

CAPÍTULO 4

DESIGUALDAD, INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: TENDENCIAS Y ESCENARIO ALTERNATIVO EN EL HORIZONTE 2021

Eduardo Aponte-Hernández

Colaboradores:*

Mauro Mendes Braga

Luís Piscoya Hermoza

Dora Celton

Daniel Macadar

Introducción

Al comenzar el siglo XXI la dinámica de la tendencia de la distribución del ingreso y la desigualdad que esta genera, se ha acentuado de tal manera que las personas con un ingreso de \$2 o menos al día corresponden con la mitad de la distribución del ingreso a nivel mundial. Se estima que el 10% de las personas más ricas del mundo reciben más de la mitad (+ 50%) del ingreso total, mientras que el 50% recibe menos del 10% del ingreso por persona en el planeta.

Al considerar la desigualdad y la exclusión como determinantes de la tendencia de las políticas de equidad e inclusión en la educación superior en la región de la ALyC, es necesario abordar la problemática con una mirada desde adentro (políticas de inclusión en las Instituciones de Educación Superior: IES) y de acuerdo con la dinámica y el contexto (desigualdad/discriminación), para poder identificar sus causas, factores determinantes e impacto de futuro en la región. Superar la desigualdad y exclusión como estrategia para llegar al camino hacia un desarrollo sustentable de las sociedades, es quizás el reto más apremiante e importante de estos tiempos para los países y las IES en el contexto de la globalización, la mundialización de la economía y el nuevo horizonte de construir sociedades del conocimiento para la convivencia de la humanidad y su bienestar. Superar la desigualdad¹ con avances de inclusión, participación y mayor equidad supone términos de referencia que tienen que ver con las expectativas y metas de las sociedades en relación con lo que no es aceptable, pero es necesario hacer, a lo posible, deseable, impostergable, más aun, a un estado emancipatorio de bienestar alcanzable para la ciudadanía.

* NOTA DE LOS EDITORES: Los textos completos de los colaboradores en su versión original están incluidos en el CD-ROM Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe anexo a esta publicación. También se encuentran en el sitio Web de IESALC-UNESCO: www.iesalc.unesco.org.ve

¹ La condición de pobreza se establece como la falta de acceso (insuficiencia o exclusión) a la actividad económica o formas de satisfacer las necesidades humanas básicas de: agua no contaminada, comida, albergue, salud y seguridad que hacen posible el derecho a la vida. Al comenzar el siglo XXI, 50.000 personas morían diariamente por causas físicas o mentales relacionadas con la pobreza en el mundo. Durante el periodo de 1990 al 2005, 270 millones de personas (mayormente mujeres y niños) murieron por razones vinculadas a la pobreza, y alrededor de 800 millones se iban a dormir en la noche con hambre por falta de alimento (ONU, 2005).

El escenario tendencial incluye un conjunto de elementos y acontecimientos que establecen una trayectoria, y que tienen probabilidad de continuar si los procesos actuales siguen relativamente constantes en relación con un futuro probable. La tendencia representa las formas en las cuales las sociedades se han organizado y actuado para atender las necesidades de crecimiento y su desarrollo de acuerdo con valores compartidos, su desarrollo histórico, estructuración, relaciones de poder y las estrategias de acción para lograr atender las necesidades y aspiraciones de sus constituyentes.

El saldo de las políticas y estrategias para el crecimiento y el desarrollo en la región durante los últimos años en términos de necesidades humanas y los desafíos del nuevo milenio, puede resumirse a lo siguiente:

- El impacto de las políticas neoliberales en gran número de países ha sido el aumento de la desigualdad económica, política y social entre sectores de la sociedad; continuidad de la pobreza, exclusión y marginación de grupos sociales, étnicos y raciales. A pesar de los avances en los países en la región, se ha dado la continuidad o profundización de la desigualdad, pobreza y exclusión de grupos sociales, étnicos y raciales de la población.
- Poca efectividad o ausencia de políticas de inclusión/participación de sectores y grupos en la actividad económica de producción y distribución; acumulación y distribución de la riqueza; política de tributación inadecuada para superar la crisis fiscal del estado como punto de partida para reducir la deuda externa y hacer posible reformar las instituciones responsables de la provisión de servicios a la ciudadanía, y la inversión para construir un futuro con desarrollo sustentable para todos.
- La mundialización de la economía y los procesos de globalización de interacción política-económica entre países durante las últimas décadas ha llevado a las sociedades a visualizar su desarrollo y opciones de futuro en términos de capacidad competitiva que trae consigo nuevas prioridades, estrategias y alianzas que a su vez conllevan asignar mayor importancia de unos valores en relación con otros, como es la dicotomía de armonizar el interés público con lo individual o privado. Cambios que vienen a impactar y dar dirección a la transformación de las sociedades, sus valores, instituciones, la participación y modalidades de interacción de la ciudadanía.
- En el ámbito internacional, el escenario tendencial de cambio dominante en los “países avanzados” tiende a fortalecer una lógica de organización societal en donde los aspectos estratégicos de desarrollo están orientados a fortalecer el papel protagónico del sector productivo y la dinámica del mercado en la sociedad. En este escenario, el crecimiento autosostenido de los países más pobres puede continuar limitado en relación con los países ricos, en la medida en que estos no puedan insertarse en los procesos de integración en los que la interdependencia que traen la integración económica y los procesos de globalización descansa en el entrelazamiento de la inversión de capital, la producción tecnolozada y las redes de comunicación. Además existe una estructuración regional en la que los países

más pobres no podrán integrarse como zonas de producción o mercados debido a los bajos niveles de productividad y escolaridad de grupos de la población; y a una estructuración económica regional en la que la materia prima y los costos del trabajo pierden su valor relativo en relación con las estrategias competitivas basadas en investigación, conocimiento, innovación y valor añadido de las inversiones de capital de las empresas multinacionales. Este contexto ha venido a crear escenarios alternativos orientados hacia el desarrollo local endógeno en diferentes regiones del mundo a través de nuevas y diferentes modalidades de integración-regionalización y cooperación.

- A pesar del crecimiento, el desarrollo económico y la acumulación de la riqueza en las últimas décadas, la pobreza, la desigualdad y la exclusión en la población en un gran número de países del mundo y en la región se experimenta en todas las instancias de la sociedad, en particular aquellas que tienen que ver con las necesidades humanas salud, vivienda y nutrición) y con las oportunidades de vida, como la educación, el trabajo, la representación y la participación en la actividad económica, política y cultural, entre otros.

Durante décadas el análisis de la desigualdad - tanto en los países avanzados como en los de la región- se vinculaba al de la pobreza-. Esto se explicaba por las creencias que venían de la cultura política de las sociedades donde los individuos y los grupos no podían superar su condición de asimetría, carencia de empleo, bajos ingresos y progreso limitado por razones de actitud, poca iniciativa, pereza, capacidad intelectual, bajo desempeño, entre otros, y no aprovechaban las oportunidades educativas y de vida; en contraposición con lo que sí podían hacer otras personas destacando su talento, iniciativa y capacidad de autosuficiencia para liderar a otros y aprovechar oportunidades para beneficio particular o de acuerdo con los intereses de un grupo que legitimaba el “estado de cosas” en esa sociedad. Esta conceptualización es apoyada por los supuestos que parten de considerar a la economía como un “espacio paralelo” con una dinámica cultural particular proveniente de las fuerzas del mercado y su relación con los procesos sociales y culturales de la colectividad en cuanto a sus necesidades y aspiraciones de futuro (Holton, 1996). “Conocimientos” e ideas con los cuales se construye la realidad orientada por la normativa de interacción de la ciudadanía que han extendido la reproducción de las diferencias vinculadas con el bienestar entre grupos y entre las personas; a través de políticas y prácticas en las instituciones que justifican y sostienen los privilegios, la exclusión con respecto a las condiciones de vida, carencias, racismo, prejuicios y discriminación, frente a la diversidad de necesidades insatisfechas, como el derecho a la vida y a las oportunidades que tiene la población en el desarrollo de las sociedades.

En la segunda mitad del siglo pasado, un gran número de países de la región experimentó altas tasas de crecimiento económico hasta la década de los 80, cuando hubo una desaceleración y estancamiento en muchos países de aquella. Para la década de los 90 la tendencia de crecimiento se reactivó para algunos países en una forma notable y extensa. El crecimiento se le atribuye a un incremento en la productividad y no como se esperaba debido a las altas tasas de acumulación de riqueza como lo postulaban las estrategias neoliberales las cuales impulsaban el estímulo a la inversión y el ahorro para promover el crecimiento de la economía. En todo caso, fue el peso de la productividad lo que generó el crecimiento del producto interno bruto y *per cápita* en las economías de la región y que luego favoreció la inversión y el ahorro (la

acumulación y reinversión de capital). Algunos de los factores determinantes del incremento de la productividad se asocian con los niveles educativos alcanzados, la participación laboral, el desarrollo de infraestructura y el uso de tecnologías. Aspectos que resultan en un patrón de crecimiento para las economías de la región, las políticas, las reformas y las instituciones para estimular la capacidad productiva, el crecimiento y desarrollo de los países que la integran (Loayza, Fajnzlyber y Calderón, 2005).

A pesar de los avances económicos, durante los últimos años, la desigualdad se ha convertido en uno de los temas centrales y de mayor prioridad en la discusión y metas en las estrategias del desarrollo (BID, BM, CEPAL, UNESCO, OECD, entre otros) por la reciente disponibilidad de datos y estudios (Bowles, 2006; Stiglitz, 2002; Hayami, 2000, y otros) que han vinculado la desigualdad con la baja productividad, los ingresos limitados y la poca oportunidad de participación de la ciudadanía en la actividad económica y política en los países la región, en particular al poco peso que se le adjudica a las tasas de crecimiento económico y distribución de la riqueza a mediano y largo plazo.

La región de América Latina y el Caribe (ALyC) exhibe los índices más bajos de distribución del ingreso en comparación con otras partes del mundo y también impera uno de los más altos niveles de injusticia social, si consideramos la distribución de la renta como un elemento central de la justicia social. La continuidad de la pobreza por la concentración extrema de la riqueza en unos grupos unido a la baja participación laboral (desempleo y subempleo) en un gran número de países, representa uno de los retos no superados para la región. Frente al desafío de la desigualdad no basta crecer económicamente a un ritmo más elevado, es preciso crecer hacia un horizonte de mayor equidad social. La desigualdad es una de las más grandes en el mundo que apunta a continuar y a profundizarse si no se alteran los enfoques actuales en muchas de las políticas de los gobiernos.

Ante los desafíos que encara la región al comenzar el tercer milenio, el abordaje del análisis del estado de situación de los problemas del desarrollo ligado a los lineamientos de acción para superarlos, han mostrado limitaciones serias que han conducido a escenarios marcados por la continuidad y profundización de la desigualdad y la exclusión de estratos y grupos de la población en la mayoría de los países de la región. Durante los últimos quince años, las políticas para el desarrollo de la región han sido poco efectivas en adelantar significativamente la inclusión, la participación y la equidad en las sociedades. Un gran número de países se mantiene en la “trampa de la pobreza y del subdesarrollo”, en la cual la desigualdad de los ingresos tiene mucho peso sobre las posibilidades de crecimiento y desarrollo de los países. A pesar de haber experimentado periodos de crecimiento en las economías, la poca redistribución de la riqueza en relación con el crecimiento poblacional ha mantenido al margen a unos sectores de las sociedades en cuanto a los niveles de desarrollo alcanzados.

Tomando en consideración la declaración de los Derechos Humanos (ONU,1999) y la de “Educación para todos a lo largo de la vida” (UNESCO,2000) y de acuerdo con conceptualizaciones previas y afines (Fagerlind y Saha, 1983; Furtado,1977) del “desarrollo”, el proceso se entiende como de “cambio” y transformación hacia una dirección deseable que incluye muchas dimensiones, entre estas:

- El aumento en la eficiencia y efectividad del sistema productivo y distributivo de la sociedad,

- la satisfacción de las necesidades básicas de las personas y de las condiciones generales de convivencia de vida –económica, social, cultural- de la colectividad,
- el logro de los objetivos y metas de los diferentes sectores y grupos de la colectividad y no de unos pocos ciudadanos que conviven y que están vinculados con el uso de los recursos disponibles con que cuentan los países.

En razón de lo anterior, y para los propósitos del análisis del estado de situación de la inclusión y la equidad social en la región, el concepto de desarrollo de las personas y de la sostenibilidad de las sociedades en términos de equidad, puede expresarse como:

“el involucramiento y compromiso en la redistribución de recursos (diferencias, condiciones o costos) de acuerdo con una ética y visión filosófica de equidad compartida acerca de lo que es justo para los constituyentes de la colectividad” (MacMahon, 1982).

“el proceso por el cual las personas aumentan la capacidad y el deseo para satisfacer sus necesidades que legitiman los deseos de otras, y el proceso colectivo creativo de aprendizaje a través del cual las sociedades aumentan las capacidades de satisfacer las necesidades y deseos de servir a todos sus miembros y mejoramiento de su ambiente por la constante búsqueda de satisfacer toda necesidad y deseo, aunque esta capacidad no es alcanzable plenamente, se trata de lograr sostenidamente”(Gharajeraghi y Ackoff, 1986).

“el esfuerzo de las sociedades de satisfacer las necesidades de vida del presente sin comprometer la habilidad de las futuras generaciones para satisfacer sus necesidades y desear el bienestar en todas sus formas de la existencia humana en su conjunto” (Naciones Unidas, Comisión Brundtland, 1987; UNESCO/F. Mayor, 1999)

“la diversidad cultural es necesaria para la viabilidad de la biodiversidad de la humanidad en cuanto al crecimiento económico para el desarrollo sustentable de las sociedades, como también para la existencia intelectual, moral, emocional y espiritual” (UNESCO, 2001).

“el desarrollo se trata de resultados obtenidos de políticas económicas, sociales y culturales de los gobiernos para reducir o eliminar la pobreza, las desigualdades y el desempleo en una economía creciente”. (D.Seers, 1971)

“los modelos de desarrollo de los países ricos no pueden trasladarse a los países pobres por la inexistencia de condiciones similares para la implantación, y por las grandes diferencias existentes entre estos” (Arthur Lewis, A. 1955)

Las políticas (económicas, sociales, culturales y ecológicas) gubernamentales, institucionales y las de los organismos internacionales dirigidas hacia un desarrollo endógeno sustentable (Aponte, Molina, 2006) con inclusión y equidad, no pueden estar centradas solamente en “el crecimiento” de las economías de la región. Deberán estar orientadas por los

principios de reducir la desigualdad, aumentar la justicia social, sustentabilidad, suficiencia, participación, equidad, eficiencia y efectividad tanto en el corto como en largo plazo.

1. Desigualdad, crecimiento y desarrollo

Al comenzar el siglo XXI, para el año 2006, de alrededor de 548.723 millones de habitantes en la región, 194 millones vivían en la pobreza, de los cuales 71 millones se encontraban en condiciones de pobreza extrema. El saldo de la desigualdad representaba que el 39.8% de la población incluyendo indígenas marginados experimentaban pobreza extrema en muchos de los países que integran la región. Para esta fecha el 10% más rico de la población recibía entre el 40% y 47%, mientras que el 20% más pobre recibía entre el 2% y el 4% del ingreso total de los países de ALyC (CEPAL, 2006).

Mientras algunos países han reducido la desigualdad entre los estratos, otros la han mantenido y acentuado. Las políticas macroeconómicas neoliberales dejaron un impacto y resultados variados en los países de la región con experiencias de crecimiento en algunos países y en otros no. Se ha experimentado un marcado desarrollo desigual y profundización de la crisis de gobernabilidad en un gran número de las sociedades; insuficiencia fiscal; problemas de cohesión social; gran incertidumbre e inestabilidad social. Durante la segunda mitad del siglo pasado, los enfoques de modernización y desarrollo en las políticas económicas para los países pobres, pronosticaban escenarios de transición con desigualdad hasta lograr el crecimiento, el ahorro y la reinversión (Kutnetz y otros 1976). Sin embargo, y contrariamente a los escenarios esperados, el impacto de estas políticas, de acuerdo con la evidencia que recoge la base de datos de la CEPAL de la situación de la región, apuntan a que la desigualdad en términos generales continúa y que el bajo ingreso familiar constituye un factor determinante y obstáculo vinculado con el lento y limitado crecimiento económico en los países de la región que coinciden con estudios previos del crecimiento en otras áreas del mundo.

Estudios subsiguientes acerca del crecimiento (Clarke, 1992) y subdesarrollo en la región y en otras partes del mundo (Benabou, 1996; Persson, Tabellini, 1994; Basu, 1997) vinculan a la desigualdad con el bajo crecimiento y con la persistencia de la pobreza y la inequidad a largo plazo en los países de la región (Easterly, 2002). Por el contrario, estudios recientes (Stiglitz, 1996; 2002; CEPAL, 2005) asocian los avances en equidad con el alza en la productividad de la actividad económica, mayores tasas de crecimiento y niveles de desarrollo en los países en vías del desarrollo.

