

### **III. POLÍTICAS DE INCLUSIÓN UNIVERSITARIA**

---

# LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

---

## Desafíos y limitaciones de las políticas de equidad e inclusión de la diversidad

*Adriana Chiroleu*

La expansión de oportunidades en la educación superior constituye en América Latina y el Caribe una demanda social persistente asociada a varios factores: la globalización, los avances de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la conveniencia de acelerar el desarrollo productivo por medio de la generación de innovaciones y tecnologías novedosas se la suele vincular también, a la búsqueda de una mayor cohesión y fluidez social que contribuya a una reducción de las desigualdades o, al menos, de las tensiones que estas generan. En tal sentido, y más allá de los límites que plantean los desajustes entre la multiplicación de los diplomas en un contexto de baja/lenta generación de puestos de trabajo, la sociedad continúa confiando en las mejores oportunidades laborales y los retornos más altos que obtienen los graduados universitarios. El mercado apoya este tipo de comportamiento pues redundando en su propia expansión a través del crecimiento de la demanda; para los gobiernos por su parte, esta parece constituirse en una vía más asequible para atenuar presiones sociales.

La incidencia de las variables sociales, políticas y económicas en la expansión de la demanda por estudios superiores se acelera aún más en la *era exponencial*. En tal sentido, la universidad ocupa un lugar central en la profundización de los avances de las TIC, así como en la generación de tecnologías disruptivas y de innovaciones que aceleren el desarrollo productivo.

En nuestra región, este proceso se desarrolla, sin embargo, en un contexto en el que el dictado de normas de reconocimiento de derechos que se ha generalizado en las últimas décadas, no siempre va acompañado por políticas públicas e institucionales eficaces que permitan plasmar aquella promesa. Por lo tanto, paradójicamente, una retórica favorable a la incorporación de la diversidad en las instituciones obtiene resultados modestos en términos de inclusión y reducción de las desigualdades.

Esto no significa desconocer la importancia de ese reconocimiento en el plano normativo, el cual supone un verdadero cambio en el paradigma dominante durante siglos, sino, en todo caso, reclamar que el mismo supere finalmente el plano formal para plasmarse en políticas que limiten los efectos de la discriminación.

Una revisión de las formas en que la diversidad procura ser incluida en la educación superior de América Latina nos permitirá analizar los logros y las zonas grises de estas políticas muy presentes en la retórica general, pero que aún está lejos de alcanzar resultados consistentes.

## **1. Diversidad, inclusión y democratización como temas de la agenda de educación superior**

En las últimas décadas, la sociología ha ido paulatinamente fijando el foco en la desigualdad a la par que fue complejizando su visión de la misma al reconocer que existen diversas formas de opresión y que las mismas no se reducen al plano material ni pueden explicarse sólo a través de la estructura de clases.

Esto implica extender el reconocimiento a una pluralidad de principios de clasificación de los individuos; en tal sentido, se sostiene, las

relaciones de clase coexisten con otras formas de opresión y otras bases de asociación y de identificación personal: las identidades étnicas, culturales, de género y religiosas (Dubet y Martuccelli, 99). Se entiende entonces, que la opresión social frecuentemente no se basa en una sola dimensión (económica) y aún más, a menudo esas dimensiones se refuerzan entre sí, aumentando la vulnerabilidad de ciertos grupos. Esto da paso a la utilización de la noción de interseccionalidad para explicar la situación puntual de ciertos agrupamientos.

Puede decirse pues, que, en las últimas décadas, la sociedad comienza a aceptar que la diversidad como hecho ineludible y lentamente se abre paso la idea que debería haber un espacio y un tratamiento equitativo para todas y todos, basado en la aceptación y el respeto de las diferencias. La diversidad no constituiría así una excepción, sino la regla general de toda sociedad. La negación mutó pues, en una cierta tolerancia y probablemente esta vaya conduciendo lentamente hacia un rechazo de la discriminación<sup>1</sup> y por ende, a una convivencia más armónica con fundamentos más amplios. Los cambios sociales son, sin embargo, siempre lentos y la sociedad está todavía en un limbo en el que la diversidad está aún lejos de alcanzar una plena aceptación.

Estas transformaciones no se han dado, sin embargo, de manera espontánea, y el ingreso de estas temáticas en la agenda social y de gobierno estuvo vinculada a las fuertes y extendidas presiones de movimientos sociales representantes de estas minorías que fueron forzando un cierto cambio cultural en la consideración de la relación entre lo singular y lo universal.

En la universidad, mientras tanto, asistimos al desarrollo de un conjunto de discusiones que suponen una contradicción con los principios jerárquicos que organizaron y ordenaron históricamente la vida universitaria; en tal sentido, el reconocimiento de la diversidad y la

---

<sup>1</sup> Dubet (2020) señala que, tradicionalmente la discriminación constituía parte del orden “normal” de las cosas y que, en estas circunstancias, tendía a permanecer invisible. Actualmente, en cambio, las luchas antidiscriminatorias están en el orden del día de las agendas políticas y los grupos otrora discriminados por su identidad (origen, color de piel, fe, sexo, sexualidad) pugnan por obtener el reconocimiento de esa identidad.

búsqueda de generar procesos amplios de inclusión que permitan superar prejuicios y discriminaciones dominan las discusiones académicas y orientan algunas de las políticas institucionales. En este caso, la temática se aborda como reflejo, pero también como factor estimulante de los cambios que se dan en la sociedad. Sin embargo, puede reconocerse también la incidencia de otros factores menos altruistas; en tal sentido, como se señalara anteriormente, este proceso de expansión de oportunidades puede asociarse a la ampliación del mercado educativo a través de la incorporación de sectores sociales antes ausentes.

