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC).

Cuadro V3. Tasa de Egreso con respecto a ingreso del año corriente

	1997	1998	1999	2000
UBA	20.1	18.2	17.1	19.8
UNC	24.5	25.4	24.3	n/d
UNER	10.1	12.1	18.4	n/d
UNL	11.5	11.7	12.5	n/d
UNLP	19.3	18.9	23.0	n/d
UNR	16.5	17.1	18.3	n/d
UNICAMP	n/d	68.9	63.4	58.4
UFPR	61.9	58.9	n/d	39.6
UFSC	n/d	n/d	n/d	55.6
U de la R	22.5	25.6	16.4	19.8

Más allá de las relativizaciones previamente explicitadas sobre este indicador, es de destacar la importante diferencia en el nivel de la tasa en las universidades brasileñas con respecto a las instituciones argentinas y uruguayas.

A este respecto, dado que además del rezago el nivel de esta tasa está afectado por la deserción, es necesario puntualizar algunos aspectos cuando se toman como indicadores de eficacia, precisamente.

Fenómenos ambos que se suponen de mayor intensidad en universidades con modelos institucionales de tipo “abierto” como lo son los predominantes en las universidades argentinas y uruguayas aquí consideradas.

Uno de los problemas que presenta el análisis y el debate sobre la “eficiencia” de los recursos volcados a la educación universitaria en la región tiene relación con el prolongado tiempo real de estudios que implica culminar la formación de grado -lo que determina una postergación no sólo de una inserción laboral más plena sino también la consecución de estudios de cuarto nivel- y, fundamentalmente, con el importante número de estudiantes que no culminan sus estudios.

De esta forma, los indicadores de “eficiencia”, definidos como simples cocientes de los recursos volcados a la educación superior respecto del número de egresados, subestiman el importante logro para la sociedad en su conjunto, y también privado, que significa adquirir una

educación universitaria, aunque ésta no se haya completado. La falta de certificaciones intermedias en las carreras universitarias impide cuantificar este fenómeno, incluso alentar a los estudiantes a completar ciertos trayectos curriculares.

Como ya fue mencionado, es frecuente adoptar escalas de equivalencia para “normalizar” la contabilidad de los egresos teniendo en cuenta la diferente duración y carga horaria de los distintos planes de estudios que componen la oferta académica de las instituciones universitarias. (Mariella Torello y Pablo Fleiss, 2002)

Dado que la deserción en el nivel superior de educación no necesariamente constituye una pérdida de eficiencia privada ni social, debería complementarse la estimación de las personas que culminan las carreras mediante la construcción de indicadores de egresos equivalentes. Así, debería contabilizarse, además de los egresos en sentido estricto, a aquellos estudiantes desertores que no han culminado los respectivos planes académicos, pero que han finalizado determinados niveles de estudios universitarios.

Los criterios para definir esta “escala de equivalencia” deberían tomar en cuenta la duración de los estudios, la existencia de títulos intermedios, la carga horaria, la modalidad de dictado, etcétera, de manera de “ponderar” el avance de los estudiantes desertores. Esta definición requiere, obviamente, la identificación de cuándo considerar que un estudiante ha abandonado sus estudios y, por lo tanto, ha alcanzado el status de desertor. (Mariella Torello y Pablo Fleiss, 2002) Esta labor no es sencilla de realizar y supone consensuar entre instituciones diversas muchos aspectos que hacen a la “formación equivalente”. En este sentido América Latina tiene un largo camino que recorrer.

En términos ideales, el cálculo de egresos equivalentes debería realizarse a partir del análisis de cohortes, una vez que se ha registrado un tiempo suficiente que permita suponer que el estudiante “inactivo” presenta una baja probabilidad de retornar a sus estudios.

A partir de dicha información sería posible construir el indicador de egreso equivalente, para un año dado, por ejemplo del modo siguiente:

Egresados (titulados) + 0,8 \* desertores con un 80% de avance + 0,6 \* desertores con un 60% de avance + 0,4 \* con 40% de avance + 0,2 \* desertores con 20% de avance. (Mariella Torello y Pablo Fleiss, 2002)

Indicadores de esta naturaleza darían cuenta de mejor manera la formación alcanzada por la Población Económicamente Activa que la actual definición de “estudios universitarios incompletos”. Tanto la duración real de las carreras como los altos índices de rezagos muestran que adquirir diferentes niveles de avance dentro de una carrera reportan una mayor calificación y por ende mayores oportunidades de desempeño laboral.

## **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

- Brunner, José Joaquín. (2005). *Tendencias Recientes de la Educación Superior a Nivel Internacional: Marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de la Calidad*. Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez – Chile
- CEPAL (2000). *Panorama Social de América Latina 1999*. Santiago de Chile.
- CEPAL (1999). *Panorama Social de América Latina, 1998*. Santiago de Chile.
- CEPAL (1998). *El Pacto Fiscal. Fortaleza, Debilidades y Desafíos*. Santiago de Chile.
- CEPAL (1997). *Panorama Social de América Latina, 1996*. Santiago de Chile.
- Comisión Central de Evaluación Institucional (1999). *Lineamientos para un Programa de Evaluación Institucional de la Universidad de la República*. Serie Documentos de Evaluación Institucional No 1. Universidad de la República. Montevideo.
- Díez de Medina, R. (2001). *Jóvenes y Empleo en los 90*. OIT, CINTERFOR. Montevideo.
- García Guadilla, C. (1996). *Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina*. Centro de Estudios de Desarrollo (CENDES). Caracas.
- García Guadilla, C. (1996) - *Situación y Principales Dinámicas de Transformación de la Educación Superior en América Latina*. Cátedra UNESCO de Educación Superior. Universidad de los Andes. Santafé de Bogotá.
- Mariella Torello y Pablo Fleiss. Informe Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Montevideo, agosto de 2002