Estos estudios además evidencian el impacto que tiene la desigualdad, según se observa, en la limitación del crecimiento económico e incide directamente (Becker, Murphy, 2000; Kliksberg, 1999; Aponte y otros, 2006) sobre el desarrollo de las sociedades en varias dimensiones:

- 1) La limitación de las oportunidades de participación en la actividad económica y social disminuyendo el ahorro, la inversión local, el pago de tributos como también la creación de condiciones de viabilidad de igualdad de empleo (mercado dual de trabajo) para el autoempleo, para iniciar pequeños negocios, empresas productivas y servicios que puedan tener ingresos que permitan poder contribuir (tributos) con el Estado para financiar su gestión con solvencia de recursos para desarrollar la infraestructura (BancoMundial,2006). Así como para promover el crecimiento y

eludir la “crisis fiscal” coordinando las iniciativas orientadas al desarrollo endógeno local (Aponte, 2006; Bowles, 2007).

- 2) La carencia de ingresos limita el consumo, la nutrición, salud y el bienestar general de las personas; la participación laboral, su productividad y el aprovechamiento de oportunidades educativas también produce un acceso limitado de la población a los niveles intermedio y superior, o a la poca pertinencia de los conocimientos adquiridos debido a la baja calidad de la educación recibida, y, así, el impacto que tiene en la participación ciudadana y todo el caudal humano que son determinantes en la productividad y capacidad competitiva de los países en la economía mundial (Stiglitz, 2002; Kliksberg, 1999).
- 3) La limitada acumulación de capital en algunos sectores de la actividad económica que impide la redistribución de la riqueza, reduce las posibilidades de reinversión, la adopción de nuevas modalidades de producción-innovación y provisión de servicios a la población basadas en nuevos conocimientos y tecnologías para hacer innovaciones domésticas y elevar la productividad y competitividad en la región (Basu, 1997; Arocena, 2002).
- 4) La gran desigualdad entre los estratos sociales crea las condiciones y la dinámica para que se den bajos niveles de asociación e interacción entre los diferentes sectores sociales, aumentando el conflicto y debilitando la cohesión social por la poca confianza entre los ciudadanos y la distancia que se genera entre la ciudadanía y el gobierno (legitimidad), limitando las posibilidades de gestión y efectividad gubernamental. La desigualdad y la exclusión que la acompaña, crea las condiciones de incertidumbre, tensión política y escepticismo acerca del futuro de la sociedad con implicaciones de inestabilidad para la colectividad y los individuos i.e. capital social (Becker, Murphy, 2000).
- 5) Finalmente, la tendencia continua de desigualdad en las sociedades de la región, genera como impacto la exclusión y la menor participación política e interacción de la ciudadanía en las instituciones existentes; trayendo como consecuencia: la pobreza, la acentuación de los conflictos laborales y sociales; el alto desempleo; la conducta delictiva, las tasas altas de mortalidad y la marginación.

En el escenario tendencial la desigualdad en los países de la región tiene su origen y continuidad en los procesos históricos de la formación social, los procesos de acumulación, la distribución de la riqueza, las políticas y estrategias de los gobiernos para el desarrollo de las sociedades. Factores externos como internos inciden en los procesos de desarrollo de los países con la aceleración de la globalización y la interacción entre los países y su participación en la economía mundial y en la comunidad internacional. Ante los retos de la globalización y la era del conocimiento, las sociedades atraviesan por cambios acelerados y profundas transformaciones. Las políticas económicas dirigidas a crear las condiciones para el crecimiento económico y así enfrentar la desigualdad y su impacto en las sociedades de la región van a ser determinantes en reducir la pobreza, promover la acumulación de capital-inversión local, fomentar el empleo, elevar el ingreso y la política fiscal para la redistribución de la riqueza,

viabilizar y fortalecer el papel del Estado para poder orientar las sociedades hacia el desarrollo sustentable y mejorar las condiciones sociales y de bienestar general de la población en el largo plazo.

2. Tendencias de la desigualdad en América Latina y el Caribe

El escenario tendencial incluye un conjunto de indicadores de situación que sugieren la continuidad de la tendencia. En este escenario la desigualdad se establece en relación con principios de convivencia democrática en los procesos de interacción social y participación en la actividad económica, según lo consignado en los estatutos políticos de las sociedades. Criterios y normativas rigen los procesos de oportunidades de igualdad de participación orientados por la justicia, la búsqueda individual para decidir entre opciones de bienestar y las expectativas de logro de la colectividad del bien común con relación a un futuro mejor para los integrantes de la sociedad que sustenta el pacto que les da identidad, sentido de pertenencia y prospectiva en sus posibilidades de vida a largo plazo. Así se aspira a responder a las interrogantes de cuáles son los obstáculos, retos y desafíos del desarrollo ante las necesidades humanas; de qué y por qué hacer, para qué, quién, cuándo, cómo y dónde de acuerdo con unas expectativas de vida y de autorrealización con capacidad de funcionamiento que puedan ser logradas (Amartya-Sen, 1999). Las expectativas de crecimiento y desarrollo de las sociedades democráticas se caracterizan por la búsqueda de la reducción de la desigualdad, la exclusión y la injusticia (Rawls, 1971; Habermas, 1999) para alcanzar un desarrollo sustentable con inclusión y equidad (Daly, 1996; UNESCO, 1999).

La igualdad política consignada en los derechos civiles, la participación en los procesos electorarios, de rendición de cuentas y acción política en organizaciones ciudadanas y de grupos no gubernamentales basados en la solidaridad y la colaboración para reclamar, denunciar injusticia, exclusión o rendición de cuentas (responsabilidad social) a otros sectores en relación con el bienestar común, expectativas de logro de satisfacción de necesidades y de niveles de desarrollo, están negativamente asociados con los niveles de desigualdad, pobreza y marginación. Superar la desigualdad no sólo exige ampliar las oportunidades, sino también mejorar la infraestructura, las condiciones generales de vida y la confianza de las personas en sí mismas para poder establecer relaciones de convivencia con los “otros” y con el gobierno. La búsqueda de ampliar la igualdad de oportunidades de acuerdo con el talento, las diferentes necesidades y circunstancias de las personas para responder a las necesidades de la colectividad, constituye la plataforma y estrategia inicial de inclusión y equidad para un desarrollo sustentable con orientación social y bienestar público con mayor participación, justicia social y una vida democrática para todos en la región.

Debido a la diversidad y las diferencias entre las personas, la igualdad en las sociedades democráticas se remite a los derechos y las oportunidades de vida de convivencia consignadas en los acuerdos derivados del pacto social consensuado entre los ciudadanos y en la interacción con otras sociedades en el ámbito regional e internacional. La búsqueda de la igualdad -de personas y grupos diferentes con una diversidad de necesidades y trasfondos- se expresa en términos de la desigualdad en relación con las opciones y posibilidades que tienen los miembros de la sociedad de acuerdo con la existencia, suficiencia y acceso a oportunidades y en igualdad de condición de participación en los procesos en las instituciones, las prácticas prevalecientes y los resultados esperados para satisfacer las necesidades humanas y de convivencia social.

Reducir la desigualdad supone la adopción de una noción de igualdad, que incorpora condiciones económicas, sociales y culturales de no discriminación y exclusión dirigidas a incorporar criterios de diversidad de necesidades y de formas equivalentes para la ciudadanía y a satisfacerlas en relación con diferentes trasfondos culturales y circunstancias de vida de las personas y la colectividad-ciudadanía (asimetrías asociadas a la desigualdad) en relación con lo económico, lo social y lo cultural) para el desarrollo sustentable democrático de acuerdo con el uso de los recursos existentes, su distribución y proyectos consensuados para poder alcanzarlos.

La igualdad de oportunidades se asocia con la idea de una sociedad democrática que aspira a ser justa con sus ciudadanos de acuerdo con sus expectativas (metas), necesidades, el potencial y la contribución que estos puedan hacer a la sociedad, su desarrollo y bienestar. Acceso a la educación es acceso a la cultura, a la oportunidad de trabajar, a la participación en los procesos de cambio y de toma de decisiones de la colectividad frente a los desafíos de los tiempos. En la educación, extender el acceso a través de las oportunidades existentes para incluir a un mayor número de personas sin alterar las condiciones de participación y de aprovechamiento de acuerdo con las características de las personas a las cuales se quiere incluir, supone que las personas al acceder a una oportunidad no experimentada, puedan hacerlo con sus fortalezas y superando sus limitaciones. De no ser así, como en la práctica a menudo se hace, se ofrecen oportunidades desiguales a los distintos grupos y personas con necesidades diferentes a las de las poblaciones para las cuales se diseñaron las políticas y las prácticas existentes. Las oportunidades educativas “inclusivas” significan la transformación de las instituciones y la experiencia educativa para que puedan dar una respuesta pertinente, de calidad y de condiciones equitativas en relación con las diferencias de las personas y de los grupos. Superar la desigualdad (UNESCO, 1994) supone aprovechar las oportunidades en igualdad de condiciones para la diversidad de las personas que las acceden, tomando en consideración sus diferencias, la existencia de opciones de acuerdo con sus intereses y en relación con el trasfondo de circunstancias, género, etnia, raza, lengua y cultura, entre otros.

El impacto de la desigualdad en las sociedades se puede determinar a través de diferentes formas. En la actividad económica a través de su relación con el nivel educativo de la fuerza laboral, empleo y la productividad que se vinculan al crecimiento económico de la sociedad en un periodo de tiempo determinado (Becker, 1972; Persson, Tabellini, 1994). Tasas altas de desempleo, bajos niveles educativos y salarios bajos se conectan negativamente con crecimiento económico lento y limitado. Niveles altos de desigualdad en la población se asocian con baja productividad de los individuos, salud deficiente y dependencia de la asistencia social de gobierno, entre otros (Heckman, Krueger, 2003). En los individuos, los niveles de educación alcanzados determinan mucho las oportunidades, opciones de trabajo y participación en la sociedad. En los países desarrollados los técnicos y profesionales egresados de las instituciones de educación superior llegan a tener ingresos tres veces más altos que los que no ostentan estos grados, y las tasas de retorno de la inversión en la educación superior son muchos más altas, razón por la cual contribuyen a reducir las desigualdades entre las personas en puestos de trabajo de este nivel (Paulsen, 2000; CEPAL, 2007) Las personas que tienen estudios en educación superior que cumplen con los requisitos de oportunidades de empleo, no determinan los salarios en los puestos de trabajo, los cuales dependen también de otros factores relacionados con la demanda por estos y las prácticas de los empleadores que reproducen las desigualdades en salario y oportunidades de participación en la actividad económica de los individuos y las posibilidades de futuro.

Reconociendo los cambios y adelantos para superar la desigualdad como la que existe entre géneros, durante los últimos 15 años, la tendencia de desigualdad, pobreza y exclusión continúa y deja ver su lado más oscuro en las poblaciones indígenas, los descendientes de africanos y de algunos grupos de inmigrantes en muchos países de la región. Los ingresos de estos grupos son alrededor de la mitad de sus contrapartes “criollos o latinos blancos”, estas diferencias se dejan notar más en los años de escolaridad, en salud y en vivienda en relación con los grupos desfavorecidos.

En términos económicos la desigualdad se reproduce a través de la interacción entre diferentes poblaciones que experimentan: condiciones de acceso desigual a la educación, en particular a la educación superior y su alta rentabilidad en los mercados de trabajo; ausencia de estos grupos en altos niveles de concentración de la tierra y otros activos productivos; acceso limitado a mercados financieros y profesiones técnico/profesional; una débil redistribución de la riqueza a través del estado (servicios de salud, educación, vivienda, entre otros). El aumento en valor de la educación superior se atribuye a un nuevo valor del conocimiento y la tecnología en la nueva economía que demanda del trabajo nuevos conocimientos y competencias. Este nivel de educación se asocia con el capital intelectual de las empresas, mayor productividad y competitividad, y sigue estando más accesible para la población de mayores ingresos con mejores posibilidades de acceder a la educación superior en la región (Banco Mundial, 2007)

La continuidad de la desigualdad significa que sectores de la población en la mayoría de los países de la región, todavía encaran oportunidades de vidas diferentes al nacer y adquiridas a lo largo de la vida, que inciden en el potencial de crecimiento y desarrollo de la ciudadanía, y en el conjunto de las sociedades. Aunque no se puede predecir el impacto de la desigualdad de oportunidades con relación a las opciones de los ciudadanos, el esfuerzo de cada individuo (la perseverancia-resiliencia de cada cual) en términos agregados, la tendencia en los resultados demuestran un progreso limitado entre los niveles de ingreso de los grupos y los países en términos de pobreza y exclusión en la región.

3. Indicadores de la tendencia a la desigualdad y a la pobreza

Aunque los indicadores existentes (de diferentes fuentes y años) no reflejan todas las dimensiones de la realidad de la desigualdad en la región se consideran como punto de partida para un del estado de la situación de desigualdad y para determinar el impacto de la tendencia. De acuerdo con los indicadores que aparecen en el Cuadro 1, al comenzar el siglo un gran número de países refleja niveles altos de desigualdad de ingresos y notable pobreza extrema. Una de las maneras de expresar la desigualdad que existe entre grupos de la población en los países y su comparación ha sido el coeficiente de Gini que puede utilizarse para estimar las diferencias del ingreso que existe en las sociedades y también refleja las desigualdades de distribución de otras variables económicas y sociales. En los países del Cono Sur (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay) a pesar de los avances en ingreso *per cápita*, los coeficientes de Gini y de pobreza siguen altos en la región. Uruguay es el país que refleja menor desigualdad entre los estratos sociales y nivel de pobreza, aunque demuestra mayor desempleo que otros países de la región. La zona andina refleja menos desigualdad (con excepción de los grupos indígenas) entre los grupos sociales, pero Bolivia continúa como el país con un nivel mayor pobreza (64%), grandes diferencias entre los estratos (0.59 con el coeficiente de Gini) y bajos niveles de renta personal (1,082 *per cápita* anual).

La mayor concentración de desigualdad y pobreza se da en algunos países de la América Central: Honduras, Nicaragua; y del Caribe: Haití y República Dominicana de los cuales, el primero es el país con mayor desigualdad, pobreza y niveles bajos de ingreso por habitante. Países como México, Costa Rica, Panamá, Puerto Rico y Trinidad-Tobago tienen los niveles más altos de ingreso y Jamaica uno de los niveles más bajos en desigualdad entre los estratos en los países del Gran Caribe.

Cuadro 1
Tendencias de desigualdad económica en países de ALyC

Indicadores de situación económica en algunos países de la región

País	PIB	Ingreso				Pobreza/%	Desempleo Urbano/%
		Per capita	Coficiente GINI	Q1/Q5	10% más ricos		
Argentina	8.132	8.060	0,53	16	35	26	11,6
Barbados	6.951	19.700					9,1
Bolivia	1.033	1.082	0,59	44	41	64	6,2
Brasil	3.574	3.468	0,58	29	45	36	9,8
Chile	5.729	5.891	0,57	18	40	19	9,2
Colombia	2.153	2.189	0,58	28	40	47	14,0
Costa Rica	4.505	4.234	0,50	15	41	21	6,9
Cuba	2.798	2.818	---	---	---	20	1,9
Curacao	---	---	---	---	---	---	---
Ecuador	1.535	1.580	0,44	17	34	21	10,7
El Salvador	2.129	1.626	0,52	16	29	21	7,3
Guadalupe	---	---	---	---	---	---	---
Guatemala	1.720	1.908	0,55	19	36	27	4,4
Haiti	390	480	0,59	---	---	75	---
Honduras	977	1.140	0,54	28	39	75	6,5
Jamaica	2.989	2.689	0,38	---	---	---	11,3
México	5.992	6.120	0,50	17	35	36	4,7
Nicaragua	835	877	0,43	27	41	69	7,0
Panamá	4.413	4.028	0,56	22	33	33	12,1
Paraguay	1.296	1.322	0,58	18	35	61	7,6
Perú	2.340	2.328	0,55	16	33	51	9,6
Puerto Rico	11.692	11.709	0,57	17	57	44	12,2.
R. Dominicana	3.089	3.144	0,52	28	38	48	18,6
Trinidad y Tobago	9.450	9.074	0,40				8,0
Uruguay	6.084	5.970	0,45	10	28	19	12,2
Venezuela	4.939	5.524	0,49	18	31	37	12,4
América Latina y el Caribe	4.055	4.063	---	---	---	---	9,1

Fuentes: CEPAL: Anuario Estadístico de ALyC (2006). Santiago de Chile: 2006. CEPAL: Panorama Social de América Latina. Santiago de Chile: 2007. CEPAL, (2005) Globalización y desarrollo: Desafíos de Puerto Rico frente al Siglo XXI. Anos 1999-2000. ELA, Junta de Planificación de Puerto Rico. Estadísticas Económicas y Sociales, 2003.