En todo caso, estas discusiones que no pueden ser catalogadas como “neutras” ingresan en la actualidad en el repertorio de lo “políticamente correcto” y son abordadas en los diversos sistemas de educación superior para dar cuenta de un objetivo considerado como ineludible e inserto dentro de los parámetros de justicia de la época. El grado de compromiso real con las transformaciones en ciernes resulta sin embargo todavía –al menos- ambiguo.

De esta manera, la *diversidad* en todas sus formas, ha ido ganando centralidad en la sociedad constituyéndose en un rasgo cada vez más presente. Diversidad refiere en la universidad a la incorporación de grupos sociales que o bien estuvieron tradicionalmente ausentes por falta de condiciones materiales de acceso o por denegación, o bien fueron invisibilizados (mientras se negaba la discriminación que sufrían). Ellos reclaman en la actualidad un lugar con garantía de respeto y reconocimiento de las propias singularidades (Dubet, 2017). No quieren simplemente el acceso, sino una incorporación sin pérdida de su identidad en el colectivo estudiantil, esto es, a partir del reconocimiento de sus propias particularidades. Asimismo, reclaman posibilidades razonables de un tránsito amigable y resultados similares a los que obtienen los demás grupos. Demandan, en fin, que la diversidad que se declama aceptar y compartir, encuentre una vía de concreción en la práctica cotidiana.

Señala Gimeno Sacristán que la renuncia al ideal universalista y las necesidades prácticas de reconocer la multiculturalidad se proyectan en el currículum buscando un pluralismo universalista que dé cuenta del

mosaico de grupos que conforman las sociedades. Esto requiere desarrollar actitudes de respeto hacia lo “diverso” tratando que esa diversidad no profundice –como hizo frecuentemente- la desigualdad. Porque los individuos/grupos no sólo son diversos por su posición socioeconómica, su género, sus rasgos étnico-raciales o su compleción física sino también respecto al poder desigual que ostentan, el cual actúa como favorecedor/inhibidor de los resultados escolares y en el medio laboral.

¿Cuáles son los principales conceptos a partir de los cuales se aborda esta temática?

Como punto de partida, es necesario remarcar que se trata de conceptos polisémicos, de uso (y abuso) habitual en los cuales a menudo opera lo que Sartori y Morlino (1994) denominan “estiramiento conceptual”. De esta manera, los mismos pueden decir a la vez, todo, o casi todo y nada o casi nada. De cualquier manera, todos tienen en común la búsqueda de ampliación de oportunidades para los grupos más vulnerables, presentándose en cambio diferencias sobre la amplitud de las mismas y las modalidades para alcanzarla.

La noción de *equidad* pone el eje de análisis en la búsqueda de justicia en una sociedad desigual en la que algunos requieren auxilios especiales para tener la posibilidad de alcanzar buenos resultados. En términos de Dubet (2020), implica que cada persona reciba los recursos que requiere para estar en igualdad de condiciones y poder así aprovechar las oportunidades educativas pues, de lo contrario, se reproducirían las desigualdades de origen. Esta situación lleva a Fitoussi y Rosanvallon a decir que la equidad es la búsqueda de la igualdad a partir del reconocimiento de la diversidad.

Marc Demeuse (citado en López, 2006) distingue cuatro principios de equidad: en el acceso, en las condiciones o medios de aprendizaje, en los logros y en la realización social de esos logros. Para alcanzar la igualdad de logros es necesario promover desigualdades en los modos y en los momentos de ingreso y en el trato.

Se trata de un concepto de carácter distributivo y material que resulta sensible a las diferencias de ingreso, poder o estatus social de un indivi-

duo. En tal sentido depende de las concepciones de justicia que primen en un momento determinado. Por ejemplo, desde una visión meritocrática, la equidad implica dar a cada uno lo que merece por su esfuerzo y mérito, pero desde una concepción más incluyente en términos sociales, se busca dar a cada uno lo que necesita, en términos de recursos, oportunidades, beneficios, bienes y servicios para mejorar las condiciones de vida de los más pobres (Viveros Vigoya, 2012; Bracho, 2009).

Por su parte, la *inclusión* de la diversidad social en el ámbito educativo/universitario comienza a ganar centralidad en los debates a partir de los años '90. Supone reconocer que este es un rasgo que atraviesa las sociedades y resulta indispensable otorgar relevancia a su sostenimiento. Focaliza así especialmente en la fragmentación, la heterogeneidad social y la pervivencia de grupos que han sido discriminados/invisibilizados de forma explícita o que, por sus propias características, han quedado al margen de la expansión educativa en los diversos niveles. En la educación superior esto apunta a incorporar una diversidad socioeconómica, racial, cultural y sexual semejante a la que existe en la sociedad para remediar discriminaciones históricas que han cristalizado en situaciones de desigualdad. Si bien la diversidad no se agota en estas dimensiones, las mismas pueden ser representativas de muchos otros grupos que requieren tratamientos diferenciales para tener posibilidades de éxito en la universidad: por ejemplo: migrantes y refugiados políticos, personas con cargas de familia, estudiantes-trabajadores, etc.

