

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 12, n.º 2, mayo 2019

<http://ojs.uv.es/rase>

Artículos

JORDI MÉNDEZ ULRICH, ALEJANDRA MONTANÉ LÓPEZ, JUAN LLANES ORDOÑEZ, GABRIEL HERVAS NICOLÁS, ISAAC CALDUCH PÉREZ, RICARDO MORALES-ULLOA Y JUDITH MUÑOZ SAAVEDRA. Características sociodemográficas y condiciones de vida y estudio de los estudiantes de Educación de origen indígena. La aproximación del proyecto TO-INN.

JIHAN GARCÍA-POYATO FALCÓN Y GRACIELA CORDERO ARROYO. Características de los aspirantes a la Escuela Normal en México. ¿En qué condiciones inicia su formación el profesorado de primaria?

JAVIER NUMAN CABALLERO MERLO. Dimensión social del alumnado que cursa formación continua a nivel de posgrado en educación superior en Paraguay: el caso de la Universidad Autónoma de Asunción (UAA).

MÓNICA LÓPEZ RAMÍREZ. El ingreso a carreras de alta o baja demanda en una universidad mexicana: ¿qué influye en la elección?

MANUEL TOMÁS VALDÉS FERNÁNDEZ. Diferencias autonómicas en la composición de la desigualdad en la expectativa de matriculación universitaria: efectos primarios y efectos secundarios.

DELIA LANGA ROSADO, DANI TORRENTS Y HELENA TROIANO. El carácter contingente de las elecciones y la experiencia universitaria: riesgo y origen social.

CLAUDIA IRIARTE, RICARDO MORALES, LEA CRUZ, JOSEPH MALTA, CARLA PAZ, MARLON MEDINA, OLIVIS CASTRO Y RITA TAMASHIRO. La dimensión social en la educación superior para las instituciones formadoras de docentes: una mirada desde Latinoamérica

ALEJANDRO MÁRQUEZ JIMÉNEZ Y ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO. Entre lo público y lo privado: acceso y equidad en la educación superior en México y Brasil, 2000-2016.

LEOPOLDO VINICIO VENEGAS LOOR, PAOLA YADIRA MOREIRA AGUAYO Y DANNY EDUARDO CHÁVEZ POZO. El rol de la Unidad de Bienestar Estudiantil en la Universidad Estatal del Sur de Manabí.

ANA CAMBOURS DE DONINI, KARINA LASTRA, IVANA MIHAL Y STELLA MARIS MUIÑOS DE BRITOS. Límites y posibilidades de las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense. Explorando caminos nuevos.

OLGA CECILIA DÍAZ FLÓREZ, LUZ MARY LACHE RODRÍGUEZ, ISABEL GARCÓN BARRAGÁN Y ADOLFO LEÓN ATEHORTÚA CRUZ. La educación inclusiva en instituciones formadoras de maestros. Balance de la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

MARÍA RUBIO GÓMEZ, RAQUEL MARTINEZ CHICÓN Y ANTONIA OLMOS ALCARAZ. Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de grado de educación infantil, educación primaria, pedagogía y educación social.

La dimensión social de la educación superior: perspectivas internacionales

Coords. Claudia Iriarte y Alejandra Montané

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 12, n.º 2, mayo 2018

<http://ojs.uv.es/rase>

Consejo Editorial Asesor

PEDRO ABRANTES, *Instituto Universitário Lisboa*, Portugal.

ARI ANTIKAINEN, *University of Eastern Finland*, Finlandia.

MICHAEL APPLE, *University of Wisconsin*, EE. UU.

STEPHEN BALL, *University of Oxford*, Gran Bretaña.

ANA BENAVENTE, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

ANTONIO BOLIVAR, *Universidad de Granada*.

LINDOMAR WESSLER BONETTI, *Pontifícia Universidade Católica do Paraná*, Brasil.

JULIO CARABAÑA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

BETTINA DAUSIEN, *Universität Wien*, Austria.

MARIA JOSE CASA NOVA, *Universidade do Minho*, Portugal.

JEAN-LOUIS DEROUET, *Institut N. de Recherche Pédagogique*, Francia.

FRANÇOIS DUBET, *Université Bordeaux II*, Francia.

INÉS DUSSEL, *FLACSO*, Argentina.

ANTHONY GARY DWORKIN, *University of Houston*, EE UU.

JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ, *Universidad de Murcia*.

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES*, *Universidad de Granada*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS*, *Universidad de Almería*.

GUSTAVO FISCHMAN, *Arizona State University*, EE UU.

GAUDÊNCIO FRIGOTTO, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

PABLO GENTILI, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

AMADOS GUARRO PALLÁS, *Universidad de La Laguna*.

BEATE KRAIS, *Tech. Universität Darmstadt*, Alemania.

ADRIANA MARRERO, *Universidad de La República*, Uruguay.

MARIA ALICE NOGUEIRA, *Universidade Federal de Minas Gerais*, Brasil.

EMILIA PRESTES, *Universidade Federal da Paraíba*, Brasil.

BETANIA RAMALHO, *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, Brasil.

JUAN CARLOS TEDESCO, *UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*, Argentina.

EMILIO TENTI FANFANI, *UNESCO, IPE*, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina.

ANTÓNIO TEODORO, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

DENISE VAILLANT, *Universidad ORT*, Uruguay.

AGNÈS VAN ZANTEN, *CNRS, Institut d'Etudes Politiques de Paris*, Francia.

JULIA VARELA, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARIOS VRYONIDES, *European University*, Chipre.

MICHAEL YOUNG, *University of London*, Gran Bretaña.

* Miembros del Comité de Sociología de la Educación

Comité Editorial Ejecutivo

ALÍCIA VILLAR AGUILÉS, *Universitat de València* (Directora)

MAR VENEGAS, *Universidad de Granada* (Vicedirectora)

FRANCESC J. HERNÁNDEZ DOBON, *Universitat de València*

BEGOÑA ASUA BATARRITA, *Universidad del País Vasco*.

LEOPOLDO CABRERA RODRÍGUEZ, *Universidad de La Laguna*.

MARÍA FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, *Universidad Complutense de Madrid*.

ENRIQUE MARTÍN CRIADO, *Universidad Pablo Olavide, Sevilla*.

XAVIER MARTÍNEZ CELORRIO, *Universitat de Barcelona*.

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ PÉREZ, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARINA SUBIRATS MARTORI, *Universitat Autònoma de Barcelona*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS, *Universidad de Almería*.

Revista electrónica del Comité de Sociología de la Educación

<http://ojs.uv.es/rase>

Email: raserevista@gmail.com

ISSN 2605-1923

Tabla de contenidos

Presentación

CLAUDIA IRIARTE Y ALEJANDRA MONTANÉ	129
---	-----

Artículos

JORDI MÉNDEZ ULRICH, ALEJANDRA MONTANÉ LÓPEZ, JUAN LLANES ORDOÑEZ, GABRIEL HERVAS NICOLÁS, ISAAC CALDUCH PÉREZ, RICARDO MORALES-ULLOA Y JUDITH MUÑOZ SAAVEDRA: Características sociodemográficas y condiciones de vida y estudio de los estudiantes de Educación de origen indígena. La aproximación del proyecto TO-INN.....	139
JIHAN GARCÍA-POYATO FALCÓN Y GRACIELA CORDERO ARROYO: Características de los aspirantes a la Escuela Normal en México. ¿En qué condiciones inicia su formación el profesorado de primaria?	157
JAVIER NUMAN CABALLERO MERLO: La dimensión social del alumnado que cursa formación continua en educación superior en Paraguay: el caso de estudiantes de posgrado en la Universidad Autónoma de Asunción (UAA)	176
MÓNICA LÓPEZ RAMÍREZ: El ingreso a carreras de alta o baja demanda en una universidad mexicana: ¿qué influye en la elección?	191
MANUEL TOMÁS VALDÉS FERNÁNDEZ: Diferencias autonómicas en la composición de la desigualdad en la expectativa de matriculación universitaria: efectos primarios y efectos secundarios	209
DELIA LANGA ROSADO, DANI TORRENTS Y HELENA TROIANO: El carácter contingente de las elecciones y la experiencia universitaria: riesgo y origen social	228
CLAUDIA IRIARTE, RICARDO MORALES, LEA CRUZ, JOSEPH MALTA, CARLA PAZ, MARLON MEDINA, OLVIS CASTRO Y RITA TAMASHIRO: La dimensión social en la educación superior para las instituciones formadoras de docentes: una mirada desde Latinoamérica	245
ALEJANDRO MÁRQUEZ JIMÉNEZ Y ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO: Entre lo público y lo privado: acceso y equidad en la educación superior en México y Brasil, 2000-2016	266
LEOPOLDO VINICIO VENEGAS LOOR, PAOLA YADIRA MOREIRA AGUAYO Y DANNY EDUARDO CHÁVEZ POZO: El rol de la Unidad de Bienestar Estudiantil en la Universidad Estatal del Sur de Manabí.....	287
ANA CAMBOURS DE DONINI, KARINA LASTRA, IVANA MIHAL Y STELLA MARIS MUIÑOS DE BRITOS: Límites y posibilidades de las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense. Explorando caminos nuevos	301
OLGA CECILIA DÍAZ FLÓREZ, LUZ MARY LACHE RODRÍGUEZ, ISABEL GARZÓN BARRAGÁN Y ADOLFO LEÓN ATEHORTÚA CRUZ: La educación inclusiva en instituciones formadoras de maestros. Balance de la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia	318
MARÍA RUBIO GÓMEZ, RAQUEL MARTINEZ CHICÓN Y ANTONIA OLMOS ALCARAZ: Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de grado de educación infantil, educación primaria, pedagogía y educación social	337

Tabla de contenidos

Reseñas

CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS:

Trilla Bernet, Jaume (2018). *La moda reaccionaria en educación*. Barcelona: Laertes..... 351

MARISOL GALDAMES CALDERÓN:

Rivera-Vargas, Pablo; Muñoz-Saavedra, Judith; Morales-Olivares,

Rommy y Butendieck, Stefanie (Eds.) (2018). *Políticas públicas para la equidad social*.

Santiago de Chile: Colección Políticas Públicas, Universidad de Santiago de Chile.. 353

Presentación del monográfico La dimensión social de la educación superior: perspectivas internacionales

Claudia Iriarte y Alejandra Montané¹

El presente monográfico de la Revista Sociología de la Educación (RASE) ofrece diversas miradas al tema de la dimensión social de la educación superior, asociadas al proyecto internacional en curso TO-INN *From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions* financiado por la Unión Europea a través del programa Erasmus, Acción K2 Capacity Building, (573685-EPP-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP) <https://www.toinn.org/> que pretende tender puentes entre la tradición y la innovación en las instituciones de educación superior en América Latina y Europa.

Las inquietudes alrededor del compromiso y la dimensión social en la educación superior que se han compartido en el marco de dicho Proyecto denominado bajo el acrónimo TO-INN, son el origen de este monográfico, el cual tiene como fundamento base la convicción de que la educación es un bien común en el contexto de la sociedad de conocimiento. No en vano, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, recogidos en la Agenda 2030 por la ONU, han vuelto a remarcar la necesidad de «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (ONU, 2018). En el contexto de la educación superior, este cuarto objetivo está intrincado con la dimensión social de las instituciones universitarias, la cual es una prioridad señalada tanto por la UNESCO en sus Conferencias Mundiales sobre Educación Superior, por los comunicados europeos sobre el Espacio Europeo de Educación Superior y por las Cumbres Iberoamericanas.

TO-INN parte de una visión sistémica de la calidad en Educación Superior en la que la inclusión, el acceso, la supervivencia y el éxito académico de los estudiantes juega un papel relevante aceptando que el proceso de masificación vivido en las universidades a través de los procesos de democratización convive con las desigualdades en muchos aspectos relacionados.

En la propuesta partimos de una conceptualización amplia de la denominada dimensión social inspirada en las conferencias ministeriales de Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest (2010) y Bucarest (2012), y estudios relevantes sobre la temática que enfatizan la necesidad de conocer el perfil, características y condiciones de los estudiantes como herramienta para el diseño de las políticas que les afectan y con la finalidad de avanzar hacia una educación superior más equitativa e inclusiva.

Esta dimensión es relevante para la promoción de la cohesión social, la reducción de las desigualdades y la elevación del nivel de conocimiento, habilidades y competencias en el centro de la sociedad. Igualmente, se busca incidir en las políticas para poner el acento en maximizar el potencial de las personas en

¹ Claudia Iriarte, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, claudiar_iriarte@yahoo.com; Alejandra Montané López, Universitat de Barcelona, smontane@ub.edu.

cuanto a su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento.

El fundamento e interés que reúne a los autores y autoras en esta aventura editorial no es otro que reconocer, analizar, estudiar, considerar y hacer visibles a los/las estudiantes de la educación superior, sus características y maneras de vivir, sus necesidades e intereses y sus sistemas de participación universitaria.

Una lectura integral de los artículos que conforman el monográfico que se presenta, nos orienta al reconocimiento de que, si bien es cierto, se han logrado grandes avances para el logro de una educación superior equitativa e inclusiva, aun se requieren mayores pasos hacia el conocimiento del perfil, las características y condiciones de vida y participación de los estudiantes como herramienta para el diseño de las políticas que les favorezcan. Asimismo, es preciso profundizar en el análisis del impacto de los procesos de masificación vividos en las universidades y sus resultados, en términos de desigualdades, para potenciar políticas orientadas a la inclusión en el acceso, en la permanencia, en las condiciones de vida y en los resultados académicos de los estudiantes.

Contenido temático del número monográfico

Este monográfico está compuesto por doce artículos comprometidos con la meta de mejorar la educación superior haciéndola accesible para todos y defendiendo el principio de responsabilidad pública para la educación superior que fue renovado en la Conferencia Ministerial de Bergen (2005), donde también se reiteró la necesidad de establecer condiciones apropiadas para que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social y económico. Sin embargo, este compromiso no puede realizarse si no se visualiza al estudiante como sujeto de ciudadanía y como actor y si no se conoce su perfil, sus características y sus condiciones de vida.

De igual manera, la dimensión y responsabilidad social también abarca las medidas adoptadas por los gobiernos para apoyar a los estudiantes, especialmente a aquellos procedentes de los sectores menos favorecidos, en aspectos financieros y económicos y en proporcionarles servicios de orientación y asesoramiento, a fin de facilitar un acceso más equitativo e inclusivo, basado en el principio de no discriminación. Es por ello, que se requiere una mayor reflexión sobre la cantidad y calidad de dichas medidas, considerando que el conjunto de estudiantes que ingresan, permanecen y culminan la educación superior aún dista mucho de reflejar la diversidad de los pueblos, una de las aspiraciones planteadas en la Conferencia de Londres (2007).

Las reflexiones asociadas a los estudiantes y sus características, así como a la eliminación de las barreras para garantizar el acceso a una educación de calidad e inclusiva, derivan en el primer eje alrededor del cual pivota la primera parte de los artículos contenidos en el monográfico: *Características sociodemográficas y composición social*.

Por otra parte, existe una conciencia creciente sobre la necesidad de transitar hacia una «*educación centrada en los estudiantes y no en una educación centrada en el profesor*», (Conferencia Ministerial de Londres, 2007:2), es decir, una educación centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza. Desde esta perspectiva, también se dirigen los esfuerzos hacia la eliminación de barreras para el acceso, para la elección de la carrera y para la progresión entre los ciclos y para la implementación de créditos basados en los resultados del aprendizaje y en la carga de trabajo del estudiante. Elementos que se vinculan al segundo eje del monográfico: *Elección de estudios y matrícula universitaria*.

De igual manera, es reconocido el rol de las instituciones de educación superior en el desarrollo de las sociedades, así como la demanda de una educación superior basada en la autonomía institucional, la libertad académica, la igualdad de oportunidades y los principios democráticos y se identifican como funciones de la universidad «*la preparación de los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática, la preparación de los estudiantes para su futuro profesional y desarrollo personal, la creación y conservación de conocimiento y el fomento de la investigación y la innovación*» (Conferencia de Londres, 2007:1).

Estas afirmaciones conducen a analizar el rol de la Universidad ante su responsabilidad social, partiendo en principio de una conceptualización sobre lo que se entiende por dimensión social de la educación superior, así como de un análisis de las relaciones entre la dimensión social y las políticas públicas y de la encrucijada entre investigación, educación e innovación como factores claves del desarrollo humano sostenible, lo que nos encamina hacia el tercer eje alrededor del cual giran las contribuciones: *Dimensión social, universidad y sociedad*.

Asimismo, es reconocida la necesidad de asociar el aprendizaje a lo largo de la vida con la educación superior, con la vida profesional y con el reconocimiento de aprendizajes previos, considerando tanto el aprendizaje formal como el informal o no formal (Conferencia Ministerial de Bergen, 2005). Por otro lado, también se requiere la formación interdisciplinar y el desarrollo de competencias transferibles, según las necesidades del mercado de trabajo, así como la creación de oportunidades para itinerarios flexibles de aprendizaje en la educación superior. Tareas estas, en las que se han logrado importantes avances a través de experiencias e iniciativas tales como la formación por competencias, la certificación de competencias previas, la formación continua a lo largo de toda la vida y la educación a distancia, por mencionar algunos, en los cuales aún queda un largo camino por recorrer. Sin dejar de mencionar que la aplicación de políticas de aprendizaje permanente exige una estrecha colaboración entre las administraciones públicas, las instituciones de educación superior, los alumnos, las empresas y los empleados, tal como se planteaba en la Conferencia Ministerial de Lovaina (2009).

Estas temáticas que se vinculan con los itinerarios para la responsabilidad social universitaria y el desarrollo humano sostenible; el aprendizaje social, los valores y el constructivismo social en el currículo y en la educación superior; el aprendizaje colectivo y la innovación social; la política pública, la ciudadanía digital y la educación como derecho humano orbitan alrededor del cuarto eje abordado en el monográfico: *Educación superior inclusiva*.

La secuencia de los artículos que se presentan obedece a una clasificación realizada en base a los cuatro ejes anteriormente mencionados: Características sociodemográficas y composición social; elección de estudios y matrícula universitaria; dimensión social, universidad y sociedad; y, educación superior inclusiva. Por lo tanto, el monográfico se divide en cuatro partes.

Características sociodemográficas y composición social

En este apartado se busca conocer y describir los/las estudiantes de forma tal que las preguntas sobre las características sociodemográficas engloben variables como edad, sexo o pertenencia a pueblos originarios.

En torno al eje *características sociodemográficas y composición social* situamos tres artículos que abordan la temática de origen, condiciones de vida y participación de las y los estudiantes en la educación superior.

El artículo *Características sociodemográficas y condiciones de vida y estudio de los estudiantes de Educación de origen indígena. La aproximación del proyecto TO-INN*, desarrollado por Jordi Méndez Ulrich, Alejandra Montané López, Juan Llanes Ordoñez, Gabriel Hervas Nicolás, Isaac Calduch Pérez, Ricardo Morales-Ulloa, Judith Muñoz Saavedra, aborda desde una definición situacional de los pueblos indígenas en Latinoamérica, la relación teórica y contextual entre los mismos y la educación superior, así como la definición de quienes integran este colectivo. Los elementos presentados en el artículo surgen de un estudio empírico a través de la implementación de un cuestionario a más de doce mil estudiantes de treinta universidades procedentes de diversos países latinoamericanos, cuyos resultados permiten atisbar el perfil sociodemográfico y académico de los estudiantes indígenas pertenecientes a las universidades que integran el Proyecto To Inn, abarcando tanto su contexto familiar, como sus condiciones de vida y participación académica y social. En las conclusiones, los autores destacan que los resultados reflejan una situación menos ventajosa de los estudiantes indígenas y la necesidad de profundizar tanto en el análisis de los datos generados desde el estudio mencionado, como en desarrollar nuevas líneas de investigación que permitan identificar estrategias para asegurar una inclusión real, una participación auténtica y un aprendizaje pertinente para dichos estudiantes.

El artículo *Características de los aspirantes a la Escuela Normal en México. ¿En qué condiciones inicia su formación el profesorado de primaria?*, desarrollado por Jihan García-Poyato Falcón, Graciela Cordero Arroyo, desarrolla un estudio cuantitativo con 345 aspirantes a la Licenciatura en Educación Primaria en universidades de Baja California (México, 2018-2022). El instrumento utilizado fue la encuesta y la información se analizó con distintas pruebas de estadística descriptiva e inferencial. Los resultados presentan las características laborales, socioeconómicas, familiares y académicas del estudiantado, así como se analizan comparativamente las diferencias significativas entre los grupos de aspirantes según se trate de zona urbana o rural. Se concluye en el estudio que los aspirantes de la zona rural se encuentran en desventaja en los tres ámbitos analizados: socioeconómico, familiar y académico.

El artículo *Dimensión social del alumnado que cursa formación continua a nivel de posgrado en educación superior en Paraguay: el caso de la Universidad Autónoma de Asunción (UAA)* desarrollado por Javier Numan Caballero Merlo analiza la dimensión social en el área de educación de postgrado en la UAA (Paraguay). Se trata de un estudio descriptivo que parte de la aplicación del instrumento de análisis diseñado en el marco del proyecto TO INN. Analiza los resultados en tres dimensiones: a) datos sociodemográficos, b) datos universitarios y d) vida y participación académica y social añadiendo la dimensión motivacional. El texto recoge una información que permite la reconstrucción de los perfiles, estudios, condiciones académicas, vínculos universitarios y motivaciones respecto a su vida y participación académica y social.

Elección de estudios y matrícula universitaria

Esta segunda parte referida al eje *elección de estudios y matrícula universitaria*, está constituida por tres artículos donde se abordan los temas vinculados a la equidad participativa y a la composición de la matrícula universitaria, a la elección de los estudios y sus factores asociados, a la igualdad de oportunidades, al riesgo y origen social, a la diversidad y a la relación de autoexclusión e inclusión-exclusión en la educación superior.

El artículo *El ingreso a carreras de alta o baja demanda en una universidad mexicana: ¿qué influye en la elección?* desarrollado por Mónica López Ramírez, analiza diversos factores asociados a la elección de carrera entre estudiantes de universidades públicas mexicanas, considerando entre ellos las condiciones sociales y

culturales de origen de los estudiantes y la trayectoria académica previa. El artículo presenta una revisión teórica sobre los efectos de los orígenes sociales en las elecciones y en los resultados educativos y destaca cómo los mecanismos de desigualdad económica, cultural y educativa inciden en la elección de carreras universitarias. Los datos que se exponen provienen de un estudio realizado a los datos generados a través de los instrumentos de ingreso a la UNAM, destacando dentro de los resultados la identificación y caracterización de tres tipos de perfiles académicos de ingreso a la educación superior y la definición e interacción de los factores asociados a la elección de carreras de alta demanda. Para finalizar, el artículo abre las puertas a nuevos estudios y análisis sobre la incidencia de estas variables en la permanencia, rendimiento académico y egreso.

El artículo *Diferencias autonómicas en la composición de la desigualdad en la expectativa de matriculación universitaria: efectos primarios y efectos secundarios* desarrollado por Manuel Tomás Valdés Fernández parte del interés generado a raíz de los resultados del estudio PISA de 2015 que manifestaba profundas desigualdades en la expectativa de matrícula universitaria del alumnado español de 15 años. En el texto se trata esta desigualdad a partir de la noción de efectos primarios y secundarios del origen social. Cabe destacar que es un interesante estudio que trata las expectativas y enfatiza la importancia en las estructuras de oportunidades del alumnado de distinto estatus socioeconómico y cultural. Todo parece indicar falta de impulso durante las fases educativas obligatorias para impulsar el deseo de cursar estudios superiores en los perfiles de menor estatus económico y cultural. Concluye el autor, que trabajar la dimensión social de la Educación Superior, y especialmente la equidad participativa en la universidad, debe también dirigir los esfuerzos a los periodos educativos previos a la universidad.

En el artículo *El carácter contingente de las elecciones y la experiencia universitaria: riesgo y origen social* desarrollado por Delia Langa-Rosado, Dani Torrents y Helena Troiano se aborda la experiencia de los estudiantes universitarios de origen social denominado bajo, en contextos de incertidumbre e incremento de las dificultades económicas y de endurecimiento de las condiciones universitarias. El artículo describe el recorrido de las universidades españolas desde la reforma de Bolonia, la crisis económica del 2008 y sus consecuencias en la precariedad laboral y en los cambios derivados en el encarecimiento de las tasas de matrícula, en las titulaciones, en los requisitos de presencialidad, en las condiciones de obtención y retención de becas, en la evaluación continuada y en las modalidades de evaluación. Riesgo, origen social y elecciones educativas se analizan desde la perspectiva de su impacto en las variables de tipo académico, laboral, económico y social. La visión multidimensional del estudio se concentra en las elecciones iniciales, las condiciones de estudio y las perspectivas de futuro de los estudiantes. En el caso de las elecciones iniciales se describe la conexión entre la aversión al riesgo de los estudiantes de origen social bajo y la estructura de derechos percibidos quienes no dan por sentada la posibilidad de continuar estudios universitarios, a diferencia de los jóvenes de origen social medio y alto, quienes sí sienten la apuesta universitaria como un derecho incuestionado. En relación con las condiciones de estudio, se detalla cómo las condiciones de incertidumbre persisten a lo largo de la carrera en los jóvenes de origen social bajo y cómo se trasladan hasta más allá de la obtención del título, lo que podría derivar en procesos de autoexclusión educativa, ya que todas estas variables aumentan el número de obstáculos que los jóvenes deben sortear para acceder, permanecer y culminar la educación superior.

Dimensión social, universidad y sociedad

En la tercera parte, se desarrolla el eje de *dimensión social, universidad y sociedad* a través de tres artículos, que recogen aportaciones teóricas de la dimensión social de la educación superior desde el contexto latinoamericano, las relaciones entre la dimensión social de la educación superior, la democratización en las políticas públicas y el debate entre lo público y lo privado y la provisión de servicios adecuados y útiles a los estudiantes para la eliminación de obstáculos y mejora de la permanencia, retención y deserción estudiantil.

El artículo *La dimensión social en la educación superior para las instituciones formadoras de docentes: Una mirada desde Latinoamérica* desarrollado por Claudia Iriarte, Ricardo Morales, Lea Cruz, Joseph Malta, Carla Paz, Marlon Medina, Olvis Castro y Rita Tamashiro, presenta una aproximación a la definición teórica de los elementos que conforman la dimensión social en la educación superior para las instituciones formadoras de docentes. Se plantean cuatro subdimensiones de la dimensión social: la igualdad de oportunidades; el origen de los estudiantes; el aprendizaje social y la inserción laboral, movilidad y empleabilidad. En el texto se diserta sobre las políticas inclusivas en la educación superior orientadas al incremento del acceso, a la participación igualitaria para eliminar la discriminación y la desigualdad, al reconocimiento de la diversidad, a las modalidades compensatorias y a la igualdad de oportunidades. Por otro lado, también se destaca la influencia del género, origen étnico, social, cultural y familiar sobre el logro educativo y su impacto en las políticas sociales de discriminación positiva, así como la importancia del aprendizaje individual y del aprendizaje social y colectivo, como parte de la formación integral del estudiante universitario para la construcción de ciudadanía y para la convivencia. La educación superior como factor de movilidad y empleabilidad es abordada, destacando tanto la formación profesional pertinente para ingresar al mundo laboral, como la formación integral sustentada en los principios de la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje ético y la formación ciudadana. Para finalizar, se destaca la necesidad de contar con políticas públicas educativas coherentes con las demandas profesionales, con la responsabilidad social universitaria y con las demandas de desarrollo de la sociedad.

El artículo *Entre lo público y lo privado: acceso y equidad en la educación superior en México y Brasil, 2000-2016*, desarrollado por Alejandro Márquez Jiménez y Armando Alcántara Santuario, presenta los avances en cobertura y distribución de las oportunidades de acceso equitativo a la educación superior de dos países: México y Brasil, en el período comprendido del 2000 al 2016. Los resultados presentados destacan que los avances obtenidos en la ampliación de cobertura, no han tenido el mismo ritmo de avance en la reducción de inequidades y asimetrías y en la distribución equitativa de oportunidades de acceso a la educación superior. En el texto se realiza un comparativo entre las estrategias de ampliación de oportunidades de acceso entre los dos países estudiados, resaltando que mientras uno de los países se orienta hacia la ampliación de oportunidades de acceso a través de políticas para expandir la oferta educativa pública, el otro favorece la expansión de instituciones de educación privadas. El artículo transita desde la contextualización y caracterización de los países en análisis y sus políticas afirmativas; pasando por el análisis de tendencias compensatorias a través de becas y por el análisis de la correlación entre variables económicas, sociales, educativas, becas, cobertura y matrícula; hasta la reflexión y el debate sobre lo público y lo privado. Para terminar, los autores concluyen que ha habido un mayor avance en la cobertura de la educación superior en el país donde se ha potenciado la educación superior privada, sin embargo, este incremento en la cobertura no ha impactado en el mejoramiento de la calidad educativa y en los indicadores económicos y sociales. Por otra parte, también señala que en ambos países los programas

compensatorios continúan siendo insuficientes, por lo que se requiere promover la equidad y el acceso a la educación superior de manera más contundente y efectiva.

El artículo *El rol de la Unidad de Bienestar Estudiantil en la Universidad Estatal del Sur de Manabí*, desarrollado por Leopoldo Vinicio Venegas Looz analiza el bienestar estudiantil en el marco de la Educación Superior en Ecuador. La investigación descriptiva se desarrolla en la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM) con el objetivo de describir y analizar los servicios que la universidad ofrece a sus estudiantes. Concluye que las Unidades de Bienestar Estudiantil en las instituciones de Educación Superior, creadas a través de una Ley orgánica, se configuran como un pilar estratégico de la institución.

Educación superior inclusiva

En la cuarta parte, se aborda el eje *educación superior inclusiva* con tres artículos que se aproximan a la temática, dos desde la exploración de nuevos itinerarios para la responsabilidad social universitaria, tanto desde el análisis de las políticas públicas encaminadas hacia las acciones afirmativas inclusivas, como desde la valoración de la experiencia en la implementación de las mismas, y otro artículo que aborda el análisis curricular y la formación universitaria en contextos de interculturalidad y migración.

El artículo *Límites y posibilidades de las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense. Explorando caminos nuevos* desarrollado por Ana María Cambours de Donini, aborda las políticas institucionales que se implementan en las universidades públicas argentinas del área geográfica establecida, desde el ámbito de las políticas orientadas a contribuir al sostenimiento económico de los y las ingresantes y desde el ámbito del acompañamiento académico y la flexibilización de la propuesta curricular de oferta a distancia. El artículo realiza un breve recorrido por el escenario universitario argentino, resaltando la ampliación de las instituciones, las reformas y el debate entre masificación como herramienta para la reducción o para la reproducción de desigualdades sociales. Por otro lado, plantea el derecho a la educación superior, como bien público y derecho humano personal y social que se traduce en igualdad y gratuidad, mismas que en la práctica no aseguran la inclusión. El análisis de las políticas públicas se plantea desde cuatro líneas: bienestar estudiantil, experiencias de bimodalidad ante la heterogeneidad y la masificación, nuevos desafíos de pedagogía universitaria y editoriales universitarias y políticas de acceso a libros, como estrategias de acompañamiento a las políticas públicas inclusivas. Para finalizar, destaca la problemática vinculada a la sostenibilidad de acciones y programas afirmativos, a la falta de sinergia y continuidad a las iniciativas pedagógicas, a la falta de estudios sobre las editoriales universitarias y su rol en la democratización educativa, y a la necesidad de concreción de dichas iniciativas en políticas públicas que incidan en los procesos de inclusión educativa.

El artículo *La educación inclusiva en instituciones formadoras de maestros. Balance de la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*, desarrollado por Olga Cecilia Díaz, Luz Mary Lache, Isabel Garzón, Adolfo León Atehortúa, analiza las políticas institucionales, cambios normativos, estrategias y acciones implementadas por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia en relación a la educación inclusiva, a la formación de maestros y al rol del Estado como corresponsable de la implementación de las mismas. El artículo describe las políticas institucionales para favorecer la educación inclusiva, mismas que para su operacionalización se han incorporado a la planificación estratégica institucional, sin embargo, se señala el distanciamiento entre las aspiraciones enunciadas y la concreción y alcance de las metas. Dentro de los cambios normativos, estrategias y acciones descritas destacan las orientadas a la ampliación del alcance de la admisión inclusiva para abarcar tanto a los aspirantes procedentes de grupos étnicos, como a los

aspirantes víctima del conflicto armado en Colombia; así como las orientadas a la reorganización de los procesos de selección y admisión. Los efectos de dichas medidas se traducen en el incremento de los estudiantes admitidos y matriculados y en variaciones en los índices de selectividad y absorción. Se concluye enunciando tres problemáticas vinculadas a la educación superior inclusiva: políticas inclusivas integrales y flexibles; educación superior inclusiva versus políticas de calidad; recursos, Estado y definición de fines e indicadores como medidores de la eficiencia educativa versus criterios para la equidad e inclusión.

El artículo *Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: Una revisión de la oferta educativa de los estudios de grado de educación infantil, educación primaria, pedagogía y educación social*, desarrollado por María Rubio Gómez, Raquel Martínez Chicón y Antonia Olmos Alcaraz, presenta una revisión de la oferta educativa en el campo de las ciencias de la educación, de las universidades públicas de las comunidades autónomas españolas, a la luz de temas como migraciones e interculturalidad, multiculturalidad y diversidad cultural. Los resultados mostrados por los autores destacan que existe una oferta amplia de materias relacionadas con interculturalidad y migraciones, sin embargo, la mayoría son de naturaleza optativa y tienen bajo número de créditos académicos asignados, por lo que se refleja la poca visibilidad explícita de estas temáticas en la formación obligatoria, relegando a la optatividad lo que es una realidad a la que tendrán que enfrentarse los futuros formadores. Los autores concluyen que la capacidad de modificar el sistema educativo a partir de nuevas perspectivas y contenidos curriculares adaptados a la situación de multiculturalidad, actualmente es reducida, lo que incide en la falta de comprensión sobre la realidad multicultural existente. Por lo que proponen una educación con enfoque transversal intercultural que integre contenidos que promuevan una formación universitaria que fomente la convivencia multicultural, para una sociedad equitativa, justa, plural y diversa.

La dimensión social de la educación superior: a modo de reflexión final

Derivadas de la lectura de los diferentes artículos contenidos en el monográfico, pueden mencionarse algunas consideraciones importantes en relación con la dimensión social de la educación superior. Por un lado, este número monográfico presenta algunos atisbos a una aproximación a la conceptualización de la dimensión social de la educación superior, sin embargo, aún se requiere mayor profundización tanto sobre los elementos que la conforman, como sobre el contenido y abordaje de dichos elementos. Los ejes a través de los que transcurren las aportaciones: *Características sociodemográficas y composición social; elección de estudios y matrícula universitaria; dimensión social, universidad y sociedad; y, educación superior inclusiva* nos ofrecen pistas relevantes sobre las temáticas que preocupan y ocupan a los/las investigadoras.

La dimensión social de la educación superior hace, tradicionalmente, referencia a los factores que determinan la composición de la matrícula universitaria (Villaroya Ariño, 2014) aunque como afirma Herrera (2018) se convierte en un elemento imprescindible para determinar las acciones destinadas a eliminar las barreras que impiden a la población acceder a la educación superior.

El abordaje desarrollado por las diversas contribuciones, alrededor de las características sociodemográficas y la composición social continúan manifestando la preocupación por la profundización en la desigualdad, la inequidad y los grupos tradicionalmente infrarrepresentados ya que la responsabilidad social, del rol de la universidad, del aprendizaje y de la cohesión social, devela la necesidad de incrementar y mejorar las prácticas y políticas que se están implementando en las instituciones de educación superior, para realmente alcanzar la aspiración de una educación verdaderamente inclusiva y democrática. Existen múltiples estudios que vinculan la ocupación de los/as ascendientes directos haciendo referencia al bac-

background familiar del cual proceden los estudiantes que acceden a la universidad y que terminan persistiendo. Los datos obtenidos en distintos estudios señalan la importancia de este factor, tanto por el nivel adquisitivo, como por el capital formativo y cultural (Baraño, Finkel y Rodríguez, 2011).

Las diversas contribuciones revelan la necesidad de desarrollar estudios e investigaciones que permitan dar mayores pasos hacia el conocimiento del perfil, las características y condiciones de los estudiantes como herramienta para el diseño de las políticas que les favorezcan; así como hacia el análisis del impacto de los procesos de masificación vividos en las universidades y hacia sus resultados, en términos de la reducción de las desigualdades y de la inclusión en el acceso, en la permanencia, en las condiciones de vida y en los resultados académicos de los estudiantes. Asimismo, se proponen estudios más íntimamente relacionados con la participación democrática, los servicios a estudiantes o sus motivaciones y modos de vida.

En concordancia con la agenda 2030 de Naciones Unidas, las preguntas relacionadas con la calidad de vida proporcionan información valiosa para reflexionar sobre los desafíos que plantea garantizar la plena igualdad de oportunidades en la educación superior. En los últimos 15 años la región latinoamericana ha presentado avances sustantivos en lo que respecta al acceso a las IES (Ferreira, Avitabile, Botero Álvarez, Haimovich Paz, y Urzúa, 2017). No obstante, aún persisten enormes desigualdades relacionadas con las dinámicas de inequidad que impiden el éxito y la permanencia en el sistema educativo de los sectores más desfavorecidos de la población (Trucco, 2014). Desafíos que, en muchos casos, buscan mejorar además la permanencia de los/as estudiantes en la educación superior en tanto objetivo de justicia social que es la esencia de la pertinencia de la educación superior (Montané, A.; Nairdorf, J. Teodoro, A.; 2012) y que requiere conocer, apoyar e identificar las necesidades de los diferentes grupos de estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Baraño, Margarita; Finkel, Lucila y Rodríguez, Elena (2011): "Procedencia socio-familiar", capítulo 5 en Ariño, Antonio y Llopis, Ramón (dirs.). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*, pp. 87-116. Madrid: Ministerio de Educación.
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las Metas*. Bergen.
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. (2007). *Comunicado de Londres. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: Respondiendo a los Retos de un Mundo Globalizado*. Londres.
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. (2009). *El Proceso de Bolonia 2020: El Espacio Europeo de Educación Superior en la Nueva Década*. Lovaina.
- Naciones Unidas (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago (en línea). Cepal. <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>, consultado mayo 2019.
- Trucco, Daniela. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*. Santiago de Chile: Cepal
- Ferreira, Marta; Avitabile, Ciro; Botero Álvarez, Javier.; Haimovich Paz, Francisco y Urzúa, Sergio (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Grupo Banco Mundial.

Damián Herrera Cuesta (2019): “¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI”. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 12 (1).

Montané, Alejandra; Nairdorf, Judith y Teodoro, Antonio (2013). “Social and Cognitive Justice: The social Relevance of the Higher Education in Latin America” en Ira Bogotch. *Shields International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice*. Springer International Handbooks of Education 29.

Villarroya Ariño, Antonio (2014): “La Dimensión Social en la Educación Superior”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 7 (1), 17-41.

Características sociodemográficas y condiciones de vida y estudio de los estudiantes de Educación de origen indígena. La aproximación del proyecto TO-INN¹

Socio-Demographic Characteristics and Living Conditions and Study of Indigenous Education Students. The Approach of the TO-INN Project

Jordi Méndez Ulrich, Alejandra Montané López, Juan Llanes Ordoñez, Gabriel Hervas Nicolás, Isaac Calduch Pérez, Ricardo Morales-Ulloa y Judith Muñoz Saavedra²

Resumen

Uno de los objetivos principales del proyecto *From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions* (TO-INN), ha consistido en conocer a los estudiantes de educación a través del análisis de la dimensión social de las instituciones de Educación Superior. El presente trabajo pretende establecer un debate sobre la presencia de estudiantes indígenas en las universidades, y más concretamente, en los estudios de educación. El proyecto TO-INN parte de una visión sistémica del compromiso social de la Educación Superior con los colectivos tradicionalmente excluidos y especialmente vulnerables, como los pueblos indígenas, que a pesar de haber aumentado el porcentaje de acceso a la universidad convive con desigualdades relacionadas con la inclusión, la permanencia/supervivencia, las condiciones de vida, la participación y los resultados académicos. En este trabajo presentamos: a) una revisión teórica y contextual sobre los pueblos indígenas y su relación con la Educación Superior; b) el perfil sociodemográfico y académico de los 701 estudiantes de carreras del ámbito educativo pertenecientes a comunidades indígenas o pueblos originarios que participaron en el cuestionario TO-INN sobre la dimensión social (sobre una muestra total de 12238 participantes); c) la distribución por países de los estudiantes indígenas participantes; d) los datos universitarios de dichos estudiantes; e) su contexto familiar; f) sus condiciones de vida, y g) la participación académica y social de este colectivo. Para finalizar, se presentan las limitaciones del estudio y posibles líneas de investigación futura.

Palabras clave

Estudiantes indígenas, educación superior, América Latina, dimensión social.

Abstract

One of the principle objectives of the project, *From Tradition to Innovation Teacher Training Institutions* (TO-INN), was the analysis of the social dimension of students of education in Higher Education institutions. This work aims to stimulate a debate on the presence of indigenous students in universities, specifically in education studies. The TO-INN project is the result of a systemic vision of the social commitment of Higher Education with groups which have traditionally been at risk of exclusion and vulnerability. In particular, the study focuses on the analysis of indigenous peoples. Despite the percentage of those who Access University having increased, inequalities related to inclusion, persistence and survival, living conditions, participation and academic results persist. In this paper we present: a) a theoretical and contextual review of the indigenous peoples and their relationship with Higher Education; b) the socio-demographic and academic profile of the 701 students of courses in the educational field belonging to indigenous communities or native peoples who undertook the TO-INN questionnaire on the social dimension from a total sample of 12,238 participants; c) the distribution by country of the participating indigenous students; d) the information held by the university on those students; e) their family context; f) their living conditions, and g) the academic and social participation of this group. Finally, the limitations of the study are explained, and suggestions for possible future lines of research.

Keywords

Indigenous students, higher education, Latin America, social dimension.

Cómo citar/Citation

Méndez Ulrich, Jordi; Montané López, Alejandra; Llanes Ordoñez, Juan; Hervas Nicolás, Gabriel; Calduch Pérez, Isaac; Morales-Ulloa, Ricardo; Muñoz Saavedra, Judith (2019). Características sociodemográficas y condiciones de vida y estudio de los estudiantes de Educación de origen indígena. La aproximación del proyecto TO-INN. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(2), 139-156. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14810>.

Recibido: 20-04-2019
Aceptado: 11-05-2019

¹ Este artículo forma parte del proyecto TO-INN *From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions* financiado por la Unión Europea a través del programa Erasmus, Acción K2 Capacity Building, (573685-EPP-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP) <https://www.toinn.org>.

² Jordi Méndez Ulrich, jordi.mendez@ub.edu; Alejandra Montané López, smontane@ub.edu; Juan Llanes Ordoñez, juanllanes@ub.edu; Gabriel Hervas Nicolás, ghervas@ub.edu; Isaac Calduch Pérez, icalduch@ub.edu; Judith Muñoz Saavedra, judithmunoz@ub.edu. Universitat de Barcelona. Ricardo Morales-Ulloa, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan, rmorales@upnfm.edu.hn;

1. Introducción

Este estudio se enmarca en un proyecto internacional en curso que pretende tender puentes desde la tradición hacia la innovación en instituciones de Educación Superior en América Latina y Europa. Bajo el acrónimo TO-INN (*From Tradition to innovation in Teacher Training Institutions*), este proyecto parte de una visión sistémica del compromiso social en Educación Superior que se relaciona con las tendencias actuales que consideran que los sistemas e instituciones de Educación Superior deben fortalecer las perspectivas sociales, entendiendo la complejidad y multidimensionalidad de los problemas y favoreciendo la transversalidad de los enfoques que la preceden (Henríquez, 2018).

En este sentido, entendemos que el proceso de democratización y masificación de la Educación Superior convive, paradójicamente, con desigualdades relacionadas con la inclusión, el acceso, la permanencia en la institución educativa, las condiciones de vida, la participación académica y social y los resultados académicos de los estudiantes. Por ello, entendemos que debe analizarse la compleja relación entre los/las estudiantes, sus características y la dimensión social de la universidad que, más allá de la visión tradicional, focalizada en la composición social de la matrícula universitaria (Ariño, 2014), debe responder a su responsabilidad delimitada como la tercera misión de la universidad y que da lugar a la Responsabilidad Social Universitaria.

En este contexto, se considera que para poder hablar de innovación en las instituciones de Educación Superior y para mejorar las políticas que afectan a los estudiantes, siempre con la finalidad de avanzar hacia una Educación Superior más equitativa e inclusiva, no podemos obviarla importancia de seguir estudiando sus condiciones de vida, de participación, de posibilidades de supervivencia académica y de estudio, en especial, al considerar que en el contexto global actual, neoliberal y conservador, se atenta contra el principio de equidad participativa.

En el presente trabajo, y teniendo en cuenta que uno de los objetivos del estudio de la dimensión social es la participación en la Educación Superior de grupos especialmente vulnerables o históricamente excluidos, hemos centrado nuestra atención en el colectivo de estudiantes indígenas de América Latina que estudian en este tipo de instituciones convencionales que significa, utilizando la terminología de Mato (2008), instituciones no diseñadas específicamente para ellos.

Nuestra preocupación se encuentra alineada con el punto 4.5 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que destaca la necesidad de eliminar las disparidades de género y asegurar el acceso igualitario de las personas vulnerables, entre las que se encuentran aquellas procedentes de pueblos o comunidades indígenas (ONU, 2018).

1.1. Situación de los pueblos indígenas en América Latina

Para llegar a comprender la situación de los colectivos indígenas en la Educación Superior se debe recurrir a su historia y sus propios procesos identitarios, los cuales determinan sus relaciones con la educación y con los modos en que se crea y distribuye el conocimiento.

Este apartado, que no pretende ser exhaustivo, tiene como objetivo situar el colectivo indígena del territorio participante en la encuesta de un modo general y, particularmente, apuntar a su condición de colectivo vulnerable en el sistema educativo. Un colectivo que sufre una exclusión multidimensional entre los que se encuentra el propio sistema educativo que ha potenciado dicha situación de vulnerabilidad, actuando como un núcleo de inequidad (Didou, 2006; Robles 2009).

Por una parte, «pueblos indígenas» podría constituirse como una categoría de análisis atravesada por procesos históricos, sociales y culturales altamente complejos. En el informe «¿Los de afuera? La exclusión social en América Latina» se define como indígenas/pueblos indígenas a los habitantes precolombinos, sus descendientes y los diversos grupos étnicos que se identifican con esos pueblos históricos (IDEA, 2007).

En el ámbito internacional existe cierto consenso en la definición de «pueblos indígenas» a partir de los postulados de Martínez-Cobo (1986, citado por Del Popolo, 2008):

«Son comunidades, pueblos y naciones indígenas los que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y colonización que se desarrollaron en sus territorios, se consideran a sí mismos distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en estos territorios o en partes de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus territorios ancestrales y su identidad étnica, como base de su existencia continuada como pueblos, de conformidad con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas jurídicos». (E/CN.4 / Sub. 2 / 1986/7/Add. 4, párr. 379).

En esta definición se condensan así cuatro dimensiones centrales de la definición de pueblo indígena (Del Popolo, 2008a) reconocimiento de la identidad: se refiere al sentido de pertenencia al pueblo; b) origen común: descendencia de ancestros comunes e implica la memoria social y colectiva de los pueblos indígenas, entre otros factores; c) territorialidad: ligada a la herencia y ocupación de tierras ancestrales, así como a los vínculos materiales y simbólicos que se establecen con esta, y d) lingüístico-cultural: vinculada a la cultura de origen, una organización social y política determinada, el idioma, la cosmovisión, saberes, conocimientos y modos de vida.

En general se considera que los sujetos se definen como indígenas dado que se *auto-identifican* como descendientes de los pueblos que habitaban los territorios antes de la llegada de los conquistadores; y conforman pueblos que conservan sus instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, total o parcialmente (Robles, 2009).

Según el informe de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2014) existe un problema histórico con los datos y estadísticas sobre pueblos indígenas. Con la excepción de tres países de América Latina (Cuba, Haití y República Dominicana). Otros han incluido la autoidentificación en los censos, o prevén hacerlo (Colombia, El Salvador, Nicaragua y Perú, por ejemplo, lo hicieron en sus censos de población de 2015 a 2017). Pero poco a poco ha aumentado la conciencia hacia el colectivo, se ha constatado en el aumento del número de países que incluyen preguntas relativas a los idiomas indígenas; en algunos casos, se trata de aquellos aprendidos en la niñez, en otros, de los idiomas que habla cada persona, o el que se utiliza más frecuentemente en el hogar.

Según dicho informe, en América Latina había cerca de 45 millones de indígenas en 2010, sumando aproximadamente el 8% de la población total y con una alta heterogeneidad según países: en un extremo están México, Guatemala, Bolivia y Perú, que concentran en 34% del total regional y en el otro, Costa Rica y el Paraguay, con poco más de 100 000 personas indígenas (CEPAL, 2014). No obstante, la situación por países difiere. En Bolivia y Guatemala la población indígena es mayoritaria; en México, Perú y Ecuador tienen una amplia diversidad de pueblos, pero no mayoría poblacional.

Con respecto a la diversidad lingüística, López y Küper (1999) afirman que todavía sobreviven unas 500 lenguas indígenas, la mayoría en Brasil, México y Guatemala, aunque un buen número de ellas están consideradas en peligro. Esta tendencia a la desaparición se acelera ante el rápido avance de la globalización, advirtiendo acerca de cómo la vulnerabilidad socioeconómica y la debilidad del reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas son factores endógenos que debilitan el patrimonio lingüístico de los países latinoamericanos (FUNPREIB-Andes, 2009).

La pobreza no es una condición intrínseca de los pueblos indígenas, sino la consecuencia de una larga historia de agresiones que crearon estructuras socioeconómicas de desigualdad. Aunque América Latina es una de las regiones más desiguales del planeta, su población indígena es pobre entre los pobres y más vulnerable que cualquier otro grupo social. Según la CEPAL (2019), uno de cada cuatro latinoamericanos sufre pobreza crónica; una situación de carestía difícil de superar aún en entornos macroeconómicos favorables. Asimismo, los países con tasas más altas de pobreza crónica tienen también los índices más altos de pobreza indígena. Actualmente, en América Latina el número de hogares indígenas que viven en situación de pobreza duplica al número de hogares no indígenas; y, en el caso de la pobreza extrema, casi lo triplica (CEPAL, 2019). De lo anterior se desprende que superar la desigualdad y construir sociedades más prósperas y justas pasa por hacer de los pueblos indígenas sujetos de inclusión y justicia social.

El derecho a la educación también ha sido un reclamo importante en las luchas de los pueblos indígenas. En una primera etapa, la prioridad educativa se fijaba en la alfabetización, si bien manteniendo los gobiernos una estrategia de asimilación a la cultura y lengua hegemónicas. En la actualidad, los marcos jurídicos internacionales -especialmente el convenio 169 de la *Organización Internacional del Trabajo* (OIT), suscrito por la mayoría de los países latinoamericanos, y la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la *Organización de las Naciones Unidas* (ONU, 2007), han influido positivamente sobre las legislaciones nacionales y las políticas públicas relacionadas con los derechos de los pueblos indígenas. Algunos países han modificado las constituciones nacionales y emitido leyes de educación que reconocen la diversidad cultural y lingüística, y la identidad de los pueblos indígenas. En el caso de la educación, se han desarrollado alternativas como la educación intercultural bilingüe, e incluso algunos países como México, Ecuador y Bolivia han creado universidades basadas en este enfoque.

Pese a los avances antes mencionados, todavía existen diferencias entre la situación deseada y la realidad. Se observa, por ejemplo, que el acceso a la educación es menor y el analfabetismo más alto entre las poblaciones indígenas más rurales y aisladas, allí donde la presencia estatal es escasa o inexistente. Entre los grupos indígenas también existe una importante brecha de género, de tal manera que las tasas de analfabetismo y de deserción escolar son más elevadas entre las mujeres que entre los hombres. En relación con la pertinencia cultural, pese a los marcos normativos que protegen lengua y cultura, los datos señalan que la educación formal todavía es un agente amenazador en tanto que menos del 32% de los indígenas siguen hablando una lengua indígena al finalizar la educación primaria, solamente el 5.3% lo hace al terminar la secundaria, y apenas el 2% al finalizar la Educación Superior (Banco Mundial, 2015). La situación antes mostrada es indicativa de lo complejo y difícil que resulta romper los esquemas pedagógicos tradicionales y los estigmas sociales de la discriminación asociados a las culturas indígenas.

Al analizar la situación educativa de la población 15 a 29 años se observa que, en la mayor parte de los países latinoamericanos, el porcentaje más alto de la población indígena de este grupo etario

alcanza de 0 a 6 años de estudio, frente a los 7 años o más que alcanzan el resto de jóvenes (Del Popolo, López y Acuña, 2009). En el nivel superior, según datos aportados por SITEAL (2011) las probabilidades de que un graduado de nivel medio continúe estudios superiores son más bajas entre la población indígena de América Latina que el resto de habitantes. Se identifican en esta brecha tres situaciones específicas: a) Paraguay, donde la brecha étnica en el acceso a nivel superior y universitario trepa los 46 puntos; b) Perú, Ecuador y Chile, con brechas entre 16 y 19 puntos, y c) Bolivia, Brasil, Nicaragua y Panamá, donde la brecha es más reducida, pero continúa revelando desventajas, y Guatemala, donde no se registran diferencias en la proporción de graduados del nivel medio que acceden al nivel superior vinculadas a la condición étnica.

Considerando que la Educación Superior ha sido un espacio de difícil acceso para poblaciones vulnerables, la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO recomendó el establecimiento y la garantía de condiciones no discriminatorias de acceso a la Educación Superior, que pudieran limitar el derecho de las personas a la Educación Superior por razones de religión, raza, sexo, idioma, económicas, sociales o culturales o incapacidad física (UNESCO, 2009). Como antes se mencionó, este marco normativo internacional y el empoderamiento ciudadano parecen haber favorecido el ingreso de la población indígena a la Educación Superior, de tal manera que la población estudiantil latinoamericana parece más matizada.

1.2. ¿Quiénes son los estudiantes de educación de origen indígena?

Diversos autores señalan que ha habido una cierta «irrupción» de los pueblos indígenas en la Educación Superior (Del Popolo, 2008; Zapata y Oliva, 2011), hecho que produce un cierto empoderamiento para el desarrollo de su propio recorrido académico. Al tiempo se continúan precisando medidas políticas sostenibles y adecuadas a las realidades de los estudiantes de todas las áreas, incluidos los que cursan estudios de educación (futuros maestros/as o profesionales de la educación) que es el ámbito que se trata en este estudio. Para ello, es necesario recopilar, comparar y analizar datos empíricos sobre características, necesidades y expectativas de estos estudiantes. Podemos encontrar algunos datos sobre el acceso y los servicios estudiantiles disponibles en fuentes administrativas, aunque estas fuentes a menudo están sesgadas o altamente fragmentadas. Así, en la actualidad, no es posible conocer concretamente el número de estudiantes universitarios de origen indígena en América Latina, ni sus condiciones de vida y sus posibilidades de éxito.

Asmar, Page y Radloff (2010) trazaron un perfil de estudiante indígena mayoritariamente femenino que accede a la universidad con más edad que sus compañeros no indígenas. Señalaron, asimismo, que el lugar de origen de estos estudiantes suele situarse a una distancia mayor del centro de estudios que el de sus compañeros no indígenas. Este elemento condiciona la ratio de estudiantes indígenas universitarios a tiempo completo (más baja que la de sus compañeros) y, además, en el caso latinoamericano, está frecuentemente conectado a regiones con mayor pobreza económica (López y Machaca, 2007).

De este modo, pese a que las condiciones de ingreso a la Educación Superior para los pueblos indígenas parecen haber mejorado (Rama, 2004), seguimos contando con estudios que reflejan cómo la comunidad indígena se encuentra infrarrepresentada (Paladino, 2009; López y Machaca, 2007), y en desventaja, planteándose como un reto conseguir que estos estudiantes consigan finalizar sus estudios universitarios (Pechenkina, Kowal y Paradies, 2011). Entre los factores clave que contribuyen al éxito

de dichos estudiantes en sus estudios, Shah y Widin (2010) señalan la importancia de dar soporte a las escuelas y de realizar promoción de los estudios de Educación Superior.

Estudios previos en el contexto mexicano como el de Chávez-Arellano (2008) ya apuntó a que, si bien el origen étnico no condiciona el fracaso en los estudios, sí que genera otras adversidades relacionadas con la discriminación o con la soledad. Aspectos similares son también detectados en el contexto australiano por Asmar, Page y Radloff (2010), quienes también señalan que los estudiantes indígenas muestran un compromiso y una satisfacción con sus estudios iguales o superiores a las de sus compañeros no indígenas, aunque, sin embargo, tienen más posibilidades de considerar abandonar sus estudios. Estos elementos se añaden a otras dificultades que los propios estudiantes indígenas reportan como problemáticas y entre las que, por ejemplo, destacan el manejo del idioma en el que estudian (Chávez-Arellano, 2008), y el efecto que tienen los estereotipos sobre la convivencia universitaria (Ojeda y González, 2012).

Todas estas cuestiones han servido para plantear el debate acerca de cómo implicar en los estudios universitarios de manera más significativa a los estudiantes de origen indígena (Bradley, Noonan, Nugent y Scales, 2008) ya que, como Ossola (2010) evidenciaba en Argentina, pueden llegar a sentir la universidad como algo ajeno, un elemento que tiene consecuencias en los altos niveles de deserción y en las bajas tasas de graduación. De acuerdo a UNESCO-IESALC (2018), apenas en el 50% de los estudiantes alcanza a obtener el título entre los 25 y 29 años.

Entre las posibles vías para conseguir mayor implicación, estudios anteriores se refieren a la puesta en marcha de programas que provean escenarios de sociabilidad (Czarny, 2010) y a trabajar para el reconocimiento de docentes indígenas (Paladino, 2009). Con ello, se podría contribuir a mejorar la incorporación al mercado laboral de la población indígena, un aspecto problemático en las sociedades latinoamericanas en la que, el porcentaje de indígenas que a igual calificación académica ocupan empleos de alto prestigio es menor que el porcentaje de no indígenas (CEPAL, 2019).

En nuestro estudio presentamos una caracterización del colectivo a través de los siguientes datos: a) la distribución por países de los estudiantes indígenas participantes; b) sus datos universitarios (nivel de estudios en curso, trayectoria académica y satisfacción con la experiencia universitaria); c) su contexto familiar; d) sus condiciones de vida, y, e) su participación académica y social. Por tanto, el presente trabajo pretende profundizar en el perfil sociodemográfico y en las condiciones de vida y de estudio, así como en la satisfacción con la vida universitaria de los y las estudiantes superiores del ámbito de la educación, de origen indígena, en el marco del proyecto TO-INN, con el propósito de aumentar la limitada información sobre los estudiantes de Educación Superior de pueblos indígenas y de contribuir a la reflexión sobre la dimensión social de la Educación Superior y los colectivos especialmente vulnerables.

2. Método

2.1. Participantes

Un total de 12 238 estudiantes de 30 universidades de América Latina participaron de forma voluntaria en este estudio. Del total de la muestra, 7.974 (65,2% del total) fueron mujeres, con una media de edad de 24,72 años (D.T. = 7,58), y 4 264 (34,8%) eran hombres, con una edad media de 25,13 años (D.T. = 7,62). Por otra parte, la submuestra de estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas o pueblos

originarios estuvo compuesta por un total de 702 personas, con una media de edad de 28,54 años (D.T. = 9). De entre ellos, 296 (42,2%) eran hombres, con una media de edad de 30,61 años (D.T. = 9,25), y 405 (57,8%) eran mujeres, con una edad promedio de 27,02 (D.T. = 8,51).

Los criterios de inclusión para poder cumplimentar el cuestionario del estudio fueron: 1) ser mayor de edad, y 2) estar cursando algunos estudios superiores relacionados con el ámbito de la educación en el momento de contestar. Las características sociodemográficas de la muestra se desarrollan en el apartado de resultados de este trabajo.

2.2. Instrumento

Se diseñó un cuestionario online para analizarla Dimensión Social de la Educación Superior, concretamente en las instituciones que forman docentes y profesionales de la educación y se implementó entre las instituciones socias ya vinculadas al proyecto TO- INN a través de la plataforma *Survey Monkey*. El instrumento estuvo compuesto por un total de 34 ítems, distribuidos en las siguientes 4 dimensiones: a) Datos sociodemográficos (8 ítems categóricos); b) Datos universitarios (6 ítems categóricos); c) Vida y participación académica y social (3 ítems escalares y 14 categóricos), y d) Ámbito motivacional y expectativas de futuro (1 ítem escalar y 1 categórico). Además, al final del cuestionario existía un 1 ítem abierto, en el que los participantes podían añadir cualquier información cualitativa respecto a su propia experiencia como estudiante de Educación. En un primer momento se realizó un estudio de validez de este instrumento, mediante su aplicación piloto con una submuestra compuesta por 299 estudiantes de 9 de las instituciones participantes en el proyecto. De este estudio piloto se desprendieron una serie de aspectos de mejora en relación con la composición de los ítems (se agruparon o desagregaron opciones de respuesta y se rediseñaron ítems que habían resultado problemáticos en la versión preliminar), el léxico y su aplicabilidad a cualquier contexto iberoamericano.

2.3. Análisis de datos

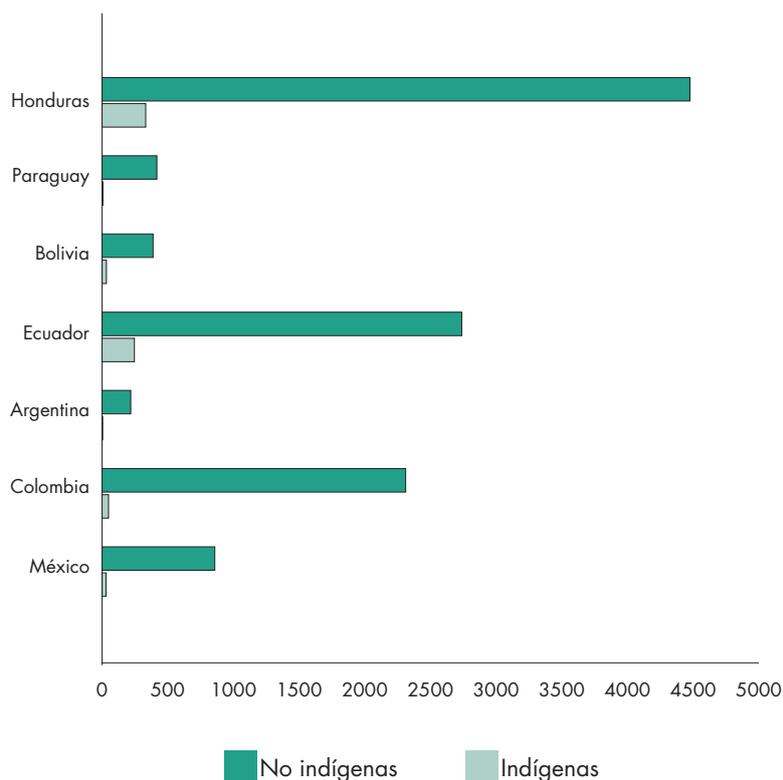
A partir del software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, versión 22) para Windows se han realizado los análisis estadísticos que ha consistido en la obtención de indicadores descriptivos como el análisis de frecuencias (en el caso de los datos categóricos), y en la obtención de medias en caso de los ítems escalares, mediante el procedimiento Frecuencias, Medias y Tablas de contingencia. Para la comparación de variables escalares entre los estudiantes indígenas y el resto de la muestra, se empleó el análisis unifactorial de la varianza (oneway ANOVA).

3. Resultados

3.1. Distribución muestral por país y pertenencia a comunidad indígena

La tasa de respuesta por universidad fue irregular, dependiendo en muchos casos del tamaño de la institución. Por este motivo, se observó una gran variabilidad en el número de respuestas obtenidas en cada centro. El Gráfico 1 resume la distribución por países de los estudiantes indígenas que participaron en el estudio, comparando su número con el de los estudiantes de esos mismos países que participaron en el estudio, pero no pertenecían a comunidades indígenas. En este punto se presenta la información de aquellos países que proporcionaron estudiantes originarios al estudio.

Gráfico 1. Estudiantes indígenas y no indígenas según país participante (en valor absoluto)



Fuente: elaboración propia.

3.2. Datos universitarios

Dentro del ámbito educativo, los estudios cursados más frecuentemente en nuestra muestra fueron los de Maestro/a de primaria o básica y los de Pedagogía o Ciencias de la Educación. La Tabla I resume de forma desagregada las titulaciones que estaban cursando los estudiantes indígenas que participaron en el estudio.

Tabla I. Estudios en curso (muestra completa)

ESTUDIOS	N	PORCENTAJE
Maestro/a de infantil, nivel inicial, parvulario o preescolar (0-6 años)	20	2,9
Maestro/a de primaria o básica (6-12 años)	206	29,4
Maestro/a de secundaria o enseñanza media (12-16 años)	36	5,1
Profesor/a en Ciencias de la Educación (secundaria y terciaria)	54	7,7
Psicopedagogía/Psicología de la Educación	21	3
Educación, Pedagogía o Ciencias de la Educación	184	26,2
Educación Social/Trabajo Social	1	0,1
Educación Especial	5	0,7
Enseñanza de Lengua extranjera	50	7,1
Enseñanza de Educación Física	3	0,4
Enseñanza Bilingüe	43	6,1
Enseñanza de Artes	3	0,4
Administración Educativa	0	0
Posgrado y cursos/capacitaciones de especializaciones en educación	21	3
Máster, Maestría o Magister en el campo de la Educación	5	0,7

ESTUDIOS	N	PORCENTAJE
Máster de Formación del profesorado de secundaria	2	0,3
Doctorado relacionado con la Educación	0	0
Otros	47	6,7

Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que únicamente un 4% de estudiantes indígenas estaban realizando estudios de posgrado, así como el elevado número de personas que seleccionaron la opción «*otros*» (6,7%), lo que revela la heterogeneidad de la nomenclatura y tipologías de estudios superiores en el ámbito de la Educación, causada por el gran número de países que participaron en el proyecto, y sus respectivas normativas.

Por otra parte, respecto al acceso a la universidad, la Tabla II resume las vías de acceso mediante las cuales los y las estudiantes indígenas accedieron a sus estudios superiores. Mayoritariamente lo hicieron vía selectividad o prueba propia de la universidad.

Tabla II. Vía de acceso a los estudios universitarios

VÍA DE ACCESO	N	PORCENTAJE
Prueba de acceso general (selectividad o examen nacional)	208	29,7
Prueba propia de acceso (por la universidad a la que se accede)	236	33,7
Curso de nivelación	14	2
Prueba de acceso para mayores de 25 años	7	1
Prueba de acceso para mayores de 40 o 45 años	10	1,4
Calificación de Formación Profesional	69	9,8
Curso de Preparación Universitaria	27	3,9
Acreditación de experiencia laboral	61	8,7
Cambio de carrera	26	3,7
Presentando el currículum vitae	8	1,1
Solicitud de incorporación	9	1,3
No hubo vía de selección	26	3,7

Fuente: elaboración propia.

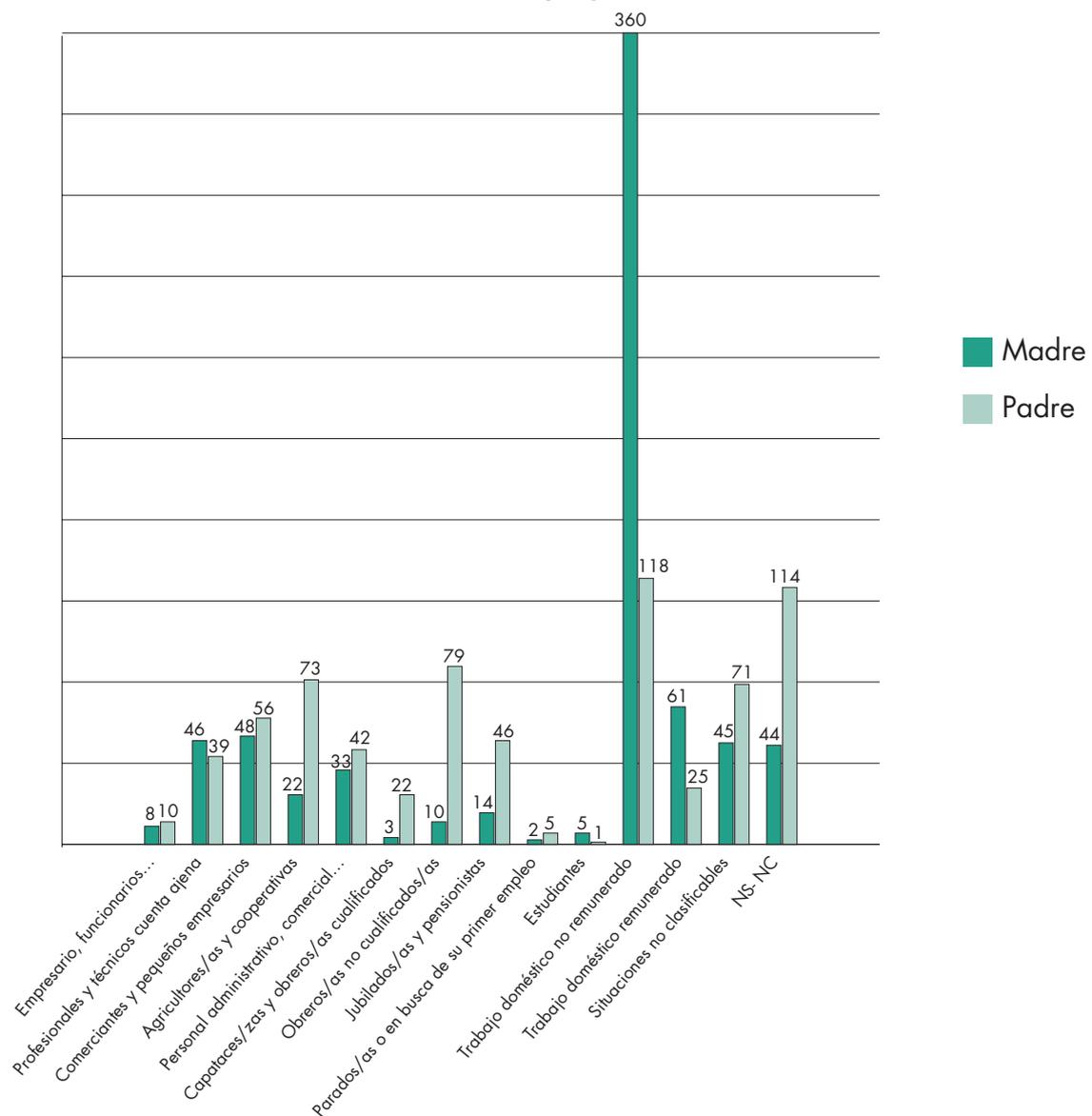
Se incluyó una pregunta en relación con la tipología de centro de estudios de procedencia (público *versus* privado), para analizar posteriormente si esta variable se relaciona con la elección de titulaciones del ámbito de la educación y así determinar la homogeneidad de este colectivo de estudiantes. Mientras que el 77,4% señaló que siempre había estudiado en instituciones públicas, solo un 6,8% señaló haber cursado tanto la escolaridad básica como la secundaria en un centro privado. Por otro lado, un 15,8% había estudiado o una u otra etapa educativa en una institución privada.

Otra de las cuestiones que se ha analizado son las condiciones de los estudiantes en los centros de Educación Superior, por lo general, estos estudiantes afirmaron tener una elevada satisfacción en relación con diversos aspectos de su vida universitaria (sobre 5): el contenido de las materias (4,65), los compañeros y compañeras de clase (4,37), la relación con el profesorado (4,41), el trato recibido por la administración universitaria (4,1), y la orientación recibida por parte de la universidad (4,21). El nivel de satisfacción general con la vida de estudiante fue de 4,4 en esta misma escala.

3.3. Contexto familiar

Respecto al nivel socio-educativo de los padres y las madres de los encuestados, el más frecuente fue el de estudios primarios (un 38,7% en el caso de las madres y un 39,4% en de los padres). Resulta relevante también el porcentaje de madres (22,5%) y padres (18,3%) que no disponían de estudios básicos. Únicamente un 7,3% de las madres de las personas encuestadas tenían estudios universitarios, por un 9,9% de los padres. El siguiente Gráfico resume la ocupación de los progenitores en el momento de contestar el cuestionario, desagregada por género.

Gráfico 2. Perfil socio-laboral de los progenitores (en valores absolutos)



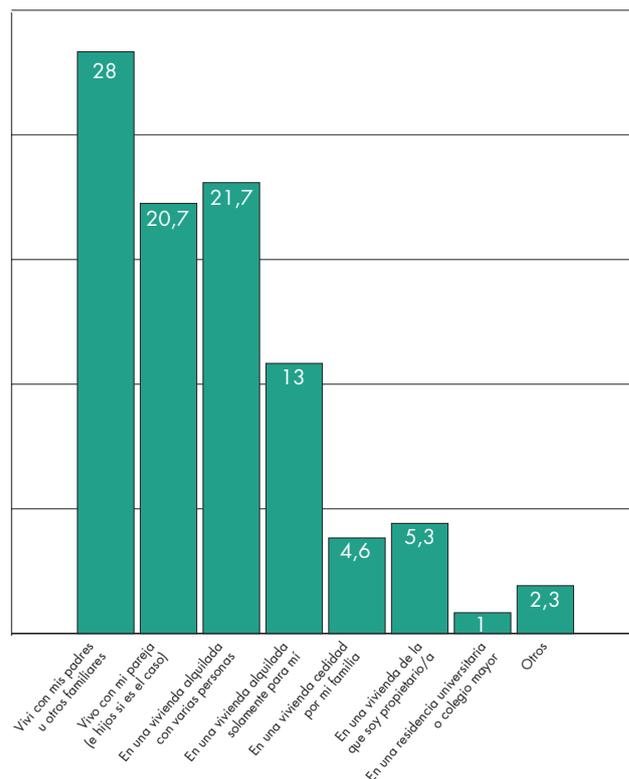
Fuente: elaboración propia.

En relación con la ocupación de las madres, los participantes informaron de que un 51,4% realizaba tareas del hogar no remuneradas, un 10,1% tenían empleos de baja cualificación, un 11,1% desempeñaba tareas técnicas vinculadas al sector comercio, un 6,6% eran profesionales medios y un 1,1% eran empresarias. En el caso de los padres, un 6,6% eran jubilados o pensionistas, un 14,9% realizaba tareas de baja cualificación, el 27,5% llevaba a cabo tareas técnicas vinculadas al sector comercio o a la agricultura, un 5,6% eran profesionales medios y un 1,4% empresarios.

3.4. Condiciones de vida

Respecto a las condiciones de vida de estos estudiantes, resulta especialmente destacable que un 55,5% (n=389) de los y las estudiantes indígenas afirmaron tener personas dependientes a su cargo, muy por encima del 34,5%, que representaba el porcentaje de estudiantes en esta situación sobre la muestra global de América Latina. Por otra parte, un 45,8% de participantes declararon haber tenido que desplazar su residencia de una zona rural a una urbana para poder realizar sus estudios. El Gráfico 3 resume la situación residencial de estas personas en el momento de contestar al cuestionario. La satisfacción media subjetiva con la situación residencial de estas personas fue de 3,46 (D.T. = 1,25), en una escala entre 1 (completamente insatisfecho/a) y 5 (máxima satisfacción).

Gráfico 3. Situación residencial (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, la diferencia en el tiempo medio dedicado en desplazamientos a la universidad a diario entre la muestra de estudiantes indígenas y el resto fue estadísticamente significativa, ($F = 131,08$; $P < 005$). Los primeros dedicaban 123 minutos (D.T. = 141,46) a los desplazamientos, mientras que los segundos 84,23 (D.T. = 84,53).

En cuanto a la situación laboral de los estudiantes indígenas, un 38,1% afirmó no realizar ninguna actividad remunerada mientras estudiaba. De entre aquellos que sí trabajaban, un 43,7% lo hacían en un empleo relacionado con el ámbito de la Educación: con una dedicación superior a 30 horas semanales (21,4%), de entre 15 y 30 horas semanales (11,5%), o de menos de 15 horas (10,8%). El principal motivo al que aludieron los y las estudiantes indígenas para trabajar al mismo tiempo que estudiaban fue *«prepararme para la futura profesión, o supone una formación complementaria»*, (puntuación media de 4,46 en una escala de acuerdo entre 1 y 5 puntos), seguido de *«Tengo ganas de hacer algo práctico y tener otras experiencias profesionales»* (puntuación media de 4,39). La necesidad de una fuente de ingresos para financiar los estudios fue la tercera opción que recibió una puntuación más alta (4,33). En cuanto a la forma en que los y las estudiantes indígenas participantes financiaban sus estudios, la más habitual consistía en los ingresos del trabajo durante el curso (42%), ya fuera fijo u ocasional, seguido por la ayuda financiera de los padres (33,9%). Únicamente un 7,7% de los estudiantes recibían becas o ayudas al estudio.

3.5. Participación académica y social

Como se observa en la siguiente Tabla, la participación en la vida universitaria de las personas entrevistadas fue, por lo general, baja, a excepción del 21,1% de personas que afirmaron acudir a grupos artísticos o deportivos. Del mismo modo, resulta destacable que únicamente un 16,5% de estos/as estudiantes hubieran votado en elecciones de representantes estudiantiles.

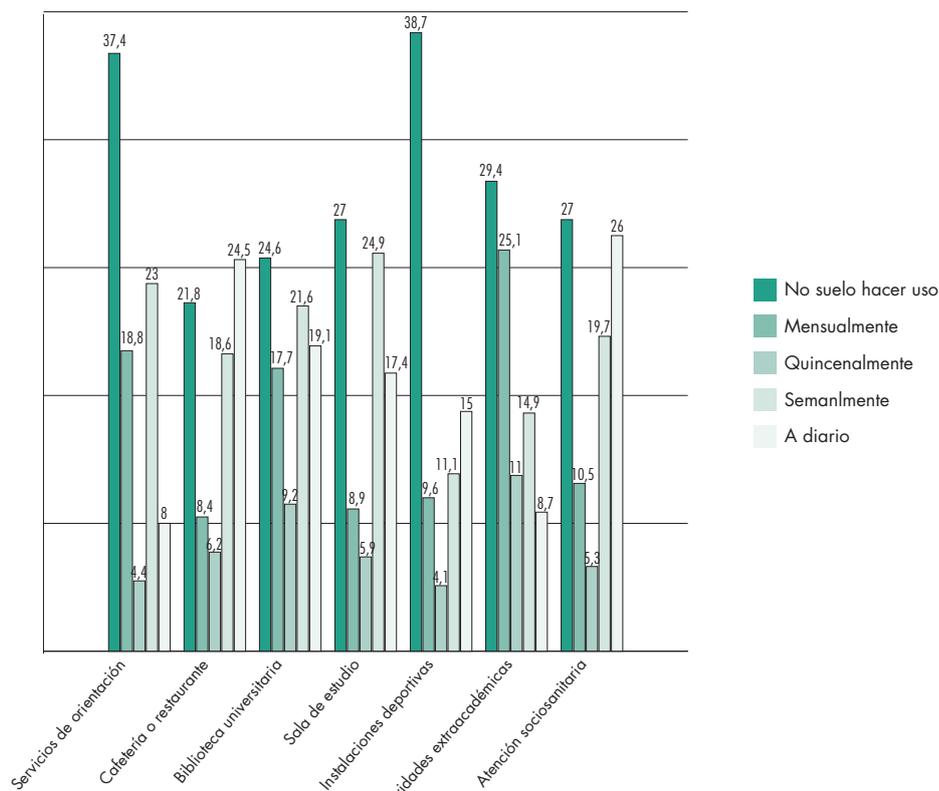
Tabla III. Participación universitaria

ÁMBITO DE PARTICIPACIÓN	PORCENTAJE
Representante estudiantil órgano de Facultad	4
Representante estudiantil Gobierno universidad	1,9
Asamblea y/o sindicato de estudiantes	5,4
Asociaciones estudiantiles	7,4
Votar en las elecciones de representantes estudiantiles	16,5
Manifestaciones y/o huelgas	6
Voluntariado promovido por la universidad	11,8
Grupos de investigación o innovación	10,4
Grupos artísticos o de deporte	21,1
Delegado/a de curso	5,6
Otros	2,6

Fuente: elaboración propia.

El siguiente Gráfico resume la frecuencia de uso de los servicios e instalaciones universitarias por parte de los y las estudiantes indígenas que contestaron al cuestionario.

Gráfico 4. Frecuencia de uso de instalaciones y servicios universitarios (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

No obstante, la participación de estos estudiantes en actividades fuera de la universidad y la frecuencia con que lo hacía, era superior a la que mostraban en la universidad. Un 22% afirmó participar en actividades culturales, un 13,4% a organizaciones juveniles, un 16,5% en clubes deportivos, un 15,5% en asociaciones de tipo religioso, un 10,8% en ONG o asociaciones de voluntariado, y un 9,7% afirmó pertenecer a algún partido político. En el otro extremo, los ámbitos de participación menos frecuentes fueron las asociaciones vecinales (4,6%), y los sindicatos o asociaciones profesionales (2,4%).

4. Discusión y conclusiones

A pesar de las limitaciones de tipo metodológico de este trabajo, como la gran diferencia de tamaño entre las muestras analizadas, y de la gran diversidad de normativas existentes en los países participantes en el proyecto, nuestros resultados permiten caracterizar de manera genérica a los y las estudiantes de Educación que pertenecen a comunidades indígenas o pueblos originarios, así como acercarnos a sus condiciones de vida y trayectoria personal y académica. Nuestros datos reflejan una situación socio-educativa de los estudiantes indígenas menos ventajosa en comparación con la de sus compañeros no indígenas, y refrendan lo que estudios anteriores habían referido para este grupo de población en el contexto analizado, América Latina (Banco Mundial, 2015; Mato, 2015).

Respecto al género, se observa que, aunque hay más mujeres indígenas que hombres estudiando titulaciones relacionadas con el ámbito de la Educación (un ámbito disciplinar feminizado), el porcentaje de mujeres indígenas en dichos estudios es sustancialmente inferior al de mujeres no indígenas. Una explicación posible a esta diferencia podría tener que ver con el limitado acceso de los varones indígenas a estudios universitarios académicamente más demandantes y considerados de mayor prestigio social en Améri-

ca Latina, como son la medicina o la ingeniería. Respecto a la edad, tanto en el caso de los hombres como de las mujeres, esta resultó ser significativamente superior en el colectivo de estudiantes de procedencia indígena que en el resto de la muestra que nos remite a un indicio de problemas relacionados con la reproducción, el abandono y la retención y que ya había reflejado en estudios anteriores (UNESCO-IESALC, 2018). Las carreras del ámbito educativo que estas personas cursan con mayor frecuencia fueron la de Maestro/a de educación básica (de 6 a 12 años) o Pedagogía, y un porcentaje bajo accede a formaciones de segundo ciclo. Este dato que hay que continuar analizándolo en profundidad nos puede estar avisando de la no continuidad del colectivo en formaciones de segundo o tercer ciclo, quizás la teoría credencialista pueda explicar algunas de estas consecuencias.

Se puede afirmar que, si bien, por lo general la satisfacción de los estudiantes con su vida universitaria y con los servicios recibidos por sus instituciones, la participación en el ámbito universitario era realmente baja a nivel de gobernanza y gestión universitaria, si bien declaran hacer un uso bastante frecuente de los servicios que les ofrece su centro universitario. Esta situación pone de manifiesto el predominio de los valores de la cultura hegemónica en los distintos países y las dificultades de los estudiantes indígenas para adaptarse a patrones de vida y convivencia distintos a los de su cultura de origen (Chávez-Arellano, 2008). Por otro lado, este dato resulta contradictorio con el hecho de que los participantes en nuestro estudio, fuera de la universidad, participan en mucha mayor medida en diferentes ámbitos sociales como asociaciones artísticas, clubes deportivos, o partidos políticos, entre otros.