La información corresponde a años disponibles

-Producto Interno Bruto *per cápita*, en dólares americanos de 2000.

-Ingreso *per cápita*, en dólares americanos de 2000.

-Coficiente GINI para distribución del ingreso, Human Development Report 2006, UNESCO.

- Cuántas veces es la renta del Quintil más rico y mayor que la del Quintil más pobre de la población.
- Porcentaje de la renta nacional que tiene el 10% más rico la población Porcentaje de la población que vive por debajo de línea de pobreza, definida como aquella cuya renta es inferior al costo de una dieta básica de alimentos.
- Media para la región, calculada ponderadamente, incluyendo algunos países del Caribe.

4. Tendencia a la desigualdad y a la inclusión en la educación

Para poder poner en perspectiva la naturaleza de la tendencia a la desigualdad en la región, es necesario auscultar el impacto de la desigualdad en ingresos en relación con las necesidades de educación y la manera en que estas son satisfechas por los sistemas educativos. Ante los retos del siglo XXI la UNESCO en 1996, lanza la iniciativa de la educación para todos a lo largo de la vida para promover la transformación de los sistemas educativos basados en la enseñanza hacia el aprendizaje permanente de la autogestión del conocimiento para iniciar la transición de las sociedades de la información a la sociedad del conocimiento (Delors, 1996). Al comenzar el milenio, un gran número de los países de la región de ALyC se han quedado rezagados en la transición hacia una época donde la educación y los recursos humanos constituyen ejes estratégicos esenciales para la competitividad y la ventaja comparativa de inserción en la economía mundial. Terminando la década de los 90 la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en ALyC creada por la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE, 1995) tuvo el propósito de promover la calidad y desarrollo de la educación para mejorar la situación de desigualdad, pobreza, exclusión y la capacidad “competitiva” de la región.

El primer informe de situación y tendencias en la educación bajo el signo “El futuro está en juego” (PREAL, 1998) destacaba deficiencias serias en los sistemas educativos relacionados con la desigualdad, exclusión, pertinencia y calidad de la educación que incidían directamente en la competitividad de los países de la región. Entre los hallazgos del estudio que divulga el informe, se puede señalar que la desigualdad educativa que se asociaba con: la poca calidad de la enseñanza vinculada a bajos niveles aprendizaje y aprovechamiento de los estudiantes; la falta de criterios y estándares compartidos en relación con el rendimiento de los estudiantes; la insuficiencia de inversión de recursos públicos en la educación primaria y secundaria en comparación a la prioridad y mayor proporción en el sector terciario; la falta de instancias para dar seguimiento y la rendición de cuentas de los resultados educativos. Estas tendencias de pertinencia, baja calidad y efectividad en la educación (UNESCO, 1995) representan obstáculos que se le presentan a las sociedades para hacer la transición hacia el paradigma del aprendizaje permanente de una educación para todos a lo largo de la vida de los sistemas educativos de los países y para la construcción de sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005).

Aunque la inversión pública en los sistemas educativos no ha sido suficiente para reducir la desigualdad significativamente, se notaron avances en la mayoría de los países. Uno de estos fue la tendencia de aumento en la matrícula, pero que vino acompañada con tasas altas de repitencia y abandono de las escuelas y que incidió en las tasas bajas de egresados con diploma de las instituciones. Tendencia que ha persistido durante los últimos años y que resulta un gran obstáculo para lograr las metas de un 75% de escolaridad para el año 2010 como lo establecieron los gobiernos en la Cumbre de la Américas en Santiago de Chile en 1998. A pesar de esto, el crecimiento en la matrícula y el mayor número de egresados durante los últimos años, esta tendencia también ha contribuido a elevar la demanda por más educación superior (CINDA, 2005; CEPAL, 2007).

Ante el escenario de mundialización de la economía para estos años, esta tendencia de la educación significaba que la fuerza laboral de la región tenía en promedio menos de seis años de escolaridad que las contrapartes de Asia y Medio Oriente. Para este periodo, sólo una tercera parte de la fuerza laboral de los países de la región había completado 12 años de estudio necesarios para garantizar salarios suficientes para satisfacer las condiciones de vida y avanzar al ritmo de la economía internacional. De acuerdo con la tendencia, la escolaridad promedio de la fuerza laboral aumentó en menos de 1% durante la década del 90 en comparación con tasas anuales por tres décadas de sobre 3% de los países asiáticos (PREAL, 2001).

Al comenzar el siglo XXI, la tendencia de desigualdad en la educación en las sociedades de la región (CINDA, 2007) puede establecerse por medio de los siguientes descriptores de tendencia:

- 1) El 10% más rico de la población tenía 8 años más de educación que el 30% más pobre; la brecha se ampliaba en la población rural y los grupos excluidos, en particular los grupos más pobres de las zonas rurales e indígenas tenían menos posibilidades de ir a escuelas, cualquier que fuera el nivel.
- 2) A mayor educación de los Quintiles más ricos, más amplia era la brecha de ingresos en relación con los Quintiles más pobres con menor escolaridad.
- 3) La disparidad en los logros de aprendizaje y aprovechamiento reflejaba las desigualdades en el acceso a oportunidades educativas de calidad. Los estudiantes pobres de zonas rurales reflejaban en las pruebas de rendimiento 20 puntos en lenguaje por debajo en comparación con los estudiantes de familias de mayores ingresos.
- 4) Grupos étnicos y raciales aparecen desfavorecidos en los indicadores de repitencia, abandono de la escuela, bajo aprovechamiento y tasas de egreso-graduación en comparación con los grupos de mayor ingreso familiar, “blanco” y latino.
- 5) La desigualdad en términos de género, reflejó una tendencia diferente en la que se notan avances para la mujer en todos los niveles educativos, incluyendo un sesgo hacia mayor participación en el sector terciario-universitario de educación superior, tendencia que no se evidencio en la participación de los grupos indígenas.
- 6) La inversión de recursos públicos fue proporcionalmente desigual para la educación básica y secundaria en relación con a la educación superior. Debido a que el cupo de la educación superior demostraba ser más accesible para los estudiantes de mediano y mayor ingreso familiar, la tendencia es la de deja por fuera de las IES aquellos grupos que no pudieron pagar los costos más altos de la educación superior privada.

Aunque los indicadores existentes no pueden representar la realidad completa de la desigualdad, al comenzar el nuevo siglo algunos indicadores demuestran las tendencias de desigualdad en la educación en los países de la región (UNESCO, 2000-2005). Según demuestra el Cuadro 2, de acuerdo con los indicadores sociales de la CEPAL (2002-2006) se registraron avances en la escolaridad de adultos en la mayoría de las sociedades, con excepción de Haití que demuestra un rezago de 49.85% y Guatemala de 68.5% en relación con otros países de Centro América y el Caribe como México, Trinidad-Tobago, Barbados, Cuba y Argentina. Al considerar la desigualdad educativa entre los estratos de participación en el sector terciario, existe un abismo entre el Quintil más pobre y el más rico en los sistemas educativos en un gran número de países, entre los cuales se puede notar una gran desigualdad en todas las regiones de

ALyC. De estos se pueden mencionar: Bolivia, Barbados, Chile, Nicaragua, Brasil, y Colombia. La tendencia es aun más dramática al correlacionar las tasas de participación del sector terciario en los Quintiles más ricos de cada país. Los indicadores revelan que los países con las tasas de mayor participación en el nivel superior, también reflejan mayores desigualdades entre los Quintiles en este sector. Países relativamente pobres como Bolivia y Nicaragua igualmente experimentan la tendencia de los países con la mayor matrícula como lo demuestran Barbados, Chile, Brasil, Colombia, y Argentina; tendencia que acompaña la desigualdad de ingreso entre los estratos en estos países y una condición favorable que tienen los grupos de ingresos más altos para acceder a instituciones de educación superior.

Cuadro 2
Tendencias de desigualdad en la educación en ALyC 2002-2006

Indicadores económicos y educativos de países en la región: 2002-2006

País	Población/Ingreso <i>per capita</i>		Educación % 2006				Quintiles más pobres	Quintiles más ricos- año
			% GPE	Escolaridad adultos	Primaria- secundaria	Terciaria		
Argentina	38.372	8.132	3.6	96.8	99.7-96.7	48.0	7.8	41.7 05
Barbados	269.00	6.951	7.6	99.7	99.7-101.6	31.2	2.3	48.7 05
Bolivia	9.009	1.033	6.7	96.7	96.9-79.6	35.7	1.7	50.6 02
Brasil	183.913	3.574	4.3	85.8	96.7-108.	16.5	2.4	03
Chile	16.124	5.729	4.1	95.8	88.8-85.5	37.5	2.0	48.2 05
Colombia	44.915	2.153	5.1	91.6	88.5-69.8	23.3	2.4	45.4 05
Costa Rica	4.253	4.505	5.1	95.6	91.1-60.2	16.5	2.8	35.1 05
Cuba	11.245	2.798	8.7	96.7	97.3-84.5	24.7	---	---
Curacao NA	181. 0	8.100	-	96.5	91.2-83.6	14.8	---	---
Ecuador	13.040	1.535	-	91.6	99.3-57.4	---	2.5	40.3
El Salvador	6.762	2.129	2.9	78.7	---	-54.2	17.5	3.0 34.2 04
Guadalupe	---	---	---	---	---	---	---	---
Guatemala	12.292	1.720	1.7	68.5	84.3-37.0	---	2.4	43.0
Haiti	8.407	480	1.1	49.8	---	---	2.2	41.0 03
Honduras	7.048	977	-	75.	87.6	14.7	2.2	59.4 98
Jamaica	2.639	2.989	6.6	86.9	94.9-85.3	16.4	---	---
México	105.699	5.992	5.9	91.2	99.4-75.3	20.7	2.4	42.2 05
Nicaragua	5.396	835	3.2	66.5	80.7-54.	---	1.9	46.5 05
Panamá	3.395	4.413	4.2	91.9	99.9-69.2	34.9	1.8	40.6 05
Paraguay	6.017	1.296	4.3	92.3	92.1-59.	16.5	2.2	43.6 05
Perú	27.562	2.340	3.1	89.9	99.9-85.6	---	2.4	39.6 03
Puerto Rico	3.921	8.768	7.6	94.2	93.4-94.2	34..2	1.7	59.9 99
R.Dominicana	8.819	3284	1.2	83.7	59.3	---	1.8	43.9 05
Trinidad y Tobago	1.301	9.074	4.6	98.3	92.4-80.8	6.5	---	---
Uruguay	3.439	6.084	2.3	90.4	98.4-98.1	36.1	3.0	34.5 05
Venezuela	26.282	4.939	-	92.5	88.0-59.3	29.1	2.5	26.8 05
ALyC	548.723	4.055	---	88.0	-----	-----	-----	-----

Fuentes: CEPAL: Anuario Estadístico de ALyC (2006). Santiago de Chile: 2006 CEPAL: Panorama Social de América Latina. Santiago de Chile: 2007. ELA Junta de Planificación de PR. Estadísticas Económicas y Sociales, 2003.

- Población estimada, CEPAL Anuario Estadístico, 2006.
- Ingreso *per capita*, en dólares de 2000.
- Porcentaje del GDP para educación.
- TBE-Tasa bruta de Escolaridad Human Development Report 2006, UNESCO.
- Población en los niveles de educación primaria, secundaria y terciaria.
- Quintiles de la población más pobres y ricos.

5. Tendencia a la de desigualdad, inclusión, acceso y equidad en la educación superior

Durante las últimas décadas el número de personas que acceden a la educación superior se ha incrementado en todos los países de la región. La ampliación del acceso a la educación superior supera el crecimiento de la población de la región lo cual evidencia un avance sin precedentes en la mayoría de los países. En los últimos cincuenta años el número de 75 instituciones de educación superior se incrementó a más de 5,000 (de las cuales 900 son universidades) en la actualidad, con una matrícula de 16 millones de estudiantes. La matrícula del sector privado ha aumentado más que la de las instituciones públicas elevando la tasa de participación en el sector terciario a 19% (todavía menos de la mitad de la de los países desarrollados). Esta expansión se caracteriza por una distribución desigual de las oportunidades de acceso y participación que se manifiesta en la participación de los estudiantes sesgada hacia los Quintiles de mayores ingresos en la mayoría de los países en la región. Por otro lado, no existe una relación lineal entre el nivel de desarrollo de los países y el nivel de expansión de la oferta de la educación superior (ingreso *per cápita* y tasa de crecimiento de las IES) por lo cual el crecimiento se asocia con el crecimiento sostenido de los egresados de la educación secundaria, lo cual ha promovido una masificación de oferta orientada a satisfacer el incremento en demanda y mayor diversidad de educación superior, en particular por el sector privado. Finalmente, el aumento en la demanda responde al mayor valor que ha adquirido la educación superior en el mundo del trabajo técnico-profesional por la gran demanda de los empleadores por nuevos conocimientos y competencias relacionados con los requisitos de calificación y desempeño en el mundo del trabajo de la nueva economía que se caracteriza por la innovación, uso intensivo del conocimiento y de las tecnologías.

La inclusión y modalidades de acceso a los sistemas de educación superior se orientan hacia el acceso universal en el que un gran número de países, la participación de la mujer es más elevada que la de los hombres como también se da la tendencia en los países menos desarrollados. La distribución social de las oportunidades de acceso a la educación superior entre los diferentes estratos refleja que el Quintil más alto de ingresos envía al 50% de sus hijos a instituciones de educación superior en comparación con menos del 20% del Quintil más pobre de las familias. Lo cual sugiere que las familias le dan más importancia a la educación al hacer su presupuesto de gastos con el ingreso o crédito disponible con relación las finanzas de la familia.

La expansión de la oferta se caracteriza por mayor participación del sector privado en relación con el público pero con menor cobertura. La matrícula del sector privado se ha elevado en alrededor del 30% y la del sector público en 5% para el año 2005 y la matrícula de estas se concentran en carreras de cuatro años o más de contenido académico profesional. El 60% de la

matrícula por áreas de conocimiento, se concentra en la gestión empresarial, comercio y los servicios en donde se profundiza la tendencia en el sector privado por razones de costo de las instituciones, oferta nocturna a estudiantes que trabajan o de postgrado en los grupos de edad de 24 a 34 años

Al considerar la desigualdad, el papel de la educación superior en estos tiempos es el de contribuir con el desarrollo de la sociedad del conocimiento y de las competencias y los servicios que se necesitan de acuerdo con el contexto de cada época. La creación de conocimiento y su utilización en la producción de bienes y servicios; en la formación para el trabajo, la prestación de servicios, la participación ciudadana y en el liderazgo político han caracterizado el papel que juega la educación superior de nuestros tiempos.

En el escenario tendencial de transición de la sociedad industrial y de la información, hacia sociedades de conocimiento, la educación superior se desenvuelve en una dinámica de cambio de baja cohesión social, insuficiencia de educación básica, media y postsecundaria y altos niveles de desigualdad, pobreza, exclusión y la participación de varios grupos de la población. Situación que limita las oportunidades de las personas de participar, aportar y progresar en la sociedad. A pesar del progreso alcanzado durante los últimos años, persisten deficiencias e insuficiencias de formación en la educación en todos los niveles de la educación, aun en los niveles más avanzados que evidencian una brecha “digital”, de capacidad cognitiva y de conocimiento y competencias entre los diferentes estratos en cada país y entre las sociedades de la región.

La tendencia de dinámica de cambio y transformación está reestructurando las sociedades, en este escenario de cambio de recursos limitados y nuevas prioridades para atender el incremento de la demanda por una mayor y más diversificada educación superior. Las políticas de los gobiernos han promovido el crecimiento de las IES, en particular la de entidades privadas y de nuevos proveedores transnacionales a través de enfoques del mercado libre y la actividad comercial. La desregulación del comercio, la diferenciación de la oferta en ausencia de organismos de licencia y acreditación de las IES en algunos de los países ha profundizado las limitaciones para el acceso a oportunidades de estudio basadas en la inclusión y equidad a una educación superior de calidad para los diferentes grupos de la sociedad.

La desigualdad en la educación superior de la región se manifiesta en términos de la existencia o insuficiencia de opciones y viabilidad de oportunidades de estudio para las personas que aspiran acceder a las IES. La ubicación de la oferta (diversidad de cobertura) y las opciones (diversidad de condiciones de participación) de acceso (diferenciación y calidad) de las oportunidades educativas. Las condiciones de acceso dependen de la combinación de criterios de admisión basados en mérito (talento) y necesidad (viabilidad económica y personal de participación) en relación con los recursos asignados en las políticas de inclusión según los ingresos de los estudiantes y costos de los estudios. La relación mérito -necesidad depende de los recursos disponibles consignados a la oferta (cupos) en relación con el número de personas que desea estudiar en las IES (diversidad-diferenciación). El cupo (limitado por recursos) se decide por mérito unido a la necesidad del estudiante (demanda) y necesidades del país (políticas de inclusión y acceso de las instituciones). Las opciones son mayores en la medida que aumente la viabilidad y que responda a la necesidad de talento (mérito) en los diferentes grupos de la sociedad.