Supone, por ende, el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, para proporcionarles atención según sus propias necesidades, es decir, *generar condiciones propicias para la obtención de resultados favorables*. En tal sentido, considera que las barreras para el aprendizaje y la participación están en el entorno, y la institución “es responsable de disminuir las y/o eliminarlas, asumiendo que las dificultades no se encuentran principalmente en el estudiante, sino en el contexto físico, social, político e institucional en que este se desenvuelve” (Cinda, 2019). Trae implícito, además, el reconocimiento que *la compensación será indis-*

*pensable* para equilibrar las posibilidades de grupos provistos de experiencias y prácticas alejadas de las lógicas universitarias.

Por su parte, la idea de *democratización* sugiere una empresa que está sujeta a marchas y contramarchas pero que, en sí misma, no tiene punto de llegada por lo que incorpora permanentemente nuevas demandas en la medida en que las aspiraciones sociales mutan, expresando los cambios de la sensibilidad y los valores sociales.

Desde la perspectiva social, la democratización universitaria puede abordarse en sentido amplio y en sentido restringido. La primera acepción, la más generalizada, alude a la expansión de la educación a un mayor número de personas, independientemente que dicho acceso no anule exclusiones anteriores ni asegure oportunidades y resultados similares para grupos sociales diversos (Chiroleu, 2014).

En clave más restringida, en cambio, la meta no puede agotarse en la expansión de oportunidades, sino que debería ubicarse a nivel de la reducción de las desigualdades sociales. En tal sentido, si el acceso no conduce a la graduación y los diplomas obtenidos en instituciones segmentadas socialmente habilitan oportunidades laborales diferentes, entonces, aunque supongan una ampliación de los horizontes de sus detentadores, no operarán significativamente sobre la desigualdad social por lo que se atenuarán sus efectos democratizadores.

Los tres conceptos refieren específicamente a la diversidad de los grupos que conforman la sociedad y que deberían/podrían acceder, transitar y egresar de las Instituciones de Educación Superior (IES); sin embargo, se trata de conceptos de diversa amplitud (permeados además por diversas concepciones de origen) que, si bien tienen aristas convergentes, conllevan diferentes formas de tratamiento de la problemática. Equidad y democratización refieren especialmente a las condiciones materiales de vida de los estudiantes y a la generación de formas de compensación que conduzcan a la obtención de resultados exitosos. El concepto de democratización por su parte, pone el énfasis no sólo en el acceso sino en los resultados en términos de disminución de las desigualdades sociales.

La inclusión por su parte, supone un concepto más abarcativo pues no sólo refiere a las diferencias (materiales, culturales, de género, etc.) entre los sujetos sino a la necesidad de contener esas diferencias dentro de las instituciones a través de una adaptación de las mismas a los requerimientos de los estudiantes.

En la sociedad actual los tres conceptos implican valores positivos invocados como metas a alcanzar en los diversos ámbitos de la vida (inclusión social), en la educación (inclusión educativa) y en la educación superior. Sin embargo, todo indica que, incorporarlos al vocabulario cotidiano no supone generar los mecanismos necesarios para controlar los efectos negativos de la discriminación que frecuentemente, de manera explícita o tácita, anida en los claustros (como reflejo de la que existe en la propia sociedad) ni construir propuestas que permitan afrontar las disímiles posibilidades de éxito de estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos y otras minorías. No implica un rediseño del currículum y/o la generación de prácticas docentes e institucionales que incluyan de manera proactiva estas metas y las políticas públicas destinadas a promoverlas aún no han tenido un alcance ni resultados significativos.

¿Cuáles son los principales logros y dificultades que se perciben en los países de la región para generar una genuina incorporación de la diversidad a través de procesos que amplíen la inclusión y mejoren la democratización?

## **2. Avances y limitaciones de las políticas públicas e institucionales aplicadas en América Latina**

América Latina se caracteriza por una gran heterogeneidad social y cultural y por una acendrada desigualdad que tiene raíces históricas muy profundas. Sin embargo, a partir de 2002 y especialmente hasta 2017 la articulación entre un contexto internacional favorable para los commodities que exporta la región y políticas sociales redistributivas permitió una reducción del coeficiente de Gini, tendencia que se frenó ese año

para cambiar de signo y comenzar nuevamente a crecer como consecuencia de los efectos de la pandemia de Covid-19 (CEPAL, 2020).

En materia de educación superior, como punto de partida, los datos incluidos en el Cuadro N° 1 nos permiten apreciar -de manera comparativa- la evolución y la importancia que adquiere a nivel mundial la expansión de la matrícula en este nivel: entre 2000 y 2018, la tasa bruta de Matriculación<sup>2</sup> superior aumentó del 19 % al 38%, aunque con grandes disparidades entre las regiones.