En cuanto a su situación residencial, la mayor parte de estos y estas estudiantes viven con sus familiares o bien compartiendo vivienda, estando por lo general bastante satisfechos con su situación residencial. No obstante, conviene recordar que muchos estudiantes indígenas son migrantes, proceden de comunidades rurales y comparten viviendas precarias, en muchos casos en zonas pobres de los asentamientos urbanos. En este sentido, se observó una gran diferencia a nivel del tiempo que los estudiantes indígenas debían emplear a diario para llegar a su centro de estudios (más de dos horas en promedio), siendo muy superior al que dedicaban los y las estudiantes no pertenecientes a pueblos indígenas (Asmar, Page y Radloff, 2010). Este elemento indica una mayor dispersión geográfica de los primeros e incrementa la dificultad para seguir sus estudios. En cuanto al trabajo, más de la mitad de los estudiantes indígenas encuestados trabajaba en el sector educativo (con diferentes niveles de dedicación horaria), con la principal motivación de prepararse para el trabajo futuro, pero también para poder costearse los estudios. Continuando con la comparación entre ambas submuestras, resulta especialmente destacable el hecho de que el número de estudiantes indígenas que se ocupaban de personas dependientes (un 55,4%) era muy superior al de estudiantes no indígenas en esta situación (un 35,7%). Esta diferencia podría tener relación con los niveles socioeducativos y de pobreza que las familias y progenitores de los estudiantes indígenas vive.

De cara al futuro, resultaría interesante profundizar en las diferencias entre el perfil de estudiantes indígenas de Educación, especialmente mediante la obtención de una muestra más amplia que facilite la comparabilidad y representatividad de los datos. También resultaría pertinente, ahondar en los motivos por los que estas personas de origen indígena escogieron este tipo de estudios, para intentar establecer perfiles motivacionales de los estudiantes de Educación, el papel de la lengua y la cultura en las trayectorias estudiantiles, así como para examinar la hipotética relación entre estos perfiles motivacionales, su trayectoria personal y académica, y las actividades de participación académica y social en que participan, ya sea mediante estudios cuantitativos, desde una aproximación cualitativa o desde una perspectiva mixta. Por otra parte, debido a la elevada cantidad de datos de que dispone el proyecto, también resultaría

interesante profundizaren otras realidades, tal vez poco exploradas, como las condiciones de vida de los estudiantes con diversidad funcional.

En 2015 había casi 23 millones de estudiantes matriculados en las instituciones de educación terciaria (UNESCO-IESALC, 2018) y este aumento en el acceso formal a la universidad puede ser entendido como un avance muy importante, pero es preciso diferenciar la distancia entre acceder a la universidad y garantizar el derecho a la Educación Superior, y asegurar condiciones adecuadas que permitan una inclusión real, una participación auténtica y el logro de aprendizajes pertinentes y de calidad.

Las universidades iberoamericanas, en las últimas décadas, han experimentado profundos cambios que las han obligado, en muchos casos, a reestructurar sus instituciones y replantear sus funciones y servicios. Además de replantear sus procesos de innovación institucional. En este contexto, la dimensión social evidencia el imperativo de considerar el colectivo de estudiantes, sus características, condiciones de vida y participación y sus expectativas. En este sentido, es preciso analizar la pertinencia de las universidades como instituciones inclusivas, comprometidas con todos los/las estudiantes y, especialmente, con los colectivos más vulnerables.

En este proceso detectamos una ausencia de datos fehacientes, estudios recientes o datos actualizados sobre aspectos sociodemográficos, datos universitarios, condiciones de vida y de participación académica y social y motivaciones o expectativas de futuro de los/las estudiantes. Es por ello que consideramos que el cuestionario sobre la dimensión creado en el contexto TO-INN puede ser de gran utilidad para la comunidad académica y educativa.

Referencias bibliográficas

- Ariño, Antonio (2014): “La dimensión social de la Educación Superior”. *Revista de Sociología de la Educación RASE*, 7 (1), 17-41.
- Asmar, Christine; Page, Susan y Radloff, Ali (2011): “Dispelling myths: Indigenous students’ engagement with university”. *AUSSE Research Briefings*, 10, 1-16.
- Banco Mundial (2015). *Latinoamérica Indígena en el siglo XXI*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Bradley, Denise; Noonan, Peter; Nugent, Helen y Scales, Bill (2008). *Review of Australian higher education: Final Report*. Canberra, ACT: Department of Education, Employment, and Workplace Relations, Australian Government.
- CEPAL (2014). Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para garantía de sus derechos (en línea). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37050/4/S1420783_es.pdf.
- CEPAL (2019). *Panorama Social de América Latina*. Santiago: CEPAL.
- Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (2014). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (en línea). <https://www.mop.cl/asuntosindigenas/Documents/convenio169.pdf>.
- Chávez-Arellano, María Eugenia. (2008): “Ser indígena en la Educación Superior ¿desventajas reales o asignadas?”. *Revista de la Educación Superior*, 37 (148), 31-55.

- Czarny, Gabriela (2010): “Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. México: Relatos de experiencias en Educación Superior”. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior ISEES*, 7, 39-59.
- Del Popolo, Fabiana; López, Mariana y Acuña, Mario. (2009). *Juventud indígena y afrodescendiente en América Latina: inequidades sociodemográficas y desafíos de políticas*. España: CELADE-CEPAL.
- Del Popolo, Fabiana (2008). *Los pueblos indígenas y afrodescendientes en las fuentes de datos: experiencias en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Didou, Sylvie (2006): “Acción afirmativa y Educación Superior en América Latina: debate en ciernes y estrategias emergentes” en Pilar Díaz-Romero (Ed.). *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior*. Perú: OEI- Fundación Equitas.
- Henríquez, Pedro (2018). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2018*. Córdoba: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO, IESALC y UNC.
- IDEA (2007). ¿Los de afuera? La exclusión social en América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo Departamento de Investigación (en línea). <https://www.iadb.org/es/noticias/articulos/2007-11-02/los-de-afuera-la-exclusion-social-en-america-latina,4119.html>.
- López, Luis Enrique y Machaca, Guido (2007): “Acceso indígena a la Educación Superior en Chile y Perú: Un desafío para las políticas de equidad”. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior ISEES*, 2, 13-62.
- López, Luis Enrique y Küper, Wolfgang (1999): “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85.
- Mato, Daniel (2015): “Educación Superior y pueblos Indígenas en América Latina: contextos y experiencias” en Daniel Mato (Coord.). *Educación Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Mato, Daniel. (Coord.) (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- ONU (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (en línea). <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/declaracion-sobre-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas.html>.
- Ossola, María Macarena (2010): “Pueblos indígenas y Educación Superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta”. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior ISEES*, 8, 87-105.
- Paladino, Mariana. (2009): “Pueblos indígenas y Educación Superior en la Argentina. Datos para el debate”. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior ISEES*, 6, 81-122.
- Pechenkina, Ekaterina; Kowal, Emma y Paradies, Yin. (2011): “Indigenous Australian Students’ Participation Rates in Higher Education: Exploring the Role of Universities”. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 40, 59–68. <https://doi.org/10.1375/ajie.40.59>.

- Rama, Claudio (2004): “La cuestión de la Educación Superior indígena en América Latina” en Avelina Pancho (Coord.). *Educación Superior indígena en Colombia: una apuesta de futuro y esperanza*. Bogotá: UNESCO/IESALC.
- Robles, Claudia (2009): “Pueblos indígenas y programas de transferencias con corresponsabilidad. Avances y desafíos desde un enfoque étnico”. *Serie Políticas Sociales*, 156, 3-57.
- Shah, Mahsood y Widin, Jacque (2010): “Indigenous Students’ Voices: Monitoring Indigenous Student Satisfaction and Retention in a Large Australian University”. *Journal of Institutional Research*, 15 (1), 28-41.
- SITEAL (2011). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- UNESCO - IESALC (2018). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina.
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (en línea). http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.
- Zapata, Claudia y Oliva, María Elena (2011): “Experiencia de inserción e impacto institucional de los becarios del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford con ascendencia y adscripción indígena en la Universidad de Chile”. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior ISEES*, 9, 43-71.

Notas biográficas

Jorge Luis Méndez-Ulrich es Licenciado en Psicología por la Universitat Autònoma de Barcelona y Doctor en Psicología por esta misma Universidad. Actualmente es profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona y del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona, así como consultor del Grado en Psicología de la Universitat Oberta de Catalunya. De 2014 a 2015 ha sido miembro del Comisionado del Rector para Participación, Empleabilidad y Emprendimiento social de la UB, donde ha desarrollado diversos proyectos relacionados con la participación de toda la comunidad universitaria, así como de empleabilidad de estudiantes, PDI y PAS.

Alejandra Montané López es Doctora en Pedagogía, licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Coordinadora del proyecto TO INN, From tradition to Innovation in Teacher Training Institutions financiado por el programa Erasmus+ Acción K2 Capacity Building referencia (573685-EPP-2016-1-ES-EPP KA2-CBHE-JP). Es miembro del grupo de investigación e innovación educativa FODIP de la Universidad de Barcelona. Ha participado en proyectos internacionales entre los que cabe destacar la Red RIAPE (Red Iberoamericana de Investigación de Políticas Educativas). Es autora de numerosos artículos relacionados con políticas educativas y formación del profesorado.

Juan Llanes Ordóñez es Profesor lector en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Doctor en Educación y

Sociedad por la Universidad de Barcelona. Miembro del Equipo de investigación consolidado TRALS (Transiciones Académicas y Laborales) (2014 SGR 1273). Coordinador del Grupo de Innovación Docente Consolidado INTERMASTER (GIDUB -13/27). Director académico del máster en psicopedagogía del Centro Universitario Internacional de Barcelona (UNIBA). Sus ámbitos de especialización tanto en la docencia como en la investigación están vinculados a la orientación y la inserción profesional.

Gabriel Hervás Nicolás es Investigador y docente en formación en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Su investigación gira alrededor de la formación y el desarrollo profesional de maestros y docentes en diferentes etapas educativas, de sus conocimientos y de sus procesos reflexivos. En cuanto a la docencia, esta la ejerce en los grados de Pedagogía y de Maestro de Educación Primaria de dicha universidad.

Isaac Calduch Pérez es Máster en Investigación y Cambio Educativo. Graduado en Pedagogía. Profesor e Investigador Predoctoral FPU del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica), del Observatorio Internacional de la Profesión Docente y del Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona. Investigador del proyecto TO-INN, *From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions* financiado por el programa Esasmus+ (K2 Capacity Building). Sus líneas de investigación se centran en la educación superior, la formación docente, la innovación pedagógica, el aprendizaje universitario y la dimensión social de la universidad.

Ricardo Morales Ulloa es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oporto, Portugal; Magíster en Políticas Públicas por la Universidad Alemana de Ciencias de la Administración Pública de Speyer, realizó cursos de doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad Autónoma de Barcelona y es Licenciado en Administración Pública por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Su campo de investigación son las políticas educativas sobre las cuales ha escrito diversos artículos en revistas especializadas. En la actualidad ejerce docencia en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y se desempeña como Director del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES) de la misma Universidad.

Judith Muñoz Saavedra es Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE) de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Máster y doctoranda en Sociología por la Universitat Autònoma de Barcelona. Posgraduada en Género y Políticas Públicas por la Universidad de Chile. Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Católica de Valparaíso-Chile. Es miembro del grupo de investigación en Sociología Analítica y Diseño Institucional GSADI de la facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona. Sus líneas de investigación se centran en políticas públicas, estudios de género, pobreza, educación y cooperación internacional.

Características de los aspirantes a la Escuela Normal en México. ¿En qué condiciones inicia su formación el profesorado de primaria?¹

Characteristics of Applicants to the Normal School in Mexico: Under what Conditions Does the Elementary School Teachers Start their Teacher Training?

Jihan García-Poyato Falcón y Graciela Cordero Arroyo²

Resumen

En México la formación de profesores de preescolar y primaria se lleva a cabo tradicionalmente en las Escuelas Normales (EN), espacio específico asignado por la autoridad educativa federal para la formación inicial docente. En este estudio cuantitativo se buscó identificar las diferencias entre las características de 345 aspirantes a la Licenciatura en Educación Primaria en seis EN públicas de Baja California (generación 2018-2022), entidad ubicada al noroeste del país. Dichas características fueron recuperadas a través de una encuesta y la información se analizó con distintas pruebas de estadística descriptiva e inferencial. En los resultados se presentan las características de los aspirantes (laborales, socioeconómicas, familiares y académicas), así como la comparación realizada para puntualizar las diferencias significativas entre los grupos de aspirantes por EN y por su ubicación en zona urbana o rural. Se encontró que los aspirantes de la zona rural se encuentran en desventaja en los tres ámbitos analizados: socioeconómico, familiar y académico. La información recuperada es un insumo imprescindible para el diseño de políticas educativas, de carácter institucional, estatal y federal, que permitan el acompañamiento de los aspirantes una vez que ingresen a la EN, como la implementación de programas de becas y tutorías individualizadas.

Palabras clave

Escuela de formación de profesores, docente de escuela primaria, formación de docentes de primaria, candidato, características.

Abstract

In Mexico the teacher education for preschool and primary teachers is traditionally in the Normal Schools (NS), a specific space assigned by the federal educational authority for initial teacher training. In this quantitative study, we sought to identify the differences between the characteristics of 345 applicants for the Bachelor of Arts in Primary Education in six public NS of Baja California (generation 2018-2022), located in the northwest of the country. Those characteristics were collected with a survey and the information was analyzed with different descriptive and inferential statistics tests. The results show the characteristics of the participants (labor, socioeconomic, family and academic), as well as the comparison made to point out the significant differences between the groups of applicants to each NS and their location in an urban or rural area. The information retrieved is an essential input for the design of educational policies, in the institutional, state and federal level, that allows the accompaniment of applicants once they enter the NS, such as the implementation of scholarship programs and individualized tutoring.

Keywords

Teacher training school, elementary school teacher, training of elementary school teacher, candidate, characteristics.

Cómo citar/Citation

García-Poyato Falcón, Jihan; Cordero Arroyo, Graciela (2019). Características de los aspirantes a la Escuela Normal en México. ¿En qué condiciones inicia su formación el profesorado de primaria? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12 (2), 157-175. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14659>.

Recibido: 14-04-2019
Aceptado: 11-05-2019

1 Este artículo forma parte del proyecto TO-INN *From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions* financiado por la Unión Europea a través del programa Erasmus, Acción K2 Capacity Building, (573685-EPP-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP) <https://www.toinn.org>.

2 Jihan García-Poyato Falcón, Benemérita Escuela Normal Estatal, jihan.gpoyato@gmail.com; Graciela Cordero Arroyo, Universidad Autónoma de Baja California, cordero@uabc.edu.mx.

1. Introducción

La figura del profesor tiene un gran impacto en la sociedad, más aún de los profesores dedicados a la enseñanza elemental debido al cercano rol de su profesión en la formación de los niños. De esta manera, *«el docente como agente intelectual y social tiene la posibilidad de tener una participación activa en la formación de actores sociales que busquen el desarrollo de sociedades justas y humanizadas»* (Loubet-Orozco, 2018: 18).

En México las Escuelas Normales (EN) son el espacio específico asignado por la autoridad educativa federal para la formación inicial del profesorado de preescolar y primaria. Corresponde al nivel de Educación Superior (ES) y sus programas consisten en esquemas de formación que integran aspectos disciplinares y pedagógicos, con espacios simultáneos de inmersión en contextos reales de trabajo docente (Fortoul, Güemes, Martel y Reyes, 2013).

Se considera relevante enfocar esfuerzos de investigación en conocer a los candidatos que pretenden ingresar a sus aulas para formarse como docentes, quienes deben concluir el bachillerato como requisito académico previo a su ingreso.

A partir de la revisión de la literatura sobre el tema es posible afirmar que en el siglo XXI ha incrementado la producción académica de la investigación que tiene a los estudiantes como centro de su interés, sin embargo, pocos estudios se enfocan en las características de los aspirantes, es decir, en su etapa previa al ingreso a la ES.

En la Tabla I se presenta una síntesis de 10 estudios seleccionados, publicados en revistas arbitradas y memorias de congresos; de cada uno se recuperó objetivo, metodología y resultados principales. Se presentan con la intención de plantear de forma somera algunas de las aproximaciones realizadas en torno al objeto de estudio. Los criterios de búsqueda utilizados fueron: publicación en los últimos cinco años, escritos en inglés o español, acceso gratuito al texto completo, palabras clave como aspirante, candidato, ES, universidad, formación docente.

Tabla I. Síntesis de la revisión de estudios previos

AÑO	PAÍS	AUTOR (ES)	OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	METODOLOGÍA	RESULTADOS PRINCIPALES
2019	Canadá	Litalien, Gillet, Gagné, Ratelle y Morin	Examinar el perfil de estudiantes universitarios por el tipo de regulación de comportamiento.	Cuantitativa, encuesta a 1 072 estudiantes universitarios.	Presentan cinco perfiles motivacionales conformados por características demográficas y académicas particulares, con efectos en su comportamiento durante sus estudios profesionales.
2019	México	Jaimes, Reynoso y Ferrer	Examinar el proceso de clasificación y selección de las aspirantes a ingresar a una EN rural y su relación con sus características regionales.	Cuantitativa, de tipo exploratorio-descriptivo, encuesta a 428 aspirantes a la EN de los ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019.	Las aspirantes provienen de ocho estados cercanos. Sin importar su región de origen, la mayoría presenta rezago en el desarrollo de sus habilidades académicas y es una limitante en el logro de sus competencias profesionales.
2018	España	Alfonzo, Cáceres y Santana	Enfatizar el análisis de las necesidades de los estudiantes para desarrollar lazos interculturales.	Cuantitativa, encuesta a 60 estudiantes no españoles participantes del Proyecto Erasmus.	Las correlaciones más altas se encontraron entre las variables movilidad, nivel académico y la edad de los participantes.
2018	México	Hernández	Determinar el perfil sociodemográfico y académico a partir del nivel de autoeficacia académica.	Cuantitativa, encuesta a 182 estudiantes universitarios.	Las variables con diferencia estadísticamente significativa son: contar con una beca, el agrado de la carrera, dificultades económicas y deseos de estudiar un posgrado. El perfil promedio de los participantes en referencia a su autoeficacia se compone por dichas variables.
2017	Cuba	Tejuca, Gutiérrez, Hernández y García	Estudiar en qué medida el actual proceso de ingreso a la ES contribuye a la selección de estudiantes de piel blanca, hijos de universitarios, profesionistas o dirigentes.	Cuantitativa, encuesta a 94% de los estudiantes del último grado de enseñanza preuniversitaria.	72,5% de los estudiantes admitidos y 69,8% de los que aplicaron a ES son blancos. Si bien el proceso de ingreso a la ES contribuye al incremento de la proporción de estudiantes con estas características, la selección se inicia al concluir la enseñanza secundaria. Lo anterior debido a que los antecedentes académicos tienen un peso determinante en el ingreso a ES al proporcionar el índice académico que se promedia con el puntaje de admisión.
2017	México	Reyes	Caracterizar a los estudiantes de dos generaciones de una EN.	Cuantitativa, encuesta a 1 096 estudiantes para recuperar variables sociodemográficas, económicas, académicas, profesionales y culturales.	La mayoría son mujeres, jóvenes y solteras (93%). La escolaridad de los padres es de nueve años y poco más de 50% de los participantes reconocen que fue relevante su influencia en la elección de la carrera docente.
2017	México	Ochoa, Vázquez y González	Identificar rasgos y características de estudiantes universitarios.	Cuantitativa, encuesta a 113 estudiantes de nuevo ingreso de la generación 2014-2018 de la licenciatura en Ciencias de la Educación.	La mayoría de los participantes son mujeres (81%) solteras, cuyos padres en promedio cuentan con una escolaridad mínima de secundaria y las sostienen económicamente.
2015	Alemania	Roloff, Klusmann, Lüdtke y Trautwein	Describir las características personales, cognitivas y demográficas de los estudiantes universitarios para compararlas con el gusto académico hacia las ciencias o las humanidades.	Cuantitativa, de tipo longitudinal, encuesta a 1 463 estudiantes en dos momentos: al inicio de su último año de bachillerato y durante el proceso de admisión a la universidad.	Encontraron diferencias entre los estudiantes de docencia y las otras profesiones, específicamente en sus intereses y la distribución de género. Por ejemplo, menos mujeres ingresan a carreras del área científica. Cuando las variables de género, antecedentes socioeconómicos y habilidades cognitivas son controladas, los intereses vocacionales tienen una mayor validez predictiva al momento de elegir la docencia como carrera profesional. Indicaron que los aspirantes a docencia no muestran características menos favorables que aquellos que aspiran a otras carreras profesionales.

Características de los aspirantes a la Escuela Normal en México. ¿En qué condiciones inicia su formación el profesorado de primaria?

AÑO	PAÍS	AUTOR (ES)	OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	METODOLOGÍA	RESULTADOS PRINCIPALES
2015	Reino Unido	Smith y White	Examinar las características de los estudiantes de diferentes programas de ES para identificar el rol de la licenciatura estudiada en la posibilidad de graduarse exitosamente.	Cuantitativa, encuesta a más de 38 000 estudiantes universitarios de nueve generaciones (2001-2009).	Generaron modelos multivariados al combinar características demográficas, geográficas y académicas. Destacó la estrecha relación entre los antecedentes académicos y la posibilidad de graduarse exitosamente.
2014	México	Yañez, Vera y Mungarro	Evaluar el poder predictivo de las características socioeconómicas y académicas, sobre el rendimiento académico de los alumnos al concluir su primer año en la EN.	Cuantitativa, de tipo transversal, al analizar un índice de variables socioeconómicas, el promedio de preparatoria y el puntaje obtenido en el Examen Nacional de Ingreso II (EXANI-II) de 1.903 estudiantes normalistas.	Encontraron que los estudiantes con mejor rendimiento académico tienen padres con una mayor escolaridad y mayores posesiones materiales, resultado coincidente con los estudios realizados en contextos universitarios. Ubicaron al examen de ingreso como el requisito de admisión que hace la diferencia más amplia entre los aspirantes; el promedio de preparatoria es la variable con mayor peso predictivo.

En cuanto al objetivo de los estudios previos se encontró que buscaron describir una serie de características de los participantes y, en algunos casos, superaron la descripción para presentar la asociación entre las características y otras variables como el desempeño académico, la posibilidad de ingreso a la ES y la elección de carrera universitaria. Todos los estudios revisados abordaron el objeto de estudio desde un método cuantitativo, de forma específica a través del uso de cuestionarios estandarizados. Sin embargo el tamaño de la muestra fue variado, desde el uso de muestras representativas hasta la aplicación censal de las técnicas de recolección de datos; por ejemplo generaciones completas de estudiantes o grupos de aspirantes.

En la sección de los resultados, todos los estudios previos revisados coinciden en afirmar que las características de los estudiantes tienen influencia en otros aspectos, por lo que resaltan la importancia que tiene la elaboración de estudios que permitan conocer a los estudiantes universitarios. La información que se recupera con este tipo de investigaciones es necesaria para la construcción de perfiles específicos de los estudiantes y el consecuente diseño de políticas educativas que permitan mejorar el acompañamiento institucional durante sus estudios superiores.

Es preciso clarificar que no se tenía la intención de elaborar un estado de la cuestión, sino presentar una síntesis de la revisión de la literatura para puntualizar elementos comunes en los estudios realizados recientemente y así justificar la relevancia de la investigación.

Esta revisión permitió hacer evidente un vacío en lo que respecta a investigaciones enfocadas en los aspirantes a EN. En este artículo se presentan resultados parciales de un proyecto más amplio orientado a identificar los factores motivaciones presentes en la decisión de estudiar en la EN. El estudio se realizó en Baja California, entidad ubicada al noroeste del país, en la frontera de México con Estados Unidos de América.

En específico este artículo tiene los siguientes objetivos: (1) describir las características laborales, socioeconómicas, familiares y académicas de los aspirantes; (2) identificar diferencias estadísticamente significativas entre las EN participantes, respecto a las características descritas; y (3) identificar diferencias estadísticamente significativas en las características de los aspirantes de acuerdo a la zona donde se ubica la EN (urbana/rural), respecto a las características descritas.

2. Método

Se trata de un estudio de tipo descriptivo y transversal, realizado desde el enfoque cuantitativo con la aplicación de una encuesta. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de los Factores Motivacionales que influyen en la Elección Profesional de la Carrera Docente (CFAMDOC), que fue diseñado, desarrollado y validado en el marco del proyecto de investigación más amplio que se encuentra en proceso. El análisis de fiabilidad del instrumento resultó favorable ($\alpha=0,948$).

El cuestionario se compone de dos apartados que integran 122 reactivos. En el primero se incluyen 70 reactivos distribuidos en ocho secciones que se enfocan a recuperar las características contextuales; en el segundo apartado se presentan 52 reactivos para evaluar nueve factores motivacionales que influyen en la elección de la LEPRIM como carrera profesional. En este artículo se analizan algunos de los datos recuperados en el primer apartado del CFAMDOC (Ver Tabla II), en función de los objetivos de investigación planteados.

Tabla II. Distribución de los reactivos de la primera parte del CFAMDOC

SECCIÓN	CANTIDAD DE REACTIVOS	VARIABLES		
Datos generales	5	Género		
		Estado civil		
		Edad		
		Trabajo actual		
		Propiedad de la vivienda		
Características socioeconómicas	13	Cantidad de personas que habitan la vivienda		
		Cantidad de focos		
		Cantidad de habitaciones para dormir		
		Espacio apropiado para estudiar		
		Servicio de internet		
		Dispositivos electrónicos		
		Automóvil propio		
		Cantidad de libros en casa		
		Tipo de servicio médico		
		Características familiares	6	Máximo grado de estudios de los padres
				Ocupación de los padres
				Existencia familiares profesores
				Ubicación
Tipo y modalidad de bachillerato				
Características académicas	12	Asignaturas reprobadas		
		Promedio de bachillerato		
		Capacidades en inglés: comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y comprensión auditiva		
		Beca en bachillerato		

Fuente: elaboración propia a partir del CFAMDOC.

La recolección de información para este estudio se realizó en las seis EN que ofrecen la LEPRIM en Baja California, las cuales se identifican con números del uno al seis. El instrumento fue aplicado a 345 aspirantes durante el proceso de selección para ingresar a la LEPRIM (generación 2018-2022); esta cantidad representa 98% de la totalidad de aspirantes registrados (Ver Tabla III), por lo que el estudio se considera de carácter censal.

Tabla III. Cantidad de participantes por EN

EN	ZONA	CANTIDAD DE ASPIRANTES REGISTRADOS	CANTIDAD DE PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO	PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN
EN1	Urbana	60	57	95%
EN2	Rural	49	49	100%
EN3	Rural	51	51	100%
EN4	Urbana	103	99	96%
EN5	Urbana	40	39	98%
EN6	Rural	50	50	100%
Total		353	345	98%

Fuente: elaboración propia.

Como puede verse en la Tabla III, la mitad de las instituciones se ubica en comunidades rurales y el resto en zonas urbanas del estado. En la sección de resultados de este artículo se distinguen las variables analizadas que mostraron diferencias estadísticamente significativas al agrupar a los participantes de acuerdo con esta condición.

El acceso a los participantes para la recolección de información inició con la negociación con la autoridad educativa estatal representada por la Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DESPE), quien autorizó la ejecución del proyecto y la participación de los aspirantes. El periodo de aplicación del instrumento de recolección de datos fue del 5 de marzo al 4 de mayo de 2018, a través de la plataforma digital Lime Survey. En el cuestionario se incluyó la explicación del proyecto y se especificó el resguardo confidencial de la información, además de asegurar que las respuestas otorgadas no tendrían ningún impacto en el ingreso a la EN. Nunca se planteó como obligatoria la participación de los aspirantes, sin embargo, ninguno se rehusó a responder el cuestionario.

Una vez que se recolectaron las respuestas de los participantes, se generó una base de datos en el Programa SPSS (versión 21) para realizar diferentes análisis estadísticos. En primer término se revisaron las codificaciones de todas las respuestas y se determinaron aquellas a las que correspondía un valor perdido, con lo que se finalizó el acomodo de la base de datos para dar inicio al análisis correspondiente. Se realizaron distintas pruebas de estadística descriptiva, como cálculo de media y desviación estándar; e inferencial, como Prueba t y ANOVA.

3. Resultados

A partir del análisis de los datos recolectados se presentan a continuación los resultados correspondientes a las características de los aspirantes a la LEPRIM en Baja California, así como la precisión de aquellas diferencias estadísticamente significativas que pudieron identificarse al clasificar a los participantes en seis grupos de acuerdo a la EN a la que aspiraban ingresar y en dos grupos de acuerdo a la zona donde se ubica la escuela: urbana y rural.

3.1. Características de los aspirantes

De los 345 aspirantes que participaron en el estudio 79% son mujeres, lo que corresponde a la tendencia internacional (Gratacós, 2014) y mexicana (Reyes, 2017) que caracteriza a la docencia como una profesión femenina. En promedio tienen 19 años de edad (DE: 4,20), donde la edad mínima registrada fue 16 años y la máxima 43 años de edad. Además, se encontró que 90% afirman ser solteros, del resto, 5% está casado y 5% en una relación de unión libre. En la Tabla IV se presenta una síntesis de los datos generales de los participantes.

Tabla IV. Datos generales de los aspirantes

	GENERAL (N=345)	EN1 (N=57)	EN2 (N=49)	EN3 (N=51)	EN4 (N=99)	EN5 (N=39)	EN6 (N=50)
Género							
Femenino	79%	77%	78%	69%	86%	79%	80%
Masculino	21%	23%	22%	29%	14%	21%	20%
Otros	0.3%	0%	0%	2%	0%	0%	0%
Estado civil							
Soltero	88%	93%	98%	90%	75%	85%	96%
Unión libre	5%	0%	2%	4%	9%	13%	0%
Casado	5%	7%	0%	6%	8%	3%	4%

	GENERAL (N=345)	EN1 (N=57)	EN2 (N=49)	EN3 (N=51)	EN4 (N=99)	EN5 (N=39)	EN6 (N=50)
Categoría de edad							
16-19 años	71%	77%	82%	76%	63%	67%	68%
20-23 años	16%	12%	12%	8%	21%	21%	18%
24-27 años	6%	7%	2%	2%	6%	10%	10%
28-31 años	4%	2%	2%	10%	6%	3%	0%
32-35 años	2%	2%	0%	2%	3%	0%	2%
Otros 36-43 años	3%	2%	2%	4%	4%	0%	4%
Edad promedio	19,8	19,3	19,2	20,2	20,2	19,6	19,9

Fuente: elaboración propia.

Un dato que se considera relevante destacar en esta sección corresponde a la edad de los aspirantes. Aunque la mayoría en los seis casos estudiados se ubica en la categoría considerada edad regular para ingresar a la ES, entre los 17 y 19 años, se presentan aspirantes de otras edades. Por ejemplo, en la EN2 se encontró que 10% de los aspirantes tienen entre 28 y 30 años de edad. La diversidad en edad debe ser considerada por las EN como un elemento característico de los aspirantes, al presentar necesidades distintas que los alumnos en edad regular.

3.1.1. Características laborales

En la Tabla V se muestran los resultados generales por EN de los reactivos correspondientes a las características laborales, destaca que 62% expresó no contar con un empleo. De la población que trabaja, se encontró que 51% de los aspirantes de la EN4 lo hace más de 20 horas a la semana, al igual que 43% de la EN6 y 38% de la EN2. Por otra parte, 40% de los aspirantes de la EN3 y 47% de la EN5 trabaja menos de 10 horas semanales.

Tabla V. Características laborales de los aspirantes

	GENERAL (N=345)	EN1 (N=57)	EN2 (N=49)	EN3 (N=51)	EN4 (N=99)	EN5 (N=39)	EN6 (N=50)
Trabajo actual							
No	62%	67%	67%	57%	65%	56%	58%
Sí	37%	33%	33%	43%	35%	44%	42%
Menos de 10 horas	27%	26%	6%	40%	20%	47%	24%
Entre 10 y 20 horas	21%	37%	31%	35%	14%	0%	14%
Más de 20 horas	36%	26%	38%	10%	51%	35%	43%
Solo fines de semana	16%	11%	25%	15%	14%	18%	19%
Percepción de salario	77%	74%	75%	70%	86%	76%	71%
Relacionado a la docencia	11%	5%	13%	10%	23%	6%	0%

Fuente: elaboración propia.

Mudavanhu (2015) destaca la relevancia de la experiencia laboral en la elección de la docencia como carrera profesional. En este sentido, solo 11% de los aspirantes que trabajan mencionaron que la actividad económica en la que se desempeñan está relacionada de alguna manera a la docencia, por lo que se infiere que la experiencia laboral no apoyó necesariamente la decisión vocacional.

3.1.2. Características socioeconómicas

Las características socioeconómicas generales de los participantes se presentan en la Tabla VI.

En cuanto a la propiedad de la vivienda familiar de los aspirantes, 85% de los encuestados respondieron que su casa es propia, en la cual viven en promedio cuatro personas. La cantidad de personas que comparten la vivienda fue dividida entre el número de habitaciones para generar el nivel de hacinamiento (Spicker et al., 2009), que en general resultó de 1,83 personas por habitación. En el mismo rubro de la vivienda se recuperó la cantidad de focos, contar con un espacio destinado para el estudio y contar con el servicio de internet.

En cuanto a la posesión de dispositivos electrónicos, la mayoría de los participantes cuenta con celular inteligente (88%), mientras que 54% tiene una computadora portátil. Este dato cobra gran importancia para las EN, pues en la actualidad los recursos tecnológicos son indispensables para el adecuado desarrollo de las actividades académicas propuestas en el curso del programa educativo de la LEPRIM.

Tabla VI. Características socioeconómicas de los aspirantes

	GENERAL (N=345)	EN1 (N=57)	EN2 (N=49)	EN3 (N=51)	EN4 (N=99)	EN5 (N=39)	EN6 (N=50)
Vivienda familiar							
Propia	85%	89%	90%	86%	82%	72%	92%
Rentada	10%	5%	4%	6%	15%	21%	4%
Prestada	5%	5%	6%	8%	3%	8%	4%
Personas en el hogar	4,5	4,3	4,3	4,4	4,4	4,4	5,2
Recámaras	2,6	2,5	2,6	2,7	2,7	2,5	2,6
Hacinamiento	1,83	1,78	1,70	1,82	1,77	1,82	2,14
Focos	8,1	9,1	7,6	7,5	8,4	8,4	7,6
Espacio para estudiar	66%	58%	67%	67%	72%	67%	60%
Internet en casa	80%	84%	78%	63%	88%	90%	72%
Dispositivos electrónicos							
Computadora portátil	54%	65%	49%	47%	60%	46%	50%
Celular inteligente	88%	95%	82%	86%	93%	90%	76%
Computadora personal	27%	26%	39%	24%	23%	31%	22%
Tableta	14%	19%	2%	10%	16%	15%	16%
Ninguno	3%	2%	4%	6%	1%	0%	10%
Otro	2%	0%	2%	0%	2%	3%	4%
Automóvil propio	19%	21%	35%	25%	16%	8%	12%
Libros en casa	28	21	35	25	16	8	12
Servicio médico							
Privado	10%	9%	12%	8%	9%	15%	8%
Público	90%	89%	88%	92%	91%	85%	92%

Fuente: elaboración propia.

También se recuperó que únicamente 19% de los aspirantes cuentan con un automóvil propio, aspecto en el que destaca la EN2, pues 35% de sus aspirantes poseen este medio de transporte. En cuanto a la posesión de libros en casa el promedio general es de 28, aunque los aspirantes de la EN5 mencionaron tener en promedio solamente ocho ejemplares bibliográficos. En relación al tipo de servicio médico utilizado por las familias, 90% de los aspirantes acuden al servicio público. Estos datos coinciden con la descripción realizada por Reyes (2017) de estudiantes normalistas mexicanos.

Identificar este tipo de información sobre los antecedentes socioeconómicos de los participantes es sumamente relevante, debido a la influencia que pueden tener «*las desigualdades socioeconómicas y culturales (...) en la entrada o en el rendimiento académico*» (Herrera, 2019: 10).

3.1.3. Características familiares

Debido a que «*las familias suponen un soporte central para la educación escolar de sus hijos*» (Alonso, 2014: 395), se consideró relevante recuperar información respecto al contexto familiar de los participantes, por ejemplo, el grado máximo de estudios de sus padres. Al respecto, se encontró que el porcentaje mayor de los padres de familia (30%) estudió hasta la secundaria, situación similar en la mayoría de las EN participantes. Destaca que el grado máximo de estudios de 42% de los padres de los aspirantes a ingresar a la EN6 es la primaria; mientras que 25% de los padres de los aspirantes de la EN1 cuenta con licenciatura y otro 25% tiene educación secundaria.

En general, solo 12% de los participantes expresó que sus padres estudiaron la universidad. Esta cifra está por debajo de los resultados reportados en España donde «*algo más del 60% de estudiantes aspirantes a obtener un título universitario, superarían, en el caso de llegar a lograrlo, el nivel de estudios de sus progenitores*» (Herrera, 2019: 20). Este dato brinda evidencia de la condición de desventaja en la que se encuentra esta parte de la población mexicana frente a la sociedad española.

Al igual que en el caso de los padres, el máximo grado de estudio de las madres de familia es la secundaria (33%). Esta situación fue coincidente en todas las EN, a excepción de la EN6, donde el porcentaje mayor de madres (44%) estudió únicamente la educación primaria. Cabe recordar que esta situación se repite en el caso de los padres de familia de la misma institución. A pesar de considerarse un nivel de estudios bajo, la población descrita supera la escolaridad reportada por Reyes (2017), quienes contaban con nueve años de escolaridad de los padres de estudiantes normalistas de la Ciudad de México.

Otro elemento que se consideró importante en la caracterización de los aspirantes al profesorado es la presencia de familiares en el magisterio, pues se valora como una influencia relevante en la elección profesional. Los participantes del estudio reportaron que 65% de ellos efectivamente tienen profesores en sus familias. La EN3 destaca en este rubro, pues 76% de sus aspirantes expresaron tener familiares profesores. Es posible inferir que los familiares profesores tuvieron cierto grado de influencia en la decisión de los aspirantes, al recomendarles la profesión docente, dato coincidente con el recuperado por Zamora y Cabrera (2015).

Dado que se recuperó que el promedio de escolaridad de los padres es la educación secundaria, se consideró necesario identificar el parentesco de los familiares maestros reportados por los aspirantes. En su mayoría (59%) respondieron que son tíos o primos quienes tienen esta profesión en sus familias (Ver Tabla VII).

Tabla VII. Parentesco de los familiares en el magisterio de los aspirantes

	GENERAL (N=345)	EN1 (N=57)	EN2 (N=49)	EN3 (N=51)	EN4 (N=99)	EN5 (N=39)	EN6 (N=50)
Familiares profesores	65%	63%	65%	76%	62%	64%	62%
Papá/mamá	16%	31%	16%	13%	13%	20%	7%
Hermanos (as)	17%	14%	25%	18%	10%	12%	26%
Tíos/primos (as)	59%	47%	56%	69%	64%	60%	55%

	GENERAL (N=345)	EN1 (N=57)	EN2 (N=49)	EN3 (N=51)	EN4 (N=99)	EN5 (N=39)	EN6 (N=50)
Abuelos (as)	5%	6%	3%	0%	3%	8%	10%
Esposos (as)	2%	3%	0%	0%	5%	0%	3%
Otro	1%	0%	0%	0%	5%	0%	0%

Fuente: elaboración propia.

3.1.3.1. Índice Socioeconómico (ISEC)

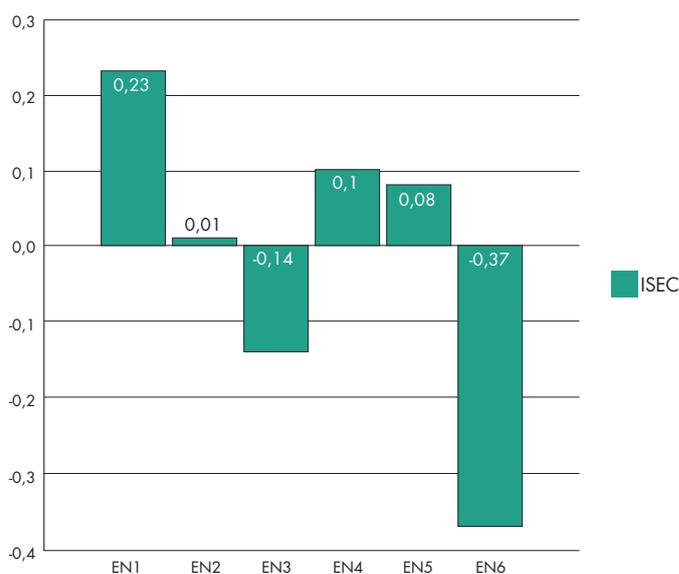
Se calculó el Índice Socioeconómico (ISEC) a través del procedimiento de Análisis de Componentes Principales; se unieron los resultados de 13 de los reactivos del CFAMDOC (cantidad de focos, espacio de estudio, servicio de internet, dispositivos electrónicos, automóvil propio, cantidad de libros en casa, tipo de servicio médico, grado de estudios y ocupación de los padres) al nivel de hacinamiento.

Calcular el ISEC permitió comparar la posición socioeconómica de los participantes bajo un mismo criterio, ante lo que resultaron puntajes dentro del rango: -2,14 a 3,44. Los puntajes en la parte negativa de la escala representan condiciones socioeconómicas desfavorables. En el Gráfico 1 se muestra la media del ISEC por EN.

En general, el ISEC de los aspirantes es desfavorable. Este dato debe ser considerado tanto por las autoridades institucionales de las EN participantes como por las autoridades estatales para el diseño de medidas compensatorias que apoyen el tránsito de los estudiantes por los estudios normalistas, y así evitar que el factor económico los lleve a la deserción temporal o definitiva.

Además, es necesario considerar que de acuerdo con Yañez y colaboradores (2014) los aspirantes admitidos a la EN tienen padres con mayor grado escolar y más posesiones materiales, por lo que las características socioeconómicas descritas colocan a los participantes señalados en condiciones de desventaja.

Gráfico 1. Promedio del ISEC de los aspirantes



Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2015.

3.1.4. Características académicas

En la Tabla VIII se presentan los porcentajes generales de los reactivos correspondientes a las características académicas de los aspirantes a ingresar a la LEPRIM. En cuanto a la ubicación del bachillerato de egreso de los participantes, se encontró que en la mayoría de los casos, 68% general, se encuentra en la misma localidad donde se ubica la EN en donde realizan el proceso de selección. A excepción de los aspirantes a ingresar a la EN3, pues 51% de ellos estudiaron el bachillerato en otra localidad. El contar con esta información permitirá a las autoridades institucionales identificar algunas necesidades particulares de los estudiantes foráneos.

También se recuperó el tipo de bachillerato del que egresaron los participantes. En México, dicho nivel educativo se ofrece bajo tres modelos distintos: bachillerato general, que prepara a los estudiantes para ingresar a la ES por su carácter propedéutico; bachillerato tecnológico y profesional técnico, ambos modelos preparan a los estudiantes tanto para ingresar a la ES como para insertarse en el mercado laboral. En el caso de este estudio se encontró una escasa participación de aspirantes provenientes de bachillerato profesional técnico. El porcentaje mayor en tres de las EN se ubica en el bachillerato general, a excepción de la EN2, EN5 y EN6, donde la mayoría de aspirantes egresaron de bachilleratos del tipo tecnológico. Esta información se considera relevante, pues permitirá a las instituciones formadoras de docentes enfocar sus esfuerzos de difusión en las escuelas preparatorias de tipo general y tecnológico. En el mismo sentido, la modalidad de bachillerato en la que estudiaron los aspirantes es escolarizada casi en su totalidad.

Los participantes reportaron un nivel muy bajo de asignaturas reprobadas en sus estudios de educación media superior. Además, el promedio de egreso de los aspirantes es favorable, 8,7 en general. Cabe señalar que es requisito de ingreso a la EN un promedio de calificación mínimo de 8 sobre 10 en el bachillerato. Este resultado coincide con lo expuesto por Yañez *et al.*, (2014), quienes afirman que las calificaciones de bachillerato con las que ingresan los estudiantes a la EN son cercanas a la excelencia.

Tabla VIII. Características académicas de los aspirantes

	GENERAL (N=345)	EN1 (N=57)	EN2 (N=49)	EN3 (N=51)	EN4 (N=99)	EN5 (N=39)	EN6 (N=50)
Bachillerato local							
Sí	68%	67%	55%	49%	76%	77%	80%
No	32%	33%	45%	51%	24%	23%	20%
Tipo de bachillerato							
General	48%	58%	43%	75%	47%	28%	32%
Tecnológico	45%	33%	49%	25%	43%	59%	66%
Profesional técnico	7%	9%	8%	0%	9%	13%	2%
Modalidad de bachillerato							
Escolarizada	94%	96%	88%	94%	96%	95%	90%
Semiescolarizada	2%	0%	2%	2%	1%	3%	6%
En línea	1%	2%	0%	0%	1%	0%	0%
Abierta	4%	2%	10%	4%	2%	3%	4%
Asignaturas reprobadas en bachillerato	0,3	0,2	0,1	0,3	0,3	0,2	0,4
Promedio de bachillerato	8,7	8,8	8,7	8,6	8,7	8,8	8,7
Beca en bachillerato	37%	35%	39%	33%	31%	41%	46%
Escasos recursos económicos	56%	70%	47%	47%	45%	44%	83%

	GENERAL (N=345)	EN1 (N=57)	EN2 (N=49)	EN3 (N=51)	EN4 (N=99)	EN5 (N=39)	EN6 (N=50)
Excelencia académica	17%	30%	21%	18%	16%	25%	0%
Deportiva	8%	0%	0%	0%	0%	6%	0%
Indígena	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
No recuerdo el tipo	22%	10%	16%	29%	32%	31%	13%
Otro	7%	10%	16%	6%	7%	0%	4%

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, se les preguntó a los participantes si contaron con beca durante sus estudios de bachillerato, en general 37% de ellos respondieron afirmativamente. En la EN6 se presentó el porcentaje más alto, pues 46% de sus aspirantes mencionaron haber contado con algún apoyo económico de esta naturaleza en la educación media superior. En el mismo sentido, los participantes que el tipo de beca con la que contaron, en su mayoría, fue por escasos recursos económicos.

3.2. Diferencias estadísticamente significativas por EN

Se analizaron las respuestas de los participantes agrupados por la EN a la que aspiran ingresar a través de la prueba estadística ANOVA. En la Tabla IX se presentan los resultados de las dos variables que presentaron diferencias estadísticamente significativas: años de escolaridad del padre y el puntaje obtenido en el EXANI-II. Además, se ubicaron diferencias en las variables ISEC y años de escolaridad de la madre, sin embargo en estos casos el resultado de la Prueba de Levene no fue significativo, por lo que no es posible asumir la igualdad de varianzas entre los grupos comparados y el resultado del Estadístico F no puede tomarse en cuenta, aunque resultó significativo.

En las cuatro variables identificadas los aspirantes de la EN1 obtuvieron un puntaje mayor. Los participantes de esa institución tienen un ISEC mayor al resto ($\bar{X}=0,23$, $DE=1,05$), sus madres tienen más años de escolaridad ($\bar{X}=11,42$, $DE=4,32$), al igual que sus padres ($\bar{X}=12,54$, $DE=3,81$) y obtuvieron un puntaje mayor en el EXANI-II ($\bar{X}=1044,38$, $DE=93,59$). Dicho examen evalúa pensamiento matemático, pensamiento analítico, estructura de la lengua y comprensión lectora, y es administrado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). El puntaje establecido de la prueba se presenta en un rango entre 700 y 1 300 puntos, con un puntaje medio esperado de 1 000 puntos. En Baja California se señaló como límite aprobatorio un puntaje de 950 que determina la admisión de los aspirantes.

Por el contrario, destacan los resultados de la EN6, pues presentan características desfavorables en casi todos los rubros analizados. Por ejemplo, es la única EN que presenta aspirantes en condición de hacinamiento (2,14 personas por habitación), es decir, con una proporción de habitantes mayor a lo establecido internacionalmente para determinar esta situación. Spicker *et al.*, (2009) sostiene que una proporción mayor a dos personas por habitación en la vivienda representa hacinamiento.

De igual manera, esta EN es la que presenta el ISEC menor (-0,37) y donde el promedio de escolaridad de ambos padres de familia es menor a los nueve años, lo que los ubica en la secundaria inconclusa como grado máximo de escolaridad. Estas características contextuales colocan a los aspirantes a la LEPRIM en la EN6 en una condición desfavorable frente a «sus homólogos provenientes de las clases medias y superiores» (Alonso, 2014: 395), lo que se refleja en los puntajes obtenidos en el EXANI-II. Como

puede verse en la Tabla IX, la EN6 es la que tiene un promedio menor en este rubro ($\bar{X}=985,07$, $DE=93,26$), que si bien no se considera una evaluación tan alejada al límite esperado, sí se muestra por debajo de la EN1, que tiene el puntaje más alto ($\bar{X}=1044,38$, $DE=93,59$). Estos resultados también se presentan en la EN2 ($\bar{X}=983,17$, $DE=80,09$), que de igual manera muestra condiciones de vulnerabilidad en varios de los aspectos analizados como el ISEC (Yáñez *et. al.*, 2014).

Esta situación debe ser atendida por las autoridades educativas estatales e institucionales a través de la implementación de programas compensatorios que permitan subsanar, en la medida de lo posible, las carencias que presentan los aspirantes de manera que no sean un elemento que pueda llevarlos a la deserción durante sus estudios normalistas.

Tabla IX. Variables contextuales con diferencia significativa entre las EN participantes

SECCIÓN	VARIABLE	RESULTADOS ESTADÍSTICOS									
		GRUPOS						DIFERENCIA DE VARIANZA		DIFERENCIA DE MEDIAS	
		EN1 MEDIA (N=57)	EN2 MEDIA (N=49)	EN3 MEDIA (DE) (N=51)	EN4 MEDIA (DE) (N=99)	EN5 MEDIA (DE) (N=39)	EN6 MEDIA (DE) (N=50)	Estadístico de Levene	Significancia	Estadístico F	Significancia
Socio-económicas	ISEC	0,23 (1,05)	-0,01 (0,94)	-0,14 (1,00)	0,10 (0,90)	0,08 (0,78)	-0,37 (1,25)	2,61	0,03	2,40	0,04
		11,42 (4,32)	11,16 (3,33)	9,20 (4,16)	10,53 (3,34)	10,64 (3,54)	8,58 (4,85)				
Familiares	Años de escolaridad madre	12,54 (3,81)	10,51 (3,88)	10,81 (4,38)	10,15 (3,35)	10,53 (3,72)	8,26 (4,13)	0,80	0,55	6,64*	0,00
		1044,38 (93,59)	983,17 (80,09)	1017,41 (94,23)	1012,66 (87,66)	1008,43 (109,80)	985,07 (93,26)				

Fuente: elaboración propia.

Nota: *diferencia estadísticamente significativa.

3.3. Diferencias estadísticamente significativas por la ubicación de la EN: urbano y rural

Las seis EN participantes en el estudio se ubican en los tres municipios más grandes de Baja California, como ya se mencionó, tres en la zona urbana y tres en la zona rural. Por lo tanto, se consideró pertinente indagar en la existencia de diferencias entre las poblaciones de aspirantes en función de la zona en la que se ubican las EN a las que pretenden ingresar. En este sentido, se conformaron dos grupos: 1) EN de zona urbana (EN1, EN4 y EN5) con 44% de la población de aspirantes, y 2) EN de zona rural (EN2, EN3 y EN6) con 56% de los participantes en el estudio.

Las variables que resultaron con una diferencia significativa entre los dos grupos comparados se presentan en la Tabla X. En este caso las cuatro variables analizadas cumplieron con el supuesto de homocedasticidad a través de la Prueba de Levene, por lo que el resultado del Estadístico t si puede ser tomado en cuenta.

Se encontró que los participantes de la zona urbana tuvieron puntajes más altos en todas las variables que resultaron con diferencia estadísticamente significativa. Al comparar el ISEC se obtuvo una diferencia de media de -0,30 puntos ($t(343) = -2,82$, $p < 0,05$), a favor de la zona urbana que tiene un ISEC más favorable ($\bar{X}=0,13$, $DE=0,92$). Las EN ubicadas en la zona urbana obtuvieron en promedio

un índice positivo: EN1 0,23, EN4 0,10 y EN5 0,08; mientras que las ubicadas en la zona rural obtuvieron un puntaje negativo: EN2 -0,01, EN3 -0,14 y EN6 -0,37.

Estos cálculos permiten inferir que las condiciones socioeconómicas de las familias de los estudiantes de las tres EN ubicadas en zona urbana son un poco más favorables que el resto de las instituciones, en medida que se alejan del puntaje cero. Es importante contar con esta información, pues «*el entorno cultural en el que se desarrollan los jóvenes puede llegar a favorecer o a entorpecer el desempeño educativo*» (Guzmán y Serrano, 2007: 8).

En relación a las características familiares, cuya importancia se evidencia en otros estudios (Solís, 2015; Silva, 2014), se encontró diferencia en la escolaridad de ambos padres (madre $t(340) = -2,71$, $p < 0,05$ y padre $t(326) = -2,44$, $p < 0,05$). En este rubro también la población urbana tuvo resultados mayores a la población rural al presentar los padres un año más de escolaridad, lo que los ubica en bachillerato inconcluso. En lo académico también se presentaron diferencias en el puntaje en el EXANI-II ($t(317) = -2,35$, $p < 0,05$), en contra de la zona rural ($\bar{X} = 996,39$, $DE = 90,27$).

A partir de las características descritas, es posible afirmar que «*en un sistema que pone a competir a todos por igual (...) los estudiantes menos dotados, tienen menores oportunidades y se encuentran en situación de desventaja frente a otros estudiantes*» (Casillas et al., 2007: 13).

Tabla X. Variables con diferencia significativa entre aspirantes por la zona en la que se ubica la EN

SECCIÓN	VARIABLE	RESULTADOS ESTADÍSTICOS						
		GRUPOS		DIFERENCIA DE VARIANZA		DIFERENCIA DE MEDIAS		
		URBANO MEDIA (DESVIACIÓN ESTÁNDAR) (N=195)	RURAL MEDIA (DESVIACIÓN ESTÁNDAR) (N=150)	Estadístico de Levene	Significancia	Estadístico T	Diferencia de media	Significancia
Socio-económicas	ISEC	0,13 (0,07)	-0,17 (1,08)	3,03	0,08	-2,82*	-0,30	0,01
Familiares	Años de escolaridad madre	10,81 (3,69)	9,64 (4,28)	1,69	0,19	-2,71*	-1,17	0,00
	Años de escolaridad padre	10,96 (3,71)	9,88 (4,26)	1,08	0,30	-2,44*	-1,07	0,02
Académicas	Puntaje EXANI-II	1021,08 (94,93)	996,39 (90,27)	0,78	0,38	-2,35*	-24,69	0,02

Fuente: elaboración propia.

Nota: *diferencia estadísticamente significativa.

4. Conclusiones

Ante el avance educativo de las sociedades actuales la ES está en proceso de masificación, situación que abrió mayores oportunidades de acceso a este nivel educativo a más personas. Sin embargo, en sociedades como la mexicana «*las instituciones de educación superior se han convertido en un filtro social y han desarrollado mecanismos para seleccionar a quienes ingresan*» (Guzmán y Serrano, 2007), debido a que la oferta educativa en muchas ocasiones es menor a la demanda. Esta situación pone en entre dicho la garantía de igualdad en el servicio educativo de nivel superior, ya que continúan los casos en que las oportunidades de ingreso no son equivalentes para la totalidad de las personas interesadas en estudiar una carrera universitaria.

De manera especial se destacan las brechas existentes en las regiones más vulnerables del país, ubicadas en su mayoría en las zonas rurales mexicanas. De tal suerte que es necesario enfatizar los esfuerzos para reducir las desigualdades sociales y fomentar el acceso equitativo a la educación superior (Jaimes *et al.*, 2019), a través de la implementación de políticas públicas que permitan atender los rezagos en esta materia que han caracterizado al sistema educativo mexicano (Silva, 2014).

A partir de la revisión de literatura realizada en el estudio, los autores plantean la escasa producción académica acerca de expectativas y decisiones escolares de los estudiantes, al no ocupar un lugar central en la investigación social, al menos en Latinoamérica. En consecuencia, sostienen que es necesaria la producción de más estudios sobre las decisiones escolares, además de acercamientos cualitativos que permitan un análisis más minucioso y la obtención de información valiosa sobre los aspirantes.

Los autores afirman que «es fundamental realizar la descripción de estas trayectorias para que constituyan el punto de partida para realizar otros estudios que expliquen las causas o factores que la determinan y así emprender acciones para atenderlos» (Ochoa *et al.*, 2017: 11). Además, se pretende que la investigación aporte los elementos necesarios para la construcción de políticas pertinentes enfocadas a la equidad social, las cuales hasta el momento se han concentrado en ampliar las oportunidades de acceso y la aplicación de medidas compensatorias, enfoque que ha resultado insuficiente (Silva, 2014; Solís, 2015).

Si bien la equidad no se considera una meta alcanzada en el ámbito general de la ES, menos lo es en el área específica de la formación inicial de docentes de educación básica. Por lo tanto, el tema del análisis de las características de los aspirantes como referente de las condiciones en las que ingresan a la EN no ha sido abordado a profundidad. En este sentido, este trabajo pretende contribuir al campo de conocimiento específico de la formación del profesorado al caracterizar a la población de aspirantes de una de las entidades federativas del país. Además de puntualizar las condiciones de desventaja en las que se presentan los aspirantes de las EN ubicadas en la zona rural del estado.

En consecuencia es fundamental identificar otras características de los aspirantes, además del puntaje en un examen de conocimiento como el EXANI-II, que permitan conocer con mayor profundidad a quienes pretenden formarse para ser el profesorado de primaria en México. Estas características pueden favorecer u obstaculizar el recorrido académico de los aspirantes, desde su ingreso hasta la conclusión óptima de sus estudios normalistas (Jaimes *et al.*, 2019), por lo que su identificación sistemática es imperante (Reyes, 2017).

Este tipo de estudios no se realizaban anteriormente, pues «*la cuestión de la caracterización y conocimiento de las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes era a un tiempo un asunto olvidado e ineludible*» (Ariño, 2014: 21). En cambio, ahora se reconoce la relevancia de contar con información que permita la definición de perfiles más completos de los estudiantes de ES y, o bien, en su etapa de candidatos.

Como se presentó en la sección de resultados, las características de los aspirantes corresponden a diferentes tipos tanto de orden personal como familiar y contextual. En general, dan muestra del bajo nivel educativo de las familias de donde provienen los participantes, situación coincidente en otras EN mexicanas (Reyes, 2017). Lo que permite afirmar que en su mayoría, los participantes serán la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias y los posiciona negativamente al enfrentarse a las exigencias inherentes a la ES.

Además, destacan las diferencias encontradas entre las escuelas urbanas y rurales donde se mostró la situación de desigualdad en la que viven los aspirantes. Específicamente se enfatiza la situación vulne-

rable de los aspirantes a ingresar a la EN6, quienes son desfavorecidos en todos los rubros estudiados. Estos resultados coinciden con otras investigaciones (Casillas *et al.*, 2007; Guzmán y Serrano, 2007; Silva, 2014), que afirman que a pesar de contar con los requisitos de ingreso, las condiciones de vulnerabilidad de los aspirantes los colocan en franca desventaja frente a los otros grupos de aspirantes estudiados, lo que disminuye sus posibilidades de ingreso y culminación de sus estudios superiores, y posteriormente, su acceso al campo laboral.

Ante este panorama es imprescindible revisar que el proceso de selección de aspirantes a las EN mexicanas no sea un proceso inequitativo (Guzmán y Serrano, 2011) en donde la influencia de los factores socioeconómicos tenga un peso determinante. Por el contrario, que sea un medio para la recuperación información relevante para el diseño de políticas educativas, de carácter institucional, estatal y federal, que permitan el acompañamiento de los candidatos. Pues así, una vez que ingresen a la EN, será posible la implementación de programas de becas y tutorías individualizadas.

Aunque ya se han implementado programas compensatorios para las comunidades vulnerables, se considera que este acompañamiento puede apoyar la adecuada consecución de los estudios normalistas y el egreso de profesores de primaria con mejores perfiles académicos, que finalmente podrán impactar en su movilidad social (Herrera, 2019) y en el favorecer la equidad en las comunidades de donde provienen.

Con las evidencias presentadas en este artículo se busca abrir la discusión acerca del tema para hacerlo visible en el contexto mexicano y latinoamericano, para la posible generación de políticas educativas más contextualizadas, enfocadas a la equidad educativa. Esto para garantizar el ingreso y la atención efectiva de todos los jóvenes, específicamente aquellos provenientes de estratos sociales desfavorecidos (Silva, 2014), interesados en integrar el magisterio mexicano del futuro.

Referencias bibliográficas

- Alonso, Carlos (2014): “Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (2), 395-409.
- Alfonzo, Isabel; Cáceres, Teresa y Santana, Yaiza (2018): “Erasmus + Student Profile in the Development of Intercultural Competence: A Case Study”. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 16 (1), 103-117.
- Ariño, Antonio (2014): “La dimensión social en la educación superior”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (1), 17-41.
- Casillas, Miguel; Chaín, Ragheb y Jácome, Nancy (2007): “Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana”. *Revista de la Educación Superior*, 36 (2), 7-29.
- Fortoul, Bertha; Güemes, Carmela; Martell, Flor y Reyes, Eugenia (2013): “Formación inicial de docentes para la Educación Básica” en Patricia Ducoing y Betha Fortoul (coords.). *Procesos de formación*. Vol. I. México: COMIE.
- Gratacós, Gloria (2014). La motivación de los futuros profesores. Aula Magna 2.0 (en línea). <http://cuedespyd.hypotheses.org/461#content>, consultado el 30 de noviembre de 2016.
- Guzmán, Carlota y Serrano, Olga (2011): “Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM”. *Revista de la Educación Superior*, 40 (1), 31-53.

- Hernández, Luis (2018): “Perfil sociodemográfico y académico en estudiantes universitarios respecto a su autoeficacia académica percibida”. *Psicogente*, 21 (39), 35-49. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2820>.
- Herrera, Damián (2019): “¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 12 (1), 7-23. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13117>.
- Jaimes, Yadirah; Reynoso, Iris y Ferrer, Saúl (2019): “El proceso de selección, el perfil de ingreso a la Educación Normal y las características regionales: el caso de la Escuela Normal Rural Gral. Emiliano Zapata”. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, 3 (2), 81-90.
- Litalien, David; Gillet, Nicolas; Gagné, Marylène; Ratelle, Catherine y Morin, Alexandre (2019): “Self-Determined Motivation Profiles among Undergraduate Students: A Robust Test of Profiles Similarity as a Function of Gender and Age”. *Learning and Individual Differences*, 70, 39-52. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.005>.
- Loubet-Orozco, Roxana (2018): “Contribución de la sociología en la formación docente. Un ejercicio de intervención en México”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 11 (1), 5-20. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10598>.
- Mudavanhu, Young (2015): “Contradictions and Tensions in Students’ Motives of Enrolling in a Teacher Education Programme in Zimbabwe”. *Journal of Education and Training Studies*, 3 (2), 159-170. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i2.596>.
- Ochoa, Manuel; Vázquez, Mario y González, Isolina (2017): “Estudio descriptivo de las características de ingreso de los alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ITSON Unidad Obregón Cohorte 2014”. *Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México.
- Reyes, Teresa (2017): “Caracterización del estudiante de nuevo ingreso a la Educación Normal. Generaciones: 2014 y 2015”. *Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México.
- Roloff, Janina; Klusmann, Uta; Lüdtke, Oliver y Trautwein, Ulrich (2015): “Who Becomes a Teacher? Challenging the ‘Negative Selection’ Hypothesis”. *Learning and Instruction*, (36), 46-56. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.005>.
- Silva, Marisol (2014): “Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente”. *Universidades*, 59, 23-25.
- Smith, Emma y White, Patrick (2015): “What Makes a Successful Undergraduate? The Relationship Between Student Characteristics, Degree Subject and Academic Success at University”. *British Educational Research Journal*, 41 (4), 686-708. <https://doi.org/10.1002/berj.3158>.
- Solís, Patricio (2015). *Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México*. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Spicker, Paul; Álvarez, Sonia y Gordon, David (2009). *Pobreza: un glosario internacional*. Buenos Aires: CLACSO.

Tejuca, Mayra; Gutiérrez, Onil; Hernández, Gissell y García, Irina (2017): “Análisis del acceso a la educación superior cubana de los estudiantes de preuniversitario en el curso 2014-2015”. *Revista Cubana Educación Superior*, 1, 165-186.

Yáñez, Adrián; Vera, José y Mungarro, Enrique (2014): “El proceso de admisión de las escuelas normales y los antecedentes socioeconómicos como predictores del rendimiento académico”. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (2), 111-129.

Notas biográficas

Jihan García-Poyato Falcón es Licenciada en Educación Primaria por la «Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna» (BENEPJPL) y Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC); Maestra en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE-UABC) y actualmente es estudiante del último cuatrimestre del Doctorado en Ciencias Educativas en el mismo instituto. Cuenta con una Especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Docente de la Licenciatura en Educación Primaria desde 2004 y fue Coordinadora del Departamento de Investigación de 2012 a 2016 en la BENEPJPL. Docente en la Licenciatura en Ciencias de la Educación en UABC de 2009 a 2016.

Graciela Cordero Arroyo es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestra en Educación por la Universidad de Harvard y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Investigadora Titular del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1999. Editora fundadora de la Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE) de 1999 a 2003. Fue directora del IIDE-UABC de 2003 a 2011. Recientemente ha sido nombrada presidenta del Observatorio Internacional de la Profesión Docente que gestiona la Universidad de Barcelona.

La dimensión social del alumnado que cursa formación continua en educación superior en Paraguay: el caso de estudiantes de posgrado en la Universidad Autónoma de Asunción (UAA)¹

The Social Dimension of the Students Who Study Continuous Training in Higher Education: The Case of Postgraduate Students in the Autonomous University of Asunción (UAA)

Javier Numan Caballero Merlo²

Resumen

El objetivo es analizar de manera institucional la dimensión social de los estudiantes de posgrado en el área de educación en la UAA. Para ello, se desarrolla un análisis según los datos descriptivos del informe por síntesis de los ítems del cuestionario aplicado dentro del marco de la participación del proyecto TO-INN³.

Entre los resultados se encuentran: la hegemonía de la mujer en la matrícula; la baja participación en casi todas las áreas sociales salvo en aquellas directamente vinculados con sus actividades académicas; mayor capital cultural respecto a sus ascendientes; que el capital heredado condiciona pero no determina la movilidad meritocrática individual; la mayoría trabaja para costearse sus estudios; niveles muy bajos de becarios; la nula inclusión de estudiantes de origen indígena; y la participación mayoritaria en actividades asociadas al uso de tecnologías de la información comparadas con otras actividades culturales.

Las conclusiones principales son la relevancia de la dimensión social para la gobernanza, y la necesaria corrección de la agenda de su política institucional, considerando la realidad social de origen de los educandos y la pertinencia curricular con la que son formados los nuevos docentes. Los resultados destacan un acceso amplio a las TIC, lo que potencia el desarrollo del *e-learning* como buena práctica innovadora institucional (TO-INN, 2018a).

Palabras clave

Dimensión social, cuestionario, estudiantes, formación continua, gobernanza.

Abstract

The objective is to analyze institutionally the social dimension of the postgraduate students in the area of education in the UAA. For this purpose, an analysis is performed according to the descriptive data of the report, synthesizing the items of the questionnaire applied within the framework of the participation of the TO-INN project.

Among the results are found: the woman hegemony in the enrollment; low participation in almost all social areas except those directly related to their academic activities; greater cultural capital with respect to their ancestors; that the inherited capital conditions but does not determine individual meritocratic mobility; the majority work to pay for their studies; very low levels of scholarship holders; the non-existent inclusion of students of native origin; and, the majority participation in activities associated with the use of information technologies compared to other cultural activities. The main conclusions are the relevance on the social dimension for governance, and the correction of the agenda of its institutional policy considering the social reality of origin of the students and the curricular relevance with which the new teachers are trained. The results highlight a broad TIC access that enhances the development of e-learning as a good innovative institutional practice (TO-INN, 2018a).

Keywords

Social dimension, questionnaire, students, continuous training, governance.

Cómo citar/Citation

Caballero Merlo, Javier Numan (2019). La dimensión social del alumnado que cursa formación continua en educación superior en Paraguay: el caso de estudiantes de posgrado en la Universidad Autónoma de Asunción (UAA). *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(2), 176-190. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14653>.

Recibido: 13-04-2019
Aceptado: 11-05-2019

1 Este artículo forma parte del proyecto TO-INN *From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions* financiado por la Unión Europea a través del programa Erasmus, Acción K2 Capacity Building, (573685-EPP-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP) <https://www.toinn.org>
2 Javier Numan Caballero Merlo, Universidad Autónoma de Asunción (UAA) y Universidad Nacional del Este (EP-UNE), javiernuman18@hotmail.com.
3 From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions (<https://www.toinn.org/>)

1. Introducción

TO INN es un programa que desde el ámbito europeo se propone impulsar el desarrollo a través de la educación y el deporte, de la formación docente, de la juventud y su inclusión (2014-2020), fomentando la movilidad internacional y la cooperación educativa entre países. (TO-INN, 2018b).

Considerando los ejes del mismo: gobernanza y política, pertinencia curricular e innovación docente (Montané, 2018; Caballero, 2018), la ‘Encuesta’ a estudiantes de educación se inscribe como un instrumento fundamental y fuente de datos para analizar la dimensión social. Este cuestionario posibilita, desde un punto de vista empírico y conceptual, un mayor grado de conocimiento de datos sobre la práctica pedagógica, teniendo en cuenta el contexto de los nuevos estudiantes de titulaciones encaminadas a la formación básica, de profesorado o posgrado, con las necesidades asimismo de capacitación del cuerpo docente que lleve adelante esta formación.

«... los estudios relevantes más recientes sobre el compromiso social de la educación superior y su dimensión social, enfatizan la necesidad de conocer el perfil, características y condiciones de los estudiantes como herramienta para el diseño de las políticas que les afectan y con la finalidad de avanzar hacia una educación superior más equitativa e inclusiva». (TO-INN, 2018: 4).

El cuestionario tiene en cuenta una agenda institucional público-privada de gobernanza y política, y pretende obtener conocimiento de la realidad social de las comunidades educativas en las que se lleva a cabo, con el fin de contribuir a definir las orientaciones de una manera más justa, inclusivas, basadas en criterios de pertinencia curricular, y orientadas a la elaboración de propuestas de innovación didáctico-pedagógicas:

«El objetivo del estudio de la Dimensión Social, y concretamente el cuestionario, es generar una información amplia sobre los/las estudiantes de educación, su perfil, sus estudios, sus condiciones académicas y vínculos universitarios, sus motivaciones y muy especialmente su vida y participación académica y social». (véase <https://www.toinn.org/recursos/>).

En el caso que nos ocupa, coincidiendo algunos de los ejes del proyecto con los objetivos de la UAA: acreditar la calidad institucional y de carreras, nacional y/o internacionalmente; desarrollar la modalidad de *e-learning* como práctica pedagógica, innovadora e inclusiva; incrementar la eficiencia en términos de gestión (Caballero, *et al.*, 2018) –a partir de supuestos de calidad, innovación, inclusión y pertinencia– y en términos de formación continua.

Los dos supuestos de partida del proyecto y de la dimensión social como eje del mismo son la consideración de la educación como bien común en el contexto de la sociedad de conocimiento, así como del aprendizaje permanente como requisito para la misma.

El cuestionario es una de las herramientas para conocer la dimensión social del alumnado. Se desarrollan asimismo otras, como bases de datos, el observatorio del estudiante, web, informes, etc. Generando un conocimiento que de manera conjunta oriente la gobernanza, la pertinencia curricular y la innovación por parte de las IES. (TO-INN, 2018b)

Además, en la medida que iba avanzando el proyecto y las reuniones colaborativas de la red, se fue definiendo que una serie de Instituciones de Educación Superior (IES) pondrían en marcha el Observatorio del Estudiante, al tiempo que las demás universidades con formación continua también estarían presentes

en dicho observatorio del estudiante en el sitio web del proyecto (<https://www.observatorio.toinn.org/>). En dicho observatorio se puede identificar cada universidad según su logo, dando acceso a una diversidad de apartados, entre otros: estudios que se ofertan, estudiantes, servicios a los estudiantes, recursos varios; resultados del cuestionario, etc.

Por otro lado, el proyecto TO-INN trabaja simultáneamente con tres planos de actuación: a) el primero, en las instituciones de educación superior que llevan a cabo formación específica de maestras y maestros; b) el segundo, en las instituciones que llevan a cabo formación docente en otros niveles educativos (educación media o secundaria) u otras áreas siempre relacionadas con el ámbito educativo; y, c) el tercero, en la formación de los docentes universitarios en aquellas instituciones que no cuenten específicamente con disciplinas de educación. Es importante destacar el particular universo de los estudiantes encuestados de la UAA, pues incide en la interpretación de los datos, que al tiempo de no contar con cursos de formación docente en educación para los niveles escolar y media, sí orienta su oferta en los niveles de posgrado, el tercer plano de acción de la red. Este plano incluye estudiantes de especializaciones, maestrías y doctorados en el campo educativo, dentro de los cuales se distinguen cursos nacionales e internacionales con participantes de diversos orígenes socio-económicos, culturales y demográficos, y distintos niveles de participación social, entre otros. (Caballero y Báez, 2019).

2. Sobre la Universidad Autónoma de Asunción (UAA)

La Universidad tiene su origen en una Escuela de Negocios: la Escuela Superior de Administración de Empresas (ESAE), fundada en 1978, con el objetivo de formar recursos humanos para la gestión de empresas. (Caballero, *et al.*, 2018)

La ESAE fue creada en una coyuntura de crecimiento económico y de las inversiones en el país, que generó una demanda de cuadros formados para desempeñarse en todos los niveles del ámbito empresarial. La institución se constituye como una asociación civil sin fines de lucro, con la misión de producir y difundir el conocimiento en un área específica de las Ciencias Sociales: las Ciencias Empresariales, con amplio alcance, sin importar la condición política, social o religiosa del interesado en adquirir conocimientos.

Con el transcurso del tiempo y ante la creciente demanda de formación y capacitación generada por la propia institución, la ESAE fue creciendo en infraestructura y ampliando su oferta académica a distintas áreas del conocimiento, tanto de las Ciencias Sociales, la Tecnología, las Ciencias Humanísticas, las Ciencias Jurídicas, Políticas y las Ciencias de la Salud.

Con el advenimiento de la apertura política en el país, la institución fue convertida en el año 1991 en universidad: la Universidad Autónoma de Asunción. Su constitución legal se dio por el Decreto del Poder Ejecutivo N° 11 615, que autoriza el funcionamiento de la «Universidad Autónoma de Asunción en fecha 14 de noviembre de 1991». (UAA, 2019).

En coherencia con uno de sus objetivos, la institución desarrolla una política e inversión particularmente fuertes en la modalidad de *e-learning* como práctica pedagógica, innovadora e inclusiva, por antonomasia, como buena práctica. La ausencia de formación inicial no se contradice con que progresivamente se desarrolle una Formación de Formadores (FDF) como la llevada a la práctica a través de la propuesta del proyecto TO-INN, para capacitar a todo el plantel de docentes de todos los niveles y áreas disciplinares (facultades y carreras) en metodologías de enseñanza-aprendizaje, su actualización y modalidad a dis-

tancia, a través de plataformas y recursos como el e-campus, y la formación y el aprendizaje (*e-Learning*); la empresa (*e-Business*); la administración (*e-Government*); y, Mobile Learning (*M-Learning*). Según datos proporcionados por la Dirección de E-learning, entre los años 2016-2017 se acumula una «Cantidad de Inscripciones por Alumno» de 5 623 en cursos virtuales. (Almada, C., *et al.*, 2019).

3. El instrumento y su papel

El cuestionario ha sido realizado por el equipo de la Universitat de Barcelona (UB), desarrollado asimismo de manera colaborativa con los aportes de todos los socios de la red, a través de cada encuentro regional y general, así como de manera permanente con aportes dialogados vía plataformas y herramientas de la red.

En el marco del proyecto TO-INN, el objetivo de la dimensión social (Montané, 2018; TO-INN, 2018b) en la Universidad es promover la igualdad de oportunidades en la educación superior en términos de acceso, participación y éxito en los estudios, y el estudio de las condiciones de vida, el asesoramiento, el apoyo financiero y la participación de los estudiantes en la educación superior.

En el informe correspondiente a la UAA, los datos se presentan según cuatro ítems generales con sub-ítems escalares, categóricos y abiertos:

- Datos sociodemográficos (Básicos y Parentales): sexo, comunidad indígena en el caso de pertenecer, personas dependientes y situación familiar (estudio y trabajo de los padres).
- Datos universitarios: el país de procedencia de los estudiantes, el curso al que están adscritos, si estos estudios son los primeros para la etapa universitaria, la duración del programa escogido, el año académico en el que se encuentran y la vía de acceso.
- Vida y participación académica y social: escolarización previa, cambio de población, tiempo de desplazamiento, residencia, calidad de la residencia, tipología de estudiante; motivo si trabaja, dificultad del trabajo, ingresos; discapacidad; participación en la universidad, motivo de participar; vida de estudiante –participación–; servicios de la universidad de los que hace uso y entidades en las que participa.
- Ámbito motivacional y expectativas de futuro: motivos para el estudio, intereses personales y ocio.

Es relevante destacar que cada IES constituye un equipo TO-INN (IES) socio del proyecto, debiendo incluir otra institución TWIN (Asociada) para generar la mayor expansión e inclusión de alcance del mismo. (TO-INN, 2018b) Así, para esta actividad, la UAA se comprometió a administrar el cuestionario a un número de estudiantes, como su Twin), la Universidad Nacional de Itapúa (UNI), denominado Respuestas Previstas, que se ha cotejado con las respuestas obtenidas, considerando además, dentro de estas últimas, los casos válidos de los perdidos (estos últimos, aquellos en que el ítem ha quedado en blanco, sea por decisión del estudiante, o porque no aplica). Primero se participó de la prueba piloto (Universitat de Barcelona - Proyecto TO-INN, 2018a), aportando 23 respuestas sobre un total de 299 (con un porcentaje de 7,69%). Posteriormente, la UAA finalmente obtuvo la participación de un total de 359 estudiantes de educación, ratificando el compromiso institucional, así como la previsión de casos perdidos.

Por otro lado, se dio una baja respuesta por parte de la institución Twin, con tan solo 5 formularios cumplimentados. Esto último, debido a diversas problemáticas de falta de innovación y de gestión, por parte de UNI, llevó a que se tuvieron que completar en papel los cuestionarios para después pasar vía ordenador, lo cual se transformó en un indicador muy bajo de aprovechamiento, al tener que pasar de un formato a otro. Se espera que esta experiencia sirva para que la UNI pueda actualizarse en la educación

e-learning y el uso de plataformas amigables al efecto.

Mientras, por parte de la UAA, considerando los datos proporcionados por su Dirección de Posgrado, atendiendo a programas de posgrado internacionales en educación, desde 2018 la cantidad de participantes se ha distribuido de la siguiente manera: Maestría en Ciencias de la Educación, con 234 de alumnos/as; Doctorado en Ciencias de la Educación, con 82 cursantes, y en el Postdoctorado en Gestión en Innovación Educativa, con 9 participantes; haciendo un subtotal de 325 estudiantes de posgrado en el bienio de referencia, los cuales constituyen buena parte del universo encuestado.

Asimismo, considerando los programas de posgrado nacionales en educación, desde 2018 la cantidad de participantes se ha distribuido de la siguiente manera: Especialización en Didáctica Universitaria, con 112 alumnos/as. La suma de ambos subtotales supone 437 estudiantes, de cuyo universo forman parte los 359 participantes.

4. Análisis de los datos del cuestionario: el contexto del alumnado de la UAA

La particularidad del alumnado de educación en formación continua en educación superior al que se le aplicó el instrumento, se debe a que la institución ofrece solo cursos de posgrado en el área de educación. Entre los cursos ofrecidos, están los nacionales y los internacionales, estos últimos bajo una modalidad intensiva, siempre a través de módulos, con gran flexibilidad para que se cursen en uno u otro periodo lectivo (de lunes a viernes, doble horario, en los meses de enero-julio-enero). Estos cursos además cuentan con la característica de que la oferta internacional admite estudiantes nacionales que generalmente por provenir del ámbito local, desarrollan cursos de todo el año —nacionales, en la hora tarde-noche—, con menos carga horaria semanal, aunque con mayor duración mensual. Así, es frecuente encontrar una diversidad inclusiva en las aulas de posgrado internacionales de UAA: brasileños, angolanos, paraguayos, colombianos, etc. Se pasa a continuación a realizar una síntesis analítica de las dimensiones y sus ítems más ilustrativos de la dimensión social del alumnado de la UAA.

5. Datos sociodemográficos

La descripción básica de las características personales según la variable *sexo*, muestra una mayoría de matriculación de mujeres, con un 65,5% respecto a un 34,5% de hombres. Leyendo el dato desde la inclusión, acceso y desigualdad, aparece descriptivamente como un dato positivo (Foucault, 1982; 1988; Bourdieu y Passeron, 2009). Al mismo tiempo lleva a discutir la hegemonía de la mujer (feminización) en la matrícula de las carreras en el área de educación; y por tanto, a desarrollar estrategias de equilibrio de acceso por sexo. También lleva a considerar que igualdad con equidad no necesariamente implica una relación cuantitativa paritaria de 50% a 50%.

Respecto a la *pertenencia a alguna comunidad o pueblo indígena u originario*, en un país como Paraguay, con más de veinte etnias indígenas (Caballero, *et al.*, 2018; Caballero y Báez, 2019), dicha diversidad cultural y lingüística no se refleja en un exiguo 1,1% de pertenencia. Además, cuando los encuestados especifican a qué etnia pertenecen, responden en un caso a la Choluteca, que es de Honduras, por tanto, correspondiente a alumnos internacionales, dejando otros tres casos sin especificar; en consecuencia, el resultado es un cero por ciento de participación de descendientes autóctonos cursando cualquiera de los cursos de posgrado en educación que la universidad oferta.

A la cuestión de si tienen personas *dependientes a su cargo*, un 59,1% responde que sí, mientras un 40,9%

que no. Lo que hace que dicha relación de dependencia dificulte su dedicación exclusiva a su formación, incidiendo en la calidad de la misma, así como tal vez en su permanencia en el sistema.

Por otra parte, considerando la dimensión sobre los *Datos Parentales*, que hace referencia al *perfil formativo y profesional de los padres y madres del estudiantado* encuestado, las respuestas son muy interesantes y provocativas.

Así, los datos parentales nos dan una descripción acerca del capital cultural (Bourdieu y Passeron, 2009) de los estudiantes; para el caso primero, referente a la madre, destaca un 35,4% de personas con Estudios primarios o educación básica. Lo que contrasta con un 21,7% con Estudios de doctorado; Estudios de posgrado –Máster, Magister, Maestría u Otros–; o Estudios de grado, pregrado, licenciatura, diplomatura o ingeniería. Es decir, el capital cultural materno de origen no ha impedido al educando que tenga mejores oportunidades que sus ascendientes. Casi el mismo porcentaje se mantiene respecto al nivel de estudios más elevado alcanzado por su padre, donde un 35,7% alcanza solo Estudios primarios o educación básica; además, el porcentaje acumulado muestra que tan solo un 16,7% de los mismos alcanzó Estudios de doctorado, Estudios de posgrado (Máster, Magister, Maestría u Otros), o Estudios de grado, pregrado, licenciatura, diplomatura o ingeniería. Paradójicamente, parecen heredar (Bourdieu y Passeron, 2009) mayor capital cultural de sus madres que de sus padres, dentro de un contexto histórico supuestamente masculino (Foucault, 1982; 1988).

Respecto a la variable *Ocupación*, se puede apreciar una aparente paradoja, pues tan solo un 14,5% desarrollan actividades en los primeros cuatro indicadores de mejor calidad de vida: Empresarios/as con asalariados/as, altos/as funcionarios/as, altos/as ejecutivos/as y profesionales por cuenta propia; Profesionales y técnicos/as por cuenta ajena (empleados/as) y cuadros medios; Comerciantes y pequeños/as empresarios/as no agrarios/as (sin empleados/as); Agricultores/as (empresarios/as sin asalariados/as y miembros de cooperativas). El nivel educativo de las madres ya señalado anteriormente (21,7%) podría indicar que el hecho de ser mujer, tener hijos, dedicarse a las labores domésticas, y una cultura masculina refleja un nivel de empleabilidad o económico debajo de sus posibilidades. Esto, puede cotejarse asimismo con la entrada por la ocupación actual de su padre, donde ocurre justamente lo opuesto, pues con niveles educativos más bajos que las madres (16,7%) para los mismos indicadores, presentan sin embargo un porcentaje acumulado más positivo respecto a sus actividades laborales, alcanzando un 26,7%.

6. Participación. Datos universitarios

En esta dimensión se analiza el país de procedencia de los estudiantes, el curso al que están adscritos, si estos estudios son los primeros para la etapa universitaria, la duración del programa escogido, el año académico en el que se encuentran y la vía de acceso.