La inclusión y equidad en la educación superior en la ALyC ha estado vinculada al desarrollo de la estructura de poder e intereses de los grupos dirigentes de las sociedades. Con el advenimiento de la democracia en el siglo pasado, las instituciones de educación superior se

desarrollaron bajo la lógica de acceso por talento y mérito en el marco de las necesidades de la sociedad para darle cohesión, asegurar su continuidad, crecimiento y desarrollo. El derecho a la educación básica y media de acuerdo a los recursos disponibles se consignó en los estatutos de los países de la región en el siglo pasado. La educación superior se instituyó como privilegio a otorgarse por talento y mérito individual de acuerdo con normas y requisitos de las instituciones custodias del conocimiento político, técnico y cultural-intelectual.

La modernización de las sociedades con la industrialización y la vida urbana que caracterizó la segunda mitad del siglo pasado, creó las condiciones para que las IES apoyen en la transformación social con la formación, capacitación y certificación de un gran número de profesionales para las crecientes necesidades de servicio público, económico y social. La ausencia o insuficiencia de conocimiento y de servicios para promover el desarrollo de la sociedad en términos de las necesidades humanas, indujo al Estado a subvencionar con fondos públicos las instituciones que auspiciaba el gobierno para crear los cuadros de técnicos-profesionales que necesitaban los países para su desarrollo. El sufragar con fondos públicos las IES, pedir la rendición de cuentas correspondientes por el uso que hacen de estos el gobierno y los usuarios de este servicio, unido a la encomienda que le hace el Estado a la educación superior de apoyar el desarrollo de la sociedad en su conjunto a través de su gestión de conocimiento y servicio, le adjudicó el estatuto de instituciones públicas o del Estado.

A partir del siglo pasado el acceso de talento al estudio en las instituciones públicas de educación superior basada en méritos académicos adquiridos y certificados al egresar, convierten a la educación superior, en una instancia que otorga distinción y privilegio (títulos y certificaciones) en términos de egreso y entrada al mundo del trabajo, la participación política de acuerdo con las estructuras, el orden social, y las relaciones de poder prevaecientes en la sociedad meritocrática basada en recompensas económicas que crea la tendencia de ampliar las diferencias entre las personas y la desigualdad económica (Roemer, 2000).

La legitimidad del papel de las instituciones de educación superior descansa en su desempeño en relación con la encomienda que le hace la sociedad de acuerdo con las necesidades y metas de futuro para la creación, custodia y difusión del conocimiento que establece el ámbito de las funciones de las IES apoyadas con recursos públicos que le dan la identidad y misión a las instituciones. Seleccionar, formar personas y crear conocimiento para el crecimiento y desarrollo de la sociedad desde una institución pública o privada, hace a las IES pertinentes y responsables socialmente de su gestión en términos de las expectativas de bienestar social de los que conviven en la comunidad en que se ubican, como también a la sociedad, región y el ámbito internacional con el cual estas también interactúan (Vessuri, 1998). El papel que desempeñan las instituciones descansa en los supuestos de la necesidad de identificar talento, clasificar rendimiento académico y garantizar resultados a través de procesos de admisión, evaluación y certificación basados en la objetividad, imparcialidad y principios de equidad de oportunidades educativas para los que solicitan acceso y que cumplen con requisitos de entrada, progreso y egreso orientados por mérito y competencia por el cupo limitado de recursos exiguos en relación con la demanda social por educación superior. Los requisitos de acceso, progreso y resultados varían, pero se han desarrollado sobre la noción de estar basados en igualdad de oportunidades y condiciones de estudio para medir aprovechamiento y obtener los resultados esperados en términos de tasas de graduación y retornos de inversión en la educación. La aplicabilidad de criterios para seleccionar y acceder a oportunidades educativas supone la igualdad de todos los aspirantes a pesar de sus trasfondos, diferencias y necesidades.

Este contexto determina la naturaleza de las IES en las que el talento y el mérito se consideran individuales y preceden a la necesidad de ingresar (acceso) a la educación superior y el egreso se convierte en privilegio con la certificación de graduación y ostentación de título. El talento y los méritos adquiridos, no son intransferibles y con la certificación para el trabajo se convierten en un bien particular vinculado a un servicio directo tanto en el sector privado como público para beneficio personal-privativo. El servicio (efecto derrame “*spill over*”) a la sociedad a través de su trabajo, participación, tributo sobre rentas y bienes a la sociedad constituye un bien público de gran valor social a corto y largo plazo. De ahí que en términos generales la educación se considera un bien público ya que su valor reside en los servicios que rinde en relación con la satisfacción de necesidades de los distintos sectores y grupos de la ciudadanía en función del bienestar y desarrollo de la sociedad; valor social de la educación superior se reconoce y certifica en términos de la contribución que hace en relación con las necesidades sociales a través de la subvención, certificación o reconocimiento del Estado, o entidades de rendición de cuentas que reconocen la pertinencia y responsabilidad social de las instituciones, los programas de estudio y servicio, como de los egresados que los preparan. Estos supuestos sustentan la necesidad de la sociedad por la continuidad de las instituciones de educación superior, su papel y contribución a la colectividad basadas en la inclusión por talento-mérito, para poder responder a la diversidad de necesidades de la sociedad, y que justifica la continuidad de la academia, al igual que el reclutamiento de talento con necesidad individual para poder acceder por talento y mérito a los estudios en la educación superior.

Por el talento y la certificación académica (custodia del conocimiento, su creación, renovación, aplicación y utilidad), el egresado obtendrá bienestar y riqueza individual porque considera a su “saber y quehacer” un bien privativo (cuasi-público al servicio del sector privado y a lo público adquirido por talento, esfuerzo y mérito), en una sociedad que busca propiciar el bienestar y desarrollo de acuerdo con los recursos existentes y disponibles para satisfacer las necesidades de todos (bien común). La educación (pública o privada) como estrategia para el desarrollo de la colectividad, se considera como “bien público” por su pertinencia (responsabilidad social), y por el gran valor social que esta representa en términos de las diferentes maneras en que todas sus dimensiones contribuyen a la sociedad en su conjunto. Por lo anterior, lo que determina el acceso a la educación superior son las necesidades de desarrollo (articulación de la oferta) de las instituciones en relación con las necesidades de educación de las personas que las constituyen. Cuánto y qué talento necesita una sociedad reclutar, formar y cualificar a través de la educación superior y en qué áreas, son determinantes en cómo asignar los recursos exigüos (cobertura y cupo) de que dispone el Estado ante las necesidades y prioridades que tiene la colectividad para su desarrollo y bienestar. La “fuga de talento” hacia el exterior representa una pérdida de inversión y de posibilidades de futuro para los países que necesiten de estos recursos humanos. Decisiones estas que no se pueden delegar al mercado y al interés particular o de grupos pues representan la estrategia del Estado (políticas, subsidios y reglamentación de la provisión de servicios) para asegurar la pertinencia social de las oportunidades de estudio, la calidad de los procesos y la competencia de sus egresados (García-Guadilla, 2003).

En el ámbito del trabajo mediado por el mercado, la educación de una persona no constituye un artículo de consumo ya que esta no es transferible. Aunque su utilidad puede ser de corto o largo plazo, esta no se puede cambiar, devolver o vender más allá de los servicios que se prestan. El sector privado de educación superior puede llegar a comercializarse al extremo de vender títulos académicos de baja calidad con los cuales los dueños experimentarán dificultad de

desempeño o dificultad para ocupar puestos de trabajo por la falta de conocimientos y las competencias requeridas para el desempeño en el lugar de trabajo. La formación de la educación hay que experimentarla y no se puede adquirir como una prenda de vestir a la medida. Las instituciones pueden competir, quebrar o venderse, pero no pueden garantizar la ejecutoria o desempeño de los egresados la cual es circunstancial a la persona que la recibe a través de la experiencia formativa, que llega a tener y que utiliza. Hay diferentes tipos de conocimientos y competencias, y estos tienen una “autonomía relativa” (Nowotny, Gibbons, Scott, 2005) en relación con su contexto, creación, naturaleza, utilidad y vigencia. En el escenario tendencial del mercado global de los acuerdos de “libre comercio” entre países, la educación se ha llegado a considerar una industria de servicios y algunos de los conocimientos que tienen los egresados-profesionales en el sector productivo-comercial se valoran como un “bien privativo de propiedad” intelectual que puede mercadearse a nivel transfronterizo, i.e. movilidad de los “recursos humanos” consignado en los estatutos de “propiedad intelectual” y de renta de su uso (Aponte, 2004; Didou, 2005).

Ante los nuevos requisitos de conocimiento de interacción de la ciudadanía y relaciones internacionales entre los países, en particular en la actividad económica y el mundo del trabajo, se han propulsado cambios estructurales en las necesidades sociales de la población acompañada de una mayor demanda por mayor y diversificada educación del nivel superior, profesional y técnico. Esta dinámica ha promovido la expansión, diversificación y diferenciación de la cobertura y la oferta de las IES a la cual acceden estudiantes de diferentes grupos sociales que la determinan las políticas de gobierno y los proveedores de los servicios. La localización, diversidad y diferenciación de las IES también reflejan diferentes niveles de calidad (Brunner, 2005). Estos procesos de cambio y transformación coinciden en momentos de crisis fiscal de los gobiernos, con recursos exiguos y nuevas prioridades de política pública para el desarrollo de las IES en una época en la cual la educación superior ha asumido un nuevo papel protagónico para hacer una mayor contribución con recursos humanos cualificados, creación de conocimiento y prestación de servicios dirigidos al bienestar y desarrollo de las sociedades en la región.

6. Las políticas de inclusión y acceso a la educación superior en América Latina y Caribe

La opción de cada persona a tener acceso a la educación superior en las sociedades democráticas en condiciones de igualdad de oportunidades, se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad en los derechos humanos (UNESCO, 1999; 2001). Sin embargo, la tendencia en el acceso, aprovechamiento y terminación de estudios en la educación superior refleja que este nivel educativo es el más rezagado en los sistemas públicos educativos. La noción de la diversidad como derecho humano individual y de grupos no ha sido reconocida en el ámbito de la educación superior como lo ha sido el talento en relación con la necesidad de las personas. El criterio de acceso por talento prevalece al de necesidad, y los méritos adquiridos por aptitud, capacidad y esfuerzo individual se visualizan como privilegio individual e intransferible. Durante las últimas décadas, además de los criterios de género y discapacidad, se han reconocido las necesidades circunstanciales de participación de algunos grupos sociales basados en la necesidad económica, religión, etnia, raza, idioma y cultura entre otros. Tendencia que ha caracterizado las políticas de inclusión y de acceso a las IES en la mayoría de los países de la región durante los últimos años.

La inclusión y la equidad de acceso a oportunidades en la educación superior es un acontecimiento reciente en el ámbito internacional y su desarrollo ha estado marcado por el reconocimiento de las diferencias de género y en particular por las necesidades particulares de personas discapacitadas con potencial para hacer estudios en el nivel superior. El impacto de estos cambios en la educación general se ha dejado notar y ha contribuido relativamente con el aumento en la participación de estos grupos, con la demanda por mayor educación en el sector terciario y con la masificación de la educación superior y su diferenciación, como también con la calidad, la cobertura y la efectividad de las IES. A pesar de los avances experimentados, la inclusión ha estado mayormente vinculada a criterios de mérito (aptitud), capacidad y necesidad y diversidad (condiciones y viabilidad de las oportunidades de estudios) de los grupos excluidos en menoscabo de las necesidades para el aprovechamiento, motivación, esfuerzo, experiencia y los intereses académicos de estos para optar y participar de acuerdo con las oportunidades educativas de interés, disponibles de calidad y viables.

La inclusión como estrategia para reducir la desigualdad en la educación superior y la participación en la sociedad, está vinculada a condiciones de equidad de acceso, participación, aprovechamiento, progreso y terminación de los estudios. La facilitación de las oportunidades de estudio sin considerar las diferentes necesidades de los grupos excluidos y los niveles de rezago en capacidad cognitiva y de conocimiento, representa para estas personas, oportunidades desiguales para su avance, desarrollo integral y participación en la sociedad. El rezago por la desigualdad vinculada a la pobreza, el género, la raza, la etnia, el idioma y la cultura no se deja atrás por acceder a participar en una experiencia educativa. Al contrario. De acuerdo con las medidas de inclusión, los procesos de interacción cultural educativa dentro de las instituciones van a reducir o agudizar las desigualdades o diferencias, determinando las posibilidades de aprovechamiento, progreso, terminación y logros. La inclusión bajo condiciones de inequidad de oportunidad tiene las consecuencias de elevar la repitencia, el abandono de estudios y bajo dominio de conocimientos y competencias que van a limitar el desempeño, posibilidad de empleo, remuneración apropiada y productividad de las personas en el mundo del trabajo y la contribución que podrían hacer a la sociedad.

Las políticas de inclusión (existencia o insuficiencia) se han desarrollado alrededor de áreas geográficas, infraestructura existente, por criterios de mérito (talento individual, idioma oficial, disponibilidad de recursos) y cupo, legitimado por una “meritocracia” (procesos y normativa de selección, evaluación y egreso de las instituciones) en la educación superior. En términos generales los modelos de acceso a las IES se han basado en el reconocimiento del talento y de las diferencias de necesidades económicas (viabilidad de los estudios, particularmente la financiación de los estudios de los estudiantes de menores recursos económicos con méritos académicos para acceder a las IES).

La tendencia de “igualar las oportunidades de estudio” en distintas áreas del mundo y en la región, se ha caracterizado por tratar de nivelar la cantidad de recursos para las personas, y adecuar la infraestructura existente para que los candidatos a estudio elegibles, puedan acceder (opciones) a las diferentes oportunidades educativas disponibles (a mayor ingreso *per cápita* se eleva la probabilidad y opciones de acceder a las IES, el aumento de la matrícula y cobertura de la oferta en la educación y de participación en la actividad económica y la fuerza laboral). La trayectoria de estas prácticas sugiere que reasignar los recursos y modificar la infraestructura no ha sido suficiente para que los estudiantes puedan aprovechar (eficiencia-efectividad) las oportunidades en igualdad de condiciones (libros, maestros, laboratorios, bibliotecas, tecnología). Igualar las oportunidades de estudio, supone la distribución de los recursos

educativos en aprendizaje y aprovechamiento (desarrollo cognitivo) para adquirir conocimiento, competencias y destrezas del nivel superior, (i.e. conocimiento sobre el conocimiento mismo). La desigualdad de oportunidades requiere flexibilizar y adecuar las oportunidades educativas de acuerdo con las necesidades de aprendizaje y conocimiento de las personas en relación con la “diferencia en circunstancias de estos” (salvo algunas que están fuera del control de aquellas y que no son alternativas de opción) como el género y algunas discapacidades; las desigualdades adquiridas socialmente como la diferencia en “capital cultural” manteniendo la habilidad como constante, deberán de complementar y orientar las políticas de elevar los niveles de salud, nutrición y educativos a través de la distribución del ingreso y reasignación de los recursos disponibles de acuerdo con los requisitos de implantación de las políticas de inclusión y acceso a las IES; enfoques que han probado ser efectivos en los países nórdicos en donde la educación es primordialmente pública, y relativamente accesible para todos.

Tendencias hacia la inclusión y equidad en la educación superior

El acceso a la educación superior en la ALyC ha sido condicionado por la trayectoria previa de los estudiantes a lo largo de la carrera escolar. Las tasas de participación en los sistemas educativos se reducen entre el nivel primario y secundario, y se acentúan en la transición hacia la educación secundaria, al sector terciario y al universitario. Éste proceso fluctúa de país en país de acuerdo con las tasas de crecimiento de los sistemas que fluctúan entre 3% y el 7% anual, con la excepción de Brasil que ha crecido alrededor del 12%, en comparación con Europa y los Estados Unidos que experimentan desaceleración y estancamiento en algunas regiones en los últimos años (CEPAL, 2006; CINDA, 2007).

Como se demuestra en el Cuadro 3, al igual que las matrículas, las tasas de participación tienen lugar en contextos nacionales específicos donde se puede distinguir diferencias entre los sistemas, los niveles de expansión y de participación por grupos de edad. No puede establecerse como tendencia en la región una relación lineal entre el tamaño y los niveles de desarrollo de los países, medido por el ingreso *per capita* de la población o el nivel de crecimiento de la educación superior. Solamente algunos países demuestran la correlación entre nivel de desarrollo alcanzado y expansión del sistema como lo son la experiencia de Chile y Costa Rica, mientras que otros países como Argentina, Barbados, Panamá y Venezuela reflejan gran crecimiento con niveles relativos de desarrollo; otros reflejan rezago en las tasas de participación en relación con el nivel de ingreso *per cápita* como refleja la experiencia de Brasil, Colombia, México, y Ecuador. Sin embargo, la experiencia de la mayor parte de los países, revela que la distribución de acceso a las oportunidades de estudio en los sistemas de educación superior en la región, están condicionadas por el incremento de la oferta académica que trae la masificación de la educación superior en relación con el trasfondo económico y social de los estudiantes de acuerdo con el Quintil de ingreso *per cápita* del hogar de procedencia de los alumnos. La participación del Quintil más pobre oscila entre un tercio en los países de República Dominicana y Bolivia, y menos de un 15% en los países de Colombia, México y Uruguay (Banco Mundial, 2006; CINDA, 2007).