**Cuadro N° 1**  
**Evolución de la Tasa Bruta de Matriculación en**  
**Educación Superior por regiones**  
**(2000-2018)**

	2000	2010	2018	Aumento porcentual
América del Norte y Europa	55	75	77	40
América Latina y el Caribe	23	41	52	126
África del Norte y Asia Occidental	21	31	46	119
África subsahariana	4	8	9	125
Asia central y meridional	9	17	26	189
Asia oriental y sudoriental	15	28	45	200
Oceanía	56	71	73	30
Media mundial	19	30	38	100

*Fuente: Hacia el acceso universal a la Educación Superior: tendencias internacionales, UNESCO-IESALC, 2020.*

<sup>2</sup> Tasa Bruta de matriculación: porcentaje de la población que se encuentra en el grupo etáreo correspondiente a los cinco años inmediatamente después de la graduación de la escuela secundaria (19-23 años).

Como se evidencia en los datos presentados, América Latina y el Caribe presentan una de las expansiones más rápidas desde el año 2000 (junto a Asia oriental y sudoriental). En lo que respecta al porcentaje de crecimiento, destacan especialmente Asia central y meridional y Asia oriental y sudoriental, aunque el crecimiento de A.L y el C también resulta significativo.

En 2018, alrededor de 30 millones de estudiantes asistían a IES de la región siendo el incremento desde 2010 de alrededor del 40%. La expansión en el acceso, es consecuencia de un conjunto de factores entre los cuales suele destacarse la ampliación de obligatoriedad y el incremento de las tasas de finalización del nivel secundario, la promoción de instancias de formación en carreras técnicas y profesionales de grado y de posgrado por parte de los países y la demanda por una mayor profesionalización que los sectores científicos, tecnológicos y productivos generan con la diversificación y especialización de los puestos de trabajo requeridos (Red INDICES, 2021).

Este crecimiento de la cobertura, sin embargo, no supone que todos los grupos sociales se hayan favorecido de manera equitativa, sino que, se aprecia que algunos, sea por motivos socioeconómicos, culturales, étnicos, de género, de situación de discapacidad, etc., continúan estando sub representados en las IES. Aunque no existen datos globales que den cuenta de las consecuencias de la pandemia de COVID-19 en términos de inclusión, diversos autores coinciden en que los grupos más vulnerables fueron los que experimentaron consecuencias negativas más profundas como secuela del aislamiento obligatorio. En tal sentido, el pasaje de las clases presenciales a las virtuales como estrategia paliativa que permitiera continuar con las actividades académicas tendió a ahondar las diferencias entre los grupos sociales por las asimetrías existentes en el acceso a Internet, en las condiciones de vida, en las situaciones de aprendizaje, etc.

Veamos a continuación algunos de las dimensiones en que se expresa la desigualdad.

### **a) Inclusión de la diversidad socioeconómica**

Un análisis de la información estadística disponible evidencia que el ingreso a la Educación Superior de estudiantes pertenecientes a grupos socialmente desfavorecidos ha aumentado de manera significativa en los últimos 15/20 años. Este acceso explica un porcentaje importante de la expansión de la matrícula y se grafica en la figura del “estudiante no tradicional” que viene siendo abordada extensamente por la producción académica.

Un informe del Banco Mundial de 2017 da cuenta de que “los jóvenes del quintil superior de la distribución del ingreso todavía tienen una probabilidad 45 puntos porcentuales más alta de acceder a la educación superior que los jóvenes procedentes del quintil inferior. No obstante, un 56 por ciento de esta brecha se explica por una menor tasa de graduación de la educación secundaria de los jóvenes más pobres, razón por la cual constituye el punto del cual parte la responsabilidad del nivel superior. Dicho de otro modo, el principal motivo por el que es menos probable que esos jóvenes accedan a la educación superior es que no se gradúan de la secundaria”. (Ferreya et al., 2017).

Esto no quiere decir que todos los graduados de educación media ingresen al nivel terciario, pues, en esta transición, operan otros factores de selección: académicos, económicos, familiares, etc. Por otra parte, entre los que logran acceder, los que pertenecen a los sectores sociales más desfavorecidos tienen más chances de abandonar los estudios de forma prematura sin alcanzar la graduación.

Para ampliar la representación social en las universidades de la región, las principales políticas desarrolladas en las últimas décadas apuntaron a alcanzar una mayor cobertura institucional a través de la creación de nuevos establecimientos y/o la expansión del número de vacantes y una mejor apoyatura económica a través de becas y/o créditos. Esto ha favorecido una ampliación del acceso que no fue acompañada por un equitativo crecimiento de las tasas de permanencia y egreso. La incorporación de camadas de alumnos no tradicionales da cuenta de la apertura de la institución a grupos sociales antes ausen-

tes, aunque sus logros (supervivencia) en los claustros no resultaron equitativos con relación a los grupos más favorecidos.

Un renglón aparte requiere plantear la estratificación interna que, con distinto nivel, experimentan las IES, las cuales conforman –en casi todos los países– un orden jerárquico orientado a privilegiar el acceso de ciertos grupos sociales en contextos fuertemente segmentados que favorecen el mantenimiento o la profundización de formas segregativas de acceso a este nivel educativo.