Como el cuestionario ha sido aplicado en una IES de Paraguay, lo lógico es que todos los casos contesten que estudian en Paraguay; en realidad 352 encuestados de 359, con un porcentaje válido de un 98,9% así lo han señalado. Se completa el total con 3 respuestas perdidas, y otras 4 que hacen referencia a otros países, por error de comprensión seguramente.

Respecto a la dimensión *Estudios en curso*, resume el perfil académico a lo ya dicho, así como en otros escritos (Caballero, *et al.*, 2018; Caballero y Báez, 2019), al hecho de que la UAA solo ofrece cursos de posgrados en educación. Desde esta realidad deben leerse los datos obtenidos a través de la aplicación del cuestionario. Por ello, ante la pregunta acerca de «*Qué estudios está cursando actualmente*», destacan del resto el

número y el porcentaje válido de respuestas para: Máster, Maestría o Magister en el campo de la Educación, con 180 y un porcentaje de 50,1%; para Posgrado y cursos/capacitaciones de especializaciones en educación, con 69 (y un porcentaje de 18,2%); y, Doctorado relacionado con la Educación, con 54 (y un porcentaje de 15%). Acumulando un 84,2% sobre 100% del porcentaje válido, y 303 respuestas sobre un total de 359.

También son interesantes otras respuestas vinculantes, como las respectivas a Educación, Pedagogía o Ciencias de la Educación, con 25 casos (y un porcentaje de 7%), así como frente a la opción de Profesor/a en Ciencias de la Educación (secundaria y terciaria), con 12 casos (y un porcentaje de 3,3%). Entre las dos categorías acumulan 37 respuestas, que más se deben a confundir la consulta, ya que, como solo se ofrecen posgrados, estas respuestas provienen de personas con grado en educación, o bien son profesores en dichas áreas que desarrollan cursos de posgrado, para mejorar la jerarquía de sus currículos, competencias y/o salarios.

Lo anterior se complementa con la pregunta sobre si «*Estos estudios son los primeros que cursa en el ámbito de la Educación*», a la que 225 de las respuestas (con un porcentaje de 62,7%), marcan que no, confirmando la tendencia hacia los cursos de posgrados; asimismo, 134 de los casos (y un porcentaje de 37,3%) responden que sí, puesto que provienen de otras disciplinas —derecho, administración, salud, etc.— pero desarrollan posgrados en didáctica universitaria, pues es obligatoria para poder dedicarse al ejercicio docente.

La duración del programa también delata el tipo de curso en los cuales están inscriptos; es decir, de posgrado, concentrando el número de respuestas en cursos de hasta 2 años con 207 casos (y un porcentaje acumulado de 86,6%). Las otras respuestas, 48 (y un porcentaje de 13,3% acumulado), dentro de este contexto más general, consideran el tiempo, por ejemplo, que incluirá la conclusión de un Programa Doctoral abarcando la elaboración y defensa de Tesis. Números que además corresponden casi perfectamente a la cantidad de cursantes señalados antes, con 53 respuestas. Y ello es coherente asimismo, con las respuestas respecto al presente año académico, concentrando en los primeros tres años, 355 de las mismas (y un porcentaje de 98,9%).

Respecto a la pregunta sobre mediante qué proceso accedió a los estudios universitarios que está cursando, también se dan respuestas que pueden parecer confusas, pero a las que da claridad lo descrito anteriormente. En la UAA, que es una institución privada, se ingresa a los posgrados cumpliendo con ciertos requisitos curriculares, pero sin tener que pasar por un examen de ingreso. Eso se refleja en las respuestas mayoritarias a ciertos indicadores, contemplando el comentario anterior: Solicitud de incorporación, con 118 respuestas (y un porcentaje de 32,9%); Calificación de Formación Profesional, con 73 respuestas (y un porcentaje de 20,3%); No hubo vía de selección, con 61 respuestas (y un porcentaje de 16%); y, Presentando el curriculum vitae, con 42 respuestas (y un porcentaje de 11,7%).

7. Vida y participación académica y social

Esta dimensión aborda las condiciones de vida los estudiantes. Además, analiza su participación ciudadana dentro y fuera de la universidad. Y lo hace a través de las siguientes variables: escolarización previa; cambio de población; tiempo de desplazamiento; residencia; calidad de la residencia; tipología de estudiante; motivo si trabaja; dificultad del trabajo; ingresos; discapacidad; participación en la universidad; motivo de participar; vida de estudiante —participación—; servicios de la universidad de los que hace uso y entidades en las que participa.

Respecto a si durante su escolarización previa al ingreso en la universidad o institución, «*Ha estudiado en algún momento en una institución educativa privada*», hay que recordar que la UAA es una IES privada. Destaca por ello, el número mayor de respuestas a No, en 154 casos y un porcentaje de 44,1 %, casi la mitad de los 349 encuestados. Por otro lado, en 101 casos y un porcentaje de 28,9 % sí lo han hecho en la educación infantil y secundaria. Si a estos datos se les suma los que sí lo han hecho, pero en uno u otro ámbito –primaria (26 casos y un porcentaje de 7,4 %) o secundaria (68 casos y un porcentaje de 19,5 %)– lo que se puede deducir es que la mayoría de los estudiantes han pasado por el sistema de enseñanza público en 248 de los casos (y un porcentaje de 71, 1 %).

La desigualdad, las herencias de los diversos tipos de capital (Bourdieu y Passeron, 2009), marcan no solo el acceso, sino también el itinerario formativo y la calidad del mismo. Todos los estudios de posgrado en el país son mayoritariamente privados, aún en educación y en las universidades nacionales. Salvo raras excepciones, como las maestrías financiadas por CONACYT Paraguay⁴.

Frente a la pregunta acerca de si «*Ha tenido que cambiar su población o lugar de residencia habitual para realizar sus estudios universitarios actuales*», casi la mitad ha respondido que No, con 165 casos (y un porcentaje de 47,3 %), lo cual hace que movilizarse no sea un problema mayor. También hay otras significativas 166 respuestas (y un porcentaje de 47, 6 %) que dicen que Sí, entre dos zonas urbanas, que tienen que ver con aquellas personas que vienen del exterior a desarrollar sus estudios de posgrado en Paraguay, y particularmente en la UAA, mayoritariamente estudiantes de nacionalidad brasileña. Para estos últimos, las dificultades de acceso, permanencia y calidad de vida, son un problema en su país de origen, obligándolos literalmente a tener que salir del país para tener alguna posibilidad formativa en el ámbito de posgrado en educación superior. Dato pertinente pues se puede deducir, al menos, las diversas inversiones y sacrificios que deben realizar, al provenir de sectores socio-económicos humildes y la mayoría de extracción trabajadora.

Respecto a la *Situación laboral*, en la pregunta acerca de «*Cuál de las siguientes situaciones encajaría mejor con lo que está haciendo actualmente*» destacan algunas cuestiones. En primer lugar, es relevante que la mayoría del estudiantado ha respondido que realiza una actividad remunerada en un ámbito relacionado con sus estudios, 152 casos (y un porcentaje de 55 %) sobre los 276⁵ que trabajan. En segundo lugar, que dentro de los que desarrollan una actividad remunerada en un ámbito relacionado con sus estudios, la mayoría lo hace con una duración superior a 30 horas semanales (en 87 casos y un porcentaje de 32 %), superando a las dos categorías por separadas que le siguen hasta 15 horas (22 casos y un porcentaje de 8 %), y de 15 a 30 horas (43 casos y un porcentaje de 16 %), o acumuladas de 65 casos (y un porcentaje de 24 %).

También es importante destacar que hay 73 respuestas (y un porcentaje de 21 %) acerca de que no realizaron ninguna actividad remunerada, sobre 349. Aunque sea minoría, es un número significativo que puede realizar estudios de posgrados con dedicación exclusiva, fundamentalmente con apoyo de la familia.

Por último, se tiene que destacar el número de aquellas personas que desarrollan alguna actividad pero en un ámbito no relacionado con sus estudios, en un total de 124 casos (y un porcentaje de 45 %) sobre los 276 que trabajan. Aquí la situación laboral genera una doble problemática, el tener que trabajar para continuar con su formación permanente, y el hacerlo en actividades que nada tienen que ver con sus estudios.

⁴ En Investigación Científica y en Periodismo Científico, ambas en la UAA.

⁵ Se excluyen de esta base las 73 respuestas en 349 válidas, las 73 que responden: No realizó ninguna actividad remunerada.

Asimismo, entre los encuestados que sí realizan una actividad remunerada (de diversos niveles de dedicación), reconocen que el trabajo dificulta el desarrollo de sus estudios, con una media de 2,8 en una escala de 1 a 5 puntos, y un desvío típico de 1,20272.

En relación a cómo financian sus estudios de formación continua, coherentemente con las respuestas anteriores respecto a su situación laboral, aquí se explicita que la financiación más frecuente para sus estudios proviene del trabajo que realizan. Así, frente a la pregunta relativa a «*Cuál de las siguientes fuentes de ingreso contribuye en mayor medida a financiar sus estudios*», acumulando las tres categorías donde trabajan para continuar con sus estudios (Trabajando durante el curso; Trabajando durante las vacaciones; Trabajo fijo y estable), se tiene un total de 300 respuestas en 344, (y un porcentaje de 87,5%); restando solo un 12,5% que no tiene otro tipo de ingresos (padres u otros familiares, pareja, pensión o ayuda del Estado, ahorros, rentista, beca de carácter académico). Respecto a esta última categoría, además se hace pertinente destacar que tan solo alcanza a 7 respuestas (y un porcentaje de 2% del total).

Respecto a la dimensión *Participación Universitaria*, se intentó cubrir con un amplio espectro de preguntas acerca de las distintas modalidades de participación, así como de los motivos por los cuales deciden no hacerlo. Así, respecto a la primera consulta: «*Indique en cuales de las siguientes actividades ha participado en su universidad o institución*» (con el indicador: Representante estudiantil en algún órgano de gobierno (o comisión) de la Facultad/Escuela Universitaria), mayoritariamente, en 343 casos (y un porcentaje de 95,5%), manifiestan no haberlo hecho; mientras tan solo 16 casos en 359 (y un porcentaje de 4,5%) declaran que sí, como «Representante estudiantil en algún órgano de gobierno (o comisión) de la Facultad/Escuela Universitaria». Todo ello se ve reforzado como dato descriptivo, en las respuestas a la siguiente consulta en las que se pide al encuestado que «*Indique en cuales de las siguientes actividades ha participado en su universidad o institución*», considerando otro indicador: Representante estudiantil en algún órgano de gobierno (o comisión) general de la Universidad. En este caso tan solo 9 casos en 359 (y un porcentaje de 97,5%) lo han hecho como «Representante estudiantil en algún órgano de gobierno (o comisión) general de la Universidad». Ambos conjuntos de repuestas no hacen más que destacar la baja participación universitaria, y/o, el carácter particular de la población estudiantil de la UAA que conjuga mayormente alumnado internacional itinerante, que solo cursa los módulos respectivos en períodos cortos de tiempo, generalmente, en un promedio de tres semanas en el mes de enero y otras tres en el de julio. Sin esta restricción, el análisis puede llevarnos a sesgar la interpretación.

Frente a la categoría *Asociaciones estudiantiles*, tan solo 23 respuestas y un porcentaje de 6,4% dicen haber participado, mientras 336 y un porcentaje de 93,6% dicen que no. Por otra parte, frente al indicador *Votar en las elecciones de representantes estudiantiles*, solo 37 dicen que sí (en un porcentaje de 10,3%), mientras 332 (en un porcentaje de 89,7%) expresan que no lo hacen.

Si la pregunta contempla la participación en *Manifestaciones, huelgas*, solo 19 encuestados (y un porcentaje de 5,3%) dicen haberlas realizado, frente a 340 (y un porcentaje de 94,7%) que declaran que no. Al cambiar el indicador por *Voluntariado promovido por la Universidad*, solo 28 casos (y un porcentaje de 7,8%) dicen haber participado, y 331 (y un porcentaje de 92,2%) declaran que no lo han hecho. Asimismo, se mantiene estable el número de respuestas frente a la categoría *Grupos artísticos o de deporte*, expresando una participación en los mismos de tan solo 25 casos (y un porcentaje de 7%), mientras 334 (y un porcentaje de 93%) no lo hacen. En la consulta respecto a la categoría *Delegado/a de curso*, tan solo 20 personas encuestadas (y un porcentaje de 5,6%) afirman haber participado, mientras 339 de los sujetos encuestados

(y un porcentaje de 94,4%) manifiestan lo contrario. En esta misma línea de preguntas, respecto a su participación en *Otras (especifique)*, 18 casos dicen haberlo hecho (y un porcentaje de 5%), mientras 341 (y un porcentaje de 95%) que no.

Sin embargo, sube levemente la cantidad de respuestas positivas cuando la participación hace referencia a la actividad profesional misma, a través del indicador *Grupos de investigación o innovación*, donde 43 (y un porcentaje de 12%) respuestas manifiestan haber participado, mientras 316 (y un porcentaje de 88%) que no.

En el caso de las personas que manifestaron no haber participado en estas actividades, el motivo más frecuente para la no participación es la falta de tiempo para la realización de las mismas, en 119 casos (y un porcentaje de 50%), mientras otras categorías se reparten con otras justificaciones el otro 50%. Así, la universidad no lo promueve, en 23 casos (y un porcentaje de 6,4%); falta de interés, con 16 respuestas (y un porcentaje de 4,5%); Falta de información, con 39 (y un porcentaje de 10,9%); Falta de oferta por parte de la universidad, 41 respuestas (y un porcentaje de 11,4%).

Respecto a los motivos que llevaron a los encuestados a participar en la universidad, han respondido que principalmente para *Desarrollarme a nivel personal y profesional*, en 68 casos (y un porcentaje de 18,9%). La segunda, *Realizar actividades extraacadémicas con reconocimiento curricular*, con 11 casos (y un porcentaje de 3,1%). El resto de las opciones se da entre 4 y 8 respuestas, lo cual es muy bajo dentro de los 359 de la población total. Esto ratifica una vez más un nivel bajo de participación en la vida universitaria, solo con algunas repuntes en los ítems vinculados directamente con el quehacer académico (*Grupos de investigación o innovación*; y, *Desarrollo a nivel personal y profesional*).

Finalmente, respecto a los que nos desempeñamos como parte del personal docente de formación continua, los estudiantes nos brindan un estímulo a través de la valoración que realizan sobre su vida académica, teniendo en cuenta que la misma va de 1 y 5, siendo el ítem más favorable *Estoy satisfecho/a con mi relación con el profesorado* (con una media de 4,4393, en un N de 346). Importante tanto para la imagen de la institución como para que esta lo tenga en cuenta como su principal capital, y que por tanto, invierta y acompañe sus posibles desarrollos.

Respecto a la dimensión *Uso de Recursos Comunitarios*, se consulta sobre una serie de servicios de la universidad a los cuales los estudiantes podrían acceder como apoyo y desarrollo de su quehacer académico.

En relación con dos ítems centrales en la vida académica, se tiene que al consultar respecto a la *Biblioteca universitaria*; como es esperable, la gran mayoría declaró usarla, en 297 respuestas (y un porcentaje de 86%); tan solo 45 (y un porcentaje de 13%) dice *No suelo hacer uso de este servicio*. Por su parte, respecto a la *Sala de estudio* también se da que 281 (y un porcentaje de 81%) las usan; mientras 58 (y un porcentaje de 17%) declaran que no. En ambos casos, como en los dos anteriores, es de destacar que la institución brinda espacios al efecto, con los implementos más modernos.

Otro ítem muy relevante es el que se consulta respecto a las *Actividades extraacadémicas (conferencias, cursos, congresos, talleres, etc.)*, consulta frente a la cual las respuestas se encuentran divididas. Así, mientras 163 (y un porcentaje de 47%) declaran *No suelo hacer uso de este servicio*, 139 (y un porcentaje de 40%) indican que sí lo hacen. Es un ítem que orienta y provoca a que la institución pueda planificar y organizar estas actividades en los picos de asistencia en medio de su educación continua, desarrollando el liderazgo respecto a la innovación y buenas prácticas. Además de formación a sus estudiantes, genera intercambios

y colaboraciones locales, regionales e internacionales que prestigian y desarrollan a la propia institución: investigaciones, publicaciones, conferencias virtuales, etc.

Respecto a las preguntas que hacen referencia de manera directa e indirecta sobre la participación —estudiante como sujeto activo en la educación con RSU— se puede apreciar de manera conjunta que la misma es muy baja y/o mayormente declarada nula. Así, en la primera cuestión respecto a este tema, relativa a un listado de diversos tipos de entidades y ONG para señalar en cuales de ellas ha participado, 171 casos (y un porcentaje de 47,6%) dicen que en ninguna, mientras el resto no responde o no aplica⁶ (Universitat de Barcelona, *et al.*, 2019: 3) en 188 casos (y un porcentaje de 52,4%). En la segunda consulta tan solo 48 casos (y un porcentaje de 13,4%) responden a la opción *Asociaciones culturales*, perdiendo o no aplicando 311 (y un porcentaje de 86,6%) de los 359 del total.

En la misma orientación de las respuestas a la cuestión «*A continuación le presentamos un listado de diversos tipos de entidades y ONG. Señale en cuales de ellas ha participado*». (Puede seleccionar más de una opción), tan solo 27 (y un porcentaje de 7,5%) respondieron afirmativamente a *Organizaciones juveniles*; mientras que 332 (y un porcentaje de 92,5%) no aplican o no responden. A la cuarta consulta, *A continuación le presentamos un listado de diversos tipos de entidades y ONG. Señale en cuales de ellas ha participado*. (Puede seleccionar más de una opción), solo 55 casos (y un porcentaje de 15,3%) responden que sí a Partidos Políticos, mientras 304 (y un porcentaje de 84,7%) no aplican o no responden (figurando como perdidos).

Y así, en la quinta consulta, *A continuación le presentamos un listado de diversos tipos de entidades y ONG. Señale en cuales de ellas ha participado*. (Puede seleccionar más de una opción), 80 casos (y un porcentaje de 22,3%) responde a *Sindicatos profesionales*, mientras 279 (y un porcentaje de 77,7%) no aplican, siempre sobre 359 estudiantes.

A la siguiente y sexta variable, *A continuación le presentamos un listado de diversos tipos de entidades y ONG. Señale en cuales de ellas ha participado*. (Puede seleccionar más de una opción), las respuestas afirmativas respecto al indicador *Asociaciones o clubes deportivos* es de 49 de los encuestados (y un porcentaje de 13,6%), mientras 310 (y un porcentaje de 86,4%) no aplican. En la séptima cuestión, *A continuación le presentamos un listado de diversos tipos de entidades y ONG. Señale en cuales de ellas ha participado*. (Puede seleccionar más de una opción), solo 62 (y un porcentaje de 17,3%) responden que sí a *Asociaciones o grupos religiosos*; mientras 297 respuestas (y un porcentaje de 82,7%) no aplica.

En la octava y penúltima cuestión respecto al tema de participación, se consulta, *A continuación le presentamos un listado de diversos tipos de entidades y ONG. Señale en cuales de ellas ha participado*. (Puede seleccionar más de una opción), obteniendo tan solo 10 respuestas (y un porcentaje de 2,8%) respuestas afirmativas para *Asociaciones de vecinos*; mientras 349 (y un porcentaje de 97,2 de las respuestas) no aplican. Y, para la última pregunta, *A continuación le presentamos un listado de diversos tipos de entidades y ONG. Señale en cuales de ellas ha participado*. (Puede seleccionar más de una opción), solo 57 (y un porcentaje de 15,9%) responden que sí a *ONG y asociaciones de voluntariado*; mientras, 302 (y un porcentaje de 84,1%) respuestas no aplican.

8. Ámbito motivacional

Por un lado, se analizan los motivos de elección de los estudios universitarios, así como en el conocimiento de la actividad socio-cultural que tienen los estudiantes. Solo se abordan los ítems más significativos.

⁶ Perdidos: son aquellos casos en que el ítem ha quedado en blanco (ya sea por decisión del estudiante, o porque no aplica).

Como dice en la «Nota aclaratoria sobre estadísticos del informe» (Universitat de Barcelona, *et al.*, 2019), cuando mayor es la desviación típica, en relación a la media, esto indica que las medias no son homogéneas, sino que hay puntuaciones muy diversas, y la media pierde representatividad de la muestra. Por tanto, son deseables desviaciones típicas bajas. Así siendo, la motivación para estudiar menos intensa es la tradición familiar, con una media de 2,4023, con un N de 343, y un desviación típica de 1,56018; mientras, las dos motivaciones más importantes para estudiar, con mayor media, y menos dispersión, asimismo muy similares, son: Cultivarme y enriquecer mis conocimientos o aprendizajes con una media de 4,6968 con un N de 343 y un desvío típico de 0,66330; y, *Poder contribuir a la mejora de la sociedad en general y/o de mi comunidad más próxima*, con una media un poco inferior de 4,6268 con un N de 343, y un desvío típico un poco mayor de 0,74972.

Respecto a la dimensión *con qué frecuencia los estudiantes acuden a diferentes actividades culturales y a qué dedican su tiempo de ocio*, y la variable *Asistir a actividades culturales como conciertos, obras de teatro, espectáculos, danza, visitar museos, exposiciones, etc.*, se destacan dos indicadores: *No lo hago nunca* con 98 respuestas (y un porcentaje de 28,6%) dentro de los 343 del total válido, y *Anualmente* con 44 casos (y un porcentaje de 12,8%) de igual manera. Es decir, casi la mitad de los casos, 142 (y un porcentaje de un 41%). En cuanto a formación extracurricular y parte del capital cultural, puede considerarse una muestra coherente del origen social y las dificultades de acceso, por desigualdad, a este tipo de actividades. Por otro lado, se tiene que las otras tres categorías: *Mensualmente* con 124 respuestas (y un porcentaje de 36,2%), *A diario*, con 39 casos (y un porcentaje de 11,4%), y *Quincenalmente*, con 38 casos (y un porcentaje de 11,1%); acumulan 201 casos (y un porcentaje de 58,6%) que sí lo hacen con cierta frecuencia.

En cambio, la relación anterior se radicaliza al sondear la variable *Participar en foros, chats, blogs y redes en Internet*, pues casi todo estudiante de posgrado tiene acceso a su propio celular y a computadores con Internet en su institución de estudio. Este es un dato importante, en relación con la innovación de la práctica pedagógica, así como en la democratización del acceso y permanente en el sistema educativo. Esto se refleja con 145 respuestas (y un porcentaje de 42,3%) que afirman *A diario*, *Mensualmente* con 82 casos (y un porcentaje de 23,9%) y *Quincenalmente* con 34 (y un porcentaje de 9,9%), acumulando 261 respuestas (y un porcentaje de 76,1% acumulado).

De igual manera, los datos que confirman el campo vasto abierto para la educación a distancia, o semipresencial, con el uso del *e-learning* a través de plataformas y recursos amigables. Modalidad que ha sido definida por la UAA como uno de sus objetivos específicos, desarrollada como una buena práctica, que innova e incluye.

9. A modo de conclusión

Primero, hay que tener en cuenta la composición heterogénea y la gran movilidad del estudiantado que accede a los cursos de posgrados internacionales que dicta la UAA. Esto hace que varias de las preguntas y sub-ítems consultados no apliquen o generen confusión en su descripción analítica, con participantes que solo registran presencia en Paraguay seis semanas al año, tres en enero y tres en julio. Por otra parte esta es una característica que abre caminos a nuevas investigaciones comparadas, considerando la movilidad de estudiantado a nivel de posgrado, asociada por un parte a la cuestión territorial, por otra parte a los aspectos de gobernanza y gestión institucional.

Segundo, que si el objetivo del estudio de la dimensión social, a través de la aplicación del cuestio-

nario al estudiante de posgrado en educación, ha sido generar una información amplia que permita la reconstrucción de su perfil, sus estudios, condiciones académicas y vínculos universitarios, motivaciones respecto a su vida y participación académica y social, se puede afirmar que dicho objetivo se ha cumplido.

Tercero, que a partir de los datos empíricos, se pueden deducir aspectos muy significativos respecto al perfil de los estudiantes, sus condiciones de vida, y posibilidades de acceso, permanencia, inclusión y desarrollo educativo y por ende, ciudadano. Entre ellas, para el caso que nos ocupa, destacan: a) La hegemonía de las mujeres en la matrícula de posgrado en el área de educación; b) La nula participación de estudiantes según su pertenencia a alguna comunidad o pueblo indígena u originario, en un país multiétnico y plurilingüe como Paraguay; c) Que la mayoría del alumnado proviene de hogares con niveles educativos y ocupacionales medio-bajo y/o bajo; d) Que el capital cultural materno de origen es mayor respecto al de los padres, con niveles de ocupación, sin embargo, mejores en los padres que en las madres. Sin embargo, esto no determina el acceso, pues se encuentran desarrollando cursos de posgrados, aunque sí condiciona la calidad formativa de los encuestados con base en su herencia del capital social, económico, cultural y político (Bourdieu y Passeron, 2009; Foucault, 1988); e) Que en relación a su situación laboral y financiamiento de su formación continua, la mayoría del estudiantado ha respondido que realiza una actividad remunerada en un ámbito relacionado con sus estudios. Asimismo es muy significativa la cantidad de aquellas personas que desarrollan alguna actividad en un ámbito no relacionado con sus estudios; en ambos casos con 30 horas o más de dedicación. Se desprende, por tanto, la interferencia que esta actividad ocasiona en el desarrollo de su trayectoria académica, de la cual dependen para sustentarse y poder acceder, permanecer y desarrollar, con un total de 300 respuestas en 344, (y un porcentaje de 87,5%). Por tanto, dista mucha la realidad del alumnado de posgrado del ideal de dedicación completa a sus estudios, con beca de carácter académico. Esto último refleja datos preocupantes, con tan solo 7 respuestas (y un porcentaje de 2% del total) y requiere la atención desde el ámbito de la gobernanza y política, considerando que el tipo de inclusión se genera para un desarrollo cabal de las competencias esperables; f) Lo que ratifica para este universo el carácter meritocrático e individual de su movilidad socio-educativa, basada en el esfuerzo del propio estudiante u apoyo familiar para superar las desigualdades estructurales. A pesar de las desventajas de origen, sigue siendo posible, garantizando una movilidad parcial a través del acceso a los beneficios de la adquisición y desarrollo de capital cultural y haciendo frente al reproductivismo histórico y estructural de las desigualdades (Bourdieu y Passeron, 2009; Bourdieu, *et al.*, 1981); g) Respecto a la dimensión de la participación, de manera tanto directa (educación y sus actividades específicas), como indirecta (otros ámbitos y actividades), se presenta con niveles bajos en casi todos los sub-ítems consultados; siendo la participación en *Sindicatos profesionales*, la que expresa mayor cantidad de respuestas positivas, con 80 casos en 359 (y un porcentaje de 22,3%); e) Respecto a la dimensión a la participación en actividades culturales y a qué dedican su tiempo de ocio, lo que resalta es que 261 respuestas sobre un total de 359 (y un porcentaje de 76,1% acumulado) participa en foros, chats, blogs y redes en Internet, confirmando el espacio de las TIC como un vasto campo para la educación virtual-digital, y la innovación didáctico-pedagógica.

Por último, cabe destacar que la aplicación misma del cuestionario constituyó una ocasión para poner en práctica la competencia digital de los principales sujetos y actores en la praxis educativa, la de los docentes y la del alumnado.

Asimismo, el alumnado ha hecho su parte, brindando su tiempo y compromiso con las respuestas, al hacerlos co-responsables en cierta forma de la gobernanza y las directrices políticas institucionales.

Asumiendo así, parte de lo que se espera potenciar como responsabilidad social universitaria (RSU). Participación estudiantil y responsabilidad social en las tres actividades fundamentales de la universidad (docencia-formación, investigación y extensión). Esto es lo que la UNESCO (2009) identifica con el liderazgo social de las instituciones de educación superior como agentes productores de conocimiento, desarrolladores del pensamiento crítico y formadores del estudiantado como sujeto de una ciudadanía participativa.

De lo que se trata a partir de ahora es de dar seguimiento a las tareas que podamos hacer con los resultados de este cuestionario, para darlo a conocer a los distintos estamentos de la universidad, particularmente a sus autoridades. De entre los resultados más relevantes se deriva la importancia de tener en cuenta, como principios de acción fundamentados, reorientaciones acerca de la pertinencia curricular y la política de inclusión. También se desprende la necesidad de potenciar el *e-learning* como buena práctica innovadora para el desarrollo de habilidades técnico-instrumentales (TO-INN, 2018a; 2018b), y sobre todo cognitivas, así como habilidades de carácter didáctico-metodológicas críticas, inclusivas, participativas, democráticas y equitativas.

Referencias bibliográficas

- Almada, Clara; Caballero, Javier; Duarte, Blanca y Gaona, Kitty (2019): “Utilización de la Plataforma MOODLE como apoyo al proceso enseñanza – aprendizaje” en Doris Cevallos, Graciela Cordero Arroyo e Isidro Alcívar Vera (Coords.). *Buenas prácticas en Educación Superior. Monografies & Aproximacions*, 9. Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València .
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores Argentina.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Caballero, Javier (2018): “La experiencia de innovación en formación docente en Educación Superior: el caso de la participación de la Universidad Autónoma de Asunción (UAA) en la Red TO-INN Programa Erasmus (2016-2019)”. *RIICS: Revista Internacional de Investigaciones en Ciencias Sociales* (UAA), 14 (2), 169-184. Disponible en <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics>; <http://scielo.iics.una.py/cgi-bin/wxi>.
- Caballero, Javier, y Báez, Blanca (2019): “Universidad Autónoma de Asunción (UAA). Paraguay” en Cristian Torres Salvador, Odalys Peñate López, M^a del Pilar Zurita Díaz (Coords.). *Caracterización y análisis de los modelos de formación permanente en universidades de Bolivia, Paraguay y Ecuador. Monografies & Aproximacions*, 10. Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.
- Caballero, Javier; Gaona, Kitty y Martín, Miguel David (2018). “Educación superior y formación del profesorado” en Alejandra Montané López (Coord.). *Universidad Autónoma de Asunción. Monografies & Aproximacions*, 3. Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València. Disponible en <https://www.toinn.org/wp-content/uploads/2018/06/proyecto-to-inn-educacion-superior-y-formacion-del-profesorado.pdf>.
- Foucault, Michel (1982). *Microfísica do poder*. Río de Janeiro: Ediciones Graal.
- Foucault, Michel (1988): “El sujeto y el poder”. *Revista Mexicana de Sociología*, 2 (3), 3-20.

- Montané López, Alejandra (2018). *Educación superior y formación del profesorado: Gobernanza y política, dimensión social, pertinencia curricular e innovación docente. Monografies & Aproximacions*, 3. Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València. Disponible en <https://www.toinn.org/wp-content/uploads/2018/06/proyecto-to-inn-educacion-superior-y-formacion-del-profesorado.pdf>.
- UAA. (2019). *Universidad Autónoma de Asunción*. Disponible en <http://www.uaa.edu.py>.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior- 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Disponible en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.
- TO-INN From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions. (2018a). Tarea 3. Dimensión: Identificación de las mejores prácticas de Innovación docente y publicación en la plataforma TO-INN. Análisis y difusión de metodologías de enseñanza innovadoras para la formación inicial del profesorado. Universitat de Barcelona, Facultat d'Educació, Passeig de Vall d'Hebron 171, 08035 Barcelona. Documento interno PDF.
- TO-INN (2018b). From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions. Disponible en <https://www.toinn.org/>

Nota biográfica

Javier Numan Caballero Merlo es Investigador Principal en el Proyecto por la UAA. Doctor en Ciencias Humanas y Sociales (UNaM-Argentina), Licenciado en Sociología (UDELAR-Uruguay), Magíster en Sociología (UFRGS-Brasil). Postgrado en Derechos Humanos y Ciudadanía (IDH-Costa Rica); y, en Didáctica Universitaria (UFRGS-Brasil) y (UCA-Paraguay). Investigador Categorizado (PRONII-CONACYT). Profesor Investigador y Orientador por Universidad Autónoma de Asunción (UAA); y, Profesor Visitante de Pos graduación (UNAM-Argentina) sobre Epistemología de las Ciencias Sociales. Miembro de diversos Consejos de Redacción de Revistas Nacionales e Internacionales en Ciencias Sociales y autor de diversos libros, artículos y ensayos. Consultor público-privado - de Organismos Internacionales y Organizaciones no Gubernamentales (ONG). Áreas de actuación/líneas de investigación: Docencia e Investigación en Historia Sociológica de la Sociología en Paraguay; Inclusión, equidad y cohesión Social en Educación Superior.

El ingreso a carreras de alta o baja demanda en una universidad mexicana: ¿qué influye en la elección?

The Access to Degrees of High or Low Demand in a Mexican University: What Influences the Election?

Mónica López Ramírez¹

Resumen

En este artículo se analiza la elección por una carrera de alta o baja demanda entre estudiantes de una de las principales universidades públicas mexicanas. Por un lado, se realiza una caracterización de una muestra de 1370 estudiantes a su ingreso a la universidad, contrastando de acuerdo con los resultados académicos obtenidos en el nivel educativo previo. Por otro, se analiza la incidencia de las condiciones sociales y culturales de origen de los estudiantes, así como su trayectoria académica previa en las probabilidades de elegir una carrera de alta y baja demanda en la universidad. Los resultados muestran que las mujeres, estudiantes mayores a 19 años, con padres que cuenten con educación superior, que hayan concluido el nivel educativo previo en el tiempo reglamentado, con promedios altos y que provengan del sistema de bachillerato de la UNAM, tienen mayores probabilidades de elegir carreras de alta demanda.

Palabras claves

Estudiantes, elecciones educativas, origen social, trayectoria escolar, México.

Abstract

This article analyzes the election for a career of high or low demand among students of one of the main Mexican public universities. On the one hand, a characterization of a sample of 1370 students upon entering the university is carried out, contrasting with the academic results obtained in the previous educational level. On the other hand, the incidence of students' social and cultural conditions of origin is analyzed, as well as their previous academic paths in the probabilities of choosing a career of high and low demand in the university. The results show that women, students over 19 years old, with parents who have higher education, who have completed the previous educational level in the regulated time, with high averages and who come from the baccalaureate system of the UNAM, are more likely to choose high demand careers.

Keywords

Students, educational choices, social background, educational paths, México.

Cómo citar/Citation

Ramírez López, Mónica (2019). El ingreso a carreras de alta o baja demanda en una universidad mexicana: ¿qué influye en la elección?. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12 (2), 191-208. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14750>.

Recibido: 15-04-2019
Aceptado: 11-05-2019

¹ Mónica López Ramírez, Universidad Nacional Autónoma de México; mlramirez.soc@gmail.com.

1. Introducción

A partir de los años 70 las universidades mexicanas experimentaron un aumento en el ingreso de estudiantes a sus aulas. Esta masificación respondió a cambios demográficos, una mayor participación de la población en general a los niveles educativos previos, así como a movimientos sociales que permitieron ampliar las oportunidades de ingreso a sectores que antes estuvieron incluidos, ya sea con la creación de nuevas instituciones o de espacios en las ya existentes.

Las crisis económicas experimentadas en la década de los 80 frenaron el aumento de la matrícula universitaria y el desarrollo del sistema de educación superior, para continuar su crecimiento en los años posteriores. Hoy en día el número de estudiantes que ingresa a la educación superior en México registra un crecimiento continuo, la tasa de cobertura a nivel nacional alcanza el 38,4% (SNIEG, 2019), porcentaje que contrastado con otros países como Estados Unidos o Europa donde el proceso de masificación ocurrió antes que en México, muestra que la universalización de la cobertura aún está en proceso de desarrollo y consolidación.

La ampliación de la cobertura ha conllevado una diversificación de los sectores universitarios distinta al estudiante típico o tradicional (joven, hombre, perteneciente a las clases altas, de tiempo completo) que imperaba en las universidades mexicanas. Sin embargo, debido a las dificultades de crecimiento de las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas en México y a las limitaciones en los recursos públicos destinados a este sector, hoy en día la demanda supera la oferta en las principales IES mexicanas, dando lugar a un sistema de educación superior altamente selectivo (Guzmán y Saucedo, 2010).

Esta situación pone en la mesa diversos temas, entre los que destaca, la construcción de nuevas formas de desigualdad educativas en el acceso, la permanencia y rendimiento de los estudiantes universitarios. De ahí que conocer quiénes son estos estudiantes y los recursos (económicos, materiales, de conocimientos y habilidades) con los que cuentan para desarrollar sus estudios universitarios resulta de vital para el diseño de estrategias, acciones y políticas, institucionales y públicas, que favorezcan sus trayectorias y egreso oportuno (De Garay, 2004).

Las investigaciones en el campo educativo resaltan que ligado a estas desigualdades se encuentra la influencia de distintos factores. Entre ellos, las características socioeconómicas, educativas y culturales de los núcleos familiares (Jackson, 2013; Davey, 2012; Bartolucci, 2017; Guzmán y Serrano, 2010), así como resultados académicos de los niveles educativos previos por medio del promedio, tiempo en concluir los estudios previos, etc. (De Garay *et al.*, 2016; Chain, 2003; Bartolucci, 1994), como a través de la autopercepción que tiene los estudiantes de sus capacidades (Torrents, 2016).

Estos factores inciden en las elecciones que realizan los estudiantes, como el continuar sus estudios universitarios, las instituciones a las que asistirán y la carrera que estudiarán. Respecto a esta última elección, se ha comprobado que elegir carreras de alta o baja demanda, las cuales presentan un grado diferente de selección, tiene efectos en las trayectorias universitarias de los estudiantes (Romo y Fresán, 2001) y que puede ser el resultado de una estrategia para garantizar un lugar en un sistema universitario, a pesar de no ser la opción deseada (Guzmán y Serrano, 2010).

El objetivo del trabajo es explorar, a través del análisis de datos sobre una muestra de estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la relación entre las condiciones sociales y culturales de la familia de los estudiantes y las características académicas que presentan al momento de inscribirse sobre las probabilidades de elección de una carrera de alta o baja demanda.

El resto del artículo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se hace una revisión de los estudios respecto al acceso a la educación superior desde la sociología, así como un esbozo de la situación en México y del ingreso a la UNAM. Seguidamente, se describen los datos que se utilizan en la parte empírica, así como la conformación de variables y del modelo logístico realizado. Posteriormente, se ofrece una caracterización de los estudiantes de la muestra y los resultados respecto a los factores que inciden en la elección de carreras de alta y baja demanda. Finalmente, el artículo cierra con algunas reflexiones generales.

2. El ingreso a la educación superior: la investigación al respecto

A partir de los procesos de masificación que han vivido las universidades a lo largo del mundo se enfatiza la necesidad de conocer quiénes son los estudiantes que acceden a la educación superior: sus características y condiciones y cómo estas tienen alguna incidencia o no en el desarrollo de sus estudios.

Una importante línea de investigación en la sociología de la educación se ha dedicado al análisis del logro académico de los estudiantes en los distintos niveles educativos. Desde los años 60 algunas investigaciones mostraban la importancia de las características familiares en los aprendizajes de los estudiantes (Coleman, 1966). A partir de ellos, el debate ha continuado y se han sumado corrientes que enfatizan el rol de los factores culturales en el desempeño educativo (Bourdieu y Passeron, 1977).

Diversas investigaciones en educación concuerdan en mencionar que el nivel y logros educativos están en gran parte afectados por el origen social, en particular la clase social y los niveles de educación alcanzados por los padres (Van Werfhorst *et al.*, 2005; Goldthorpe, 1996) ya que promueven y transmiten habilidades cognitivas, valores, actitudes, creencias, predisposiciones y comportamientos, a la par de contar con el sustento económico para apoyar la formación de los hijos.

En la investigación educativa en México, el concepto de capital cultural se ha adaptado para el análisis del rendimiento en diversos niveles educativos al considerar tanto los recursos educativos (Casillas *et al.*, 2007; De Garay, 2004), como bienes materiales en el hogar de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la herencia familiar asegura el sustento económico y una serie de recursos culturales, simbólicos, redes y los códigos dominantes de la cultura escolar que posibilitan el acceso a las mejores oportunidades educativas.

Por otro lado, una veta de trabajos menciona cómo el origen social tiene una presencia preponderante en los procesos de elección que se presentan en las distintas bifurcaciones del sistema educativo (Mare, 1981), tanto en la continuación de los estudios, como respecto a las opciones tanto institucionales como de carreras que se consideran como plausibles y viables (Ball *et al.*, 2002; Davey, 2012).

Desde esta perspectiva el rendimiento en los estudios previos al nivel superior influye preponderantemente en las elecciones educativas y en el logro universitario (Beaupère y Boudesseul, 2009). Los resultados de la trayectoria académica de los estudiantes pueden ser entendidos como los efectos primarios (Boudon, 1974; Breen y Goldthorpe, 1997) que, combinados con las características de origen social (efectos secundarios) tienen una influencia al definir probabilidades de éxito y elecciones educativas (Shavit *et al.*, 2007).

Los efectos primarios y secundarios pueden dar lugar a efectos de compensación, es decir, al ajuste de planes y elecciones dependiendo los resultados académicos de los niveles previos diferenciados por clase social; o de información incompleta, que se da por la interpretación diferenciada que las familias y los estudiantes hacen sobre los resultados académicos (Bernardi y Cebolla, 2014).

Los orígenes sociales no actúan en solitario, interactúan con atributos sociodemográficos como el sexo, la edad o la pertenencia a grupos étnicos influyendo en el acceso, la elección de carreras, la condición estudiantil, el rendimiento y conclusión de los estudios (Bartolucci, 1994, 2017; Buquet *et al.*, 2013).

Aunado a estos, se encuentra también la combinación de los efectos del origen social con las diferencias en los sistemas educativos. Esta se plasma en la asignación de los estudiantes a opciones educativas estratificadas a lo largo de su trayecto escolar (Lucas, 2001), lo cual tendrá incidencia en sus resultados académicos. Esta línea de trabajos demuestra cierto efecto del *entorno institucional*, pues «*más que una adquisición individual, el logro educativo es un proceso institucionalizado*» (Elman y O'Rand, 2007: 1278), de modo que las instituciones previas en las que se estudia tienen un efecto en el ingreso a la educación superior.

Los efectos de tipo institucional están presentes a lo largo del trayecto escolar y para el ingreso al nivel superior, como a nivel bachillerato, influyen también los procesos de ingreso de las instituciones (Hernández, 2015; Acosta, 2013) y el grado de demanda que estas presenten (Rodríguez, 2016).

En este sentido, resulta interesante analizar cómo a pesar de la ampliación de cobertura que se ha dado en los sistemas universitarios, incluido el mexicano, continúan operan los mecanismos de desigualdad económica, cultural y educativa en las elecciones educativas de los estudiantes, en este caso en particular, por carreras de alta y baja demanda.

A pesar de que el sistema de educación superior mexicano ha crecido tanto en matrícula, número de establecimientos, tipo de instituciones y oferta educativa en las últimas décadas (Miller, 2015), no se ha logrado atender la demanda de ingreso de un número significativo de aspirantes que se vuelca sobre unas cuantas carreras universitarias.

Esta situación es producto del incremento de estudiantes que egresa del bachillerato, a la par que las IES públicas no cuentan con los recursos (económicos, humanos y de infraestructura) para dar cabida a esos jóvenes. Una de estas instituciones es la UNAM, una de las principales universidades públicas en México.

El ingreso a la licenciatura a la UNAM se da mediante opciones: por pase reglamentado o concurso de selección. La primera opción opera para aquellos estudiantes que concluyeron el bachillerato en la propia UNAM, ya sea en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) o en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), con un promedio mínimo de siete y en un máximo de cuatro años; dependiendo estos resultados los estudiantes tienen derecho a elegir carrera de su preferencia y el plantel en el cual cursarán sus estudios. La segunda opción opera para aquellos estudiantes que provienen de cualquier bachillerato, público o privado, y que cuenten con un promedio mínimo de siete en el nivel previo. En ese caso, aunque los aspirantes eligen la carrera a cursar y el plantel, estos se asignan dependiendo el puntaje mínimo establecido por cada carrera y el cupo que establezca la institución².

Cada año se presenta e incrementa la demanda de ingreso vía el concurso de selección; entre 2001 y 2009 esta aumentó en 88%. Aunque la institución aumenta también el número de estudiantes aceptados, solo puede dar cabida a un 8% del total aspirantes.

Muchos de los jóvenes excluidos intentan en diversas ocasiones conseguir su ingreso, preparándose para el examen, cambiando su elección de carreras o planteles; otros buscan distintas opciones, mientras

2 Los puntajes varían entre las carreras y dependen de los lugares que cada carrera y plantel tiene disponibles, así como la demanda.

otros más quedan fuera del sistema educativo. Lo cierto es que en este proceso se ponen en juego estrategias, elecciones y recursos desiguales en un sistema altamente selectivo.

3. Estrategia metodológica: datos, variables y técnicas analíticas

Los datos que se presentan provienen de un cuestionario llamado Hoja de datos socioeconómicos, el cual, llenan los aspirantes al solicitar ingreso a la UNAM, y cuya responsabilidad está a cargo de la Dirección General de Planeación (DGPL). Este instrumento contiene información sobre la situación socioeconómica y algunos antecedentes académicos de los estudiantes. En conjunto con las historias académicas de los estudiantes, esta información forma parte de un proyecto de investigación en curso que tiene por objetivo el análisis de las trayectorias de estudiantes de licenciatura de la UNAM.

La muestra está conformada por 1 378 estudiantes que ingresaron en el ciclo escolar 2013-2014 a ocho carreras con mayor y menor demanda para ese periodo en las cuatro áreas de conocimiento: ciencias físico matemáticas y de las ingenierías, ciencias químico biológicas y de la salud, ciencias sociales y humanidades y artes³. Para el artículo se analizaron los datos de los estudiantes de la muestra correspondientes a la situación sociodemográfica, socioeconómica familiar y de su trayectoria escolar previa.

El análisis se divide en dos partes. En un primer momento, se identificaron los tipos de perfiles académicos de la cohorte de estudiantes analizada al momento de ingresar a la UNAM. Para ello se realizó un análisis de clúster que permitió identificar grupos de casos relativamente homogéneos con base en tres variables: el tiempo en que los estudiantes concluyeron los estudios de nivel medio superior, el promedio que obtuvieron en dicho nivel y si presentaron o no exámenes de recuperación o reprobaron alguna materia.

El análisis permitió identificar tres tipos de perfiles académicos de ingreso a la educación superior:

- Ideal: concluyeron el bachillerato en tres años con un promedio alto (8,6 a 10) y sin presentar exámenes de recuperación o recurrar materias (34% de los casos).
- Bueno: egresaron en tres años, pero obtuvieron un promedio regular (7 a 8,5) y presentaron exámenes de recuperación o recurrar materias (35% de los casos)
- Aceptable: la mayoría de ellos egresaron del nivel medio superior en más de tres años con un promedio regular (7 a 8,5) y presentaron exámenes de recuperación y recurraron materias (31% de los casos).

Estos perfiles se utilizan para mostrar la caracterización de los estudiantes al ingreso a la UNAM considerando cuestiones referentes a cuestiones sociodemográficas (seo, edad, estado civil), socioeconómicas y culturales de la familia de origen de los estudiantes. Esta dimensión está conformada por diversas variables:

- a) La escolaridad máxima de los padres, la cual se agrupó la escolaridad de ambos padres en una variable con cuatro categorías: *educación básica*, (ambos padres, o al menos uno, con estudios hasta de secundaria), *educación media* (ambos padres, o al menos uno, con educación media superior), *uno de los padres con educación superior* (al menos uno de los padres tuvo contacto con educación superior) y *ambos con educación superior* (ambos padres con escolaridad superior o posgrado).

³ Las carreras con mayor demanda para la generación 2014 son: ingeniería mecatrónica, enfermería, relaciones internacionales y pedagogía; mientras que las de menor demanda: matemáticas, lengua y literaturas modernas (letras italianas), química y geografía.

- b) La condición de escolaridad del estudiante entre sus hermanos, para aproximarse a una medida de capital cultural del núcleo familiar. Para ello se consideró el número de hermanos y la posición del estudiante entre ellos. Así se conformó una variable que permite conocer si el estudiante es el primero en su familia en llegar a la educación superior o si algunos de sus hermanos han accedido ya a estudios universitarios.
- c) El tamaño de familia, si los estudiantes continúan viviendo en el hogar familiar (ambos o alguno de sus padres y hermanos) y sobre quién sostiene sus estudios universitarios.
- d) La ocupación de los padres se agrupó en una variable resumen usando una adaptación de la clasificación CASMIN respecto a la jerarquía y prestigio de las ocupaciones (Erikson y Goldthorpe, 1992). Las ocupaciones se agregaron en cuatro categorías: *actividades manuales de baja*, *actividades manuales de alta calificación*, *actividades no manuales de baja* y *actividades no manuales de alta calificación*. Esta variable se complementa con aquella que da cuenta de si el estudiante laboraba al ingresar a la universidad.

En un segundo momento, se analiza la probabilidad de elección de una carrera mediante un modelo de regresión logística binomial (Long y Freese, 2006); en el cual, la variable dependiente indica si el estudiante eligió una carrera de baja demanda (0) o una de alta demanda (1); mientras que las variables independientes dan cuenta de: un proxy de origen social de los estudiantes a través del nivel máximo de escolaridad de los padres y su ocupación; la trayectoria previa del estudiante con la inclusión del perfil académico de ingreso de los estudiantes construido a través del análisis de conglomerados, así como una variable que muestra el tipo de bachillerato de procedencia para considerar efectos institucionales; se incluye, además, dos variables sociodemográficas que en diversas investigaciones se ha demostrado tienen una influencia en la elección de carreras: el sexo y la edad de ingreso a la universidad y, finalmente, se agrega el área de conocimiento a la cual pertenecen las carreras. La tabla I muestra la descripción y codificación de estas variables.

Tabla I. Variables para el análisis de la elección del tipo de carrera

VARIABLE	DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS
Variable dependiente		
Carreras por tipo de demanda	Variable dicotómica que agrupa las carreras por tipo de demanda	0 = Carreras de baja demanda 1 = Carreras con alta demanda
Variables independientes		
Sexo	Sexo del estudiante	0 = Hombres 1 = Mujeres
Edad	Edad del estudiante	(variable continua)
Índice de escolaridad de los padres	Escolaridad máxima alcanzada por ambos padres	0 = Hasta educación básica 1 = Educación media superior 2 = Educación superior
Índice de ocupación de padres	Tipo de ocupación de ambos padres	0 = Actividades manuales de baja calificación (MBC) 1 = Actividades manuales de alta calificación (MAC) 2 = Actividades no manuales de baja calificación (NMBC) 3 = Actividades no manuales de alta calificación (NMAC)

Perfil académico de ingreso	Resultados de los estudiantes de la trayectoria escolar previa	0 = Aceptable 1 = Bueno 2 = Ideal
Escuela de procedencia	Tipo de bachillerato en que el estudiante curso el nivel	0 = Otras 1 = Escuela Nacional Preparatoria 2 = Colegio de Ciencias y Humanidades
Área de conocimiento de la carrera	Campo o área de conocimiento de la carrera a la que está inscrita el estudiante	0 = Cs. Físico matemáticas y de las ingenierías 1 = Cs. químico biológicas y de la salud 2 = Cs. sociales 3 = Humanidades y artes

Fuente: elaboración propia.

4. Perfiles académicos de ingreso y condiciones socio demográficas, económicas y culturales de los estudiantes de la UNAM

La caracterización que se presenta a continuación toma como punto de contraste los perfiles académicos con que ingresan los estudiantes a la universidad y se divide en tres dimensiones: cuestiones sociodemográficas, cuestiones económicas y culturales de las familias de los estudiantes, y aspectos de su ingreso a la UNAM que, como se menciona en diversas investigaciones, influyen en el ingreso a la educación superior.

Las principales características sociodemográficas por perfiles académicos de ingreso de los estudiantes se resumen en la tabla II.

Tabla II. Estadísticas descriptivas sociodemográficas por tipo de perfil académico de ingreso de los estudiantes (porcentajes)

	TIPO DE PERFIL ACADÉMICO			% TOTAL (N=1 370)
	ACEPTABLE (424 CASOS)	BUENO (479 CASOS)	IDEAL (467 CASOS)	
Sexo				
Hombre	49,1	45,9	45,2	46,6
Mujer	50,9	54,1	54,8	53,4
Edad				
Hasta 19	38,7	83,7	90,6	72,1
De 20 a 24	48,6	14	9,2	23,1
De 25 en adelante	12,7	2,3	0,2	4,8
Estado civil				
Soltero	91,5	99,2	99,6	96,9
Otros	8,5	0,8	0,4	3,1
Tiene hijos				
No	89,9	98,8	100	96,4
Sí	10,1	1,2	0	3,6

Fuente: elaboración propia.

De manera general, entre los estudiantes que conforman la muestra predominan las mujeres: 53,2% en relación con 47% de los hombres. Como los datos lo manifiesta a nivel mundial la presencia de las mujeres en las universidades se ha incrementado de forma progresiva: entre 2000 y 2017 el porcentaje de mujeres inscritas en educación superior pasó de 18,9% a 40,1% (Banco mundial, 2019).

En México los datos corresponden a la tendencia mundial: las mujeres representan el 50,3% de la matrícula nacional en el ciclo 2017-2018. Aunque, como se verá más adelante, su participación en algunos campos de conocimiento continúa siendo minoritaria. Si se observa el porcentaje de mujeres por perfil académico se tiene una mayor presencia de estas en los tres perfiles, con una diferencia a favor de 4 puntos porcentuales en los perfiles bueno e ideal.

Respecto a la edad, la mayoría de ellos (72%) se encuentran en el rango etario normativo de ingreso a la educación superior; es decir, tienen hasta 19 años. Un porcentaje menor agrupa a estudiantes entre los 20 a 24 años (23%) y a quienes tienen más de 25 años (5%) al ingresar a la UNAM. Las diferencias por perfil son importantes respecto a la edad: el perfil ideal agrupa en su mayoría (90,6%) a estudiantes jóvenes; mientras que este porcentaje baja considerablemente entre los estudiantes que conforman el perfil aceptable (38,7%).

Este último dato podría dar cuenta de dos situaciones problemáticas en el sistema educativo mexicano: a) de cierto desfase o rezago de algunos de estos estudiantes en algún nivel educativo previo, o bien, b) del alargamiento entre el egreso del nivel bachillerato y la entrada a la educación superior como consecuencia de diversos intentos por ingresar a una carrera universitaria.

Al tratarse de una población principalmente joven, la gran mayoría de ellos son solteros (97%) y sin hijos (96%). Aunque al analizarlo por tipo de perfil se observa que, para el perfil aceptable, 1 de cada 10 manifiestan ser casados o vivir en unión libre y contar con hijos. Estos datos no son menores, ya otras investigaciones han marcado la diferencia entre los jóvenes que se encuentran realizando estudios universitarios y aquellos que han salido del sistema educativo, al asumir responsabilidades propias del paso a la vida adulta: la salida del hogar parental, el ingreso al primer empleo, la primera unión y el nacimiento del primer hijo.

¿Cuáles son las características socioeconómicas y culturales de las familias de los estudiantes? Como se observa en la tabla III, en general, la mayoría de los estudiantes continúa viviendo con sus padres y/o hermanos (92,3%), aunque este porcentaje es menor para el tipo de perfil aceptable (87,2%). Más de la mitad de los estudiantes (56%) proviene de familias pequeñas (uno a dos hijos), manteniéndose este porcentaje entre los perfiles de los estudiantes, y un 13,7% de ellos son hijos únicos en su familia.

Tabla III. Estadísticas descriptivas socioeconómicas y culturales por tipo de perfil académico de ingreso de los estudiantes (porcentajes)

	TIPO DE PERFIL ACADÉMICO			% TOTAL (N=1 370)
	ACEPTABLE (424 CASOS)	BUENO (479 CASOS)	IDEAL (467 CASOS)	
Con quién vives				
Padres, hermanos	87,2	93,6	95,9	92,3
Tipo de familia				
Pequeña	51,7	55,5	61,9	56,5
Mediana	41,8	40,7	35,1	39,1

Grande	6,6	3,8	3,0	4,4
Persona que sostiene estudios				
Ambos padres	33,1	42,5	34,9	36,9
Padre	28,7	33,5	43,6	35,3
Madre	18,4	16,2	18,4	17,6
Él mismo	15,0	6,4	1,2	7,3
Otros	4,8	1,5	2,1	2,8
Trabaja				
No	51,7	73,0	81,6	69,1
Sí	48,3	27,0	18,4	30,9
Ocupación de los padres				
Manual baja calificación	8,9	9,4	7,63	8,6
Manual alta calificación	25,0	22,1	19,7	22,2
No manual baja calificación	53,9	53,7	53,7	53,8
No manual alta calificación	12,3	14,9	19,0	15,5
Escolaridad de los padres				
Básica	23,4	22,2	19,1	21,5
Media superior	33,9	33,6	28,7	32,0
Al menos uno con educación superior	27,7	23,5	23,1	24,6
Escolaridad entre hermanos				
Primero en acceder a educación superior	57,3	54,3	58,7	56,7
Otros hermanos con educación superior	31,6	31,3	26,1	29,6
Hijo único	11,1	14,4	15,2	13,7

Fuente: elaboración propia.

Al indagar sobre las condiciones materiales y económicas con las que cuentan los estudiantes en sus hogares se observa de manera general, que son principalmente ambos padres quienes sostienen económicamente a los estudiantes (37%), seguido únicamente de padre (35,5%) y la madre (17,6%) de manera individual. Estos últimos datos podrían sugerir núcleos familiares donde las madres no tendrían la necesidad de trabajar, o bien, núcleos familiares donde las madres representan el único o principal sostén familiar.

Al analizar por tipo de perfil se observa que entre los estudiantes con perfil ideal es mayor la proporción del padre que sostiene los estudios (43,5%), mientras que entre los estudiantes del perfil aceptable se incrementa la proporción de estudiantes que sostienen ellos mismo sus estudios (15%).

Dos situaciones se exploran a partir de estos datos: 1) la condición laboral de los estudiantes y el tiempo que dedicaban a ello a su ingreso a la universidad, y 2) las ocupaciones de los padres de estudiantes, en especial de aquellos que solo cuentan con el sustento de uno de ellos.

Al analizar si los estudiantes trabajan o no y el tiempo que dedican a ello se observa que, de manera general, la mayoría de los estudiantes (69%) no desempeñaban alguna actividad laboral al ingresar a la universidad, y aquellos que laboraban, lo hacían por temporadas (16,2%), dedicando menos de 16 horas

a la semana (13%). Los porcentajes entre quienes trabajan o no cambian al analizarlo por perfiles: para aquellos del perfil ideal el porcentaje de quienes no laboran llega a 81 %, para los del perfil bueno disminuye a 73% y finalmente, para los del perfil aceptable el porcentaje llega a 51 %.

Esta situación refleja cómo la dedicación de actividades laborales está compitiendo con el tiempo que los estudiantes pueden dedicar a los estudios, y que incluso puede estar jugando de manera negativa en su rendimiento académico. Como mencionan algunos autores (De Garay *et al.*, 2017; Guzmán, 2004) una importante proporción de estos estudiantes-trabajadores mantiene esta condición durante sus estudios universitarios, lo que repercutirá en su integración y permanencia ya que la universidad no constituirá para estos estudiantes, uno de los espacios principales de referencia (Saraví, 2015).

¿Cuánto apoyo brindan los padres a sus estudiantes? En relación con la cuestión económica no se cuenta con una variable que de cuenta de los ingresos familiares. Una aproximación puede tenerse al analizar las ocupaciones de los padres. Como se muestra en la tabla III la mayoría de los padres de los estudiantes laboran en ocupaciones no manuales de baja calificación (53,8%), es decir como empleados especializados, docentes no universitarios, dueños de pequeños comercios, etc. Esta proporción se mantiene entre los tres perfiles. De manera general, casi una tercera parte de las madres de los estudiantes (32%) no labora y una cuarta parte de los padres se desempeña en actividades manuales de baja calificación (técnicos, trabajadores de oficina, realizando algún oficio o por su cuenta).

Al analizar aquellos casos que reportaron contar con el sustento de uno de los padres, se observa que tanto padres como madres trabajan en actividades no manuales de baja calificación, aunque la proporción difiere, para el caso de quienes señalaron a la madre como principal sostén el porcentaje llega a 60 %, mientras que, en el caso del padre, es del 50%. Otra cuestión por destacar es que cuando se menciona al padre como principal sostén, el porcentaje de madres que no labora es de 73%; en el caso contrario, madres como principal sostén y padres que no laboran, la proporción es mucho menor 23%.

Otro elemento por analizar en la caracterización de la muestra de estudiantes se refiere al contacto en su familia con la educación superior. En palabras de Bourdieu (1977), el capital cultural en su modo institucionalizado que, diversas investigaciones en el plano internacional y nacional han mostrado como el nivel de educación alcanzado por los padres tiene una influencia en la progresión educativa, en el acceso a la educación superior y a diferentes instituciones. Al analizar el nivel máximo de estudios alcanzado por los padres de la muestra de estudiantes se tiene que el nivel educativo con mayor proporción lo representa el bachillerato (32%), solo 22% de ambos padres de los estudiantes cuentan con estudios universitarios y en una proporción similar (21,5%) de los padres concluyeron hasta el nivel básico de educación.

Al analizar este indicador por tipo de perfil académico de los estudiantes se observa que es entre los estudiantes de perfil ideal que ambos padres cuentan con estudios universitarios (29%). Para los perfiles bueno (34%) y aceptable (34%), predomina el que los padres cuenten con el nivel bachillerato como grado máximo de estudios.

El acceso a la educación superior entre los hermanos, descartando aquellos que son hijos únicos (14%), evidencia que 2 de cada 3 de los estudiantes son los primeros entre sus hermanos en acceder a la educación superior, mientras que un tercio cuenta con hermanos con educación superior. Destaca que entre los estudiantes del perfil ideal el porcentaje de «pioneros» (Bourdieu, 1977) es ligeramente mayor a los otros perfiles (58,7% *vs* 57,3% y 54,2%), probablemente esto se deba a que los estudiantes analizados sean el mayor o uno de los mayores entre sus hermanos.

Finalmente, para concluir la caracterización de los estudiantes de la muestra, en la tabla IV se presentan algunos indicadores de la trayectoria escolar previa de los estudiantes de acuerdo con su perfil de ingreso.

Tabla IV. Estadísticas descriptivas sobre aspectos de trayectoria académica previa por tipo de perfil académico de ingreso de los estudiantes (porcentajes)

	TIPO DE PERFIL ACADÉMICO			% TOTAL (N=1 370)
	ACEPTABLE (424 CASOS)	BUENO (479 CASOS)	IDEAL (467 CASOS)	
Escuela de procedencia				
Escuela Nacional Preparatoria (ENP)	33,5	42,8	41,1	39,2
Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)	35,6	37,2	28,7	33,8
Otras	30,9	20,0	30,2	26,9
Tipo de ingreso				
Pase reglamentado	69,1	80,0	69,8	73,1
Concurso de ingreso	30,9	20,0	30,2	26,9
Área de conocimiento				
Cs. física matemáticas y de las ingenierías	20,5	18,2	41,3	26,8
Cs. biológicas, químicas	39,2	33,8	12,4	28,2
Cs. sociales	25,9	31,3	32,3	30,0
Humanidades y artes	14,4	16,7	13,9	15,0
Percepción de éxito académico				
Regular	29,3	10,6	1,3	13,2
Bueno	59,7	71,4	47,1	59,5
Excelente	11,0	18,0	51,6	27,3

Fuente: elaboración propia.

De manera general, la mayoría de los estudiantes analizados (73,1 %) provienen del sistema de bachillerato de la UNAM, por lo que ingresaron por el sistema de paso reglamentado. Esta proporción cambia ligeramente entre los estudiantes de cada perfil: para los estudiantes del perfil aceptable e ideal 7 de cada 10 estudiantes ingresó por pase reglamentado, mientras que, del perfil bueno, la proporción se incrementa a 8 de cada 10 estudiantes.

No obstante venir del sistema de bachillerato de la UNAM, la proporción varía de acuerdo con el tipo de institución del que se proviene: para aquellos del perfil aceptable la mayoría (35,6 %) egresaron del CCH, por su parte los estudiantes del perfil bueno e ideal egresaron principalmente de la ENP (42,8 % y 41,1 % respectivamente).

En cuanto a las áreas de conocimiento de las carreras en las que ingresan los estudiantes, se tiene una diferencia al observar la distribución por perfiles académicos. Aquellos estudiantes que conforman el perfil aceptable y bueno eligen principalmente carreras del área ciencias químico-biológicas y de la salud (39,2 % y 33,8 % respectivamente) y de las ciencias sociales (25,9 % y 31,3 % respectivamente); mientras que los estudiantes del perfil ideal se inscriben a carreras del área de ciencias físico matemáticas y de las

ingenierías (41,3%) seguida de carreras del área de ciencias sociales (32,3%). Es importante mencionar que, al analizar este dato por sexo se tiene que solo una de cada 10 estudiantes se encuentra inscrita en carreras relacionadas con física, matemáticas o ingeniería en comparación a 4 de cada 10 hombres.

Por último, se exploró también la respuesta de los estudiantes por tipo de perfil respecto a su percepción de éxito académico hasta el momento de su ingreso a la universidad. Destaca que, este guarda cierta correspondencia con los perfiles identificados: aquellos del perfil aceptable y bueno consideran principalmente su éxito académico como bueno (59,7% y 71,4% respectivamente), mientras que entre los estudiantes que conforman el perfil ideal, la mayoría considera como excelente su éxito académico (51,6%).

5. Factores asociados a la elección de carreras de alta o baja demanda

Para conocer los factores asociados a la probabilidad de elegir una carrera universitaria de alta o baja demanda se realizó un modelo de regresión logística binomial que permite analizar las probabilidades asociadas a esta elección controlando simultáneamente variable demográficas, socioeconómicas y culturales y de la trayectoria escolar previa de los estudiantes.

En total se ajustaron 4 modelos en los que se incorporaron sucesivamente variables de las distintas dimensiones analizadas; las razones de momios de cada una de las categorías de las variables incluidas y su significación se muestran en la tabla V⁴.

Tabla V. Factores asociados a la elección de carreras de alta o baja demanda. Modelos de regresión logística. Razones de momios

VARIABLES INDEPENDIENTES	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4
Sexo (referencia: hombres)	2,47***	2,45***	2,59***	1,64***
Edad	1,04	1,03	1,13***	1,11**
Escolaridad de los padres (referencia: educación básica)				
Media superior		1,42	1,76**	1,62*
Superior		1,55*	1,86**	1,64*
Ocupación de los padres (referencia: manuales baja calificación)				
Manuales alta calificación		0,58*	0,56*	0,50*
No manuales baja calificación		0,64	0,67	0,63
No manuales alta calificación		0,74	0,80	0,80
Perfil académico (referencia: aceptable)				
Bueno			1,06	0,93
Ideal			4,77***	6,12***
Escuela de procedencia (referencia: otras)				
ENP			1,32	1,66**

4 Se consideraron como medidas de bondad de ajuste de los modelos la pseudo R², el Bayesian Information Criterion (BIC) y el Akaike Information Criterion (AIC), así como el contraste de la bondad de ajuste entre modelos a través de pruebas de razón de verosimilitud (Long y Freese, 2006).

VARIABLES INDEPENDIENTES	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4
CCH			1,95***	2,55***
Área de conocimiento (referencia: físico matemáticas y de las ingenierías)				
Cs. biológicas				1,86**
Cs. sociales				2,17***
Humanidades y artes				20,39***
N	1278	1278	1278	1278
Log likelihood	-774,76106	-768,78457	-708,1315	-645,31113
Pseudo R2	0,0366	0,0441	0,1195	0,1980
AIK	1555,5221	1553,5691	1440,263	1320,6223
BIC	1570,7368	1594,1417	1501,1219	1396,6959

Fuente: elaboración propia.

Niveles de significancia estadística: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

De manera general la mayoría de las variables y sus categorías son significativas estadísticamente en las probabilidades de elección de una carrera de alta demanda. Para algunas de las categorías de estas variables su magnitud y significación se incrementa o disminuye al introducir variables en los modelos subsecuentes.

Así, en el primero modelo se introdujeron variables sociodemográficas, de las cuales, solo ser mujer resultó estadísticamente significativa y efecto positivo en la elección de carreras con alta demanda (con momios de 2,47 y $p < 0,001$). En el segundo modelo, al introducir variables de corte socioeconómicas y culturales, los momios de ser mujeres descendieron ligeramente, mientras que, el que los padres de los estudiantes cuenten con estudios universitarios tiene una influencia positiva y significativa para elegir carreras de alta demanda; no así el que los padres cuenten con ocupaciones manuales de alta calificación, que reduce los momios estimados de elegir una carrera de alta demanda en 42 por ciento frente a quienes cuentan con una ocupación manual de baja calificación. Estos datos nos indican que existen efectos del origen social asociados a la elección.

Al incluir en el modelo 3 las variables que conforman la dimensión de trayectoria académica previa, se observa un incremento en los momios de ser mujer y en la edad, esta última además adquiere significatividad estadística, probablemente por la relación que existe con los perfiles académicos. La categoría de escolaridad de los padres aumenta también y gana significatividad respecto a contar con educación básica. De las variables relacionadas con la trayectoria académica, el perfil académico ideal presenta efectos positivos y alta significatividad estadística; al igual que provenir de un CCH (momios de 1,95 y $p < 0,001$) en contraste con haber realizado los estudios previos en otras instituciones. Esto también corrobora que algunos efectos sociodemográficos y de origen social son medianos por los resultados o «éxito» académico de los estudiantes (Torrenst, 2016) y a un efecto de desigualdad horizontal ligado a la asistencia a diferentes tipos de escuelas en el nivel educativo previo (Solís, 2014).

En el último modelo se introduce el área de conocimiento de la carrera a la que ingresaron los estudiantes. Las categorías de esta variable resultan significativas en distintos niveles con efectos positivos. Su inclusión en el modelo cambia los coeficientes para algunas variables: reduce casi a la mitad los momios de ser mujer (de 2,59 a 1,64), la edad, ambas categorías de la escolaridad de padres y la ocupación de los

padres. Por otro lado, aumenta los coeficientes del perfil académico ideal y de las categorías de escuela de procedencia, otorgando significatividad a provenir del sistema de la ENP. Es en este último modelo que se analizará el efecto de las diferentes variables incluidas, ya que presenta un mejor ajuste.

El modelo cuatro nos indica que existen efectos tanto sociodemográficos, de origen social y de la trayectoria previa de los estudiantes. Ser mujer incrementa las probabilidades de elegir una carrera de alta demanda en 64 por ciento en comparación con ser hombre. En cuanto a la edad los momios se incrementan en 11 por ciento por cada aumento en años de los estudiantes; como menciona Guzmán (2010) tal vez una mayor edad hable de estudiantes que al no haber sido aceptados en su primer intento se preparen más y adquieran mayor experiencia y madurez a la hora de elegir.

Respecto al origen social familiar, la educación alcanzada por ambos padres incrementa las posibilidades de elegir una carrera de alta demanda en 62 y 64 por ciento para aquellos estudiantes cuyos padres tienen educación a nivel de bachillerato y superior respectivamente. Lo cual indica que a mayor educación de los padres mayores oportunidades de elección de carreras altamente demandadas. No así para la ocupación de los padres, en la que únicamente resultó significativa estadísticamente y con un efecto negativo la categoría que agrupa a padres con ocupaciones manuales de alta calificación, esta reduce en 50 por ciento los chances de los estudiantes al elegir una carrera de alta demanda.

Por otro lado, las variables que dan cuenta de la trayectoria académica previa del estudiante, los momios de elección de carreras de alta demanda se incrementan multiplicativamente por 6 para quienes cuentan con un perfil ideal (término del bachillerato en 3 años, con promedios altos y sin reprobar materias) frente a quienes presentan un perfil aceptable. Por otro lado, egresar del sistema de bachillerato de la UNAM también tiene un efecto positivo en la elección de carreras de alta demanda, aunque no el mismo si se cursó el nivel previo en la ENP o en el CCH; en el primer caso, los momios se incrementan un 66 por ciento respecto a quienes egresaron de otro tipo de escuelas; mientras que para quienes estudiaron en un CCH la probabilidad aumenta hasta 2,55 veces respecto a haber egresado de otras instituciones. Esto probablemente se deba, como menciona Guzmán (2010) a la cercanía del currículo de estas instituciones que ligado a los antecedentes académicos aseguren el ingreso a carreras de alta demanda, en donde estudiantes provenientes de otras instituciones tienen menores probabilidades de inscribirse, aún cuando presenten trayectorias previas sobresalientes.

En el caso de las variables relativas al área de conocimiento de las carreras en las que se inscriben los estudiantes, todas las categorías son estadísticamente significativas y positivas respecto a la elección de una carrera de alta demanda: los momios de elegir una carrera de alta demanda se incrementan en 86% para quienes están inscritos en carreras del área de cs. biológicas respecto al área de físico matemáticas; en 117% para quienes se inscriben a una carrera de cs. sociales y hasta 20,39 por ciento en el área de humanidades y artes en comparación con elegir una carrera del área físico matemáticas y de las ingenierías.

6. Consideraciones finales

El objetivo del artículo consistió en caracterizar a los estudiantes que ingresan a una de las principales universidades públicas mexicanas y analizar la incidencia del origen social y los antecedentes académicos de los estudiantes en la probabilidad de elección de carreras de alta y baja demanda.

Respecto a la caracterización de los estudiantes a su ingreso, es posible distinguir diferencias importantes de acuerdo con los perfiles académicos establecidos. Por un lado, destaca la heterogeneidad en las

características de los estudiantes. Por otro, se observa que, aquellos estudiantes que cuentan con promedios superiores en el bachillerato y que lo concluyeron en tres años son estudiantes principalmente jóvenes, sin obligaciones familiares o laborales, situación que posiblemente contribuyó a contar con una trayectoria continua y con buenos resultados académicos. Estos estudiantes provienen principalmente del bachillerato de la UNAM, en específico, de la Escuela Nacional Preparatoria y están inscritos en carreras del área físico matemáticas y de las ingenierías (ingeniería mecatrónica o matemáticas).

Mientras que, los estudiantes del perfil aceptable, quienes concluyeron su formación de bachillerato en más tiempo del reglamentado, con promedios entre 7-8,5 y que reprobaron o recurieron alguna materia, son estudiantes con edades mayores a las normativas para ingresar a la educación superior, cuentan con responsabilidades familiares y laborales, en contraparte, tienen menores apoyos económicos y también culturales por parte de sus padres. En su mayoría provienen del sistema de bachillerato de la UNAM, principalmente del Colegio de Ciencias y Humanidades. A diferencia de los estudiantes con perfil ideal, estos estudiantes han seleccionado carreras del área de ciencias químico-biológicas y de la salud (enfermería o química).

Respecto a los factores que inciden en las probabilidades de elegir una carrera de alta demanda, se tiene que hay una influencia de diversas dimensiones: sociodemográficas, como el sexo y la edad de los estudiantes; socioeconómicas y culturales en relación con la escolaridad de los padres y su ocupación; de la trayectoria previa sobre los resultados académicos y la institución en que se realizó el nivel de bachillerato, así como el área de conocimiento de la carrera que eligieron.

Es importante mencionar que los cambios al introducir nuevas variables a los modelos anidados sugieren la interacción de estos factores, su exploración queda pendiente en este análisis.

Los factores con mayores momios y con alta significatividad estadística son aquellos que dan cuenta de la trayectoria escolar previa, a través de los resultados plasmados en el perfil académico y de la institución de procedencia, y los relacionados con el área de conocimiento de la carrera elegida.

Estos resultados sugieren una importante participación de los efectos institucionales en las elecciones de los estudiantes. No debe perderse de vista que, de acuerdo con la caracterización realizada por perfiles, la elección por una carrera de alta demanda está sesgada por cuestiones socioeconómicas y demográficas.

Varias preguntas surgen al respecto: ¿cómo toman los estudiantes la elección por las carreras a las que se inscribirán? ¿Con qué información disponen para ello? ¿Qué factores consideran y preponderan al momento de elegir carrera? ¿Esta elección es producto de una estrategia para asegurarse un lugar en la universidad? Estas cuestiones tendrían que profundizarse con estrategias analíticas que permitan conocer y profundizar en los motivos y procesos de decisión de los estudiantes.

Por otro lado, surge la interrogante sobre cómo esta elección tiene incidencia en la permanencia, rendimiento académico y egreso de estos estudiantes de la universidad.

Referencias bibliográficas

Acosta, Adrián (2013): "Política, actores y decisiones en las universidades públicas en México: un enfoque institucional". *Revista de la Educación Superior*, 42(165), 83-100. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000100005&lng=es&tlng=es.

- Ball, Stephen J.; Davies, Jackie; David, Miriam y Reay, Diane (2002): "Classification and Judgment: Social Class and the Cognitive Structures of Choice of Higher Education". *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), 51-72. <https://doi.org/10.1080/01425690120102854>.
- Banco Mundial (2019). Indicadores: Inscripción escolar, nivel terciario, mujeres (% bruto). <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.TER.ENRR.FE>.
- Bartolucci, Jorge (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad México-UNAM/Editorial Porrúa.
- Bartolucci, Jorge (2017): "El perfil del alumno de primer ingreso a las licenciaturas de la UNAM: generación 2016-1". *Seminario trayectorias y transiciones educativas en México*, septiembre 2017, IISUE-UNAM
- Beupère, Nathalie y Boudesseul, Gérard (dir.) (2010). *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants «décrocheurs»*. Paris: La Documentation Française.
- Boudon, Raymond. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality; Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude [1964] (1977). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Breen, Richard y Goldthorpe, John H. (1997): "Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory". *Rational and Society*, 9, 275-305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>.
- Buquet, Ana; Cooper, Jennifer A.; Mingo Araceli y Moreno Hortensia (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género/IISUE.
- Casillas, Miguel; Chaín Revuelta, Ragheb y Jácome Nancy (2007): "Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana". *Revista de la Educación Superior*, XXXVI (2), 7-29. http://publicaciones.anuiem.mx/pdfs/revista/Revista142_S1A1ES.pdf.
- Chaín Revuelta, Ragheb (2003): "Trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana". *Colección pedagógica universitaria*, (25-26), 195-235.
- Coleman, James (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Department of Health, Education, and Welfare.
- Cuevas de la Garza, José Fernando y de Ibarrola María (2012): "Vidas cruzadas. Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes". *Revista de la educación superior*, 42 (165).
- Davey, Gayna (2012): "Beyond a Binary Model of Students' Educational Decision-Making". *Sociological Research Online*, 17 (3) 4. <http://www.socresonline.org.uk/17/3/4.html>.
- De Garay, Adrián (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- De Garay, Adrián (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México-Barcelona: Pomares.
- De Garay, Adrián; Miller, Dinorah y Montoya, Iván (2016): "Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM". *So-*

ciológica, 31 (88), 95-140. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1145/1133>.

Elman, Cheryl y O'Rand, Angela (2007): "The effects of social origins, life events, and institutional sorting on adults' school transitions". *Social Science Research*, 36, 1276-1299. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.11.001>.

Erikson, Robert y Goldthorpe, John (1992). *The constant flux: A study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Clarendon Press.

Goldthorpe, John H. (1996): "Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment". *British Journal of Sociology*, 47, 481-505. <https://doi.org/10.2307/591365>.

Guzmán Gómez, Carlota (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Guzmán Gómez, Carlota y Serrano, Olga Victoria (2010): "Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM". *Revista de la Educación Superior*, XL (I), 157, 31-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60420223002>.

Guzmán Gómez, Carlota (2005): "Características socioeconómicas, familiares y académicas de los alumnos" en Carlota Guzmán Gómez y Claudia Saucedo Ramos (coords.): *La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Hernández Fernández, Jimena (2015). *Transition to Upper Secondary School in Mexico: New Insights into Selection and Education Expectations*. Thesis PhD in Education. University of Sussex.

Jackson, Michelle (ed.). (2013). *Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press.

Long, John Scott y Freese, Jeremy (2006). *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata*. College Station: Stata Press.

Lucas, Samuel R. (2001): "Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects". *American Journal of Sociology*, 106 (6), 1642-1690. <https://doi.org/10.1086/321300>.

Miller, Dinorah (2015): "Exploración del vínculo entre trayectorias escolares y marcos normativos en la Universidad Autónoma Metropolitana". *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México: UNAM-IISUE/Universia, vol. VI (17), 2 1-37. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.10.001>.

Rodríguez, Eduardo (2016): "El rol de la escuela en las decisiones educativas de sus alumnos bajo el contexto de la transición a las instituciones públicas de educación media superior de la Ciudad de México". *Estudios Sociológicos*, XXXIV (102), 639-664. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-64422016000300639&lng=es&tlng=es.

Romo, Alejandra; Fresán Magdalena (2001): "Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago" en Ragueb Chaín Revuelta y otros (comps.): *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES.

- Saraví, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO-CIESAS.
- Shavit, Yossi; Yaish, Meir y Bar-Haim, Eyal (2007): “The Persistence of Persistent Inequality” en Stefani Scherer, Reinhard Pollak, Gunnar Otte y Markus Gangl (eds.): *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*. Frankfurt y Nueva York: Campus.
- SNIEG (Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica) (2019). *Catálogo Nacional de Indicadores*. <https://www.snieg.mx/cni/escenario.aspx?idOrden=1.1&ind=6200027780&gen=842&d=n>.
- Solís, Patricio (2014): “Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas” en Emilio Blanco, Patricio Solís y Héctor Robles (coord.): *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México-INEE.
- Torrents, Dani (2016): “La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (1), 78-93. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8405/7998>.
- Van de Werfhorst, Herman G. y Andersen, Robert (2005): “Social Background, Credential Inflation and Educational Strategies”. *Acta Sociológica*, 48 (4) <https://doi.org/10.1177/0001699305059945>.

Nota biográfica

Mónica López Ramírez es Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología por El Colegio de México. Obtuvo la Maestría en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Azcapotzalco y la Licenciatura en Sociología en la misma institución. Realizó una estancia posdoctoral en el Centre Population et Développement (CEPED) Université Paris Descartes-IRD en París, Francia. En 2016 fue acreedora al Premio ANUIES en la categoría de mejor tesis de doctorado sobre educación superior. Actualmente es Investigadora Asociada del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM y Candidata a Investigadora Nacional por el Sistema Nacional de Investigación. Sus áreas de investigación son la internacionalización de la educación superior, la movilidad internacional de estudiantes, las trayectorias escolares y desigualdades educativas.

Diferencias autonómicas en la composición de la desigualdad en la expectativa de matriculación universitaria: efectos primarios y efectos secundarios

Regional Differences in the Composition of the Inequality in the Expectation of Enrolment in University: Primary and Secondary Effects

Manuel Tomás Valdés Fernández¹

Resumen

El crecimiento del nivel universitario en España ha sido muy intenso durante décadas. No obstante, las desigualdades en el acceso a la universidad han permanecido. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior trajo consigo un renovado interés por abordar la dimensión social de la universidad, especialmente en lo tocante a la equidad en el acceso al nivel universitario. A partir de la oleada 2015 del estudio PISA, el presente trabajo pone de manifiesto las muy importantes desigualdades que aún hoy perviven en la expectativa de matriculación universitaria del alumnado español de 15 años, especialmente en algunas regiones del país como la Comunidad Valenciana o las Islas Baleares. Dicha desigualdad ha sido descompuesta a partir de la noción de efectos primarios y secundarios del origen social, a fin de determinar las formas más eficaces para que las distintas regiones aborden las desigualdades en el acceso a la universidad.

Palabras clave

Efectos primarios y secundarios, desigualdad educativa, expectativa académica, dimensión social de la universidad.

Abstract

The growth of the university system in Spain has been intense during decades. Nonetheless, inequalities in the access to University have remained. The creation of the European Higher Education Area (EHEA) brought a renewed interest in addressing the social dimension of Higher Education, particularly regarding equity of access to University. Based on data from the 2015 wave of PISA, this paper shows the important inequalities that even today remain in the expectation of enrolment in University among Spanish 15 years old students, especially in certain regions such as Comunidad Valenciana or Islas Baleares. That inequality has been decomposed into primary and secondary effects of social origin, with the aim of establishing the most effective ways for the different regions to address inequality in the access to University.

Keywords

Primary and secondary effects, educational inequality, academic expectations, social dimension of University.

Cómo citar/Citation

Valdés Fernández, Manuel Tomás (2019). Diferencias autonómicas en la composición de la desigualdad en la expectativa de matriculación universitaria: efectos primarios y efectos secundarios. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12 (2), 209-227. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14460>.

Recibido: 02-04-2019
Aceptado: 16-05-2019

¹ Manuel Tomás Valdés Fernández, Universidad Complutense de Madrid, manueltv@ucm.es.