Como se estableció en la sección anterior, la tendencia al acceso e inclusión a las oportunidades de estudio está vinculada a criterios de selección por talento, viabilidad y necesidad en relación con la distribución del ingreso en la población, con un sesgo reciente en un gran número de países hacia una mayor participación de la mujer que los hombres. Las mujeres

han accedido en forma creciente y mantenido elevados porcentajes de egreso sobrepasando los niveles alcanzados por los varones en diversas áreas de estudio. Los avances se pueden dividir en tres grupos de países: alto nivel de participación (+ 50%) de la mujer; equilibrio “relativo” y un grupo menor de países que reflejan una brecha de participación por género. A pesar de los avances, la tendencia refleja otras dimensiones en las cuales la mujer continúa participando más en unas áreas académicas y carreras profesionales de servicios culturalmente asociadas al género femenino como la educación básica y media, enfermería, nutrición y profesiones de la salud y servicio social, mientras que las áreas tecnológicas, las ciencias básicas y profesionales del primer nivel como ingeniería, medicina y derecho siguen siendo espacios profesionales asociados a los hombres. La tendencia de segregación de género en las disciplinas académicas en la educación superior que determina la naturaleza de la participación en la actividad económica, reproduce y mantiene la desigualdad en los salarios prevalecientes en el mercado laboral. A pesar del aumento de la participación laboral de la mujer durante las últimas décadas, la tendencia a la segregación en el tipo y calidad de trabajo al que acceden las mujeres continúa diferenciado, por la existencia de factores socio-económicos y culturales que sostienen la estructura desigual de género en el acceso y condiciones dentro del mercado de trabajo en la región. La inclusión de género a la educación superior, ampliando el acceso de la mujer y otros grupos de la sociedad a las instituciones de educación superior constituye un paso necesario para avanzar frente a la desigualdad, pero no suficiente para garantizar la equidad en el mercado de trabajo, remuneración y progreso en el empleo (Papadupolos, Radakovich, 2005).

Por otro lado, el nivel de empleo y la distribución del ingreso son determinantes para acceder a la educación superior pública o privada, independientemente si es de costo bajo o elevado, siendo la tasa de participación más alta en los países con mayor ingreso *per capita* y mayor cobertura del sector privado. Países como Brasil, Chile, Colombia, Panamá, Puerto Rico, Costa Rica en donde la matrícula del sector privado ha superado la del sector público, existe una correlación entre nivel de ingreso de grupos de la población y mayor oferta de oportunidades del sector privado. El ingreso elevado *per capita* de un gran número de países del Caribe inglés ha propiciado las condiciones para un crecimiento en los convenios entre las instituciones existentes (Barbados, Jamaica, Trinidad y Tobago, Islas Vírgenes de los EE UU, entre otros) y las de Inglaterra, Estados Unidos y Canadá que incluyen programas de postgrado, medicina, veterinaria, administración de empresas, entre un gran número de programas elevando las tasas de participación en el sector terciario y la del nivel de educación superior (Howe, 2005; Brandon, 2003).

En algunos países donde existen recursos para financiar el talento con la finalidad de viabilizar los estudios, los Quintiles de ingreso intermedio todavía pueden optar y acceder a instituciones de educación superior públicas o privadas. Estudiantes que no puedan entrar a instituciones públicas por cupo limitado podrán estudiar en instituciones privadas. Los estudiantes del Quintil superior tendrán mayores opciones, incluyendo la de estudiar en el exterior. Varios países de Centro América denotan tasas bajas de participación, mientras que en otros del Caribe, evidencian avances en participación de género, discapacidad y otros grupos de edad. Por los costos ascendentes de la educación superior y los ingresos bajos de la población en los países de la región, el aumento de la oferta subsidiada del sector público va a ser determinante en el sector terciario de la educación superior y en su contribución al crecimiento económico y desarrollo de las sociedades.

Cuadro 3
Tendencia a la inclusión y equidad en la educación superior

**Indicadores de inclusión y equidad en educación superior en algunos Países de ALyC:
2001-2006**

País	Matrícula Educación Superior	Educación Superior				Tasa Bruta de part./Ingreso <i>per capita</i>	Quintil 1 Más pobre	Quintil 5 Más rico
		Matrícula pública/privada	Género mujeres	% PIB Educación Superior				
Argentina	2,010,830	79.4	20.6	59.3	0.23	38.2 8,132	1.1	41.7 05
Barbados	8,003	----	----	71.8	----	27.2 6,951	---	---
Bolivia	312,769	81.9	18.1	45.0	1.50	21.3 1,033	0.3	48.7 02
Brasil	3,887,0022	29.2	70.8	56.4	----	11.2 3,574	0.8	56.6 05
Chile	537,114	29.5	70.5	48.0		20.7 5,729	1.3	44.9 03
Colombia	1,035,006	42.4	57.6	57.6	0.71	13.8 2,153	0.9	48.2 05
Costa Rica	170,423	42.7	57.3	53.1	0.90	26.9 4,505	1.3	35.1 05
Cuba	273,588	100	----	61.8	^{2,78}	20.9 2,798	---	----
Curazao /NA	2,300	----	----	----	----	----	----	----
Ecuador	286,954	69.0	31.0			20.0 1,535	1.8	46.8 05
El Salvador	116,521	32.6	67.4	54.8	---	15.9 2,129	1.4	36.7 04
Guadalupe	----	----	----	----	---	----	---	----
Guatemala	218,416	51.9	48.1	55.9	---	8.4 1,720	1.3	43.0 02
Haití	----	---	---	----	---	5.8 390	---	----
Honduras	120,012	80.3	19.7	55.0	1.20	1.2 977	0.8	45.5 03
Jamaica	45,770			69.9		6.8 2,989	---	----
México	2,322,781	67.0	33.0	48.7	0.87	14.5 5,992	1.3	42.3 05
Nicaragua	104,403	43.1	56.9	54.3	1.10	8.2 835	0.6	46.5 01
Panamá	132,167	81.7	18.3	60.6	1,27	21.5 4,413	0.7	40.6 05
Paraguay	108,812	58.9	41.1	51.1	1.00	8.3 1,296	1.0	41.6 05
Perú	871,145	52.3	47.7	44.	----	30.4 2,340	1.4	39.2 03
Puerto Rico	180,404	29.2	70.8	64.4	----	-----	1.7	59.9 99
R. Dominicana	293,169	46.1	53,9	55.0	0.29	19.9 3,389	0.8	43.9 05
Trinidad y Tobago	12,316	----	----	61.1	0.50	6.6 9,074	-----	----
Uruguay	105,268	90.7	9.3	61.0	---	29.9 6,086	1.8	34.5 05
Venezuela	997,662	59.1	40.9	60.2	---	29.0 4,939	0.9	36.8 03
ALyC	16,000,000	53.4	44.6	-----	----	16.9 4,055	----	-----

Fuentes: CEPAL: Anuario Estadístico de ALyC (2006). Santiago de Chile: 2006. CINDA Educación Superior en Ibero América: Informe, 2007. Santiago de Chile. CEPAL: Panorama Social de América Latina. Santiago do Chile: 2007. CEPAL (2005) Globalización y Desarrollo: Desafíos de Puerto Rico frente al Siglo XXI. Chile / México: CEPAL. IESALC/UNESCO: Informe sobre la educación superior en ALyC 2000-2005. Junta de planificación de PR, 2003; Consejo de Educación Superior de PR, 2003-2004.

- Matrícula general en educación superior
- Matrícula en sector público y privado de educación superior
- Participación de mujeres por cada 100 estudiantes
- 5% PIB a educación superior
- Tasa bruta de participación en educación de la población general
- Ingreso *per capita* en dólares año 2000
- Quintil 1 más pobre de la población

Ante la desigualdad en la región en cuanto a inclusión y equidad de oportunidades en la educación superior la respuesta a la exclusión (inexistencia y necesidad) tiene varias dimensiones: la cobertura geográfica, de género y la incorporación de grupos étnicos lingüísticos-culturales. Las diferencias en la disponibilidad en las diversas áreas geográficas entre las zonas rurales y urbanas, y la insuficiencia de instituciones públicas y privadas en las capitales de países y grandes ciudades, en los poblados del interior, han restringido el acceso a las oportunidades educativas en los niveles educativos del nivel secundario y superior. El crecimiento, diversificación y diferenciación de las oportunidades educativas a través de mayor escolarización secundaria y la ampliación de la cobertura del sector terciario y universitario, han reducido la desigualdad de oportunidades de estudio en la región. Con las nuevas tecnologías, la educación virtual representa una nueva posibilidad de remover los obstáculos del aislamiento, la falta de infraestructura y la movilización de académicos y estudiantes entre las regiones, al interior de los países y la capacidad de la región para interactuar con el ámbito internacional. Aunque se han registrado avances en la regionalización de nuevas oportunidades educativas en algunos países, la migración de estudiantes a las grandes ciudades y al exterior nos lleva hacia la insuficiencia de cobertura, ausencia de instituciones públicas y calidad en un gran número de regiones. La inclusión y acceso a las instituciones de educación superior va a depender de la apertura y viabilidad de opciones que tengan las personas para acceder a la educación superior. La desigualdad de ingresos como obstáculo para poder optar entre alternativas de estudios en cuanto a disponibilidad geográfica de cobertura, diversidad y diferenciación de la oferta (pública o privada de educación de calidad) es determinante en las estrategias de inclusión y acceso de las IES. La opción a estudios en instituciones de baja calidad con o sin subsidio por talento o necesidad, no representa una verdadera oportunidad que resulte en egreso y probabilidad de ubicación en un trabajo con remuneración razonable.

Tendencias de inclusión y acceso en la educación superior. Políticas de inclusión

Entre los años de 1975 y 2005 la matrícula de la educación se multiplicó en la región cuatro veces, llegando a la cifra de 16 millones de estudiantes con una alta presencia de la matrícula privada. La matrícula se agrupa en los estudios de carreras en el área de servicios, incluyendo las carreras de derecho, economía, y administración, seguida de profesiones de servicios sociales como educación, ciencias de la salud, las comunicaciones, entre otros. El acceso a las instituciones privadas es dirigido y custodiado por las instituciones que cumplen con los requisitos de generales de ingreso a la educación superior y de la institución, salvo en los casos de estudios que terminan con la postulación (CINDA, 2007). Las políticas de inclusión y equidad (lineamiento de acción para promover la participación y cerrar brechas de género, discapacidades, etnia, raza, idioma) de los países de la región, se han basado en el aumento de la demanda por consideraciones geográficas, necesidades de grupos por discapacidad, participación de género en las disciplinas, carreras y las profesiones. A pesar de la masificación de la oferta de la IES, la necesidad de ampliar la participación para responder a los reclamos de estos grupos ha sido relativa ya que el acceso a las instituciones, las carreras profesionales y el mundo del trabajo está precedido por el mérito (habilidades y capacidades) para poder acceder a estas instancias. De acuerdo con los indicadores de desarrollo humano, los pueblos indígenas han

quedado a la zaga en comparación con los otros grupos y sectores socioeconómicos (Ramiro, 2004)

Las políticas de inclusión y “acción afirmativa” en la educación superior internacional han influido en los gobiernos e instituciones de la región. Las políticas de inclusión de los países de la región para promover la participación de los grupos excluidos o sectores que experimentan dificultad para ingresar, progresar, terminar los estudios superiores se concentran en un grupo de países y en otros con gran presencia de grupos indígenas, étnico-raciales son de política pública institucional. Solo un grupo reducido de países tienen disposiciones constitucionales para integrar o incluir grupos o sectores de la población a la educación superior (Haití, Guyana, Paraguay y Venezuela) y que además garantizan el acceso e igualdad de género; por discapacidad y a grupos desfavorecidos (Moreno-Valdés, 2005). Otro grupo de países provee financiamiento para las instituciones y estudiantes para promover el acceso a las oportunidades de estudios basado en talento, mérito y progreso académico de los estudiantes. Las políticas para promover la participación incluyen fondos institucionales, becas, créditos y préstamos de estudio que varían por país, región e instituciones. Recursos que se complementan con iniciativas de las instituciones y la inversión y gastos que hace la familia o el estudiante para poder estudiar (transporte, alimentos, materiales, gastos personales como: ropa, salud, cuotas o gastos circunstanciales no incluidos o previstos en la vida del estudiante en y fuera de las instituciones).

Las políticas de acceso a la educación superior en la región incluyen algunos recursos o combinación de otros como: becas, cupos, cuotas reservadas de admisión para la participación de grupos sociales, prerrequisitos de ingreso para promover permanencia y terminación de estudios, y el acceso a la educación virtual en los países y a nivel internacional. Con los avances de inclusión y equidad de género y otros grupos, los estudios y programas académicos acerca de las necesidades de estos grupos en la academia y la vida en las instituciones, han contribuido en el desarrollo e implantación de las políticas de inclusión y estrategias para ampliar el acceso de estos grupos a la educación superior.

Los grupos que han experimentado avances han sido los de género y los estudiantes con discapacidades. La mayoría de los países reflejan mayoría de género en las matrículas y alrededor de 20 países en la región han consagrado garantías de participación/inclusión de personas con discapacidades en el marco legal de los países y políticas de acceso de las instituciones. Políticas y prácticas institucionales que excluyen derechos, asignación de recursos tales como becas, presupuesto a programas de integración, apoyo y servicio a los profesores, estudiantes y personal de apoyo a la gestión institucional (IESALC, 2005; CINDA, 2007).

Los movimientos a favor de la inclusión tienen influencias de los antecedentes en experiencias universitarias en Europa, los Estados Unidos y otros países del ámbito internacional para remover barreras, crear la infraestructura, programas y servicios de apoyo a estudiantes de estos grupos. Al igual que otros grupos que experimentan dificultades para acceder y permanecer en los estudios, no existen suficientes datos e información recientes que reflejen la situación y avance de algunos grupos, lo cual hace imperativo recurrir a las instituciones para determinar las necesidades de acceso y progreso de los estudiantes y en particular el talento con necesidades económicas para poder hacer estudios en las instituciones de educación superior. En el nivel de postgrado e investigación, el reto de la inclusión representa uno de los desafíos más importantes y urgentes en la región. El acceso y creación de conocimiento que se genera en estas instituciones es crucial para romper con los ciclos de exclusión a los niveles estratégicos pertinentes de conocimiento como son los de formación, investigación y producción de conocimiento acerca de los grupos excluidos y su aportación a las estrategias de inclusión, al

desarrollo de la diversidad con equidad, lo que resulta impostergable e ineludible al considerar el alcance de las políticas de inclusión y las estrategias de acceso a las IES. Aunque el postgrado es uno de los niveles de la educación superior que demuestra crecimiento, los determinantes de tasas de egreso de los grupos excluidos por ingreso y preparación académica para ingresar a este nivel indican que continúan rezagados en comparación con los grupos con mayores posibilidades de acceder y terminar los estudios en este nivel.

7. Tendencias de desigualdad y las dimensiones de inclusión y equidad en la educación superior

7.1. Desigualdades sociales y urbanas

El crecimiento de la IES en las diferentes regiones de los países, como también la creación de sedes regionales o comunidades locales por las IES ha permitido reducir la brecha entre la oferta académica en las grandes ciudades y capitales en relación con los del interior. Los programas virtuales y de nuevas modalidades han permitido acceder a los estudios desde diferentes áreas geográficas y en el ámbito internacional. Sin embargo, todavía persiste en algunos países que la oferta en los nuevos centros es reducida por lo cual todavía se evidencia la migración de estudiantes en búsqueda de oportunidades de programas de calidad con docentes altamente cualificados y la infraestructura de laboratorios, bibliotecas y facilidades vinculadas a las carreras y a los profesiones de gran demanda que tienden a estar en las capitales y grandes ciudades.