La ampliación de la cobertura constituye un rasgo fundamental en la medida en que supone generar ofertas de proximidad para sectores sociales que no pueden sostener los costos de una migración y radicación en los grandes centros universitarios. Esta creación institucional se generó a través de la vía pública (Argentina, Venezuela) o de la privada, o aún a través de la expansión simultánea de ambas (por ejemplo, Brasil durante los gobiernos del Partido de los Trabajadores).

En lo que respecta al financiamiento de los estudios, la variedad de situaciones es grande, constituyendo el pago de matrículas en todas las instituciones (públicas y privadas) un parteaguas. Colombia y Chile constituyen ejemplos válidos de esta situación que trata de ser contenida a través de la generación de líneas de crédito y/o becas. Brasil que tiene también ambas formas de apoyo económico, las destina fundamentalmente al pago de matrículas en el sector privado, en razón que, el segmento público es gratuito. Por fin, países como Argentina y Uruguay en los cuales la universidad pública es gratuita y altamente demandada y valorada, las becas se destinan a cubrir los costos originados por el cursado de las carreras.

Créditos y becas plantean dos alternativas distintas para afrontar las dificultades económicas para financiar los estudios. En el primer caso, son bien conocidas las dificultades que a menudo se presentan para cubrir las deudas que generan los estudios y las penurias de las familias que atraviesan esa situación. Con relación a las becas, las mismas constituyen un estímulo para continuar los estudios, pero por su monto, difícilmente pueden cubrir los costos de oportunidad de elegir

ese camino. Ninguna de las dos opciones plantea, por lo tanto, una solución a la situación de carencia económica; en tal sentido, constituyen un reconocimiento del problema, pero deberían ser complementadas por otras formas de ayuda económica de mayor amplitud.

La otra dificultad por la que atraviesan frecuentemente los estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos son las de carácter académico; el bajo nivel de la formación recibida en la escuela media, a menudo atenta contra las posibilidades de desarrollar trayectorias exitosas en el nivel superior. La existencia de tutorías y seminarios de aprendizaje constituyen algunas de las modalidades que se esbozan para mejorar la distancia existente entre la formación obtenida por el estudiante y los requerimientos del nivel superior.

La potenciación entre dificultades de diversa naturaleza por su parte, rinde más complicada la probabilidad de permanecer y egresar. Esto no quiere decir que no existan posibilidades de éxito para estos sectores desfavorecidos, sino que la forma en que se han diseñado las políticas no impacta sobre el núcleo duro de este grupo.

En el cuadro N° 2 se presentan los datos de la evolución de la Tasa de matriculación en educación terciario en las últimas dos décadas en cuatro países. La mejora en la participación del primer quintil en el acceso a este nivel educativo resulta notoria en todos los casos, a pesar de resultar aun reducida en Brasil.

**Cuadro N° 2**  
**Argentina, Brasil, Chile y México. Tasa de matriculación neta**  
**en Educación Terciaria por quintiles de ingreso socioeconómico**  
**(último año disponible)**

	ARGENTINA		BRASIL		CHILE		MÉXICO	
	2000	2020	2004	2019	2000	2020	2000	2020
1° Quintil	9.2	20.2	0.7	7.4	10.3	42.0	4.5	20.9
2° Quintil	12.9	29.8	1.3	13.7	11.2	47.1	8.4	28.9
3° Quintil	24.8	38.0	3.8	23.7	20.8	45.7	14.0	33.3
4° Quintil	36.0	53.4	12.9	34.4	33.2	53.5	22.0	40.7
5° Quintil	54.9	66.1	47.2	63.2	58.0	73.0	51.8	58.1
5/1	5.9	3.3	67.4	6.1	5.6	1.7	11.5	2.8

*Fuente: Elaborado a partir de las Bases de datos socioeconómicos para América Latina y el Caribe (SEDLAC), Universidad Nacional de La Plata y Banco Mundial.*

### **b) Inclusión de la diversidad étnico racial**

Alrededor del 20% de la población de América Latina y el Caribe se considera afrodescendiente y cerca del 10%, proviene de los pueblos originarios. Esto es, en conjunto suman un poco menos de 200 millones de personas sobre una población total de 650 millones; su distribución entre los países alcanza proporciones muy diversas, destacándose especialmente la concentración de los primeros en Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, México y Venezuela y de los segundos en Bolivia, Guatemala, México y Perú (CEPAL, 2019). Tanto el peso cuantitativo de estas poblaciones como sus condiciones socioeconómicas caracterizadas por situaciones de pobreza y extrema pobreza, bajos niveles educativos y dificultades para acceder y completar el nivel medio y superior dan cuenta de la importancia que adquiere la temática.

La subrepresentación de grupos étnico-raciales ha sido enfrentada a través de la generación de las llamadas Políticas de Acción Afirmativa (PAA), las cuales constituyen acciones de reparación y compen-

sación que buscan operar sobre la discriminación sufrida por factores étnico raciales (aunque también pueden aplicarse por cuestiones de género, de lugar de nacimiento, de complejión física).

En Brasil, a partir de principios de nuestro siglo se generan políticas educativas diferenciadas para promover a los grupos sociales menos representados en las instituciones, abandonando así el discurso universalista que ponía el énfasis en el mérito. Es así como, desde 2002 algunas universidades estatales establecen políticas de este tenor y en 2012 se sanciona la Ley de *Cotas* que reserva la mitad de las vacantes de las universidades federales a alumnos provenientes de escuelas públicas, con una distribución entre negros, mulatos e indígenas que resulte proporcional a la composición de la población de cada estado del país.