1. La dimensión social de la universidad: luces y sombras

El concepto de dimensión social de la Educación Superior surgió en el contexto de las discusiones para el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que se remontan a la última década del siglo xx. No obstante, no es hasta la Conferencia de Londres, en el año 2007, cuando se pone negro sobre blanco en qué consiste esa dimensión social de la Educación Superior. La universidad no tiene solo por objetivo ofrecer trabajadores altamente formados a un mercado laboral con una creciente necesidad de cualificación, sino que debe contribuir a la cohesión social, a la reducción de las desigualdades y a la diseminación del conocimiento en la sociedad.

De esta forma, la incorporación de la dimensión social de la universidad en los debates sobre el EEES introdujo como objetivo ineludible la reducción de la desigualdad de oportunidades educativas en el acceso y finalización de estudios universitarios. Y eso no solo en defensa de un principio básico de justicia social, sino también para el mejor aprovechamiento del talento diseminado por todos los grupos sociales (Ariño Villarroya, 2014).

La preocupación por la dimensión social de la educación superior implicaba un esfuerzo por aumentar la equidad participativa en el nivel universitario, tanto en lo que hace al origen socioeconómico del alumnado, como a las posibles desigualdades por género, edad, estatus migratorio o diversidad funcional. Siguiendo a Ariño Villarroya, la equidad participativa remitiría a un ideal donde «el conjunto de estudiantes que ingresa, participa y completa los estudios universitarios, refleje la diversidad socioeconómica y cultural de nuestras sociedades» (2011: 25). Para hacerlo posible, en el mismo Comunicado de Londres (2007) se proponía mejorar el servicio educativo que se prestaba a los estudiantes en la Educación Superior, flexibilizar los itinerarios de acceso a la universidad e incrementar la participación de todos los grupos sociales en los niveles previos al universitario.

No obstante, la dimensión social de la Educación Superior y la noción de equidad participativa no se limitan al acceso a la universidad, sino que incluyen aspectos relativos a la participación activa del conjunto del alumnado en el gobierno universitario y en la vida del campus, la participación cívica y, por supuesto, la participación académica, lo que significa enfatizar no solo la igualdad de oportunidades, sino también la igualdad de resultados (Ariño Villarroya, 2011).

En el presente trabajo se abordarán esos aspectos de la equidad participativa relativos a la igualdad en el acceso a la universidad. Para ello, se estudiará la expectativa de matriculación universitaria del alumnado que hoy está matriculado en los cursos finales de la Educación Secundaria Obligatoria, analizando las posibles desigualdades que en dicho momento ya puedan existir y que, a buen seguro, condicionarán la futura composición social del alumnado universitario.

2. El nivel universitario en España

El renovado interés por la equidad participativa en la universidad que trajeron consigo los debates sobre el EEES vino de la mano de un hecho bien constatado: pese a un crecimiento notable de la matriculación universitaria en muchos países europeos a lo largo de la segunda mitad del siglo xx y principios del xxi, la reducción de las desigualdades en el acceso a la universidad había sido modesta.

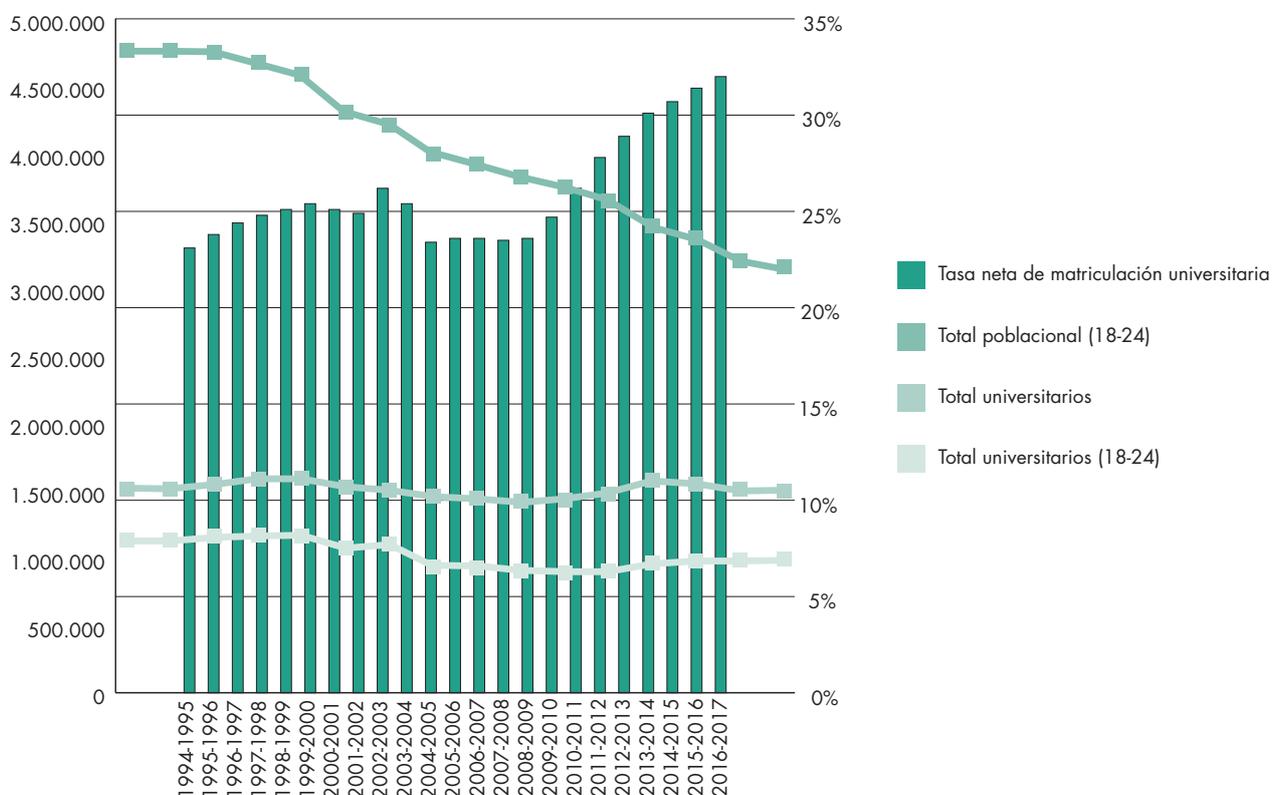
Observando el caso español, el crecimiento cuantitativo del nivel universitario a lo largo de las últimas décadas ha sido notable en muy distintos sentidos. Atendiendo a datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, puede comprobarse que el número de centros universitarios, el tamaño del colectivo docente,

el número de alumnos o el presupuesto dedicado a sufragar el sistema de becas han aumentado de forma significativa, aunque no todos en la misma proporción.

De acuerdo con el Ministerio de Educación, España ha pasado de contar con 39 universidades públicas y privadas en 1990, a los 84 centros universitarios actuales. En tales centros se empleaban un total de 98 710 profesores en el curso académico 2004-2005, y en poco más de una década el cuerpo docente universitario ha alcanzado los 122 910 efectivos en el curso 2016-2017. El número de alumnos matriculados en la universidad española ha experimentado una evolución aún más intensa. De acuerdo con los datos ofrecidos por Ariño Villarroya (2011), en 1960 el sistema universitario español contaba con 60 000 alumnos. En el año 1985 ya se habían superado los 850 000 y hoy acuden a la universidad alrededor de un millón y medio de estudiantes. Y si ese alumnado disfrutó en el curso académico 2006-2007 de un sistema de becas con un presupuesto ejecutado de 641 148.000€, diez años después se han alcanzado los 911 260 800€.

El crecimiento del nivel universitario en España es notable. Todo lo más en un contexto demográfico en el que la población de entre 18 y 24 años no ha dejado de reducirse desde mediados de los años noventa. Como resultado, la tasa neta de escolarización universitaria –proporción que la población universitaria de entre 18 y 24 años representa sobre el grupo población de 18 a 24 años– no ha hecho otra cosa que aumentar desde el año académico 2007-2008 (Gráfico 1). En el curso 2016-2017, el 32% de los jóvenes españoles de entre 18 y 24 años se hallaba matriculado en el nivel universitario, proporción que contrasta con el 23,1% del curso 1994-1995.

Gráfico 1. Evolución de la tasa neta de escolarización universitaria, 1994-2017



Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE y el Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

No obstante, esos números no deben dirigirnos a la autocomplacencia. Lo cierto es que ese intenso crecimiento del alumnado universitario no ha venido acompañado de una significativa reducción de la desigualdad entre clases sociales en el acceso a la universidad; al menos no una reducción equivalente al notable esfuerzo realizado en ampliar el nivel universitario. En efecto, y como apuntaran Langa Rosado y David (2006), más que a una universidad de masas, hemos derivado hacia una universidad masificada.

A lo largo de las últimas dos décadas, distintos estudios han reflejado ese estancamiento en la reducción de las desigualdades de acceso a la universidad española. Una forma habitual de valorar la desigual participación de los distintos estratos sociales en la universidad parte de la comparación del nivel educativo y estatus ocupacional de los progenitores del alumnado universitario con el de la población general o, más concretamente, con el del grupo poblacional de edad donde potencialmente se concentran los padres y madres de esos alumnos. Siguiendo dicho procedimiento, Ruesga y Heredero (2010) observaron que el nivel medio de recursos económicos anuales de los hogares de los estudiantes universitarios era un 28% superior al nivel económico medio de las familias españolas, a la vez que el nivel de estudios de los progenitores del alumnado universitario también era notablemente superior al de la población general.

Conclusiones similares se han alcanzado a partir de la explotación de la IV oleada de la encuesta *Eurostudent*, donde la comparación del nivel educativo y ocupación de los progenitores del alumnado universitario con la composición social del grupo poblacional de entre 40 y 60 años, permitía observar una notable sobrerrepresentación del alumnado con padres de mayor nivel educativo, mayor prestigio ocupacional y menores tasas de paro (Barañano y Finkel, 2014; Barañano, Finkel, y Rodríguez, 2011). Por ofrecer tan solo un ejemplo, el 26,9% de los estudiantes universitarios encuestados manifestaron que su padre se desempeñaba como trabajador manual, mientras que el 47,8% de los varones del grupo de 40-60 de la población general tenía una ocupación de tales características. Muy recientemente, Herrera (2019) ha empleado el mismo procedimiento recurriendo a datos del Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Estadística, mostrando no solo la persistencia de dichas desigualdades, sino su agravamiento tras la crisis económica.

El estudio del alumnado de las universidades de Barcelona y Autónoma de Barcelona llevado a cabo por Elías y Daza (2014) apuntaba en la misma dirección. Conforme a la información aportada por las autoras, la implementación del Plan Bolonia había venido acompañada de un descenso del 9% en el número de estudiantes con padres de perfiles formativos bajos. Ese descenso puede asociarse a la preferencia del alumnado de clases trabajadoras por titulaciones de menor duración y sus estrategias de compatibilización del tiempo de estudio con su participación en el mercado laboral. El estudio de Troiano y Torrents (2018) sobre el caso catalán abunda en dichas conclusiones, observando que, si bien la tasa de alumnos de nuevo ingreso con progenitores con estudios obligatorios se había mantenido constante en la segunda parte de la crisis económica, la evolución de la matrícula total en la universidad catalana de ese perfil de alumnos se redujo. Recuérdese que Cataluña fue la Comunidad Autónoma con un mayor crecimiento del precio de matrícula tras la reforma del año 2012 (Escardíbul, Pérez-Esparrells, Morales, y De la Torre, 2014).

Con anterioridad a tales estudios, la investigación de e Pablos y Gil Izquierdo (2008) ya apuntaba a principios de siglo hacia la persistencia de importantes desigualdades en el acceso a la universidad que no estaban siendo mitigadas por el crecimiento del alumnado universitario. Tras modelizar la demanda universitaria de los jóvenes españoles a partir de datos de la Encuesta de Condiciones de Vida de 2004, ambos autores evidenciaron que, dado el sistema de precios universitarios no dependiente de la renta

existente en España, un menor poder adquisitivo del hogar ejercía un impacto muy negativo sobre la intención de acceder a la universidad.

Como se comentaba anteriormente, lo que se pretende aquí es ofrecer una aproximación a la composición social del futuro alumnado universitario a partir de la expectativa de matriculación en la universidad manifestada por los alumnos españoles que participaron en las pruebas PISA del año 2015. Para ello, nos apoyaremos en la distinción entre efectos primarios y secundarios del origen social y, aprovechando el elevado tamaño muestral a nivel regional, desagregaremos los resultados por Comunidad Autónoma. Conocer la manera en que la desigualdad en el acceso al nivel universitario se produce es fundamental para el adecuado desarrollo de políticas públicas apropiadas dadas las particularidades regionales del país.

3. Efectos primarios y secundarios del origen social

Las denominaciones de efectos primarios y secundarios fueron acuñadas por el sociólogo francés Raymond Boudon en el año 1974, quien pretendía describir el efecto independiente que el rendimiento académico y la toma de decisión tenían sobre el logro académico alcanzado por un alumno. Tras dos décadas sin un impacto relevante, los trabajos de Erikson y Jonsson (1996) y, especialmente, de Breen y Goldthorpe (1997), dieron nuevo lustre a la propuesta para convertirse hoy en una de las aproximaciones fundamentales al estudio de las desigualdades en la configuración del itinerario formativo de los alumnos. De la mano de la tradición iniciada por Mare (1980, 1981), donde los itinerarios formativos son estudiados como una sucesión de transiciones educativas, la distinción entre efectos primarios y secundarios adquirió una notable importancia tanto en el estudio de las decisiones verticales de continuación de estudios entre dos niveles del sistema de enseñanza, como en las decisiones horizontales sobre la vía curricular por la que continuar los estudios.

Boudon (1974) denominó efectos primarios a la influencia que el origen social ejerce sobre la decisión educativa de un alumno a través de su rendimiento académico. Los recursos e influencias propios de los hogares más acomodados ayudan a obtener mejores resultados en la escuela, lo que provoca una mayor ambición académica y, con ello, una mayor probabilidad de pretender completar estudios universitarios. No obstante, cuando uno compara dos alumnos de idéntico rendimiento, pero distinto origen social, observa que aún existen diferencias en la probabilidad de completar cualquier nivel del sistema de enseñanza; es decir, cuando uno controla el efecto del rendimiento académico sobre la decisión de matriculación universitaria, aún observa desigualdades entre alumnos de distinta clase social. A ello lo denominó Boudon efectos secundarios, atribuyéndolo a la forma particular en que los alumnos de diferente extracción social se enfrentan y resuelven el proceso de toma de decisiones educativas en cada nivel de rendimiento.

Para el sociólogo francés, todos los alumnos comparten una motivación idéntica por evitar la movilidad social descendente. Para lograrlo, cada alumno se pregunta qué nivel de estudios le permitiría reproducir su estatus social de origen. En tanto que los alumnos de clase baja requieren de un nivel educativo menor para mantener su estatus social, su ambición universitaria es menor (efecto suelo). En cambio, los alumnos de clases altas necesitan un título universitario si quieren ser capaces de mantener su posición en la estructura social (efecto techo). Producto del distinto riesgo de movilidad descendente al que se enfrentan los alumnos de distinta clase social, sus decisiones sobre la matriculación universitaria divergirán incluso ante situaciones de idéntico rendimiento académico.

Una forma alternativa de explicar la distinta expectativa universitaria del alumnado de diferente extracción social fue planteada por Pierre Bourdieu (1979; 2009), para quien el conjunto de experiencias

materiales vividas por los individuos les lleva a incorporar un *habitus* particular, un conjunto de principios de apreciación, interpretación y percepción de la realidad que orientan la respuesta dada en una particular situación. Cuando un alumno participa en entornos sociales en los que la experiencia universitaria y el éxito académico son habituales, la percepción que desarrolla sobre la universidad es una muy particular, naturalizando la elección universitaria sin que exista una auténtica deliberación reflexiva. En cambio, cuando el alumno participa en entornos sociales pobres en tales ejemplos de éxito, la universidad se convierte en un objetivo inimaginable sin que medie ningún proceso reflexivo al respecto. Dado que los alumnos de más alta extracción social tienden a participar en entornos sociales ricos en experiencias de éxito académico y los alumnos de extracción social baja no, los primeros desarrollarán expectativas universitarias con mucha mayor facilidad para cualquier nivel de rendimiento.

Sea como fuere, la distinción entre efectos primarios y secundarios propia del estudio de transiciones educativas puede ser trasladada sin dificultades al análisis de la expectativa de matriculación universitaria. De la misma forma que la matriculación definitiva, la expectativa de matriculación estará condicionada por el origen social del alumno de dos formas. Primero, quienes pertenezcan a hogares más acomodados tendrán preferencia por completar una titulación universitaria porque habrán alcanzado mayores cotas de rendimiento y, al rendir mejor, se sentirán más capaces de responder a la exigencia académica de la universidad (efectos primarios). Segundo, quienes pertenecen a hogares más acomodados, donde la experiencia universitaria es más habitual y donde el título universitario más necesario para mantener el estatus social, desarrollarán una mayor ambición académica que quienes forman parte de hogares más humildes, donde son menos cotidianos los ejemplos de éxito universitario y menos necesaria la titulación para reproducir el nivel de vida de su origen social (efectos secundarios). Así pues, podemos descomponer la desigualdad en la expectativa de matriculación universitaria entre efectos primarios y efectos secundarios de la misma forma que se descompone la desigualdad en la matriculación definitiva en los estudios internacionales sobre transiciones educativas (Erikson y Rudolphi, 2010; Jackson, 2013; Jerrim, Chmielewski, y Parker, 2015; Neugebauer & Schindler, 2012).

4. Fuente de información

El estudio de la expectativa universitaria del alumnado español se ha realizado a partir de la base de datos de la oleada 2015 de PISA, en la que participaron un total de 39066 alumnos. Además de su expectativa académica, los participantes ofrecieron amplia información sobre el estatus socioeconómico y cultural de su origen social, y completaron las pruebas de competencia matemática, lectora y científica que dan medida del desarrollo competencial alcanzado a los 15 años por el alumno. Dichas variables constituyen la información mínima necesaria para llevar a cabo la descomposición de la desigualdad observada en la expectativa universitaria entre efectos primarios y secundarios. A partir de la Comunidad Autónoma en la que el alumno cursa sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria, se han desagregado todos los resultados a nivel regional.

Expectativa universitaria. El alumnado participante en PISA fue preguntado por el nivel educativo máximo que esperaba completar, ofreciendo las siguientes cinco alternativas de respuesta: ESO, Formación Profesional de Grado Medio, Bachillerato, Formación Profesional de Grado Superior y Universidad. Se ha construido una variable de valor 1 cuando el alumno respondió universidad y 0 en caso contrario.

Origen social. Dada la abundante información proporcionada por la base de datos PISA sobre el origen social del alumnado, se ha optado por diferenciar tres grupos sociales a partir del Índice de Estatus

Socioeconómico y Cultural (ISEC). El ISEC se construye a partir del nivel educativo y estatus ocupacional de ambos progenitores y la posesión de bienes materiales y culturales en el hogar. El ISEC del alumno indica los recursos que las familias pueden movilizar para mejorar el rendimiento académico de sus hijos y promover el desarrollo de horizontes formativos ambiciosos. Por esa razón se considera idóneo para la descomposición que aquí se pretende entre efectos primarios y secundarios. A partir de los quintiles del ISEC, se ha distinguido un grupo de nivel socioeconómico y cultural bajo (primer quintil), uno de nivel socioeconómico y cultural alto (quinto quintil) y otro de nivel socioeconómico y cultural medio (tres quintiles intermedios).

Rendimiento. Las pruebas PISA ofrecen información sobre el desarrollo competencial del alumno en las áreas matemática, lectora y científica. Se ha calculado una puntuación de desarrollo competencial en PISA a partir de la media de rendimiento en las tres competencias anteriormente mencionadas. Debe advertirse, no obstante, que tales resultados no son perfectamente asimilables al rendimiento académico, en tanto que los alumnos de más alta extracción social tienen una mayor capacidad para convertir ese desarrollo competencial en calificaciones escolares altas (Martínez García, 2011).

Tabla I. Estadísticos descriptivos de las variables empleadas

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Expectativa universitaria	38 699	0%	100%	52,7%	49,9%
Origen social (ISEC)					
Grupo de estatus socioeconómico y cultural bajo	7 742	-7,1816	-1,5388	-2,0966	0,4532
Grupo de estatus socioeconómico y cultural medio	23 229	-1,5385	0,7106	-0,4375	0,6429
Grupo de estatus socioeconómico y cultural alto	7 742	0,7108	3,5163	1,1211	0,3119
Rendimiento en PISA	39 066	215,23	744,54	497,60	77,60

Fuente: PISA 2015.

5. Metodología del estudio

El método más empleado para descomponer la desigualdad observada en una cierta decisión educativa entre efectos primarios y secundarios, parte de la consideración de escenarios contrafactuales en los que imaginamos qué expectativa universitaria tendría el alumnado de una clase social de haber rendido o tomado decisiones como es propio de otra clase social (Erikson, Goldthorpe, Jackson, Yaish, y Cox, 2005; Jackson, Erikson, Goldthorpe, y Yaish, 2007; Kartsonaki, Jackson, y Cox, 2013). Considerando tales escenarios junto con los escenarios factuales en que los alumnos rinden y deciden como es característico en su clase social, y partiendo de un esquema de tres clases sociales, obtenemos los nueve escenarios representados en la Tabla II. Por ejemplo, el escenario C indica la probabilidad de expectativa universitaria de un alumnado hipotético que, habiendo rendido como lo hacen los alumnos de clase baja, habría tomado decisiones como es característico entre los alumnos de clase alta.

Tabla II. Escenarios factuales y contrafactuales

	DECISIÓN CLASE BAJA	DECISIÓN CLASE MEDIA	DECISIÓN CLASE ALTA
Rendimiento Clase Baja	A	B	C
Rendimiento Clase Media	D	E	F
Rendimiento Clase Alta	G	H	I

A fin de calcular las probabilidades de expectativa universitaria en los escenarios contrafactuales, Erikson *et al.*, (2005) propusieron el siguiente modelo:

$$P_{jk}(EU) = \int \left(\frac{1}{\sigma_j \sqrt{2\pi}} e^{-\frac{(x-\mu_j)^2}{2\sigma_j^2}} \right) \left(\frac{e^{a_k+b_kx}}{1+e^{a_k+b_kx}} \right) dx \quad [1]$$

Donde el primer factor representa la distribución de rendimiento de la clase j y el segundo factor parametriza la toma de decisión para cada nivel de rendimiento de la clase k . Cuando los subíndices j y k hacen referencia a la misma clase social, obtendremos la probabilidad de expectativa universitaria en los escenarios factuales, y cuando hagan referencia a clases distintas, la resolución de la integral conducirá a las probabilidades en los escenarios contrafactuales.

Una vez conocidas tales probabilidades, podemos obtener una medida de efectos primarios y secundarios comparando pares de escenarios dentro de una misma fila o columna en la Tabla II. Si uno compara escenarios contenidos en una misma fila (A-B-C, D-E-F, G-H-I), observará que la distribución de rendimiento en tales escenarios permanece constante, y lo único que varía es la forma en que se toman decisiones. Es decir, toda la desigualdad que se observe entre dos escenarios de una misma fila se debe a efectos secundarios. De la misma forma, toda la desigualdad observada entre escenarios contenidos en una misma columna (A-D-G, B-E-H, C-F-I) es imputable a efectos secundarios. Sumando ambos efectos obtenemos la desigualdad total observada y calculando la proporción que cada uno representa respecto a esa desigualdad total obtenemos su importancia relativa.

Para llevar a cabo tales comparaciones, partiremos de los valores odds ratio de cada escenario, esto es, del cociente entre la probabilidad de expectativa universitaria y la probabilidad de expectativa no universitaria de cada escenario:

$$Q_{jk} = \frac{P_{jk}}{1 - P_{jk}}$$

Tales *odds ratio* expresan cuánto más probable es que un alumno espere ir a la universidad a no ir bajo un escenario particular. La desigualdad total es calculada a través de un *doble odds ratio* o , en la terminología empleada por los proponentes del procedimiento, por un *odds ratio sintético*, calculado como el cociente de los *odds ratio* de dos escenarios factuales. Por ejemplo, la desigualdad entre las clases baja y alta se calcula dividiendo el odds ratio del escenario A entre el *odds ratio* del escenario I:

$$Q_{BB-AA} = \frac{Q_{BB}}{Q_{AA}} = \frac{\frac{P_{BB}}{1 - P_{BB}}}{\frac{P_{AA}}{1 - P_{AA}}}$$

Cabe preguntarse en qué se distingue esta manera de expresar la desigualdad de aquella que sencillamente estudia la diferencia en la probabilidad de dos clases de mantener una expectativa universitaria ($P_{AA}-P_{BB}$). La manera más sencilla de explicarlo es con un ejemplo. Imaginemos una situación en la que el 30% del alumnado de clase baja y el 60% del alumnado de clase alta va a la universidad. La diferencia absoluta entre clases sería de 30 puntos porcentuales, lo que podríamos calificar como una desigualdad notable. Pensemos ahora en una segunda situación en la que el 60% del alumnado de clase baja y el 90% del alumnado de clase alta quieren ir a la universidad. La diferencia es la misma que en el caso anterior,

pero ¿ambos escenarios son iguales en términos de desigualdad de oportunidades? La respuesta es que no. En la primera situación, un alumno de clase alta tenía 3,5 veces más probabilidades de ir a la universidad que un alumno de clase baja (*doble odds ratio*=(0,60/0,40)/(0,30/0,70)). En el segundo escenario, en cambio, el alumno de clase alta tiene 6 veces más probabilidades de ir a la universidad que el alumno de clase baja (*doble odds ratio*=(0,90/0,10)/(0,60/0,40)). La estructura de oportunidades en que el alumno de clase alta toma su decisión de matriculación universitaria es mucho más favorable en la segunda situación que en la primera, aunque la diferencia absoluta en las tasas de matriculación entre clases sea la misma. Es obvio, por tanto, que ambas medidas reflejan dimensiones de la desigualdad diferentes y que, a efectos de la investigación que aquí nos ocupa, nos interesa analizar ambas.

De entender la forma en que la desigualdad entre clases queda recogida por los *doble odds ratio*, será fácil comprender el siguiente procedimiento. Obsérvese que la desigualdad entre las clases baja y alta, medida a través de su correspondiente *doble odds ratio*, puede descomponerse de dos formas:

$$Q_{BB \cdot AA} = \frac{Q_{BB}}{Q_{AA}} = \frac{\frac{P_{BB}}{1-P_{BB}}}{\frac{P_{AA}}{1-P_{AA}}} = \frac{\frac{P_{BB}}{1-P_{BB}}}{\frac{P_{BA}}{1-P_{BA}}} \times \frac{\frac{P_{BA}}{1-P_{BA}}}{\frac{P_{AA}}{1-P_{AA}}} = Q_{BB \cdot BA} \times Q_{BA \cdot AA}$$

$$Q_{BB \cdot AA} = \frac{Q_{BB}}{Q_{AA}} = \frac{\frac{P_{BB}}{1-P_{BB}}}{\frac{P_{AA}}{1-P_{AA}}} = \frac{\frac{P_{BB}}{1-P_{BB}}}{\frac{P_{AB}}{1-P_{AB}}} \times \frac{\frac{P_{AB}}{1-P_{AB}}}{\frac{P_{AA}}{1-P_{AA}}} = Q_{BB \cdot AB} \times Q_{AB \cdot AA}$$

Tomando logaritmos a ambos lados en las dos expresiones, $L_{jk} = \ln(Q_{jk})$, se convierten los anteriores productos en sumas, de forma que el efecto total del origen social sobre la decisión analizada puede ser expresado como la acción agregada de un efecto primario y un efecto secundario. Al usar logaritmos, el resultado último de desigualdad que obtengamos quedará expresado en *log odds*.

$$L_{BB \cdot AA} = L_{BA \cdot AA} + L_{BB \cdot BA}$$

$$L_{BB \cdot AA} = L_{BB \cdot AB} + L_{AB \cdot AA}$$

Calculando la proporción que cada sumando representa respecto de $L_{BB \cdot AA}$ (desigualdad total), se obtendría la importancia relativa de cada efecto. No obstante, dado que ambas expresiones pueden conducir a resultados ligeramente diferentes, es habitual el cálculo de su media para obtener una medida definitiva de efectos primarios y efectos secundarios.

$$EP(\%) = \frac{L_{BA \cdot AA} + L_{BB \cdot AB}}{L_{BB \cdot AA}}$$

$$ES(\%) = \frac{L_{BB \cdot BA} + L_{AB \cdot AA}}{L_{BB \cdot AA}}$$

Replicando tales cálculos para la desigualdad entre las clases alta y media, y las clases media y baja, obtendremos la importancia relativa en todas las comparaciones entre clases. Debe hacerse notar que, a pesar de lo habitual de dicha descomposición en el contexto internacional, su aplicación al caso español es inexistente, lo que puede explicarse fundamentalmente por la falta de datos longitudinales apropiados para el estudio de transiciones educativas en España.

6. Resultados

6.1 Desigualdades en la expectativa de matriculación universitaria por Comunidad Autónoma

En esta primera parte de la exposición de resultados se han descrito las desigualdades absolutas en la expectativa universitaria manifestada en PISA. La Tabla III desagrega tales desigualdades en función de la Comunidad Autónoma en la que el alumno cursa sus estudios a los 15 años. Nótese, antes de continuar, que los quintiles del ISEC que han separado los tres grupos de estatus socioeconómico y cultural considerados, han sido calculados a escala nacional. Por lo tanto, el grupo de ISEC bajo de Andalucía no representa los alumnos andaluces ubicados en el primer quintil del ISEC de la muestra de Andalucía, sino los alumnos ubicados en el primer quintil del ISEC nacional que cursan sus estudios en la comunidad andaluza.

Aclarado este extremo, podemos comentar los resultados mostrados en la Tabla III. Obsérvese, en primer lugar, que el 52,8% de los alumnos españoles participantes en PISA manifestó su intención de completar un grado universitario. Como podía anticiparse, ese porcentaje supera holgadamente la proporción de alumnos que finalmente accederán a la universidad. Recuérdese que, como vimos en el epígrafe introductorio de este artículo, la tasa neta de matriculación universitaria en España fue, en el curso 2016-2017, de 32,1%, veinte puntos porcentuales por debajo del porcentaje de alumnos que hoy manifiestan su intención de llegar a la universidad.

Siguiendo en el nivel nacional, observamos una diferencia muy notable en la expectativa universitaria de los grupos de estatus socioeconómico y cultural construidos: mientras que el 78,8% de los alumnos de ISEC alto pretende acceder a la universidad, tan solo el 28,8% del alumnado de ISEC bajo espera lo propio. Una desigualdad de 50 puntos porcentuales que se trasladará en buena medida y con el paso de los años a la matriculación definitiva. Es muy probable, no obstante, que sea el alumnado de mayor estatus socioeconómico y cultural quien sea hoy excesivamente optimista respecto a sus posibilidades de acceder a la universidad, de manera que las desigualdades aquí observadas tenderán a reducirse tras el paso por la Educación Secundaria Superior.

En cuanto al grupo de ISEC medio, su expectativa universitaria fue 13 puntos superior a la del grupo de ISEC bajo y 27 puntos inferior a la del grupo de ISEC alto. Tomando las tres comparaciones en conjunto, podemos afirmar que, aunque hay diferencias significativas entre los grupos de ISEC bajo y medio, es la pertenencia al grupo de ISEC alto la que dispara la expectativa de matriculación universitaria.

Si desagregamos los datos por Comunidad Autónoma, observamos que las regiones con una expectativa universitaria más elevada son Cataluña y la Comunidad de Madrid, donde el 59,4% y el 59,1% del alumnado de 15 años espera acceder a la universidad, respectivamente. En el polo opuesto se sitúan Canarias y Andalucía, donde el 45% y el 56,9% del alumnado manifestó su intención de matricularse en el nivel universitario. El resto de las regiones se sitúan dentro de los 14,4 puntos porcentuales de diferencia que separan el alumnado catalán del canario.

Considerando ahora la expectativa universitaria de los distintos grupos de estatus socioeconómico y cultural por Comunidad Autónoma, la región donde el grupo de ISEC bajo espera ir a la universidad en mayor proporción es Castilla y León, con un 34,3%, mientras que la que presenta la menor expectativa universitaria en el grupo de ISEC bajo es La Rioja, con un 21,1%. Parece que la pertenencia al

grupo de ISEC bajo es especialmente desmotivadora para el alumnado riojano. Del lado contrario, la comunidad donde el alumnado de ISEC alto presenta una mayor expectativa universitaria es Baleares, con un 84,7%, mientras que la expectativa más baja entre alumnos de ISEC alto es la de País Vasco, con un 73,7%. Los alumnos vascos son quienes sacan menos partido en términos de ambición académica del hecho de pertenecer al grupo de ISEC alto.

En términos de desigualdad absoluta, la región donde la diferencia en la expectativa universitaria entre los grupos de ISEC bajo y alto es mayor es la Comunidad Valencia, con una distancia de 56,3 puntos porcentuales, seguida de La Rioja con 54,6 puntos. La diferencia más baja la encontramos en Castilla y León, donde 40,9 puntos porcentuales separan la expectativa universitaria de los grupos alto y bajo, seguida de País Vasco con 43,3 puntos de diferencia. Es decir, encontramos significativas desigualdades en la expectativa universitaria a nivel nacional que, no obstante, muestran una importante disparidad regional que pasamos a analizar ahora en mayor profundidad.

Tabla III. Expectativa de matriculación universitaria por Comunidad Autónoma y origen social

COMUNIDAD AUTÓNOMA	ISEC BAJO	ISEC MEDIO	ISEC ALTO	TOTAL
Andalucía	26,3%	50,7%	79,3%	46,9%
Aragón	29,4%	50,7%	80,5%	54,0%
Asturias	28,3%	50,1%	79,7%	53,2%
Islas Baleares	31,5%	54,8%	84,7%	54,3%
Islas Canarias	26,5%	46,2%	79,7%	45,0%
Cantabria	23,6%	49,0%	76,4%	50,7%
Castilla y León	34,3%	53,7%	75,2%	54,2%
Castilla - La Mancha	30,4%	48,4%	79,4%	49,4%
Cataluña	32,6%	57,2%	82,4%	59,4%
Extremadura	31,6%	52,8%	78,7%	50,0%
Galicia	29,0%	53,2%	78,7%	53,1%
La Rioja	21,1%	52,2%	75,7%	50,4%
Madrid	30,0%	52,6%	79,5%	59,1%
Murcia	31,8%	53,5%	80,0%	51,4%
Navarra	27,3%	46,2%	76,1%	49,9%
País Vasco	30,4%	53,9%	73,7%	55,9%
Comunidad Valenciana	26,6%	54,1%	82,9%	54,5%
España	28,8%	52,1%	78,8%	52,8%

Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2015.

6.2 Diferencias en la estructura de oportunidades universitarias por Comunidad Autónoma

Una vez descrita la desigualdad en la expectativa de matriculación universitaria en términos absolutos, analicemos ahora la estructura de oportunidades en que los alumnos de las distintas Comunidades Autónomas toman sus decisiones educativas. Para ello se han calculado los *doble odds ratio* que comparan los grupos de estatus socioeconómico y cultural alto, medio y bajo. La Tabla IV incluye además

la desigualdad entre grupos expresada en *log odds* (logaritmo natural del doble odds ratio), que será la medida de desigualdad que se descompondrá entre efectos primarios y secundarios del origen social en el siguiente epígrafe.

Ya se explicó en el apartado metodológico en qué difería una definición de desigualdad en términos absolutos de otra que remita a la estructura de oportunidades en que los alumnos de distinta extracción social toman sus decisiones educativas. Podemos ejemplificar esa distinción con los datos de que disponemos ahora observando las comunidades de Baleares y Canarias. Como pudo comprobarse en la anterior Tabla III, ambas regiones presentan una desigualdad en la expectativa universitaria entre los alumnos de ISEC alto y bajo muy similar (53,1% y 53,2%, respectivamente). En cambio, difieren de forma significativa en el *doble odds ratio* que compara ambos grupos en la Tabla IV: mientras que en Baleares es 12 veces más probable que un alumno de ISEC alto espere ir a la universidad que un alumno de ISEC bajo, en Canarias es tan solo 10 veces más probable. Es decir, que, aunque la distancia absoluta que separa a ambos grupos sociales es la misma, la estructura de oportunidades en la que se toman las decisiones educativas es más favorable al alumnado de ISEC alto en Baleares que en Canarias.

Aclarados de nuevo la forma y el sentido de la interpretación de la desigualdad que se refleja en la Tabla IV, podemos afirmar que, a nivel nacional, es 9 veces más probable que un alumno de ISEC alto espere ir a la universidad que un alumno de ISEC bajo. Esa desigualdad, a todas luces notable, diverge de forma significativa entre Comunidades Autónomas. La Comunidad Valenciana es, de nuevo, la región que presenta una estructura de oportunidades más desfavorable para el alumnado de ISEC bajo, donde es 13 veces menos probable que ese alumnado espere matricularse en la universidad que el alumnado de ISEC alto.

El dato de la Comunidad Valenciana es muy superior al resto de regiones de España, especialmente a la comunidad castellanoleonesa, donde es «solo» 5,75 veces más probable que un alumno de ISEC alto mantenga una expectativa universitaria que un alumno de ISEC bajo. Eso no quiere decir que los alumnos de Castilla y León tomen sus decisiones en un contexto igualitario, pero es obvio que la estructura de oportunidades percibida por ese alumnado cuando tome la decisión de matriculación universitaria será muy diferente a la que experimentan los alumnos valencianos. Para poner en valor el dato de Castilla y León, nótese que la desigualdad que separa al alumnado de ISEC alto y bajo en dicha región es similar a la que separa la expectativa universitaria de los alumnos de ISEC medio y bajo en Baleares (*doble odds ratio* de 4,67).

Tabla IV. Desigualdad de oportunidades educativas en la expectativa universitaria por Comunidad Autónoma

COMUNIDAD AUTÓNOMA	ISEC ALTO/ISEC BAJO		ISEC MEDIO/ISEC BAJO		ISEC ALTO/ISEC MEDIO	
	DOBLE ODDS RATIO	DESIGUALDAD EN LOG ODDS	DOBLE ODDS RATIO	DESIGUALDAD EN LOG ODDS	DOBLE ODDS RATIO	DESIGUALDAD EN LOG ODDS
Andalucía	10,78	2,38	3,72	1,31	2,90	1,06
Aragón	9,95	2,30	4,08	1,41	2,44	0,89
Asturias	10,10	2,31	3,98	1,38	2,54	0,93
Islas Baleares	12,26	2,51	4,67	1,54	2,63	0,97
Islas Canarias	10,17	2,32	4,35	1,47	2,34	0,85
Cantabria	10,43	2,34	3,44	1,23	3,04	1,11

COMUNIDAD AUTÓNOMA	ISEC ALTO/ISEC BAJO		ISEC MEDIO/ISEC BAJO		ISEC ALTO/ISEC MEDIO	
	DOBLE ODDS RATIO	DESIGUALDAD EN LOG ODDS	DOBLE ODDS RATIO	DESIGUALDAD EN LOG ODDS	DOBLE ODDS RATIO	DESIGUALDAD EN LOG ODDS
Castilla y León	5,75	1,75	2,62	0,96	2,20	0,79
Castilla - La Mancha	8,88	2,18	4,15	1,42	2,14	0,76
Cataluña	9,73	2,27	3,57	1,27	2,73	1,00
Extremadura	8,05	2,09	3,33	1,20	2,42	0,88
Galicia	9,17	2,22	3,33	1,20	2,75	1,01
La Rioja	11,73	2,46	2,84	1,04	4,13	1,42
Madrid	9,14	2,21	3,57	1,27	2,56	0,94
Murcia	8,46	2,14	3,49	1,25	2,43	0,89
Navarra	8,33	2,12	3,70	1,31	2,25	0,81
País Vasco	6,44	1,86	2,39	0,87	2,69	0,99
Comunidad Valenciana	13,40	2,60	4,17	1,43	3,22	1,17
España	9,19	2,22	3,45	1,24	2,67	0,98

Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2015.

6.3 Importancia relativa de los efectos primarios y secundarios del origen social en la expectativa de matriculación universitaria por Comunidad Autónoma

Una vez conocida la desigualdad en la expectativa universitaria expresada en *log odds* (Tabla IV), podemos calcular qué porcentaje de esa desigualdad es imputable al efecto del origen social sobre el rendimiento (efectos primarios) y qué porcentaje es imputable al efecto del origen social sobre la toma de decisión una vez controlado el rendimiento (efectos secundarios). Para ello se han aplicado los cálculos descritos en el apartado metodológico y los resultados quedan recogidos en los Gráficos 2, 3 y 4.

A nivel nacional, recordemos, 50 puntos porcentuales separaban la expectativa universitaria del alumnado de ISEC alto y bajo, y era 9 veces más probable que los primeros desarrollasen esa expectativa universitaria que los segundos. Pues esa desigualdad es producida en un 48,9% a través del efecto que el origen ejerce sobre el rendimiento del alumno y en un 51,1% a través de la forma en que se resuelve el proceso de toma de decisión tras alcanzar un cierto rendimiento previo. El porcentaje de efectos secundarios se reduce ligeramente en la comparación nacional entre alumnos de ISEC bajo y medio, y aumenta algo al comparar alumnos de ISEC alto y medio. Expresado de forma más clara, alrededor de la mitad de la desigualdad observada en la expectativa de matriculación universitaria de los alumnos españoles a los 15 años se genera independientemente del rendimiento académico alcanzado.

Tales resultados ofrecen ya información de gran valor para el desarrollo de estrategias con las que reducir la desigualdad educativa y trabajar en favor de la equidad participativa en la universidad. Pero lo que nos muestran los Gráficos 2, 3 y 4 es una significativa variabilidad en la composición de la desigualdad a nivel regional.

El Gráfico 2 descompone la desigualdad observada entre los alumnos de ISEC alto y bajo. De un lado, encontramos un grupo de regiones donde la mayor parte de la desigualdad se genera a través de efectos secundarios, como son Galicia (61,7%), la Comunidad Valencia (57,7%) o Madrid (56,1%); es decir, comunidades donde la desigualdad observada se debe principalmente a la forma en que los alumnos de distinta extracción social resuelven el proceso de toma de decisiones educativas. Del otro

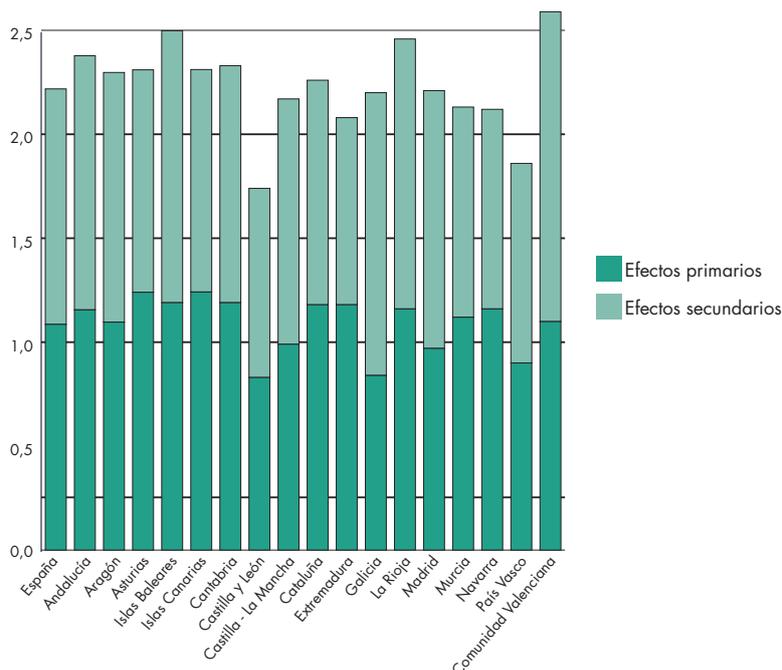
lado, en comunidades como Extremadura (56,6%), Navarra (54,7%) o Canarias (53,5%), los efectos primarios son mayoritarios, haciendo que la desigualdad se genere en mayor medida a través del efecto del origen social sobre el rendimiento de los alumnos. Parece obvio que, desde un punto de vista de política pública, no puede tratarse igual la desigualdad observada en Galicia que la que encontramos en Extremadura.

La comparación entre los grupos de ISEC medio y bajo representada en el Gráfico 3 ofrece una mayor variabilidad entre Comunidades Autónomas. Por un lado, comunidades como Galicia o la Comunidad Valenciana presentan unos efectos secundarios de alrededor de 60 puntos porcentuales. Por otro lado, encontramos regiones como Navarra, Murcia, Asturias o Aragón, donde los efectos primarios dan cuenta de en torno a dos tercios de la desigualdad total.

Por último, el Gráfico 4 presenta la descomposición de la desigualdad en la comparación de los grupos de ISEC alto y medio. Las comunidades aragonesa (61,9%), gallega (59,7%) y valenciana (58,8%) son las tres con mayores efectos secundarios. En cambio, no se encuentra ninguna región con significativos efectos primarios, siendo Cantabria, con un 52,5%, la que presenta unos efectos primarios más relevantes.

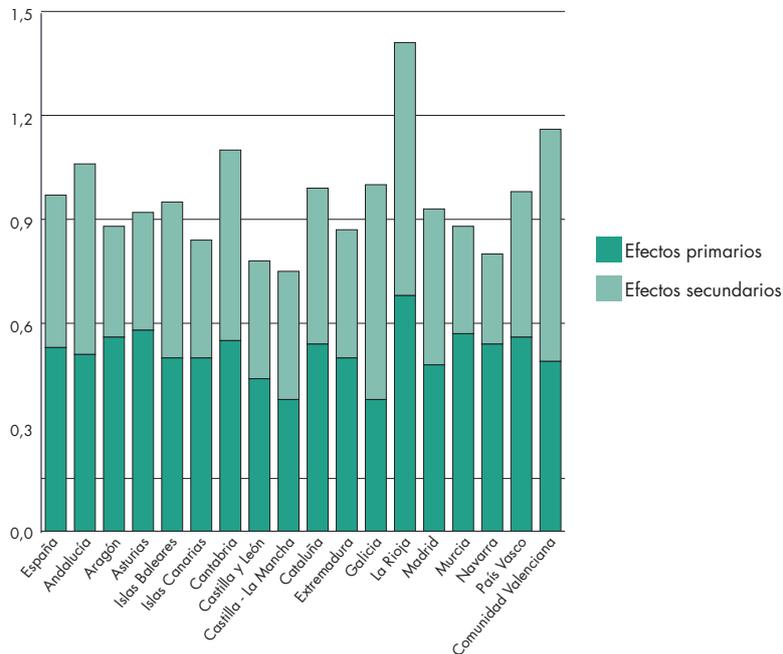
Solo recalcar al respecto de tales resultados la importante disparidad regional, con comunidades como Galicia o la Comunidad Valenciana donde sistemáticamente aparecen notables efectos secundarios, y regiones como Navarra donde los efectos primarios parecen ser claramente preponderantes. Es necesario ser conscientes, por tanto, de la forma en que la desigualdad educativa es generada a nivel regional. Sería absurdo concentrar los recursos e instrumentos dirigidos a abordar la desigualdad en el acceso a la universidad en una serie de programas dirigidos a atender situaciones de bajo desempeño escolar en aquellas regiones en las que la mayor parte de esas desigualdades permanecen una vez controlado el rendimiento académico, esto es, en regiones con unos elevados efectos secundarios.

Gráfico 2. Composición de la desigualdad en la expectativa universitaria entre el grupo de ISEC alto y bajo



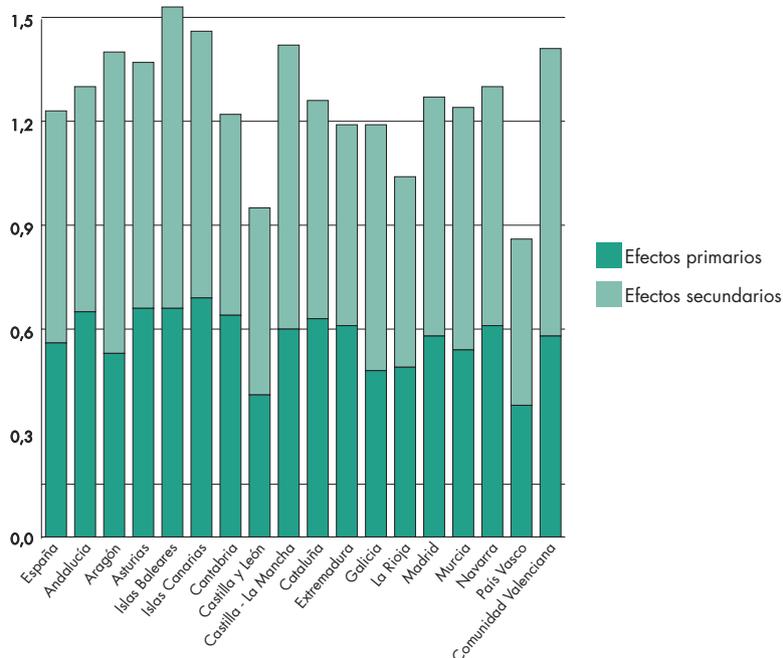
Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2015.

Gráfico 3. Composición de la desigualdad en la expectativa universitaria entre el grupo de ISEC medio y bajo



Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2015.

Gráfico 4. Composición de la desigualdad en la expectativa universitaria entre el grupo de ISEC alto y medio



Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2015.

7. Conclusiones

Para algunos investigadores, la igualdad de oportunidades remite a una situación en que no existen barreras económicas o normativas que impidan a ciertos alumnos el acceso a los distintos niveles del sistema de enseñanza. A partir del momento en que un sistema de becas y precios universitarios posibilite que

todo aquel que desee estudiar en la universidad pueda hacerlo, las decisiones que después tomen los alumnos constituyen un ejercicio de su libertad para elegir su futuro formativo y profesional en el que la política pública poco puede y poco debe hacer. Si el alumnado de más baja extracción social tiende a elegir en menor medida la universidad, tendrá razones fundadas para hacerlo, puesto que si quisiera matricularse en el nivel universitario, no encontraría barreras normativas o económicas que se lo impidiesen (Carabaña y Rivière, 2017). No obstante, cincuenta puntos porcentuales de diferencia en la expectativa de matriculación universitaria de los grupos de ISEC alto y baja hacen difícil sostener que el acceso a la universidad en España se produce en condiciones de igualdad.

Debe enfatizarse, eso sí, que lo que se ha expuesto aquí son desigualdades en la expectativa de matriculación universitaria, no en la matriculación definitiva. Como se avanzó algo más arriba, sabemos que no todos los alumnos que desean ir a la universidad a los 15 años finalmente lo logran. Y dada la prevalencia de la opción universitaria entre el alumnado de mayor ISEC (78,8%), parece fácil pensar que serán estos alumnos quienes verán frustrada su expectativa en mayor proporción. Su optimismo deberá enfrentarse a la realidad de la educación postobligatoria, donde no siempre serán capaces de responder a la exigencia planteada por mucho que su entorno haya construido para ellos una expectativa formativa que gravita alrededor de la universidad. Como resultado, es de esperar cierta rebaja de la desigualdad al pasar de la expectativa de matriculación a la matriculación definitiva en el nivel universitario. Ahora bien, podemos afirmar con rotundidad que las desigualdades en la expectativa universitaria aquí descritas no van a desaparecer tras el paso por la Educación Secundaria Superior, y que sesgarán notablemente la composición del alumnado universitario de la próxima década.

Más allá de esas desigualdades en términos absolutos, se ha tratado de enfatizar las importantes diferencias en la estructura de oportunidades en que los alumnos de distinto estatus socioeconómico y cultural toman sus decisiones educativas. La sociología bourdiana enfatizó la importancia de las experiencias cotidianas y las condiciones materiales de existencia en la configuración de la percepción de la realidad (Bourdieu, 1979). Es así como ciertos alumnos naturalizan la decisión de matriculación en la universidad, producto de la frecuencia con que la experiencia universitaria y el éxito educativo son vividos en los entornos sociales en los que esos alumnos participan. Y es así también como otros alumnos jamás se plantean matricularse en el nivel universitario, pues sus relaciones cotidianas no les acercan a casos de éxito académico que hayan pasado por la universidad. La construcción de lo posible y lo imposible se realiza de acuerdo a experiencias cotidianas, a entendimientos compartidos con alumnos que son identificados como iguales a uno mismo. Es así como la estructura percibida de oportunidades educativas se vuelve crucial en la toma de decisión de los alumnos de distinta extracción social. La ventaja del alumnado de ISEC alto respecto del alumnado de ISEC bajo en la Comunidad Valenciana es mayor que la que caracteriza a Castilla y León porque la probabilidad de que un alumno de ISEC alto naturalice la decisión de ir a la universidad es mucho mayor, producto de una estructura de oportunidades mucho más favorable.

Si el sistema educativo no es capaz, en sus etapas obligatorias, de impulsar la ambición formativa del alumno de menor estatus socioeconómico y cultural, que existan o no barreras económicas es irrelevante, pues quienes realmente podrían encontrárselas no llegan a plantearse jamás la opción de acceder a la universidad. Y para corregir esa desigualdad, uno debe tener muy presente la manera en que ésta se genera.

Hemos podido comprobar cómo, a nivel nacional, más de la mitad de la desigualdad observada en la expectativa de matriculación universitaria a los 15 años es producida de forma independiente al rendi-

miento alcanzado por el alumno. Por tanto, pensar en corregir dicha desigualdad exclusivamente mejorando el desempeño escolar del alumnado en las etapas obligatorias dejaría inalterada el 51,1 % de la desigualdad total. Y, pese a ello, es precisamente así como hemos tratado de abordar la desigualdad educativa en las últimas décadas, desarrollando programas dirigidos a atender situaciones de bajo rendimiento durante la Educación Secundaria Obligatoria (educación compensatoria, desdobles por nivel de aprendizaje, las condiciones para la repetición de curso, el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo, la Formación Profesional Básica, los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento,...).

Además, se ha mostrado una notable variabilidad regional en la forma en que la desigualdad en la expectativa universitaria es producida a nivel autonómico. Promover la equidad participativa en el nivel universitario exige reconocer y tener en cuenta las importantes diferencias regionales en el volumen y composición de la desigualdad observada en la expectativa universitaria. No es igual abordar la desigualdad castellanoleonesa que la valenciana, porque la segunda es notablemente superior a la primera. Y tampoco es lo mismo abordar la desigualdad gallega o la extremeña, porque en la primera las desigualdades se deben fundamentalmente a la forma en que los alumnos deciden una vez alcanzan un cierto nivel de rendimiento (efectos secundarios), y en la segunda se deben al efecto del origen social sobre el rendimiento académico previo (efectos primarios). Ignorar dicha heterogeneidad significa recetar los mismos programas contra la desigualdad a regiones que tienen problemas diferentes.

En conclusión, trabajar en la dimensión social de la Educación Superior y, particularmente, en la equidad participativa en la universidad, obliga a dirigir los esfuerzos mucho antes del nivel universitario. Es obvio que un sistema de becas universitarias adecuadamente dotado y configurado es fundamental para eliminar las barreras económicas a las que se enfrenta el alumnado de origen social más humilde, pero no es menos cierto que ya en la Educación Secundaria Obligatoria existen desigualdades más que notables en el horizonte formativo que los alumnos de distinta extracción social definen para sí mismos. Sin programas que estimulen y promuevan la ambición académica del alumnado de más baja extracción social, será imposible acercarnos a ese ideal de equidad participativa en el que la composición social del alumnado universitario reproduce aquella de la población general.

Referencias bibliográficas

- Ariño Villarroya, Antonio (2011): “La dimensión social y la participación universitaria” en Antonio Ariño Villarroya y Ramón Llopis (eds.). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ariño Villarroya, Antonio (2014): “La dimensión social en la educación superior”. *Revista de Sociología de la Educación*, 7 (1), 17-41.
- Barañano, Margarita y Finkel, Lucila (2014): “Transmisión intergeneracional y composición social de la población estudiantil universitaria española: cambios y continuidades”. *Revista de Sociología de la Educación*, 7 (1), 42-60.
- Barañano, Margarita, Finkel, Lucila y Rodríguez, Elena (2011). “Procedencia sociofamiliar” en Antonio Ariño Villarroya y Ramón Llopis (eds.). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Boudon, Raymond (1974). *Education, Opportunity, and Social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.

- Bourdieu, Pierre (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Breen, Richard y Goldthorpe, John H. (1997): "Explaining Education Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory". *Rationality and Society*, 9 (3), 275-305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>.
- Carabaña, Julio y Rivière, Jaime (2017): "¿La igualdad de oportunidades era esto? Estratificación, educación, desigualdad y pobreza. Conversación con Julio Carabaña". *Encrucijadas - Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 14, 1-20.
- Elias Andreu, Marina y Daza Pérez, Lidia (2014): "Sistema de becas y equidad participativa en la universidad". *Revista de Sociología de la Educación*, 7 (1), 233-251.
- Erikson, Robert; Goldthorpe, John H.; Jackson, Michelle; Yaish, Meir y Cox, D. R. (2005): "On class differentials in educational attainment". *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102 (27), 9730-9733. <https://doi.org/10.1073/pnas.0502433102>.
- Erikson, Robert y Jonsson, Jan O. (1996). *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press.
- Erikson, Robert y Rudolphi, Frida (2010). "Change in Social Selection to Upper Secondary School - Primary and Secondary Effects in Sweden". *European Sociological Review*, 26 (3), 291-305. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp022>.
- Escardíbul, Josep O.; Pérez Esparrells; Carmen, Morales; Susana y de la Torre, Eva (2014): "Precios de matrícula en las enseñanzas universitarias por Comunidades Autónomas (1992-2013): un análisis antes y después del Espacio Europeo de Educación Superior". *XXI Encuentro de Economía Pública*, 1-27.
- Herrera Cuesta, Damián (2019): "¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI". *Revista de Sociología de la Educación*, 12 (1), 7-23. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13117>.
- Jackson, Michelle (2013). *Determined to succeed? Performance vs choice in educational attainment*. California: Stanford University Press.
- Jackson, Michelle; Erikson, Robert; Goldthorpe, John H. y Yaish, Meir (2007): "Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: The Transition to A-Level Courses in England and Wales". *Acta Sociologica*, 50 (3), 211-229. <https://doi.org/10.1177/0001699307080926>.
- Jerrim, John; Chmielewski, Anna K. y Parker, Phil (2015): "Socioeconomic Inequality in Access to High-Status Colleges: A Cross-Country Comparison". *Research in Social Stratification and Mobility*, 42, 20-32. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2015.06.003>.
- Kartsonaki, Christiana; Jackson, Michelle y Cox, David R. (2013): "Primary and secondary effects. Some methodological issues" en Michelle Jackson (ed). *Determined to succeed? Performance vs choice in educational attainment*. California: Stanford University Press.
- Langa Rosado, Delia y David, Miriam (2006): "A Massive University or a University for the Masses? Continuity and Change in Higher Education in Spain and England". *Journal of Education Policy*, 21 (3), 343-365. <https://doi.org/10.1080/02680930600600630>.

- Mare, Robert D. (1980): "Social Background and School Continuation Decisions". *Journal of the American Statistical Association*, 75 (370), 295-305. <https://doi.org/10.2307/2287448>.
- Mare, Robert D. (1981): "Change and stability in educational stratification". *American Sociological Review*, 46 (1), 72-87.
- Martínez García, José Saturnino (2011): "Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo". *Revista de Sociología de la Educación*, 4 (3), 270-285.
- Neugebauer, M. y Schindler, S. (2012): "Early Transitions and Tertiary Enrolment: The Cumulative Impact of Primary and Secondary Effects on Entering University in Germany". *Acta Sociologica*, 55 (1), 19-36. <https://doi.org/10.1177/0001699311427747>.
- Ruesga Benito, Santos S. y Heredero de Pablos, María I. (2010). *Igualdad en el acceso y la estancia en la universidad en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Troiano, Helena, y Torrents, Dani (2018): "La evolución del acceso a la universidad en Cataluña: ¿Cómo la explicamos?" *Revista Española de Sociología*, 27 (1).

Nota biográfica

Manuel Tomás Valdés Fernández es licenciado en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Carlos III de Madrid. Máster en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es doctorando en Sociología en la Universidad Complutense de Madrid, realizando su investigación doctoral en el marco del contrato para la Formación del Profesorado Universitario con referencia FPU16/02905. Líneas de investigación: Sociología de la Educación, estratificación y movilidad social.

El carácter contingente de las elecciones y la experiencia universitaria: riesgo y origen social

The Contingent Nature of Choices and the Students' Experience in the University: Risk and Social Background

Delia Langa Rosado, Dani Torrents y Helena Troiano¹

Resumen

Este trabajo pretende estudiar la experiencia de los estudiantes universitarios de origen social bajo en un contexto de incremento de las dificultades económicas y de endurecimiento de las condiciones institucionales en la universidad. Los momentos que se analizan son: la elección de estudios que realizan estos jóvenes, las condiciones de su paso por la universidad y su proyección de futuro en relación con las decisiones próximas que prevén tomar. Para ello se analizan entrevistas hechas a estudiantes de diferentes universidades catalanas y andaluzas. Entre los jóvenes de origen social bajo se detecta un estilo evitador del riesgo muy consciente de los obstáculos que, en un marco de incertidumbre y mayor presión por el logro como el actual, acrecienta las contradicciones y hace menos atractivas las apuestas universitarias.

Palabras clave

Admisión a la Universidad, estudiantes, crisis económica, factores de riesgo, elección de carrera.

Abstract

This article focuses on the experiences of students from lower social background in a particular context where, on the one hand, the economic difficulties have increased, and on the other, the institutional conditions in the university have become harder. The time periods analysed are: when these young people choose their studies, their living conditions while studying at the university and their future projection concerning future decisions on education and work. The empirical analysis is made in interviews with students of Catalan and Andalusian universities. It is possible to identify among the low social background students a style of risk avoidance, a way to face reality very conscious of the obstacles ahead. As they are immersed in a time of uncertainty and more pressure for achievement, increases contradictions and makes less attractive their university bets.

Keywords

University access, students, economic crisis, risk factors, field of study choosing.

Cómo citar/Citation

Langa Rosado, Delia; Torrents, Dani; Troiano, Helena (2019). El carácter contingente de las elecciones y la experiencia universitaria: riesgo y origen social. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12 (2), 228-244. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14308>.

Recibido: 21-03-2019
Aceptado: 11-05-2019

¹ Delia Langa-Rosado, Universidad de Jaén, dlanga@ujaen.es; Dani Torrents, Universitat Autònoma de Barcelona, danitv@hotmail.com; Helena Troiano, Universitat Autònoma de Barcelona, helena.troiano@uab.cat.

1. Introducción

A pesar de que la perspectiva política moderna define la educación, también la universitaria, como un servicio público y ello queda reflejado en el énfasis que el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior ha puesto en la Dimensión Social de la Universidad, promoviendo la extensión del acceso (Ariño, 2014), las tendencias de democratización de las etapas universitarias no van en este sentido. Los cambios que en la última década se han producido en la universidad española, y en general en el contexto económico, han configurado un nuevo marco en el que los estudiantes, especialmente los de origen social bajo, han visto endurecidas sus condiciones y restringidas sus posibilidades de éxito académico y laboral.

Por un lado, el contexto de crisis económica desde 2008, que afecta al mercado laboral hasta que empieza a recuperarse muy lentamente a partir del 2013, pero que deja un panorama de mayor dificultad laboral y precarización generalizada, especialmente entre los jóvenes y también para los egresados universitarios (AQU, 2017).

Esta coyuntura coincide con diversos cambios institucionales en el sistema universitario. En primer lugar, la reforma de Bolonia –entre 2008 y 2010– conlleva la desaparición de las titulaciones de ciclo corto, una opción de menor riesgo que era elegida en mayor proporción por estudiantes de clases populares (Troiano y Elias, 2013). Al mismo tiempo establece nuevos requisitos de presencialidad, evaluación continuada y mayor frecuencia de la modalidad de evaluación por trabajo en grupo, todos ellos elementos que dificultan la compaginación de los estudios con el trabajo.

En segundo lugar, se produce un progresivo encarecimiento de las tasas de matrícula universitaria que culmina en 2012 con el Real Decreto-ley 14/2012, en el que se establece que los precios públicos cubrirán entre el 15 % y el 25 % de los costes en primera matrícula, y porcentajes mayores en matrículas subsiguientes.

Esto lleva al conjunto de la universidad española a un incremento del 37,5 % de los ingresos por tasas y precios públicos por estudiante, en solo seis años (Sacristán, 2017), pero con grandes diferencias en los incrementos según Comunidades Autónomas. Andalucía y Cataluña son muy diferentes en cuanto a lo que representa este aumento. Ya antes del 2012 en Cataluña los precios de las titulaciones de las áreas de Salud, Experimentales e Ingeniería eran los más caros de España, a la vez que los más baratos en Andalucía, en donde los precios de las titulaciones no varían en función de su llamado grado de experimentalidad. Para el resto de áreas, Cataluña se situaba en los segundos más caros y Andalucía se mantenía en la franja baja de precios. En algunos casos, pues, cursar la misma titulación en Cataluña ha podido ser hasta un 94 % más caro que cursarla en Andalucía. A partir de 2012 Andalucía encarece un 3,4 % sus precios, mientras que en Cataluña se llega a aumentos del 66 %, aunque las becas Equitat (puestas en marcha por la Generalitat) compensan el incremento situándolo en un 37,5 % (Escardíbul *et al.*, 2013). En cualquier caso, y esto nos parece de gran repercusión para los estudiantes de orígenes sociales más bajos, lo que sí es común a ambos contextos es que los precios de la matrícula varían a partir del 2012 según el rendimiento académico a partir de las segundas matrículas.

A esto cabe añadir el endurecimiento de las condiciones de obtención y retención de las becas: se incrementa la nota necesaria para tenerla y el porcentaje de créditos aprobados para conservarla; se reduce la cuantía y el dinero percibido se condiciona a las notas obtenidas. En este contexto más hostil, investigaciones anteriores apuntan a consecuencias sobre los comportamientos de los estudiantes, especialmente los de origen social bajo, para los que la legitimidad de estar en la universidad ya es menor y, con el riesgo

de pérdida de beca, su dependencia del logro en los estudios se hace todavía más acuciante (Langa, 2018). También hay investigaciones que ponen de manifiesto el incremento de la inseguridad e incertidumbre de las clases populares ante esta nueva situación y señalan la percepción de injusticia cuando se comparan con estudiantes que se financian a través de medios familiares, a los que normalmente no se les aplican las mismas exigencias (Langa y Río, 2013).

Desde el punto de vista cuantitativo, algunos trabajos encuentran que los estudiantes no tradicionales (los provenientes de CFGS y los mayores de 21 años) se han vuelto más cautos y acceden menos a la universidad a partir del año en que se da la subida de las tasas de matrícula (Troiano y Torrents, 2018). También se ve un cierto cambio en la tendencia a elegir carreras difíciles y caras, a compaginar más estudios y trabajo y a limitar el número de créditos matriculados (Torrents, 2017; Troiano *et al.*, 2017).

En este trabajo nos proponemos explorar, a partir del análisis de entrevistas, la percepción y gestión del riesgo que llevan a cabo los estudiantes de clases populares en un conjunto de universidades andaluzas y catalanas que se han visto sometidas a similares cambios de contexto, pero, como hemos visto, a diferente grado de modificación de las condiciones institucionales.

2. Riesgo, origen social y elecciones educativas

Las elecciones educativas, como lo son el acceso a la universidad y las decisiones que se adoptan para adaptarse a las condiciones de su paso por ella, están estrechamente vinculadas a un riesgo. Deil-Amen y Goldrich-Rab (2009) definen el riesgo como la exposición a la posibilidad de consecuencias negativas, que pueden ser de tipo académico, laboral, económico o social, y que generan incertidumbre debido a que varían en función tanto de causas individuales (como las capacidades, los recursos o la (in)definición de los propios objetivos), como de causas contextuales (tales como el mercado laboral, el contexto socioeconómico o el diseño institucional-normativo existente). El riesgo, además, se produce tanto en el acceso a la universidad como en el progreso por este nivel educativo, o incluso en los resultados a nivel de inserción laboral o enclasmamiento posterior. Es por lo tanto un riesgo de carácter global (Archer *et al.*, 2002).

El paso por la universidad es un camino que conlleva un riesgo inherente, pero no todos los estudiantes afrontan el mismo nivel de riesgo, ya que sus motivaciones les habrán orientado hacia opciones educativas diferentes. Incluso habiendo tomado opciones similares, las consecuencias diferirán porque no todos los estudiantes disponen de los mismos recursos, capacidades o motivaciones para afrontar tal nivel de riesgo, ni disponen de las mismas oportunidades institucionales-normativas (por ejemplo, la política de becas o la definición de las vías de acceso posibles hacia la universidad). En este sentido, características sociodemográficas como el sexo, la edad o la etnia pueden influir en estos elementos; en este artículo nos centramos en otro eje clave: el origen social del estudiante.

Aunque se acepta como conocimiento consolidado la relación entre el origen social por un lado, y capacidades y recursos por el otro (por ejemplo: Jackson (2013) sobre relación con capacidades; De Pablos y Gil (2010) sobre recursos), el terreno de las motivaciones es más controvertido. Así, encontramos perspectivas que no contemplan la posibilidad de diferentes motivaciones según origen social en la explicación de las elecciones educativas, como la derivada de la Teoría de la Elección Racional clásica (Becker, 1975) en la cual la motivación fundamental es la utilitarista. En este grupo también encontramos la llamada escuela de Nuffield influenciada por Boudon (1974) que parte de la motivación común a no experimentar *demotion social* y que da como resultado variaciones en los comportamientos educativos resultantes según la posición social de partida. Pero también encontramos perspectivas que introducen

en las explicaciones diferencias en las motivaciones derivadas de normas sociales (Gambetta, 1987), o de un hábitus o disposiciones de clase (Bourdieu y Passeron, 1992; Ball *et al.*, 1999). Ni es el objetivo del artículo ni tenemos el espacio suficiente para dirimir entre las diversas perspectivas, sin embargo todas ellas llevan a la idea de que diferentes motivaciones (o consecuencias derivadas de éstas) pueden conducir a los estudiantes hacia caminos y actitudes de mayor o menor riesgo, no solo a nivel del itinerario educativo a seguir (elección de titulación, vía de acceso, etc.), sino también en relación a cómo cursan los estudios (por ejemplo, con o sin beca, cambiando de residencia, etc.), a la compaginación laboral, a los proyectos de vida o a las aspiraciones sociales.

Encontramos diferentes trabajos que han analizado las diferencias en las estrategias que configuran los estudiantes en la universidad. Para los jóvenes de origen social bajo está constatado que, además de ser bastante menor la probabilidad de acceder a la universidad, una vez que se deciden a hacerlo, la elección de la titulación tampoco es aleatoria o fruto únicamente de la personalidad (Torrents, 2017). Estudian en mayor proporción titulaciones de ciclo más corto o de menor prestigio (Triventi, 2011; Gerber y Cheung, 2008), de las que perciben unas mayores probabilidades de éxito (Mingat y Eicher, 1982), con un coste menor directo (tasas) o indirecto (desplazamiento) (Voigt, 2007), o titulaciones con un retorno laboral más rápido y seguro, como forma de reducir la incertidumbre futura (Hillmert y Jacob, 2002). Así pues, los estudiantes de clase trabajadora, que se enfrentan a unas condiciones que conllevan efectivamente mayor riesgo, responden mostrando una aversión al riesgo más evidente y deliberada (Callender y Jackson, 2008). Ponderan especialmente la reducción de costes y por ello son sensibles a las tasas, y las condiciones de las becas, así como a la cercanía a la hora de elegir universidad; intentan, en definitiva, minimizar los riesgos y aumentar las probabilidades de éxito.

Langa y David (2006) describen, a su vez, el cómo se toma la decisión de acceder y vivir la universidad por parte de los estudiantes de origen social bajo, y destacan su carácter no solo evitador del fracaso, sino también contingente. Se trata de un modo de elección más deliberativo, que explicita las vías y la forma de evitar el fracaso, con elecciones en negativo o procesos de “autoderrota” o “desinversión”, desde una tradición en la línea de la reproducción cultural (Reay, 1998).

Las diferencias también se han identificado en las formas de cursar los estudios universitarios. Se han observado a la hora de utilizar las llamadas vías lentas, como la matriculación a menos créditos de los recomendados (Davies y Williams, 2001), o la compaginación de los estudios con un trabajo remunerado (Triventi, 2014). También se han encontrado diferencias por origen social en las expectativas de los estudiantes sobre su progreso educativo: el alumnado de origen social bajo aspira a unas notas más bajas aun teniendo capacidades académicas altas (que Cantor *et al.*, (1987) definen como una estrategia defensiva para reducir la ansiedad producida por el riesgo a no cumplir las expectativas), y presenta un menor engagement con la institución universitaria. En general, se aprecia cómo los estudiantes de origen social bajo experimentan mayor presión por asegurar el logro académico y una mayor anticipación negativa de dificultades, tanto en sus elecciones iniciales de titulación como durante su realización (Langa y David, 2006; Villar, 2011; Daza y Elias, 2013; Soler, 2013; Daza *et al.*, 2019).

3. Datos y metodología

En este trabajo nos proponemos observar entre el alumnado de origen social bajo este carácter contingente y evitador del riesgo en sus elecciones y su experiencia universitaria. Queremos apreciar si las nuevas condiciones de acceso y permanencia en la universidad resultantes de las últimas modificaciones

tanto en precios como en becas generan un clima de dificultad e incertidumbre que hace que la apuesta universitaria se convierta en una opción menos atractiva para este tipo de estudiantes. Concretamente, pretendemos indagar en cómo todo ello impacta en los comportamientos y discursos observados según el origen social, y si confirmamos una diferencia clara en este impacto para el alumnado de origen social bajo. Además, pretendemos hacerlo desde una visión multidimensional a nivel de la etapa educativa en la que se encuentra y del territorio donde estudian.

En las tres investigaciones en que nos apoyamos adoptamos un abordaje de tipo cualitativo. La estrategia metodológica que hemos seguido se ha basado en el análisis de los discursos de los sujetos entrevistados. Pretendíamos acercarnos a los marcos de sentido desde los que los propios estudiantes habían conformado sus estrategias y decisiones y hecho razonables sus prácticas y experiencias en la universidad (Bourdieu, 1991).

El material empírico que se utiliza en este artículo procede, en efecto, de tres fuentes distintas, representando un corpus empírico diverso que se complementa. Se ubica en contextos distintos dentro del estado español, por lo que nos permite recoger una mayor representatividad teórica de los comportamientos y discursos del alumnado universitario:

- a) 24 entrevistas semiestructuradas realizadas en el curso 2015-16 en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) derivadas de una investigación doctoral (Torrents, 2017), sobre las estrategias de acceso a la universidad de alumnos de primer curso, al inicio de la etapa universitaria. 13 de las entrevistas corresponden a alumnado clasificado como origen social bajo a partir de la combinación de la ocupación de los padres (por debajo de cualificados medios) y su nivel de estudios (por debajo del nivel universitario). Se entrevistaron cuatro titulaciones distintas, tratando de abarcar diferentes disciplinas y diferentes características de nota de acceso, precio y dificultad. Son las siguientes: Ingeniería Informática, Educación, Contabilidad y Finanzas, e Historia/Sociología.
- b) 31 entrevistas realizadas también en el curso 2015-16 entre estudiantes de diferentes cursos de la Universidad de Jaén (UJA) con las que se pretendió acercarse a las experiencias de estos jóvenes tanto en su vertiente más académica como social o relativa a las condiciones de vida. Se incluyeron en la muestra a estudiantes de las seis facultades o escuelas de la UJA. Así mismo, ésta estaba compuesta por 19 estudiantes de clase obrera, 8 hijos de autónomos manuales, así como 4 estudiantes de clase media, que se utilizaron como contraste con los de orígenes populares.
- c) Finalmente, en el marco de un estudio longitudinal que sigue a una cohorte nacida en 1998 y que a los 15 años estudiaba en institutos de Barcelona, se han seleccionado las entrevistas realizadas en 2017, año en que cumplen 18-19 años, a los estudiantes que están cursando estudios universitarios. Además, disponemos de estudiantes que se han dirigido hacia Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS), para poder identificar los elementos que les llevaron a descartar la universidad. En total 11 entrevistas.

Aunque se han intentado buscar una distribución de las respectivas muestras en que quedaran representados los estudiantes tanto por sexo como por tipo de titulación, la categoría central de nuestro análisis, de cara a buscar la saturación ha sido la clase social del estudiante.

En cuanto a la saturación intragrupo (Callejo, 1998) las temáticas que han configurado los guiones de las entrevistas son coherentes con el carácter interpretativo de nuestros objetivos. En este sentido, se

pretendía el acercamiento a las experiencias de estos jóvenes tanto en su vertiente más académica (por qué estudian en la universidad, cómo eligen titulación, trabajo académico, preocupación por las notas, organización del tiempo, el precio de las matrículas, previsión de finalización de estudios, y planes de futuro), como social o relativa a las condiciones de vida (de qué viven, dónde viven, si trabajan o no y por qué, el sentido que les dan a las becas, dependencia de los padres).

En la obtención de resultados se ha buscado la replicación teórica entre los diferentes orígenes sociales, observando si las evidencias recogidas difieren significativamente entre sí. A la vez, la replicación también ha sido literal dentro de cada tipo de estudiante buscando patrones de comportamiento y discursos parecidos.

En la exposición de los resultados vamos a organizar el contenido en torno a tres temáticas resultantes de los respectivos análisis de los discursos: los modos y sentidos de la decisión de venir a la Universidad; la experiencia durante el grado; la percepción sobre el futuro. Pasemos a ello.

4. Resultados

- a) **Elecciones iniciales: contingentes y evitadoras del riesgo.** La tendencia a evitar o reducir el riesgo en las elecciones educativas es un rasgo bastante documentado en la literatura sobre elecciones de estudiantes de origen social bajo. Sin embargo, más allá de esto, hemos identificado cierta conexión de sentido entre la aversión al riesgo de los jóvenes de origen social bajo y una estructura de derechos percibidos en sus familias, en las que seguir estudiando en la universidad no parece darse en todo caso por garantizado. Nos referimos a la menor legitimidad de que están de antemano investidas las apuestas universitarias, lo que sobre todo se manifiesta en un cierto sentimiento de deuda, más evidente en los casos en que el estudiante necesita en mayor medida de los recursos de los padres para hacer frente a los costes universitarios (situaciones como la pérdida de beca, pago de segundas y/o posteriores matrículas, cambios de residencia, costes de oportunidad...).

Hemos contrapunteado los discursos de los jóvenes de origen social bajo con algunos casos de universitarios de mayor origen social. Resulta muy nítida la divisoria a la hora de sentir la apuesta universitaria como un derecho incuestionado, un camino natural, que apenas necesita justificación, en los discursos de origen social medio y alto:

«siempre... la universidad siempre ha sido una idea de... a parte mis padres también pues siempre desde pequeña: 'la universidad, tu carrera...'. (Mujer, Química, origen social medio, UAB).

«Pues bien, estuve dos años haciendo Bachillerato... siempre, selectividad... todos los estudios, lo que hay siempre, y finalmente acabar en la universidad». (Varón, Informática, origen social alto, UAB).

Esto se contrapone al modo mucho más contingente de los relatos de jóvenes de más baja posición social. La elección de ir a la universidad es mucho más deliberativa, no se da por descontado.

«No, cuando yo era pequeño siempre tenía idea de trabajar en el Mercadona no sé por qué.

P- ¿En el Mercadona?

RISAS. *La fama que se le dio. Pues no... pero fue terminar el bachiller que luego te preguntaba la orientadora del... del instituto qué querías hacer y te aconsejaba entonces yo ya fue cuando decidí que quería ir a la universidad*. (V, Educación Infantil, origen social bajo, UJA).

«No tenía claro si ir a la universidad, pero bueno que en verdad de toda la vida me ha gustado siempre, desde pequeña he tenido claro que quería hacer empresariales o ADE. Y al final pues me decidí por ir a la universidad». (M, Contabilidad y Finanzas, origen social bajo, UAB).

Está claro que para estos jóvenes de clases populares las aspiraciones no pasan en un primer momento por la universidad, aunque algunos factores circunstanciales (como los orientadores del instituto), o bien los gustos concretos, les hacen decantarse por ella.

Para los jóvenes de posición social baja, estudiar en la universidad es una opción que se valora como arriesgada, no las tienen todas consigo, y elegir hacerlo se relata como una alternativa entre otras por la que se decantaron al final a veces sin mucha convicción. Apreciemos por ejemplo en los siguientes fragmentos que se refieren a la opción de continuar estudiando como un riesgo que en todo caso se asume desde el parapeto más seguro de disponer de estudios profesionales que previamente habían realizado, en una estrategia de aproximación sucesiva (Casal *et al.*, 2006).

«La mayoría ahora va a acabar casi cuando yo, que yo ya tengo el ciclo superior y he estado, digamos, trabajando y van a acabar prácticamente a la par, que todavía no, no han acabado... tan solo ha acabado uno, ingeniero, y está en la piscina... ha acabado ingeniería, todo en sus años, nada más que el proyecto al año siguiente y está en la piscina de socorrista lo mismo que yo podía haber estado allí de socorrista... que vamos, que lo tengo el título de monitor de natación, siempre me he ido intentando buscar el futuro, digamos, podía estar allí y sin embargo pues no sé... me arriesgué a estudiar y hasta ahora mismo...». (V, GAP, origen social bajo, UJA).

Las malas notas o la previsión de no obtener suficiente nota para entrar a la titulación universitaria deseada es lo que ha hecho elegir el camino de la formación profesional a todos los estudiantes entrevistados que cursan CFGS. Cuando este camino más «seguro», aunque más largo, hacia la universidad es el elegido, entonces recae sobre los estudiantes de mayor origen social su carácter contingente, la necesidad de justificar la elección y sobre todo defenderla ante sus progenitores.

«Les costó, o sea les costó bastante aceptar que yo quería hacer un grado superior, porque toda mi familia, o sea mis primos que somos 11, todos han hecho ESO, Bachillerato y Universidad y yo fui la primera que rompí... como esta regla, y les costó». (M, origen social medio, CFGS-Laboratorio Clínico y Biomédico).

La obtención del título de CFGS prevén que les va a permitir entrar a la universidad y a su vez conseguir una inserción adecuada para compaginar estudios y trabajo. En ello vemos tanto la menor legitimidad de ser únicamente estudiante a una edad más avanzada, como la oportunidad que brinda el disponer de un título especializado. Es únicamente entre personas de origen social bajo que encontramos la previsión de seguir estrategias de ahorro todavía más drásticas.

«Después [de terminar el actual grado superior] ir a la universidad, pero necesito antes trabajar un tiempo para poder aborrrar dinero y pagármelo». (M, origen social bajo, CFGS-Higiene bucodental).

Las elecciones iniciales no solo se concretan en la decisión, más o menos de tipo contingente, de si acceder o no a la universidad, sino también en la elección de la titulación a cursar. Aquí el modo de afrontar el riesgo juega un papel fundamental y diferenciador según el perfil del estudiante. Veamos dos ejemplos: las estrategias de reducción del riesgo vinculado al precio, y del riesgo vinculado al retorno laboral.

Prácticamente ningún entrevistado de posiciones sociales más altas configuró las estrategias de acceso atendiendo al precio como factor clave. En cambio, no son excepcionales los entrevistados de origen social bajo que elaboran estrategias de acceso condicionadas por el precio de la carrera que además lo vinculan a las limitaciones económicas familiares.

«Y entonces mi situación económica en casa no... no se podría permitir pagar 3 000€ o 5 000€ al año. Entonces ya, por los motivos económicos, discrepé de hacer esa carrera». (M, Educación, origen social bajo, UAB).

«Porque claro yo cuando vi la nota, sí que es verdad que yo tenía opción de si quería seguir con enfermería, de meterme en un privada. Pagando más. Pero mis padres ya me dijeron que no iban a pagar más». (M, Contabilidad y Finanzas, origen social bajo, UAB).

En cuanto al retorno laboral, si bien podemos encontrar estrategias de reducción del riesgo en todos los perfiles, la diferencia se encuentra en el sentido que le dan a la elección. Para el alumnado de origen social bajo, la incertidumbre vinculada al retorno laboral de la titulación se resuelve priorizando el «flotador» laboral frente a aquello que quizás se adecuaba más a los gustos o preferencias vocacionales:

«Respetaría bastante a una persona que tuviese la carrera de Matemáticas o la carrera de Física. Porque son unos conocimientos que a mí me gustan bastante y que son complicados. Entonces eso era una de las cosas que me llamaba la atención. Y luego Ingeniería Informática era como el flotador. De decir: 'me lo saco, y bueno tendré trabajo y luego podré hacer la carrera que quiera'. Es más como un trámite». (M, Informática, Origen social bajo, UAB).

«En verdad no tenía muy claro la carrera que quería hacer. Era o Infantil o estudiar Griego, porque me gustaba mucho la asignatura de Griego, pero viendo que la de Griego tenía poca salida dije: 'Bueno, otra alternativa que me gusta mucho son los niños.'. Entonces me pasé a Educación Infantil». (V, Educación Infantil, origen social bajo, UJA).