7.2. Desigualdades de género

En el ámbito de la educación uno de los grandes avances durante las últimas dos décadas ha sido el aumento vertiginoso de la participación de la mujer en la educación superior en todos los niveles. De un porcentaje de participación de 35% en 1980 se registró un aumento a un 53% para el 2003, de acuerdo con el informe de la UNESCO sobre la educación, la matrícula de la mujer alcanzó el 53%. Esta tendencia demuestra ser general en los países de la ALyC en función del ingreso familiar y *per cápita* de las sociedades, reafirmando que la diferencia en participación en la educación superior (desigualdad entre grupos) reside en los niveles de ingreso en los sectores sociales y no únicamente los aspectos culturales vinculados al género. En países como Chile, México, Costa Rica, Brasil, Argentina, Cuba, Venezuela, República Dominicana, Panamá y Uruguay la participación fluctuó entre 47.3 % y 61.2 % (Rama: IESALC, 2005). Tendencia que refleja una nueva dinámica en la familia, en el trabajo y en la relación entre géneros en la sociedad y su impacto en la IES y en las próximas generaciones. El avance de género en las instituciones se evidencia en un gran número de programas de estudio, carreras y profesiones. Sin embargo, la tendencia, de acuerdo con los estudios recientes, en gran número de países indica que todavía la matrícula de varones supera a la de mujeres en las áreas de ingeniería, tecnología, agronomía y medio ambiente y construcción, arquitectura y artes graficas. Por otro lado, la tendencia de participación laboral y ocupación se invierte, el varón de 13 años o más supera las posibilidades de ocupación y trabajo de la mujer; entre los desocupados con nivel

educativo del nivel terciario-superior, la tasa de desempleo tiende a ser más elevada entre las mujeres. Las mujeres no solo acceden más que los varones a las oportunidades educativas, sino que exhiben alto rendimiento académico, desempeño, perseverancia e ingreso superando los niveles alcanzados por los varones en un gran número de áreas de estudio, carreras y profesiones (IESALC 2005).

7.3. Desigualdades étnicas-raciales

Los grupos de población étnicos (indígenas) demuestran los niveles más bajos de escolaridad, lo cual continua evidenciando un alto nivel de exclusión en los sistemas educativos de la región que finalmente se expresa en uno de los mayores obstáculos para llevar estudiantes a la educación superior. Los niveles de retención/abandono de las oportunidades educativas de miembros de estos grupos recaen en las zonas rurales. Las féminas y los grupos más pobres de esta población representan mayor exclusión y posibilidades de éxito debido a la baja calidad de la educación básica y media; ausencia e insuficiencia de políticas de inclusión y acceso a la educación superior. A pesar de los avances en la educación intercultural-bilingüe en los sistemas educativos que sirven a esta población en países de la región, la carencia de recursos y la relativa calidad de las instituciones públicas que le sirven, no son suficientes para superar el rezago, la exclusión y pobreza en estos grupos.

La desigualdad étnica se extiende a grupos raciales de ciudadanos que históricamente han venido experimentando la desigualdad y la exclusión en los sistemas educativos, de la participación laboral y empleo, como también en relación con los salarios alcanzados por otros grupos sociales. Las desigualdades sociales se dan en los países de la región con diferentes trasfondos históricos, pero con herencia de desigualdad racial y bajos ingresos para un grupo menor de personas que no se ha podido educar a pesar del avance de algunos países del Caribe, Centro América y del continente Suramericano (Rama: IESALC, 2005; Gentili, 2006).

Además de las diferencias en las necesidades de vida, culturales y sociales de estos grupos, el denominador común entre estos es el rezago socio económico en relación con los niveles alcanzados de escolaridad. La inclusión, la pertinencia de la experiencia educativa, el abandono, la repetición o la calidad de los resultados obtenidos por estos grupos están relacionados con la desigualdad, el capital cultural, cognitivo, de conocimiento, competencias y aptitudes necesarios para proseguir, mantenerse y terminar estudios superiores como precondition a la ubicación en el trabajo y a un salario que puedan superar la condición previa de carencia para poder optar entre los diferentes posibilidades de oportunidades de vida en la sociedad (carreras, profesiones, etc.) que se experimentan en términos de su participación en la educación, la actividad económica y el ámbito político-social en las sociedades de la región.

7.4. Desigualdad de suficiencia

Las políticas de inclusión y acceso reflejan la tradición heredada sobre la identidad y la misión de la educación superior de ser un privilegio y no un derecho de los diferentes grupos de la sociedad que podrían optar por interés o viabilidad económica. Los criterios académicos de mérito, prevalecen sobre los de origen social, cultural, étnico, racial y de género. Acceder a la educación superior supone la preparación académica para ingresar, permanecer, desempeñar y

egresar hacia el mundo del trabajo. Las políticas de inclusión y acceso se han centralizado por la remoción de barreras geográficas, de género, discapacidades, lingüísticas y de necesidad de estudio para los que estén preparados (seleccionados por talento y mérito) que provengan de estos grupos. Las diferencias de raza, etnia, privación socio económica por si solas no han sido factores vinculados a la inclusión, los accesos y equidad de la provisión de oportunidades educativas en el nivel superior.

8. Impacto y consecuencias de la desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en el escenario tendencial

Las políticas de inclusión y la estrategia de acceso de los gobiernos y las IES han tenido poca efectividad en términos de la totalidad de la población que podría optar por proseguir estudios pos secundario y universitario. La mayor parte de la población estudiantil que accede el nivel superior proviene de los Quintiles más altos de ingreso familiar. Los grupos de género y con discapacidades apuntan a ser los que más han avanzado con las políticas de inclusión y estrategias de acceso a la IES de los Quintiles IV y V del ingreso total de la población en la región. Los Quintiles de la población más pobres son los más rezagados en todas las categorías de desigualdad en cuanto a la posibilidad de acceder a oportunidades de estudio a nivel superior. La condición de desigualdad económica y social es un determinante de gran peso en el acceso, permanencia, aprovechamiento (desempeño-rendimiento), ingreso y ubicación en el empleo en la educación superior y el trabajo relacionado con este nivel según se demuestra en el Cuadro 4.

Cuadro 4
Participación–escolaridad por grupo de edad y niveles de ingreso en la región de ALyC

Grupo de Edad	Quintil 1%	Quintil 3%	Quintil 5%
7-12	93.5	97.6	98.6
13-19	68.5	72.6	83.6
20-24	16.2	26.7	47.7

Fuentes: Banco Mundial, Año 2003; Rama, 2006 IESALC; CINDA, 2007.

De acuerdo con los datos del Banco Mundial, para el año 2003 la participación en la educación de los grupos de edad tenía poca diferencia entre los estratos sociales (aunque se sabe que en los Quintiles 4 y 5 hay un número creciente de familias que envían a sus hijos a centros privados con mayores recursos y “calidad” educativa, sin embargo, los grupos de edad de 13-19 y 20 -24 años se distancian de los estratos en año de escolaridad y participación en la educación superior. Gran parte de los avances de los estratos medios se deben al aumento de las ofertas de las IES privadas la cual aumentó durante los últimos años. La tendencia refleja que por cada 3 estudiantes del Quintil 5 que acceden a la educación superior, 2 participan de los estratos medios y un estudiante proveniente del Quintil 1 de menores ingresos. La relación entre el estrato de mayor ingreso y el de menor ingreso es de alrededor de 30.0% (Rama: IESALC, 2006).

Al considerar que la reestructuración económica a nivel mundial lleva a los países a entrar en la economía del conocimiento, la revolución tecnológica con los procesos de interacción de la globalización a la transformación de las instituciones hacia sociedades del aprendizaje a lo largo de la vida y del conocimiento, se espera que de cada 5 nuevos empleos creados, 3 de estos

requieren educación post-secundaria o de nivel universitario (UNESCO, 2005; OECD, 1995; Reich, 1992). La estructuración de K-12 y del nivel terciario prevalece sin proveer una transición a la educación superior más allá del talento y del mérito para ingresar al sector secundario.

Según la tendencia de distribución del ingreso y de crecimiento poblacional en la región, en la medida que las instituciones públicas de alguna manera no puedan ampliar el cupo y las estrategias de acceso e ingreso de los estratos más bajos, la desigualdad entre los grupos de ingreso se ampliará al llegar al nivel universitario ya que las instituciones no han demostrado la capacidad para transformarse y poder atender a los estudiantes que en estos tiempos acceden a los estudios del nivel superior.

Este legado tiende a mantener la desigualdad en lugar de reducirla. Según se demuestra en el Cuadro 3 presentado anteriormente, la mayoría de los países han experimentado un crecimiento acelerado de los proveedores privados. Los estudiantes que acceden a este sector provienen de los grupos de ingresos medios y altos (Quintiles 3-4) profundizando la desigualdad educativa nivel superior entre los grupos de menor ingreso y los de medianos y altos ingresos con mayores recursos.

Recapitulando, la inclusión y equidad en el escenario tendencial

La inclusión y la equidad en el escenario tendencial tienen su origen en la ausencia, insuficiencia y desigualdad de opciones de participación en las oportunidades en la educación superior. A pesar de la masificación de la educación superior durante las últimas décadas, todavía hay grupos que experimentan bajos niveles de acceso por las razones de desigualdad social adquirida (participación en la actividad económica y niveles de ingreso) que propician la reproducción de la desigualdad socio económica, de marginación y exclusión en relación con el alcance y efectividad de las políticas económicas, sociales de inclusión y acceso.

Como se ha argumentado anteriormente en este trabajo, aunque los sistemas educativos de los países de la región se han ido transformando hacia la universalización de la educación general de la población y la ampliación de la educación del nivel postsecundario y superior universitario. A pesar de que se ha buscado mejorar la articulación entre ambos niveles, todavía persiste una brecha entre los sectores de: transición, niveles de conocimiento y competencias que en gran medida se atribuyen, según demuestra la evidencia, a la desigualdad de oportunidades educativas previas de los sectores que buscan acceder a la educación superior, las carreras profesionales y las alternativas del sector técnico de nivel postsecundario, se ha observado la creación de instituciones especializadas para atender las necesidades de algunos grupos que ha llegado a proyectos estratégicos regionales como las universidades indígenas y otros proyectos dirigidos al desarrollo de localidades aisladas o marginadas con el apoyo de los organismos internacionales y los gobiernos locales.

La inclusión como estrategia para atender la exclusión (desigualdad de acceso a oportunidades de estudio) tiene varios elementos: las políticas (voluntad y compromiso con la cobertura, distribución geográfica y alcance de acuerdo con los tiempos y los recursos disponibles i.e. el alcance de la justicia social); la pertinencia de las iniciativas de acuerdo con las necesidades de la sociedad, de las personas, grupos y sectores que se quieren incluir; y su viabilidad y financiamiento (recursos suficientes y adecuados); de las iniciativas de los gobiernos dirigidas a reducir la exclusión por la diversidad de necesidades de personas, grupos, localidades o regiones; la naturaleza de las políticas de “acceso” de las IES (identificación, reclutamiento,

viabilidad, financiamiento, retención); su transformación y egreso de los estudiantes que culminan estudios avanzados y/o ubicación (resultados) en el mundo del trabajo. La pertinencia de las políticas de inclusión de los gobiernos determinan en gran medida las de acceso a las oportunidades en las instituciones y ubicación en el mundo del trabajo, por lo cual el enfoque de la pertinencia y efectividad de las IES deben estar orientadas por las necesidades de la población de infraestructura para el aprendizaje y de aprovechamiento en relación con los reclamos de inclusión de los diferentes sectores de la sociedad (Vessuri, 1998). No reconocer las diferencias de condiciones, circunstancias y necesidades de la diversidad de la población, supone que el talento o mérito por sí solos (a pesar de las diferencias culturales, lingüísticas o desigualdades (adscritas o adquiridas) no son obstáculos entre las opciones existentes y ante la variedad de las modalidades de oportunidades educativas que ofrecen las instituciones. La diferenciación de la oferta de la educación superior en términos de “calidad” incide directamente sobre la efectividad de las políticas de acceso en las instituciones, las oportunidades de estudio, la efectividad de estas y los resultados. La pertinencia de las políticas al igual que la viabilidad de implantación determinan en gran medida los resultados de inclusión y justicia social en relación con las expectativas de los que aspiran a participar, beneficiarse y contribuir a la colectividad a través de la educación superior.

La formulación e implantación de políticas de inclusión y de acceso a las oportunidades de estudio en las IES como plataforma para reducir la exclusión-desigualdad (para poder responder a las nuevas demandas y desafíos de la nueva economía y de las sociedades en la era del conocimiento), deberá incluir la participación de los sectores para quienes se está legislando para así poder atender la diversidad de sus necesidades y expectativas en los estudios del nivel superior. La opción de continuar estudios del nivel superior y universitario, recae en la disponibilidad de educación básica y secundaria de calidad como prerrequisito de transición hacia la educación superior para todos los grupos que acceden a la educación pública o privada, por lo cual la meta de la UNESCO, 2001 de “educación para todos”, es una precondition para la opción de la educación superior y la meta de universalización en el horizonte 2021.

8.2. Impacto del escenario tendencial en las sociedades de la región en el horizonte 2021

En el ámbito internacional la tendencia a la inclusión para ampliar el acceso, ha evolucionado para elevar la participación, proveer los recursos necesarios para hacer viable el ingreso, integración, progreso, rendimiento y egreso en términos académicos, con relación a remoción de obstáculos de género, discapacidades, condición socio-económica, discriminación por raza, color, idioma, cultura, ideología, entre otros. La pertinencia “tácita” y de “auto-referencia” en la educación superior está en transición. El marco “común” y las diferencias contextuales son de gran peso y en los países desarrollados se mitigan los rasgos más notorios de la transformación actual de las instituciones, mientras en los países en vías del desarrollo, se agudizan (Vessuri, 1998). La responsabilidad social y la pertinencia de la educación superior, abarca un amplio conjunto de acciones y procesos que tienen como objetivo responder desde su propia dinámica, al impulso de los cambios necesarios que deben emprenderse desde la articulación al nuevo contexto que está surgiendo, y hacerlo de manera prospectiva, eficaz y con un alto sentido ético al considerar los desafíos, retos y escenarios de la sociedad frente a las transformaciones de la época en que ocurren (Didriksson, Herrera, 2007).

En la transición hacia sociedades del aprendizaje a lo largo de la vida y de creación de conocimiento, las IES atraviesan por un proceso de transformación de entidades basadas en la enseñanza y la investigación hacia instituciones del aprendizaje y de producción de conocimiento. En este proceso las instituciones van a tener que revisar sus funciones, cambiar sus estructuras, reconsiderar su identidad y redefinir la misión para poder reflejar la “nueva pertinencia y responsabilidad social”; ser eficientes y efectivas de acuerdo con las condiciones de transición (recursos exiguos y nuevas prioridades, tecnologías y modalidades de la gestión del conocimiento, diversidad de estudiantes, entre otros) que van a incidir sobre los procesos de cambio y transformación en cada institución en relación con su entorno. Por la naturaleza de las IES el proceso tiene que surgir de las instituciones con la participación y el consenso de los miembros que laboran, estudian y conviven en estas, con el apoyo de los gobiernos, las agencias acreditadoras y los organismos internacionales que promueven el desarrollo regional (Aponte, 1996-1997).

La implantación de políticas de inclusión y equidad, como también las estrategias de acceso en las IES, conlleva cambios en la identidad y misión de las instituciones que son necesarios para incorporar el “acceso” como elemento central de la nueva pertinencia y responsabilidad social. De igual manera, es necesario hacer cambios en la cultura y en los valores de las instituciones necesarios para incorporar el acceso como elemento central de la nueva pertinencia y responsabilidad social en relación con las expectativas de participación de los distintos sectores en el desarrollo de la sociedad. La importancia de los cambios se ubica en la visión de futuro y horizonte alterno que se imparte a los procesos de transformación en relación con el escenario tendencial centrado en una pertinencia de mercado, en donde los criterios que describen la “calidad” son la eficiencia, rendimiento y efectividad para la “competitividad”. Esto no ha sido vinculado socialmente (finalidad) con el acceso a las oportunidades educativas como eje central de la nueva pertinencia (participación) y responsabilidad social (inclusión y justicia social) en las políticas para el desarrollo de las sociedades en el nuevo contexto del aprendizaje y la creación de conocimiento (Didriksson, 2007).

La nueva pertinencia social de la educación superior contiene la dimensión de inclusión y equidad que incide y amplía la noción de “calidad” que prevalece en las instituciones de educación superior. En una dinámica de cambio de época y transformación, se pueden unificar algunos de los elementos de ambas nociones en una concepción que recoja la “calidad” en las IES en función de la nueva pertinencia de acceso en el escenario tendencial en relación con la transición al escenario alternativo de transformación. De acuerdo con este contexto, podríamos establecer que: la calidad existe en una institución en la medida que sus recursos sean adecuados, su organización y procesos son apropiados (pertinentes) y están dirigidos hacia el logro exitoso de resultados (eficiencia-efectividad en relación con expectativas), y que los programas impactan significativamente transformando positivamente a las personas afiliadas a la institución y su entorno, y que estos procesos son creados, llevados a cabo o modificados por las personas de la institución y otras relacionadas con su pertinencia, entorno y responsabilidad social, conforme a la identidad, misión, integridad, y con una cultura de valores de inclusión y equidad compartidos (Aponte, 1996, 1997, 2002).