Esto favorece el ingreso de estos grupos étnico-raciales tradicionalmente alejados de este nivel educativo. Los datos del Cuadro N° 3 muestran que, si bien la Tasa Neta en Educación Superior de los blancos todavía duplica a la de *pretos* y pardos, la distancia se ha reducido.

**Cuadro N° 3**  
**Brasil. Tasa de frecuencia escolar líquida en Educación Superior**  
**(18-24 años) según color.**

	Blancos	Pretos y pardos
2005	17,8	5,5
2015	26,5	12,8
2019	35,7	18,9

*Fuente: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilios continua, PNAD, IBGE.*

A diferencia del caso brasileño, en Colombia no existen PAA gestionadas desde el Estado, sino que estas se dan a través de las propias IES. En tal sentido, las tres principales universidades públicas cuentan con programas de cupos especiales que incluyen a la población negra, afrocolombiana: la Universidad del Valle otorga un 4% de cupos, mientras que la de Antioquia y la Nacional de Colombia un 2%.

Como los afrocolombianos representan entre el 10% y el 26% de la población del país, estos cupos resultan por demás de insuficientes. Al respecto, se señala que, aunque la normativa dictada para favorecer el acceso de los grupos étnicos a la Educación Superior es destacada, se presentan profundos vacíos para alcanzar la habilitación de estas PAA en las universidades. “Colombia es un país con una inequidad estructural en la educación superior y tiene una deuda histórica con toda la población, en especial con los grupos indígenas y las comunidades negras” (Ocoró Loango y da Silva, 2017).

Más allá del nivel de compromiso con la temática de los gobiernos, Tubino (2017) señala que, en sí mismas, las PAA tienen distintos alcances y, por ende, posibilidades de éxito diversas. Aunque no son en sí mismas políticas de interculturalidad pueden generar cambios cualitativos en las estructuras simbólicas de la sociedad y cuando son aplicadas de manera integral pueden lograr una transformación profunda de las instituciones a través de un reconocimiento de las diferencias y la inclusión de la diversidad cultural en los planes de estudio y en las estructuras curriculares. Sin embargo, reconoce el autor, muy frecuentemente se opta por variantes asimilacionistas que introducen a los excluidos a los esquemas de vida, pensamiento y expresión hegemónicas. En estos casos, los efectos en términos de reconocimiento de las diferencias y reducción paulatina de las discriminaciones son más que reducidas.

Por otra parte, la aplicación de estas PAA genera o puede llegar a generar tensiones en las IES que, en algunos casos, afectan las formas de convivencia. Al respecto, señala Tubino (2017) que, al procurar la integración indiferenciada de los excluidos, sin reconocer la conveniencia de desarrollar acciones de “interculturalidad de doble vía”, no se generan verdaderos procesos de inclusión, sino que se mejora el acceso de grupos tradicionalmente excluidos, pero construyendo islotes étnicos al interior de las IES.

En México, por su parte, el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas y la creación de las llamadas universidades interculturales cons-

tituyen avances en la búsqueda de garantizar derechos para la población indígena; su eficacia, sin embargo, es aún limitada. Constituye en este sentido un instrumento que favorece el acceso y la permanencia y a veces el egreso de los indígenas de la educación superior. En estos casos se presentan otras dificultades en el plano de la inserción de los graduados de origen indígena en el mercado laboral. En general estas situaciones pueden vincularse al desarrollo de políticas fragmentarias y aisladas de efectos muy limitados en términos sociales.

En general, los autores destacan la existencia de grandes falencias en términos de representación en las universidades de la diversidad cultural y lingüística de las sociedades multiculturales en las que habitamos (Mato, 2012 cit. en CINDA, 2019). Se daría asimismo la reproducción de “estereotipos que impiden el diálogo de saberes y el encuentro intercultural” (Tubino, 2017). Esto puede relacionarse con el mantenimiento de “esquemas jerárquicos muy fuertes en sus instituciones los que se actualizan permanentemente en las relaciones interpersonales entre los actores involucrados: estudiantes, docentes y personal administrativo. Se naturaliza, así, la jerarquía, tanto por parte de quien está “arriba” como de quien está “abajo”, aceptándose y reproduciéndose dicha relación” (Tubino, 2017).

En tal sentido, las instituciones reflejan una cultura eurocéntrica y un modelo hegemónico de conocimiento basado en el proyecto de la ciencia moderna y sujeto a los mecanismos de mercado neoliberal (De Sousa Santos, 2014, cit. en CINDA, 2019).

Por otra parte, la inexistencia de estadísticas fidedignas impide ilustrar adecuadamente la evolución reciente de esta situación ni evaluar el éxito de las políticas implementadas. Si bien ha habido progresos en términos cuantitativos, los mismos han sido bastante limitados; algunas fuentes sostienen que alrededor del 3% de los estudiantes sería de origen indígena, aunque este dato (un valor por demás de exiguo) también es discutido pues no se conoce a fondo la forma y los criterios de captación: autopercepción, marcación externa (Didou Aupetit, 2018).