En cambio, en el alumnado de posiciones sociales más altas la inseguridad sobre el retorno laboral se resuelve, cuando se da, priorizando la «distinción» respecto a los otros graduados. Cuando ponen en juego esta estrategia, escogen titulaciones con un plus de dificultad (impartidas en inglés, dobles titulaciones, universidades más prestigiosas, carreras más difíciles...) para tener una ventaja en el mercado laboral y disminuir así la incertidumbre sobre la inserción futura. Aquí la dificultad juega un papel positivo en la estrategia de afrontar el riesgo futuro, mientras que sucede al revés para las posiciones sociales más bajas.

«Al cursarla en inglés quizás cuando acabas, claro, tu nivel es más alto (...) y como que en muchas escuelas se está aplicando dar clases en inglés, pues ya tendría este inglés de saber explicar y eso. Y yo lo veía como: pues algo más». (M, Educación, Origen social alto, UAB).

Otra forma en que hemos podido apreciar las estrategias de evitación del riesgo en las elecciones ha sido circunscribirse a la oferta local o cercana para evitar gastos de manutención e incluso desplazamiento diario:

«A ver, yo sinceramente hasta primero de bachillerato no sabía lo que quería hacer, yo quería hacer ciencias políticas pero mis padres no me podían mantener una estancia en Granada o una estancia en Madrid, yo la quería hacer primordialmente en Madrid porque no sé, me gusta la facultad, me gusta... pero mis padres no me lo podían mantener entonces dijeron: 'mira., tienes que hacer algo que esté aquí en Jaén'». (V, Trabajo Social, origen social bajo, UJA).

«En el momento de asumir costes de alojamiento, transporte, etc., preferían un centro que estas cuestiones más materiales me comportaran más facilidades». (V, Ciencias Políticas, origen social bajo, UPF).

b) **Condiciones de estudio: las nuevas exigencias.** Nos resulta muy sintomático el que hayamos encontrado expresiones de contingencia no solo referidas, como acabamos de ver, a los momentos iniciales de elección. En varios casos esta sensación de que puede pasar cualquier cosa se ha hecho extensible a la experiencia durante la carrera. En los fragmentos siguientes, refiriéndonos a la primera de las citas, esta estudiante de Derecho se plantea, preguntada por sus planes una vez finalice el grado, la posibilidad de no concluirlo. Se muestra bastante y sorpresivamente dubitativa (pues no se había expresado así antes en la entrevista), como si al pretender referirse al futuro más cercano, entrara su discurso en una especie de bucle, una suspensión explícita de sus planes para el porvenir.

«Pues todavía no lo tengo pensado la verdad. No lo tengo pensado. Pero sé que va a ser oposiciones, cuando esté terminando la carrera es cuando me voy a plantear 'A ver ¿cómo dirijo ahora mi...?'. Porque siempre que planeas algo luego ya luego por circunstancias o por otra cosa pues... Entonces yo no sé si realmente voy a terminar la carrera o no. Así que no me planteo...». (M, Derecho, origen social bajo, UJA.).

Obviamente la vivencia de la carrera como incertidumbre se da más cuando la trayectoria académica o la situación familiar ha sufrido algún tropiezo, lo que aumenta los gastos y agrava el sentimiento de deuda con respecto a la familia. Aquí operan muy directamente las nuevas condiciones de estudio resultantes de las reformas: el condicionamiento del precio de las matrículas a rendimiento académico y la sujeción a resultados del mantenimiento de las becas. A varios años de haber iniciado sus apuestas, en efecto, son muchas las constricciones nuevas y antiguas que estos jóvenes han ido experimentando: las presiones académicas y económicas los llevan en muchos casos (y aún más cuando pierden la condición de becario) a implementar estrategias que disminuyan la dependencia de la familia: empezar a trabajar, parar temporalmente los estudios, etc.

«Pues, ¿cómo una familia de 4 personas, con dos hijos universitarios puede sobrevivir con 900€? (...) Mi padre en paro, y mi madre en media jornada. Entonces es como que he sufrido mucho, y prefiero sufrir yo trabajando a que mi familia sufra». (M, Educación, origen social bajo, UAB).

La opción de compaginar estudios y trabajo se vincula en los discursos de los estudiantes de origen social bajo con un fuerte sentido de necesidad que entendemos responde al sentimiento de deuda por utilizar los recursos económicos familiares o por estar estudiando en vez de estar en el mercado de trabajo. A veces una situación sobrevenida desencadena tal necesidad; es particularmente inte-

resante, por responder a cambios de carácter institucional, el caso de esta estudiante que, cursando una titulación difícil, ya que sus tasas de rendimiento son bajas particularmente en primer año, pierde su beca y se ve en la situación de diferir hacia el verano la compaginación con el trabajo. A su vez, vemos reflejado cómo su situación de estudiante y el apoyo de sus progenitores dependen enormemente de los resultados obtenidos:

«Tuve beca en primer año. Ahora no, porque se supone que tienes que tener algunas materias aprobadas y... o sea, suspendidas creo que tienes que tener máximo tres, y a mí me han quedado más...»

E: ¿Y tu continuación en la universidad depende de tener beca, entonces?

Bueno, este año mis padres todavía me apoyan y quiero conseguir trabajo en este verano y pues también pagar yo mi carrera». (M, Ingeniería Química, origen social bajo, UAB).

Para las menos frecuentes ocasiones en que hay compaginación laboral entre estudiantes de origen social alto (Torrents, 2017), el sentido del trabajo es claramente diferente, ya que se vincula con la voluntad de ganar independencia, especialmente en temas de ocio.

«Evidentemente con la comida no, porque la compramos entre todos con la familia, pero las cosas más de cada uno, más de sus gastos, sí que me las hago yo, y tengo una independencia». (V, Historia, origen social alto, UAB).

La decisión de trabajar mientras se estudia repercute en no pocos casos en una dilación en la consecución de la titulación que a veces se experimenta como suspendida en el tiempo, lo que aumenta la experiencia de incertidumbre. La estrategia para gestionar esta vivencia implica ir más lentos, pero más seguros, pues aunque se demore la graduación se gana en legitimidad

«Y lo que pasa es que ahora en abril es posible que tenga un trabajo de 6 meses, desde abril hasta octubre. Hasta finales de septiembre. Lo que implicaría más adelante que me afectaría al horario de la universidad, porque es en Gerona. (...) [Implicará] Dejar de venir a la universidad. Sí. Porque realmente... uff, ahora mismo me vale la pena un poco más aborraz». (M, Sociología, origen social bajo, UAB).

«El tema de que me matriculo este semestre a 3 [asignaturas], el siguiente a 4... No es problema. Porque está justificado. Es en base a que voy a estar trabajando y, claro, no es problema». (V, Contabilidad y Finanzas, origen social bajo, UAB).

Así, se asume la prolongación de la etapa universitaria con el fin de reducir el riesgo (de tener que abandonar la carrera universitaria). Aspecto que no se observa en los discursos del alumnado de origen social alto, que al contrario se muestran más firmes en sus apuestas:

«Bueno supuestamente podías pedir hacer menos créditos si trabajabas... pero, claro, alargabas los años». (M, Informática, origen social alto, UAB).

Volviendo a los estudiantes de posiciones sociales más bajas, nos ha resultado muy sintomático el que se entienda en algunos casos que empezar a trabajar, aunque sea subempleado, suponga un cierto y ansiado período de «descanso de estudiar», a la vez que constituye una forma pragmática de dejar de pagar matrículas encarecidas cuando ya no se disfruta de beca.

«Vamos a ver. Una vez que ya tienes tu carrera puedes meterte a trabajar en otra cosa, aunque no sea lo que tú buscas para un proyecto a largo plazo. Porque puedes coger y meterte a trabajar en algo, ya tienes un ingreso más, ya tienes... y cuando puedas pues entonces ya te pones con el máster. Es decir, el máster no corre ya tanta prisa. Que no es necesario carrera-máster sino carrera, te dedicas a trabajar y así descansas también de estudiar porque llevas toda la vida, carrera, trabajas un poco y ya te haces el máster tranquilamente». (V, Ingeniería Informática, origen social bajo UJA).

«Yo ahora es que estoy también en un momento ya te digo, muy zen, muy... muy espiritual. Busco eso. La felicidad como pueda aportármela y en el momento ahora pues eso, sabiendo que voy a tener un parón. Es como si tuviese un año sabático ¿no? Un año sabático trabajando pero... Un año sabático». (V, Primaria, origen social bajo, UJA).

c) **Futuro académico y laboral: el peso de la incertidumbre.** Sobre las imágenes y representaciones que se hacen en torno al futuro predomina un claro sentimiento de bloqueo e incertidumbre, como se observa en el primer fragmento a continuación. En él, además se despliega el argumento de la inutilidad del saber teórico, muy recurrente entre los estudiantes de origen social bajo que, echando la vista atrás, muestran en algunos casos cierto arrepentimiento por no haber emprendido apuestas más cortas y profesionalizantes, percibidas como más seguras, en definitiva².

«Porque yo creo que el plan de estudios de la universidad no es muy eficiente porque... una profesión más que estudiar... sí, tienes que tener puntos básicos de teoría, por supuesto, pero cuatro o cinco años estudiando una carrera sin prácticas, sin ver en mi caso lo que es una sentencia, sin ver... no te sirve de nada, de nada. Entonces yo le decía a mi hermana que si su carrera iba a ser igual que la mía que no se metiese. Que no se metiese porque a mí... yo he ido a despachos de abogados y les he dicho: 'Soy graduada en Derecho'... y me dice el abogado: 'Pero y ¿qué tienes?'. Nada que soy graduada en Derecho ya está... y ahora resulta que para yo poder ejercer la abogacía me tengo que meter en un máster... en un máster que creía que iba a ser más práctico y eso, y volvemos a lo mismo un año entero estudiando diez asignaturas. En el segundo año es cuando tenemos desde septiembre a enero prácticas, pero vamos otra vez un año entero a estudiar...». (M, Derecho, origen social bajo, UJA).

La precariedad laboral hace que se cierre mucho el panorama; en este aspecto los estudiantes de origen social bajo se han mostrado realmente agobiados e incluso han adoptado expresiones de tristeza y frustración:

«Vamos, yo creo que es... no seré yo solo, eso lo que nos ha tocado también creo yo porque es que es todo el mundo igual... claro con esto que nos ha tocado y ya está... a otros les tocaron la guerra y a nosotros pues nos ha tocado esto». (V, GAP, origen social bajo, UJA).

El sentido de precariedad e incertidumbre interfiere incluso en las estrategias de carácter más psicológico que intentan aliviar la presión actual contando con la posibilidad de una compensación futura hacia el esfuerzo de los progenitores.

«...es caro, lo que han hecho es que se han sacado el plan de jubilación que tenían y han pagado la carrera de mi hermana y la mía. Si podemos, de alguna manera se lo devolveremos...». (V, origen social bajo, Diseño de Videojuegos, UB).

² Por ejemplo, la Formación Profesional. En (Langa, 2018) se relatan varios casos de trayectorias académicas en la universidad no exitosas, o simplemente retrasadas, que exhiben en sus discursos un cierto arrepentimiento por no haber optado por la vía menos insegura de cursar un CFGS.

Por el contrario, para los estudiantes de origen social alto, se afronta la incertidumbre laboral futura con el hecho de tener contactos, empresas familiares... lo que les da una mayor seguridad y puede ser un antídoto contra discursos más negativos. Este elemento, relacionado con la información derivada de la red de contactos de los padres o el llamado capital social (Opheim, 2007; Hansen, 2001), es clave para entender diferencias en cómo se asume el riesgo sobre perspectivas laborales futuras según el origen social del estudiante.

«Podrás encontrar trabajo si buscas y te mueves y tienes... y conoces a gente. O tu padre... tienes amigos, ¿sabes? Contactos». (V, Contabilidad y Finanzas, origen social alto, UAB).

Refiriéndonos de nuevo a los estudiantes de posiciones sociales más bajas, el siguiente alumno nos informa de que para él el dilema estaría entre empezar a prepararse oposiciones o hacer el máster de Secundaria, pues éste le posibilitaría seguir siendo becario. Apreciemos cómo al ir calibrando sus posibles apuestas de futuro académico, la evitación de riesgos (“pérdida de dinero”) parece ser un importante factor a tener en cuenta.

«A lo mejor el año que viene preparo oposiciones pero es que sin trabajo la academia de oposiciones vale dinero. La academia de oposiciones vale dinero y estar, si estás en una academia aquí, yo en mi pueblo en una academia no me puedo apuntar. O estoy aquí o estoy allí. Y si encima para colmo tengo que sacarme el B2 de Trinity o de Cambridge o de alguno que tengo solo el B1, para las oposiciones el B2 cuenta puntuación también, pues ya son gastos que si no tienes ingresos obviamente no te los puedes permitir. Entonces por eso no sé si voy a seguir estudiando, si voy a preparar oposiciones, no sé qué voy a hacer». (V, Educación Primaria, origen social bajo, UJA).

De un modo parecido, esta joven condiciona su continuidad en estudios de máster a la posibilidad de obtener financiación especial, fuera del apoyo familiar –que se vive como poco legitimado ya en este momento de la carrera–.

«He escuchado también de que si vas bien en las prácticas a veces la empresa te coge y ellos te pueden ayudar a hacer el máster y también a trabajar para ellos». (M, Ingeniería Química, origen social bajo, UAB).

A todo esto, la sensación angustiosamente expresada por bastantes de nuestros entrevistados de origen social bajo es que las exigencias no se acaban con la obtención del título, sino que el horizonte tras este momento, que ya vemos no siempre se ve cierto y cercano, no acaba de despejarse. Si tenemos en cuenta que los estudios en no pocos casos se han vivido en clave de carrera de obstáculos y nuevas e incesantes exigencias, la conclusión del grado les precipita a un lugar donde, lejos de poder tomar aliento, se ven obligados a continuar invirtiendo, pero ahora con menos legitimidad (son más adultos), más gastos y sobre todo más indeterminación acerca de cuándo finalizará su estatus estudiantil, todo lo cual agrava el sentimiento de deuda de estos jóvenes. Para el alumnado de origen social alto, en cambio, la posibilidad de alargar los estudios a niveles de postgrado está más aceptada, más “naturalizada” ya desde el principio, y crea menos dudas e incertidumbres.

«Y después estar, cuando haya acabado esto, si es que lo he acabado, trabajando como informático y haciendo Física, digamos, en horas libres. Ir compaginando. Y después, si no hago el doctorado, pues compaginar Física con uno de este [trabajo]. La cosa es no parar de estudiar». (V, Informática, origen social alto, UAB).

5. Discusión de resultados y conclusiones

En este apartado final se lleva a cabo un repaso de los principales resultados obtenidos para cada gran ámbito temático analizado a la vez que se intentan relacionar entre sí y se vinculan con los conceptos expuestos en la introducción teórica. En general hemos apreciado cómo el estilo de elección evitador del riesgo y contingente que describíamos al principio como característico del origen social bajo, hace que se viva como una dificultad añadida la incertidumbre generada por las nuevas condiciones de acceso y permanencia en la universidad, así como que se perciba en clave de mayor riesgo el retorno laboral de la apuesta universitaria. Se aprecia en este sentido cómo hoy la apuesta universitaria se ha vuelto menos atractiva para este tipo de estudiantes.

En primer lugar, hemos visto cómo los estudiantes constatan la necesidad de continuar estudiando después del grado si no quieren que éste sea una apuesta perdida, o muy desvalorizada, después de lo costosa que se prevé su finalización. A esta constatación reaccionan de modo diferenciado los estudiantes de distintas posiciones sociales. Para los de origen social medio y alto la normalización de la situación pasa por movilizar todos los recursos posibles, pero asumiendo como legítima e incuestionada la prolongación postgrado de la inversión educativa. En cambio, para los estudiantes de origen social bajo -desde luego más si estamos ante trayectorias que han experimentado algún tipo de dificultad- las expresiones de descontento, cansancio y frustración son las que caracterizan en mayor o menor medida sus discursos. Efectivamente, la presión por una prolongada y sobre todo indeterminada dependencia de la familia les hace implementar estrategias de reducción del sentimiento de deuda, que acucia en una etapa que cada vez se vive como más pesada, por las numerosas dificultades, e incierta. Estrategias que buscan de nuevo disminuir el riesgo, bien optando por vías menos costosas, o contemplando la posibilidad de trabajar, aun a costa de asumir el subempleo; y que en definitiva debilitan el sentido promocionista desde el que en un primer momento se adoptaron las apuestas universitarias.

Pensamos que el sentido de promoción social que guía las apuestas universitarias se torna de este modo más irreal cuando se recalculan los riesgos que esta opción parece implicar, riesgos que de forma clara se han potenciado en los últimos años, con el aumento del precio de la matrícula, y su condicionamiento a los resultados, el endurecimiento del acceso y retención de las becas, la incertidumbre respecto al futuro laboral con el aumento de la precariedad de los recién graduados, o el crecimiento de las dificultades económicas para la mayor parte de las familias. Conviene recordar que, reforzando la perspectiva teórica aquí adoptada, tal opción universitaria se configura ya inicialmente de un modo más contingente para el alumnado de origen social bajo, eso es, dependiente de motivos que justifiquen la apuesta y ofrezcan garantías de su no fracaso y desde luego ponderando mucho los factores minimizadores de riesgo (carreras con menos costos, trayectorias preuniversitarias solventes y/o más seguros retornos laborales).

Las expresiones de angustia y frustración que hemos detectado, pero también a veces reactivamente y con ciertos tintes moralistas, las de su opuesto en clave de voluntarismo optimista («moverse», «salir al extranjero», «emprender»), nos remiten al marco de sentido o razonabilidad desde la que hemos analizado que se han desarrollado los procesos de acceso a la universidad para estos estudiantes, así como a los estilos especialmente ponderadores de los costes desde los que toman sus decisiones.

Si describíamos, en consonancia con los presupuestos teóricos de los que partimos, un estilo evitador de riesgos en estos jóvenes, la gestión de la incertidumbre que conlleva la subida de las tasas, su condicionamiento al logro, y la reforma hacia un sistema competitivo en la obtención de becas, es obvio que

se vuelve un nuevo obstáculo para las carreras de estos estudiantes, pues les hace todavía más dependientes de los resultados que van obteniendo, a la vez que les resulta más difícil proyectar el futuro. Todo ello repercute en que la inseguridad sobre el retorno laboral se viva más para estos jóvenes en clave de incertidumbre, lo que implica no conocer las posibilidades de éxito/fracaso, y por tanto también pensamos actúa en contra de los estilos ponderadores del riesgo llevando incluso al arrepentimiento sobre la opción tomada. Este cúmulo de factores que median la experiencia de estos jóvenes nos puede estar anunciando, e incluso dando ya claves interpretativas, de los futuros procesos de autoexclusión de quien aún está a las puertas, o de algunos perfiles de estudiantes concretos³, en aras de apuestas de promoción menos arriesgadas.

Finalmente, que estos discursos evitadores del riesgo se identifiquen sin diferencias sustantivas evidentes tanto en Catalunya como en Andalucía puede significar alguna/-s de estas tres cosas: que haya elementos en el contexto que compensen las diferencias entre Comunidades Autónomas; que aunque los dos contextos difieran en cuanto al precio de las tasas, lo común respecto a la novedad de condicionar los precios al logro académico sea más determinante; y/o que se ponga otra vez de manifiesto la gran resiliencia de las clases populares para hacer frente a adversidades de diferente intensidad. Cualquiera de ellas, sin embargo, abre nuevos interrogantes que habrán de seguir siendo contrastados.

Referencias bibliográficas

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari Català. (2017): “La inserció laboral dels graduats i graduades de les universitats catalanes.” AQU Catalunya. Barcelona. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_56174010_1.pdf.
- Archer, Louise; Leathwood, Carole y Merryn Hutchings. (2002): “Higher Education: A Risky Business” en Annette Hayton y Anna Paczuska (ed.): *Acces, Participation and Higher Education*. London: Kogan. http://doi.org/10.4324/9780203416945_chapter_6.
- Ariño, Antonio (2014): “La dimensión social en la educación superior”. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (1), 17-41.
- Ball, Stephen J.; Macrae, Sheila y Meg Maguire. (1999): “Young Lives, Diverse Choices and Imagined Futures in an Education and Training Market”. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (3), 195-224. <http://doi.org/10.1080/136031199285002>.
- Becker, Gary (1975). *Human Capital*. New York: NBER. <http://doi.org/10.7208/chicago/9780226041223.001.0001>
- Boudon, Raymond (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1990). *Reproduction in education, society, and culture*. Londres: Sage in association with Theory Culture & Society Dept. of Administrative and Social Studies Teesside Polytechnic.

3 Parte de la caída en el acceso a la universidad que se viene registrando desde 2012 pensamos tiene que ver con esto.

- Callejo, J. (1998): “Los límites de la formalización de las prácticas cualitativas de investigación social: la saturación”, en *Sociológica*, 3, 93-119.
- Callender, Claire y Jonathan Jackson. (2008): “Does the fear of debt constrain choice of university and subject of study?”. *Studies in Higher Education*, 33 (4), 405-429. <https://doi.org/10.1080/03075070802211802>.
- Cantor, Nancy; Norem, Julie K.; Niedenthal, Paula M.; Langston, Christopher A. y Aaron M. Brower. (1987): “Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1178-1191. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1178>.
- Casal, Joaquim; García, Maribel; Merino, Rafael y Miguel Quesada. (2006): “Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición”. *Papers. Revista de Sociologia*, (79), 21-48. <http://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.798>.
- Davies, Pat y Jenny Williams (2001): “For me or not for me? Fragility and risk in mature students’ decision-making”. *Higher Education Quarterly*, 55 (2), 185-203. <http://doi.org/10.1111/1468-2273.00182>.
- Daza, Lidia y Marina Elias (2013): “Qué quedó de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior? Efectos de la crisis en la universidad y panorama actual”. *Témpora*, 15, 71-91.
- Daza, Lidia; Troiano, Helena, y Marina Elias (2019). “La transición a la universidad desde el bachillerato y desde el CFGS”. *Papers*. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2546>.
- Deil-Amen, Regina y Sara Goldrick-Rab (2009): “Institutional Transfer and the Management of Risk in Higher Education”. *American Sociological Association. Annual Meeting*. San Francisco: Wiscap.
- Escardíbul, Josep-Oriol; Morales, Susana; Pérez Esparrells, Carmen y Eva de la Torre (2013). “Evolución de los precios de matrícula en las enseñanzas universitarias por CCAA (1992-2013): un análisis antes y después del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Comunicación en Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación (AEDE)*. *Asociación de Economía de la Educación (AEDE)*, Universidad de La Coruña.
- Gil, María y de Pablos, Laura (2009). “Los determinantes socioeconómicos de la demanda de educación superior en España y la movilidad educativa intergeneracional”. *XVI Encuentro de Economía Pública 5 y 6 de febrero de 2009*. Palacio de Congresos de Granada.
- Hansen, Marianne (2001): “Education and Economic Rewards. Variations by Social-class Origin and Income measures”. *European Sociological Review*, 17 (3), 209-231. <http://doi.org/10.1093/esr/17.3.209>.
- Hillmert, Steffen y Marita Jacob. (2002): “Social inequality in Higher Education is vocational training a pathway leading to or away from university?”. *European Sociological Review*, 19 (3), 319-334. <http://doi.org/10.1093/esr/19.3.319>.
- Jackson, Michelle (Ed.). (2013). *Determined to Succeed?: Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: University Press.
- Langa, Delia y Miriam David (2006): “A massive university or a university for the masses?: Continuity and Change in Higher Education in Spain and England”. *Journal of Education Policy*, 21 (3) 343-365. <https://doi.org/10.1080/02680930600600630>.
- Langa, Delia (2018): “La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte”. *RES*, 27 (1): 137-145.

- Langa, Delia y Manuel A. Río. (2013): “Los estudiantes de clases populares en la universidad y frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas”. *Témpora*, 16, 71-96.
- Mingat, Alain y Jean Claude Eicher. (1982): “Higher Education and Employment Markets in France”. *Higher Education*, 11 (2), 211-220. <http://doi.org/10.1007/BF00139689>.
- Opheim, Vibeke (2007): “Equal Opportunities? The Effect of Social Background on Transition from Education to Work Among Graduates in Norway”. *Journal of Education and Work*, 20 (3), 255-282. <http://doi.org/10.1080/13639080701464533>.
- Reay, Diane (1998): “Always Knowing and Never Being Sure. Familiar and Institutional Habitudes and Higher Education Choice”. *Journal of Education Policy*, 13, 119-129. <https://doi.org/10.1080/0268093980130405>
- Sacristán, Vera (2017). *Qui finança la universitat? Comparació entre comunitats autònomes a Espanya, Europa i l'OCDE, 2009-2015*. Barcelona: Observatori del Sistema Universitari.
- Soler, I. (2013). *Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la Universidad española*. Tesis doctoral. Departament de Sociologia i Antropologia Social, Universitat de València, València.
- Torrents, Dani (2017). *Estratègies d'accés a la universitat i origen social. L'adaptació de l'estudiant al seu perfil socioeconòmic i al context institucional com a font de diferenciació educativa*. Tesis doctoral. Departament de Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona, Cerdanyola. <http://www.tdx.cat/handle/10803/402358>
- Triventi, Moris (2011): “Stratification in Higher Education and its Relationship with Social Inequality: a Comparative Study of 11 European Countries”. *European Sociological Review*, 29 (3), 489-502. <http://doi.org/10.1093/esr/jcr092>.
- Triventi, Moris (2014): “Does Working During Higher Education Affect Students' Academic Progression?”. *Economics of Education Review*, 41, 1-13. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.006>.
- Troiano, Helena; Torrents, Dani; Sanchez-Gelabert, Albert y Lidia Daza (2017): “Evolución del acceso a la universidad y de la elección de titulación universitaria entre la población joven en Cataluña.” *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35 (2) 281-303. <http://doi.org/10.5209/CRLA.56775>.
- Troiano, Helena y Dani Torrents (2018): “La evolución del acceso a la universidad en Cataluña: ¿Cómo la explicamos?”. *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 127-136.
- Villar, Alicia (2011). *Absències en els estudis universitaris. Ubicacions i itineraris heterogenis*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Voigt, Kristin (2007): “Individual Choice and Unequal Participation in Higher Education”. *Theory and Research in Education*, 5 (1), 87-112. <http://doi.org/10.1177/1477878507073617>.

Notas biográficas

Delia Langa-Rosado es profesora titular de la Universidad de Jaén (España). Su principal interés investigador ha girado en torno a las desigualdades educativas. Ha sido respectivamente vicedirectora y directora

de la Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (2012-2016). Ha realizado diversas estancias de investigación, destacando la del Instituto de Educación de Londres en 2010. Actualmente trabaja en un proyecto I+D sobre inclusividad en la Universidad (Proyecto EDU2017-82862-R). Identificación ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7680-828X>.

Dani Torrents es miembro del Grupo de Investigación sobre Educación y Trabajo (GRET) del Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona (España) desde el 2010. Doctor en Sociología por la UAB, con Mención Internacional. Actualmente contratado como técnico superior en la Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Especializado en el análisis del acceso a la universidad y de la inserción laboral de los graduados universitarios, el análisis de las desigualdades educativas y la estructura social. Identificación ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9061-445X>.

Helena Troiano es miembro del Grupo de Investigación sobre Educación y Trabajo (GRET) del Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona (España) desde el 1992. Doctora en Sociología por la Universitat Autònoma de Barcelona, por la cual está contratada como profesora agregada. Su área de investigación principal son los estudios sobre universidad: el proceso de implementación de reformas educativas, el acceso y progreso de los estudiantes universitarios, la transformación de la institución y el profesorado y la inserción profesional de sus graduados. Identificación ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8352-2415>.

Financiación

Las diversas investigaciones en que se basa este trabajo han contado con sendos apoyos institucionales. Una ha sido realizada en el marco del proyecto «Los estudiantes de clases populares en la Universidad de Jaén (UJA) frente a la universidad de la crisis» (Proyecto UJA2014/06/33 subvencionado por la Universidad de Jaén y la fundación Caja Rural de Jaén (RFC/Acción6_2014). La segunda se ha realizado durante el disfrute de la beca pre-doctoral Formación de Profesorado Universitario, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España), con referencia FPU2012 - AP2012-2290. Y la última forma parte del proyecto «Elecciones educativas y desigualdades sociales en las biografías juveniles: acceso a la universidad, itinerarios de formación profesional y abandono del sistema educativo» con el apoyo del Plan Nacional I+D (referencia CSO2016-79945-P).

La dimensión social en la educación superior para las instituciones formadoras de docentes: una mirada desde Latinoamérica¹

The Social Dimension in Higher Education for Teacher Training Institutions: A Look from Latin America

Claudia Iriarte, Ricardo Morales, Lea Cruz, Joseph Malta, Carla Paz, Marlon Medina, Olvis Castro y Rita Tamashiro²

Resumen

En el documento que se presenta, se realiza una aproximación a la definición de los elementos que conforman la dimensión social en la educación superior para las instituciones formadoras de docentes, a la luz de lo descrito en el Informe sobre la Implantación del Proceso de Bolonia en el Espacio Europeo de Educación Superior, Bucarest (2012) y de lo declarado en las Conferencias Ministeriales (2005, 2007, 2009, 2010, 2012). Se expone una conceptualización de la dimensión social, sustentada en los planteamientos y visiones de diversos autores y pensadores, así como en la propia experiencia desde la educación superior latinoamericana.

Palabras clave

Dimensión social, educación superior, instituciones formadoras de docentes, Universidad Latinoamericana.

Abstract

In the current document, an approximation to the definition of the elements that shape the social dimension in higher education for teacher training institutions is presented, in light of what was described in the Report on Implementation Process in Bolonia in the European Higher Education Area, Bucarest (2012), and from that declared in the Ministerial Conferences (2005, 2007, 2009, 2010, 2012). The conceptualization of the social dimension is exposed, sustained in the expositions and visions of diverse authors and thinkers, as well as in the own experience from the Latin American higher education.

Keywords

Social dimension, higher education, teacher training institutions, Latin American University.

Cómo citar/Citation

Iriarte, Claudia; Morales, Ricardo; Cruz, Lea; Malta, Joseph; Paz, Carla; Medina, Marlon; Castro, Olvis; Tamashiro, Rita (2019). La dimensión social en la educación superior para las instituciones formadoras de docentes: una mirada desde Latinoamérica. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12 (2), 245-265. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14751>.

Recibido: 16-04-2019

Aceptado: 11-05-2019

1 Este artículo forma parte del proyecto TO-INN *From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions* financiado por la Unión Europea a través del programa Erasmus, Acción K2 Capacity Building, (573685-EPP-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP) <https://www.toinn.org>.

2 Claudia Iriarte, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, claudiar_iriarte@yahoo.com; Ricardo Morales, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, rmorales@upnfm.edu.hn; Lea Cruz, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, lea_cruz2001@yahoo.com; Joseph Malta, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, juan.malta@unah.edu.hn; Carla Paz, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, cpaz@upnfm.edu.hn; Marlon Medina, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, alexandremedina06@gmail.com; Olvis Castro, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, castrounah@gmail.com; Rita Tamashiro, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, ritatamashiro@unah.edu.hn.

1. Introducción

El presente artículo surge de las reflexiones generadas entre las dos instituciones formadoras de docentes en Honduras –la Universidad Nacional Autónoma Nacional de Honduras (UNAH) y la Universidad Pedagógica Nacional «Francisco Morazán» (UPNFM)–, como parte del Proyecto To Inn «De la Tradición a la Innovación», Programa Erasmus + Key Action 2 - Capacity building in the field of Higher Education de la Unión Europea.

Las ideas planteadas, toman como base los enunciados básicos sobre los cuales se sustenta el Proyecto To Inn, que parte de una conceptualización de la dimensión social inspirada en las conferencias ministeriales de Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest (2010) y Bucarest (2012), y en otros estudios vinculados al tema.

Desde esta dimensión, se plantea a la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado, convicción planteada en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y El Caribe, desarrollada en Cartagena de Indias (2008) y en la visión de la educación superior como servicio público, plasmada en la Declaración Mundial de la UNESCO (1998).

En la aproximación formulada en la cumbre de Londres (2007), la dimensión social hace referencia al papel de la educación superior en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad. Así también se aborda la necesidad de que la educación superior se enfoque en maximizar el potencial de las personas en su desarrollo personal y en su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento. El comunicado de Londres (2007) plantea la aspiración social de que los estudiantes que ingresan, participan y culminan la educación superior debe reflejar la diversidad de los pueblos.

Siendo así, el objetivo de la dimensión social en la universidad es la igualdad de oportunidades en la educación superior, en términos de acceso, participación y éxito en los estudios, así como el estudio de las condiciones de vida, el asesoramiento, el apoyo financiero y la participación de los estudiantes en la educación superior, lo que también implica igualdad de oportunidades en la movilidad, la eliminación de obstáculos y la aportación de incentivos.

1.1. Sub dimensiones de la dimensión social en la educación superior

Los elementos que componen la dimensión social en la educación superior, gravitan alrededor de cuatro sub dimensiones: la igualdad de oportunidades; el origen de los estudiantes; el aprendizaje social; y, la inserción laboral, movilidad y empleabilidad.

1. La igualdad de oportunidades

En las últimas décadas la desigualdad socioeconómica en América Latina y su relación con las oportunidades de acceso de los jóvenes en las diversas modalidades de la educación superior, ha venido ocupando una creciente atención por parte de los estados nacionales. Las políticas y sus resultados han sido de orden muy diverso y difícilmente podría generarse un juicio sintético acerca de ellas (Medina Lozano, 2015). Dentro de este contexto las Instituciones de Educación Superior (IES) en América Latina han implementado algunas políticas inclusivas que se han orientado a lograr la integración de las relaciones de acceso y de participación igualitaria, como: la diversidad racial, cultural y de género; en procura de remediar las discriminaciones históricas

que han conducido a la situación de desigualdad que atraviesan los jóvenes de los estratos sociales más deprimidos en América Latina.

En la Declaración Mundial de la Educación Superior de la UNESCO (1998), se establece que en la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales, o sociales, ni en incapacidades físicas.

Por otra parte, en cuanto al acceso y participación igualitaria en las IES en América Latina, no existe una eficiente implementación de políticas de igualdad de oportunidades que procurarían una mayor integración de los individuos en sociedades caracterizadas por fragmentaciones de diferentes naturalezas.

En el caso de la relación de inclusión-exclusión, el modelo de las IES en América Latina, en su mayoría, se encuadra en instituciones que privilegian el mérito y la excelencia como principios transcendentales en el proceso de la formación académica, pero, paradójicamente estos principios en algunos momentos se anteponen como principios de inclusión, debido a que al reconocer el mérito y la excelencia, generalmente se olvidan de los referentes sociales, culturales y económicos de donde provienen los jóvenes, convirtiéndose en factores de exclusión y de desigualdad en cuanto al logro académico.

El desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior en América Latina supone superar la doble contradicción que les da origen: por una parte, su implementación en el contexto de sociedades en las que incomprensiblemente se exagera la exclusión y la fragmentación social, y por la otra, su localización en un ámbito tradicionalmente opuesto a las tendencias igualitarias, como es el nivel de la educación superior.

La inclusión cambia el eje de discusión al tomar como punto de partida el reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado; esto supone un cambio sustancial del foco de análisis en la medida en que, tradicionalmente, se consideró a la diversidad una desventaja y un obstáculo a remover para construir sociedades homogéneas.

En el ámbito educativo, supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades, lo que implica velar y generar condiciones adecuadas para la obtención de resultados favorables. La aplicación de este concepto en el ámbito de la educación superior adquiere una mayor complejidad en la medida en que requiere ser articulado con las nociones de mérito y excelencia, fuertemente presentes en el modelo de las IES en Latinoamérica.

Para Bourdieu y Passeron (2006), la afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza es la que determina las posibilidades de éxito. Incluso la igualación de los medios económicos para desarrollar los estudios superiores –aunque promueve una igualación formal– no suprime las ventajas/desventajas de origen que quedan veladas por un sistema de educación superior que premia de manera «neutral» el mérito individual. De esta manera, la generación de una igualdad formal de posibilidades conduciría a una legitimación de los privilegios por parte de la educación a nivel superior en el caso de la región latinoamericana.

En este sentido, Rama (2005), señala que en América Latina se han impulsado diversas modalidades compensatorias con el propósito de atender la igualdad de oportunidades en la educación superior buscando reconocer de manera diferenciada a los diversos sectores más desfavorecidos que no logran ingresar o permanecer en la educación superior en las condiciones normales de las políticas de educación superior. Las modalidades implementadas para el nivel terciario son: becas, cupos, modalidades de admisión especiales, asesoría académica, mentorías, tutorías, pro-pedéuticos para sectores específicos.

El sistema de educación superior latinoamericano ha pasado de una tasa de matrícula del 17% en los años noventa a un 32% de acuerdo con UNESCO (2015a). El reto que se presenta es el de crear las condiciones de igualdad de oportunidades, acceso, y permanencia en este nivel, para poder superar las decrecientes tasas de graduación de las carreras y los altos niveles de deserción, los que se contraponen con las altas tasas de graduación del nivel secundario.

2. El origen de los estudiantes

El origen social de los estudiantes y el impacto en sus trayectorias educativas es un tema de debate en la sociología de la educación que inicia en los años sesenta cuando comienza a cuestionarse la neutralidad socio política de la educación, derivada del pensamiento liberal que generó su creación y había favorecido su expansión, pero además comienzan a cuestionarse sus posibilidades como factor de movilidad social ascendente (Bonafant, 1998; Bourdieu, 1987). En 1966 el gobierno de los Estados Unidos encomienda la primera evaluación de un sistema educativo con el propósito de conocer con detalle la falta de oportunidades educativas por razón del origen social de los estudiantes. El informe Coleman (Coleman *et al.*, 1966), encontró que el origen familiar de los alumnos es determinante para el logro educativo y que la influencia de este factor no disminuye con el tiempo en la escuela. Este informe es el fundamento de las políticas sociales de discriminación positiva aplicadas por los gobiernos y los organismos internacionales en la actualidad.

Carabaña (2007), afirma que la relación entre el logro educativo y el origen social de los alumnos es un campo analítico fundamental en la sociología de la educación. Pierre Bourdieu (1987) se refiere al habitus como un estilo de vida compartido por personas de una clase social similar, los sistemas educativos reconocen el habitus de las clases medias y altas lo cual dificulta el camino educativo de los alumnos con escaso capital cultural asociado al habitus de las clases bajas. En este sentido, Bourdieu cuestiona el papel de la educación como medio de movilidad social ascendente y sostiene que, al contrario, la escuela es un medio de reproducción de las desigualdades sociales.

Por la misma línea de la reproducción cultural, el sociólogo británico Bernstein desarrolló su teoría de los códigos sociolingüísticos, argumentando que el código elaborado de las clases medias, caracterizado principalmente por la comprensión abstracta y utilizado en la escuela podría también estar relacionado con el fracaso escolar y el por qué los hijos de la clase obrera no superaban ni la formación ni la ocupación de sus padres (Lozano, 1994). Bronfenbrenner (1986) por su parte, ha estudiado los tipos de organización familiar, enfatizando en los estilos autoritarios de la clase obrera, esta posición es similar a la de Kohn (1963) quien arguye que los padres transmiten a sus hijos los comportamientos comunes en sus ocupaciones: iniciativa y creatividad en la clase media y orden y obediencia en la clase obrera. En general estas teorías coinciden en afirmar que el origen social juega un papel importante en el éxito educativo y laboral de las personas.

En la década de los 90, se realiza el análisis sobre la relación que existe entre los estudiantes y el sistema universitario, se describen las diferentes identidades estudiantiles y las implicaciones educativas de las mismas para la institución universitaria. Hoy en día se reconoce a los estudiantes, como un grupo social heterogéneo, producto de los procesos de feminización, la diversidad creciente generada por las condiciones socioeconómicas del estudiantado y el capital cultural de las familias, entre otros (Soler, 2009).

De cierta manera los antecedentes antes planteados han influido en la consideración del origen social como factor asociado al logro educativo. En la actualidad, las evaluaciones internacionales como PISA, toman en consideración esta condición. En este sentido, el informe de 2015 establece que por lo menos en los países de la OECD «Los estudiantes más desfavorecidos tienen casi el triple de posibilidades de no alcanzar el nivel de competencias básicas», una situación similar ocurre con las poblaciones de inmigrantes. En América Latina el fracaso escolar aparece asociado siempre con los segmentos socialmente más vulnerables de la población que se caracterizan por su exclusión debido a factores como pobreza, origen social, género, cultura, lengua y capital cultural de las familias.

Con respecto a la educación superior, las preocupaciones sobre la equidad aparecen reflejadas en la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación (UNESCO, 1998): «en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas» continúa diciendo que «se debe facilitar el acceso a la educación superior a los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades». Con respecto al género, la declaración es clara al afirmar que «se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas, e incrementar sobre todo su participación activa en la adopción de decisiones».

Las preocupaciones antes expuestas han llevado a que la Declaración de la Conferencia 2009 llame a los estados miembros de la UNESCO a emprender acciones para «garantizar la igualdad de acceso a los grupos insuficientemente representados, tales como los obreros, los pobres, las minorías, las personas con capacidades diferentes, los migrantes, los refugiados y otros grupos de población vulnerables». Este llamado es especialmente relevante para América Latina considerada la región más desigual del mundo y en donde la distribución del bienestar está marcada principalmente por el origen social de las personas. De hecho, el acceso a la educación superior, incluso pública, es más fácil para estudiantes de clases medias y altas y la cobertura promedio de la educación superior no supera el 30% y en los países más pobres de la región como Honduras apenas alcanza el 15%. Los sistemas educativos latinoamericanos son tan excluyentes como las sociedades donde se insertan, las oportunidades de educación, más allá de la educación obligatoria, están marcadas por el origen social. De todas maneras, como afirman Archer *et. al.*, (2006: 2) «la educación superior tiene por definición un potencial de exclusión porque no es ni abierta ni obligatoria».

Diversos estudios analizando los casos de Brasil, Argentina y México, destacan que los docentes tienden a auto-percibirse como clase media, quiere decir que no son parte de la clase más privilegiada ni de la más desfavorecida, quizás esta situación puede extrapolarse a los estudiantes de docencia, no obstante, el deterioro de las condiciones laborales de la profesión docente, en países como Honduras atrae cada vez a menos estudiantes de la clase media con alto rendimiento académico, que suelen ser egresados de escuelas privadas de alto perfil. En relación con el capital cultural de las familias, las Facultades de Educación podrían estar acogiendo a estudiantes con una considerable desventaja debido al grado de escolaridad de los padres (Vaillant, 2004). En Honduras, por lo menos, buena parte de los estudiantes que se deciden por la docencia no han logrado superar las pruebas requeridas para otras carreras con mayor prestigio social (PREAL-FEREMA, 2015).

El concepto de origen social de los estudiantes utilizado en este estudio remite a la teoría social que considera una primera dimensión que suele tener el ingreso como referente de ubicación de las personas en una estratificación económica (clase alta, media, baja) y una segunda asociada a categorías definidas en términos socioculturales: como género, ocupación, etnia, etc. que no se expresan precisamente en términos de estratificación económica pero que guardan una relación estrecha con la misma. Para Suárez y Pérez (2008), en la actualidad la noción de estudiante universitario se entiende como polisémica y es por ello que la conceptualización de la dimensión social de los estudiantes se realizará a partir de los ámbitos de diversidad, generando la multidimensionalidad en el origen de los estudiantes universitarios en la región latinoamericana, siendo estos:

Tabla I. Origen y conceptualización de la categoría estudiantes

ORIGEN DE LOS ESTUDIANTES	CONCEPTUALIZACIÓN
Etnia	Pertenencia e identificación con un grupo que se caracteriza por atributos compartidos tales como características físicas, tradiciones culturales, sistema de creencias, idioma, historia y otros.
Género	Hace referencia al rol social construido por hombres y mujeres como resultado de su socialización, describe funciones y roles socialmente asignados o adoptados.
Cultura	Conjunto complejo de conocimientos, creencias, referencias estéticas, principios morales, normas aprendidas, costumbres y otros repertorios de capacidades y hábitos adquiridos de los miembros de una sociedad determinada.
Clase social	Ingresos individuales, ocupación, educación y prestigio en la sociedad. Esos factores tienden a ir juntos, pero indican algo más que ingresos y educación y van con un conjunto de comportamientos, expectativas y actitudes.
Capital cultural	Conjunto de valores, experiencias y conocimientos culturales adquiridos principalmente en la familia y heredados a los hijos mediante tradiciones culturales.
Lengua	Sistema convencional y articulado de comunicación, incluye amplias colecciones de representaciones y modos de expresión apropiados para todo tipo de situaciones.
Edad	Variable determinante para la comprensión de aspectos como el acceso a la universidad, las condiciones de vida, la organización del tiempo.
Estudiantes que trabajan	Los jóvenes trabajadores representan una manera particular de ser estudiante: se encuentran, de manera simultánea, desempeñándose en el rol que ejercen en una institución educativa y en el que ocupan en el ámbito laboral.
Discapacidad	Conjunto de condiciones tanto del estado de salud como del entorno social. La discapacidad social es una situación que puede tener su origen en la salud, en no ver cubiertas las necesidades básicas, en una falta de apoyos, en un estigma, en un entorno no accesible, lo que en realidad determina si una condición física o intelectual genera condiciones de exclusión o marginación.

Fuente: elaboración propia.

3. El aprendizaje social

El aprendizaje social está integrado por dos componentes, el primero es el aprendizaje individual y el segundo es el aprendizaje colectivo. Ambos componentes contribuyen al logro del aprendizaje social enmarcados dentro de un macro contexto, que es la «educación emocional»,

la cual incluye el desarrollo de habilidades y actitudes para educar sus emociones, interpretar las de otras personas y las del colectivo; condición necesaria para la convivencia, tejer la resiliencia, fortalecer la construcción de valores y aprender en comunidad.

Para los fines del perfil profesional, de construcción de ciudadanía y por ende para las innovaciones curriculares, el aprendizaje social se desprende de la educación emocional, que podría estar considerado en los currículos, ya que, si los sistemas educativos aspiran a una formación integral de las personas, es necesario que dicho componente sea considerado desde el macro, meso y micro currículo.

Respecto al término «aprendizaje social» propiamente dicho, de acuerdo con Pérez (2012: 18), sería más oportuno hablar de «educación emocional», ya que es más amplio e inclusivo que otros términos como «alfabetización emocional» o «aprendizaje social y emocional». El autor afirma que los países que promuevan la educación emocional podrían generar un efecto dominó sobre los niveles de motivación, autocontrol y bienestar de la ciudadanía.

Vuelta la mirada hacia el componente del aprendizaje colectivo, y transversalizado por la educación emocional, los tipos de aprendizaje social a destacar son: el aprendizaje social valórico, el aprendizaje social con resiliencia, y las comunidades de aprendizaje.

El aprendizaje social valórico. Desde el punto de vista del *constructivismo social*, se aprende en interacción con los demás y se produce el desarrollo cuando internamente se controla el proceso y se integran las nuevas competencias a la estructura cognitiva (Tünnermann, 2011). El constructivismo social marca las pautas para desarrollar proyectos de investigación en el trabajo cooperativo como estrategia de aprendizaje y ha promovido la reflexión sobre la necesidad de propiciar interacciones más ricas, estimulantes y saludables en las aulas, por tanto, es preciso pensar en el rol del profesor como un observador-inventor, que facilita la construcción de conocimientos por medio de situaciones y actividades de aprendizaje variadas y graduadas, promoviendo una reflexión sobre lo aprendido, resultando en conclusiones útiles para replantear el proceso, en contradicción a ser solo un transmisor de conocimientos (Tünnermann, 2011: 25).

Entendido el constructivismo social desde esta perspectiva, es necesario establecer desde el currículo, la dimensión actitudinal y valórica con mayor descripción y así orientar la formación de los profesores, ya que si bien estos tienen un cierto dominio del contenido disciplinar y los procedimientos para su enseñanza, hay escasa formación y sistematización del desarrollo de contenidos actitudinales, recursos y medios didácticos.

Al respecto, Pérez (1999: 114) señala que en los procesos curriculares se debe pensar en la integración de contenidos formativos como «el aprendizaje de pautas de convivencia, normas, valores, actitudes, creencias, el desarrollo de la capacidad de juicio, desarrollo de la capacidad crítica, mejora del autocontrol, etc.», incluidos en el currículo como un contenido, o un grupo de contenidos de tipo actitudinal.

Al definir los diseños curriculares, se declaran objetivos, competencias, contenidos y muchos otros elementos; sin embargo, es necesario preguntarse hasta qué punto se establecen elementos formativos que ayuden a los estudiantes a desarrollar la capacidad de ser tolerantes, críticos, respetuosos de los demás, a cumplir las normas, a ser democráticos y a ser dialogantes. Por tanto, es

necesario enseñarlos de una manera vivenciada, creando el clima adecuado para que los alumnos puedan experimentar y sentir por sí mismos aquellas situaciones que les permitan avanzar en la construcción de su personalidad (Pérez, 1999).

Una conjunción práctica de lo valórico es el ejercicio de ciudadanía. La gran pregunta es ¿cómo expresar el compromiso social de la universidad? Carmen Amaro –docente cubana–, ante esto responde que la educación universitaria tiene un compromiso con la realidad del país, por lo que en la solución de los problemas de la sociedad debe estar la fuente, el contenido, los métodos y la práctica de los procesos de enseñanza aprendizaje como expresión de la ética de los profesores, ya que la enseñanza y el aprendizaje son procesos colectivo-sociales.

Esto es un paso a la concreción de la idea de ciudadanía, desde la cual el estudiante debe quedar preparado para participar individual, colectiva, social o institucionalmente en la transformación nacional. En las universidades, históricamente ha existido la función de extensión, desde la cual en primera instancia se programaría la intervención anterior, algunas universidades han pasado del enfoque de extensión al enfoque de vinculación universidad-sociedad.

El aprendizaje social con resiliencia. Los procesos orientados a la educación emocional, podrían incidir de manera directa en el desarrollo de la *capacidad de resiliencia*, entendida por Morán (2015: 13) como la capacidad de superar adversidades, resistir y adaptarse a pesar de las dificultades de la vida, logrando un balance final de éxito, transformación y enriquecimiento personal.

Muñoz y De Pedro (2005: 111), mencionan que, entre los resultados del proceso de construcción de la resiliencia, se encuentra «la comprensión, la fantasía, el optimismo, el humor, el afecto, la aceptación de sí mismo, la ilusión, la alegría, la generosidad, la esperanza, la creatividad, el gusto por la vida, el trabajo, etc.». Se reconoce que la resiliencia se aprende, un proceso al que aporta el aprendizaje individual, el aprendizaje colectivo, el contexto institucional y la comunidad.

A nivel de centro educativo y aula, hay un componente denominado *gestión afectiva*, que se relaciona de manera directa con las expectativas que el docente pudiera generar en sus estudiantes, tanto a través de su comunicación verbal, como no verbal y escrita; este tipo de comunicación puede incidir de manera negativa o positiva en el rendimiento de los estudiantes. Según UNICEF (2004), la definición de estimulación de la motivación es un objetivo esencial para crear expectativas positivas en sus estudiantes, buen trabajo en el aula, alianza escuela-familia; asimismo, un eje central es la mediación y autoridad pedagógica.

Para lograr una *educación emocional e integral*, es necesario pasar de un enfoque centrado en la enseñanza, a un enfoque centrado en el estudiante, para ello es importante considerar sus necesidades, intereses y emociones, y a la vez las características escolares del contexto latinoamericano: un número grande de alumnos cuyos padres y abuelos nunca fueron a la escuela o tuvieron educación formal; niños de familias desintegradas que no se ocupan de sus hijos, educados desde el sentimiento de abandono; niños que reciben de sus padres abusos o influencia educativa negativa. Donde no se puede partir de la base de una acción educativa previa en los ámbitos de educación moral, educación cívica, hábitos de higiene o habilidades sociales para el diálogo y la convivencia (Esteve, 2003).

Otro factor importante es la *motivación escolar*. La motivación es uno de los principales factores socioemocionales que inciden en el aprendizaje de los estudiantes. Según Artunduaga (2008),

dentro de los factores que inciden en el rendimiento académico, existen los contextuales, que incluyen variables pedagógicas como: expectativas y actitudes del profesor, formación y experiencia del profesor, personalidad del profesor, proceso didáctico, el acompañamiento pedagógico, tamaño del grupo, y clima de la clase. Asimismo, están los de tipo personal, con variables actitudinales como: responsabilidad hacia el aprendizaje, satisfacción, interés por los estudios, decisión ante los estudios, planeación del futuro, autoconcepto y habilidades sociales.

Otro aspecto que incide en la motivación, y por ende en el aprendizaje de los estudiantes, es la postura para afrontar las tareas que les son asignadas:

«[...] a veces no es que los alumnos no aprendan porque no estén motivados, sino que no están motivados porque no aprenden, y no aprenden porque su modo de pensar al afrontar las tareas es inadecuado, impidiendo la experiencia satisfactoria que supone sentir que se progresa». (Tapia, 2005: 4).

Igual influencia sobre el aprendizaje tiene el significado funcional que los estudiantes dan a las tareas, es decir, el ¿para qué les sirve lo que aprenden?; este factor se ve estrechamente vinculado con el contexto social, el cual contribuye a atribuir otros significados:

«El significado más patente es el instrumental. Por ello, esforzarse por aprender puede ser más o menos interesante dependiendo del significado funcional de lo que se aprende. Se busca aprender algo útil, si bien la utilidad es relativa: comprender un principio, resolver un problema, facilitar nuevos aprendizajes, facilitar aprendizajes que posibilitan el acceso a distintos estudios, al mundo profesional en general y a puestos específicos de trabajo en particular». (Tapia, 2005: 2).

Las comunidades de aprendizaje. Es requisito que los estudiantes, los docentes, los padres de familia, los directivos y la comunidad en general, tengan altas expectativas de los procesos educativos y trabajen en conjunto para el logro de las metas educativas. En ese sentido, Cámara (2008: 148) plantea que «el cambio depende sin duda de todos los actores del sistema, pero es saludable pensar que el principal actor es el último estudiante».

Las comunidades de aprendizaje, y la relación tutora que ello implica, son clave para el cambio en las escuelas, en las aulas, y entre colegas, donde el desafío central es «ayudar a transformar el salón de clase ordinario en comunidad de aprendizaje» (Cámara, 2008: 15).

Esta relación de tutorización produce tanto transformación, como calidad y equidad educativa, ya que promueve procesos diagnósticos «con notable precisión» de necesidades sentidas por los profesores de cualquier nivel del sistema: «la inseguridad con la que manejan muchos de ellos los contenidos del programa, y la imposibilidad práctica de atender individualmente a cada estudiante sin que haya rezagados». (Cámara, 2008: 15).

Para Cámara la respuesta viene de un «contrato educativo» (entre el que sabe y el que quiere aprender); también de la comunidad de aprendizaje «para ser y convivir (*educación intencional*)»; la ética, el proceder ético y la verdad.

Una comunidad de aprendizaje es un modo de organización en el que las personas se ponen de acuerdo para perseguir unos objetivos comunes a partir del consenso, trabajo colaborativo, diálogo y aprendizaje cooperativo para lograr una alternativa al modelo curricular y organización

escolar tradicionales, que facilite la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes (Romero, 2010:2-3, en Pérez, 2011: 34).

Un requisito para las comunidades de aprendizaje es la educación inclusiva. Por ello, es importante que se trabaje a nivel de comunidad, y un poco más allá, que se trabaje desde una comunidad de aprendizaje, en la cual sus miembros se apasionen por aprender de manera constante. Day (2006: 149) señala que «cuando están presentes la necesidad y la finalidad cuando las condiciones son correctas, los adultos y los estudiantes juntos aprenden y cada uno vigoriza y contribuye al aprendizaje del otro». La *pasión* es un factor no menos importante.

Trabajar en comunidad es una forma de incidir para que el aprendizaje colectivo se desarrolle de manera efectiva ya que, como señalan Sandelands y Boundens (2000: 47 en Day, 2006: 150), «las personas sienten que forman parte de la vida del grupo. Cuando se las recibe en un grupo seguro, vital y activo, también ellas se sienten seguras, vitales y activas, y les agradan estas sensaciones». Por lo anterior puede decirse que cuando se piensa en la educación inclusiva, debe pensarse en aprendizajes colectivos y aprendizajes en comunidad, y por ende, en el aprendizaje social.

El aprendizaje social es una extensión de la inclusión, pone límites a la empleabilidad, e imprime la competencia social ligada al origen y al perfil profesional.

4. Inserción laboral, movilidad y empleabilidad

El vínculo entre educación superior y el trabajo es siempre actual y relevante. Brunner (2010) plantea varias interrogantes que enfrenta hoy la educación superior en relación con el mundo del trabajo: si los estudiantes adquieren una formación pertinente, si son apropiadas las capacidades y habilidades que los jóvenes adquieren para el desempeño de los roles que exige el mundo ocupacional, y, si están preparados para ingresar al mundo laboral.

Los vínculos entre educación superior y mundo laboral son importantes: por un lado, se espera que, a través de la educación superior, los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades o competencias importantes para su uso en el trabajo y que tengan la oportunidad de tener éxito, sea cual sea su procedencia. Sin embargo, en gran medida, los vínculos entre la educación superior y el empleo son parte de una meritocracia educacional: cuanto mayor es el nivel alcanzado por la persona al final de su educación previa al trabajo, más probabilidades tendrá de éxito en el mundo laboral (Teichler, 2003). Aunque en otros casos el concepto de meritocracia educacional es de carácter credencialista y se cruza con el capital relacional y el factor político para la inserción laboral.

Por otro lado, si bien es cierto, un referente del vínculo con el mundo laboral es el número de estudiantes graduados o titulados y el tiempo que tardan en titularse, otro punto de análisis es el tipo de profesional que necesita el país, para su contribución al desarrollo humano sostenible y a la resolución de los problemas prioritarios para la sociedad en su conjunto.

Dicha contribución cobra mayor relevancia en contextos como los latinoamericanos, donde, como señala Stiglitz (2012, parr.11): «la falta de oportunidades implica que el activo más valioso con que cuenta la economía –su gente– no se emplea a pleno». Muchos de los que están en el fondo o en el nivel medio, no logran concretar todo su potencial, porque los ricos utilizan sus

influencias para reducir los impuestos y recortar el gasto público. Esto, a la larga provoca una baja inversión en infraestructura, educación y tecnología.

Referentes para el Análisis del Vínculo Educación Superior e Inserción Laboral. En el Informe sobre la Implantación del Proceso de Bolonia en el Espacio Europeo de Educación Superior Bucarest (EACEA P9 Eurydice, 2012), se analizan los resultados prácticos y la empleabilidad desde dos factores: desde el nivel de formación alcanzado por los alumnos y las tasas de finalización en educación superior; y, desde las oportunidades de empleo de los titulados.

De manera complementaria, para el análisis de la inserción laboral y la educación superior, es de retomar a Ulrich Teichler (2003), quien en la Encuesta CHEERS plantea un modelo que explica el éxito profesional y laboral, con un enfoque sistémico: entradas, procesos, salidas y resultados. El modelo de Teichler contiene: a) Como entradas: la recopilación de la información relacionada con el origen socio biográfico de los estudiantes, la educación previa a la educación superior, información sobre la universidad, los recursos y condiciones de estudio, así como del proceso de admisión selectivo, ya que el éxito profesional puede no deberse exclusivamente a la educación universitaria, sino también a la selección previa realizada para el acceso; b) Como procesos: considera el proceso enseñanza-aprendizaje; c) Como salidas y resultados: toma en cuenta los conocimientos, habilidades, motivación al salir de la universidad, la transición al empleo y el servicio que prestan los egresados a la sociedad.

La importancia de la información relacionada con la procedencia socio-biográfica de los estudiantes es compartida por varios autores. Para Brunner (2010), el ingreso al mercado ocupacional y las trayectorias laborales dependen, tanto del nivel formativo de las personas —su capital humano—, como de sus redes familiares y su capital social. Para Stiglitz (2012), existe relación entre las oportunidades que tendrá una persona a lo largo de su vida y los ingresos y la educación de sus padres. Para Krugman (2016), por su parte, uno de los factores para el origen de la desigualdad extrema es el factor suerte, «la suerte de haber nacido en la familia adecuada».

Empleabilidad y profesión docente. La empleabilidad se define como «*la capacidad de conseguir un primer empleo significativo, o de convertirse en trabajador autónomo, de conservar el puesto de trabajo y de ser capaz de desenvolverse en el mercado laboral*». (EACEA P9 Eurydice, 2009: 110).

Algunos autores como Yorke (2006) definen la empleabilidad como el conjunto de logros-habilidades, entendimientos y atributos personales que hace que los graduados tengan más probabilidades de obtener un empleo y tener éxito en sus profesiones elegidas.

En el ámbito educativo, existen tres suposiciones: primero, que las habilidades profesionales pueden ser desarrolladas efectivamente en la educación superior; segundo, que existe un consenso sobre qué habilidades de empleabilidad se deben desarrollar; y, tercero, que estas habilidades, una vez desarrolladas, se pueden transmitir fácilmente al empleo (Mason *et.al.*, 2003: 10).

El oficio docente en la actualidad enfrenta una serie de cambios, algunos externos a los propios sistemas educativos y otros internos que plantean desafíos para la carrera y para la identidad del docente. Dentro de los externos están los requerimientos sobre una formación cada vez más extensa, debido a la aceleración de la producción y la obsolescencia de los saberes, a la organización de la vida social y del ejercicio de la ciudadanía; a las mutaciones en las estructuras productivas; a

la transformación de las estructuras familiares y los modelos de autoridad y a la mundialización del pluralismo y la diversidad cultural. Dentro de los internos, se identifican cambios producidos en el desarrollo de los sistemas educativos: grupos de alumnos heterogéneos y diversificados; influencia de otras agencias socializadoras; incorporación de nuevas generaciones de docentes; redefinición del papel de los Estados y nuevos modos de regulación de los sistemas escolares. (Poggi, en Tenti, 2006).

En coincidencia con Tenti, la UNESCO (CEPPE/UNESCO, 2013: 27) destaca que se han acentuado las demandas de profesionalización por sobre el sentido vocacional, debido al incremento en la complejidad del trabajo docente y al crecimiento de los saberes científicos y tecnológicos necesarios. Asimismo, las funciones que puede desempeñar un profesional docente, se han ampliado a la docencia de aula, funciones directivas, funciones técnico-pedagógicas y supervisión, relaciones pedagógicas interpersonales, el trabajo colectivo, y la capacidad para enfrentar y resolver problemas.

Formación inicial, preparación para el trabajo e inserción laboral. Actualmente, se maneja la profesionalización como un continuo, una tarea de mediano y largo plazo que requiere una serie de condiciones: formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional, supervisión docente adecuada e implicación de grupos de docentes en la mediación entre el conocimiento y el conocimiento escolar (Braslavsky, 2002 en Vaillant y Marcelo, 2015).

La formación inicial del maestro es el primer punto para el desarrollo profesional continuo. Esta formación ha sido desempeñada por instituciones que cumplen tres funciones: la preparación de los docentes para el desempeño adecuado en el aula, el control de la certificación para el ejercicio de la profesión docente, y la socialización y reproducción de la cultura dominante (Vaillant y Marcelo, 2015).

Entre otros, la formación docente debe incluir principios de la *educación para el desarrollo sostenible* que incluya la promoción de valores, conductas y estilos de vida para un futuro sostenible, el consumo responsable, la protección ambiental, la comprensión de la pobreza, salud, conflictos y derechos humanos (UNESCO, 2015b). Las tecnologías de la información y la comunicación también deben enseñarse durante la formación inicial y durante la formación de docentes en servicio.

A la vez, debe incluirse el aprendizaje ético y la formación ciudadana desde tres dimensiones formativas: la formación deontológica, relacionada al ejercicio de las diferentes profesiones; la formación ciudadana y cívica; y la formación humana, personal y social, que contribuya a la optimización ética y moral de sus titulados (Martínez, 2006).

Los programas de formación inicial docente incluyen, por lo general, prácticas profesionales que son ocasiones de inmersión en contextos característicos de la profesión, que aproximan al estudiante a la práctica profesional. La práctica profesional de los profesores puede aprenderse en diferentes contextos: en la práctica vinculada a asignaturas, en situaciones profesionales en contexto de laboratorio y/o simulación y en las prácticas externas.

Los docentes ingresan a los programas de formación con creencias personales acerca de la enseñanza, que se conservan aún después de finalizar los mismos, por lo que el análisis de las

concepciones previas, a través de las historias de vida en formación y de las prácticas reflexivas, son algunas estrategias que pueden mejorar la formación profesional para comprender desde dentro la vida y el trabajo de los docentes y la construcción de la identidad docente (Vaillant y Marcelo, 2015).

Sobre este punto, la OCDE (2004: 8) señala que para un desarrollo profesional eficaz «los profesores tienen que tomar parte activa en el análisis de su propia actividad según las normas profesionales y en el análisis del progreso de sus alumnos según las normas de aprendizaje de los estudiantes».

Algunos autores como Vonk (1996: 115 en Vaillant y Marcelo, 2015) distinguen una etapa entre la formación inicial del docente y su incorporación al mundo laboral, denominada *inserción*, la cual puede durar varios años, durante la cual el maestro novato o principiante desarrolla su identidad docente y ocurre «la transición desde docente en formación hasta ser un profesional autónomo».

Los programas de inserción son propuestas específicas para una etapa distinta a la formación inicial y a la formación en servicio (Roehrig *et al.*, 2008 citado en Vaillant y Marcelo, 2015). Ingersoll y Smith (2003) han encontrado que participar en un programa de inserción y trabajar con un mentor reduce los riesgos de que un docente deje la enseñanza.

La finalización exitosa de la formación docente inicial, incluida la práctica, conduce a la calificación profesional (UNESCO, 2015b: 21). Antes de la certificación también es probable que los docentes recién titulados deban completar un período de prueba y programas de inducción, donde puedan profundizar los conocimientos, las destrezas y las actitudes desarrolladas durante la formación inicial, con el respaldo de mentores experimentados.

Asimismo, es de destacar, que a medida que desaparece la brecha entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, van ganando espacio las propuestas de reconocimiento de competencias adquiridas previamente a través de la experiencia, los procesos de educación no formal y formal y las prácticas profesionales. El contacto entre empleadores y estudiantes a través de cursos, talleres profesionales o prácticas hace que los empleadores estén mejor informados sobre los conocimientos de los egresados de la educación superior y se aumenta la confianza en la empleabilidad de los graduados (Mason *et al.*, 2006).

Ejercicio profesional, empleo y mundo del trabajo. La educación superior ve todo desde una doble visión: la perspectiva del hoy, así como la prospectiva del mañana. La visión prospectiva de la universidad es inherente a su propia naturaleza. El Artículo 7 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, de la UNESCO, declara que las instituciones de educación superior deben tomar en consideración las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos, como fuente para sus actividades de formación y perfeccionamiento profesional. Así como crear y evaluar conjuntamente con el mundo del trabajo, las modalidades de aprendizaje, programas de transición y los programas de evaluación y reconocimiento previos de los conocimientos adquiridos, que integren la teoría y la formación en el empleo.

El ejercicio profesional docente se realiza a través del ingreso a la carrera docente, que es el régimen legal que establece el ejercicio de la profesión y que regula el sistema de ingreso, ejerci-

cio, movilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión docente. En América Latina y el Caribe, los Ministerios de Educación son los empleadores más importantes del profesorado, la mayoría de los profesores trabajan para el sector público (OCDE, 2004, Terigi 2009 en CEPPE/UNESCO 2013) con diferentes modelos de configuración del empleo del cuerpo docente: a) Sistemas basados en la carrera, donde se espera que los profesores permanezcan en el servicio público a lo largo de toda su vida laboral, ingresan sobre la base de la calificación académica y cuentan con un sistema de ascensos vinculado a méritos y un sistema de pensiones; y b) Sistemas basados en los puestos, que se centran en contratar al mejor candidato para un puesto dado, donde el ascenso depende de la competencia por los puestos vacantes.

Se distinguen dos tipos de trayectoria profesional: La trayectoria profesional horizontal, donde el docente experimentado permanece en el salón de clases asumiendo responsabilidades de tutoría, el desarrollo de planes de estudio y materiales y otros; y, la trayectoria profesional vertical, que incluye el progreso a una función fuera de la enseñanza, pero de apoyo a ella (UNESCO, 2015b).

El desarrollo profesional involucra también el fortalecimiento de las condiciones para el ejercicio del poder profesional. Ser profesional significa poder decidir e influir en el cambio educacional, o sea, contar también con poder político (Avalos, 2011). De hecho, la gremialización docente, ha sido una constante en América Latina desde 1920, cuando surgieron las primeras organizaciones gremiales y sindicales.

Sobre este tema, Freire (2010:27) señala que «enseñar es una profesión que implica cierta tarea, cierta militancia, cierta especificidad en su cumplimiento, no es posible ser maestro sin luchar por sus derechos, para cumplir mejor los propios deberes», entendiendo que enseñar es una tarea profesional que además de amorosidad, creatividad y competencia científica, exige la capacidad de luchar por la libertad. En América Latina existen tanto sindicatos de docentes como asociaciones y colegios profesionales docentes.

Desarrollo profesional, calidad educativa, evaluación y rendición de cuentas. La calidad educativa es muy importante para la inserción laboral, sin embargo, en los países en los que existe un ranking evidente de universidades, la reputación de las universidades influye más en la inserción de los graduados en el mercado laboral que la formación profesional que recibieron (Mason *et al.*, 2003: 5).

Para la UNESCO (1998, Art. 11), la calidad de la enseñanza superior es «un concepto pluridimensional que comprende todas sus funciones y actividades. La calidad hace referencia a un atributo del servicio público de la educación en general y, en particular, al modo como ese servicio se presta, supone el esfuerzo continuo de las instituciones para cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones». En las universidades de Latinoamérica se han realizado esfuerzos para el aseguramiento de la calidad, contando varios países con sistemas nacionales de acreditación.

Las investigaciones han identificado cuatro categorías de indicadores que conforman una buena enseñanza: capacidades, características, prácticas y efectividad del docente (Goe y Stickler, 2008). También se identifica que los docentes efectivos son aquellos que logran en forma consistente objetivos que enfocan los resultados deseados para sus alumnos e incluye dentro de la efectividad docente el conocimiento, las actitudes y el desempeño (Hunt, 2008).

Y en relación con el desarrollo profesional, la calidad se refiere no solo a la buena planificación y desarrollo (eficiencia), sino a su impacto en las aulas (eficacia) en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Guskey y Sparks, 2002).

Un elemento del aseguramiento de la calidad es la evaluación del desempeño del docente, que inicia desde la evaluación de la práctica. Freire (2010: 30-31) planteaba que «la mejor manera de perfeccionar la práctica es la propia práctica», colocando el énfasis sobre la práctica en sí misma, no sobre la persona. El propósito es evaluar para capacitar mejor, no para castigar. Para Freire el comienzo de una buena práctica es la evaluación del contexto en el que la misma se da, conocer lo que ocurre, el cómo y por qué.

De acuerdo a la UNESCO (UNESCO, 2015b), para la mejora de la calidad se requiere un desarrollo profesional continuo y efectivo después de la educación docente inicial, concentrado en la práctica e integrado en el trabajo diario del docente en el salón de clases, unido a reformas sistemáticas para mejorar la calidad de la educación.

Las comunidades de práctica, sesiones de estudio de lecciones, redes de docentes, círculos de aprendizaje, planes de crecimiento profesional, centros de profesores, grupos profesionales de trabajo, formación de profesores en servicio, redes de formación continua, educación en el campo, grupos profesionales de trabajo, son algunas estrategias de desarrollo profesional docente. La inclusión de dichas estrategias en programas de formación permanente contribuye a que se transite del profesorado experto en lo rutinario al profesorado formado en y para la innovación.

Para motivar a los docentes a desarrollarse, ofreciendo oportunidades equitativas para el desarrollo profesional continuo, es clave la existencia de una estructura profesional, que incentive el progreso y desarrollo a lo largo de la carrera docente y que permita atraer, motivar y retener a los docentes (UNESCO, 2015b). Una estructura profesional diversificada incluye el acceso a ausencias o a un trabajo de medio tiempo, e incide en la retención de los docentes. También incide la existencia de programas de incentivos adicionales al pago de salario básico, que puede incluir la pensión por jubilación y seguridad social, otros incentivos financieros, asignaciones por responsabilidades particulares, beneficios familiares, suministro de vivienda, subsidios para transporte, y contribuciones financieras para formación adicional y desarrollo profesional, continuo, entre otros (UNESCO, 2015b). En términos de incentivos, para algunos profesores, tan prioritario es el tema salarial como el prestigio profesional, sumado al tema de «la culpabilidad», ya que la sociedad ha cargado sobre las espaldas de los docentes otros temas como la violencia social, de la cual la escuela no está excluida, pero no es responsable (Filmus en Tenti, 2006).

Otro elemento a contemplar en la mejora de la calidad son las políticas públicas para el sistema educativo en general, que demandan tanto el análisis de las políticas públicas en el contexto local dentro de los límites de los Estado-nación, como el conjunto de políticas globales que generan nuevos valores, nuevas relaciones y nuevas subjetividades (Ball, 2008 y Anderson, 2013).

En esa línea, también destaca la rendición de cuentas como deseable para apoyar la calidad de la educación que incluye entre otras condiciones básicas: estándares de desempeño estudiantil; información respecto al funcionamiento de los centros y sus alumnos; normativa que establezca consecuencias por el desempeño; y autoridad para aplicar la normativa sobre consecuencias por el desempeño (PREAL, 2001).

A manera de conclusión general. La dimensión social nos lleva a identificar que hay un contexto importante por considerar, para el logro real de la igualdad de oportunidades para la educación superior, que demanda un abordaje integral que conjugue la comprensión del origen de los estudiantes, el aprendizaje social, el conocimiento del docente, las demandas actuales y futuras de su profesión y del mundo laboral, así como la necesaria estructura profesional sustentada en una adecuada política pública e institucional articulada y coherente con las necesidades de desarrollo de la sociedad en que se insertan.

Referencias bibliográficas

- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice). (2012). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Leganés: Solana e hijos, A.G., S.A.U.
- Anderson, Gary L. (2013): “Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente” en Margarita Poggi (Coord.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Archer, Louise; Hutchings, Merryn y Ross, Alistair (2006). *Higher Education and Social Class. Issues of Exclusion and Inclusion*. Milton Park: Routledge.
- Artunduaga, Martha (2008). *Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. argentina: universidad nacional de Córdoba*. Disponible en: <http://www.ori.soa.efn.uncor.edu/wp-content/plugins/forced-download/download.php?path=/wp-content/uploads/2011/05/&file=Rendimiento-Acad%C3%A9mico-Universitario.pdf>.
- Avalos, B. (2011): “Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education Over Ten Years”. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 10-207-252.
- Ball, Stephen J. (2008). *The Education Debate*. Bristol: The Policy Press.
- Bonal, Xavier (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, Pierre (1987): “Los tres estados del capital cultural”. *Revista Sociológica*, 2 (5) 1-18. UNAM-A, México.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude [1964](2006). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bronfenbrenner, Urie (1986): “Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives”. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723.
- Brunner, Jose Joaquin (2010). “Educación superior y mundo del trabajo: horizontes de indagación”. *Revista Calidad de la Educación*, 29.
- Cámara, Gabriel (2008). *Otra educación básica es posible*. México DF: Siglo XXI.
- Carabaña, Julio (2007): “Estado y Educación en la España Democrática” en Álvaro Espina (coord.). *Estado de Bienestar y Competitividad. La experiencia europea*. Madrid: Fundación Carolina-Siglo XXI.

- Centro de Estudios de Políticas en Educación (CEPPE)/UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. París: Ediciones UNESCO.
- Coleman, James S.; Campbell, Ernest; Hobson, Carol; Mcpartland, James; Mood, Alexander; Weinfeld, Frederick y York, Robert (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, U.S.: Government Printing Office.
- Day, Christopher (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Esteve, José Manuel (2003). *Los modelos educativos en la sociedad contemporánea. En la tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- Filmus, Daniel (2006): “Hacia una política nacional de jerarquización docente” en Emilio Tenti (Comp.). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2010). “Cartas a quien pretende enseñar”. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Goe, Laura y Sticker, Leslie (2008). “Teacher Quality and Student Achievement: Making the Most of Recent Research”. *Research and Policy Brief*. Washington DC: NCCTQ.
- Guskey, T. R. y Sparks, D. (2002): “Linking Professional Development to Improvements in Student Learning”. *Annual meeting of the American Educational Research Association*. Eric ED 4641112.
- Hunt, Barbara C. (2008). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Serie Documentos. Santiago de Chile: PREAL.
- Ingersoll, R. M. y Smith, Thomas M. (2003). “The Wrong Solution to the Teacher Shortage”. *Educational Leadership*, 60 (8), 30-33.
- Kohn, Melvin L. (1963): “Social Class and Parent-Child Relationships: An Interpretation”. *American Journal of Sociology*, 68 (4), 471-480.
- Krugman, Paul (2016). ¿Es necesaria tanta desigualdad? (en línea). https://elpais.com/economia/2016/01/15/actualidad/1452864526_260183.html, consultado el 20 de abril de 2017
- Fernández Lozano, Pilar (1994): *La evolución de la teoría de los códigos sociolingüísticos en B. Bernstein. Didáctica. Lengua y Literatura*, 6, 97.
- Martínez, Miquel (2006): “Formación para ciudadanía y educación superior”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42. <http://rieoei.org/rie42a05.htm>, consultado el 20 de marzo de 2017.
- Mason, Geoff; Williams, Gareth y Cranmer, Sue (2006): “Employability Skills Initiatives in Higher Education: What Effects Do they Have on Graduate Labour Market Outcomes?” citado en Scheele, J. con colaboración de Brunner, J. *Educación Terciaria y Mercado Laboral: Formación Profesional, Empleo y Empleabilidad: Revisión de la Literatura Internacional. Centro de Políticas Comparadas de Educación. Santiago*.
- Mason, Geoff; Williams, Gareth; Cranmer, Sue y Guile, David (2003) “How Much does Higher Education Enhance the Employability of Graduates?”. Disponible en: http://www.hefce.ac.uk/pubs/RDreports/2003/rd13_03/.
- Medina Lozano, Mónica (2015): “Educación Superior e Igualdad de Oportunidades. Tendencias Recientes en América Latina”. *X Congreso de Investigación Educativa*.

- Morán, Miriam (2015). *Resiliencia en adolescentes y su relación con la inteligencia emocional*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/15010/1/TFM-g%20488.pdf>.
- Muñoz, Victoria y de Pedro, Francisco (2005): “Educar para la resiliencia, un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social”. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1) 107-124.
- OCDE (2004). *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*. <https://www.oecd.org/edu/school/34991371.pdf>, consultado el 28 de marzo de 2017.
- Pérez, Cruz (1999): “Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula”. *Estudios Pedagógicos*, 25, 113-130. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513845007>.
- Pérez, Esther (2011). *Educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional* (Trabajo Fin de Máster). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en http://eprints.ucm.es/15853/1/LA_EDUCACI%C3%93N_INCLUSIVA._TFM.pdf.
- Pérez, Juan Carlos (2012): “Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo” en R. Bisquerra (Coord.). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. Disponible en http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/JUAN_CARLOS_PEREZ_GONZALEZ/P%C3%89REZ-GONZ%C3%81LEZ%2C%202012_INFORME%20FAROS.PDF.
- PREAL (2001). *Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Chile.
- PREAL - FEREMA. (2015). *El estado de las Políticas Públicas Docentes*. Tegucigalpa: FEREMA
- Rama, Claudio (2005): “La política de educación superior en América Latina y el Caribe”. *Revista de Educación Superior*, XXXIV (2) (134), 47-61.
- Soler, Inés (2009): “El estudiante universitario: un perfil heterogéneo y compromiso flexible”. *Revista de innovación educativa*, 2 (1), 62-64.
- Stiglitz, Joseph (2012). “El precio de la desigualdad” (en línea) http://economia.elpais.com/economia/2012/06/15/actualidad/1339754056_983920.html, consultado el 25 de abril de 2017.
- Suárez, María Herlinda y Pérez, José Antonio (2008): “Introducción: de traslapes y diversidades” en María Herlinda Suarez Zozaya y José Antonio Pérez Islas (Coord.). *Jóvenes universitarios en Latinoamérica, hoy*. México: UNAM
- Tapia, Jesús (2005): “Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos” en Alicia Rivera Otero y María Pérez Solís (Coord.). *La orientación escolar en centros educativos*. Madrid: MEC. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=11828>.
- Teichler, U. (2003): “Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios” en Javier Vidal García (Coord.). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Madrid: Imp. Kadmos.
- Tenti, Emilio (2006). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Terigi Flavia (2009): “Carrera docente y políticas de desarrollo profesional” en Consuelo Vélaz de Merdrano y Denise Vaillant (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, OEI y Fundación Santillana.
- Tünnermann, Carlos (2011): “El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes”. Universidades: (Unión de Universidades de América Latina y el Caribe). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>.
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción (en línea). http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- UNESCO. (2015a). “Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe. Desarrollo y educación en América Latina. Síntesis general”. *Informes finales*.
- UNESCO. (2015b). “Guía para el desarrollo de políticas docentes”. París: Impresiones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/UNESCO.
- UNICEF (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza (en línea). http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf.
- Vaillant, Denise (2004): “Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates” *PREAL*, Vol. 31.
- Vaillant, Denise y Marcelo, Carlos (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Vonk, J. H. C. (1996): “A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience” en R. McBride (Ed.). *Teacher Education Policy*. London: Falmer Press.

Notas biográficas

Claudia Iriarte es Doctora en Ciencias con Orientación en Ciencias Administrativas (Universidad Católica de Honduras); Master en Administración (Universidad Interamericana de Puerto Rico), Ingeniera en Sistemas (Universidad José Cecilio del Valle, Honduras), Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina); Experta en *e-Learning* (Hochschule Furwangen University, Alemania). Ha sido docente de la Cátedra Florestán Fernández «Movilización del conocimiento de las ciencias sociales y humanidades en América Latina», de la Red de Posgrados del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Es miembro de: Grupos de Trabajo «Ciencia Social Politizada» y «Universidades y Políticas de Educación Superior», CLACSO; Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas; Comité Técnico Académico de la Asociación de Universidades de Latinoamérica y Campus Virtual Latinoamericano. Coordinadora de Proyecto To Inn, Proyecto Erasmus+ de la Unión Europea. Es Profesora Titular y Coordinadora del Área de Gestión del Conocimiento, Innovaciones Educativas y Tecnológicas, Vicerrectoría Académica, UNAH.

Ricardo Morales es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oporto, Portugal; Magíster en Políticas Públicas por la Universidad Alemana de Ciencias de la Administración Pública de Speyer, realizó cursos de doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad Autónoma de Barcelona y es Licenciado en Administración Pública por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Su campo de investigación son las políticas educativas sobre las cuales ha escrito diversos artículos en revistas especiali-

zadas. En la actualidad ejerce docencia en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y se desempeña como Director del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES) de la misma Universidad.

Lea Cruz es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oporto, Portugal; Magíster en Políticas Públicas por la Universidad Alemana de Ciencias de la Administración Pública de Speyer, realizó cursos de doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad Autónoma de Barcelona y es Licenciado en Administración Pública por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Su campo de investigación son las políticas educativas sobre las cuales ha escrito diversos artículos en revistas especializadas. En la actualidad ejerce docencia en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y se desempeña como Director del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES) de la misma Universidad.

Joseph Malta es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oporto, Portugal; Magíster en Políticas Públicas por la Universidad Alemana de Ciencias de la Administración Pública de Speyer, realizó cursos de doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad Autónoma de Barcelona y es Licenciado en Administración Pública por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Su campo de investigación son las políticas educativas sobre las cuales ha escrito diversos artículos en revistas especializadas. En la actualidad ejerce docencia en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y se desempeña como Director del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES) de la misma Universidad.

Carla Paz es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oporto, Portugal; Magíster en Políticas Públicas por la Universidad Alemana de Ciencias de la Administración Pública de Speyer, realizó cursos de doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad Autónoma de Barcelona y es Licenciado en Administración Pública por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Su campo de investigación son las políticas educativas sobre las cuales ha escrito diversos artículos en revistas especializadas. En la actualidad ejerce docencia en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y se desempeña como Director del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES) de la misma Universidad.

Marlon Medina es Magíster en Finanzas por la Universidad Tecnológica Centroamericana, Honduras; Licenciado en Contaduría Pública y Finanzas por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras; graduado de Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. Actualmente es Docente Investigador, Asistente del Proyecto de Desarrollo Internacional del Instituto de Cooperación y Desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras.