- OECD (2001). *Education at a Glance*. OECD Indicators 2001.
- OECD (2000). *Investing in Education. Analysis of the 1999 World Education Indicators*.
- OECD (1998 ). *Education at a Glance. OECD Indicators 1998*.
- Oficina del Censo (2000). *Principales Características de los Estudiantes de la Universidad de la República en 1999*. Documentos de Trabajo de Rectorado. n.7. UdelaR, Dirección General de Planeamiento, Facultad de Ciencias Económicas y Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.
- Serie Nuevas Tendencias (1998). *Gestión de las Universidades Públicas. La experiencia internacional*. Buenos Aires, junio. Secretaría de Planificación de la UBA (2000) *Educación Universitaria, Demanda, Mercado de Trabajo y Escenarios Alternativos*. Estudio realizado para la Secretaría de Planificación de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, octubre.
- Simon de Castro, M. y Correa Obino, F. Editores (2000). *Educacao Comparada na Perspectiva da Globalizacao e Autonomia*. Universidad Do Vale do Rio dos Sinos. Brasil.
- Taylor, B. y Masky, W. (1996). *Strategic Indicators for Higher Education*. Peterson's. USA.
- Torello, M. y Casacuberta C. (2000). *Las características socio-económicas de la matrícula universitaria*. Documentos de Trabajo de Rectorado, n.4. Montevideo.
- UdelaR (2000). *Algunos Tópicos sobre la educación en el Uruguay: Una aproximación desde la Economía*. Secretaría del Rectorado de la Universidad de la República. Documentos de Trabajo de Rectorado, n.2 Montevideo.

**Abreviaturas Utilizadas en el texto:**

- Universidad de Buenos Aires (UBA)
- Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
- Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)
- Universidad Nacional del Litoral (UNL)
- Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
- Universidad Nacional de Rosario (UNR)
- Universidad de Campinas (UNICAMP)
- Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS)
- Universidad Federal do Paraná (UFPR)
- Universidad Federal de Santa María (UFSM)
- Universidad Federal de Sao Carlos (UFSCAR)
- Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC)
- Universidad de la República (UdelaR)

## Declaración de Campinas

Durante el Seminario Internacional “Los Nuevos Estudiantes Latinoamericanos de Educación Superior”, realizado los días 30 y 31 de marzo de 2006 en la Universidad Estadual de Campinas, Brasil y convocado por UDUAL, IESALC-UNESCO, ANDIFES y UNICAMP, se analizó, a través de los estudios e informes presentados en el evento, los cambios producidos en los componentes de la matrícula estudiantil, ante la nueva situación producida en la matrícula en la región, los participantes consideraron importante convocar a las autoridades institucionales y a las comunidades educativas a profundizar y avanzar en el estudio de las nuevas condiciones de la matrícula de los estudiantes de la educación superior en el marco de los estudios que sobre la educación superior y la juventud debe realizar cada país de la región.

Además, se consideró importante ir más allá del estudio de las condiciones escolares y administrativas a las que se enfrentan los estudiantes, sujetos centrales del proceso educativo, lo cual implica, entre otras acciones, atender con políticas adecuadas el bienestar de los jóvenes, tanto en el interior como en el exterior de la escuela y profundizar en la promoción del ingreso de los sectores excluidos. Similar trabajo se debe desarrollar entre los estudiantes para mejorar el conocimiento y actitudes que éstos tienen sobre los aspectos democráticos y de ciudadanía, si se pretende que la educación superior contribuya al mejoramiento de la vida democrática en la región.

El Seminario Internacional ha dado un primer paso y ha reunido a un grupo importante de especialistas latinoamericanos que con sus conocimientos y aportes contribuirán a la edición de un libro que será el punto de partida de una amplia reflexión en América Latina y el Caribe y que servirá también para que los países intercambien soluciones para poner en práctica políticas de bienestar para los estudiantes de todas las comunidades educativas y que se incremente la oferta educativa con igual calidad para todos.

UNICAMP, Sao Paulo, Brasil a 31 de marzo de 2006.

*Educación superior en America Latina y el Caribe:*

*Sus estudiantes hoy*

se terminó de imprimir en Mayo del 2007.

El tiraje consta de 500 ejemplares

y la impresión estuvo a cargo de

J.L. Servicios Gráficos, S.A. de C.V.

Monrovia 1101 bis, Col. Portales, México, D.F.

Tel 5688-7209





Idea Latinoamericana  
es una colección de libros de la  
Unión de Universidades de América  
Latina y el Caribe, UDUAL.

José Carlos Mariátegui  
y el Problema Nacional  
*Emigdio Aquino*

El Pueblo latinoamericano  
¿Sujeto de su historia?  
*Lorena Escudero Durán*

Julio Cortázar, de literatura  
y revolución en América Latina  
*Francisco E. de la Guerra Castellanos*

Feminización de la matrícula  
de educación superior en América  
Latina y el Caribe  
*Comps.  
Rosaura Sierra y Gisela Rodríguez*

Por los contenidos que hoy se pueden leer y estudiar en esta obra, la conclusión es evidente: el mundo estudiantil de la educación superior de América Latina y el Caribe es verdaderamente complejo, reclama con seriedad investigaciones rigurosas y permanentes, si lo que se desea en verdad es atender de manera profunda y extensa a una población que lo reclama de mil maneras. No puede ser que, en particular, las autoridades educativas tanto de instituciones públicas como particulares, sólo se conformen con identificar a sus estudiantes con una serie de números y letras que, a final de cuentas, no representan más que una parte menor de la identidad de cada uno de ellos.