### **c) Inclusión de la diversidad en términos de género y otras sexualidades**

En lo que respecta a la desigual distribución de las oportunidades ligada al género, hasta hace poco tiempo ésta se vinculaba exclusivamente con la participación femenina en las instituciones. En los últimos años, sin embargo, comienza lentamente a considerarse la problemática de los sexos diversos/disidentes sexuales.

En lo que respecta a la participación de la mujer, la misma se ha expandido en las últimas décadas al punto que en varios países de la región la matrícula femenina supera la masculina. Otro tanto ocurre en términos de graduación. Se presenta sin embargo una segregación por sexo de carácter horizontal y vertical. Esto es, su distribución está lejos de darse de forma homogénea, concentrándose en las áreas de ciencias sociales y humanidades y en las carreras vinculadas con la economía del cuidado, esto es, actividades consideradas tradicionalmente femeninas. Por otra parte, se centra fuertemente en sectores sociales medios y altos.

Dentro de las IES, alumnas y profesoras experimentan asimismo en la vida académica cotidiana, discriminaciones por motivos de género, situaciones de desvalorización, violencia y acoso sexual.

Es importante destacar que la problemática de género en la educación superior está lejos de agotarse en la participación femenina y requiere la jerarquización de otras temáticas. Tal es el caso de las disidencias sexuales, esto es la situación de prejuicio y discriminación que experimentan minorías como lesbianas, gays y transgénero. La producción académica sobre estas temáticas resulta aún incipiente.

No obstante, en los últimos años se observa un lento (y difícil) avance de las problemáticas de género en el ámbito de la educación superior; este se materializa a través de la creación de centros de estudios, espacios académicos, la incorporación de las temáticas en el currículum, frecuentemente a través del formato de seminarios electivos; la elaboración de protocolos contra la violencia de género; son

menos frecuentes los procesos de institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en las estructuras universitarias.

#### **d) Inclusión de personas con diversidad funcional**

En lo atinente a la generación de oportunidades para el acceso de una mayor diversidad funcional (discapacitados) en el contexto de una educación superior inclusiva, se trata de una tendencia que se ha ido expandiendo en los últimos años a través de diversos mecanismos: cursos especiales, becas, financiamientos para infraestructura en las IES.

La escasa formación específica del profesorado para atender a alumnos con diversidad funcional constituye uno de los principales problemas a enfrentar junto con la ausencia de una sensibilización profunda de la comunidad universitaria sobre la temática. Estos estudiantes requieren recursos y modificaciones en el currículum, que compensen su situación académica y normalicen su desarrollo formativo. Estos cambios, sin embargo, atañen especialmente a lo metodológico, actividades, evaluación y contenidos no nucleares, no debiendo afectarse los contenidos fundamentales y los objetivos. En tal sentido, la adecuación al alumnado con discapacidad supone salvaguardar la adquisición y desarrollo de las competencias básicas para los ejercicios profesionales.

Los bajos porcentajes de estudiantes con discapacidad entre los/las estudiantes y sobre todo entre los/las graduadas dan cuenta de los efectos limitados de estas políticas.

### **1. Desafíos para lograr cambios sustantivos**

Generalmente se piensa a la educación superior y más específicamente a la universidad como una institución jerárquica y burocrática en las que prima la igualdad de oportunidades y el mérito, desconociéndose a menudo que está fuertemente atravesada por sesgos discriminatorios que entorpecen las trayectorias de ciertos grupos, algunos de los cuales se ven especialmente perjudicados por la acumulación de desventajas.

Es por eso que la interseccionalidad constituye un marco analítico propicio para abordar esta problemática pues entiende que los individuos pueden ser miembros de múltiples grupos desfavorecidos al mismo tiempo y, por lo tanto, pueden enfrentar más barreras en el sistema académico.

Las discrepancias conceptuales señaladas anteriormente, aunque amplias, no merecen constituir un núcleo que divida aguas entre aquellos que apoyan la apertura de oportunidades que permitan contener en el ámbito institucional a grupos diversos. Sí resulta oportuno en cambio, reconocer los puntos de partida y los fundamentos de las políticas que se propician.

Mirando el medio vaso lleno, es oportuno señalar que estas cuestiones son en la actualidad tema de debate académico y se avanza de manera despereja pero constante en su consideración dentro de las instituciones y en las políticas públicas. Esto merece leerse teniendo en cuenta que los cambios sociales son siempre lentos y se lentifican aún más cuando se trata de considerar un tema tan negado e invisibilizado como el de la diversidad. Los limitados logros que se obtienen encienden las alarmas y nos obligan a interrogarnos sobre ¿qué es lo que falla? ¿las herramientas que se están utilizando o la “voluntad transformadora” anida fundamentalmente en la retórica? ¿se trata de un discurso con bases operativas concretas que conduce a un destino luminoso, mera retórica o una moda, quizás pasajera?

Esto es, hay un hiato considerable entre la retórica utilizada y la forma operativa en que ésta se traduce. Por tal motivo, los logros en materia de incorporación exitosa de la diversidad y generación de procesos de inclusión son más que modestos.