Después de varias décadas de políticas de inclusión y estrategias para ampliar el acceso orientadas a eliminar barreras y obstáculos, la discusión alrededor del acceso gira en torno a los costos y viabilidad de las oportunidades de estudio en términos de mérito, cupo y recursos disponibles (financiamiento) basada en “la adaptación” de la diversidad en lugar de “la igualdad

de las diferencias”. La cultura institucional educativa de “igualdad de diferencias” es contraria a la adaptación a la “diversidad” que relega la igualdad y que ha regido en un gran número de reformas educativas. La cultura de la diferencia que olvida la igualdad de condiciones, lleva a que en situación de desigualdad, se refuerce como diverso lo que es excluyente, adaptando y no transformando y creando, en múltiples ocasiones, mayores desigualdades, i.e. que las personas son seres de transformación en la pluralidad de la interacción humana y no de adaptación* (Freire, 1997; Flecha, 1999).

Los antecedentes de la inclusión para ampliar el acceso han evolucionado a elevar la participación de los estudiantes, proveer los recursos necesarios para hacer viable la entrada, progreso, aprovechamiento y egreso, en términos académicos, de género, raciales, étnico culturales y lingüísticos, entre otros.

En las políticas de inclusión y las estrategias de acceso para eliminar barreras y obstáculos, la discusión alrededor del acceso gira entorno a la participación del estudiante en la oportunidad educativa como también en las opciones de los grupos a participar en las carreras, profesiones, instituciones de Investigación y post-grado, entre otros. La opción de acceso a programas de estudios, las instituciones y las condiciones para aprovechar, permanecer y egresar de estos programas se han convertido en los criterios más importantes para considerar las políticas de inclusión/acceso y su efectividad. Las condiciones de estudio con opción – viabilidad- egreso y ocupación comenzaron a sobresalir como los programas y estrategias exitosas para grupos no tradicionales, excluidos en desventajas con preparación para el nivel superior, apoyo académico de tutoría, mentoría académica y consejería grupal o personal orientada a superar las condiciones y situaciones que obstaculizan el progreso, permanencia, aprovechamiento y egreso de los estudiantes al mundo del trabajo.

La exploración del escenario tendencial de desigualdad, inclusión y equidad incluye la consideración de un conjunto de elementos y acontecimientos que pueden hacerse realidad si los procesos de la situación actual siguen constantes, es decir que el escenario actual supone la continuación de la “tendencia” del presente. La continuidad de la tendencia y su impacto de futuro puede proyectarse en términos de los siguientes elementos:

- La continuidad de crecimiento de la oferta de educación superior (costos, viabilidad y condiciones de oportunidad) con las tasas de crecimiento de la economía en relación con la demanda por programas de estudios, carreras y profesiones; las necesidades de conocimiento y de servicio de los distintos niveles de ingreso de sectores y grupos de las sociedades; las tasas de crecimiento de las economías (PIB, empleo, otros), y la distribución del ingreso entre los grupos de la población de acuerdo con la pertinencia y efectividad de las políticas públicas orientadas a estos propósitos.

- El impacto de las políticas de inclusión y las estrategias de acceso de los últimos años han tenido un efecto relativo en la participación de género y grupos con discapacidades (remoción de barreras, recursos y cambio cultural en las instituciones de educación superior). El avance se asocia también a la masificación de la educación superior en la región (crecimiento acelerado del sector privado en relación con el público para responder a un incremento de la demanda a niveles más altos de educación del nivel superior unido a modalidades de financiamiento) que han favorecido a los grupos de medianos ingresos. La masificación de la oferta también se vincula a la diferenciación de la calidad de la oferta en relación con el acceso a las instituciones públicas y privadas reconocidas y certificadas por entidades acreditadoras y del Estado. La

masificación propicia la migración de talento, el mercado dual de trabajo en cuanto a remuneración, oportunidades de progreso en el trabajo y de proseguir estudios avanzados o de postgrado en el futuro.

- Los resultados de la inclusión y la equidad en las IES enfrentan nuevas disyuntivas para ampliar el acceso y egresar mayor número de recursos humanos en relación con nuevas prioridades en la asignación de recursos fiscales públicos exiguos (por la crisis fiscal recurrente del estado bajo políticas económicas neoliberales) y con la expectativa de mejorar el sistema educativo para lograr mayor número de egresados preparados para ingresar, permanecer y terminar la educación superior y contribuir a la sociedad por medio del trabajo y los servicios que le rinden.

- La ineffectividad de la inclusión y la equidad en la educación superior trasciende los determinantes de la masificación de la oferta, en cuanto a la mayor participación de los estratos medios y la distribución geográfica en relación con la diferenciación de la oferta (calidad de los programas de estudio). La desigualdad y la inclusión están vinculadas a la viabilidad de condiciones de igualdad de oportunidades para los grupos más desventajados por lo cual existe una insuficiencia de opciones y oportunidades para elevar la participación de los grupos de población tradicionalmente no representados en las IES, promover su permanencia, egreso y ubicación en el mundo del trabajo.

- La falta de “pertinencia social” y “calidad” educativa -en términos de capacidad- para responder a las “necesidades de estudio” del gran número de estudiantes que trajo la masificación de la educación superior, se reflejó en las tasas altas de repitencia; tasas bajas de permanencia (retención) y egreso con titulación de un gran número de estudiantes que demandaron más y mayor nivel de estudios del nivel superior. Los cambios y estrategias de las IES para ampliar el acceso, retener y educar a estos estudiantes no han sido suficientes, y se pueden atribuir: la falta de preparación previa educativa (capital cognitivo, cultural y social) en el hogar y la escuela de los estudiantes para ingresar y permanecer en los programas de estudio, y a la baja capacidad de las instituciones para transformarse y poder atender oleadas de estudiantes con necesidades y condiciones de desigualdades diferenciadas existiendo un contexto de estudio de “baja eficiencia y efectividad” en términos de rendimiento, permanencia y egreso en un gran número de instituciones en la región.

8.3. Escenario alternativo de inclusión con equidad para un desarrollo sustentable democrático para la región de América Latina y el Caribe en el horizonte 2021. Visión prospectiva

Frente a los escenarios tendenciales, los países de la región atraviesan por un periodo de cambios acelerados que hacen necesaria la revisión y actualización de los mapas conceptuales que nos llevan a una nueva cartografía de los procesos de anticipar, conceptualizar y actuar en conjunto. Desde la visión de un escenario alternativo a la tendencia, se propone proyectar la transformación de la educación superior a una nueva etapa, no desde los límites de la reforma existente, sino desde la ruptura que trae un nuevo paradigma del aprendizaje y gestión del conocimiento a lo largo de la vida, con responsabilidad social para construir sociedades de

conocimiento inclusivas y un desarrollo sustentable para todos los países en la región. En el escenario alternativo, se comienza con la transición desde la “demanda de mercado por más educación superior” propia del escenario tendencial hacia la capacidad de crear una “oferta enfocada en las necesidades de conocimiento” de todos los sectores de la sociedad. Se parte de la premisa de que el futuro es un proceso que se puede influenciar y construir desde el presente de tal manera que el futuro no sea inexorable.

En el Horizonte 2021 la población de estudiantes de edad correspondiente a los estudios del nivel superior y grupos de edad adulta se incrementará notablemente. De acuerdo con las proyecciones demográficas para la región, se estima que la población en la región llegará alrededor de 600 millones de personas y el número de estudiantes en las IES a 20 millones (CEPAL, 2006). El gran desafío para la educación superior será cómo atender en forma adecuada el aumento en la demanda social por educación superior de acuerdo con las necesidades de conocimiento y servicios de la sociedad, garantizando la inclusión, equidad e igualdad de condiciones en las oportunidades de estudio y superando la tendencia de repitencia y abandono de los estudios, muchas veces, por condiciones socioeconómicas. De igual manera, deberá presentar capitales culturales distintos con la flexibilidad para propiciar la transformación de las instituciones que hagan posible armonizar una oferta de oportunidades de estudios con orientación social, suficiente, eficiente y efectiva de alto nivel de “calidad”.

Las políticas de inclusión y equidad en la educación superior deberán estar orientadas a promover la igualdad social de acceso a las oportunidades educativas, la permanencia, el progreso, el rendimiento y que culminen con el egreso y la ubicación en el mundo del trabajo de servicio a la sociedad y la participación ciudadanía. Quienes puedan optar y estén preparados para los estudios del nivel superior lo harán en instituciones con la capacidad de atender sus necesidades e intereses académico-profesionales, político-sociales, culturales y de desarrollo personal, de acuerdo con los recursos disponibles, mérito, habilidades diferentes e igualdad de las diferencias (conocimiento, competencias y destrezas), actitud, compromiso, esfuerzo y perseverancia.

Las estrategias de acceso de las instituciones deberán de establecer los niveles de preparación de los estudiantes para el ingreso de acuerdo con las necesidades de estudio de estos (capacidad cognitiva, diferencias culturales e intereses), como también la condición socioeconómica y expectativa de transformación en la institución. La permanencia y progreso de los estudiantes dependerá de la pertinencia de la oportunidad educativa en términos del rendimiento, progreso, egreso y ubicación en el trabajo en relación con las expectativas de la contribución que estos van hacer a la sociedad.

La construcción del escenario alternativo de inclusión y equidad que se propone, consiste en dos etapas y en dos tiempos. En el primer tiempo de corto plazo, la primera etapa representa la transición entre los límites de la reforma del escenario tendencial de acceso y viabilidad de “igualdad de oportunidades” hacia la opción con viabilidad de oportunidades de estudio con “igualdad de condiciones basadas” en las “diferencias de habilidades y la igualdad de las diferencias”.

Por lo anterior, los principios básicos de inclusión y equidad en el escenario alternativo son: la participación, el aprovechamiento y egreso en dos etapas. En la primera etapa se introduce la opción de acceso y viabilidad con relación al aprovechamiento y egreso de los estudios.

La etapa de inclusión de opción de estudios como transición se concentra en la ampliación del acceso a oportunidades de estudio de interés para los estudiantes y mejorar la capacidad/

habilidad de estos para el éxito académico en el corto plazo. La expectativa de participación es cumplir con las expectativas de rendimiento/desempeño académico del nivel superior a través de mejorar la preparación de la educación para la transición a las IES, i.e. el puente de la educación secundaria hacia el nivel superior. Los estudiantes más preparados tendrán mejores opciones de oportunidades de estudio que los que demuestran lo contrario, en particular por el cupo limitado existente en las IES de “calidad”, o de subsidios existentes basados en talento y mérito. Este primer tiempo (futuro inmediato de cambio) es necesario para mejorar la preparación académica del estudiante previo (transición) al ingreso del nivel superior. Una política de inclusión y estrategias de acceso efectivo para esta etapa, deberá responder a las interrogantes de:

- ¿A quién y cuántos se va a incluir y cuáles son las expectativas de participación?
- ¿Cuáles son las barreras y obstáculos que hay que superar en la transición de estudiantes hacia las IES?
- ¿Hasta dónde podrá llegar la opción de acceso a diferentes instituciones y programas de estudio?
- ¿Cuál va a ser la relación entre acceso, participación, aprovechamiento y egreso, y cómo y con qué recursos se van a implantar las estrategias?

Esta etapa de ampliación de acceso está basada en ampliar la oportunidad de estudio de acuerdo con el interés individual de cada estudiante (se centraliza en la opción a escoger de acuerdo a la disponibilidad de cupo) de estudios y de avalúo individual continuo para mejorar las condiciones particulares de cada estudiantes y de apoyo en las IES para la formación y progreso del estudiante de acuerdo con sus intereses, trasfondo socioeconómico, en relación con la misión y metas de la institución o programa de estudio que seleccione.

La segunda etapa, contempla comenzar la transformación de las IES comenzando los procesos en el corto plazo como punto de partida (segundo tiempo) en el Horizonte 2021. En esta segunda etapa se concentra en la transformación de las instituciones de educación superior de acuerdo con la nueva pertinencia que trae el aprendizaje a lo largo de la vida y la construcción de sociedades del conocimiento democráticas y sustentables para poder atender las metas de un desarrollo para todos. Las políticas de inclusión, equidad y las estrategias de acceso deberán responder a las interrogantes de:

- ¿Cuál va a ser la estrategia de implantación de la inclusión por talento (“habilidades diferentes” e “igualdad de las diferencias”) necesidad y viabilidad de estudios?
- ¿Cuáles son las transformaciones que hay que hacer en la IES de acuerdo a la nueva pertinencia de inclusión y equidad para construir sociedades de conocimiento inclusivas para propiciar el desarrollo endógeno sustentable de la región?
- ¿Cuáles son los factores determinantes de necesidad, viabilidad y financiamiento de estos proyectos en el Horizonte 2021?

Recapitulando, las estrategias de acceso, deben comenzar en la educación secundaria con programas de transición con la preparación para el estudio en el nivel superior de acuerdo con criterios académicos y con las condiciones para el éxito de los estudios de la educación del nivel superior (conocimiento sobre el conocimiento mismo), i.e. la inclusión y equidad de condiciones

de acuerdo con las necesidades y condiciones de estudio, tomando en cuenta las diferencias entre los grupos que acceden, y entre las opciones de estudio (diferenciación) de las IES en términos de la viabilidad y efectividad de las políticas y estrategias de las instituciones de inclusión y equidad.

El acceso a los estudios y los recursos financieros para estos, deberá basarse en los niveles de ingreso de los estudiantes con relación a la viabilidad de “compartir los costos” de la educación superior (“*cost-sharing*”) que incluyen:

- Becas, exenciones y créditos contributivos por niveles de ingreso.
- Préstamos, trabajo, estudio, incentivos por permanencia, progreso y rendimiento académico
- Repago de becas y préstamos por servicio a la sociedad en áreas geográficas y a grupos sociales rezagados en las sociedades.
- Otros.

En el primer tiempo (2009-2015), la primera etapa busca identificar los estudiantes con las habilidades necesarias para optar y acceder a las IES, buscando viabilizar la transición de condiciones en relación con la preparación general del estudiante desfavorecido para la transición hacia el nivel de la educación superior. En la segunda etapa del escenario alternativo (2015-2021) de inclusión y acceso, se concentra en la transformación de las instituciones para poder ofrecer una oferta académica (currículo, recursos y apoyo) de inclusión y equidad para llegar a la universalización de la educación superior de inclusión, equidad y acceso a oportunidades educativas en el nivel superior “para todos” los que tienen “habilidades diferentes” basadas en la “igualdad de las diferencias”, la actitud, motivación y la preparación adecuada (capacidad) y perseverancia en cualquier etapa de la vida.

9. Lineamientos para la acción / recomendaciones

Para construir el escenario alternativo e implantar la propuesta de transformación de las IES, y para que las políticas de inclusión y equidad tengan gran impacto económico y social en la sociedad, con el propósito de contribuir a establecer las estrategias de acceso en la educación superior, los gobiernos y los directivos de las instituciones deberían coincidir en la voluntad de hacer y de comenzar lineamientos de acción dirigidos hacia:

- La formulación e implantación de políticas económicas y sociales para reducir la desigualdad económica y social adquirida que se reproduce a través de las instituciones de los servicios que presta el gobierno a la ciudadanía, los grupos excluidos y marginados.
- La transformación de las instituciones hacia la universalización de la educación superior de acuerdo con los recursos disponibles y las prioridades de inclusión, equidad y oportunidad de opción al acceso por talento y mérito basado en las “diferentes habilidades e igualdad de las diferencias”, viabilidad de estudio para ingresar, permanecer y continuar estudios en los diferentes niveles de la educación superior, a lo largo de la vida.

- Aumentar los fondos públicos para incentivar y propiciar la transformación de la educación general de transición hacia la del nivel superior, y para subsidiar las instituciones de educación superior (públicas y privadas) de acuerdo a la nueva pertinencia de inclusión y equidad de oportunidades de estudio orientadas a superar las “desigualdades diferenciadas” que puedan transformar y egresar estudiantes provenientes de grupos excluidos y de menor posibilidades de acceder, permanecer y avanzar en sus estudios.
- Complementar la viabilidad del subsidio del Estado con la aportación que hacen los estudiantes para sufragar los costos compartidos del acceso y estudio en la IES a través de diferentes modalidades de financiamiento como becas, préstamos, estudio y trabajo; cupones de cuotas de admisión e incentivos de permanencia (“vouchers”), crédito e incentivo contributivo, repago del subsidio con trabajo, servicios a regiones, localidades o grupos que promuevan la reducción de la desigualdad, la inclusión y acceso a la educación de la ciudadanía, y a la educación superior.
- Incentivar la investigación, creación y divulgación de conocimiento para promover la inclusión y equidad de oportunidades en la educación superior; la transformación de las instituciones, los métodos, la organización, la cultura académica, los procesos de formación y la evaluación de la gestión educativa de los docentes, estudiantes y servicios de apoyo en las instituciones, para elevar la eficiencia y efectividad de éstas en cuanto a “diferencia de habilidades e igualdad de diferencias” en términos de condiciones de estudio de los estudiantes.
- Incrementar los recursos para fortalecer y ampliar el alcance de los observatorios para desarrollar los bancos de datos, mapas regionales y tendencias de la educación superior en la región para complementar los esfuerzos de los gobiernos, las IES y los organismos regionales e internacionales.
- Desarrollar y fortalecer las iniciativas de colaboración y redes para abordar la situación de las asimetrías geográficas y regionales en cuanto a oportunidades de estudio para los grupos en desventaja socioeconómica de género, raza, etnia, género, idioma, religión, entre otros.