Olvis Castro es Doctor en Educación por la Universidad de Sevilla, España; Máster en Demografía Social y Licenciado en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)). Tiene experiencia en formación de profesores universitarios, diseño de programas de desarrollo profesional y ha sido docente del Departamento de Pedagogía de la UNAH y docente de postgrado en la UPNFM. Actualmente es Coordinador en funciones de la Unidad de Gestión y Educación Permanente en el Instituto de Profesionalización y Superación Docente de la UNAH.

Rita Tamashiro es licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), maestrante de la Maestría en Psicometría y Evaluación Educativa de la misma universidad. Profesora con más de veinte años de experiencia docente en la Facultad de Ciencias Sociales y el Departamento de Psicología de la UNAH. Por más de seis años ha sido miembro del Consejo de Educación Superior de Honduras. Actualmente es Directora de Admisión de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, desde donde ha trabajado en el fortalecimiento de la inclusión en el acceso a la universidad de personas con discapacidad y a personas pertenecientes a pueblos indígenas.

Entre lo público y lo privado: acceso y equidad en la educación superior en México y Brasil, 2000-2016

Between the Public and the Private: Access and Equity in Higher Education in Mexico and Brazil, 2000-2016

Alejandro Márquez Jiménez y Armando Alcántara Santuario¹

Resumen

Los objetivos del trabajo consisten en analizar en dos países de mediano nivel de desarrollo, el avance que han tenido en términos de la cobertura y la distribución a nivel estatal de las oportunidades de acceso equitativo a la educación superior en el periodo 2000 y 2016. Los países seleccionados, México y Brasil, muestran importantes similitudes en algunas de sus características demográficas, socioeconómicas y educativas. Sin embargo, difieren de manera importante en las estrategias que han seguido en el desarrollo de sus respectivos sistemas de educación superior, en términos de la preponderancia de los sectores público y privado. El análisis se sustenta en pruebas de correlación lineal aplicado a diversos indicadores económicos, sociales y educativos para los años 2000 y 2016. Los resultados muestran que en el periodo considerado ambos países lograron avances en la cobertura, pero tendieron a mantener las inequidades y asimetrías entre las entidades federativas (estados) de ambos países, notándose este efecto en mayor medida en el caso brasileño. En perspectiva, se asume que los resultados del análisis no son concluyentes como para definir cuál de las estrategias seguidas por los países analizados resultan más efectivas para ampliar la cobertura de la educación superior con equidad, dado que en ambos las estrategias utilizadas han resultado ampliamente insuficientes para generar cambios relevantes en la distribución de las oportunidades de acceso a la educación superior a nivel estatal.

Palabras clave

Políticas públicas, políticas educativas, educación superior, desigualdad y equidad.

Abstract

The objectives of this article are aimed at analyzing in two countries of medium level of development, the progress they have achieved in student participation and the distribution of opportunities, at the state level, of equitable access to higher education in the period 2000 and 2016. The two countries, Mexico and Brazil, show important similarities in some of their demographic, socioeconomic and educational characteristics. However, they differ significantly in the strategies they have followed in the development of their respective higher education systems, in terms of the preponderance of the public and private sectors. The analysis is based on tests of linear correlation applied to various economic, social and educational indicators for the years 2000 and 2016. The results show that in the period considered both countries achieved advances in student participation, but tended to maintain inequities and asymmetries between the federative entities (states) of both countries, noting this effect to a greater extent in the Brazilian case. In perspective, it is assumed that the results of the analysis are not conclusive to define which of the strategies followed by the countries analyzed is more effective in expanding the level of student participation in higher education with equity, given that in both countries the strategies used have been largely insufficient to generate relevant changes in the distribution of opportunities for access to higher education at the state level.

Keywords

Public policies, educational policies, higher education, inequality and equity.

Cómo citar/Citation

Márquez Jiménez, Alejandro; Alcántara Santuario, Armando (2019). Entre lo público y lo privado: acceso y equidad en la educación superior en México y Brasil, 2000-2016. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12 (2), 266-286. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14873>.

Recibido: 01-05-2019

Aceptado: 11-05-2019

¹ Alejandro Márquez Jiménez, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), amj08@unam.mx; Armando Alcántara Santuario, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), aralsantuario@unam.mx.

1. Introducción

La desigualdad que caracteriza la estratificación social en las actuales sociedades capitalistas se sustenta en la promesa, al menos en principio, de que todos sus miembros tienen la posibilidad de experimentar movilidad social. Aunque ésta puede ser ascendente o descendente, la esperanza de mejorar las condiciones de vida a través de los mecanismos de movilidad social es lo que convence a las amplias mayorías para seguir participando en este sistema social, aceptando las normas que las rigen (Barber, 1978; Giddens, 1995). Al respecto, las teorías funcionalistas y del capital humano, han contribuido a fijar a la educación como uno de los mecanismos más efectivos para superar las barreras estructurales en las sociedades capitalistas, al constituir la puerta de acceso a las posiciones más prestigiosas y mejor remuneradas en el mundo del trabajo. Por ello, en las sociedades contemporáneas las políticas orientadas a expandir y democratizar socialmente el acceso a los diferentes niveles escolares, forma común de referirse a la educación, conllevan un discurso político que sustenta la promesa de que la movilidad social es posible, constituyendo así la base de las creencias sobre un futuro más igualitario (Villa, 2016). Es decir, sustenta la creencia de que mientras se vaya incorporando a aquellos sectores sociales a los niveles educativos a los cuales antes no podían acceder, se logrará la consecuente disminución de la desigualdad social. En razón de ello, un pilar de las modernas políticas gubernamentales es el que tiene como objetivo expandir las oportunidades de acceso a los distintos niveles educativos para la población, siendo la ampliación equitativa de las oportunidades de acceder a la educación superior uno de los logros más importantes de las políticas para el sector educativo.

Este discurso general sobre los beneficios igualadores de la educación se mantiene, a pesar de los cuestionamientos que se han realizado desde distintas vertientes; como, por ejemplo, el relativo a las dificultades que existen para anular las barreras estructurales que impiden el acceso equitativo de los diferentes sectores a la educación superior que, en su momento, sirvieron de sustento a las teorías de la educación como un aparato de reproducción social (Bourdieu y Passeron, [1979] 1996), pero que más recientemente siguen mostrando los trabajos sobre movilidad social intergeneracional (Blanden, 2009; Huerta, 2012); o bien, a las dificultades que actualmente afrontan los jóvenes egresados de la educación superior, principalmente en los países más desarrollados, para acceder a un empleo que les permita mejorar sus condiciones de vida y que ha dado cabida a trabajos relativos al problema de la «sobre educación» (Budría y Moro-Egido, 2009).

Problemas como los anteriores afectan de forma diferente a los países, según los niveles de desarrollo y de cobertura educativa que han alcanzado. Mientras que los menos desarrollados todavía se preocupan por lograr un acceso equitativo a los distintos niveles escolares, principalmente en el nivel superior donde se refleja aún más la desigualdad; en los países desarrollados, que han alcanzado altos niveles de cobertura en la educación superior, el problema se encuentra del lado de los resultados educativos, siendo un problema central el de generar empleos que permitan ocupar de forma adecuada a los egresados de la educación superior.

Dichos problemas, en algún momento fueron enmarcados como parte de los principios que se deberían cubrir desde la perspectiva del enfoque de la igualdad de oportunidades en educación (Latapí, 1993) y acorde con los tiempos, actualmente son considerados como parte de lo que se ha venido conceptualizando como equidad educativa. Al respecto, se dice que las acciones de los Estados Nacionales a través de las políticas educativas deberían asegurar: igualdad en el acceso, igualdad en el trato (referido a la igualdad de recursos y procesos escolares) e igualdad de resultados (en términos de logro académico y desarrollo de capacidades) (Rodríguez, 2008).

En este sentido, de las tres acepciones de igualdad que acompañan tanto a los discursos de la igualdad de oportunidades como al de la equidad educativa, los países expresan preocupaciones diferentes según su nivel de desarrollo. Así, mientras los menos desarrollados todavía están ocupados en lograr un acceso equitativo, los más desarrollados se preocupan por los resultados de la educación superior.

A partir de lo anterior, los objetivos del presente escrito estriban en analizar en dos países de mediano nivel de desarrollo, el grado de avance que han logrado en términos de la cobertura y la distribución a nivel estatal de las oportunidades de acceso equitativo a la educación superior en el periodo 2000 y 2016. Los dos países seleccionados son México y Brasil, que guardan importantes similitudes en sus características, pero también amplias diferencias en cuanto al desarrollo de sus respectivos sistemas de educación superior. Así, mientras que en México se ha apostado por ampliar las oportunidades de acceso a través de políticas para expandir la oferta de educación superior pública, en Brasil ocurre lo contrario, favoreciendo la expansión de las instituciones de educación superior privadas. Ello ha dado como resultado que en México la matrícula sea mayoritariamente pública (72%), en tanto que en Brasil sea mayoritariamente privada (72%). Por otra parte, en términos de sus similitudes, en años recientes ambos países han puesto en marcha programas de becas para estudiantes de escasos recursos como parte de las estrategias para asegurar el acceso equitativo a la educación superior.

En perspectiva, conocer los avances en la cobertura de la educación superior y en la forma como se han distribuido las oportunidades educativas a nivel estatal, invita a reflexionar y nutrir las discusiones sobre las estrategias seguidas por estos países para ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior, tanto en términos del debate entre lo público y lo privado, como en la efectividad de los programas de becas para estudiantes de escasos recursos.

El trabajo se divide en cinco apartados, esta introducción donde se plantea el problema a analizar, un marco contextual orientado a describir algunas de las características que se consideran relevantes en ambos países desde la perspectiva comparativa, un apartado metodológico donde se describen los procedimientos seguidos en la realización del trabajo y las fuentes de información consultadas, le sigue un apartado con los resultados de un análisis a base de correlaciones lineales simples y finalmente, se presentan unas consideraciones finales sobre el trabajo realizado.

2. Indicadores del contexto demográfico, económico y educativo en México y Brasil

En este apartado se presenta una serie de indicadores que procuran contextualizar la situación de los dos países a comparar, México y Brasil. Estos indicadores procuran mostrar las similitudes y las diferencias que habría que considerar al interpretar la situación que guardan estos países siguiendo tres vertientes, la demográfica, la económica y la educativa.

Cabe advertir que, aunque con algunas diferencias, uno de los motivos que llevó a seleccionar a estos dos países estriba en que ambos son considerados como países grandes, tanto por el tamaño de su territorio como por su número de habitantes. Si bien, entre los países de América Latina, Argentina ocupa el segundo lugar en cuanto al tamaño de su territorio (2,78 millones de Km²) y México el tercero, el primero tiene una población considerablemente menor a la de los países seleccionados (43,6 millones de habitantes). (Tabla I)

En relación con su dinámica demográfica, aunque Brasil tiene una población considerablemente mayor a la de México, presenta ciertas particularidades en términos demográficos que es bueno considerar, tales

como una menor tasa de crecimiento, una proporción menor de su población habita en zonas rurales² y tiene un índice de dependencia menor. (Tabla I)

Una tasa menor de crecimiento demográfico brinda ventajas porque mitiga la presión sobre la demanda de bienes y servicios por parte de los nuevos integrantes. Asimismo, tener una menor proporción de la población viviendo en zonas rurales disminuye el compromiso del Estado para atender a la población dispersa en pequeñas localidades, considerando que ello limita generar economías de escala al brindarles bienes y servicios públicos. Aspectos que ocasionan que lo rural se encuentre estrechamente vinculado a carencias y pobreza.

Por su parte, Brasil ha mantenido un índice de dependencia menor³ que el de México, lo que implica que su población activa es mayor en comparación con la inactiva, en contraste con México. De este modo, se considera que Brasil puede aprovechar mejor el denominado «bono demográfico» para incentivar su capacidad productiva, sea a través de promover las inversiones en educación y salud, o bien, de incentivar la inversión productiva e incrementar las oportunidades laborales. Esto es algo prioritario que tienen que hacer ambos países, dado que dentro de poco verán crecer paulatinamente el grupo de población de mayor edad (65 años y más). Entre los años 2000 y 2016, este grupo aumentó de 5% a 8%, en Brasil y de 5% a 7%, en México.

Tabla I. Indicadores demográficos de México y Brasil, 2000 y 2016

INDICADORES DEMOGRÁFICOS	BRASIL		MÉXICO	
	2000	2016	2000	2016
Superficie (Km ²)	8 515 770		1 964 380	
Población (Millones de habitantes)	173,4	207,7	97,5	127,5
Tasa de natalidad	2,36	1,73	2,58	2,18
Población rural como % de la población total	19%	14%	25%	20%
Índice de dependencia	54,3	43,6	64,7	50,9
Porcentaje de la población de 15 a 64 años	65%	70%	61%	66%

Fuente: Banco Mundial, 2018; INEP, 2018; SEP, 2018; Presidencia de la República, 2017.

En el aspecto económico y social, ambos países guardan importantes similitudes, lo que justifica un tanto su clasificación por el Banco Mundial y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) como sociedades de mediano nivel de desarrollo. Si bien, en cuanto a la magnitud de su Producto Interno Bruto ambos países se ubican entre las mayores economías del Mundo, Brasil ocupando la novena posición y México la quinceava; en lo referente al Producto Interno Bruto por Habitante, estos países pasan a ocupar posiciones que los ubican entre las posiciones 70 y 80 a nivel mundial (Expansión, 2019), caracterizándose como países de mediano nivel de desarrollo económico. (Tabla II)

Entre el año 2000 y 2016, se aprecia que Brasil disminuyó más el nivel de desigualdad en la distribución del ingreso económico que México. El índice de GINI⁴ se redujo 7 puntos porcentuales en Brasil, pasan-

2 La definición de población rural difiere entre países, puede hacer alusión a poblaciones menores a 2000 o 2500 habitantes, o bien, a la población censada fuera de los límites de las áreas urbanas.

3 El índice de dependencia se refiere a la relación entre el grupo de población que se considera en edad activa (15 a 64 años) y los grupos de población que se consideran dependientes porque son muy jóvenes o muy viejos para trabajar (0 a 14 años y 65 años y más).

4 El índice de Gini indica la desigualdad en una distribución y adquiere valores entre 0 y 1 o entre 0 y 100 cuando se expresa en porcentaje; cuando los valores se acercan a cero indican que la distribución es más equitativa y mientras más se acercan a 1 o 100, según el caso, indican que la distribución tiende a ser más inequitativa o desigual.

do de 59 a 51,5; mientras que México solo lo redujo 3 puntos porcentuales, pasando de 51,7 a 48,2. Pero, aunque Brasil disminuyó más la desigualdad, su nivel continúa siendo ligeramente mayor al de México. (Tabla II)

En lo que se refiere al valor del Índice de Desarrollo Humano, que es una medida que integra tres dimensiones de manera conjunta: salud (medida por la esperanza de vida al nacer), educación (con la tasa de alfabetización de adultos y la matriculación bruta en educación primaria, secundaria y terciaria) y vida digna (a través del PIB per cápita). Brasil logró aumentar más el nivel de este último indicador, al pasar de 0,685 a 0,759, entre el año 2000 y 2016; aunque como en el caso de la desigualdad en la distribución del ingreso, su situación sigue siendo menos favorable que en México, en ambos años. (Tabla II).

Tabla II. Indicadores económicos de México y Brasil, 2000 y 2016

INDICADORES SOCIOECONÓMICOS Y SOCIALES	BRASIL		MÉXICO	
	2000	2016	2000	2016
PIB (Miles de millones de dólares PPA)	1 511,1	3 090,2	1 037,5	2 188,6
PIB per cápita, PPA (dólares constantes de 2000)	8 779,3	10 889,0	8 997,4	9 871,7
Índice de GINI de la distribución del ingreso económico	58,4	51,5	51,4	48,2
Índice de Desarrollo Humano	0,685	0,759	0,702	0,772

Fuente: Banco Mundial, 2018; INEP, 2018; SEP, 2018; Presidencia de la República, 2017.

En relación con los indicadores de escolaridad, con excepción de los años promedio de escolaridad de la población de 25 y más años, Brasil usualmente presenta mejores indicadores educativos. Así, por ejemplo, tiene tasas brutas de cobertura más alta en la educación media para la población de 15 a 17 años, el tamaño de la población matriculada en educación superior y la tasa bruta de cobertura en educación superior. Aunque en el año 2000, Brasil tenía una cobertura en educación superior más baja que México, para el 2016 ya se encontraba por arriba con una cobertura bruta de 39 % y México de 32 %. Asimismo, en educación superior el gasto por alumno en instituciones de educación superior públicas y privadas ha sido considerablemente más alto en Brasil que en México. (Tabla III).

La diferencia más notable entre ambos países es la configuración de la matrícula en términos de la participación de las instituciones públicas y privadas. Mientras que en Brasil ha predominado la matrícula de instituciones privadas en el periodo considerado (67 % a 78 %), en México la cobertura más alta en este último tipo de instituciones se tuvo en el 2000 (31 %) y posteriormente descendió (28 %) al incentivarse de nueva cuenta el crecimiento de la educación superior pública. Con respecto a este indicador, cabe advertir que estos países históricamente siguieron caminos diferentes en el desarrollo de sus sistemas de educación superior. En México la educación universitaria llegó en la colonia como parte del gobierno español y se mantuvo dentro del ámbito de interés de los grupos gobernantes en las diversas etapas de su historia, relación que se consolida con el triunfo de la Revolución de 1910, entrando a la época moderna y donde ideológicamente el Estado Mexicano asume un discurso favorable a la educación pública (desde la básica hasta la superior) que se mantiene hasta la actualidad (De Ibarrola, 1986; Marsiske, 2006). En contraste, en Brasil la conquista por parte de los portugueses sigue un camino diferente, ellos no se interesan por crear universidades e incluso las prohíben ante el temor de alguna sublevación y prefieren formar sus cuadros profesionales en Portugal, si bien en el país sudamericano se crean algunas escuelas y centros profesionales a cargo de religiosos. Con la independencia de Brasil en 1822, surge el interés por fundar universidades, pero sólo se llegan a crear algunas escuelas, centros y facultades que funcionan de

forma aislada. Será hasta 1920 cuando se establezca la primera universidad pública en Brasil, a partir de las facultades preexistentes, la Universidad de Rio de Janeiro. Posteriormente, entre 1930 y 1950, existe un renovado interés por crear y consolidar un sistema de universidades públicas, pero estas iniciativas concluirán con el golpe militar de 1964. Los gobiernos militares verán con suspicacia y temor a la universidad pública, ante el temor de brotes subversivos, por lo cual tenderán a favorecer el desarrollo de las instituciones de educación superior privada. Así, hacia la década de los 70, la matrícula de educación superior en Brasil ya sería mayoritariamente privada, hecho que se mantiene hasta la actualidad (García, 2007; Berdugo, 2014; Cruz y Matos, 2017).

En razón de lo anterior, el debate y la predominancia de la educación superior pública o privada en México y Brasil, es un tanto resultado de su historia y muy anterior a las discusiones que se abrirán en las décadas de los 80 y 90, frente a la preeminencia del modelo de desarrollo neoliberal. Un debate que se centrará en la discusión sobre la capacidad y eficiencia del Estado o del Mercado para satisfacer las necesidades de educación superior para la población.

Finalmente, se incluye un indicador que tiene que ver con la orientación que hacia finales de la década de los 90 ha adquirido la acepción de equidad educativa, ajustándose a los cambios que, bajo el marco de las políticas neoliberales, han adquirido las políticas sociales en varios países; un cambio que ha implicado el paso de políticas con una perspectiva universalista (de corte general) en los servicios que brindaba el Estado, hacia la aplicación de políticas de corte focalizado. Asumiendo que bajo este tipo de políticas es posible orientar de manera más precisa los recursos y apoyos del Estado para beneficiar prioritariamente a los grupos identificados como más vulnerables o rezagados (Duhau, 2001).

Bajo este enfoque, en los últimos años se han implementado como parte de las políticas de equidad en la educación superior, programas de apoyo a través de becas estudiantiles para alumnos identificados en situación de vulnerabilidad. En México, este es el caso del Programa Nacional de Becas y Financiamiento para la Educación Superior (PRONABES) que inició en 2001 y que a partir de 2017 recibe el nombre de Programa de Becas de Manutención. Por su parte, en 2004 se implementa en Brasil el Programa Universidad para Todos (ProUni) y el cual se mantiene con el mismo nombre hasta la fecha. En ambos países, las becas se otorgan siguiendo criterios económicos con el fin de que los beneficiarios sean jóvenes de bajos recursos económicos. No obstante, una diferencia que existe entre los dos programas, es que mientras en México las becas solo operan en el caso de las instituciones públicas y los recursos son principalmente para la manutención de los estudiantes, en Brasil el programa de becas incluye a estudiantes de instituciones públicas y privadas, y los recursos de la beca son principalmente para pagar las colegiaturas en estas últimas instituciones. En razón de lo anterior, conocer los alcances que pueden tener estos programas en la ampliación de las oportunidades de acceder a la educación superior en ambos países resulta de interés para ver el alcance de las estrategias seguidas por cada país. (Tabla III).

Tabla III. Indicadores educativos de México y Brasil, 2000 y 2016

INDICADORES EDUCATIVOS	BRASIL		MÉXICO	
	2000	2016	2000	2016
Años de escolaridad media de la población de 25 años y más	5,6	7,8	6,7	8,6
Cobertura de la Educación Media para la población de 15 a 17 años	75%	79%	41%	76%
Gasto por alumno en IES públicas y privadas (US Dólares PPA)*	10 361	11 666	6 074	8 949
Matrícula en Educación Superior (Miles de alumnos)	2 694,2	6 554,3	1 918,9	3 523,8

INDICADORES EDUCATIVOS	BRASIL		MÉXICO	
Cobertura de la Educación Superior para la población de 18 a 22 años	16 %	39 %	19 %	32 %
Matrícula en IES privadas	67 %	72 %	31 %	28 %
Programa de becas (Fecha de inicio del programa)**	2004		2001	

* El gasto por alumno está estimado en dólares según la metodología del poder de paridad adquisitiva (PPA), los datos del año 2000 corresponden a 2002 y los de 2016 a 2014.

**La información sobre los programas de becas en ambos países corresponden a los años de 2006 y 2016

Fuente: Banco Mundial, 2018; OCDE, varios años; INEP, 2018; SEP, 2018; Presidencia de la República, 2017.

En perspectiva, los países a comparar son dos naciones grandes, con historias diferentes en cuanto al desarrollo de sus sistemas de educación superior, con indicadores demográficos un tanto diferentes en cuanto a su dinámica poblacional, pero con un contexto económico y social muy similar que los ubica como países de mediano nivel de desarrollo. En cuanto al tema educativo, sus indicadores son también un tanto similares y en los últimos años han aplicado políticas muy similares para promover la ampliación de la cobertura y la equidad en sus respectivos sistemas de educación superior; si bien la diferencia más marcada entre estos países es la predominancia de las instituciones del sector público (México) o privado (Brasil) como base de sus respectivos sistemas de educación superior.

3. Metodología

El análisis que se realiza a continuación tiene por objetivo conocer el tipo de relaciones que se establecen entre una serie de factores ubicados en los ámbitos económico y educativo con respecto a los avances que se presentan en la cobertura de educación superior y en la distribución a nivel estatal de las oportunidades educativas de este nivel en México y Brasil en el periodo comprendido entre los años 2000 y 2016.

Los indicadores incluidos en el análisis se encuentran a nivel estatal, se agrupan en dos dimensiones: económicos y sociales, y educativos, tal como se presenta en la siguiente tabla. Se consideraron los años 2000 y 2016.

Tabla IV. Indicadores incluidos en el análisis

INDICADORES ECONÓMICOS Y SOCIALES	CLAVES
Producto Interno Bruto per cápita	PIBpc
Salario medio de la población ocupada	SaL_M
Índice de Desarrollo Humano	IDH
MATRÍCULA EN EDUCACIÓN SUPERIOR (MILES DE ALUMNOS)	CLAVES
Años promedio de escolaridad de la población de 25 años y más	APEsc
Cobertura bruta en bachillerato para la población de 15 a 17 años*	CobBach
Porcentaje de la matrícula en instituciones de educación superior privadas	MatPriv
Porcentaje que representa el número de alumnos beneficiados por los programas de becas para la educación superior con respecto a la matrícula total en educación superior**	B_MTES
Cobertura bruta en educación superior para la población de 18 a 22 años*	CobES

* En la estimación de la cobertura para el bachillerato o educación media superior y la correspondiente a la educación superior, sólo se consideró a los alumnos del sistema escolarizado.

** En el caso de los programas de becas, los datos corresponden a los años de 2006 y 2016.

Con respecto a los indicadores, conviene aclarar que el dato sobre el Producto Interno Bruto per Cápita se incluye como logaritmo, que es la forma en que se utiliza para el cálculo del Índice de Desarrollo Humano. Por su parte, las tasas brutas de cobertura para la educación media superior fueron estimadas considerando la edad normativa asignada a este tipo de estudios según la Clasificación Internacional

Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO (ver Tabla V). En el caso de la educación superior, para hacer comparable la tasa bruta de cobertura en ambos países se decidió tomar al grupo de edad ajustado a la edad normativa (18 a 22 años) marcada por el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 del gobierno mexicano (SEP, 2013).

Tabla V. Educación obligatoria y equivalencias de acuerdo a la clasificación internacional normalizada de la educación (CINE, 2011): México y Brasil

		EDAD																	
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
CINE		NI	NI	NI	NI	NI	NI	P	P	P	P	P	P	M	M	M	M	M	M
Educ. Oblig.					0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nivel		Inicial			Preescolar			Primaria						Secundaria			Media Superior		
CINE		NI	NI	NI	NI	NI	NI	P	P	P	P	P	P	M	M	M	M	M	M
Educ. Oblig.					0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nivel		Guarderías			Preescolar			Enseñanza Fundamental						Enseñanza Media					

Fuente: SITEAL, 2019a; 2019b.

Para el análisis se decidió utilizar únicamente la prueba de correlación lineal de Pearson, puesto que no se busca establecer una relación de causalidad entre los indicadores incluidos en el análisis, dado que se asume que cada uno de ellos es resultado de una relación mucho más compleja donde influyen e interaccionan entre ellos mismos y con respecto a muchos otros factores de los que no es posible conseguir información a nivel estatal. En todo caso, lo que se busca es mostrar la fuerza con que estos indicadores se relacionan entre sí, al igual que el comportamiento de las tasas brutas de cobertura y la distribución de éstas a nivel estatal.

Cabe advertir, que el coeficiente de correlación de Pearson brinda información sobre la fuerza de la relación lineal que se establece entre dos variables cuantitativas y puede adquirir valores entre 1 y -1, los coeficientes que se acercan a 1 implican una relación muy fuerte donde ambos indicadores crecen en el mismo sentido y los valores cercanos a -1 indican la existencia de una correlación negativa en la que mientras una variable crece la otra decrece. Los valores cercanos a 0 indican la ausencia de relación entre las variables incluidas en el análisis.

En el mismo análisis se incluyen tres matrices de correlación que toman como eje central los siguientes aspectos: a) el porcentaje que representa el número de alumnos beneficiados por los programas de becas para la educación superior con respecto a la matrícula total en educación superior; b) el porcentaje de la matrícula inscrita en instituciones de educación superior privadas; y c) la tasa bruta de cobertura bruta en educación superior para la población de 18 a 22 años.

Las fuentes de información utilizadas incluyen:

- a) Bases de datos e informes internacionales: entre los que se encuentran, la base de indicadores del Banco Mundial (2018), los informes de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (varios años), los informes y bases de datos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2019) e información del sitio Web de Radboud University (2019) sobre los datos a nivel estatal de algunos de los indicadores del Índice de Desarrollo Humano.

- b) Indicadores nacionales para Brasil: se recurrió a las estadísticas generadas por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) (2013; 2019), el Ministerio de Educación de Brasil (MEC) (2019), el Catastro Nacional de Cursos e Institutos de Educación Superior (e-MEC) (2019), el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) (2018) y el sitio Web del PROUNI (2018).
- c) Indicadores nacionales para México: se recurrió a información del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2019), del Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2017), los informes y estadísticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018; 2019) y anexos estadísticos de los informes de Gobierno (Presidencia de la República, 2017; 2018).

Finalmente, cabe advertir que algunos de los indicadores son resultado de estimaciones propias a partir de la información disponible en los sitios mencionados.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis de correlación agrupándolos en las tres variables de interés: a) los programas de becas para la educación superior, b) el porcentaje de alumnos que asiste a instituciones de educación superior privadas y c) la tasa bruta de cobertura en la educación superior.

a) Los programas de becas para la educación superior

Este análisis se realizó con el fin de apreciar la relación que guarda la distribución de las becas a nivel estatal con algunos de los indicadores económicos, sociales y educativos. Considerando que los programas de becas en ambos países constituyen acciones centrales de las políticas para promover la equidad en el acceso a la educación superior, se esperaba que su distribución a nivel estatal mostrara un efecto compensatorio hacia las entidades más rezagadas en los indicadores seleccionados, lo cual implicaría que las acciones de la política de equidad están funcionando adecuadamente a este nivel.

En Brasil, se aprecia que la distribución de las becas vista a través del porcentaje de alumnos becados con respecto a la matrícula total en los estados, no guarda una relación estadísticamente significativa con ninguna de las variables consideradas en el ámbito económico (Producto Interno Bruto per cápita y Salario promedio de la población ocupada) y social (Índice de Desarrollo Humano), o con el educativo (Años promedio de escolaridad y tasa bruta de obertura en la educación media). Lo anterior implica que al menos a nivel estatal, la distribución de las becas del Programa Universidad para Todos (PROUNI) no refleja una orientación compensatoria acorde con los objetivos de generar una mayor equidad entre las entidades más y menos rezagadas en los indicadores considerados. (Tabla VI).

Por su parte, al correlacionar la tendencia de distribución que han seguido los programas de becas en los años de 2006 y 2016 para apreciar si existían cambios, se encontró que Brasil presentaba una correlación positiva (0,615) en los dos años, lo cual implicaba que la distribución en el año 2016 seguía manteniendo el mismo patrón de distribución que en los años iniciales del programa. Sin embargo, al analizar la información con mayor detalle, se percibe que esta correlación era resultado del efecto de un punto distante en el comportamiento de los datos, provocado por el estado de Roraima, que en ambos años fue favorablemente beneficiado por el programa de becas, pues los alumnos beneficiados por el programa de becas en esta entidad representan el 15% y 19% del total de alumnos matriculados en educación superior en 2006 y 2016, respectivamente. Siendo esta

una cifra muy por arriba de los otros estados brasileños. No obstante, al anular el efecto provocado por el estado de Roraima, el coeficiente de correlación desciende a 0,055 y deja de ser significativo estadísticamente. Por lo cual, se concluye que no existe una relación significativa en los patrones de distribución de los programas de becas para la educación superior en Brasil en los dos años considerados. (Tabla VI y gráficas 1 y 3)

Por el contrario, en México se percibe que la distribución de las becas para la educación superior sí refleja un efecto compensatorio, aunque sólo para el año 2016. En dicho año, la distribución de las becas establece una correlación negativa con el PIB per cápita y con el IDH estatal; lo cual, implica que tendieron a ser más beneficiados por el programa de becas (PRONABES y ahora Becas de Manutención) los estados que presentan una mayor situación de rezago en estos indicadores.

También se estableció una correlación negativa con los años promedio de escolaridad de la población de 25 años y más para los años 2000 y 2016. En cuanto a los patrones de distribución del programa de becas, como en el caso de Brasil, no existe un mismo patrón de distribución en los años considerados. (Tabla VI y gráfica 2).

Tabla VI. Resultados del análisis de correlación entre los programas de becas para la educación superior y los indicadores económicos, sociales y educativos, 2000 y 2016

	BRASIL		MÉXICO	
	B_MTES_06	B_MTES_16	B_MTES_06	B_MTES_16
PIBpc_00	,083	,011	-,348	-,476**
PIBpc_16	-,100	-,075	-,293	-,457**
Sal_M_00	,054	,279	-,414*	-,315
Sal_M_16	,110	,335	-,270	-,169
IDH_00	,012	,196	-,405*	-,389*
IDH_16	,066	,194	-,340	-,424*
APEsc_00	,029	,244	-,399*	-,426*
APEsc_16	,100	,289	-,366*	-,353*
CobBach_00	,250	,321	,015	-,009
CobBach_16	-,122	,098	-,025	-,046
B_MTES_06	1	,615**	1	,330
B_MTES_16	,615**	1	,330	1

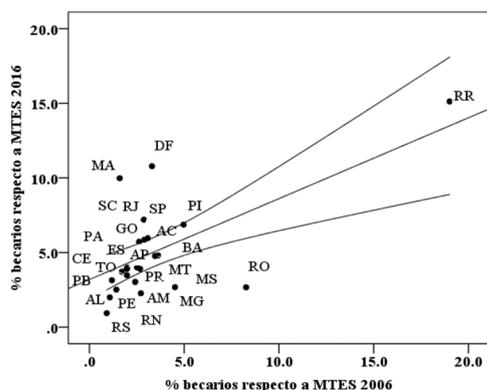
* Significancia = 0,05

** Significancia = 0,01

Fuentes: estimaciones propias a partir de información de fuentes diversas.

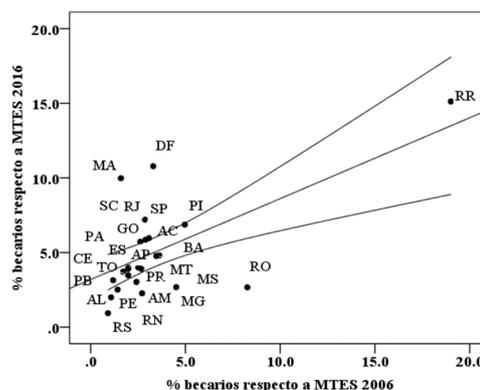
Gráficas 1, 2 y 3. Correlación entre la distribución de los programas de becas para la educación superior en 2006 y 2016.***

BRASIL



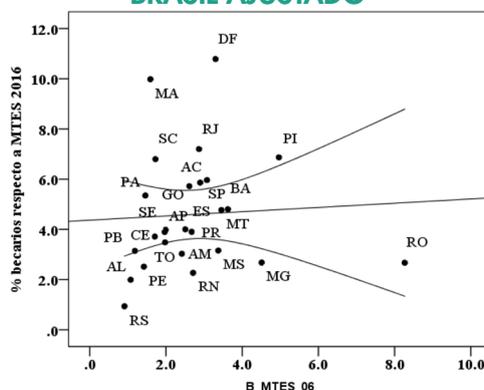
Coefficiente $r = 0,615^{**}$

MÉXICO



Coefficiente $r = 0,330$

BRASIL AJUSTADO



Coefficiente $r = 0,055$

* Significancia = 0,05

** Significancia = 0,01

*** En el anexo 1 se encuentra los acrónimos de los estados para Brasil y México.

Fuente: estimaciones propias a partir de diversas fuentes.

En perspectiva, de acuerdo con los resultados obtenidos, es posible señalar que el Programa de Becas para la Educación Superior en México, acorde con su objetivo, refleja un principio compensatorio en la distribución de oportunidades para acceder a la educación superior, dado que tiende a beneficiar en mayor medida a los alumnos de escasos recursos que se ubican en los estados más rezagados en términos económicos, sociales y educativos. Aspecto, que se muestra con mayor claridad en el año 2016. En contraste, en Brasil, los datos analizados no permiten apreciar una tendencia compensatoria en la distribución de las becas para la educación superior.

b) La participación de la matrícula en instituciones de educación superior privadas

Considerando las diferencias en la forma en que operan los programas de becas en ambos países, este segundo análisis está orientado a ver la relación que guardan las variables de interés en el comportamiento de la matrícula inscrita en instituciones de educación superior privada.

Una relación lógica derivada del principio de mercado que debería estar presente en el desarrollo de la educación superior del sector privado, es que su oferta se establezca de acuerdo a los mayores indicadores económicos y sociales que presentan los estados, tanto en México como en Brasil, dado

que ello supone la existencia de un mercado potencial para este tipo de educación. Es decir, entre mejor sea la situación económica y social de los estados, es de esperar que la población cuente con mayores recursos y, ello los convierta en demandantes potenciales de la educación privada, la cual usualmente tiene un costo mayor que la pública. En consecuencia, el análisis realizado estaba orientado a corroborar la situación descrita.

Asimismo, era de particular interés conocer el tipo de relación que se establecía entre la distribución de las becas para la educación superior y el crecimiento de la educación superior privada, con el fin de ver si el hecho de que el programa de becas en Brasil apoyara tanto a alumnos del sector público como del privado tenía un cambio en la tendencia de crecimiento de la educación privada; y ver lo mismo para el caso de México, si bien, en este caso el programa solo apoya a los alumnos inscritos en instituciones públicas.

Los resultados encontrados para el caso de Brasil resultan interesantes y muestran la existencia de una correlación positiva entre algunos de los indicadores económicos (PIBpc, Sal M), sociales (IDH) y educativos (APEsc), con respecto al comportamiento de la matrícula inscrita en las instituciones de educación superior privada. Los coeficientes de correlación generalmente son altos (entre 0,538 y 0,841) mostrando la relación esperada, es decir, que la cobertura de las instituciones de educación superior privadas tiende a ser mayor conforme aumenta la riqueza de los estados brasileños. (Tabla VII).

Algo que llamó la atención, es que no se encontró (como se esperaba) que existiera relación entre el patrón de distribución de las becas del PROUNI y el comportamiento del porcentaje de la matrícula que es cubierta por las instituciones de educación superior privada; lo cual, probablemente se debe a que el porcentaje de alumnos cubiertos por el programa de becas (entre 3% y 5% a nivel nacional en los años 2006 y 2016, respectivamente) es muy pequeño para cambiar la tendencia de comportamiento de la oferta de educación superior privada a nivel nacional. (Tabla 7)

Por su parte, al analizar el grado de correlación que existe en el patrón de distribución del porcentaje de matrícula inscrita en instituciones de educación superior privada en los años 2000 y 2016, se observa que existe una alta correlación positiva (0,810), lo cual, indica que la tendencia en la cobertura cubierta por la oferta de educación privada es muy semejante en ambos años y que probablemente es resultado de variables estructurales vinculadas a la distribución de la riqueza entre los estados brasileños. (Tabla VII y gráfica 4).

Con respecto a la variable de interés, los resultados obtenidos para México fueron muy diferentes a los encontrados en Brasil. En general no se encontró que las variables económicas, sociales y educativas, tuvieran relación con el comportamiento del porcentaje de alumnos matriculados en las instituciones de educación privada a nivel estatal. Solo se estableció una débil correlación positiva y significativa, pero cuyo significado no resulta muy lógico, por lo cual es mejor no prestarle atención. (Tabla VII).

En cuanto a la correlación entre el porcentaje de matrícula inscrita en instituciones de educación superior privada en los años 2000 y 2016, los resultados para México son muy semejantes a los de Brasil, con una alta correlación positiva (0,829) entre ambos años. En este caso, debido a que no se establece relación con otras variables estructurales, se puede decir simplemente que la distribución de la matrícula de las instituciones privadas en los estados de México está influida por los factores

que han afectado su distribución en el pasado, pero sin poder determinar (a través del análisis realizado) cuáles pueden ser éstos. (Tabla VII y gráfica 5).

Tabla VII. Resultados del análisis de correlación entre el porcentaje de la matrícula inscrita en instituciones de educación superior privada y los indicadores económicos, sociales y educativos, 2000 y 2016

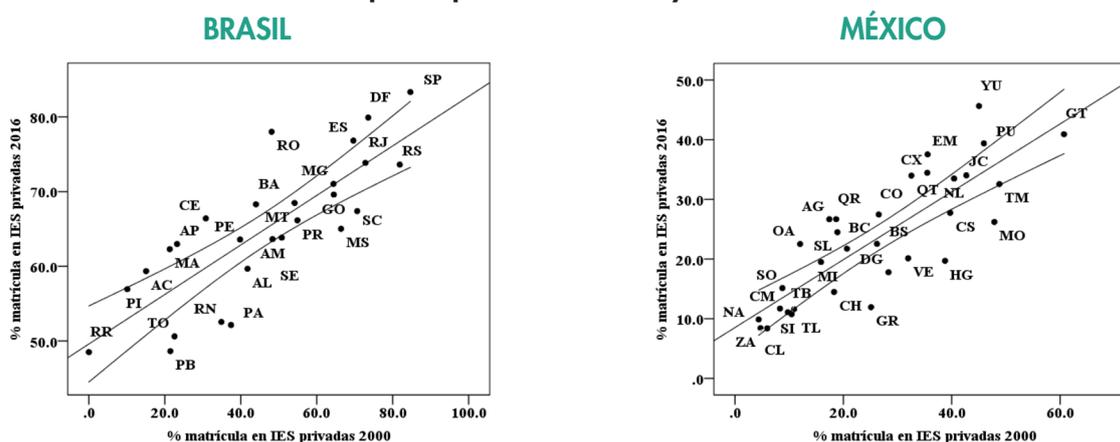
	BRASIL		MÉXICO	
	MATPRIV_00	MATPRIV_16	MATPRIV_00	MATPRIV_16
PIBpc_00	,841**	,694**	,109	,236
PIBpc_16	,774**	,555**	-,008	,121
Sal_M_00	,538**	,583**	,272	,356*
Sal_M_16	,608**	,587**	,247	,316
IDH_00	,740**	,620**	-,005	,147
IDH_16	,717**	,584**	-,054	,082
APEsc_00	,702**	,605**	,057	,198
APEsc_16	,622**	,557**	-,040	,123
CobBach_00	,435*	,367	-,229	-,276
CobBach_16	-,024	,086	,028	,067
B_MTES_06	-,343	-,163	-,115	-,281
B_MTES_16	-,257	-,080	-,052	,010
MatPriv_00	1	,810**	1	,829**
MatPriv_16	,810**	1	,829**	1

* Significancia = 0,05

** Significancia = 0,01

Fuente: estimaciones propias a partir de diversas fuentes.

Gráficas 4 y 5. Correlación entre el porcentaje de la matrícula inscrita en instituciones de educación superior privada en 2006 y 2016***



Coefficiente $r = 0,810^{**}$

Coefficiente $r = 0,829^{**}$

* Significancia = 0,05

** Significancia = 0,01

*** En el anexo 1 se encuentra los acrónimos de los estados para Brasil y México.

Fuente: estimaciones propias a partir de diversas fuentes.

c) La tasa bruta de cobertura en educación superior

En relación con los patrones de comportamiento de las tasas brutas de cobertura en educación superior, los resultados muestran que éstos están fuertemente correlacionados con el comportamiento de la mayor parte de los indicadores, económicos, sociales y educativos considerados en el análisis. En el caso de variables tales como el PIB per cápita, el salario medio de la población ocupada, el índice de desarrollo humano y los años promedio de escolaridad de la población de 25 años y más, los coeficientes de correlación fluctúan entre 0,666 y 0,895 en Brasil y entre 0,424 y 0,778 en México; lo cual es indicativo de que la relación entre las variables tiende a ser un poco más fuerte para el primer país.

Por lo que se refiere a la relación entre la tasa bruta de cobertura en educación media y la correspondiente a la educación superior, se encontró la tendencia esperada en ambos países, es decir, que las tasas de cobertura en educación media se correlacionan positivamente con las de la educación superior; no obstante, estos resultados resultaron más consistente en México que en Brasil, dado que para el primer país se mantiene en los dos años considerados. En cuanto a Brasil, la relación entre las variables existía en el año 2000, pero no para el 2016; no obstante, se considera necesario tomar este dato con prudencia y procurar corroborarlo con otras fuentes de información diferentes a las consideradas en este análisis. Ello, debido a que en otros trabajos realizados en Brasil (Barreyro, 2008), se ha mostrado la existencia de una fuerte relación entre la cobertura en educación media y la correspondiente a la educación superior.

Por otra parte, solo en el caso de Brasil, el porcentaje de la matrícula inscrita en instituciones de educación superior privada está correlacionado positivamente con la tasa bruta de cobertura en educación superior, con coeficientes de correlación que oscilan entre 0,416 y 0,760. Lo cual indica que según se incrementa el porcentaje de la matrícula inscrita en instituciones de educación superior privada, también aumenta la cobertura de educación superior; ello, es un resultado esperado en razón de la alta participación de la educación superior privada en este país. En México, esta relación no se presenta. (Tabla VIII).

Finalmente, el análisis de correlación realizado con el fin de ver la relación existente en las tasas de cobertura de educación superior en 2000 y 2016, se observa que, en ambos países, los coeficientes de correlación de Pearson son altos y positivos. No obstante, considerando que en ambos casos los estados donde se asienta el gobierno central (DF, en el caso de Brasil y CX, en México) generan el efecto de puntos distantes que pudiesen sesgar el valor de los coeficientes, se decidió correr otro análisis de correlación eliminando a dichas entidades. Como se puede observar en las gráficas 6 a 9, el valor de los coeficientes tiende a disminuir al quitar, en ambos casos, el efecto del gobierno central, si bien, puede considerarse que los coeficientes siguen manteniéndose altos y positivos (coeficiente de 0,687 en el caso de México y de 0,718 en el de Brasil). Lo anterior indica que, en el caso de ambos países, hay pocos cambios en las posiciones que guardan las entidades federativas con respecto a las tasas de cobertura de educación superior. Es decir, aunque todas las entidades ven aumentar sus tasas de cobertura en educación superior durante el periodo considerado, se mantienen las asimetrías que existían entre ellas; esto es, los estados que en 2000 tenían las mayores tasas de cobertura continúan manteniendo su ventaja con el paso del tiempo. (Tabla VIII y gráficas 6 a 9).

Tabla VIII. Resultados del análisis de correlación entre la tasa bruta de cobertura en educación superior y los indicadores económicos, sociales y educativos, 2000 y 2016

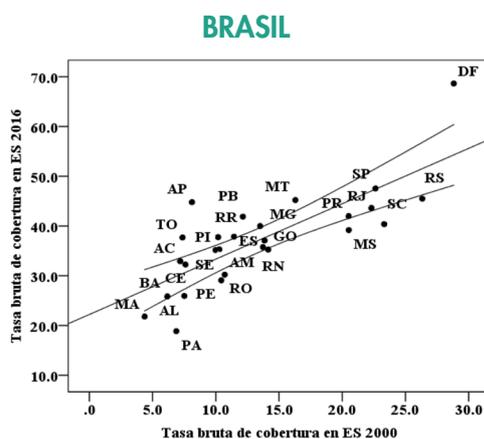
	BRASIL		MÉXICO	
	CESUP_00	CESUP_16	CESUP_00	CESUP_16
PIBpc_00	,895**	,710**	,424*	,610**
PIBpc_16	,832**	,666**	,456**	,631**
Sal_M_00	,723**	,765**	,467**	,633**
Sal_M_16	,853**	,867**	,368*	,513**
IDH_00	,885**	,795**	,678**	,770**
IDH_16	,885**	,823**	,618**	,768**
APEsc_00	,857**	,789**	,602**	,737**
APEsc_16	,814**	,809**	,629**	,778**
CobBach_00	,624**	,660**	,590**	,572**
CobBach_16	,050	,183	,583**	,802**
B_MTES_06	-,047	,044	-,405*	-,359*
B_MTES_16	,089	,197	-,316	-,298
MatPriv_00	,760**	,431*	-,064	,038
MatPriv_16	,565**	,416*	-,029	,147
CESup_00	1	,781**	1	,797**
CESup_16	,781**	1	,797**	1

* Significancia = 0,05

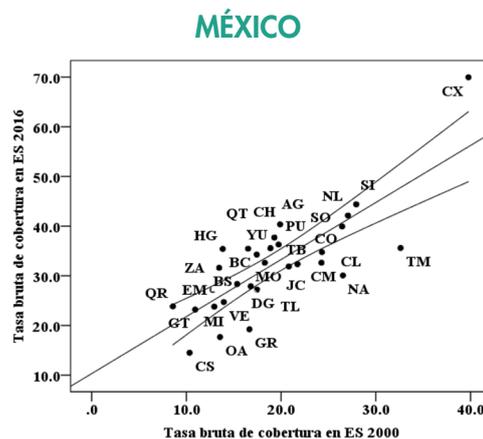
** Significancia = 0,01

Fuente: estimaciones propias a partir de diversas fuentes.

Gráficas 6, 7, 8 y 9. Correlación entre la tasa bruta de cobertura en educación superior en 2006 y 2016***

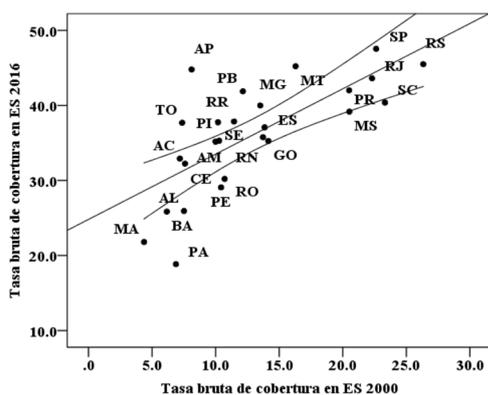


Coefficiente $r = 0,781^{**}$



Coefficiente $r = 0,797^{**}$

BRASIL AJUSTADO



Coefficiente $r = 0,718^{**}$

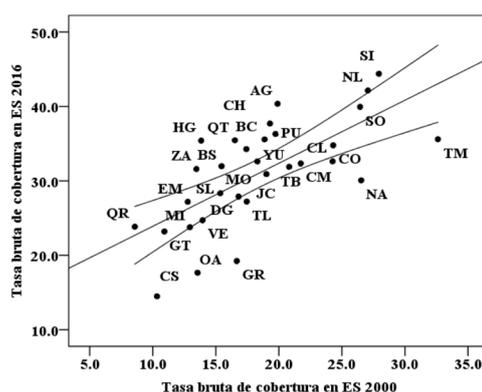
* Significancia = 0,05

** Significancia = 0,01

*** En el anexo 1 se encuentra los acrónimos de los estados para Brasil y México.

Fuente: estimaciones propias a partir de diversas fuentes.

MÉXICO AJUSTADO



Coefficiente $r = 0,687^{**}$

En suma, la tendencia que se observa en los patrones de distribución de los programas de becas en ambos países solo permite considerar que, en el caso de México, existe una tendencia redistributiva que tiende a compensar a los estados que se encuentran en una mayor situación de rezago económico, social y educativo. En Brasil esta tendencia redistributiva a nivel estatal no se aprecia. Por su parte, solo en el caso de Brasil se percibe que existe una consistente relación entre los patrones de distribución del porcentaje de alumnos que asiste a instituciones de educación superior privada y las variables socioeconómicas y educativas consideradas en el análisis, lo cual, probablemente se debe a la mayor participación que históricamente ha tenido este tipo de educación y que la llevó a establecer fuertes vínculos estructurales con diversos factores generadores de desigualdad social. En México, donde la participación de este tipo de educación es menor, esta tendencia no se observa. Finalmente, en ambos países, se observa que la cobertura de la educación superior a nivel estatal mantiene una estrecha relación con la mayoría de las variables y con la tendencia que muestra este mismo indicador en el tiempo, lo cual implica la existencia de factores estructurales que determinan su comportamiento y sobre el que han tenido poca o nula influencia las políticas de equidad educativa instrumentada en ambos países para cambiar esta situación.

5. Consideraciones finales

La igualdad de oportunidades para acceder a la educación y principalmente a la de nivel superior, forma parte importante del discurso ideológico que acompaña a los estados capitalistas modernos, pues juega un papel fundamental en la estabilidad social, al constituir a la educación como uno de los mecanismos que posibilitan la movilidad social. Mecanismo al que deberían poder acceder todos los miembros de la sociedad, para que, con base a su esfuerzo y capacidades, puedan aspirar a una vida mejor.

En este sentido, las políticas y estrategias instrumentadas por los países para ampliar equitativamente las oportunidades de acceso a la educación superior, brinda legitimidad al sistema social imperante y a los gobiernos que las aplican. En razón de ello, en este trabajo se consideró importante analizar las estrategias seguidas por dos países de mediano nivel de desarrollo para distribuir equitativamente las oportunidades de acceso a la educación superior.

Se tomó como marco de comparación la distribución estatal de las oportunidades de acceso a la educación superior y la relación que guarda con dos estrategias seguidas por los países seleccionados. Una, vista a través de la participación de los sectores público y privado en la atención de la matrícula de educación superior; y la otra, a través de los programas de becas que, en años recientes, fueron puestos en marcha en ambos países como parte de las políticas orientadas a promover el acceso equitativo a la educación superior.

En términos generales, se puede señalar que los resultados obtenidos del análisis no son del todo concluyentes, aunque sí suficientes para reflexionar acerca del debate existente entre lo público y lo privado como base del desarrollo de los sistemas de educación superior, así como sobre los alcances y limitaciones que presentan las políticas de apoyo focalizado (a través de los programas de becas) para promover el acceso equitativo a la educación superior.

En cuanto al primer aspecto, Brasil, donde la mayor parte de la matrícula es atendida por instituciones privadas, presentó un mayor avance en cuanto al número de alumnos matriculados y en relación con la cobertura de la educación superior en el periodo considerado (2000 y 2016). Estos resultados invitan a pensar que la estrategia orientada a favorecer la expansión de la educación superior privada es mejor. No obstante, cabe resaltar que la diferencia entre Brasil y México (donde la mayor parte de la matrícula es pública) no es muy grande; pero además, según las evidencias derivadas del trabajo, el avance logrado por Brasil en los indicadores señalados ha tendido (en mayor medida que México) a mantener las desigualdades y asimetrías en el acceso a la educación superior preexistentes entre los estados brasileños.

Otro aspecto a considerar con respecto al debate entre lo público y lo privado como base de la expansión de la educación superior, son los recurrentes cuestionamientos que han realizado algunos investigadores brasileños (ver por ejemplo: Stallivieri, 2007; Barreyro y Oliveira, 2015) sobre la laxitud que ha tenido el gobierno brasileño para supervisar la «calidad» de las instituciones de educación superior privada, que es sobre las que descansa la mayor parte de la matrícula de educación superior. Lo anterior, hace suponer que la expansión de la educación superior en Brasil se ha realizado a costa de sacrificar la calidad educativa. No obstante, estas opiniones sólo sirven para mantener abierto el marco de reflexión dado que sería necesario contar con indicadores que reflejen la «calidad» de la educación que brindan las diversas instituciones de educación superior al interior de cada país y entre países, para tomar una posición concluyente al respecto. Hasta la fecha, sin embargo, este tipo de información no existe.

En cuanto a la estrategia para promover la equidad en el acceso a la educación superior a través de la implementación de programas de becas, los resultados obtenidos muestran que en ambos países los programas han resultado insuficientes para subsanar las inequidades existentes en la distribución de oportunidades educativas, dado que no se perciben cambios sustanciales en relación con las tendencias inequitativas que caracterizan el acceso a la educación superior en ambas naciones. Si bien, cabe resaltar que, en México, aunque insuficientes para cambiar las tendencias generales en los patrones de acceso a la educación superior, en la distribución de las becas se logra apreciar un principio compensatorio que tiende a beneficiar en mayor medida a las entidades menos desarrolladas; relación que no se percibe en la distribución de las becas en el caso brasileño.

Finalmente, cabe destacar que aun cuando en las dos sociedades se notan avances en los indicadores considerados en el análisis, para el periodo examinado, dichos avances han tendido a mantener las inequidades y asimetrías estructurales que preexistían en los estados de ambos países; si bien, este efecto es más

notorio en Brasil. En este sentido, se puede decir que la cobertura de la educación superior se encuentra estrechamente vinculada a los factores estructurales que generan la desigualdad social en cada país y, en razón de ello, para lograr cambios en la distribución de las oportunidades de acceso a la educación superior, se requiere implementar medidas más contundentes para promover la equidad en el acceso a la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Banco Mundial. Indicadores del desarrollo mundial (en línea). <http://databank.bancomundial.org/data/reports.aspx?source=Indicadores%20del%20desarrollo%20mundial>, consultado el 1 de marzo de 2018.
- Barber, Bernard (1978). *Estratificación social*. México: FCE.
- Barreyro, Gladys Beatriz (2008): “La educación superior en Brasil: raza, renta y escuela media como factores de desigualdad”. *Revista de la Educación Superior*, 37 (146), 53-64.
- Barreyro, Gladys Beatriz y Oliveira Costa, Fábio Luciano (2015): “Las políticas de educación superior en Brasil en la primera década del siglo XXI. Algunas evidencias sobre impactos positivos en la equidad”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (64), 17-46.
- Berdugo Gómez de la Torre, Ignacio (2014): “La Educación Superior en Brasil. 1. Desde la Independencia al Golpe Militar de 1964”. *Revista de Estudios Brasileños*, 1 (1), 113-130.
- Blanden, Jo (2009). How Much Can We Learn From International Comparisons Of Intergenerational Mobility? London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics (en línea). <http://cee.lse.ac.uk/ceedps/ceedp111.pdf>, consultado el 25 de junio de 2018.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude [1979] (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Budría, Santiago y Moro-Egido, Ana I. (2009): “The overeducation phenomenon in Europe”. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 67 (2), 329-345.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2017). Estimaciones y Proyecciones de Población por Entidad Federativa, 1990-2010 y 2010-2030 (en línea). http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones_Datos, consultado el 1 de marzo de 2018.
- Cruz Pinto, Ana Cristina y Matos, Maria Almerinda de Souza (2017): “La educación superior en Brasil: un recorrido histórico”. *Revista Multidisciplinaria Científica Centro del Conocimiento*, 1 (6), 387-402.
- De Ibarrola, María (1986). *La educación superior en México*. Caracas: CRESALC-UNESCO.
- Duhau, Emilio (2001). “Política social, pobreza y focalización. Reflexiones en torno al programa de educación, salud y alimentación” en Alicia Ziccardi (Comp.). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- e-MEC (2019). Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (en línea). <http://emec.mec.gov.br/>, consultado el 20 de febrero de 2019.
- Expansión (2019). Datos Macro, FMI-Fondo Monetario Internacional (en línea). <https://datosmacro.expansion.com/paises/grupos/fmi>, consultado el 13 de marzo de 2019.

- García Guadilla, Carmen (2007): “Financiamiento de la educación superior en América Latina”. *Sociologías*, (17), 50-101 <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a04n17.pdf>, consultado el 20 de febrero de 2018.
- Giddens, Anthony (1995). *Estratificación y estructura de clase*. Sociología, Madrid: Alianza, Textos Universitarios.
- Huerta Wong, Juan Enrique (2012): “El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile. ¿La desigualdad por otras vías?”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (52), 65-88.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2019). Estadísticas (en línea). <https://www.ibge.gov.br/>, consultado el 04 de marzo de 2019.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2013). Nas vidas do Brasil a vida de um país. Projeção da população 2013 (en línea). https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2013/default_tab.shtm, consultado el 1 de marzo de 2018.
- Instituto de Información Estadística y Geográfica (INEGI). Banco de información económica (en línea). <https://www.inegi.org.mx/sistemas/bie/>, consultado el 7 de abril de 2019.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (en línea). <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>, consultado el 3 de abril de 2018.
- Latapí, Pablo (1993): “Reflexiones sobre la justicia en la educación”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIII (2), 9-41.
- Marsiske, Renate (2006): “La universidad de México: Historia y Desarrollo”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 11-34.
- Ministério da Educação (2019). Varias fuentes (en línea). <http://portal.mec.gov.br/index.php>, consultado el 19 de febrero de 2019.
- OECD. Education at a Glance, de 2005 a 2017 (en línea). <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>, consultado el 20 de marzo de 2018.
- Presidencia de la República (2017). 5^{to} Informe de Gobierno 2016-2017, Anexo Estadístico, 2017 (en línea). http://framework-gb.cdn.gob.mx/quintoinforme/5IG_ANEXO_FINAL_TGM_250818.pdf, consultado el 14 de febrero de 2018.
- Presidencia de la República (2018). 6^{to} Informe de Gobierno 2017-2018, Anexo Estadístico, 2018 (en línea). <https://datos.gob.mx/busca/dataset/sexto-informe-de-gobierno>, consultado el 20 de marzo de 2019.
- PNUD (varios años). Informes sobre el desarrollo humano 2000 a 2018 (en línea). <https://www.undp.org/>, consultado el 20 de febrero de 2019.
- PROUNI. Dados e Estatísticas, Quadros Informativos, Bolsas ofertadas por Unidade da Federação, 2018 (en línea). <http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos>, consultado el 2 de abril de 2018.
- PROUNI. O Programa, 2018. Disponible en <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>, consultado el 10 de marzo de 2018.

- Radboud University (2019). Global_Data_Lab. Subnational Human Development Index (SD-2019) (en línea). <https://globaldatalab.org/shdi/>, consultado el 18 de abril de 2019.
- Rodríguez, Carlos Rafael (2008): “Equidad en la educación en México. Propuesta de un sistema de indicadores”. *Revista Perspectivas Sociales*, 10 (2), 55-79.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, Indicadores y Pronósticos Educativos (en línea). <http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores.html>, consultado el 1 de marzo de 2018.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, Estadísticas Educativas (en línea). <http://www.planeacion.sep.gob.mx/>, consultado el 10 de marzo de 2019.
- SITEAL (2019a). Perfiles del país. República Federativa del Brasil (en línea). <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/18/republica-federativa-del-brasil>, consultado el 20 de marzo de 2019.
- SITEAL (2019b). Perfiles del país. Estados Unidos Mexicanos (en línea). <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/19/estados-unidos-mexicanos>, consultado el 20 de marzo de 2019.
- Stallivieri, Luciane (2007). El sistema de educación superior de Brasil: características, tendencias y perspectivas, *Universidades*, (34), 47-61 (en línea). <https://www.ses.unam.mx/curso2017/bibliografia/Stallivieri%202007.%20El%20sistema%20de%20educaci%C3%B3n%20superior%20de%20Brasil.%20Caracter%20ADsticas,%20tendencias%20y%20perspectivas.pdf>, consultado el 25 de abril de 2018.
- Villa Lever, Lorenza (2016): “Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes”. *Universidades*, (68), 51-64.

Notas biográficas

Alejandro Márquez Jiménez es Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Armando Alcántara Santuario es Doctor en Educación por la Universidad de California, Los Ángeles. Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Anexos 1

Acrónimos de las entidades federativas en México y Brasil

MÉXICO		BRASIL	
ACRÓNIMOS	ENTIDADES FEDERATIVAS	ACRÓNIMOS	ENTIDADES FEDERATIVAS
1	AG	AC	Acre
2	BC	AL	Alagoas
3	BS	AM	Amazonas
4	CM	AP	Amapá
5	CO	BA	Bahía
6	CL	CE	Ceará
7	CS	DF	Distrito Federal
8	CH	ES	Espírito Santo
9	CX	GO	Goiás
10	DG	MA	Maranhão
11	GT	MG	Minas Gerais
12	GR	MS	Mato Grosso do Sul
13	HG	MT	Mato Grosso
14	JC	PA	Pará
15	EM	PB	Paraíba
16	MI	PR	Paraná
17	MO	PE	Pernambuco
18	NA	PI	Piauí
19	NL	RJ	Río de Janeiro
20	OA	RN	Rio Grande do Norte
21	PU	RO	Rondônia
22	QT	RR	Roraima
23	QT	RS	Rio Grande do Sul
24	SL	SC	Santa Catarina
25	SI	SE	Sergipe
26	SO	SP	São Paulo
27	TB	TO	Tocantins
28	TM		
29	TL		
30	VE		
31	YU		
32	ZA		

El rol de la unidad de bienestar estudiantil en la Universidad Estatal del Sur de Manabí¹

The Role of Student Welfare at the Universidad Estatal del Sur de Manabí

Leopoldo Vinicio Venegas Loor, Paola Yadira Moreira Aguayo y Danny Eduardo Chávez Pozo²

Resumen

Las Instituciones de Educación Superior (IES) en Ecuador han atravesado cambios muy profundos, históricamente desde la creación de la nueva Constitución del Ecuador del año 2008; dichos cambios han permitido que la universidad ecuatoriana fortalezca los principales procesos sustantivos como la vinculación, docencia e investigación, sin dejar de lado las actividades de gestión que son fundamentales para el óptimo desarrollo de lo antes nombrado. A estos procesos ya existentes se ha agregado un elemento clave, el bienestar estudiantil, que permite demostrar el interés que tienen las IES frente a los profesionales en formación. La presente investigación se desarrolla en la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM), siendo su principal objetivo determinar la importancia y los servicios que oferta la unidad de bienestar estudiantil, la metodología utilizada fue de tipo exploratoria y descriptiva, donde se obtuvo información clave para determinar dentro de los principales resultados el mejorar los procesos apuntando hacia la calidad, brindar atención especializada a la comunidad educativa, incremento en la asignación de becas por los distintos componentes que oferta la IES, concluyendo en que la Unidad de Bienestar Estudiantil de la UNESUM es una dependencia significativa e importante, ya que atiende a toda la población estudiantil, y por ende debe de brindar calidad y calidez en sus servicios y procesos.

Palabras clave

Bienestar estudiantil, educación superior, universidad.

Abstract

Institutions of higher education (IES) in Ecuador have gone through very profound changes, historically since the creation of the new Constitution of Ecuador in 2008; These changes have allowed the Ecuadorian University strengthen main substantive processes as bonding, teaching and research, without neglecting the management activities which are essential for optimal development of the before appointed. These existing processes has been added a key element, the student welfare, which allows to demonstrate the interest with the IES to professionals in training. This research is carried out at the State University of the South of Manabi (UNESUM), being its main objective to determine the importance and impact of student welfare, the methodology used was exploratory and descriptive, where he earned key information to determine within the main results improving processes aiming towards quality, provide specialized care to the educational community, increased the allocation of scholarships for the different components that offer the IES, concluding that the UNESUM student welfare unit is a significant and important, dependence since it caters to the entire student population, and therefore you must provide quality and warmth in its services and processes.

Keywords

Student welfare, higher education, University.

Cómo citar/Citation

Venegas Loor, Leopoldo Vinicio; Moreira Aguayo, Paola Yadira; Chávez Pozo, Danny Eduardo (2019). El rol de la unidad de bienestar estudiantil en la Universidad Estatal del Sur de Manabí. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12 (2), 287-300. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.13916>.

Recibido: 04-02-2019
Aceptado: 11-05-2019

1 Este artículo forma parte del proyecto TO-INN *From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions* financiado por la Unión Europea a través del programa Erasmus, Acción K2 Capacity Building, (573685-EPP-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP) <https://www.toinn.org>
2 Leopoldo Vinicio Venegas Loor, Universidad Estatal del Sur de Manabí, leopoldo.venegas@unesum.edu.ec; Paola Yadira Moreira Aguayo, Universidad Estatal del Sur de Manabí, paola.moreira@unesum.edu.ec; Danny Eduardo Chávez Pozo, chavezdanny1@hotmail.com.

1. Introducción

De conformidad a lo que establece la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), en su artículo 86. –Unidad de bienestar estudiantil–. Las instituciones de educación superior mantendrán una unidad administrativa de Bienestar Estudiantil destinada a promover la orientación vocacional y profesional, facilitar la obtención de créditos, estímulos, ayudas económicas y becas, y ofrecer los servicios asistenciales que se determinen en las normativas de cada institución. Esta unidad, además, se encargará de promover un ambiente de respeto a los derechos y a la integridad física, psicológica y sexual de las y los estudiantes, en un ambiente libre de violencia, y brindará asistencia a quienes demanden por violaciones de estos derechos. La Unidad de Bienestar Estudiantil de cada institución formulará e implementará políticas, programas y proyectos para la prevención y atención emergente a las víctimas de delitos sexuales, además de presentar, por intermedio de los representantes legales, la denuncia de dichos hechos a las instancias administrativas y judiciales según la Ley. Se implementarán programas y proyectos de información y prevención integral del uso de drogas, bebidas alcohólicas, cigarrillos y derivados del tabaco, y coordinará con los organismos competentes para el tratamiento y rehabilitación de las adicciones en el marco del plan nacional sobre drogas. (CES, 2010)

El propósito de la creación de las Unidades de Bienestar Estudiantil forma parte del plan estratégico que tienen las universidades para contribuir con el mejoramiento de la calidad académica de los estudiantes; por ende, su creación e implementación se convierte en elemento fundamental e instrumental para las IES, constituyéndose los servicios que proporcionan garantías del bienestar estudiantil lo cual se suma al nivel intelectual, social y profesional.

La zona sur de Manabí cuenta con la UNESUM destinada a formar profesionales calificados, competentes, emprendedores, innovadores, críticos y comprometidos con el desarrollo de diversas áreas del conocimiento para mejorar la calidad de vida de la población.

El presente trabajo se desarrolla con la finalidad de dar a conocer los diferentes servicios que brinda o presta la unidad de bienestar estudiantil de las UNESUM y su importancia para los profesionales en formación.

1.1. El Rol de la Universidad

La universidad es el elemento principal para el progreso de nuestra sociedad y economía, es el ente encargado de generar conocimiento, que es sinónimo de riqueza, bienestar y desarrollo, permitiendo así la igualdad de oportunidades para la población y un ascenso social en la comunidad. Las funciones, tareas y objetivos de la academia han ido incrementándose con el transcurso del tiempo, ha esto se ha sumado factores como la innovación, la creatividad, y la calidad; y algo fundamental que permite una verdadera sintaxis en la educación superior son los centros de investigación continua, lo cual asegura una educación superior de calidad (Rodríguez-Ponce, 2009).

De esta realidad no está alejada la UNESUM, donde se enfoca en fortalecer los tres procesos sustantivos como lo son la Docencia, Investigación y Vinculación con la Sociedad, generando proyectos, investigaciones y resultados que aportan al desarrollo social y equitativo de la población de la zona sur de Manabí.

1.2. El Bienestar Estudiantil Universitario en Ecuador

En este punto vale resaltar una breve historia de las Unidades de Bienestar Estudiantil en Ecuador;

estas surgen mediante mandato constitucional. La Constitución de la República del Ecuador aprobada en Montecristi en el año 2008, da mucho énfasis a la educación superior, considerándola universal y gratuita, además se indica que será de interés público, y que mediante ella se impulsara la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulara el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar, que promueva el dialogo intercultural en todas sus dimensiones (Asamblea Nacional Constituyente, 2008b)

Básicamente los Art. 27 y 28 de la Constitución se consideran el génesis del bienestar estudiantil universitario, algo que anteriormente se lo hacía, pero de manera mínima, sencilla y en muchos casos aislada. Es entonces a raíz de la carta magna que se da énfasis al bienestar estudiantil; a medida que se evolucionaba en perfeccionar el sistema educativo universitario del Ecuador, más adelante se crearon leyes que en su cuerpo incluían la importancia y los objetivos del bienestar estudiantil.

1.3. Unidad de Bienestar Estudiantil UNESUM

La Unidad de Bienestar estudiantil (UBE) de la Universidad Estatal del Sur de Manabí, se constituye en una unidad académica dependiente de la Dirección General Académica, cumpliendo lo que establece la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador (2010); este departamento de la UNESUM es uno de sus pilares estratégicos y de gestión social de esta universidad y a la vez se parte de la Responsabilidad Social Universitaria.

La unidad de bienestar estudiantil de la UNESUM consta según estatuto (2015) de la UNESUM, en el capítulo V, Art. 74. «*La Universidad Estatal del Sur de Manabí mantendrá una Unidad Administrativa de Bienestar Estudiantil, destinada a promover la orientación vocacional y profesional, facilitar la obtención de créditos, estímulos, ayudas económicas y becas, y ofrecer los servicios asistenciales que se determinen en las normativas internas*». (Universidad Estatal del Sur de Manabí, 2015: 35).

La Unidad de Bienestar estudiantil nació con el propósito de prestar servicios, becas y ayudas económicas a los y las estudiantes de la comunidad universitaria. A partir de la administración del actual rector PhD. Omelio Borroto Leal, donde surgen cambios muy importantes en la Unidad de Bienestar Estudiantil, mejorando su infraestructura e incrementando servicios, para atender de una mejor manera a la comunidad educativa.

Para la comunidad educativa esta unidad es fundamental, ya que representa el nexo entre los diferentes niveles de atención en la institución, reciben apoyo psicológico, procesos para un acompañamiento personalizado en conjunto con los tutores de cada carrera, charlas motivacionales, planificación familiar, entre otros que esta unidad brinda día a día a la institución. El contar con esta unidad, da un enfoque positivo al desarrollo de la UNESUM, y gracias a esto garantizan el desarrollo de las capacidades colectivas e individuales que permitan el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad educativa.

1.4. De las becas y ayudas económicas en la UNESUM

Según el Estatuto de la UNESUM en su Art. 98. La Universidad Estatal del Sur de Manabí establecerá programas de becas completas o su equivalente en ayudas económicas, que apoyen en su escolaridad a por lo menos el 10% del número de estudiantes regulares. Serán beneficiados los/as estudiantes regulares con alto promedio y distinción académica, los/as estudiantes que no cuenten con recursos

económicos suficientes, los/as discapacitados/as, los/as deportistas de alto rendimiento que representen al país en eventos internacionales, a condición de que acrediten niveles de rendimiento académicos conforme la reglamentación institucional respectiva. (Universidad Estatal del Sur de Manabí, 2015: 44).

1.5. Objetivos de la Unidad de Bienestar Estudiantil UNESUM

Según lo establecido en el reglamento de la Unidad de Bienestar Estudiantil (Universidad Estatal del Sur de Manabí, 2015: 4), son objetivos los siguientes:

- a) Monitorear la calidad de los servicios que ofrece la institución en beneficio de los/as estudiantes, a través de encuestas, observación directa y entrevistas;
- b) Ofrecer información y asesoría a los estudiantes a fin de facilitar el conocimiento referente a sus derechos y obligaciones como estudiantes universitarios, mediante la atención directa, visita a las aulas, informativos impresos y página web institucional;
- c) Gestionar convenios, becas para brindar oportunidades de perfeccionamiento y continuidad de estudios a los alumnos en cada ámbito de estudio;
- d) Promover un ambiente de respeto a los derechos y a la integridad física, psicología y sexual de los estudiantes en un ambiente libre de violencia;
- e) Propiciar soluciones a los problemas psicopedagógicos de los estudiantes en coordinación con las facultades;
- f) Atender los reclamos de los estudiantes, dar solución y garantiza la no retaliación, mediante la implementación de un sistema de comunicación de reclamos y la coordinación con los organismos estudiantiles y facultades;
- g) Evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a la resolución de reclamos y la oferta de servicios en general, mediante entrevistas y encuestas;
- h) Implementar programas y proyectos de información y prevención integral del uso de drogas, bebidas alcohólicas, cigarrillos y derivados del tabaco.

1.6. Misión de la Unidad de Bienestar Estudiantil UNESUM

Gestionar programa y proyectos que contribuyan al bienestar de todos/as los/as estudiantes, fomentando una cultura colectiva de desarrollo humano a través de programas de salud integral, trabajo social, orientación vocacional, psicológica, becas y ayudas económicas, recreación y otros. (Universidad Estatal del Sur de Manabí, 2015: 2).

1.7. Visión de la Unidad de Bienestar Estudiantil UNESUM

Contribuir a la generación, implementación, y seguimiento de actividades que permiten mejorar las condiciones en las que se desenvuelven los/as estudiantes. (Universidad Estatal del Sur de Manabí, 2015: 2).

1.8. Servicios que oferta la Unidad de Bienestar Estudiantil UNESUM

Tabla I. Servicios de la UBE

SERVICIOS	PROFESIONAL ENCARGADO
Coordinación del Área. Se encarga de gestionar los diferentes procesos de la unidad, con el fin de brindar servicios de calidad y optimizar los procesos de la misma.	Coordinador/a del área
Médico. Se encarga de brindar los servicios de salud a toda la comunidad educativa.	Médico General
Odontológico. Se encarga de brindar los servicios de salud bucal a toda la comunidad educativa.	Odontólogo/a
Orientación Vocacional. Se encarga de realizar análisis de la realidad educativa y los factores socioculturales que influyen en la formación profesional de los estudiantes a fin de conocer los aspectos que favorecen o afectan el proceso docente.	Psicólogo/a Educativo
Psicología Clínica	Psicólogo/a Clínico
Trabajo Social. Se encarga de realizar las verificaciones de la situación socioeconómica de los estudiantes que soliciten becas y ayudas económicas, y emitir los informes correspondientes.	Trabajador/a Social
Becas. Producto que se brinda a los estudiantes como apoyo para la continuidad de sus estudios, donde existen los componentes de Rendimiento Académico, Situación Socioeconómica, Discapacidad, Cultura y Deporte.	Coordinador/a del área Secretaría Dirección General Académica
Control de bares y puntos de expendio. Se encargan de dar seguimiento al cumplimiento de normativas de calidad e higiene, así como el poseer la documentación reglamentaria al día.	Profesionales del área

Fuente: Reglamento General de la Unidad de Bienestar Estudiantil UNESUM, <https://drive.google.com/file/d/0B1yqOTYPtKWPQzBqUGZ6Y0ZmdUU/view>.

Elaborado por: Ing. Leopoldo Venegas Loor, Mg. Eas.

2. Materiales y métodos

Esta investigación es de tipo exploratoria y descriptiva, por cuanto pretende brindar información de los servicios que oferta la Unidad de Bienestar Estudiantil de la Universidad Estatal del Sur de Manabí, en base al cumplimiento de lo que establece el Artículo 74 antes descrito del Estatuto UNESUM, realizando un autodiagnóstico que permita a la universidad conocer cuál es el papel fundamental que desarrolla la UBE en la UNESUM.

El trabajo de campo se desarrolló en la Universidad Estatal del Sur de Manabí en base a la información que tiene la Unidad de Bienestar Estudiantil.

3. Resultados

De la información obtenida en la Unidad de Bienestar Estudiantil, se pudo evidenciar los siguientes resultados tomando en consideración de Enero - Septiembre 2018.

3.1. Proyectos y programas ejecutados en el 2018

A continuación, se detalla cada uno de los programas con el que cuenta la Unidad de Bienestar Estudiantil de la UNESUM, con el fin de dar a conocer los resultados obtenidos en la ejecución de cada uno de ellos.

Tal como lo establece el reglamento de la Unidad de Bienestar Estudiantil de la UNESUM en el Art. 5, que son políticas de esta formular e implementar programas y proyectos en el área de la salud, orientación, prevención, entre otros, (Universidad Estatal del Sur de Manabí, 2016: 3).

Tabla II. Programas y Proyectos de la UBE

N.º	PROYECTO Y/O PROGRAMA	ACTIVIDADES REALIZADAS	MES/2018
1	Plan de ética	Socialización de los reglamentos de ética y acción afirmativa por carreras - UNESUM	Enero
2	Proyecto alcohol, tabaco y drogas	Socialización del Acuerdo de prevención Integral de drogas con instituciones de educación superior Conferencia sobre Prevención integral del uso de alcohol, tabaco y droga.	Febrero - Julio - Agosto
3	Programa de orientación, acompañamiento y permanencia de los estudiantes de la unesum	Capacitación a los docentes de nivelación en el uso de herramientas pedagógicas para atender las necesidades educativas de la discapacidad que posee el estudiante no vidente (Fundación Oswaldo Looor - UNESUM) Asesoría de mecanismos inclusivos dentro del aula, como la digitalización de los textos a utilizar para que puedan portarse en el móvil y usarlos con el lector de pantalla.	Mayo
4	Proyecto integral de salud sexual para jóvenes	Campaña de donación de medicamentos para habilitar botiquín de emergencia para la comunidad universitaria - UNESUM 2018	Enero
		Conferencia «Sexualidad responsable en la formación universitaria» (estudiantes de Nivelación)	Marzo - Julio
		Charla educativa sobre OBESIDAD, NUTRICION Y LIDERAZGO	Agosto

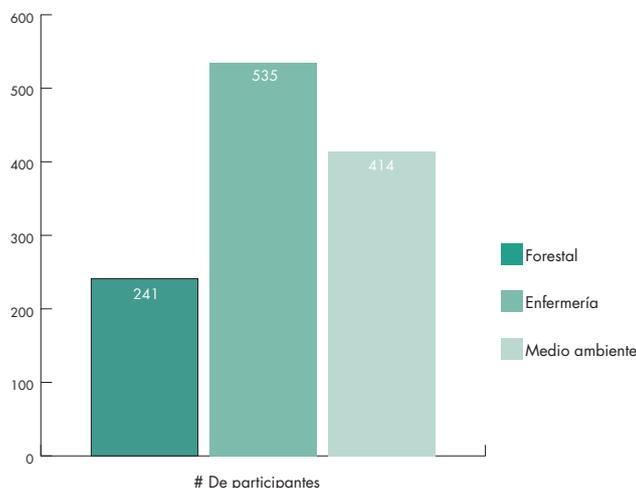
Fuente: Unidad de Bienestar Estudiantil UNESUM

Elaborado por: Ing. Leopoldo Venegas Looor, Mg. Eas.

3.2. Plan de promoción de comportamiento ético y prevención del comportamiento antiético

Socialización del plan de promoción de comportamiento ético y prevención del comportamiento antiético a los miembros de la comunidad universitaria de la UNESUM, con el objetivo de que los estudiantes se rijan bajo las normativas que establece la institución, y no cometan actos que atenten contra los principios de convivencia universitaria, ni cometan actos que deshonren el nombre institucional, en este plan que se llevó a cabo en conjunto con el personal de bienestar universitario en donde participaron 1 190 profesionales en formación.

Gráfico 1. Plan de promoción de comportamiento ético y prevención del comportamiento antiético



Fuente: Unidad de Bienestar Estudiantil UNESUM.

3.3. Proyecto alcohol, tabaco y drogas

Este proyecto está enfocado en crear una cultura de prevención en toda la comunidad universitaria, con el fin de disminuir los niveles de consumo detectados por el área médica y trabajo social de la Unidad de Bienestar Estudiantil.

Tabla III. Conferencia sobre prevención integral del uso de alcohol, tabaco y droga

FACULTAD	CARRERA	NÚMERO DE ESTUDIANTES POR CARRERA			TOTAL	PORCENTAJE
		ENERO – SEPTIEMBRE 2018				
		FEBRERO	JULIO	AGOSTO		
Ciencias Técnicas	Tecnología de la información	37	64	–	101	11 %
	Computación y redes	38	10	8	56	6 %
	Sistemas computacionales	0	29	–	29	3 %
Ciencias Naturales y Agropecuarias	Ingeniería civil	56	140	72	268	29 %
	Agropecuaria	0	0	–	0	0 %
	Forestal	0	0	–	0	0 %
Ciencias Administrativas y Económicas	Medio Ambiente	36	67	–	103	11 %
	Comercio Exterior	0	11	7	18	2 %
	Auditoría	59	18	–	77	8 %
Ciencias de la Salud	Gestión Empresarial	0	15	–	15	2 %
	Turismo	0	19	11	30	3 %
	Adm. Emp. Agropecuarias	0	0	19	19	2 %
Ciencias de la Salud	Administración	0	0	–	0	0 %
	Enfermería	30	0	57	87	9 %
	Laboratorio clínico	31	88	–	119	13 %
Total		287	461	174	922	100 %

Fuente: Unidad de Bienestar Estudiantil UNESUM.

Elaborado por: Ing. Leopoldo Venegas Loor, Mg. Eas.

Del número de participantes, hay carreras que lamentablemente no apoyan a la ejecución de este tipo de proyecto, pese a que son invitados a participar del mismo, lo que conlleva que no se pueda abarcar a una gran cantidad de la población estudiantil.

3.4. Área de servicio asistencial

El reglamento de la Unidad de Bienestar Estudiantil, establece los servicios asistenciales, dentro del cual establece que (Universidad Estatal del Sur de Manabí, 2016: 6-7):

Art. 10. Funciones del Médico:

- a) Programar los servicios de salud dentro de la UNESUM;
- b) Elaborar y mantener las historias clínicas (Fichas médicas del estudiante - paciente);
- c) Realizar los reportes y estadísticas de los pacientes atendidos de manera mensual;
- d) Promover y mantener charlas y proyectos que propicien un ambiente de respeto a los valores éticos y la integridad física y sexual de las y los estudiantes;

- e) Remitir y canalizar las peticiones referentes a medicamentos, insumos, equipamiento e implementación de esta área;
- f) Cumplir con el horario establecido de acuerdo con los requerimientos de la UNESUM; y,
- g) Cumplir de acuerdo a las demás que determine la Ley, el Estatuto y los Reglamentos.

Art. 11. Funciones del Odontólogo:

- a) Programar los servicios de salud bucal dentro de la Universidad;
- b) Presentar y ejecutar proyectos y programas preventivos y correctivos de higiene bucal;
- c) Elaborar y mantener las historias clínicas (Fichas Odontológica del estudiante – paciente);
- d) Realizar los reportes y estadísticas de los pacientes atendidos de manera mensual;
- e) Remitir y canalizar las peticiones referentes a medicamentos, insumos, equipamiento e implementación de esta área;
- f) Cumplir con el horario establecido de acuerdo con los requerimientos de la Universidad; y,
- g) Cumplir de acuerdo a las demás que determine la Ley, el Estatuto y los Reglamentos.