Para avanzar en este camino, convendría tener en cuenta al menos algunas cuestiones:

1. Desde la perspectiva de las *políticas públicas* sería conveniente dejar atrás el carácter disociado de muchas de las estrategias encarradas para avanzar en su integralidad y en su articulación con los otros niveles educativos. Esto supondría reconocer las múltiples

formas en que opera la desigualdad en la educación superior. Pero también implica superar la discontinuidad que se da en estas políticas a partir de su asociación con proyectos político-ideológicos diversos y aun de signo contrario.

2. Desde la perspectiva de las *políticas institucionales*, las lecciones de la experiencia indican como conveniente avanzar en un abordaje conjunto de la problemática de la diversidad de estudiantes y docentes. Al respecto, habría que superar la retórica complaciente que se da sobre estos temas para lograr su jerarquización no sólo en términos declamativos sino en la dotación de los recursos disponible para poner en marcha los cambios.

Por otra parte, si bien las universidades tienen un conjunto de rasgos comunes también están atravesadas por importantes singularidades que desaconsejan suscribir, sin un análisis profundo, las políticas que funcionaron en otros casos.

3. A menudo se aborda la diversidad a través de un discurso desarticulado que focaliza en los rasgos que diferencian a estas minorías entre sí; esto tiende a dificultar el reconocimiento del elemento que tienen en común, esto es la discriminación que sufren en su tránsito institucionales (y social). En tal sentido, una agenda fragmentada de defensa de los derechos de las minorías no hace sino perjudicarlas y restarles fuerza y apoyo.

La tarea a desarrollar es titánica, pero se da en una época en la que, al menos, la diversidad es reconocida como un valor positivo y además forma parte del repertorio de lo políticamente correcto. Domar los prejuicios no será tarea sencilla pues estos están inscriptos en el ADN de la sociedad, pero los avances, aunque lentos, están a la vista. Profundizar el estudio de la problemática de la diversidad en la educación superior/universidad y develar las múltiples facetas de la desigualdad constituye un desafío para controlar sus efectos más negativos. En tal sentido, un avance significativo ha sido reconocer

que la desigualdad socioeconómica, aun teniendo una importancia central, no constituye la única forma de desigualdad.

Como decíamos antes, la democratización es una tarea que no tiene un límite y está siempre buscando nuevas formas en la que expresarse, demoliendo obstáculos y atravesando vallas. Correspondería pues, salir de la zona de confort de lo políticamente correcto para generar políticas proactivas que nos pongan en la ruta de cambios significativos.

## Bibliografía

Bracho, Teresa (2009), “Equidad educativa: avances en la definición de su concepto”. *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, COMIE.

CEPAL (2019), *Panorama social de América Latina*. Recuperado de: [https://repositorio.cepal.org/handle/S1901133\\_es](https://repositorio.cepal.org/handle/S1901133_es)

CEPAL (2020), *Panorama social de América Latina*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/files/presentation/files>

Chiroleu, Adriana (2014). “Alcances de la democratización universitaria en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación* N° 65/1, Madrid, (OEI). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/6000Chiroleu.pdf>

CINDA (2019), *Educación Superior inclusiva*, Santiago de Chile, CINDA.

Didou, Sylvie (2019), “Las 100 universidades del gobierno de López Obrador: ¿promesa cumplida o fracaso anunciado”, *Nexos*, Blog de Educación, mayo. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1736>

Dubet, François (2020), *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

----- (2017), *Lo que nos une*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

----- y Martuccelli, Danilo (2000), *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada.

- Ferreira, María, Avitabile, Ciro, Botero Álvarez, Javier Haimovich Paz, Francisco y Ursua, Sergio (2017), *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe*, Washington, Banco Mundial.
- Fitoussi, Jean Pierre y Rosanvallon, Pierre (1997), *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial.
- Gimeno Sacristán, José (1995), “Diversos y también desiguales, ¿qué hacer en educación?”, *Revista Kikiriiki, Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular* N° 38. Recuperado de: <http://aecgit.pangea.org/memoria/pdf/Jose%20Gimeno.pdf>
- López, Néstor (2006), *Equidad educativa y desigualdad social*, IIPÉ-UNESCO.
- Mato, Daniel (2017), “Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina”, *Revista Educación Superior y Sociedad*, Vol. 20. Caracas, IESALC.
- Ocoró Loango, Anny y DA SILVA, María Nilza (2017), “Afrodescendientes y educación superior. Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las Acciones Afirmativas en Colombia y Brasil”, *Revista Educación Superior y Sociedad*, Vol. 20, Caracas: IESALC.
- RED INDICES (2021). *Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de indicadores de la Red Índices*. Recuperado de: <http://www.redindices.org/novedades/84-panorama-de-la-educacion-superior-en-iberoamerica-a-traves-de-los-indicadores-de-la-red-indices>
- Sartori, Giovanni y Morlino, Leonardo (1994). *La comparación en las ciencias sociales*, Madrid, Alianza.
- Tubino, Fidel (2007), “Las ambivalencias de las acciones afirmativas”, en Juan Ansion y Fidel Tubino. (org.). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/Educacion-en-ciudadania.pdf>

Viveros Vigoya, Mara (2012), *Equidad e Inclusión en la educación superior. Algunos aportes a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia*. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/1647cb7d-f511-447d-9696-61bc8fe5825e/equidad-inclusion-educacion-superior.pdf?MOD=AJPERES>