Las políticas de inclusión deberán poner énfasis en la creación de condiciones de vida y académicas necesarias para promover el acceso, la permanencia y el egreso de las IES para todos los que puedan hacer estudios en el nivel superior a lo largo de la vida a través de las diferentes modalidades de la provisión del servicio. Las estrategias de “opción y viabilidad” deberán promover la eficiencia y efectividad de las instituciones orientadas por el esfuerzo, compromiso, perseverancia, rendimiento, progreso y egreso de los estudiantes necesitados con incentivos, subsidios y préstamos por niveles de ingreso para compartir los costos de estudio con el estudiante, los patrocinadores (familia, entidades financieras locales, internacionales, y otros) o en relación con la probabilidad de capacidad de repago que tengan los estudiantes egresados en el futuro.

10. Consideraciones finales

La sociedad del aprendizaje a lo largo de la vida y del conocimiento será como queramos. Es preciso que nos sensibilicemos a la responsabilidad que implica la continuidad del escenario tendencial de exclusión, desigualdad y marginación de sectores de la población en los países de la región. Somos responsables de lo que presenciamos, de lo que creemos, de lo que hacemos posible, como también de lo que no hacemos. En la era del conocimiento, todos tenemos que tener acceso al conocimiento, a sus procesos de creación y divulgación para poder ampliar la base democrática y la participación de todos del bienestar que alcancen nuestros países. Todos tenemos que participar en la construcción del futuro para que las sociedades de conocimiento sean inclusivas con equidad, y el desarrollo sustentable llegue a ser una realidad en los países de la región de Latinoamérica y del Caribe.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES CONSULTADAS

Aldeman, I. Taft-Morris, C. (1973). *Economic Growth & Social Equity in Developing Countries*. California: Stanford University Press.

Aponte, E. (2002). *Hacia la Universidad de Autogestión del Conocimiento*. San Juan: Universidad de PR. CUADERNOS de Investigación. No 18.

Aponte E. (2004). *Conocimiento y competencias del trabajo en la economía del conocimiento y la sociedad del aprendizaje; retos para la educación superior y la integración en Norteamérica*. Guadalajara: Educación Global. No 8.

Aponte, E. (2004). *Comercialización, internacionalización y surgimiento de la "industria de educación superior" en los Estados Unidos y Puerto Rico: transnacionalización hacia la periferia*. Caracas: IESALC / UNESCO. Disponible en: www.iesalc.unesco.ve.org

Aponte, E. (2004). *Nuevo Contexto y Escenario Tendencial de Transformación y Reforma de las Universidades en Norteamérica y la Periferia* San Juan: Universidad de P.R. Cayey: Fascículos de Educación Superior, Vol. 2.

Aponte, E., Molina, A. (2006). *Research and Knowledge Creation in the Caribbean for Endogenous Development and for Building Autonomous Knowledge Societies*. Paris: UNESCO Forum on Higher Education and Knowledge. Universities as Centers of Research and Knowledge Creation: An Endangered Species.

Aponte, E. et.al. (2003). *Informe Nacional de la Educación Superior de Puerto Rico*. Caracas: IESALC/UNESCO/CESPR. Disponible en: www.iesalc/unesco.org.ve

Aponte, E. (1998). *Hacia una Nueva Cultura de Evaluación en la Educación Superior*. Paris: UNESCO. *Perspectivas*. Revista de Educación Comparada, Vol. XXVIII. Septiembre.

Aponte, E. (1997). *Modelo de Acreditación, de Acceso, Calidad y Pertinencia para la Transformación de la Educación Superior: Hacia una Política de Educación Superior para el Desarrollo Sustentable con Equidad en la Región de las Américas y el Caribe*. Caracas: Educación Superior y Sociedad. Vol. 8 No.2.

Arocena, R., Stutz, J. (2002). *La Universidad Latinoamericana del Futuro: Tendencias-escenarios-Alternativas*. Mexico: UDUAI.

Arrow, K., Bowles, S., Durlauf, S.N. (eds). (2000). *Méritocracy and Economic Inequality*. New Jersey: Princeton University Press.

Ayuste, A., Flecha, R., López, F., Lleras, J. (1999). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica: Comunicar y Transformar*. Barcelona: Editorial Biblioteca Aula.

- Banco Mundial .(2006). *Estadísticas Anuales*. Disponible en: www.bancomundial.org
- Banco Mundial. (2003). *Desigualdad en ALyC: ¿ruptura con la historia?* Coords. Ferranti,D. et.al. Washington: El Banco Mundial: Estudios de Banco mundial sobre la America Latina.
- Basu,K. (1997) *Analytical Development Economics: The Less Developed Economy Revisited*. Cambridge: MIT University Prtess.
- Bowles,S., Gintis, H.Osborne, M. (2005). *Unequal Chances: Family background and Economic Success*. New Jersey: Princeton University Press.
- Bowles, S., Durlauf, S. N. Hoff, K. (eds). (2006). *Poverty Traps*. Princeton: Russell Foundation.
- Bowles,S., Gintis,H., Osborne-Groves, M. (2005). *Unequal Chances: Family Background and Economic Success*. New Jersey: Princeton University Press.
- Becker,G.S., Murphy,F.M., Tamura,M.I. (1990). *Human Capital, fertility, and economic Growth* .Journal of Political Economy.98, No. 5.
- Beanabou, R. (1996) *Inequality and Growth*. Chicago: MBER Macroeconomics Annual.
- Beanabou, R. (1996) Inequality and Efficiency in Human capital Investment: The Connection. *Review of Economic Studies*, C 2.
- Bowles,S. (2000) *.Persistent Inequality in a Competitive World: Causes, consequences and Remedies"*. New Mexico: Santa Fe Research Institute. Proposal submitted to the Russell-Sage Foundation.
- Brandon, E.P. (2003). *New Exterior Providers of Tertiary Education in the Caribbean*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Brunner, J.J. (2001). *Educación: escenarios del futuro, nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Chile: PREAL. Disponible en: www.preal.com
- Brunner, J.J. (2002). *Nuevas Demandas y sus Consecuencias para la Educación Superior en América Latina*. Santiago, Chile: CINDA.
- CEPAL .(2007). Disponible en: www.cepal.org
- CEPAL .(2005). *Globalización y desarrollo: Desafíos de puerto rico frente al siglo XXI*. Chile / Mexico: CEPAL.
- CINDA .(2007). *Educación Superior en Ibero América: Informe,2007*. Chile: Centro Inter-Universitario de Desarrollo. Disponible en: www.cinda.org

CINDE. (1995). *Corporation for Development Research*. Washington,D.C. / Santiago,Chile. Disponible en: www.CINDE.org

Clarke, G. (1995). *More Evidence on Income Distribution and Growth*” *Journal of Development Economics* .47, No. 2. August.

Consejo de Educación Superior de PR (2005). *Estadísticas Anuales*. San Juan: Consejo de Educación Superior.

Daly, H. (1996). *Beyond Growth: The Economics of Sustainable Development*. Boston: Beacon Press.

Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Paris: UNESCO.

Didou-Apetit, S. (2005). Internacionalización de la Educación Superior y Provisión Transnacional de los Servicios Educativos en América Latina: del voluntarismo a las Decisiones Estratégicas. En: *La Educación Superior en la ALyC 2000-2005*. Caracas: IESALC/UNESCO.

Didriksson, A. (2006). *Tendencias de la Educación Superior en la ALyC*. .Caracas: IESALC/UNESCO.

Didriksson,A.,Herrera, A. (2006). *La Nueva Responsabilidad Social y la Pertinencia de las Universidades*. Caracas: Tendencias de la Educación Superior en America Latina y el Caribe. IESALC/UNESCO.

Easterly, W. (2002). *The Elusive Quest for Growth*. Cambridge: MIT Press.

Fagerlind, S.,Lawrence,J. (1987). *Education and National Development*. Oxford: Pergamon Press.

Fay, M. (2005). *The Urban Poor in Latin America and the Caribbean*. Washington: World Bank.

Flecha, R.,Tortajada, I. (1999). *Retos y salidas educativas en la entrada del siglo en la educación del siglo XXI*. Imbernon, F. (coord.). Barcelona: Biblioteca Aula.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Editores El Roure.

Furtado, C. (1977). *Development*. New York: International Social Science Journal.

Garcia-Guadilla, C. (ed).(2003). *El difícil equilibrio: La educación superior como bien público y comercio de servicios*. Caracas:Universidad central de Venezuela / Bid&co.editor.

Garcia-Guadilla, C. 2002. *Tensiones y Transiciones: Educación Superior Latinoamericana en los Albores del Tercer Milenio* Caracas: CENDES/Nueva Sociedad.

- Gentili, P. (2006). *Exclusión y Desigualdad en el Acceso a la Educación Superior Brasileira: el Desafío de las Políticas de Acción Afirmativa*. Santiago, Chile: Seminario Internacional Estrategias de Inclusión en la Educación Superior.
- Gharajedaghi, & Ackoff, R.I. (1986). *A Prologue to National Development Planning*. New York: Greenwood Press.
- Gibbons, M. (1998). *Higher Education Relevance in the 21st Century*. Washington: World Bank.
- Habermás, J. (1999). *La Inclusión del Otro: Estudios de Teoría Política*. Barcelona: Paidós.
- Habermás, J. (1981). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Editorial Torres.
- Hall, G. Patrinos, H. (2005). *Indigenous People, Poverty and Human Development in Latin America: Trends challenges and Policy Options*. Washington: World Bank.
- Hayami, Y. (2003). *Development Economics: From the Poverty to Wealth of Nations*. Oxford: Oxford University Press.
- Hayek, F. A. (1954). *The Road to Serfdom*. Illinois: University of Chicago Press.
- Heckman, J., Krueger, A. (2003). *Inequality in America: What's the Role for human capital Policy?* Cambridge: MIT Press.
- Holton, R. J. (1992). *Economy and Society*. London: Routledge.
- Howe, G.D. (2005). *Contending with Change: Reviewing tertiary Education in the English Speaking Caribbean*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Howe, G.D. (2000). *Higher education in the Caribbean: Past, Present and Future Directions*. Jamaica, Mona: The West Indies University Press.
- Klikberg, B. (1999). *Desigualdad y Desarrollo en la América Latina: el Debate Postergado*. Buenos Aires: Centro de documentación de Políticas Sociales. No. 17
- Kuznets, S. (1955). *Economic Growth and Income Inequality*. Chicago. American Economic Review, Vol. 45, No 1.
- International Forum on Globalization .(2002). *Alternative to Economic Globalization*. San Francisco: Berrett -Koehler Publishers.
- IESALC/UNESCO .(2005). *Informe sobre la Educación Superior en la ALyC*. Caracas: IESALC/UNESCO. Disponible en: www.iesalc/unesco.org.ve
- Junta de Planificación de PR .(2005). *Estadísticas Anuales*. San Juan: Oficina del Gobernador.

Lewis, A. (1955). *Teoría del Desarrollo Económico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Loaiza, N., Fajnzylber, P., Calderon, P. (2005). *Economic Growth in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C.: The World Bank. Disponible en: www.worldbank.org

López-Segrera, F. (2006). *Escenarios Mundiales de la Educación Superior Análisis Global y Estudios de Casos*. Buenos Aires: CLACSO.

Loury, G. (1981). Intergenerational Transfers and the Distributions of Earnings. *Econometrica* No 49.

MacMahon, W. (1982). Efficiency and Equity Criteria for Educational Budgeting and Financ. En: W.W. MacMahon & T.G. Geske (eds). *Financing Education: Overcoming Inefficiency and Inequity*. Urbana, Illinois.: University of Illinois Press.

Martínez, R. (1999). *Estructura social y estratificación: reflexiones sobre las desigualdades sociales*. Madrid: Niño y Dávila, Editores.

Mayor, F. (1999). *Introduction to Sustainable Development: education the force of change*. Paris: UNESCO Transdisciplinary Project "Educating for Sustainable Future."

Mendes-Braga, M. (2007). *Inclusão, E Equidade: Desafios para A Educacao Superior Na America Latina E No caribe Na Próxima Decada*. Caracas: IESALC/UNESCO. Tendencias de la Educación Superior. Documento de Trabajo.

Montero-Valdés, M.T. (2005). *Integración / inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior*; Caracas: IESALC/UNESCO.

Murphy, K.M., Sheifer, A., Vishny, R. (1991). *The Allocation of Talent: Implications for Growth*. Quarterly Journals of Economics. 106, No. 2, May.

Nozick, R. (1974). *Anarchy, State and Utopia*. Oxford: Blackwell.

Nowotny, N., Scott, P., Gibbons M. (2004). *Re-Thinking Science: knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.

OECD (2002). *Education at a Glance: Education Indicators*, Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

OECD (2001). *The Well-being of nations: education and Skills-The Role of Social and Human Capital*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

OECD (1989). *Education and the New Economy in a Changing Society*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

- Paulsen, M. (2001). The Economics of the Public Sector: the Nature and role of public Policy in the Finance of Higher Education En: *The finance of higher Education; Theory, Research and Practice*. Paulsen, M., Smart J. C. (eds.) New York: AGATHON Press.
- Papadopulos, J., Radakovich, R. (2005). *Educación superior y género en ALyC*. En: Informe sobre la Educación Superior en ALyC. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Persson, T. Tabellini, G. (1997). *Political Economics and Macroeconomic Policy*. En J. B. Taylor M., Woodford. Handbook of Macroeconomics. Stocklom: National Bureau of International Economic Research.
- Piscoya, L. 2007. “*Tendencia de Inclusión y Equidad en la educación superior de la Comunidad Andina de Naciones*”. Caracas: Tendencias en la Educación Superior. Documento de Trabajo. IESALC / UNESCO.
- Portes, A., Castells, M. (eds). (1989). *The Informal Economy*. Maryland: The John Hopkins University Press.
- Pereira, P.A. (2000). Necesidades Humanas para una Critica a los Patrones Mínimos de Sobrevivencia. Sao Paulo: Cortéz Editora.
- PREAL .(2001). *Quedándonos atrás: un informe del progreso educativo en América Latina* Washington, D.C. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica. www.preal.com
- Seers, D. (1971). The New Meaning of Development. London: International Development Review.
- Sverdick, I. et.al. (2005). *Desigualdad e Inclusión en la Educación Superior: Un Estudio Comparado de Cinco Países de América Latina* Universidad de Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas/Programa de Estudios Sobre Educación Superior.
- Rama, C. (2005). *La Compleja Dinámica de la Iniquidad en la Educación Superior en La ALyC*. Documento de Trabajo. Caracas: IESALC / UNESCO
- Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en la América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1958). Justice as Fairness. *Philosophical Review*, No 67.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2002). *La Justicia Como Equidad: Una Reformulación*. Madrid: Paidós.
- Ray, D. (1998). *Development Economics*. New Jersey: Princeton University Press.

- Reich, R. (1992). *The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st Capitalism*. New York: Alfred Knopf Publishing.
- Roemer, J. (2000). *Equality of Opportunity in Meritocracy and Economic Inequality*. Arrow, K., Bowles, S., Durlauf, S. (eds). New Jersey: Princeton University Press.
- Sen, A. (2000). Merit and Justice. In: *Meritocracy and Economic Inequality*. Arrow, K., Bowles, S. and Durlauf, S. (eds). New Jersey: Princeton University Press.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sierra, F. (2004). *Perspectivas Críticas de la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Gedisa.
- Solow, R. (1956). *A Contribution to the Theory of Economic Growth*. Quarterly Journal of Economics. No 70.
- Stiglitz, J.E. (2002). *Globalization and Its Discontents*. New York: W.W. Norton & Co
- Stiglitz, J.E. (2000). *Economics of the Public Sector* New York: W.W. Norton & Co,
- Tedesco, J.C. (2002). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J.C. (1995). *The New Educational Pact: Competitiveness and Citizenship in Modern Societies*. Paris: UNESCO.
- Thomás, M. (ed). (1992). *Education's Role in National Development Plans: Ten Country Cases*. New York: Praeger Publishers.
- Todaro, M. y Smith, S. s.f. *1977-2003 Economic Development in the Third World*. London: Longman Publishers.
- UNESCO (1997). *Literacy Skills for Lifelong Learning*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Hacia Sociedades del Conocimiento*. Paris: UNESCO. Disponible en: www.unesco.org
- UNESCO (2005). *The Quality Imperative in Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Understanding Knowledge Societies*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2003). *Panorama regional: ALyC*. Disponible en: www.efarport@unesco.org
- Vessuri, H. (1998). La pertinencia en la Enseñanza Superior en un Mundo en Mutación. Paris: UNESCO. *Perspectivas*. Revista de educación Comparada. Vol. XXVIII. Septiembre.