En los meses de enero a septiembre/2018 recibieron atención médica y odontológica un total de 2299 miembros de la comunidad universitaria, como consta a continuación:

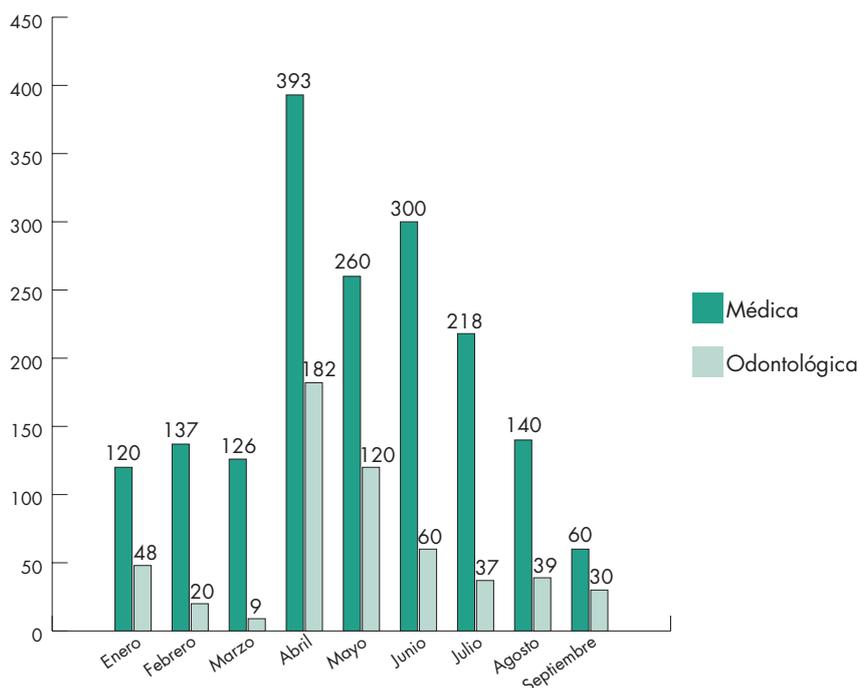
Tabla IV. Servicios asistenciales

N.º	MES	ÁREA	
		MÉDICA	ODONTOLÓGICA
1	Enero	120	48
2	Febrero	137	20
3	Marzo	126	9
4	Abril	393	182
5	Mayo	260	120
6	Junio	300	60
7	Julio	218	37
8	Agosto	140	39
9	Septiembre	60	30
Total		1754	545

Fuente: Unidad de Bienestar Estudiantil UNESUM.

Elaborado por: Ing. Leopoldo Venegas Loor, Mg. Eas.

Gráfico 2. Servicios brindados a la comunidad univesitaria 2018



Fuente: Unidad de Bienestar Estudiantil UNESUM.

3.5. Becas y ayudas económicas UNESUM

Tal como lo establece el Art. 3 del Reglamento de Becas y Ayudas Económicas para estudiantes de pregrado de la UNESUM, las becas y ayudas económicas estarán coordinadas y supervisadas por la Unidad de Bienestar Estudiantil, conforme lo que establece la Ley Orgánica de Educación Superior, quien emitirá el informe respectivo a la comisión calificadora de becas y ayudas económicas, para su respectiva adjudicación, (Universidad Estatal del Sur de Manabí, 2019: 2-3).

Para lo cual se definen ocho clases de becas estipulado en el Art. 9 (Universidad Estatal del Sur de Manabí, 2019: 4-5):

- Becas por resultados académicos:** Son becas económicas, adjudicadas a los/as estudiantes de alto rendimiento académico, que obtuvieron en el periodo académico anterior a la convocatoria de becas, el mejor promedio por nivel o semestre paralelo de cada carrera. Con un promedio mínimo de nueve sobre diez puntos (9,00/10)
- Becas por situación socio-económica:** Son becas económicas, adjudicadas a estudiantes de limitados recursos económicos, pertenecientes a minorías étnicas, solidarias y comunidades históricamente relegadas, que obtuvieron en el período académico anterior a la convocatoria de becas, un promedio mínimo de siete con cincuenta sobre diez puntos (7,50/10).
- Becas por movilidad territorial:** Son becas económicas, adjudicadas a estudiantes de limitados recursos económicos que por asignación del cupo del SNNA debieron cambiar su residencia habitual a la ciudad de Jipijapa, que obtuvieron en el período académico anterior a la convocatoria de becas, un promedio mínimo de ocho sobre diez puntos (8,00/10).
- Becas por resultados en participación en concursos académicos:** Son becas económicas, adjudicadas a estudiantes triunfadores de los 3 primeros lugares en concursos nacionales e internacio-

nales en el área académica, que obtuvieron en el periodo académico anterior a la convocatoria de becas, un promedio mínimo de ocho con cincuenta sobre diez puntos (8,50/10).

- e. **Becas culturales:** Son becas económicas, adjudicadas a los estudiantes destacados en las distintas áreas artístico - culturales a nivel nacional e internacional, coordinado por el Área de Cultura previo a la aprobación del Vicerrectorado Académico, que obtuvieron en el periodo académico anterior a la convocatoria de becas, un promedio mínimo de ocho con cincuenta sobre diez puntos (8,50/10).
- f. **Becas por investigación:** Son becas económicas, adjudicadas a los estudiantes, como reconocimiento al trabajo de investigación que haya contribuido al desarrollo institucional, este deberá ser analizado y avalado por la Dirección de Investigación y Posgrado, que obtuvieron en el periodo académico anterior a la convocatoria de becas, un promedio mínimo de ocho cincuenta sobre diez puntos (8,50/10).
- g. **Becas deportivas:** Son becas económicas, adjudicadas a los estudiantes destacados nacional o internacionalmente en las distintas disciplinas deportivas que han representado al país, que obtuvieron en el periodo académico anterior a la convocatoria de becas, un promedio mínimo de ocho cincuenta sobre diez puntos (8,50/10). Los beneficiarios de esta beca deberán demostrar responsabilidad académica durante su permanencia en la universidad.
- h. **Becas por situación de discapacidades:** Son becas económicas, adjudicadas a los estudiantes con discapacidades en condición permanente conforme las disposiciones y exigencias del Consejo Nacional de Discapacidades, que obtuvieron en el período académico anterior a la convocatoria de becas, un promedio mínimo de siete sobre diez puntos (7,00/10). Los beneficiarios de esta beca deberán demostrar responsabilidad académica durante su permanencia en la universidad.

Se adjudicaron **BECAS** a estudiantes de las diferentes carreras que oferta la UNESUM, respectivamente, tal como se refleja en la siguiente tabla:

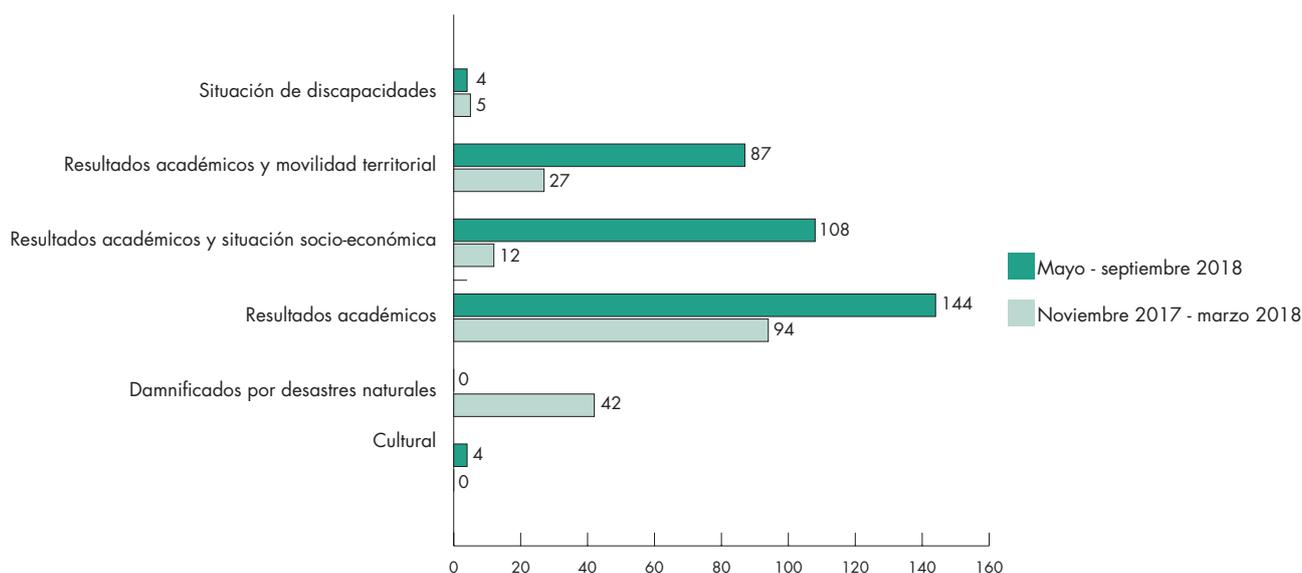
Tabla V. Servicio de becas y ayudas económicas

N.º	CLASES DE BECAS	# DE BECARIOS	
		NOVIEMBRE 2017 – MARZO 2018	MAYO – SEPTIEMBRE 2018
1	Cultural	0	4
2	Damnificados por desastres naturales	42	0
3	Resultados académicos	94	144
4	Resultados académicos y situación socio-económica	12	108
5	Resultados académicos y movilidad territorial	27	87
6	Situación de discapacidades	5	4
Total		180	347

Fuente: Unidad de Bienestar Estudiantil UNESUM.

Elaborado por: Ing. Leopoldo Venegas Loor, Mg. Eas.

Gráfico 3. Becas otorgadas



Fuente: Unidad de Bienestar Estudiantil UNESUM.

3.6. Ayudas económicas

Son ayudas económicas según el Art. 20 del Reglamento de Becas y Ayudas Económicas para estudiantes de grado, lo siguiente (Universidad Estatal del Sur de Manabí, 2019: 7):

Art. 20. Ayuda Económica. - Constituye un apoyo monetario de carácter excepcional y específico no reembolsable, orientado a financiar, por una sola vez y de forma emergente, con fines académicos, a estudiantes del sistema de educación superior, con el objeto de cubrir el costo de rubros inherentes a su formación superior, capacitación, perfeccionamiento, entrenamiento y/o programas de investigación, de conformidad a la normativa vigente.

Art. 21. Clases de Ayudas Económicas. - Las ayudas económicas serán otorgadas como apoyo al desarrollo académico e investigativo de los estudiantes y son:

- a. **Capacitación:** Son ayudas económicas a estudiantes para financiar actividades de capacitación determinadas y aprobadas por la Institución.
- b. **Concursos:** Son ayudas económicas a estudiantes que participen en concursos locales, nacionales e internacionales en representación de la Institución.
- c. **Investigación:** Son ayudas económicas a estudiantes que participen en programas de investigación con resultados relevantes y representen a la Institución en eventos de este tipo.

Se adjudicaron **AYUDAS ECONÓMICAS** a estudiantes de las diferentes carreras que oferta la UNESUM, respectivamente:

Tabla VI. Ayudas económicas. Periodo Académico: Noviembre 2017 – marzo 2018

N.º	AYUDAS ECONÓMICAS	EVENTO	LUGAR	FECHA	# PARTICIPANTES	CARRERA
1	Ponencia	"11º Congreso Internacional de Educación Universidad 2018"	Habana - Cuba	11 al 17 de febrero del 2018.	3	Forestal
2	Ponencia	"V Congreso Internacional de Ingenierías 2018"	Pasto - Colombia	19 y 20 de abril del 2018.	10	Forestal Computación y redes Tecnología de la información Sistemas computacionales
Total					13	

Fuente: Unidad de Bienestar Estudiantil UNESUM.

Elaborado por: Ing. Leopoldo Venegas Loor, Mg. Eas.

Tabla VII. Ayudas económicas. Periodo Académico: Mayo – septiembre 2018

N.º	AYUDAS ECONÓMICAS	EVENTO	LUGAR	FECHA	# PARTICIPANTES	CARRERA
1	Ponencia	"VI Congreso la Sociedad Cubana de Medicina Bioenergética y Naturalista BIONAT 2018"	Habana - Cuba	03 al 07 de septiembre del 2018	1	Enfermería
Total					1	

Fuente: Unidad de Bienestar Estudiantil UNESUM.

Elaborado por: Ing. Leopoldo Venegas Loor, Mg. Eas.

3.7. Asesoramiento técnico de los Programas de Becas Nacionales – Instituto de Fomento de Talento Humano

El equipo técnico de la Unidad de Bienestar Estudiantil, realiza un proceso de asesoramiento para aquellos estudiantes que quieran postular a las becas ofrecidas por el Gobierno Nacional.

En los meses de enero a septiembre/2018 recibieron asesoría técnica un total de 410 miembros de la comunidad universitaria, como consta a continuación:

Tabla VIII. Asesoramiento técnico, Becas Instituto de Fomento de Talento Humano

N.º	MES	# DE ESTUDIANTES ATENDIDOS
1	Enero	5
2	Febrero	13
3	Marzo	69
4	Abril	90
5	Mayo	94
6	Junio	18
7	Julio	36
8	Agosto	23
9	Septiembre	62
Total		410

Fuente: Unidad de Bienestar Estudiantil UNESUM.

Elaborado por: Ing. Leopoldo Venegas Loor, Mg. Eas.

4. Discusión

Se evidencia una mejora en la oferta de los servicios por parte de la Unidad de Bienestar Estudiantil, estableciendo procesos de calidad hacia la comunidad universitaria, los servicios médicos y odontológicos se han tratado de mejorar en cuanto a la implementación de herramientas que permitan brindar mejores servicios, en el área asistencial de medicina general se implementó un grupo de medicamentos para poder atender las diversas enfermedades que presente la comunidad universitaria; a partir del periodo académico Noviembre 2017 - marzo 2018 llegó a la unidad un profesional en el área de psicología clínica, con el cual se comienza a desarrollar una serie de actividades importantes para atender de manera especializada a la comunidad educativa, brindando charlas, capacitaciones y trabajando conjuntamente con otras dependencias de la UNESUM, se hace seguimiento académico a los estudiantes adjudicados con becas y ayudas económicas, se solicita a las carreras los diferentes informes de soporte en cuanto al rendimiento académico de los becarios.

Es importante reconocer el incremento en cuanto a las becas brindadas en la universidad en cada uno de sus componentes como son becas por resultados académicos, becas por situación socioeconómica, becas culturales, becas por discapacidad, y ayudas económicas a estudiantes que asisten en representación de la universidad a eventos científicos nacionales e internacionales, es la suma de esfuerzos y un trabajo conjunto entre la Unidad de Bienestar Estudiantil y las máximas Autoridades.

Sin duda el accionar de la Unidad de Bienestar Estudiantil es importante y a la vez fundamental para poder atender a la comunidad universitaria en cada una de las necesidades que puedan presentar, siempre y cuando se encuentren enmarcadas en los servicios que ofrece la unidad.

5. Conclusiones

Las Unidades de Bienestar Estudiantil en las instituciones de Educación superior fueron creadas como una Unidad Administrativa reconocida en la Ley Orgánica de Educación Superior que incluye a dichas unidades como uno de sus pilares estratégicos y fundamentales.

La Universidad Estatal del Sur de Manabí a través de sus autoridades principales se preocupan por el bienestar de la comunidad educativa, asignando recursos económicos a la Unidad de Bienestar Estudiantil que le permita accionar de manera eficiente cada uno de sus procesos.

Se han realizado campañas y divulgación de información para que los estudiantes tengan conocimientos acerca de los beneficios y servicios que brinda la unidad de bienestar estudiantil para ayudar a solucionar problemas y necesidades de la comunidad universitaria.

Los servicios asistenciales han ido mejorando progresivamente, aunque en la actualidad existen aún falencias en cuanto a no contar con médicos especialistas ni una infraestructura adecuada para la atención, se está buscando la ayuda de instituciones de educación superior hermanas que cuentan con mayor presupuesto y mejores prestaciones en la Unidad de Bienestar Estudiantil.

Los resultados mostrados es el accionar de esta unidad, no cabe duda que la meta hay que aún superarla, aumentar esfuerzos y trabajar mancomunadamente con estudiantes, profesores, trabajadores y autoridades.

El contar con esta unidad, da un enfoque positivo al desarrollo de la UNESUM, y gracias a esto garantizan el desarrollo de las capacidades colectivas e individuales que permitan el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad universitaria.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional Constituyente. (2008b). *Constitución del Ecuador*. Montecristi.
- CES. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (en línea). http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=11:ley-organica-de-educacion-superior&Itemid=137.
- Rodríguez-Ponce, E. (2009): “El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: Evidencia desde Chile”. *Interciencia*, 34 (11), 822–829.
- Universidad Estatal del Sur de Manabí. (2015). Estatuto UNESUM (en línea). <https://drive.google.com/file/d/0B1yqOTYPrKWPQzBqUGZ6Y0ZmdUU/view>, consultado el 6 de enero de 2019.
- Universidad Estatal del Sur de Manabí. (26 de octubre de 2015). Reglamentos Generales (en línea). http://unesum.edu.ec/reglamentosgenerales/reglamento-de_la_unidad_de_bienestar_estudiantil-unesum/, consultado el 10 de enero de 2019.
- Universidad Estatal del Sur de Manabí. (2016). Reglamento de la Unidad de Bienestar Estudiantil (en línea). <https://drive.google.com/file/d/0B1yqOTYPrKWPQzBqUGZ6Y0ZmdUU/view>.
- Universidad Estatal del Sur de Manabí. (2019). Reglamento sobre Becas y Ayudas económicas a estudiantes de grado (en línea). <https://drive.google.com/file/d/0B1yqOTYPrKWPMGJGZFcwMy1seXc/view>, consultado el 14 de mayo de 2019.

Notas biográficas

Leopoldo Vinicio Venegas Loo es ingeniero en Computación y Redes, cursó la Maestría en Evaluación y Auditoría de Sistemas Tecnológicos. Es Docente Titular Agregado y Coordinador de la Unidad de Bienestar Estudiantil en la Universidad Estatal del Sur de Manabí. Investiga en el área de las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación y cursa estudios de Doctorado en el área de Educación en la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas (Venezuela). Está vinculado al proyecto TO-INN.

Paola Yadira Moreira Aguayo es Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Inglés, cursa la Maestría en Enseñanza del Idioma Inglés. Es Docente Titular Agregado y Coordinadora del Centro de Idiomas de la Universidad Estatal el Sur de Manabí. Investiga en el área de currículo, procesos de enseñanza y aprendizaje en el idioma inglés y cursa estudios de Doctorado en el área de Educación en la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas (Venezuela).

Danny Eduardo Chávez Pozo es Licenciada en Ciencias de la Educación, especialización Educación Primaria, cursó la Maestría en Diseños y Evaluación de Modelos Educativos. Investiga en el área de diseño curricular en la educación primaria y secundaria, procesos educativos en la formación universitaria y cursa estudios de Doctorado en el área de Educación en la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas (Venezuela).

Límites y posibilidades de las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense. Explorando caminos nuevos¹

Limits and Possibilities of Inclusive Institutional Policies in Public Universities of Greater Buenos Aires Surroundings (Conurbano Bonaerense). Exploring innovations

Ana Cambours de Donini, Karina Lastra, Ivana Mihal y Stella Maris Muiños de Britos²

Resumen

Este trabajo se inscribe en una línea de investigación que explora las políticas institucionales que llevan a cabo las universidades argentinas para favorecer el acceso, la permanencia y el rendimiento académico del estudiantado. Particularmente, se concentra en las universidades públicas del conurbano bonaerense (Provincia de Buenos Aires), que atienden a una población estudiantil proveniente de sectores de bajos ingresos. El objetivo del presente trabajo es identificar, describir y analizar algunas políticas institucionales en dos ámbitos: uno, centrado en aquellas políticas que están orientadas a contribuir al sostenimiento económico de las y los ingresantes –a través de becas, y de libros y publicaciones que editan las editoriales universitarias– y, otro, que da cuenta de las intervenciones pedagógicas orientadas al acompañamiento académico del estudiantado en el campo de la pedagogía universitaria y a la flexibilización de la propuesta curricular a través de ofertas semipresenciales o bimodales. El artículo se basa en un estudio que sigue una metodología cualitativa que combina entrevistas y el uso de fuentes documentales y estadísticas.

Palabras clave

Educación superior, política universitaria, becas, editoriales universitarias, bimodalidad.

Abstract

This article is related to previous and current research projects developed at the Center of Interdisciplinary Studies on Education, Culture and Society (CEIECS) of the School of Humanities at the National University of San Martín (Argentina). These studies focused on institutional policies and strategies of the universities located in Greater Buenos Aires surroundings (conurbano bonaerense) to improve access, retention and academic achievement, particularly for disadvantaged students. The objective of this article is to identify, describe and analyze institutional policies related to two main areas: economic support through scholarships, books and learning materials; and academic support through tutoring and new experiences in blended teaching. The article is based on a study that applied a qualitative methodology combining interviews and secondary sources.

Keywords

Higher education, university policies, scholarships, university presses, blended teaching.

Cómo citar/Citation

Cambours de Donini, Ana; Lastra, Karina; Mihal, Ivana; Maris Muiños de Britos, Stella (2019). Límites y posibilidades de las políticas institucionales bonaerense. Explorando caminos nuevos. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(2), 301-317. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14667>.

Recibido: 14-04-2019

Aceptado: 11-05-2019

1 El presente trabajo forma parte del proyecto Erasmus + de la Unión Europea TO-INN. From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions. Referencia: 573685-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP. Así mismo, a nivel institucional, se enmarca en el Proyecto de Investigación «Nuevos escenarios y demandas a las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense» (PAI 2019-2021), dirigido por Ana María Cambours de Donini.

2 Ana Cambours de Donini, adonini@fibertel.com.ar; Karina Lastra, kfstra@gmail.com; Ivana Mihal, CONICET (Argentina), ivmihal@gmail.com; Stella Maris Muiños de Britos, smmb04@gmail.com. Todas ellas de la Universidad Nacional de San Martín (Argentina).

1. Introducción

El escenario universitario argentino de las últimas dos décadas se ha caracterizado por una masificación creciente, el establecimiento de nuevas instituciones y un proceso amplio de reforma a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior de 1995. El ingreso libre y gratuito –postulado por la mayoría de las universidades nacionales– ha tenido como contracara los fenómenos de la alta deserción y las bajas tasas de graduación, que afectan especialmente a estudiantes de los sectores de menores ingresos. De forma paradójica, se advierte que los procesos de masificación y de ingreso de sectores previamente excluidos producen nuevas formas de segregación que perpetúan la desigualdad y que requieren generar otras condiciones que habiliten una real democratización. Se reinstala así un debate central en la sociología de la educación, que comenzó en los años sesenta ante la inminente masificación, sobre la incidencia de la educación superior en la reducción de las desigualdades sociales. Problemática que suscita valoraciones diversas desde una perspectiva funcionalista que considera positiva la contribución de la educación superior para disminuir las desigualdades y una perspectiva crítica que enfatiza la reproducción de las desigualdades en instituciones tradicionalmente elitistas y con prácticas excluyentes. El concepto de capital cultural de Pierre Bourdieu es clave para comprender que las carencias económicas no resultan suficientes para explicar las dificultades en la permanencia y graduación de estudiantes universitarios que son fruto de la reproducción de una desigualdad cultural socialmente condicionada. Situación que si es ignorada genera una inclusión «excluyente» (Ezcurra, 2011). Teniendo en cuenta que la universidad puede contribuir a mitigar la desigualdad pero también a generarla, es necesario profundizar en el análisis de las políticas institucionales inclusivas que favorezcan no solo el acceso, sino la permanencia y el egreso y asimismo brinden herramientas para el desempeño ciudadano y la inserción profesional.

2. El derecho a la Educación Superior

El derecho a la Educación Superior (ES), tiene hoy un consenso generalizado desde los documentos internacionales de UNESCO, en la última Conferencia Mundial sobre la ES (CMES, 2009) y los regionales como en la tercera CRES³. Sin embargo, su efectivización real es un tema complejo, controvertido y dilemático. La búsqueda de una mayor equidad en el acceso y la permanencia en la educación superior, y en especial a la universidad, plantea una complejidad singular al tratarse de un nivel con una fuerte tradición de selectividad (Chiroleu, 2009 a; Juarros, 2006). En relación con esta problemática, existen numerosos estudios que demuestran las dificultades en el acceso, permanencia y egreso, especialmente en el estudiantado proveniente de sectores de bajos ingresos. Aun así, algunos de esos trabajos también señalan que a nivel regional se redujo la desigualdad social en el ingreso, y en este sentido América Latina ha experimentado un importante avance (Ferreira *et al.*, 2017). Según ese mismo informe del Banco Mundial, considerando el 50 % más pobre de la población, la Tasa Bruta de Matrícula asciende del 16 % en el año 2000 al 25 % en el año 2012.

En Argentina, la Ley N.º 24.521 de Educación Superior (LES) –del año 1995– estableció el derecho al ingreso irrestricto y la gratuidad. En el 2015 se sanciona la Ley N.º 27.204, Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior, modificatoria de la Ley

3 Las Conferencias Regionales de ES surgen como un foro regional orientado a proponer planes estratégicos y metas de logros que puedan guiar las políticas públicas y las acciones de los actores académicos. En 1996 se realizó la primera (en La Habana, Cuba), la segunda en 2008 (en Cartagena de Indias, Colombia) y la tercera en coincidencia con el Centenario de la Reforma Universitaria de 1918 (en Córdoba, Argentina). La Declaración CRES 2008, significó un giro paradigmático de las políticas de ES desde la perspectiva de los derechos, porque ratificó «la responsabilidad de los Estados de garantizar la ES como bien público y derecho humano y social» (Donini, 2018: 4)

de Educación Superior. La misma declara la educación universitaria como «bien público» y «derecho humano personal y social». El sistema universitario argentino reconoce la igualdad y la gratuidad, sin embargo, entendida la educación superior como objeto de estudio, a través del análisis del ingreso «libre y gratuito» en –la mayoría de– las universidades públicas, ha mostrado que estas condiciones no garantizan la permanencia de estudiantes en el ingreso y primeros años de la vida universitaria, fenómeno que va acompañado de una muy baja tasa de graduación (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016; Gorostiaga y Cambours de Donini, 2014). La información disponible señala que los más altos índices de abandono se registran durante el primer año de la carrera, son menores en segundo año y mucho más bajos en los años siguientes. Asimismo, los niveles de deserción son más significativos para los alumnos de bajo estatus socio-económico (Gessaghi y Llinás, 2005). Por lo tanto, se puede afirmar que acceso y gratuidad no son suficientes para asegurar la inclusión en la educación superior y hay hoy «demandas de segunda generación» que reclaman políticas específicas y mecanismos que generen condiciones de igualdad de los resultados en la trayectoria académica y la evaluación de estas estrategias y políticas en términos de acceso, permanencia y egreso de las y los estudiantes. La preocupación acerca de la terminalidad es parte de las nuevas demandas, así como las competencias para una inserción en la estructura ocupacional. (Chiroleu, 2012).

Las perspectivas teóricas han ido ampliando en forma espiralada la mirada hacia diversos factores asociados con la persistencia y la graduación pasando del foco en la población estudiantil a la institución y a las políticas y programas específicos que ésta sostiene para retener al estudiantado y apoyar su desempeño académico, graduación y posterior inserción en la vida profesional; sin desconocer la responsabilidad individual en este proceso, se acentúa la responsabilidad institucional. Tinto (1975, 1997, 2017) ha sido uno de los precursores en alertar y estudiar las causas del abandono universitario y hoy afirma que es necesario dar un paso más y repensar y reevaluar la acción institucional –que debe valorar la diversidad– y propiciar una sinergia entre diferentes iniciativas para que las políticas sean integrales y sistémicas y atiendan a las necesidades no solamente académicas de estudiantes «no tradicionales», incluidas las becas, el bienestar estudiantil y la participación.

3. El contexto de las políticas inclusivas

Las políticas institucionales inclusivas a las que hacemos referencia en este artículo se desarrollan en el marco de políticas públicas y educativas que las condicionan no solamente desde regulaciones, marcos normativos y restricciones presupuestarias sino también desde el campo del discurso hegemónico que las interpela.

A partir del año 2015, en Argentina y otros países de la región, se pueden identificar claras señales de un nuevo ciclo neoliberal que se retrotrae en algunos aspectos a la década del noventa en su discurso educativo pero con algunas diferencias significativas.

Desde la década de los años noventa, las reformas neoliberales en ES en Argentina y América Latina se han manifestado en tres dimensiones: el financiamiento (reducción de la inversión pública), la estructura jurídica (reestructuración del sistema con nueva legislación y normativa) y el rol del Estado en la responsabilidad sobre la educación (definición de un Estado evaluador, fiscalizador, alejado de la función social de educar) (Gentili, 2002).

A diferencia de ese período, a partir del 2015, no se observan mayores cambios normativos en la educación superior pero sí, una fuerte reducción del presupuesto, y un marcado énfasis en el papel del Estado como evaluador y fiscalizador.

Respecto a la reducción presupuestaria, según un informe firmado por observatorios de diversas universidades públicas⁴, éstos recortes se evidencian, entre otros, de la siguiente forma: el presupuesto educativo del Estado nacional argentino en el año 2019 será un 17% más bajo que el de 2016 (de 122 mil millones a 101 mil millones); la inversión educativa por estudiante, en el período 2016-2019, descenderá más de un 20%; y el presupuesto universitario un 10%; el presupuesto para ciencia y técnica registra un descenso interanual y una caída marcada, del 14% desde inicios de 2016). Asimismo, dicho informe destaca que en 2019 la partida asignada a becas será del mismo monto que en 2018, lo que genera –teniendo en cuenta la inflación– un descenso real de un 25% «*en un contexto de crecimiento del desempleo y la pobreza que compromete las trayectorias educativas de los estudiantes*»(Observatorio UNIPE, 2018).

En general, en el campo educativo, la tendencia privatizadora ha diversificado sus modos de concreción, a partir de diferentes formas de gerenciamiento, *partnerships*, concesiones e involucramiento de ONG y fundaciones que pasan a cumplir funciones propias de los estados, que se presentan como servicios a la comunidad, satisfacción de necesidades o símbolos de estatus social, ocultando su finalidad de lucro (Cambours de Donini, A. y Pini, M., 2017).

Por otra parte, la red discursiva neoliberal a través de los medios de comunicación es muy potente y observamos que las universidades públicas están «bajo sospecha» y apartadas de toda influencia en las políticas educativas, con una crítica permanente a su ineficiencia y al ingreso irrestricto. Se insiste en la evaluación entendida como medición de resultados, la creencia en la objetividad de las pruebas internacionales estandarizadas como parámetros únicos de calidad, en el mérito y el talento para el éxito educativo y la adhesión a un emprendedurismo individualista y acrítico que intenta replicar en el sector público, la lógica empresarial del sector privado. Son muchos los expertos que siguen la modalidad del neoliberalismo de «políticas basadas en evidencias» que muestran la ineficiencia de las universidades públicas por las bajas tasas de egreso como un problema que se solucionaría con una mayor selectividad y competitividad en el ingreso, y no con políticas inclusivas como sostenemos en este artículo.

Asimismo, el discurso neoliberal también propicia en las universidades un currículo por competencias que se ha extendido por influencia de la OCDE en el Espacio Europeo de Educación Superior y se está adoptando en varios países latinoamericanos. Esta corriente está íntimamente relacionada con la mercantilización de la ES y tiende a suplantarse los saberes, el pensamiento crítico, la formación ciudadana, por el desarrollo de capacidades y desempeños funcionales al mercado (Gimeno Sacristán, 2009).

4. ¿Inciden las políticas institucionales inclusivas en la permanencia y egreso de los estudiantes?

Optamos por denominar políticas institucionales inclusivas a aquellos mecanismos y estrategias encaminadas a generar condiciones para igualar resultados en las trayectorias académicas de la población estudiantil proveniente de sectores sociales desfavorecidos. El concepto de inclusión supone un reconocimiento de la diversidad y la necesidad de pertinencia de la oferta curricular y el acompañamiento

4 Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (FFYL-UBA), Centro Cultural de la Cooperación (CCC), AULA ABIERTA, Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI) y Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

institucional, a diferencia de «la igualdad de oportunidades» que supone una sociedad con puntos de partida homogéneos y las «políticas compensatorias» que suponen un déficit que puede ocasionar bajas expectativas y circuitos educativos devaluados.

Este artículo presenta los primeros avances de una investigación titulada: «Nuevos escenarios y demandas a las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense»⁵.

Siguiendo una línea de trabajo iniciado en el 2011 (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016), con el propósito de profundizar en los procesos de democratización en las universidades del conurbano bonaerense, este proyecto se propone continuar indagando en políticas institucionales inclusivas.

El propósito del proyecto es identificar y analizar las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense en el marco de nuevos escenarios y demandas en cuatro líneas de acción estratégica: bienestar estudiantil, experiencias de bimodalidad, pedagogía universitaria y el papel de las editoriales universitarias en el acompañamiento de estas políticas.

La literatura especializada muestra un área de vacancia en estudios cualitativos que indaguen en la incidencia de las políticas inclusivas en la permanencia, rendimiento académico y egreso de estudiantes «no tradicionales». Por lo tanto, el diseño y metodología de investigación se ha inscripto en una lógica principalmente cualitativa.

Se utilizarán dos registros diferentes para la construcción de la evidencia empírica, uno, a través del análisis documental de diversas fuentes secundarias; el otro, a partir de entrevistas en profundidad a estudiantes, docentes y coordinadores para reconstruir los supuestos, gestación, puesta en práctica, logros y dificultades de las políticas institucionales definidas e impulsadas en las áreas mencionadas en relación con los procesos de democratización de la universidad.

En una primera etapa se relevará, sistematizará y analizará la información de fuentes secundarias provistas por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y las universidades estudiadas en las áreas seleccionadas. También se incluirá en esta etapa el relevamiento y análisis de la documentación de las universidades para reconstruir las concepciones subyacentes.

En una segunda etapa, se desarrollará un trabajo de campo de tipo cualitativo y semiestructurado que incluirá: entrevistas en profundidad a estudiantes, docentes y coordinadores; sistematización de experiencias y programas impulsados por las políticas institucionales analizadas en las diferentes universidades; difusión de resultados y recomendaciones a través de publicaciones.

A continuación presentamos algunos hallazgos preliminares de la primera etapa del proyecto.

4.1. Las becas en el marco de las políticas de bienestar estudiantil

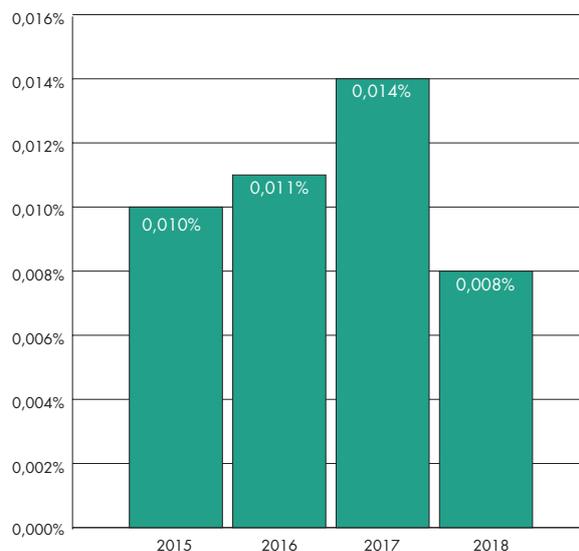
Las políticas de bienestar estudiantil han tenido una expansión considerable en la universidad argentina. En este sentido se puede observar que estas políticas inclusivas contemplan una serie de acciones y dispositivos que incorporan una diversidad de programas orientados a impactar en la mejora del acceso, permanencia y egreso. Entre estos dispositivos, se pueden mencionar las residencias estudiantiles, los comedores universitarios, los programas de asistencia médica y psicológica, las guarderías para

5 La expresión «conurbano bonaerense» es utilizada indistintamente y sin mayores precisiones para referirse a los 24 partidos que rodean a la Ciudad de Buenos Aires, y que además, incorporan o no a esta última, en dicha caracterización. Se trata de los partidos de: Avellaneda, Almirante Brown, Berazategui, Esteban Echeverría, Ezeiza, Florencio Varela, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingo, José. C. Paz, La Matanza, Lanús, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Merlo, Moreno, Morón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, Tres de Febrero, Tigre, Vicente López.

niñas y niños, y finalmente los programas de becas, que consisten en una ayuda económica directa. En este sentido, se puede diferenciar entre programas de becas externas e internas así como también las características de esos programas en función de los requisitos exigidos para el beneficio, tal como reflejan los estudios de algunas autoras (Chiroleu, 2009 b; Lastra y Mihal, 2016; Arias y Lastra, 2019).

Una mirada sobre el área de bienestar en el marco de las políticas universitarias en Argentina demuestra la relevancia que adquieren los programas de becas universitarias. Autores como García de Fanelli (2016) señala que del año 2009 al año 2015 crecieron en importancia los recursos públicos asignados al estudiantado de nivel superior. Entre ellos, los recursos destinados a las becas universitarias. Estas políticas se visibilizaron a través de dos programas principales de becas: Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), vigente desde el año 1996, y el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB), creado en el año 2008. Finalmente contribuyó a la expansión registrada en este sentido el Programa de Respaldo de Estudiantes de la Argentina (PRO.GRES.AR), a partir del año 2014. Pero en el Proyecto de Ley de Presupuesto 2018, se prevé la creación de una nueva actividad *Otorgamiento de Becas Educativas Argentina* (AR-BEC), cuya función fue reemplazar los programas de becas vigentes (PNBU y PNBB) en ese momento. Los resultados de tal modificación, se pueden observar en el Gráfico 1, en el cual se analizan los fondos destinados a becas considerando el PBI, según presupuesto (Gráfico 1) del año 2015 al 2018.

Gráfico 1. Proyección de acuerdo con PBI según presupuestos

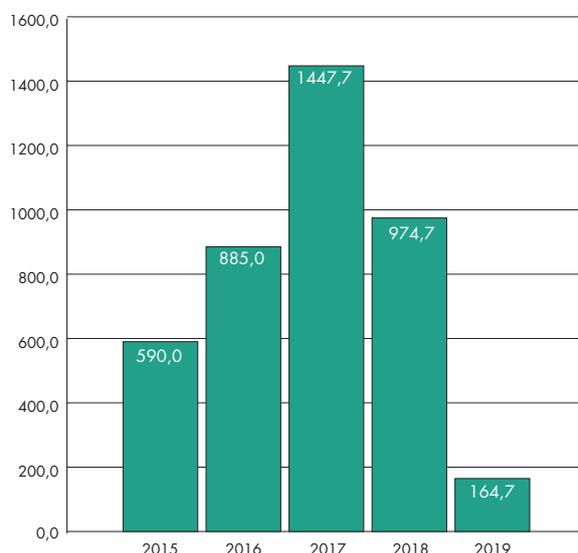


Fuente: elaboración IEC-CONADU en base a datos del Ministerio de Hacienda y Proyecto de Presupuesto 2018.

Como se señaló, en el año 2018 desaparecen los programas de becas universitarias PNBU y PNBB, vigentes desde los años 1996 y 2008, respectivamente. Tales beneficios, que fueron un emblema de la asignación de recursos directos a las y los estudiantes de nivel superior, son reemplazados por las becas para la Educación Superior y las becas para la Formación Docente. En estos casos cambian los requisitos de postulación, siendo quizás lo más notable las becas de Educación Superior, la exigencia de tener aprobado el 50 % de la carrera para acceder a la postulación. En el caso de las becas de Formación Docente, adquieren un claro carácter meritocrático al presentar la exigencia de rendir un examen académico, y en función del orden de mérito se asigna o se descarta la asignación del beneficio. Más

allá de lo expresado en el sitio de becas del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología⁶, garantizando «el derecho a la educación», la reducción presupuestaria (Gráfico 2) se operó progresivamente desde el año 2015 al 2019.

Gráfico 2. Reducción del presupuesto universitario destinado al ítem becas 2015-2019



Fuente: elaboración IEC-CONADU en base al proyecto de Ley de Presupuesto 2019, datos del Ministerio de Hacienda y serie de precios al consumidor del INDEC.

Paralelamente a los ajustes realizados sobre las políticas de becas universitarias nacionales, existen ayudas económicas o sistemas de becas otorgadas por las propias universidades y subsidiadas con fondos propios. Suelen denominarse «becas internas» para diferenciarlas de las llamadas «becas externas» o becas nacionales. En este sentido, si bien se puede identificar que la mayoría de las universidades del conurbano otorgan este beneficio con requisitos que mayoritariamente apuntan a consolidar una ayuda económica directa (Arias y Lastra, 2019), también observamos que en algunos casos se combina con la exigencia académica. Tal es el caso del Programa de Becas de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM), que evalúa los ingresos mensuales totales del grupo familiar, pero también exige un promedio igual o superior a 7 puntos. Por otra parte, la Universidad Nacional de Moreno (UNM) cuenta con un programa de Becas Internas que se orienta hacia estudiantes con buen rendimiento y una situación económica que lo justifique. Se ofrecen tres tipos de becas: Mérito Académico, Ayuda Económica y Apoyo Económico.

La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) cuenta con un Sistema de Becas Económicas, que, a su vez, se subdividen en Becas de Apoyo Económico, Becas de Comedor y Becas de Material Bibliográfico. El único requisito para la postulación es ser estudiante regular de la carrera, no tiene límite de edad, y la asignación depende de un orden de méritos que se establece de acuerdo a indicadores de vulnerabilidad económica y del desempeño académico respectivamente. A su vez, el Sistema de Becas de Apoyo Económico de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) establece que el otorgamiento de la beca se encuentra sujeto a dos tipos de criterio: a) Criterios de evaluación de la situación socioeconómica, para lo cual se utilizan como referencia montos en los que se correlaciona el grupo familiar conviviente (de acuerdo con la cantidad de integrantes) con el total de los ingresos mensuales; y b) Criterios de evaluación del rendimiento académico.

⁶ Véase en www.argentina.gob.ar/educacion/becas.

Finalmente, se puede considerar que las políticas de inclusión persiguen el objetivo de mejorar el ingreso, permanencia y egreso de los sectores más vulnerables en términos de ingresos y de trayectorias académicas previas. Por tal motivo los sistemas de becas están incluidos en el área más amplia de Bienestar Estudiantil, que incluye programas como biblioteca central, comedores estudiantiles, servicios de salud, jardines maternales, programas de género, programas de mentorías, entre otros.

4.2. Editoriales universitarias y políticas de acceso a libros en el ingreso⁷

¿Por qué pensar las editoriales universitarias en relación con políticas de educación superior tendientes a la inclusión? ¿Cuáles son sus especificidades y cómo intervienen en la vida universitaria? ¿Qué significa editar libros y materiales específicos orientados al ingreso? El estudio de estas relaciones constituye aún un área de vacancias tanto en los análisis sobre el mundo de la edición como en las investigaciones educativas. Por tanto el objetivo de este apartado es caracterizar sucintamente algunas particularidades de la edición universitaria argentina y luego, a partir del análisis de un caso de estudio, focalizar en los modos de relación entre el ingreso universitario y la labor editorial.

En edición universitaria es posible distinguir a aquellas editoriales comerciales que publican ensayos y libros académicos, y aquellas otras que son editoriales universitarias, porque están situadas en universidades públicas (Chartier, 2007). En Argentina, 48 son las editoriales que integran la Red de Editoriales de Universidades Nacionales (REUN)⁸ dependiente del Consejo Interuniversitario Nacional, y en menor cantidad, también existen sellos editoriales en universidades privadas (nucleadas en la Red de Editoriales de Universidades Privadas –REUP–). Sin embargo, la edición universitaria argentina, a diferencia de cómo se desarrolla en otros países, no publica sólo monografías y libros académicos. Quevedo (2016) plantea que si bien los textos de ensayo no son privativos de las editoriales universitarias, a su vez, éstas publican géneros de editoriales comerciales como textos escolares, de ficción, de literatura infantil, de humor, entre otros. Tienen, además, otra característica que es la de estar enmarcadas en políticas de educación superior que orientan a las universidades nacionales, tanto por el tipo de universidades en que se inscriben, como por estar contextualizadas en políticas y estrategias institucionales que implican cada una de esas universidades en las que cada editorial se localiza.

De estos casos, interesa mencionar el de la editorial de la Universidad Nacional de Moreno (UNM). La universidad cuenta actualmente con alrededor de 16 000 alumnos (aumentando su matrícula año a año), siendo el 93 % de los mismos primera generación de estudiantes universitarios (Documento 8º Aniversario de la Universidad Nacional de Moreno: 2010 –14 de octubre– 2018, 2018). Excepto los ciclos de licenciatura, todas las carreras deben realizar obligatoriamente el Curso de Orientación y Preparación Universitaria (COPRUN) (Resolución UNM-R 26/10, 2010). Se trata de un curso formativo, sobre contenidos básicos de lectoescritura, ciencias, y matemáticas, tanto como aproximarlos a la vida institucional y académica⁹. Desde 2013, el COPRUN no es eliminatorio

7 Este tópico es parte del proyecto de investigación titulado «Editoriales universitarias, análisis desde sus prácticas, rutinas y procesos cotidianos desde la perspectiva etnográfica y de género(s)», período 2018 – en adelante. Es llevado adelante por autora X y está radicado en el Laboratorio Interdisciplinario de Ciencias Humanas (CONICET-LICH-UNSAM).

8 Sin embargo, existen distintas cuestiones que complejizan la definición y la formulación de datos sobre dichas editoriales. Para mayor profundidad véase Mihal (2019, en prensa).

9 Originalmente contaba con los talleres de Lectoescritura y Resolución de Problemas; en 2013 se agregó el Taller de Ciencias y en 2015 se incluyó el Seminario de Aproximación Universitaria. Sus modalidades de cursada son dos: intensiva, durante el verano y extensiva, durante un cuatrimestre (Memoria institucional 2017, UNM, 2018).

porque su objetivo es diagnóstico y formativo, aunque es requisito aprobarlo y cumplir con el 75 % asistencia para ser considerado por la universidad como alumno regular.

Cabe destacar, como parte de la política institucional en la cual se enmarca el COPRUN, la producción de una serie de materiales didácticos, en los que interviene la editorial de la universidad.

Los materiales dedicados al ingreso que integran la colección Biblioteca COPRUN son los siguientes: Cuadernillo de Lectoescritura; Cuadernillo de Ciencias; Cuadernillo de Resolución de Problemas; Cuadernillo para docentes de Resolución de Problemas (solo impreso); Cuadernillo de Resolución de Problemas Ejercicios; y Guía de orientación para el estudiante (fotografía N.º 1 de algunos ejemplares). Es relevante subrayar, en relación con la gratuidad en el acceso, dos aspectos. En primer lugar, esta colección se entrega impresa desde la creación de la UNM Editorial, y también se puede descargar *online*, lo cual muestra una continuidad desde su surgimiento. En segundo lugar, la editorial realiza para estudiantes, sobre el resto de su fondo editorial un 50% de descuento, y esto se encuentra publicado tanto en el punto de venta de la editorial, como en las dos bibliotecas con que cuenta la universidad.



Fuente: fotografía N.º 1 en registro de trabajo de campo (21 de marzo de 2019).

Todas las universidades del conurbano bonaerense sobre las que trata este artículo cuentan con editoriales universitarias con distinto grado de desarrollo: Ediciones UNGS, de la Universidad Nacional de General Sarmiento; UNSAMedita, de la Universidad Nacional de san Martín; EDUNLA cooperativa, de la Universidad Nacional de Lanús; y Ediciones UNM, de la Universidad nacional de Moreno. Una de las apuestas de las editoriales es que libros tanto como revistas y otros materiales sean de fácil acceso a los estudiantes otorgando beneficios a través de descuentos que van desde el 15 % en el valor de compra de un libro (UNSAMedita) hasta el 50 % (UNM Editorial). En suma, las editoriales universitarias acompañan con sus producciones los procesos y planes pedagógicos del ingreso, según los objetivos institucionales de cada universidad.

4.3. Nuevos desafíos de la pedagogía universitaria

Los procesos democratizadores en los que están inmersas las universidades y la visible desigualdad educativa de la población que hoy asiste a las instituciones, hacen del espacio de Pedagogía Universitaria un ámbito especialmente significativo para paliar las dificultades que se observan en las trayectorias de «nuevos» estudiantes, en el tramo de acceso o ingreso, en los primeros años y consecuentemente, en la baja tasa de egresos.

Desde la perspectiva de la pedagogía universitaria se hace indispensable una mirada holística de la institución, de sus actores y del territorio de inserción universitaria, dado que, en el caso de la Universidad Nacional de San Martín, un alto porcentaje de estudiantes que siguen sus estudios en esta universidad habitan en el conurbano bonaerense y especialmente en el Partido de General San Martín (56,5%). Por otro, la mayoría pertenece a hogares con niveles de ingresos bajo y medio (71,8%) y con una considerable representación de estudiantes de sexo femenino (60%). Esta mirada constituye un punto de partida importante para orientar una adecuada selección de estrategias pedagógicas. La efectividad de éstas, de acuerdo con estudios relacionados (Mastache, Monetti y Aiello, 2014; Tinto, 2017; Muiños de Britos, 2018), aconsejan: analizar las demandas y necesidades de la institución en su conjunto y de cada unidad académica en acuerdo con los distintos campos de conocimiento; identificar en forma cooperativa los problemas que obstaculizan la continuidad de las trayectorias; seleccionar las estrategias pedagógicas pertinentes en cada caso, para favorecer la inclusión y permanencia del estudiantado, especialmente mientras ingresan y en los primeros años de las carreras elegidas; establecer las necesarias relaciones entre las estrategias implementadas, las propuestas curriculares de las carreras y la formación de los estudiantes teniendo en cuenta los perfiles profesionales; definir las formas de comunicación de las propuestas seleccionadas a la comunidad universitaria para favorecer la apropiación de distintos actores institucionales; evaluar los resultados de las estrategias aplicadas.

Como conclusiones provisorias que surgen del trabajo, es posible señalar que los programas de pedagogía universitaria tienen diversas características:

- a) Son de implementación centralizada o descentralizada.
- b) Tienen un alcance dispar según el grupo destino de la implementación: toda la universidad, una unidad académica o una carrera dentro de una unidad académica.
- c) Presentan objetivos específicos dentro de la misma unidad de aplicación (tutorías, mentorías) destinadas a acompañar a estudiantes en sus trayectorias y ofrecer estrategias que permitan superar determinados problemas en contenidos de asignaturas o en el desarrollo de competencias genéricas para abordar los estudios universitarios.
- d) Para los ciclos o cursos de ingreso, se incluyen materiales curriculares específicos que revisten distintas características y promueven diferentes actividades en las prácticas de aula (de acuerdo con el relevamiento en campo, se definieron 4 tipos de materiales: integrados, archivo, de resolución/ejercitación, informativo).
- e) Con relación a la finalización de carreras, en algunos casos se incluyen talleres de tesis y trabajos integradores finales, con el propósito de acompañar al estudiantado en la última etapa de las carreras.
- f) Según los casos, la vinculación con escuelas secundarias del territorio tuvo distinto alcance respecto de las instituciones incluidas y el período en que se llevaron a cabo las propuestas. También fueron diversas las propuestas de trabajo (desde acciones de difusión de las universidades a propuestas pedagógicas que incluyen propuestas de capacitación y producción compartida universidad-escuela).

Como lo demuestran los primeros testimonios recogidos en campo, las diversas estrategias implementadas por el área de pedagogía universitaria contribuyen a favorecer la inclusión. Sin embargo, se presentan ciertas dificultades que se centran en los insuficientes recursos presupuestarios y en la discontinuidad de la implementación. Por otra parte, como señala De Gatica (2016) respecto de la Uni-

versidad Nacional de San Martín, a los espacios de acompañamiento las y los estudiantes concurren no tanto por cuestiones pedagógicas sino por temas administrativos de la vida académica (inscripción a exámenes, materias, etc.). En suma, estos problemas conspiran contra el alcance de la implementación (al no sostenerse en el tiempo, llegar a grupos de estudiantes y no a todos, durante todo el tiempo) y también contra la eficiencia de las estrategias en tanto no posibilita su evaluación y reformulación si fuera necesaria.

La heterogeneidad de la población estudiantil es un rasgo propio de la universidad, dado que sus estudiantes provienen de escuelas secundarias diferentes y de itinerarios previos distintos. Sin embargo, esto se profundizó por la localización de las universidades nacionales en territorios como el conurbano bonaerense y por la diversidad de propuestas de la educación secundaria, hoy obligatoria por Ley Nacional de Educación N.º 26206. El aula universitaria de los primeros años se constituye en el escenario que visibiliza las desigualdades, especialmente la desigualdad educativa que impacta fuertemente en el estudiante en el inicio de la nueva etapa de formación y en el docente que necesita nuevos recursos pedagógicos para su tarea cotidiana (Muiños de Britos, 2018).

4.4. Propuestas de bimodalidad para atender a la heterogeneidad y la masividad

Entre la diversidad de políticas institucionales desarrolladas por las universidades públicas con la finalidad de dar respuesta a las problemáticas del acceso masivo, se encuentran las propuestas bimodales o semipresenciales. Por «bimodalidad» se entiende un conjunto de conceptos y acciones a nivel institucional, y experiencias de enseñanza que utilizan recursos pedagógicos presenciales y virtuales.

En Argentina, hacia el año 2000, el sistema universitario público ofrecía 16 carreras de grado, y hacia el año 2015 la oferta había aumentado a 95 carreras de grado con esta modalidad. Entre las universidades públicas con mayor oferta de carreras de grado se encuentran la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) y la Universidad Nacional del Litoral (UNL) (Fernández Lamarra *et al.*, 2018). La experiencia pionera fue desarrollada por la UNQ a partir del año 1999, con la inauguración de su plataforma educativa y la oferta de carreras en modalidad virtual. Este proceso se expandió notoriamente y se complejizó con las propuestas de cursada virtual y bimodal en una diversidad de carreras de grado y posgrado significativas. Asimismo, las Universidades Nacionales de La Plata, Rio Cuarto, La Pampa, el Litoral, la Patagonia Austral, del Centro y el Comahue, entre otras, también han adoptado la bimodalidad como referencia para el dictado de asignaturas en algunos casos, carreras de grado y posgrado en otros. En cada uno de estos casos se observa un amplio abanico de experiencias y las propuestas se ajustan a particularidades institucionales, pero siempre bajo el objetivo común de la democratización en el acceso a la educación superior.

En el caso de las universidades del conurbano se puede observar una oferta de carreras de educación virtual en las cuales se combinan las modalidades presenciales y virtuales, de forma original y de acuerdo a los recursos y posibilidades de cada institución, con la finalidad de dar cumplimiento al objetivo de la inclusión. La Universidad Nacional de Quilmes, cuenta con una amplia gama de licenciaturas de grado, ciclos de complementación curricular y tecnicaturas, en su mayoría con dictado exclusivamente virtual. Asimismo, la oferta de posgrado incorpora una variedad de diplomas, especializaciones y maestrías en las distintas áreas del conocimiento. De modo similar, la Universidad Nacional de Tres de Febrero también presenta una variada oferta de carreras de grado, tecnicaturas y carreras de posgrado entre las cuales se incluyen especializaciones y maestrías en una diversidad de

temas. Ambas instituciones contienen la mayor diversidad en áreas del conocimiento y titulaciones en la modalidad. Por otra parte, se pueden encontrar instituciones que aún se encuentran en una etapa de expansión moderada, como es el caso de la Universidad Nacional de Lanús y la Universidad Nacional de Avellaneda, ambas con carreras de grado en modalidad semipresencial y a distancia.

La Universidad Nacional de San Martín contempla en su estructura un área de Educación Virtual, cuya oferta está conformada por tecnicaturas, ciclos de complementación curricular y especializaciones. Pero también dispone de aulas virtuales complementarias para el dictado de todas las carreras de la universidad, combinando de esta manera ciclos de formación exclusivamente virtuales con estrategias de acompañamiento digital en carreras presenciales. Sobre todo esto se visibilizó en algunas materias del Curso Introdutorio (CPU) y de Primer Año. Se advierte así la relevancia de los espacios virtuales en el diseño y la implementación de los dispositivos de ingreso, entendido este último como la continuidad entre los cursos introductorios y el primer año de la carrera universitaria (De Gatica, 2016).

A partir de 2019, la Escuela de Humanidades de la misma universidad, inició el dictado de una carrera de grado, Psicopedagogía, en bimodalidad. Su particularidad es que la carga horaria está distribuida equitativamente entre las clases presenciales y virtuales. Las autoridades responsables de la propuesta explican que constituye una respuesta a la masividad en una carrera con un altísimo número de inscriptos, y en la cual se repetían las dificultades en el acceso.

Es importante destacar que en la implementación de esta propuesta de educación bimodal participan además de docentes y estudiantes, otros actores que ayudan a configurar y redefinir lo curricular desde la transición de un proyecto pedagógico pensado para clases presenciales hacia otro semipresencial.

Sin duda, estas redefiniciones de los aspectos conceptuales y organizativos —como se viene investigando en el transcurso de este año— impactan directamente en los equipos docentes, quienes consideran que deberían haber contado con mayor capacitación en lo virtual. Por otra parte, también están quienes señalan que los contenidos de su materia no son «aptos» para las clases virtuales y ven con dificultad realizar los cambios programáticos. Más allá de las cuestiones particulares, es evidente que la preparación de los equipos docentes es una de las dimensiones que deben contemplarse como prioritarias en la implementación de la bimodalidad.

Con respecto a la perspectiva del estudiantado sobre esta nueva propuesta, se pueden identificar algunas dimensiones que incluyan las experiencias previas en cursos virtuales, los obstáculos y los facilitadores que perciben en la propuesta, el diseño didáctico de actividades y formas de evaluación, los tiempos de estudio, y los dispositivos utilizados para las clases virtuales, entre otras. Una primera aproximación al estudio de esta primera cohorte de estudiantes, indica que la mayoría de las y los jóvenes de entre 18 y 24 años no ha tenido experiencia previa en educación virtual. Por el contrario, es el primer contacto con este tipo de experiencias. Aun así, y de acuerdo a las primeras entrevistas realizadas evalúan la propuesta como muy positiva.

5. Nudos problemático y hallazgos preliminares

En esta etapa inicial del proyecto se pueden visibilizar tensiones entre las políticas institucionales inclusivas que continúan siendo centrales en las universidades públicas del Conurbano Bonaerense y las priori-

dades de las políticas universitarias a nivel nacional. Un nudo problemático es la posibilidad de sostener acciones y programas en un contexto de fuertes restricciones presupuestaria.

Si bien la política de becas siempre alcanzó a un número limitado de la matrícula y los montos fueron escasos, la falta de información oficial y el carácter meritocrático que se insinúa, es objeto de preocupación de la población beneficiaria y las coordinaciones del área. Aunque los montos anuales destinados a becas constituyen un importante estímulo para continuar los estudios superiores, resultan insuficientes para solventar los gastos en alimentación, libros, viáticos y útiles, como relatan numerosos testimonios.

Las entrevistas en el área de pedagogía universitaria muestran como problemáticas centrales además de las restricciones presupuestarias, la falta de sinergia y continuidad de algunas iniciativas aisladas que desaparecen sin ser debidamente evaluadas y un área de vacancia en la actualización pedagógica de los equipos docentes para las tareas específicas de tutoría y acompañamiento de trabajos finales y de tesis.

La indagación sobre las editoriales universitarias y su relación con los procesos de democratización e inclusión en las universidades es un campo de estudio nuevo y que muestra en esta primera etapa, una incipiente preocupación y producción relacionada con materiales de apoyo a ingresantes y ventajas para el acceso a bibliografía actualizada a través de diversas estrategias que se integran a las acciones institucionales inclusivas.

Respecto a la experiencia de bimodalidad y su incidencia en la permanencia y rendimiento académico de las y los estudiantes un sector importante del estudiantado percibe que la educación bimodal cuenta con muchas ventajas, entre ellas, disponer de más tiempo libre para el estudio ya que la presencialidad es quincenal; el contacto permanente con tutores y docentes en modo virtual; disponer del «docente real» quincenalmente; escuchar las clases a cualquier hora del día y en sus hogares, etc. La experiencia está en pleno desarrollo, por lo cual cualquier conclusión resulta muy provisoria. Aun así, se podría adelantar que la recepción resulta favorable por parte de las y los estudiantes.

6. Reflexiones finales

La indagación en los logros y obstáculos de políticas institucionales inclusivas específicas desde las percepciones de los propios actores: estudiantes, docentes, coordinadores, significa un aporte a la comprensión tanto de los procesos de democratización al interior de las universidades como de las políticas universitarias y sus efectos en las instituciones en tiempos de neoliberalismo.

La reactivación en Argentina de políticas neoliberales en la educación, la ciencia y la tecnología, conlleva, como se muestra en este artículo, significativas restricciones presupuestarias disimuladas bajo «una necesaria racionalización del gasto y desburocratización administrativa», que impactan decisivamente tanto a nivel de las políticas institucionales inclusivas, como en las trayectorias académicas del estudiantado.

Por otra parte, cambiar la lógica privatista de la competencia y la productividad del neoliberalismo en la educación superior es ardua, ya que ha penetrado profundamente nuestras instituciones y prácticas (Pini, y Cambours de Donini, 2018).

La línea de investigación en la que se inscribe este trabajo se basa en la hipótesis de que los procesos de democratización de las universidades, si bien se asocian a diversos factores, se canalizan a través de políticas institucionales que no siempre logran concretarse, por la complejidad y dificultad de producir cambios en estructuras y mentalidades tradicionalmente selectivas, y que una manera eficaz de facilitar

estos procesos es visibilizar de una manera sistemática supuestos, logros y propuestas innovadoras en áreas clave de la vida universitaria.

En la indagación sobre algunas políticas institucionales inclusivas, se muestra la necesidad de seguir buscando formas de potenciar su sinergia, articulación y eficacia para asegurar el derecho a la educación superior. Asimismo, en contextos complejos de creciente heterogeneidad y dinamismo, la producción de investigaciones y estudios tanto como el intercambio de «buenas prácticas» a través de publicaciones y redes es una tarea indispensable para profundizar procesos de inclusión con calidad.

Referencias bibliográficas

- Arias, María F. y Lastra, Karina (2019). “Políticas de inclusión en la universidad argentina: el caso de las becas y el bienestar estudiantil en la Universidad Nacional de San Martín”. *Revista Actualidades en Investigación Educativa*, 19 (1), 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35551>.
- Cambours de Donini, Ana y Pini, Mónica (2017): “Tiempos de incertidumbre para la educación en América Latina” en García Delgado, Daniel y Gradín, Agustina (Eds.). *El neoliberalismo tardío. Teoría y praxis. Documento de Trabajo N° 5*. Buenos Aires: FLACSO.
- Cambours de Donini, Ana y Gorostiaga, Jorge (coords.), (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Chartier, Roger (2007): “Conferencia inaugural: La universidad como contexto para la edición de libros. Pasado, presente y futuro” en Polo Pujadas, M. (coord.). *Innovación y retos de la edición universitaria*. Colección UNE, N.º 1, Madrid: UNE, Universidad de La Rioja.
- Chiroleu, Adriana (2012). “Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿Inclusión o calidad?”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (13), 1-20. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/916>.
- Chiroleu, Adriana (2009 a): “La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión” en Mónica Marquina y Adriana Chiroleu (Comps.). *A 90 años de la Reforma Universitaria. Memorias del pasado y sentidos del presente*. Buenos Aires: UNGS.
- Chiroleu, Adriana (2009 b): “La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (5), 1-15.
- Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009 (CMES) (2009). *Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. (UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009)
- De Gatica, Alejandra (Dir.) (2016): “Formar y formarse en la UNSAM. La Formación en el Ingreso a la Universidad”. *Informe, Publicaciones de la Secretaría Académica*. San Martín: UNSAM.
- Documento “8º Aniversario de la Universidad Nacional de Moreno: 2010 –14 de octubre– 2018” (2018). Moreno. UNM Editora.
- Donini, Ana (2018): “Presentación de Dossier especial ‘CRES 2018. A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba’”. *Revista Integración y Conocimiento*, 7 (2), 4-7.
- Ezcurra, Ana María (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires. IEC- UNGS.

- Fernández Lamarra, Norberto *et al.*, (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. 1ª Ed. Saenz Peña. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Ferreyra, María Marta; Avitabile, Ciro; Botero Álvarez, Javier; Haimovich Paz, Francisco y Urzúa, Sergio (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: Directions in Development-Human Development; World Bank.
- García de Fanelli, Ana María (2016). *Informe Nacional Argentina. Informe Educación Superior en Iberoamérica*. Santiago de Chile: CINDA.
- Gentili, Pablo (org.) (2002): *Universidades na penumbra. Neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: CLACSO/Cortez.
- Gessaghi, Victoria y Llinás, Paola (2005). *Democratizar el acceso a la educación superior*. Buenos Aires: Cippec
- Gimeno Sacristán, José *et al.*, (2009). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gorostiaga, Jorge y Cambours de Donini, Ana (2014): “Políticas y estrategias para la retención en la Educación Superior” en A. Teodoro y J. Beltran (comps.). *Sumando Voces: Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Universidad Nacional de Moreno (2017). *Informe de autoevaluación institucional 2011-2015*.
- Informe (2018). El presupuesto educativo entre 2016 y 2019 (en línea). <http://observatorio.unipe.edu.ar/otros-informes>.
- Juarrós, María Fernanda (2006): “¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región”. *Revista Andamios*, 3 (5), 69-90.
- Lastra, Karina; Mihal, Ivana (2016): “Políticas de bienestar en el ingreso y en el primer año: la búsqueda de equidad en las universidades del Conurbano bonaerense” en Ana Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga (Coords.). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Ley de Educación Superior N.º 24.521, 20 de julio de 1995.
- Ley de Educación Nacional N.º 26206, 28 de diciembre de 2006.
- Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior N.º 27204, 28 de octubre de 2015.
- Marquina, Mónica (2011): “El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los ’90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense” en Nora Gluz (comp.). *Admisión a la universidad y selectividad social*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Mastache, Anahí; Monetti, Elda y Aiello, Berta (2014). *Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la educación superior*. Horizontes en juego. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Universidad Nacional de Moreno (2018). *Memoria institucional 2017*.
- Mihal, Ivana (2019 en prensa): “La edición universitaria argentina a la luz de la Feria del Libro de Guadalajara: acerca de la internacionalización y digitalización” en Ivana Mihal y Daniela Szpilberg (Coords.). *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Edición universitaria y políticas editoriales como objeto de análisis*, 85.

- Muiños de Britos, Stella Maris (coord.) (2018). *Redes, puentes y vínculos entre la universidad y las escuelas secundarias*. Buenos Aires: UNSAM edita.
- Muiños de Britos, Stella Maris (2016): “Materiales curriculares y prácticas pedagógicas, ¿inciden en la retención?” en Ana Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga (Coords.). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Pini, Mónica y Cambours de Donini, Ana (2018): “Mercantilización y tecnologías comunicacionales en la Educación Superior”. *Revista de Educación*, UNMP, Año IX, 15, 45-57.
- Quevedo, Luis (2016): “El libro universitario y el mercado editorial” en Sayri Karp, Leandro de Sagastizábal, Jesús Anaya Rosique, Luis Quevedo, José Castilho Marques Neto, Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe (EULAC) (Coords.). *De Libros, conocimiento y otras adiciones: la edición universitarias en América Latina*. México. Universidad de Guadalajara. Editorial Universitaria.
- Resolución Universidad Nacional de Moreno-R 26/10, (2010).
- Resolución Universidad Nacional de Moreno-R N° 397/12, (2012).
- Síntesis de Información Estadística Universitaria 2015-2016 (2017). Secretaría de Políticas Universitarias, Argentina.
- Sousa Santos, Boaventura de (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila/Laboratorio de Políticas Públicas, LPP.
- Tinto, Vincent (2017). *Completando la Universidad. Repensando la acción institucional*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Tinto, Vincent (1997): “Colleges as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence”. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.
- Tinto, Vincent (1975): “Dropouts from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research”. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- UNM (2017). *Informe de autoevaluación institucional 2011-2015*. Moreno: UNM Editora.

Notas biográficas

Ana Cambours de Donini es Doctora en Educación (University of the Pacific, California, EEUU), Magister en Educación (California State University, EEUU) y Profesora de Filosofía (UBA). Actualmente enseña en las Maestrías en Gestión Educativa y en Educación, Lenguajes y Medios, y es investigadora del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (CEIECS), en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

Karina Lastra es Profesora en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata), Doctoranda en Política y Gestión de la Educación Superior (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Actualmente se desempeña como Profesora Adjunta Regular de Pedagogía I en el Profesorado y Licenciatura en Educación y es investigadora del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (CEIECS) en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

Ivana Mihal es Doctora en Filosofía y Letras, Área Antropología (UBA); Especialista en Gestión Cultural por el Instituto de Altos Estudios Sociales (UNSAM) y Licenciada en Antropología (Universidad Nacional de Rosario). Es investigadora Adjunta del CONICET en el Laboratorio Interdisciplinario de Ciencias Humanas (LICH) está integrada en el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación Cultura y Sociedad (CEIECS) de la UNSAM. Se desempeña como docente en el Doctorado en Diseño (Universidad de Palermo); en la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios y en la Especialización en Literatura Infantil y Juvenil (UNSAM) y como coordinadora técnica en el Doctorado en Educación de la misma universidad.

Stella Maris Muiños de Britos es historiadora del Arte (UBA), Especialista en Ciencias Sociales con mención en Gestión Educativa (FLACSO), Magister en Gestión Educativa (UNSAM), Doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Lanús (tesis presentada). Actualmente es docente regular de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) en la Escuela de Ciencia y Tecnología de la UNSAM donde también se desempeña como coordinadora del Programa de Pedagogía Universitaria y dicta el Seminario de Pedagogía y Cultura en la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios en la Escuela de Humanidades de la misma universidad.

La educación inclusiva en instituciones formadoras de maestros. Balance de la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia¹

Inclusive Education in Teacher Training Institutions.
Balance of National Pedagogical University of Colombia's Experience

Olga Cecilia Díaz Flórez, Luz Mary Lache Rodríguez, Isabel Garzón Barragán y Adolfo León Atehortúa Cruz²

Resumen

Este artículo presenta un balance de los desarrollos de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN) en el último quinquenio en relación con políticas institucionales, cambios normativos, estrategias y acciones generadas para la formación de maestros, en la perspectiva de la educación superior inclusiva (ESI). A partir de este balance, se desarrolla el contraste con las formulaciones que al respecto hacen las políticas nacionales e internacionales en dos ámbitos de análisis: la educación inclusiva y la formación de maestros en esta última década, que permiten identificar las tensiones en las que se desarrollan las políticas y su interacción con las exigencias estatales, así como los logros que pese a estas tensiones ha producido la Universidad. Las principales tensiones se encuentran entre el desarrollo de una política integral y flexible de educación inclusiva y las condiciones que ofrece el Estado a las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas en Colombia; la ausencia de coherencia entre las políticas de formación de maestros y las de educación inclusiva en la educación superior y en cuanto al papel del Estado en términos de su corresponsabilidad en el desarrollo de las políticas públicas.

Palabras clave

Formación de maestros, educación inclusiva, políticas educativas, educación superior, calidad educativa.

Abstract

This article presents a balance of the advances of the National Pedagogical University (UPN) of Colombia in the last five years in relation to institutional policies, normative changes, strategies and actions generated for teacher training, in the perspective of inclusive higher education. This balance is contrasted with the formulations made by national and international policies in two areas of analysis: inclusive education and teacher training in the last decade, which allow identifying the tensions in which the policies are implemented and their interaction with the state requirements, as well as the achievements that, despite of these tensions, the UPN has produced. The main tensions are between the development of an integral and flexible inclusive education policy and the conditions offered by the State to public higher education institutions in Colombia; the lack of coherence between the teacher training policies and those of inclusive education in higher education and the role of the State in terms of its co-responsibility in the implementation of these public policies.

Keywords

Teacher training, inclusive education, educational policies, higher education, educational quality.

Cómo citar/Citation

Díaz Flórez, Olga Cecilia; Lache Rodríguez, Luz Mary; Garzón Barragán, Isabel y Atehortúa Cruz, Adolfo León (2019). La educación inclusiva en instituciones formadoras de maestros. Balance de la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(2), 318-336. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14814>.

Recibido: 22-04-2019
Aceptado: 11-05-2019

¹ Este artículo forma parte del proyecto TO-INN *From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions* financiado por la Unión Europea a través del programa Erasmus, Acción K2 Capacity Building, (573685-EPP-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP) <https://www.toinn.org>.

² Olga Cecilia Díaz Flórez, odiaz@pedagogica.edu.co; Luz Mary Lache Rodríguez, lmlacher@pedagogica.edu.co; Isabel Garzón Barragán, igarzon@pedagogica.edu.co; Adolfo León Atehortúa Cruz, adolate@pedagogica.edu.co. Todos de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

1. Introducción

El presente artículo se orienta a elaborar un análisis de las políticas institucionales de educación inclusiva y de las acciones generadas por una institución formadora de maestros, la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN), a partir del balance de los desarrollos del último quinquenio en términos de sus alcances y limitaciones. Los referentes para elaborar este balance serán, tanto la articulación entre planteamientos de la política institucional y sus concreciones en las acciones realizadas, como el contraste con las formulaciones que al respecto hacen las políticas nacionales e internacionales en los dos ámbitos de análisis: la educación inclusiva y la formación de maestros, en esta última década. A partir de estos contrastes, se identifican tensiones en las que se desarrollan las políticas y su interacción con las exigencias estatales.

En relación con el balance, en primera instancia, el artículo contextualiza las políticas institucionales, su horizonte y compromiso con lo que implica configurar un proyecto de formación de maestros –Proyecto Educativo Institucional (PEI)–, así como sus desarrollos más recientes con respecto al Plan de Desarrollo Institucional (PDI 2014-2019), en torno a las denominadas políticas de educación inclusiva. En la segunda parte se presenta el debate acerca de las tensiones que se configuran al contraponerse las orientaciones y pretensiones formuladas en diferentes políticas estatales que dejan a las instituciones de educación superior en disyuntivas de difícil resolución.

2. Políticas institucionales para favorecer la educación inclusiva

En los postulados del PEI, desde el año 2010, y en relación con la naturaleza misma de la Universidad, se formuló como una de sus preocupaciones centrales el desarrollo de acciones orientadas a garantizar la inclusión y atender la diversidad, «*mediante la dinamización de procesos educativos interculturales, innovadores e investigativos dirigidos en particular a: poblaciones que requieren una atención educativa especial, discapacitados cognitivos, funcionales y talentosos, comunidades indígenas, comunidades afrocolombianas y comunidades campesinas*» (UPN, 2010: 11). Bajo esta perspectiva, la UPN se definió como una universidad incluyente, esto es, con «*la comprensión de que la especie humana en su conjunto nos ofrece múltiples formas y condiciones de existir y habitar como sujetos, que están mediadas por razones de origen, etnia, cultura, género, situación social, vulnerabilidad, estado físico, edad, condición psicológica, entre otras*» (UPN, 2010: 11).

La inclusión quedó igualmente planteada en este PEI en el marco de los principios y ejes transversales que estructuran los lineamientos para el desarrollo académico institucional y que organizan las dinámicas, programas y proyectos de la comunidad pedagógica. En este sentido, la perspectiva de la inclusión se hizo explícita en torno a los compromisos misionales de docencia, investigación y proyección social que configuraban la apuesta por el fortalecimiento académico de una universidad comprometida «*con la formación de maestros, de personas vinculadas con la orientación y desarrollo de la educación y del ser humano en general*» (UPN, 2010: 16).

Esta orientación hacia una educación inclusiva permaneció en el PDI 2014-2019, con la aclaración de que no solo se aspiraba a dar continuidad a aquellos programas que se consideran asistencialistas y que ofrecen apoyo directo a la población estudiantil más vulnerable, favoreciendo iniciativas, proyectos y acciones específicas, sino que se esperaba impulsar iniciativas que configuraban una inclusión diferencial en los programas, en el marco de una propuesta de «bienestar universitario para todas y todos».

Desde esta perspectiva, en las formulaciones de este PDI se expresó la necesidad de propiciar una visión de la educación inclusiva más amplia; lo cual implicaba no solo favorecer la adquisición de las mismas

competencias y conocimientos básicos para el mejor aprovechamiento de nuevas oportunidades, sino también reconocer otros aspectos que involucraran al Estado, al conjunto de la sociedad y a las instituciones educativas: el acceso y la permanencia, impulso a las transformaciones curriculares, flexibilidad en los procesos de aprendizaje, recursos de apoyo, «*estímulo y nivelación según los requerimientos de diversas trayectorias formativas de los estudiantes, condiciones de vida universitaria equiparables –en una lógica de nivelación por lo alto–, y relaciones de cooperación entre los actores e instituciones de la educación superior*» (UPN, 2014: 39-40).

El PDI subrayó, además, la oportunidad que representaba para la UPN hacerse partícipe de la concreción de los acuerdos de paz que buscaba el país, lo cual ofrecía la posibilidad de generar un «*liderazgo en materia de propuestas educativas para la construcción de una paz duradera con justicia social, que posibilitara la incorporación respetuosa de los insurgentes a la vida ciudadana*» (UPN, 2014: 43).

En consonancia con estas aspiraciones, se planteó que los principios formulados en el PDI se derivaban de la identidad institucional y de las perspectivas ético-pedagógicas en las que se posicionan sus actores para su elaboración, las cuales se entienden como fundamento para la definición de las acciones institucionales. La manera de enunciar los principios revela, entonces, los alcances de esta apuesta de desarrollo integral de la universidad: Participación y democracia, Convivencia y corresponsabilidad, Interculturalidad y diálogo de saberes, Autonomía y libertad y, Buen vivir y sentido de comunidad.

En este contexto, entre las metas del PDI se plantearon iniciativas como: «Crear tres estrategias de acompañamiento para mejorar la inclusión de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad», «mejorar la selección e ingreso de estudiantes a la Universidad», realizar estudios orientados a analizar y mejorar «los índices de deserción, permanencia y graduación de los estudiantes de la Universidad». En estos planteamientos ya podemos identificar un primer nivel sobre el cual formular un balance, pues es evidente que las especificaciones de la política institucional con respecto a las metas, concretan el tímido alcance de las formulaciones antes esbozadas.

En esta dirección, podemos identificar un primer nivel de tensión interna relacionado con los distanciamientos que se generan entre unas aspiraciones generales que se ratifican en los documentos orientadores del desarrollo institucional, y su operativización y concreción en torno a metas, cuyo alcance dista de responder a tales aspiraciones. Una explicación de este distanciamiento se relaciona con los modos en que se elaboran dichos documentos, en tanto sus autores no se responsabilizan de las construcciones y acciones a que invitan con sus textos; más aún, con el carácter participativo generado en su elaboración. Otra explicación se relaciona con la forma medida y sopesada con la cual se proyecta el uso de los recursos financieros y el desarrollo de las políticas institucionales, que se traduce en los alcances de las metas, en especial en una coyuntura como la atravesada en ese momento por la UPN, en la que primaba la incertidumbre respecto a los recursos que el gobierno proyectaba girar a las instituciones de educación superior del sector estatal.

Ahora bien, al indagar por los desarrollos que en los últimos años se han producido en torno a lo que representa una educación inclusiva de carácter integral y articulado, podemos identificar un conjunto de transformaciones y desarrollos que bien vale la pena analizar en el marco de la pretensión que subyace al presente artículo: el reconocimiento de las tensiones y exigencias que representa el desarrollo de una educación inclusiva –y no solamente una inclusión educativa³–, a la vez que destacar las inconsistencias que

3 La diferencia entre estas dos orientaciones radica en que la inclusión educativa se restringe al acceso de grupos poblacionales que están por fuera del marco de la educación para todos y a la adaptación de los estudiantes a las condiciones del sistema educativo, mientras que la educación inclusiva trabaja en torno a la

se derivan del modo en que se conciben las orientaciones de distintas políticas públicas –en los ámbitos nacional e internacional– cuyos fines se contraponen para generar nuevas tensiones que en las instituciones se intentan resolver del mejor modo posible.

3. Cambios normativos, estrategias y acciones para impulsar la educación inclusiva

Teniendo en cuenta que para documentar esta experiencia se escogió el periodo 2014-2018 a continuación, se sintetizan las principales transformaciones y desarrollos en el ámbito normativo y en las prácticas y acciones generadas en esta coyuntura, para materializar sus políticas institucionales y consolidar su proyecto de educación inclusiva, en una universidad pública como la UPN de Colombia. Los distintos procesos se organizan en relación con ejes estructurales en torno a los cuales, sin embargo, es posible advertir que la universidad supera aquellas expectativas que se había formulado en torno al PDI vigente.

3.1. Democratización del acceso a la educación superior

Si bien subsiste como problemática en la universidad colombiana la presencia de diversos factores de discriminación, ya sea de clase, raza, sexo, género, o etnia, que generan en el acceso una mezcla entre mérito y privilegio, los esfuerzos de la Universidad en los últimos años han mostrado logros significativos, tanto en el plano nacional como en el institucional. En el primer caso, las IES del sector oficial representan el 28% de las IES del país (81) con una tasa de participación en matrícula a 2018 equivalente al 50,8% (1.241.790 estudiantes), mientras que el 49,2% (1 204 524) corresponde al sector privado, que cuenta con el 72% de las instituciones del sector (211 IES en 2017). Para el caso de la UPN, en la matrícula de los últimos años (período 2014-2018), se ha presentado un promedio de 1 335 estudiantes matriculados en primer semestre, en su mayoría de pregrado (80% de la matrícula): en el año 2015 se presentó el promedio más alto (1 435 matriculados) y en 2014 el promedio más bajo (1 250). En el número total de matriculados de pregrado y posgrado las cifras son similares: 9 752 es el promedio de todo el período; 2015 es el año que registra el promedio más alto con 10 022 estudiantes y el promedio más bajo corresponde al año 2017, con 9 489 estudiantes.

Ahora bien, esta matrícula es necesario analizarla más detalladamente en relación con los cambios normativos impulsados en este período, relacionados con varios procesos que se desarrollaron de manera simultánea y que buscaban favorecer y ampliar los mecanismos de selección, ingreso y admisión inclusiva de los aspirantes pertenecientes a grupos tradicionalmente excluidos en el acceso a la educación superior, así como mejorar los procesos de ingreso y admisión a la Universidad.

En el primer caso, se formularon dos normativas complementarias: una, para ampliar el alcance de la admisión inclusiva y contemplar, además de los aspirantes pertenecientes a poblaciones de grupos étnicos (en la norma anterior se estipulaba que estaba dirigido a miembros de comunidades indígenas, rom o gitano, negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales), a las víctimas del conflicto armado en Colombia, desmovilizados en proceso de reintegración y habitantes de frontera. De esta forma, se buscó garantizar una educación superior inclusiva que disminuyera barreras de acceso y favoreciera la permanencia en la Universidad de poblaciones que requieren especial protección. Y la otra, se orientó a formalizar un proceso que llevaba casi dos décadas de desarrollo, pero sin una regulación que favo-

identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, a fin de que sean las instituciones las que desarrollen adecuaciones (no solo de infraestructura y equipamientos) para lograr superarlas. Así, la educación inclusiva, tal como se aclara en la política nacional colombiana (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013) trasciende la connotación de un objetivo concreto que busca el ingreso al sistema educativo, para concebirse como un proceso inacabado y de largo plazo, en el que tanto el Estado como las instituciones de educación superior se ven comprometidos.

reciera tanto la admisión como la educación inclusiva para aspirantes sordos, con discapacidad visual y con discapacidad física-motora.

En el segundo caso, se produjo una reorganización de los procesos de selección y admisión, a partir de criterios de equidad, transparencia y racionalidad, así como el desarrollo de procedimientos ágiles y eficientes, según las particularidades que se generan en los programas y el número de aspirantes que se presentan en cada etapa, para mejorar los índices de selección y de absorción. En cada una de estas normas también se da importancia a las acciones de seguimiento y evaluación por parte de las unidades académicas, de tal manera que se logre la cualificación permanente de estos procesos de admisión y su articulación con la permanencia en la Universidad.

Los efectos de estas medidas los podemos apreciar en algunos datos relevantes: de una parte, se observa un significativo aumento en el porcentaje de estudiantes de pregrado seleccionados y matriculados a través del proceso de admisiones inclusivas, especialmente en los años 2017 y 2018, período en el que se duplica ampliamente el porcentaje de admisión en comparación con el año 2014. Este aumento es resultado de los cupos asignados para las poblaciones contempladas en la nueva normatividad interna, lo cual representa un promedio de matriculados por período de 560 estudiantes (ver Tabla I).

Tabla I. Admisiones inclusivas pregrado últimos cinco años

AÑO	TOTAL ESTUDIANTES UPN PREGRADO	TOTAL ESTUDIANTES MATRICULADOS POR ADMISIONES INCLUSIVAS	PORCENTAJE DE ADMISIONES INCLUSIVAS EN LA UPN (%)
2014	9 840	381	3,87
2015	9 962	464	4,66
2016	9 664	493	5,10
2017	9 506	683	6,71
2018	9 796	823	8,40
Promedio	9 754	560	5,75

Fuente: Subdirección de Admisiones y Registro, 2019

En este proceso, también es posible identificar las tendencias en torno a la admisión de los aspirantes sordos, con discapacidad visual y con discapacidad física-motora. Los datos de los últimos años reportados en la Tabla II, muestran los importantes avances para crear las condiciones de acceso a estos grupos poblacionales.

Tabla II. Matrículas a primer semestre, estudiantes sordos, con discapacidad visual y discapacidad físico-motora, periodo 2014-2018

AÑO	MATRICULADOS PRIMER SEMESTRE			TOTAL POR AÑO
	Sordos	Con discapacidad visual	Con discapacidad físico-motora	
2014	2	8	4	14
2015	15	10	2	27
2016	8	5	2	15
2017	12	8	1	21
2018	7	25	6	38
Total	44	56	15	115

Fuente: Subdirección de Admisiones y Registro, 2019

De otra parte, en cuanto a los indicadores que permiten evaluar la selección, el acceso y la eficiencia en la educación superior, esto es, en qué porcentaje los inscritos son admitidos en la institución (selectividad) y cuántos de los admitidos se matriculan efectivamente (absorción), se aprecian igualmente cambios importantes, tal como se revela en los datos de la Tabla III.

Tabla III. Índices de selectividad y absorción en programas de pregrado UPN 2014-2018

AÑO	PERÍODO	ÍNDICE DE SELECTIVIDAD (%)	ÍNDICE DE ABSORCIÓN (%)
2014	I	14	92
	II	20	87
2015	I	17	89
	II	22	94
2016	I	17	84
	II	20	95
2017	I	13	108
	II	18	95
2018	I	20	105
	II	18	106

Fuente: Subdirección de Admisiones y Registro, 2019

Respecto al índice de selectividad (relación entre admitidos/inscritos), el promedio para el período 2014-2018 fue del 18% para los programas de pregrado y del 77% para los de posgrado, tendencia ligada al hecho de que se presenta un mayor número de inscritos en los programas profesionales respecto a los de posgrado, y a la capacidad institucional para ampliar el acceso a la UPN, lo cual genera un alto nivel de selectividad en el pregrado: de cada 10 aspirantes, la universidad admite aproximadamente a dos. En cuanto al índice de absorción (relación entre matriculados a primer curso/admitidos) se destaca la tendencia creciente, e incluso en tres semestres se supera el 100% para los programas de pregrado, con un promedio del período equivalente al 96%, y del 86% para el caso de posgrado; datos que revelan una alta eficiencia institucional.

Esta tendencia resulta especialmente significativa al comparar los programas de la UPN con otras licenciaturas y con el conjunto de programas universitarios del país. Según los datos del MEN (2016) en el estudio de Arias, Díaz, Garzón, León, Rodríguez y Valbuena (2018)⁴, es posible identificar que en el período 2012-2015, el promedio de estos índices para los programas universitarios fue del 51,3% en la selectividad y del 78,4% en la absorción; mientras que en el caso de los programas de licenciatura los promedios fueron de 54,5% y 86,1%, respectivamente. Los datos de la UPN también controvierten la idea de que en los programas de formación inicial de maestros la selectividad es baja y se generan limitaciones en la absorción de quienes son admitidos. No obstante, esta alta selectividad para los programas también se constituye en una tensión frente a la expectativa de democratizar el acceso, pues la UPN no cuenta con las condiciones necesarias para responder a la amplia demanda que se presenta en sus programas de formación, particularmente en el nivel de pregrado.

Este conjunto de logros institucionales tuvo una repercusión externa, pues significó la entrega de la distinción a la Universidad Pedagógica Nacional por parte del Ministerio de Educación Nacional como Institución de Educación Superior Inclusiva, otorgado en diciembre de 2018.

4 Investigación desarrollada por seis grupos de investigación de la UPN y financiada por Colciencias

3.2. Fomento y estímulo a la permanencia y la graduación

En relación con los procesos vinculados a favorecer el acceso y a estimular la permanencia y la graduación en la Universidad de todos los estudiantes, no solamente de aquellos que se consideran en «riesgo de deserción» o de quienes han ingresado en las modalidades de educación inclusiva, es posible identificar un conjunto de acciones que se traducen en logros importantes y se podrían catalogar como la coexistencia entre alternativas compensatorias para estimular la retención o atender parcialmente problemáticas sociales –concepción asistencial–, y medidas que se preocupan por favorecer la participación, la convivencia, los procesos de autorregulación y consolidar alternativas de bienestar universitario, que responden a una visión integradora en torno a proyectos colectivos de lo que se plantea como la búsqueda del buen vivir y el afianzamiento de valores comunitarios.

Un primer aspecto que se reorganizó institucionalmente fue el Grupo de Orientación y Acompañamiento Estudiantil (GOAE), instancia formalizada a través de la Resolución rectoral 0308 del 11 de marzo de 2016, adscrita a la Vicerrectoría Académica, la cual se estructuró para favorecer tanto la admisión, como la creación e implementación de estrategias que posibilitaran el acompañamiento académico, la permanencia y graduación de los estudiantes en la UPN, basado en un enfoque diferencial y de educación inclusiva.

Esta instancia se responsabilizó de proyectos de inversión como el denominado *Educación inclusiva*, el cual se orientó a diseñar y desarrollar estrategias que favorecieran la inclusión de los estudiantes. En esta misma línea, se organizó el *Seminario Taller Vida Universitaria UPN*, cuyo propósito consistió en articular las propuestas dirigidas al fortalecimiento de las políticas de inclusión, disminuir la deserción y favorecer la convivencia universitaria, basada en el respeto a los derechos humanos. Asimismo, se implementó el *Centro de tutorías*, cuyo propósito se dirigió a fomentar la calidad educativa y la permanencia mediante la atención personalizada frente a las problemáticas que influyen en el desempeño académico de los estudiantes; igualmente, generar un espacio de formación y reflexión que posibilitara a los estudiantes tutores, adquirir y generar estrategias pedagógicas y didácticas que potenciaran su experiencia como docentes.

Para favorecer los procesos de inclusión de grupos excluidos por sus condiciones socioeconómicas se destacan, además, las acciones realizadas durante los años 2017 y 2018, orientadas a formular un convenio con instituciones del sector oficial para ofrecer incentivos económicos y condiciones psicosociales que contribuyeran al sostenimiento de la población matriculada en los programas de pregrado, pertenecientes a la zona de influencia del relleno sanitario Doña Juana. Esta es una zona que, destinada al depósito de basuras sin las medidas adecuadas, generó damnificados que hoy el Distrito de Bogotá debe indemnizar. Precisamente, gracias a dichos convenios, fue posible brindar apoyo a 213 estudiantes de las diferentes licenciaturas que habitan en la localidad de Usme o en las veredas de la localidad de Ciudad Bolívar⁵, con un auxilio económico que les permitió su sostenimiento.

Respecto a la *orientación y acompañamiento para evitar la deserción*, las iniciativas propuestas en la perspectiva psicosocial se adelantaron en dos ámbitos: desde el GOAE y en Bienestar Universitario, donde se continuaron las tareas del programa psicosocial que permitieron superar cada vez más la atención y los servicios prestados a la comunidad universitaria.

5 Según la Universidad del Rosario (2009), estas localidades de la ciudad de Bogotá se caracterizan por la confluencia de múltiples problemáticas, pues concentran dificultades sociales y económicas, con una precaria presencia de las entidades estatales. Ciudad Bolívar, por ejemplo, es la zona de la capital con mayor cantidad de población desplazada (26% del total), y aunque la mayoría de los habitantes están clasificados en estratos socio-económicos 1 y 2, el 17% se sitúa por debajo de la línea de miseria.

La institución cuenta igualmente con *programas de apoyo socioeconómico* que contribuyen a minimizar las condiciones socioeconómicas que pueden afectar la permanencia de los estudiantes en la Universidad, para disminuir de esta forma los índices de deserción generados por esta situación. Con este propósito se ofrece el servicio de restaurante y cafetería subsidiados, gracias a lo cual los estudiantes pueden adquirir desayuno y almuerzo balanceado y nutritivo por solo un tercio de dólar, productos de cafetería a precio de costo, y en ocasiones cena o refrigerio vespertino, por una módica suma.

Al lado de los beneficios anteriores, la Universidad cuenta con diversos apoyos socioeconómicos, entre los cuales figuran: a) Reliquidación de matrícula, para establecer matrículas mínimas y justas para los y las estudiantes, b) Fraccionamiento de matrícula, para facilitar su pago cuotas; c) monitorias ASE, que entrega dos salarios mínimos mensuales⁶ a los y las estudiantes para apoyarlos en su manutención.

Tabla IV. Programa de apoyo socioeconómico 2014-2018

PROGRAMA	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
Reliquidación de Matrícula	359	250	171	202	95	1077
Fraccionamiento de Matrícula	17	11	15	134	141	318
Monitorias ASE	163	165	157	154	112	751
Restaurante*	4497	4797	5164	5446	2707	22611

Fuente: Subdirección de Admisiones y Registro, 2019

* Nota: Los datos corresponden a número de estudiantes beneficiados.

Los datos en torno a este tipo de apoyo para el período 2014-2018 muestran el crecimiento sostenido en todas las alternativas ofrecidas por la universidad (ver Tabla IV). En este periodo, en promedio, 1238 estudiantes por año fueron beneficiados con algún tipo de apoyo socioeconómico. Es decir que alrededor del 13% de los estudiantes de pregrado y posgrado de la universidad han contado con beneficios relacionados con los programas de apoyo socioeconómico. Así mismo, en este período se generó un importante incremento en los apoyos económicos a través de: monitorias académicas (de 98 a 109), monitorias de investigación (767 estudiantes entre 2014 y 2018) y semilleros (98 estudiantes articulados a 15 semilleros). Se incrementaron igualmente los apoyos para asistencia a eventos internacionales y se ofreció, por primera vez, financiación total, incluidos costos de desplazamiento e instalación para realización de semestres académicos en instituciones universitarias del exterior.

Otras acciones que lograron afectar positivamente, no solo la permanencia de los estudiantes, sino generar procesos complementarios en su desarrollo profesional e incentivar el sentido de pertenencia, fueron los estímulos y reconocimientos que se otorgaron en retribución a la excelencia académica, y los logros destacados a nivel cultural y deportivo. Estos incentivos son: becas de pregrado y posgrado; matrículas de honor; monitorias: de docencia, investigación, extensión y gestión institucional; participación en el grupo estudiantil de protocolo institucional; y, semilleros de investigación. Todas ellas cuentan con mecanismos normativos que favorecen su implementación basada en criterios de equidad y excelencia, y estrategias de divulgación para promover sus posibilidades de acceso. En la Tabla V se muestran los datos para este período, en la que se destacan los logros acumulados para algunos de estos estímulos (becas, matrículas de honor y becas gestionadas con la Secretaría de Educación del Distrito –SED–): en total se otorgaron 1032, de las cuales el mayor número se otorgó entre los años 2015 a 2017.

6 Un salario mínimo mensual vigente (SMMLV) en Colombia representa alrededor de 262 USD.

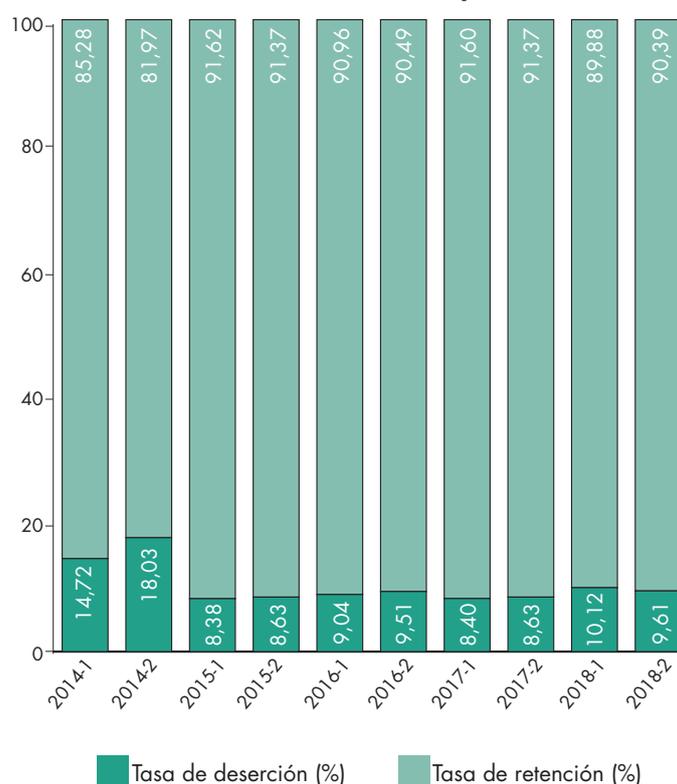
Tabla V. Estímulos, becas, matrícula de honor, otorgadas en el período 2014-2018

AÑO	PROGRAMA DE BECAS	MATRÍCULA DE HONOR	BECAS SED
2014		33	71
2015		30	80
2016		30	80
2017		32	75
2018		19	39
TOTAL		144	345

Fuente: Subdirección de Admisiones y Registro, 2019

En buena medida, esta multiplicidad de acciones lograron repercutir en las tasas de deserción anual y en la retención de los estudiantes de la UPN pues, tal como se aprecia en la gráfica 1, a partir del año 2015, la tasa de deserción anual, esto es, la proporción de estudiantes que estando matriculados dos semestres atrás son clasificados como desertores un año después⁷, ha disminuido de manera significativa: entre 2014 y 2015 la tasa disminuyó más de la mitad, pasando del 18% al 8,4% y se ha mantenido en un promedio del 9,04%; consecuentemente, la tasa de retención se ha incrementado con un promedio del 90,96% entre 2015 y 2018.

Gráfico 1. Tasa de deserción anual UPN período 2014-1 – 2018-2



Fuente: SPADIES 3.0. Fecha de consulta: 26/03/2019.

También se destaca que en los años 2015 y 2017 se presentaron las tasas de deserción anual más bajas y, por tanto, las tasas de retención más altas (por encima del 91%). Así mismo, al comparar estos

⁷ Es importante aclarar que el concepto de deserción que maneja el sistema SPADIES del Ministerio de Educación Nacional es diferente al que maneja la institución, pues en la UPN un estudiante puede solicitar reintegro luego de dos años (cuatro semestres) de ausencia.

datos con la tasa de deserción anual universitaria a nivel nacional, el dato también es favorable, pues para el año 2015 (MEN, 2016: 296) esta tasa fue del 9,25 %, ubicándose la UPN un punto por debajo de este valor.

En torno a la *promoción y graduación*, se destaca el proceso de *Amnistía* aprobado por el Consejo Académico en el año 2015, el cual propició una nueva admisión de personas que perdieron la calidad de estudiantes por circunstancias diferentes a la expulsión de la Universidad, cuando les faltaba cursar y aprobar como máximo el 25 % de los créditos requeridos para obtener el título. De los 118 admitidos en este proceso para los programas de pregrado, se registra un 62 % de graduados, y de los 30 admitidos a programas de posgrado se graduó el 37 %, según el informe de gestión de la rectoría del período 2014-2018 (UPN, 2018). Adicionalmente, y como contribución a los procesos de graduación, se han realizado procesos de acompañamiento a proyectos de grado de estudiantes con discapacidad que requieran apoyos específicos relacionados con los programas y servicios que ofrece el GOAE.

A nivel global, las cifras de graduación muestran que en los años 2014 y 2018 se generó el mayor número de graduados tanto de pregrado como de posgrado, para un total general de 9.184 graduados, de los cuales el 71 % corresponde a programas de pregrado y el 29 % de posgrado.

3.3. Apertura de la participación en el gobierno universitario y en la construcción de políticas institucionales

A partir del año 2014, la nueva administración de la Universidad invitó a la comunidad a involucrarse de manera concreta en la construcción colectiva del gobierno institucional y sus políticas. El propósito era impulsar la transformación de la realidad universitaria, desde múltiples sentidos, procesos y prácticas. En esta dirección, en el segundo semestre de ese mismo año se emprendieron las siguientes acciones:

- *Ponte la 10 por la UPN*. Con esta campaña se logró que estudiantes, trabajadores, funcionarios y profesores, pintaran y enlucieran la Universidad en sus distintas sedes y, principalmente, en la central ubicada en la Calle 72 de Bogotá. Cerca de diez años de abandono y desidia, lugares destruidos por los conflictos entre fuerza pública y estudiantes, quedaron atrás gracias a la convocatoria respondida en toda una semana de trabajo.
- *Elaboración participativa del Plan de Desarrollo Institucional (PDI)*. Paralelo a las jornadas de pintura y enlucimiento de la Universidad, con una metodología previamente discutida con grupos estudiantiles y profesoriales, se empezó a trabajar y concretar la elaboración colectiva del PDI. Por primera vez en la Universidad, se propuso de manera amplia y abierta una discusión de compromiso y futuro, que ganó la voluntad de muchos miembros de la comunidad.
- *Diálogos por la paz y la convivencia*. Con esta iniciativa se invitó, en primer lugar, a todos los colectivos clandestinos de la Universidad para que expresaran abiertamente su pensamiento y se brindó la posibilidad de aperturas para la confianza, la convivencia y la democracia. Ello permitió minimizar los disturbios en la Universidad y reducir la existencia de grupos con dicha naturaleza. De un promedio de 14 disturbios al semestre, se redujo su cantidad a 2, causados ahora por motivos externos a la Universidad y ajenos a sus políticas y decisiones de su dirección.
- *Vigilia pedagógica*. Al promover el sentido de pertenencia, se logró la expresión estudiantil para obtener una estampilla distrital que, como tributo entregado a la Universidad, recaudara recursos para la

edificación de una nueva sede universitaria. Después de casi cuatro años en busca de su reglamentación por el Concejo de Bogotá, se obtuvo el cometido gracias a la movilización y sensibilización del ente distrital.

- *Semana Universitaria de las Culturas*. Con ello se institucionalizó una semana de encuentro universitario de poesía, música, teatro, arte, literatura y demás formas de expresión cultural sin límite y con pleno apoyo por parte de la academia universitaria.
- *Memorial a las víctimas de la UPN*. Por primera vez se hizo un reconocimiento a las víctimas del conflicto armado en Colombia. Se otorgaron títulos póstumos a estudiantes caídos con motivo del conflicto, se les rindió homenaje con sus familias y con participación abierta, se construyó un mural en el edificio administrativo, que incluyó a trabajadores y egresados, como tributo a su recuerdo y permanente presencia en la vida universitaria.

3.4. Ampliación de los alcances del bienestar universitario

En una universidad con estudiantes de estrato social 1 y 2⁸, ofrecer servicio de almuerzo y cafetería subsidiados es una necesidad indiscutible. De esta manera, en 2014 se atendían 4 497 usuarios en servicio de almuerzo, que pasaron en 2017 a 5 446; es decir, 949 usuarios más por año. La cafetería de la sede Calle 72, que cumplía cerca de un año cerrada, se abrió de nuevo para brindar desayuno subsidiado y productos alimenticios a precio de costo durante todo el día e incluso los sábados. Igualmente, se asumió el servicio en la Escuela maternal, se abrió tanto el restaurante en la sede Valmaría para la Facultad de Educación Física, como las cafeterías en las sedes de Parque Nacional y Nogal, para la Facultad de Artes.

Labor importante fue también dignificar el trabajo de los trabajadores dotándolos de la indumentaria adecuada, del equipo de cocina y del menaje de producción y servicio pertinentes. Se vincularon ingeniera de alimentos, nutricionista y cocineros profesionales en procesos de selección por méritos académicos y experiencia, y se apoyó a trabajadores para cursar estudios en gastronomía. Se abrió, además, el servicio de panadería y frutería en la sede principal y se ofreció refrigerio vespertino subsidiado y cena en las oportunidades en que la biblioteca funcionó 24 horas. En todas las sedes se ofertó la posibilidad de almuerzo vegetariano para los estudiantes que así lo prefirieran.

En relación con la salud, se dio un salto importante: se adecuaron los consultorios médicos y odontológicos de la sede central y se abrieron nuevos sitios de atención médica, de enfermería y fisioterapia en la sede Valmaría. Esto permitió pasar de 16 097 consultas anuales en 2014 a 21 645 en 2017. Así mismo, se ofertó un nuevo servicio médico en promoción y prevención para atender enfermedades de transmisión sexual ETS, salas amigas de la familia lactante, prevención de fisioterapia, cuidado corporal, calistenia, higiene postural, planificación familiar y riesgo cardiovascular que, de 8 673 atenciones en su primer año (2015), pasó a 10 532 en 2017.

Con el propósito de ofrecer actividades alternas y extracurriculares a los y las estudiantes, se implementó el Programa Cultural a través de tres ejes: la formación integral, la cultura como escenario para la convivencia, y la circulación de trabajos artísticos. Mediante una variada oferta de talleres en artes y humanidades dirigidos a la comunidad universitaria, se pasó de solo 10 en el año 2014, a 18 en 2017.

8 Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), el estrato socioeconómico en Colombia es determinado por el lugar en donde viven los usuarios. Aquellos con menores recursos, situados en barrios periféricos y con viviendas de interés social y grandes necesidades y limitaciones, son clasificados en los estratos 1 y 2.

Por otra parte, el deporte y la recreación se proyectaron como espacio de crecimiento personal y colectivo para fortalecer el sentido de pertenencia. En esta dirección, por primera vez se dio apoyo a las iniciativas estudiantiles que, mediante el deporte y la recreación, generaran procesos comunitarios en pro de la convivencia y el fortalecimiento de la identidad. Así mismo, se fortaleció el *deporte representativo* de la comunidad universitaria, y se amplió la participación en eventos regionales y nacionales: de 1 029 actividades deportivas anuales en 2014, se pasó a 2 772 en 2017, mucho más del doble. Una de sus deportistas, incluso, fue seleccionada para los Juegos Olímpicos de Río de Janeiro en 2016. La UPN, que se había aislado de la máxima competencia deportiva universitaria nacional, volvió a ella: los juegos de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) en 2017, y obtuvo participación en el cuadro de medallas.

3.5. Atención a problemas socialmente relevantes

Con apoyo de redes externas e instituciones estatales, la Universidad implementó jornadas de atención mediante la estrategia de *Acogida para jóvenes*, con el fin de identificar riesgos en salud mental, salud sexual y reproductiva y condiciones crónicas en los espacios comunitarios, a partir del tamizaje en VIH, Sífilis y APGAR (examen practicado a recién nacidos).

Además, se abordaron problemáticas relacionadas con el consumo de sustancias psicoactivas a través de escucha activa, la identificación temprana de riesgos en salud asociados al consumo, intervenciones breves a través de entrevista motivacional, y la remisión médica según las necesidades de la población.

Durante el período 2014-2018 se construyeron las *Rutas para la atención en salud mental*, la *Ruta para atención y prevención de eventos suicidas* y, mediante un *Estudio sobre convivencia y violencias de género en la UPN*, se sentaron las bases para la redacción de los protocolos para la atención y prevención de las violencias contra las estudiantes de la UPN, para la atención a eventos suicidas y para la atención a crisis por consumo de drogas.

3.6. Los avances en la inclusión en los procesos académicos

Para el caso de procesos académicos que favorecen la inclusión, desde los que se propone definir currículos flexibles y con perspectiva interdisciplinar contar con didácticas innovadoras y servicios de apoyo pedagógico para tutorías y nivelaciones según se requiera, y en los que se contempla el uso de las TIC, tal como se formula en los llamados «retos⁹ de la educación superior inclusiva» (MEN, 2013: 51-58), es necesario destacar la presencia desde 2003 del proyecto *Manos y Pensamiento: inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria*, desde el cual se ha impulsado la inclusión integral de la población sorda en los diferentes programas de pregrado de la Universidad, y cuyo propósito central es la formación de licenciados sordos para atender las necesidades educativas de la población sorda colombiana. A partir del estudio, la investigación, la reflexión y el debate permanentes sobre el sujeto sordo y sus necesidades de desarrollo educativo, social y laboral, se ha ido construyendo un modelo de inclusión para atender las necesidades específicas de dicha población, que también supone una interacción mediada lingüísticamente (intérpretes de lengua de señas). Estas interacciones representan una posibilidad de hacer partícipes de la educación inclusiva a los profesores de la UPN y de promover un cambio de

⁹ Los retos planteados son: desarrollar procesos académicos inclusivos, contar con profesores inclusivos, promover espacios de investigación e innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva, construir una infraestructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones en este campo, y, diseñar una política institucional de educación inclusiva que sustente los demás retos (MEN, 2013).

mentalidad general sobre su rol, que implica también el desarrollo de procesos de formación permanente respecto a prácticas pedagógicas articuladas a la diversidad y particularidad de los estudiantes.

Otro ámbito de desarrollo institucional en este campo está representado en la producción de conocimiento en y para la educación inclusiva a través de la investigación generada por los grupos de investigación de la Universidad. En esta dirección se destacan las investigaciones desde la Facultad de Educación, que desde el año 2010 a la fecha cuenta con 14 proyectos que apuntan a la construcción colectiva de conocimiento en relación con la educación inclusiva, tanto hacia el interior de la Universidad como en el contexto nacional. Desde estos proyectos se estimula la participación de los estudiantes de la UPN en el rol de monitores, a través de un semillero que promueve procesos de formación en este campo.

4. Tensiones y logros en el desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Superior

Para Universidades públicas como la UPN, promover y llevar a cabo una política integral y flexible de educación superior inclusiva (ESI) desde un enfoque diferencial, significa un reto exigente, en especial por las múltiples transformaciones que representa la concreción de las acciones y estrategias estipuladas desde la política educativa estatal, sin contar con las condiciones y los recursos que hagan posible todos los cambios esperados.

Según se concibe desde los *Lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva*, formulados por el Ministerio de Educación Nacional (2013), este enfoque pretende no solamente hacer visibles las formas de exclusión que se generan para el acceso y permanencia en este nivel educativo, sino también identificar barreras para el aprendizaje y la participación, de tal modo que se logre superarlas. Esto implica, se dice, asumir la educación inclusiva como un proceso inacabado y de largo plazo, en el que el Estado y las instituciones de educación superior se comprometen con sus diversos logros. Para sustentar esta expectativa, el discurso de la política oficial retoma formulaciones de la 48^{ava} reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), en términos de la necesidad de impulsar

«políticas intersectoriales, con un enfoque de derechos, que aborden de forma integral los factores que generan exclusión dentro y fuera de los sistemas educativos; combinar estrategias globales para toda la población, enfatizando las de carácter preventivo, con medidas focalizadas para los colectivos en situación de mayor vulnerabilidad; avanzar desde estrategias homogéneas hacia políticas que consideren la diversidad con cohesión social, y el desarrollo de currículos, y sistemas de evaluación inclusivos» (Blanco, 2008: 14).

En consonancia con estas aspiraciones, el MEN (2013) desde los lineamientos, plantea acciones estratégicas para cada uno de los grupos priorizados¹⁰ en relación con el acceso, la permanencia, la graduación, y sobre la pertinencia y la calidad, a partir de la enunciación de las barreras en cada uno de estos aspectos y estipula los retos antes presentados que deben atender las IES para el desarrollo de la educación inclusiva. Adicionalmente, en torno a la pertinencia, se prevé la incorporación de criterios de educación inclusiva y accesibilidad en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, frente al cual las IES deben responder para la renovación de los registros calificados y la acreditación de sus programas de formación.

10 Los grupos priorizados por el MEN (2013) para la ESI son: Población estudiantil en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales; grupos étnicos: comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas, pueblos Rrom, población víctima del conflicto armado en Colombia, población desmovilizada en proceso de reintegración y población habitante de frontera.

De esta manera, por un lado, no se contemplan las implicaciones que para las IES públicas conllevaría el desarrollo de todas estas iniciativas diferenciales relacionadas con la implementación de la educación inclusiva, para las cuales se requiere contar con recursos que permitan adelantar cambios en: infraestructura, plantas de personal administrativo, aumento en el tiempos de los profesores, programas especiales de desarrollo profesoral, sistemas tecnológicos robustos y apoyos académicos diferenciados, proyectos y semilleros de investigación, creación de observatorios laborales, inexistentes hoy en la mayoría de las IES nacionales y regionales; así como una decisiva articulación con distintas entidades del orden territorial y nacional.

Estas pretensiones contrastan con las condiciones críticas de financiamiento de la educación superior pública que recientemente ocasionaron a un paro de más de cuatro meses por parte de las comunidades educativas de todo el país, ante la agobiante situación que data de 1992: con un incremento al presupuesto general de las IES equivalente al IPC anual y que dejaba por fuera, no solo el crecimiento real de las nóminas, sino la actualización de las IES, su modernización, el cuidado de sus plantas físicas, los avances tecnológicos y las mismas exigencias que el Estado genera, especialmente ligadas a la acreditación obligatoria de los programas de licenciatura y a la acreditación institucional.

Por otro lado, la política aboga por trascender el enfoque poblacional que se centra en la atención a grupos específicos de estudiantes para optar por un enfoque diferencial que implica privilegiar una educación para todos (EPT), en la que se contemplen los contrastes entre lo urbano y lo rural, los efectos de la privación sociocultural y el enfoque de género, sin dejar de lado la preocupación por las relaciones intersubjetivas entre los estudiantes. Es decir, que se promueven políticas diferenciales que potencien y valoren su diversidad, al mismo tiempo que protegen y defienden sus particularidades. Sin embargo, en la operativización de la política, nuevamente se opta por formular acciones estratégicas direccionadas para cada uno de los grupos identificados y priorizados. Esta misma tensión es la que experimenta la UPN y que intenta resolver al no desconocer la necesidad de realizar acciones direccionadas a atender las particularidades y especificidades de los diferentes grupos y de las barreras que se generan para su acceso y permanencia en la educación superior, pero a la vez, contempla la realización del proyecto formativo que se ha trazado con la totalidad de sus estudiantes.

Es decir, para las IES públicas, el desarrollo de acciones en torno a la educación inclusiva como se plantean desde el MEN (2013), con recursos tan limitados aún para llevar a cabo sus procesos misionales de docencia, investigación y proyección social de manera ordinaria, suponen una contradicción de la política basada en la EPT, pues si además se pretende establecer indicadores de existencia y cumplimiento de la educación inclusiva de las IES en el sistema de aseguramiento de la calidad, se verán abocadas a una mayor desfinanciación que afecta tanto el acceso, como la permanencia y la graduación, no solo de los grupos priorizados sino de todos los estudiantes, y a seguir buscando estabilidad a través de la búsqueda por recursos propios. Cabe entonces la pregunta por la necesaria corresponsabilidad que se requiere para alcanzar la ESI y por las condiciones que se crean para que efectivamente se logren impulsar políticas y acciones intersectoriales.

Otro aspecto que configura una tensión en las dinámicas institucionales, particularmente para las instituciones formadoras de maestros, se relaciona con otras políticas que se movilizan en el contexto nacional y que cuentan con el respaldo de las formulaciones de los organismos internacionales, relacionadas con propósitos que podrían considerarse contradictorios. Nos referimos a las formulaciones relacionadas

con las políticas de educación inclusiva y las de mejoramiento de la calidad, que paradójicamente se plantean como articulables, a pesar de que en la práctica no necesariamente son compatibles.

Se trata de las exigencias que en la última década se han centrado en considerar al maestro como la influencia más determinante en el aprendizaje de los estudiantes y por tanto un factor clave para mejorar la calidad de la educación (Unesco, 2015; OCDE, 2005/2009; Banco Mundial, 2005, 2014, 2015; García, Maldonado, Perry, Rodríguez, y Saavedra, 2014). Paradójicamente, la relevancia de este actor se traduce en elevar las exigencias en todos los niveles para lograr «*atraer personas con un nivel educativo elevado, conocimientos y potencial para convertirse en docentes eficaces*» (Unesco, 2015: 21). Esta selectividad en el reclutamiento de los profesores conlleva a adoptar mecanismos como elevar los parámetros para el ingreso a los programas de formación docente, elevar la calidad de las instituciones de formación docente y elevar los estándares de contratación de los nuevos profesores (Banco Mundial, 2014-2015).

En Colombia estas orientaciones también se formularon en las Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, a partir de la definición de unas estrategias que buscaron y lograron incidir, por lo menos parcialmente en la ruta de la docencia desde la formación inicial hasta las condiciones de retiro de los profesores. En el tema que nos ocupa se formuló la «*Atracción (otorgamiento de becas, créditos condonables y otros apoyos para que los mejores bachilleres del país ingresen a los programas de licenciatura), [así como] la optimización del proceso de ingreso a la carrera docente*» (DNP, 2014: 43). Esta ruta se fundamentó en los cinco ejes estratégicos de la «*propuesta sistémica de reforma para Colombia*», exhaustivamente elaborada por el grupo de economistas contratados por la Fundación Compartir (García, *et al.*, 2014).

En este contexto, nos encontramos con una tensión irresoluble entre las exigencias de las políticas que demandan generar mayores niveles en la calidad de la formación de los estudiantes y el adoptar la visión de la educación superior inclusiva que promueve la visibilización y el respeto por la diversidad; las universidades se encuentran hoy ante la imposibilidad, por un lado, de abrir el acceso a grupos históricamente excluidos y lograr una educación para todos y, por el otro, seleccionar a los mejores candidatos.

Por otra parte, llama la atención que se plantee que este tipo de selectividad para la formación inicial de los docentes se basa en principios de inclusión y equidad, de tal modo que los docentes en formación aprendan métodos de enseñanza que incluyan a todos los educandos y que les permitan conocer los mecanismos de exclusión, prejuicios y discriminación que operan en las instituciones educativas. No obstante, a las instituciones formadoras de maestros se les impele a atraer y seleccionar a los mejores, de tal modo que se opere con principios meritocráticos, es decir, con dirección a los pocos estudiantes que se destacan, lo que en últimas promueve la inequidad al no reconocer la perspectiva de una educación para todos.

Así mismo, se plantea que para lograr la eficacia del perfeccionamiento profesional de los docentes, de modo que se logre responder a las diversas comunidades de estudiantes, se ha de aplicar «*un protocolo de codificación estándar a los planes de estudio de las instituciones de formación de docentes*» (Unesco, 2016: 50); no obstante, frente a los postulados tanto de una educación para todos, como las políticas que abogan por la inclusión educativa y que promueven el desarrollo de programas flexibles, es contradictorio plantear la necesidad de estandarizar los planes de estudio. Igualmente, se señala la importancia de reconocer las particularidades y la diversidad de los contextos institucional, nacional y regional, y evitar la uniformidad, pero al mismo tiempo se demanda, en aras de mejorar la calidad, la necesidad de promover normas comparativas.

5. Conclusiones

Como hemos visto, las condiciones de posibilidad de las políticas institucionales, que en este caso han logrado múltiples desarrollos en torno a lo que se ha denominado Educación Superior Inclusiva, atraviesan por diversas y exigentes tensiones que se sintetizan en tres grandes problemáticas, algunas de ellas interrelacionadas. La *primera* se refiere a impulsar una política integral y flexible de educación inclusiva, no solamente para aquellos grupos tradicionalmente excluidos del sistema educativo –en este caso de la educación superior– bajo las enormes restricciones económicas en que operan las IES estatales en Colombia y en consonancia con los requerimientos que los lineamientos de política le formulan, especialmente a las IES del sector oficial. La *segunda* radica en la coexistencia de exigencias que se orientan en direcciones opuestas y por tanto, en la práctica resultan contradictorias: de una parte, las formulaciones de la ESI que promulga una educación no discriminatoria y que favorezca la EPT, y las políticas de calidad que han optado por centrar las reformas y exigencias en elevar los parámetros para el ingreso a los programas de formación docente o generar estímulos solo a los mejores, así como incrementar los controles y las exigencias de calidad de las instituciones de formación de maestros. En la práctica, estas políticas se traducen en mayores niveles de selectividad y exclusión de aquellos que se considera que no cumplen con los estándares, incluidos los mismos programas, pues también se plantea forzar su cierre cuando no se cumplen los estándares esperados. La *tercera* consiste en la tensión estructural a la que asistimos en la educación superior en Colombia cuando el papel del Estado se concentra en constituirse en instancia clave para lograr una mayor eficiencia del sistema, a partir de la supervisión activa, la evaluación y la rendición de cuentas, lo cual supone la formulación de fines e indicadores. Para ello, centra su acción en responsabilizar a los sujetos y a las instituciones, incluidas las del propio sector estatal, de alcanzar las metas, pero también de la consecución de los recursos para aquello con lo que el mismo Estado no se logra comprometer.

Pese a estas tensiones, en la perspectiva de la ESI, la UPN avanza en el desarrollo de los retos propuestos desde el MEN en términos de los principios de flexibilidad e integralidad, no como una imposición desde la política y con interés de rendición de cuentas, sino desde la autonomía y principios sobre los que basa la esencia de su misión.

Igualmente, la UPN dispone y organiza sus unidades administrativas que sustentan la organización y orientación de las estrategias y acciones que promueven la ESI, de tal manera que no sea un compromiso solamente de instancias como Bienestar universitario, sino que se reconocen como transversales.

Como se ha mostrado, la UPN desarrolla un trayecto en el que, a pesar de las dificultades, se propuso establecer adecuaciones estructurales (normativas, de formación, de bienestar, de desarrollo docente, de atención a problemas relevantes, de participación e identidad institucional) que, con responsabilidad y compromiso, le permitan seguir trabajando por ser una universidad incluyente para todas y todos los estudiantes y no solo para los grupos considerados desde la política, como poblacionales vulnerables.

Referencias bibliográficas

Hernán Arias Gómez, Diego; Cecilia Díaz Flórez, Olga; Garzón Barragán, Isabel; León Palencia, Ana Cristina; Rodríguez Ávila, Sandra Patricia; Orlay Valbuena Ussa, Édgar (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: formación inicial de profesores en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias. <http://dx.doi.org/10.17227/ecp.2018.6581>, consultado el 10 de febrero de 2019.

- Blanco, Rosa (2008): "Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones". *Revista Colombiana de Educación*, 54, 14-35. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5274/4307>, consultado el 8 de abril de 2019.
- Banco Mundial (2005). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos. ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?* Washington, D.C.: Banco Mundial. Documento elaborado por Vegas, Emiliana y Umansky, Ilana. <http://documents.worldbank.org/curated/en/640681468045232759/pdf/332660S.pdf>, consultado el 15 de marzo de 2019.
- Banco Mundial (2014). *Resumen. Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington D.C.: Grupo del Banco Mundial. Documento elaborado por Bruns, Barbara y Luque, Javier. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5>, consultado el 13 de febrero de 2019.
- Banco Mundial (2015). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington D.C.: Grupo del Banco Mundial. Documento elaborado por Bruns, Barbara y Luque, Javier. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0151-8>, consultado el 28 de febrero de 2019.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. *Estratificación socioeconómica para servicios públicos domiciliarios* [Página web]. <https://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/servicios-informacion/estratificacion-socioeconomica>, consultado el 13 de abril de 2019.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP] (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- García, Sandra; Maldonado, Darío; Perry, Guillermo; Rodríguez, Catherine y Saavedra, Juan (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir. <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>, consultado el 20 de marzo de 2019.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013). *Lineamientos. Política de Educación Superior inclusiva*. Bogotá: autor. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf, consultado el 8 de abril de 2019.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2016). *Compendio Estadístico de la Educación Superior colombiana*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360739_recurso.pdf, consultado el 15 de marzo de 2019.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002352/235272s.pdf>, consultado el 6 de marzo de 2019.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2016). *La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos, resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016*. París: Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745_spa, consultado el 6 de marzo de 2019.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2005/2009). *Política de educación y formación. Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París: OCDE Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264046276-es>, consultado el 13 de marzo de 2019.

Universidad Pedagógica Nacional [UPN] (2010). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: autor. http://www.pedagogica.edu.co/userfiles/files/proyecto_educativo_institucional_2010_upn.pdf, consultado el 6 de abril de 2019.

Universidad Pedagógica Nacional [UPN] (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019. Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. http://institucional.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/pdi_upn_2014_2019.pdf, consultado el 4 de abril de 2019.

Universidad Pedagógica Nacional [UPN] (2018). *Informe de Gestión 2014-2018*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Universidad del Rosario (2009): “Localidad de Ciudad Bolívar. Universidad, ciencia y desarrollo”. *Programa de divulgación científica*, 3 (4). <https://www.urosario.edu.co/Universidad-Ciencia-Desarrollo/ur/Fasciculos-Anteriores/Tomo-IV-2009/Fasciculo-3/ur/Localidad-de-Ciudad-Bolivar/>, consultado el 12 de abril de 2019.

Notas biográficas

Olga Cecilia Díaz Flórez es Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia, Magíster en Desarrollo Educativo y Social (UPN) y Psicóloga (Universidad Católica de Colombia). Desde el año 2008 es profesora adscrita al Departamento de Posgrado de la Facultad de Educación de la UPN. Fue decana de esta facultad y Subdirectora de Gestión de proyectos - CIUP. Es líder del Grupo de Investigación *Educación Superior, Conocimiento y Globalización*. Miembro del grupo internacional GIEPES - *Grupo Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação Superior*. Actualmente es la coordinadora académica del equipo de la UPN Colombia en el proyecto TO-INN - *From tradition to Innovation in Teacher Training Institutions*, financiado por la Unión Europea y liderado por la Universidad de Barcelona. Dentro de sus investigaciones y publicaciones recientes se destacan: el libro *Las competencias en la Educación Superior: debates contemporáneos* (2018), derivado de su tesis doctoral y el libro colectivo titulado *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: formación inicial de profesores en Colombia* (Universidad Pedagógica Nacional y Colciencias, 2018).

Luz Mary Lache Rodríguez es Profesora de la Maestría en Educación y de la Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Educación (UPN) y Licenciada en Tecnología e Informática (UCLA), integrante del grupo de investigación *Educación y regionalización en CTeI - GIER*, de la misma universidad. Sus intereses investigativos se centran en la formación de maestros, la formación ciudadana y política, la equidad y la diversidad en educación, los ambientes virtuales de aprendizaje, la apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación, y la incorporación pedagógica de las TIC. Sus últimas publicaciones en coautoría, derivadas de investigación son: el artículo *La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores* (2019) y el libro *La formación de maestros: el oficio del IDEP. Sistematización de la experiencia institucional en formación docente, 1999-2013* (2016). Ha adelantado consultorías para la Fundación Trust for the Americas, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani y la Universidad Santo Tomás de Aquino de Bogotá.

Isabel Garzón Barragán es Doctora en Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Valencia, España; Magister en Ciencias Físicas y Especialista en Ciencias Físicas de la Universidad Nacional de Colombia y Licenciada en Física de la UPN de Colombia. Profesora adscrita al Departamento de Física de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la UPN; Coordinadora del Énfasis de Educación en Ciencias del Doctorado Interinstitucional en Educación. Es integrante del grupo de investigación ALTERNACIENCIAS – Alternativas para la Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza y su área de interés investigativo se encuentra en las relaciones entre la historia, la filosofía y la didáctica de las ciencias en la formación inicial y avanzada de profesores. Entre las publicaciones recientes está el libro colectivo titulado *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: formación inicial de profesores en Colombia* (UPN y Colciencias, 2018) y el capítulo de libro *El constructivismo en la educación en ciencias como epistemología de la pedagogía*, en el libro *Epistemología de la pedagogía* (UPN y Colciencias, 2018).

Adolfo León Atehortúa Cruz es historiador egresado de las Universidades del Valle (Licenciatura) y Nacional de Colombia (Maestría) y Doctor en Sociología de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Autor de múltiples libros, ensayos y artículos sobre los conflictos socioeconómicos y la historia política de Colombia y América Latina. Entre sus libros más recientes, sobresalen: *La Independencia jamás contada* (2019), *Adiós a las armas* (2017), *Germán Colmenares. Una nueva historia* (2013). Así mismo, entre sus libros más conocidos se destacan: *El poder y la sangre, las historias de Trujillo* (2005) y *Construcción del Ejército Nacional en Colombia* (2009). Ha sido Presidente del Consejo Nacional de Planeación, Presidente de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y rector de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en donde es actualmente profesor.

Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social

University Education, Migrations And Interculturality In Spain: A Review Of Educational Provision For The Degree In Early Childhood Education, Elementary Education, Pedagogy And Social Education

María Rubio Gómez, Raquel Martínez Chicón y Antonia Olmos Alcaraz¹

Resumen

Este trabajo constituye una revisión de las diversas respuestas que las universidades españolas están ofreciendo en sus planes de estudios y contenidos curriculares a la realidad multicultural. Concretamente nos centramos en el diseño de la formación pensada para futuras/os profesionales del ámbito educativo formal y no formal. El objetivo del trabajo ha sido obtener un primer diagnóstico sobre cómo está siendo la formación universitaria reglada sobre «migraciones» e «interculturalidad» para maestras/os, pedagogas/os y educadoras/es sociales en España. Para ello, a lo largo del texto tratamos de responder a las siguientes preguntas: ¿Se está ofreciendo una formación adecuada para intervenir en los nuevos contextos de creciente diversidad cultural? ¿En qué universidades españolas?, ¿qué características presenta dicha formación? Y en esta primera aproximación, los resultados aportan una visión bastante clarificadora de la realidad de la «formación intercultural» en la Universidad. Existe una oferta amplia de asignaturas en los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social que contemplan en sus programas la formación en migraciones e interculturalidad y que dan cobertura al estudio y análisis de la diversidad cultural desde distintos enfoques disciplinares y en muchas ocasiones innovadores, pero, en la mayoría de los casos, se trata de asignaturas optativas que se ven relegadas a la libre elección del alumnado.

Palabras clave

Universidades, sociedad, formación inicial, educación intercultural, migraciones.

Abstract

This paper is a review on how Spanish universities are tackling multicultural reality in their curricula in a variety of ways. In particular, we focus on the training program for future professionals of the formal and non-formal educational field. The aim of this work, is to obtain a first assessment on the formal university programs about «migrations» and «interculturality» for teachers, pedagogues and social educators in Spain. To this effect, in this text, we have tried to get responses to the following questions: Are the universities offering the right training to intervene within the new increased cultural diversity contexts? Which universities are these ones? What are the main characteristics of these trainings? In this first approach, the results provide us with a very enlightening insight into the reality of «intercultural training» at university. There is a wide range of subjects in the Early Childhood Education degree, Bachelor of Education degree, Pedagogy degree and Social Education degree which provide training on migrations and multiculturalism. These subjects are well covering the analysis of cultural diversity from different and innovative interdisciplinary approaches, but, in most cases are electives which means are left to the student's choice.

Keywords

Universities, society, initial training, intercultural education, migration.

Cómo citar/Citation

Rubio Gómez, María; Martínez Chicón, Raquel; Olmos Alcaraz, Antonia (2019). Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12 (2), 337-350. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14655>.

Recibido: 18-04-2019
Aceptado: 13-05-2019

¹ María Rubio Gómez, Universidad de Granada, mariarubio@ugr.es; Raquel Martínez Chicón, Universidad de Granada, raquelchicon@ugr.es; Antonia Olmos Alcaraz, Universidad de Granada, antonia@ugr.es.

1. Introducción

España es un país de recepción de flujos migratorios desde principios de la década de los años noventa del pasado siglo. A partir de entonces, y desde presente milenio especialmente, las distintas administraciones públicas han desplegado políticas de gestión de la diversidad encaminadas a intervenir en distintos ámbitos de la sociedad. El espacio educativo ha sido uno de estos ámbitos de intervención, y donde mejor podemos observar cómo, poco a poco, se están introduciendo enfoques de carácter multi e intercultural. También es el espacio desde donde surge y en el que se analiza todo el debate académico sobre el uso de los conceptos de interculturalismo y multiculturalismo, los abusos del concepto de «cultura» y sus repercusiones en la gestión de la diversidad o en la gestión de las diferencias –y desigualdades- culturales (García Castaño *et al.*, 2012; Olmos y Martínez, 2015).

El trabajo que se presenta constituye una primera aproximación a la temática en el espacio universitario. Una revisión sobre cómo las universidades españolas están respondiendo, con sus planes de estudios y contenidos curriculares, a esta realidad multicultural en el diseño de la formación ofrecida a futuras/os profesionales del ámbito educativo formal y no formal, que trabajarán en todos los casos en contextos multiculturales. Para ello tratamos de responder a las preguntas siguientes: ¿se está ofreciendo formación inicial a futuras/os profesionales del magisterio, la pedagogía y la educación social para intervenir en espacios de creciente diversidad cultural? y ¿qué características presenta dicha formación? Pero antes de continuar es preciso realizar un inciso sobre cómo surgió y cómo se está desarrollando el enfoque intercultural en España, dado que hemos de ser conscientes de que los contextos imprimen particularidades concretas a los paradigmas, en este caso, al paradigma intercultural.

Es a partir de 1990 cuando en este país comienza a hablarse de interculturalismo (García Castaño y Pulido, 2008) y, dentro de este enfoque, de Educación Intercultural en el contexto educativo, llegando al extremo de lo que Dietz (2012) denomina la «pedagogización de la interculturalidad» que acaba dejando a un lado un verdadero análisis y debate sobre el interculturalismo en España. Esto sucede en paralelo a la llegada de población inmigrante extranjera al país, lo que ha llevado a identificar en exceso el fenómeno migratorio con el enfoque intercultural. En otras palabras, si bien –y nos centramos ya en la Educación Intercultural– sabemos que la gestión de la diversidad cultural no hace referencia sólo y exclusivamente a la intervención en contextos con presencia de poblaciones identificadas como inmigrantes, la realidad es que en España es lo que precisamente se hace. Ello redundaría en una noción de diversidad cultural limitada, que en el plano educativo se ha materializado en la puesta en práctica de una Educación Intercultural enfocada a la atención/actuación con alumnado que cumple unas determinadas características (Franzé Mudanó, 2003; Olmos Alcaraz 2010; García Castaño *et al.*, 2011; Carrasco Pons, 2011). Debido a ello, la aproximación que hemos realizado aborda la formación sobre «interculturalidad» y «migraciones» en los estudios universitarios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social en las universidades públicas españolas. Al margen quedan las críticas que podamos hacer, y que de hecho hacemos, sobre el reduccionismo que ello implica al olvidar «otras diversidades» que conforman la multiculturalidad contemporánea en el país.

El objetivo del trabajo ha sido obtener un diagnóstico sobre cómo está siendo la formación universitaria reglada sobre «interculturalidad» y/o «migraciones», orientada a la formación inicial de maestras/os, pedagogas/os y educadoras/es sociales en el país, en tanto que profesionales que intervendrán en un futuro próximo sobre la presente realidad multicultural en el ámbito educativo. Todo ello, entendido como una forma de innovación docente a nivel universitario porque, –e insistimos– a pesar de las críticas

de reduccionismo, es cierto que, hasta hace bien poco, el paradigma imperante en el sistema educativo español no dejaba apenas opción al tratamiento de las diversidades.

La gran mayoría de las investigaciones sobre prácticas «interculturales» y muchos de los programas de atención a la diversidad en las escuelas surgieron a raíz del reconocimiento de la diversidad cultural –en términos de diferencia y de atención diferenciada, compensatoria y, en muchas ocasiones, desigual– por la presencia de población gitana y posteriormente de población inmigrante extranjera en las aulas (García, Granados y Pulido, 1999). En la mayoría de los casos no sólo las prácticas fueron previas, sino que fueron precisamente estas, y sus análisis, las que pusieron de manifiesto la necesidad de formar al profesorado en «interculturalidad». Así, ya encontramos a finales de los años noventa del pasado siglo reivindicaciones desde los espacios científicos y académicos (García, Granados y García-Cano, 1999) sobre la necesidad de que la dimensión intercultural y la comprensión de las diferentes (y diversas) comunidades de la sociedad fuesen objeto de estudio y formaran parte de la formación inicial y permanente del profesorado. Por otro lado, también se insistía en que esta formación no se centrara en sensibilidades, motivaciones o «voluntarismos personales» (Jordán, 1992), que suplieran la falta de competencias técnicas.

Aunque los trabajos e investigaciones sobre la educación intercultural indiquen la necesidad de ampliar su alcance más allá del profesorado, casi la totalidad de ellos lo consideran pieza clave y la gran mayoría coincide en sus conclusiones en que la formación del profesorado debe ser fundamental y estar integrada en los planes de estudio como parte de las disciplinas obligatorias. Sin embargo, y de manera contraria, dicha formación inicial se plantea generalmente como optativa y puntual, no suele ser una formación de carácter permanente y continua y tiende a centrarse en planteamientos y enfoques compensatorios y de educación especial (Rodríguez Izquierdo, 2009).

Sigue existiendo en la actualidad una enorme diversidad de propuestas concretas respecto a los aspectos a trabajar y a las competencias que adquirir por parte de los profesionales del sector educativo y que deberían estar presentes en cualquier programa de formación en interculturalidad. Sin entrar a detallar los diferentes modelos propuestos desde los inicios de la educación intercultural y de la formación en interculturalidad, en lo que coinciden la casi totalidad de ellos es en la necesidad de desarrollar determinadas «competencias interculturales», entendiendo por estas el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para el desempeño exitoso de su labor en contextos de diversidad cultural; y que contienen tres dimensiones fundamentales: la cognitiva –conocimiento: cultural, contextual y estructural del «nosotros» primero y del «ellos» después–, la afectiva –empatía– y la comportamental –habilidades comunicativas y de relación– (Rodrigo, 1997, 1999; Vázquez, 2009; Martínez 2011; Martínez y Olmos, 2014). Esta adquisición de competencias que debe ser objetivo de cualquier formación en interculturalidad y migraciones, sea o no reglada, tal y como recoge Leiva (2012, 2014) y plantean Peñalva y Soriano (2010), no puede centrarse exclusivamente en el profesorado, sino que debe dirigirse a toda la comunidad educativa. Esto implica no sólo un enfoque formativo democrático e inclusivo (Essomba, 2006), sino un enfoque holístico. Y añadimos, en contextos profesionales, sea o no reglada, debería ser una formación continua y permanente, como la ya existente por iniciativa de algunas administraciones públicas como es el caso de la andaluza con los programas formativos FORINTER: Formación en Interculturalidad y FORINTER2: Formación en Interculturalidad y Migraciones; centrados en la adquisición de competencias interculturales para empleados/as públicos, entre los que destaca los del ámbito educativo. (Consejería de Gobernación, 2006 y Consejería de Empleo, 2009). Pero en los contextos formativos de educación superior debería ser además una formación reglada de carácter obligatorio que permitiera dejar de repro-

ducir enfoques compensatorios al diseñarse, en no pocas ocasiones, desde visiones de la diversidad como diferencias a compensar (García, Rubio y Echeverría, 2018).

2. Metodología

El proceso metodológico seguido para la realización de este trabajo ha consistido en la revisión de todos los planes de estudio de las universidades de titularidad pública² de las distintas Comunidades Autónomas españolas (48 en total). Para ello se han consultado las webs de todas las universidades, y la información que al respecto aparecía en las mismas. Es por ello, y por constituir este trabajo una primera aproximación general, que la información que aquí se muestra se limita a ofrecer los datos públicos que figuran en las páginas web de las universidades. En este proceso se han identificado el número de universidades que imparten estudios de grado en el campo de las Ciencias de la Educación (en concreto los estudios de Grado de Educación Infantil, Grado de Educación Primaria, Grado de Pedagogía y Grado de Educación Social), 41 en total; y cuántas/cuáles de ellas introducen en sus planes de estudio materias relacionadas con la temática abordada («interculturalidad» y/o «migraciones»), 35 en total. A continuación, se han analizado estas asignaturas teniendo en cuenta el nombre, el carácter obligatorio u optativo, el número de créditos, los cursos en los que se imparten y los departamentos a los que pertenecen.

Los criterios seguidos para la inclusión o no de las asignaturas en la muestra analizada han sido la presencia en el título de la materia de alguno de estos términos: migraciones, interculturalidad, multiculturalidad y diversidad cultural. Se han omitido por lo tanto muchas asignaturas que posiblemente –aunque no contemplen en el título dichas temáticas– en sus contenidos pueden estar abordando el tema. Es el caso de asignaturas como Sociología de la Educación y Antropología de la Educación, entre otras. También se ha evitado incluir en la muestra las materias que contenían en su título referencias a la «diversidad» en sentido amplio (sin ir seguida de la palabra cultural: «diversidad cultural»). El motivo de esta exclusión es que dichas materias (que suelen tener títulos como «Atención a la Diversidad»), en gran medida están enfocadas a la atención de diversidades que tienen que ver con la diversidad funcional, y así se ha comprobado al revisar los contenidos de las mismas. Por ello, pese a que es posible que en algunas de ellas se aborden todo tipos de diversidades, no han sido incluidas en el estudio.

3. Presentación y análisis de resultados: Migraciones e interculturalidad en grados sociales

En el análisis realizado se ha trabajado sobre los planes de estudios de 41 universidades públicas, que ofrecen desde 1 a 4 de los grados seleccionados para realizar la observación. Los grados que en más universidades se ofertan son, en primer lugar, los de Educación Infantil y Primaria (se ofertan, ambos, en 39 de las 41 universidades de la muestra); en segundo lugar, Educación Social (en 30 de las 41 universidades); y por último el Grado de Pedagogía (en 19 de las universidades observadas). Como se muestra en el Cuadro 1, tan solo 6 (el 14,6%) de las universidades no presentan asignaturas sobre las materias observadas aun ofertando algunos de los estudios de grado considerados. El resto (el 85,4%, 35 universidades) sí

2 Hemos escogido solo universidades públicas por cuestiones relacionadas con el alcance (en términos de número de alumnado) y con la orientación en cuanto a los objetivos, visión, misión etc. En este sentido, y en relación a la primera cuestión mencionada (el alcance) un trabajo reciente de De la Torre (2018) nos indica que aun suponiendo el 40% del sistema universitario español, las universidades privadas en el curso 2016/17 solo atendieron al 14% de los estudiantes universitarios; por lo que su alcance en términos cuantitativos es bastante reducido. En segundo lugar, los diversos modelos de gestión que universidades públicas y privadas presentan han sido también motivo para centrarnos solo en universidades pública cuya orientación está más basada en “criterios más relacionados con la provisión de un servicio público a la sociedad” (De la Torre, 2018), por lo que desde esta lógica es coherente reivindicar la necesaria capacitación intercultural de futuros profesionales sociales que la educación superior pública debe garantizar.

recogían en alguno –o varios– de los grados seleccionados asignaturas sobre «interculturalidad» y/o «migraciones». Este es un primer dato a resaltar: un porcentaje elevado de las universidades públicas españolas que ofrecen los grados de Educación Infantil, Primaria, Pedagogía y/o Educación Social contemplan en la actualidad en sus planes educativos alguna/s materia/s sobre «interculturalidad» y/o «migraciones».

Cuadro 1. Universidades públicas españolas con oferta de asignaturas sobre «interculturalidad» y/o «migraciones» explícitas en su título en grados del área de Ciencias de la Educación (Curso 2018-19). 1 = Se oferta, 0 = no se oferta; s.d. = no hay datos

UNIVERSIDAD	GRADO INFANTIL	GRADO PRIMARIA	GRADO PEDAGOGÍA	GRADO EDUCACIÓN SOCIAL
U. Almería	1	0	s. d.	1
U. Jaén	1	1	s. d.	0
U. Córdoba	1	1	s. d.	1
U. Granada	1	0	1	1
U. Huelva	1	0	s. d.	1
U. Málaga	0	1	0	1
U. Pablo de Olavide	s. d.	s. d.	s. d.	1
U. Sevilla	0	1	0	s. d.
U. Cádiz	0	0	s. d.	s. d.
U. Zaragoza	1	1	s. d.	s. d.
U. Las Palmas de Gran Canaria	0	1	s. d.	1
U. de La Laguna	0	0	0	s. d.
U. Cantabria	0	1	s. d.	s. d.
U. Castilla-La Mancha	0	1	s. d.	1
U. Burgos	1	1	1	1
U. León	1	0	s. d.	1
U. Salamanca	1	0	1	1
U. Valladolid	1	1	s. d.	1
U. Autónoma de Barcelona	0	0	0	1
U. Barcelona	1	1	0	0
U. Girona	1	1	1	1
U. Lleida	1	0	s. d.	1
U. Rovira I Virgili	1	1	1	1
U. Alcalá	1	1	s. d.	1
U. Complutense de Madrid	1	0	0	1
U. Autónoma de Madrid	0	0	s. d.	0
U. Rey Juan Carlos	0	0	s. d.	s. d.
UNED	s. d.	s. d.	1	1
U. Navarra	1	1	1	s. d.
U. La Rioja	0	1	s. d.	s. d.
U. Valencia	0	0	1	0
U. Alicante	0	0	s. d.	s. d.
U. Jaime I de Castellón	0	0	s. d.	s. d.
U. Extremadura	0	0	s. d.	1
U. A Coruña	1	1	s. d.	1
U. Santiago de Compostela	0	0	1	1
U. Vigo	0	0	s. d.	1
U. Islas Baleares	0	1	1	1

UNIVERSIDAD	GRADO INFANTIL	GRADO PRIMARIA	GRADO PEDAGOGÍA	GRADO EDUCACIÓN SOCIAL
U. País Vasco	1	1	0	1
U. Oviedo	0	0	1	s. d.
U. Murcia	0	1	1	0

Fuente: elaboración propia.

Si establecemos una comparación entre el número de universidades que ofrecen cada uno de los grados considerados y los datos sobre el número de asignaturas relacionadas con las materias estudiadas, vemos cómo el Grado de Educación Social es el que, en mayor medida, está dando cobertura a esta temática (en 24 de las 30 universidades que ofrecen el grado hay alguna asignatura sobre estas cuestiones, pudiendo contar un total de 39 asignaturas). Como se muestra en la Tabla I, de dichas asignaturas solo el 30% (12 del total) son obligatorias y entre todas representan tan solo el 4,9% del total de los créditos ofertados por dichas universidades para el grado mencionado, oscilando entre el 1,2% de la Universidad de Girona (con solo una asignatura optativa de 3 créditos en esta línea) y la Universidad Rovira i Virgili en la que se ofertan 5 asignaturas optativas de 6 créditos, es decir, 12,5% del total de créditos del grado.

Tabla I. Asignaturas sobre «interculturalidad» y/o «migraciones» ofertadas para los estudios de Grado de Educación Social en las universidades públicas españolas (Curso 2018-19)

UNIVERSIDAD	ASIGNATURAS	CARÁCTER	CRÉDITOS
U. Almería	1. Deporte, multiculturalidad e integración social	OP	6
U. Córdoba	2. Migraciones, interculturalidad y gestión de la diferencia	OP	6
	3. Idiomas para la cohesión social, educación y convivencia intercultural	OP	6
	4. Sociología de las migraciones.	OP	6
U. Granada	5. Bases Psicológicas de la Educación Inter e Intracultural (Campus Ceuta)	OP	4,5
	6. Didáctica de la comunicación lingüística como instrumento de mediación intercultural (Campus Ceuta)	OP	6
	7. Diseño y desarrollo de programas interculturales (Campus Melilla)	OP	6
U. Huelva	8. Pluralismo cultural y Convivencia	OP	6
	9. Educación Intercultural	OP	6
U. Málaga	10. Competencia comunicativa para la interculturalidad	OP	3
	11. Inmigración, minorías étnicas y educación intercultural	OP	6
U. Pablo de Olavide	12. La educación social ante la diversidad cultural	OB	6
U. Las Palmas de Gran Canaria	13. Educación en contextos de multiculturalidad	OB	6
U. Castilla-La Mancha	14. Interculturalidad y Educación	OB	6
	15. Teoría social de las migraciones y de la exclusión social	OB	6
U. Burgos	16. Diversidad socio-cultural	OB	6
U. León	17. Inmigrantes, minorías étnicas y educación intercultural	OB	6
U. Salamanca	18. Interculturalismo, Género y Educación	OB	6
U. Valladolid	19. Inmigrantes, Minorías Étnicas y Educación Intercultural	OB	6
U. Autónoma de Barcelona	20. Acogida e Inclusión de Personas Inmigrantes	OP	6
U. Girona	21. La mediación comunitaria en contextos multiculturales	OP	3
U. Lleida	22. Inmigración y sociedad multicultural	OP	6
	23. Enfoque y modelos de Educación Multicultural	OP	6
	24. Proyectos de Educación Multicultural	OP	6
	25. Selección y diseño de materiales para la Educación Multicultural	OP	6
U. Rovira i Virgili	26. Diagnóstico, investigación e Intervención en contextos multiculturales	OP	6
	27. Ética en la investigación socioeducativa en contextos multiculturales	OP	6

UNIVERSIDAD	ASIGNATURAS	CARÁCTER	CRÉDITOS
U. Complutense de Madrid	28. Educación y mediación intercultural	OB	6
	29. Sociología de la inmigración	OP	6
	30. Programas de educación intercultural	OB	6
	31. Medios audiovisuales y educación intercultural	OP	6
U. Alcalá	32. Inmigración y diversidad cultural	OB	6
UNED	33. Educación Intercultural	OP	6
U. Extremadura	34. Educación intercultural	OP	6
U. Coruña	35. Educación multicultural	OB	6
U. Santiago de Compostela	36. Educación Social, Diversidad Cultural y Desarrollo Local	OP	6
U. Vigo	37. Educación intercultural y para la paz	OP	6
U. Islas Baleares	38. Educación Intercultural, Intervención Socioeducativa e Inmigración	OB	6
U. País Vasco	39. Educación intercultural (Campus Guipúzcoa)	OP	6

Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en páginas web.

Además, nos parece importante destacar que solo en dos de las universidades en las que se oferta el grado de Educación Social, existen menciones específicas que hacen alguna alusión a las temáticas que nos ocupan. La Universidad de Granada, con el itinerario de especialización en «Educación social, interculturalidad y globalización» y en la Universidad Rovira i Virgili con la Mención en «Intervención socioeducativa en contextos multiculturales».

A continuación, en cuanto a relevancia de la oferta educativa en el tema que nos ocupa, se encuentra el Grado de Educación Primaria. En 20 de las 39 universidades que cuentan con este grado existen asignaturas sobre la temática, con un total de 35 asignaturas ofertadas. De dichas asignaturas solo el 14% (5 del total) son obligatorias y entre todas representan tan solo el 3,7% del total de los créditos ofertados por dichas universidades, oscilando entre el 1,2% de la Universidad de Navarra o de la Universidad de Las Palmas (que ofertan solo una asignatura optativa de 3 créditos en esta línea) y la amplia oferta de la Universidad del País Vasco (con 37,5 créditos especializados repartidos en 7 asignaturas) o de la Universidad de Murcia (que ofrece 6 asignaturas con un total de 36 créditos) y que incluye unas prácticas de 15 créditos que posibilitan la especialización en Educación Intercultural. Véase la Tabla II.

Tabla II. Asignaturas sobre «interculturalidad» y/o «migraciones» ofertadas para los estudios de Grado de Educación Primaria en las universidades públicas españolas (Curso 2018-19)

UNIVERSIDAD	ASIGNATURAS	CARÁCTER	CRÉDITOS
U. Jaén	1. Descubrir y valorar el patrimonio histórico-artístico y la diversidad cultural	OP	6
U. Córdoba	2. El desarrollo de la competencia multilingüe-multicultural	OP	6
U. Sevilla	3. Análisis y Producción de Textos en Lengua Inglesa y Educación Intercultural	OP	6
U. Málaga	4. Intervención Educativa y Diversidad Sociocultural	OP	6
U. Alcalá	5. Interculturalidad y recursos tecnológicos	OP	6
U. Barcelona	6. Sociología de la Educación, cambios sociales, educativos y multiculturalidad	OB	6
U. Girona	7. Arte, calidad y multiculturalidad	OP	3
	8. Educación estética y vida cotidiana: postmoderna, multicultural, feminista, ecológica	OP	3
	9. Del patrimonio multicultural a la contemporaneidad artística: recursos	OP	3
	10. Competencia comunicativa e intercultural en lengua extranjera	OP	6
	11. Atención a la diversidad social, lingüística y cultural de la escuela	OP	3
U. Rovira i Virgili	12. Fundamentos teóricos de la Educación Intercultural (Campus Álava)	OP	6
	13. La dimensión comunitaria de la interculturalidad (Campus Álava)	OP	4,5
	14. La interculturalidad en el ámbito escolar (Campus Álava)	OP	4,5

UNIVERSIDAD	ASIGNATURAS	CARÁCTER	CRÉDITOS
U. País Vasco	15. Políticas educativas para la educación intercultural (Campus Álava)	OP	4,5
	16. Recursos y estrategias didácticas para la educación intercultural (Campus Álava)	OP	6
	17. Didáctica de segundas lenguas a alumnado inmigrante (Campus Vizcaya)	OP	6
	18. Comunicación intercultural (Campus Guipúzcoa)	OP	6
U. Zaragoza	19. Educación social e intercultural	OB	6
U. Coruña	20. Educación inclusiva y multicultural	OB	6
	21. Educación intercultural y atención a la diversidad	OP	6
	22. Educación antirracista	OP	3
	23. Aprendizaje cooperativo e interculturalidad	OP	3
U. Murcia	24. Educación ante una realidad pluricultural	OP	6
	25. Procesos y estrategias educativas en una realidad intercultural	OP	3
	26. Prácticas escolares III Educación intercultural	OP	15
U. Las Palmas de Gran Canaria	27. Aulas y escuelas interculturales	OP	3
U. Islas Baleares	28. Educación Intercultural	OP	3
	29. Atención a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural en la Escuela	OP	3
U. Navarra	30. Educación Intercultural	OP	3
U. Cantabria	31. La escuela intercultural. Investigaciones, experiencias y materias	OP	6
U. La Rioja	32. La acción socioeducativa en contextos multiculturales	OP	4,5
U. Castilla-La Mancha	33. Tratamiento educativo de las necesidades procedentes de la diversidad cultural	OP	6
U. Burgos	34. Sociología de la Educación, Interculturalidad e Inclusión Social	OB	6
U. Valladolid	35. Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad	OB	6

Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en páginas web.

En tercer lugar, encontramos el Grado de Educación Infantil. De las 39 universidades que lo ofrecen, solo 19 incluyen alguna asignatura relacionada con la interculturalidad o las migraciones, con un total de 28 en todas las universidades, de las cuales, como se muestra en la Tabla III, solo 6 son de carácter obligatorio. En total, supone una media de un 3,4% de la carga lectiva total.

Tabla III. Asignaturas sobre «interculturalidad» y/o «migraciones» ofertadas para los estudios de Grado de Educación Infantil en las universidades públicas españolas (Curso 2018-19)

UNIVERSIDAD	ASIGNATURAS	CARÁCTER	CRÉDITOS
U. Almería	1. Deporte, multiculturalidad e integración social	OP	6
U. Jaén	2. Descubrir y valorar el patrimonio histórico-artístico y la diversidad cultural	OP	6
U. Córdoba	3. Atención psicoeducativa a la diversidad cultural	OP	6
U. Granada	4. Diversidad, interculturalidad y educación inclusiva	OP	6
	5. Currículo Intercultural (Campus Melilla)	OP	6
	6. Plurilingüismo en contextos educativos multiculturales (Campus Melilla)	OP	6
	7. Diseño y desarrollo de programa educativos interculturales (Campus Melilla)	OP	6
U. Huelva	8. Educación Intercultural	OP	6
U. Alcalá	9. Interculturalidad y recursos tecnológicos	OP	6
U. Complutense de Madrid	10. La dimensión intercultural en el currículum	OP	6
U. Barcelona	11. Sociología de la Educación, cambios sociales, educativos y multiculturalidad	OB	6
U. Girona	12. Educación estética y vida cotidiana: postmoderna, multicultural, feminista, ecológica.	OP	3
	13. Del patrimonio multicultural a la contemporaneidad artística: recursos	OP	3
U. Lleida	14. Juegos, valores y diversidad cultural	OP	6
	15. Intervenció Psicoeducativa en la Diversitat Social, Ètnica i Cultural	OP	6
U. Rovira I Virgili	16. La dimensión comunitaria de la interculturalidad (Campus Álava)	OP	4,5
	17. La interculturalidad en el ámbito escolar (Campus Álava)	OP	4,5

UNIVERSIDAD	ASIGNATURAS	CARÁCTER	CRÉDITOS
U. País Vasco	18. Políticas educativas para la educación intercultural (Campus Álava)	OP	4,5
	19. Recursos y estrategias didácticas para la educación intercultural (Campus Álava)	OP	6
	20. Didáctica de segundas lenguas a alumnado inmigrante (Campus Vizcaya)	OP	6
U. Zaragoza	21. Educación social e intercultural	OB	6
U. A Coruña	22. Educación inclusiva y multicultural	OB	6
U. Navarra	23. Educación Intercultural	OP	3
U. Cantabria	24. La escuela intercultural. Investigaciones, experiencias y materiales	OP	6
U. Salamanca	25. Interculturalismo, género y educación	OB	6
U. Burgos	26. Educación intercultural, para la paz y la igualdad	OB	9
U. Valladolid	27. Educación Intercultural	OB	6
U. León	28. Educación intercultural	OP	4

Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en páginas web.

Y por último se encuentra el Grado de Pedagogía, impartido en 19 universidades de las cuales, solo 12 incluyen materias vinculadas a las temáticas que estamos trabajando. De las 15 asignaturas que hemos recopilado, tan solo 4 son de carácter obligatorio, y es de destacar que ninguna universidad incluye más de 12 créditos en estos asuntos (al menos, no directamente), y tan solo suponen el 2,8% de los créditos totales ofertados por las distintas universidades. Véase la Tabla IV.

Tabla IV. Asignaturas sobre «interculturalidad» y/o «migraciones» ofertadas para los estudios de Grado de Pedagogía en las universidades públicas españolas (Curso 2018-19)

UNIVERSIDAD	ASIGNATURAS	CARÁCTER	CRÉDITOS
U. Granada	1. Migraciones y educación	OP	6
	2. Cultura, inmigración y educación	OP	3
U. Girona	3. Pedagogía e interculturalidad	OP	3
	4. Nuestros contextos de diversidad cultural	OP	3
U. Rovira I Virgili	5. Intervenció Psicoeducativa en la Diversitat cultural en el marc d'una Educació Inclusiva	OP	6
U. Valencia	6. Pedagogía Intercultural	OB	6
U. Santiago de Compostela	7. Pedagogía Intercultural	OB	6
U. Murcia	8. Educación Intercultural	OP	3
U. Navarra	9. Educación Intercultural	OP	3
U. Islas Baleares	10. Educación intercultural, intervención socioeducativa e Inmigración	OP	6
UNED	11. Educación Intercultural	OP	6
U. Salamanca	12. Multiculturalismo, ciudadanía y educación	OB	6
U. Oviedo	13. Pedagogía ambiental e intercultural	OP	6
U. Burgos	14. Multiculturalidad, Interculturalidad e Inclusión Social	OB	6
	15. Comunicación Intercultural y Diseño de Recursos Socioeducativos	OP	6

Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en páginas web.

En total se han contabilizado 117 asignaturas. En ciertas universidades se repiten algunas (sobre todo en la oferta de optativas), con lo que este número hace referencia a las materias observadas en el total de los grados indicados, independientemente de que sea la misma asignatura para infantil y primaria, o en distintos campus, por ejemplo. La decisión de cuantificarlas de esta manera tiene que ver con el hecho de que, aunque se trate en ocasiones de la misma materia, el alumnado que la cursa es diferente.

En cuanto a las características del conjunto de las asignaturas observadas, en primer lugar, hay que señalar que la gran mayoría son materias semestrales de 6 créditos (85 de ellas, con la excepción de unas

prácticas de 15 créditos que duran también un semestre) –en la línea de la mayoría de las materias existentes en la actualidad en los estudios de grado en España–; hay algunas semestrales de 4 o 4.5 créditos (9 asignaturas); de 3 créditos (21 asignaturas); y tan solo una anual (una de 9 créditos). El 77% de las asignaturas registradas son de carácter optativo (90 de ellas), por lo que tan solo un 23% (27) son asignaturas obligatorias (bien básicas, bien troncales u obligatorias estrictamente hablando). Esta característica hace que además la mayoría de ellas se oferten en los últimos cursos de los grados (3º y 4º principalmente), dado que la optatividad no suele situarse en los primeros años de carrera. Los departamentos encargados de impartirlas son principalmente los de Pedagogía, Sociología, Psicología, Antropología y Didáctica. No obstante, al no ser esta una información siempre ofrecida en las webs consultadas resulta complicado, en estos momentos de aproximación al tema, ofrecer información cuantitativa al respecto.

4. Discusión: ¿es importante la formación inicial en migraciones e interculturalidad para futuros/as profesionales de lo social?

Después de la revisión realizada puede afirmarse que actualmente en la universidad pública española existe una oferta amplia (aunque ciertamente sesgada por la orientación optativa y el bajo número de créditos asignados a las mismas) de materias que contemplan la formación para futuras/os profesionales de la educación en materias relacionadas con la «interculturalidad» y las «migraciones» de manera explícita. El elevado porcentaje de universidades que incluyen al menos una asignatura de este tipo en alguno de los 4 grados analizados, un 85% de la muestra, avala suficientemente esta afirmación.

A este porcentaje se sumaría aquella formación no contemplada al realizar la muestra y que incluye referencias a educación intercultural y/o migraciones en el detalle de los contenidos de asignaturas denominadas «Educación Inclusiva», «Antropología de la Educación» o «Atención a la diversidad», entre otras. El no analizar asignaturas que no contuviesen en el título alguno de los términos de búsqueda establecidos, ha limitado la muestra, pero también nos ha servido para mostrar la poca visibilidad explícita de estas temáticas en formación obligatoria. Al situar la mayor oferta en la optatividad, pareciera que se trata de una «especialidad» y no de una realidad a la que tendrán que hacer frente todas las personas que se dediquen a la educación formal y no formal y que hoy estudian grados relacionados.

Revisando los datos y comparándolos con años anteriores, si bien la oferta se ha ampliado levemente (2 asignaturas nuevas en 5 años), nos ha resultado sorprendente que la Universidad de Almería³ haya eliminado de su plan de estudios para los grados de educación primaria e infantil, varias asignaturas cuyo título relacionaba directamente la intervención educativa, las migraciones y la interculturalidad, más siendo un contexto especialmente significativo en el trabajo con poblaciones migrantes en el sur de España. Aquí las estrategias de las Universidades objeto de este trabajo, parecen no tener una correlación directa con las políticas públicas o los contextos concretos, pues otro ejemplo de ello lo tenemos en la Universidad de Granada, que para el campus de Melilla despliega una oferta amplia orientada al trabajo educativo en contextos multiculturales y en cambio, para el campus de Ceuta dicha oferta en los distintos grados se reduce a la mitad.

Como veíamos, el grado que otorga mayor importancia a la formación en «interculturalidad» y «migraciones» es el Grado de Educación Social. Como sabemos, el ámbito de trabajo de los/as educadores/

3 Nos parece de especial relevancia, dado que Almería fue el primer lugar en España en adoptar medidas dirigidas especialmente a la población inmigrante desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, nos referimos a las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en los años 90 del pasado siglo. Además de otras iniciativas que han ido adoptándose y en las que ha sido pionera.

as sociales no suele ser la educación formal. Esto es importante en tanto que podemos concluir que, a pesar de que la formación en dichas materias en los estudios de grado actuales de la universidad pública española es significativa, se está entendiendo que dichas temáticas serán útiles sobre todo para profesionales de la educación que trabajen «fuera de la escuela». Es decir, la capacidad de modificación del sistema educativo a partir de la inclusión de nuevas perspectivas y contenidos curriculares adaptados a la actual situación de multiculturalidad, se está viendo en cierto modo reducida: no son los/as futuros/as maestros/as quienes en mayor medida están recibiendo actualmente formación para ello. Pero sí son las/os futuras/os maestras/os quienes tendrán que gestionar aulas diversas social y culturalmente. Y especialmente relevante es la presencia más reducida de dichas materias en los estudios de Grado de Pedagogía, porque los/as pedagogos/as serían el perfil profesional especializado y capacitado para el diseño de planes formativos y enfoques curriculares que ayudasen en el proceso de interculturalización del sistema educativo español. No somos capaces de adelantar situaciones venideras, pero sí creemos que esta falta de competencias interculturales a nivel curricular puede hacer mella en la formación en Pedagogía que las/os estudiantes reciben y que no facilita la comprensión y el trabajo sobre la realidad multicultural que existe hoy en nuestras escuelas.

Por otro lado, nos gustaría destacar que existen algunas universidades, algunos grados, que tienen una oferta formativa sobre «interculturalidad» y/o «migraciones» interesante, amplia e innovadora, en tanto que consiguen recoger e interrelacionar contenidos y competencias –muchas de ellas sugeridas de manera reiterada en las diferentes investigaciones sobre educación y formación intercultural– que tienen que ver, entre otras cuestiones, con: la didáctica, la intervención socio-psicológica, el diseño de currículos o la sensibilización y la formación en valores. Es decir, dan cobertura al estudio y análisis de la diversidad cultural desde distintos enfoques disciplinares, lo cual es muy enriquecedor de cara a conseguir una formación adecuada y lo más holista posible para los y las futuros/as profesionales de la educación.

Por último y para finalizar volvemos a destacar, a modo de reflexión final y por su importancia la necesidad de que este tipo de formación sea obligatoria, explícita y permanente; algo que contrasta con la realidad de que la mayoría de las asignaturas de la muestra sea de carácter optativo. Con ello sigue quedando en evidencia cómo es el/la futuro/a profesional quien decide, en función de su sensibilidad o motivación, si formarse o no para conseguir competencias que le permitan trabajar mejor en contextos de diversidad cultural. Ello desde luego contradice la idea de una Educación Intercultural como un enfoque que ha de ser transversal. En otras palabras, si cursar estas materias sigue siendo opcional –en definitiva– sólo estarán preparadas/os para trabajar desde esta perspectiva aquellos/as estudiantes ya sensibilizados o motivados, y no la totalidad de las/os futuras/os maestros/as, pedagogos/as y educadores/as sociales que desempeñarán sus funciones profesionales en contextos educativos diversos culturalmente. La sociedad española es multicultural de hecho, siempre lo ha sido, pero parece que hemos tomado consciencia de ello en las últimas décadas con la presencia de poblaciones relacionadas con la migración. Lejos de ser anecdótico, de la preparación que tengan las/os futuras/os profesionales de la educación (formal y no formal) va a depender en cierta manera la construcción de un modelo social intercultural, de reconocimiento y puesta en valor de toda la diversidad o la consolidación de modelos asimilacionistas, fagocitadores de diversidad o incluso abiertamente segregadores (tendencias que hoy, más que nunca, con el auge de los fascismos, nos vemos obligadas a enfrentar). La universidad pública española, desde su clara labor y responsabilidad social, debe pronunciarse y valorar la integración de contenidos en la formación universitaria que apuesten por una sociedad equitativa, justa, plural, diversa y que los desarrollen apor-

tando herramientas a futuras/os profesionales de la educación para fomentar una convivencia realmente intercultural.

Referencias bibliográficas

- Carrasco Pons, Silvia (2011): “Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida al alumnado de origen extranjero” en F. Javier García Castaño y Silvia Carrasco Pons (Eds.). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Consejería de Empleo, Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias (2009). *Proyecto Forinter2: Formación en Interculturalidad y Migraciones*. Programa Operativo del Fondo Social Europeo para Andalucía 2007-2013. Junta de Andalucía.
- Consejería de Gobernación, Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. (2006). *Proyecto Forinter: Formación en Interculturalidad*. Programa Operativo Integrado de Andalucía 2000-2006. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De la Torre, Eva (2018). Universidades públicas y privadas: evolución de la productividad e impacto de la crisis. Observatorio Social de la Caixa (en línea). <https://observatoriosociallacaixa.org/es/-/universidades-publicas-y-privadas>, consultado el 2 de abril de 2019.
- Essomba, Miguel Ángel (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó
- Franzé Mudanó, Adela (2003): “Imágenes y prácticas de los usos de la interculturalidad en el campo educativo” en Asunción Barañano y Jose Luis García (Coords.). *Culturas en contacto: encuentros y desencuentros*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García Castaño, F. Javier y Pulido Moyano, Rafael (2008): “El desarrollo de la antropología de la educación en España: razones que explican la casi monográfica mirada a las llamadas minorías étnicas” en María Isabel Jociles Rubio y Adela Franzé Mudanó (Eds.). *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.
- García Castaño, F. Javier, Fernández Echeverría, José, Rubio Gómez, María y Soto Páez, Lourdes (2011): “Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el ‘alumnado de nueva incorporación’ ” en F. Javier García Castaño y Silvia Carrasco Pons (Eds.). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- García Castaño, F. Javier, Granados Martínez, Antolín, y García-Cano Torrico, María (1999): “De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español” en Adela Franzé (Coord.). *Lengua y cultura de origen*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- García Castaño, F. Javier, Granados Martínez, Antolín y Pulido Moyano, Rafael (1999): “Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia” en F. Javier García Castaño y Antolín Granados Martínez (Eds.). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- García Castaño, F. Javier, Rubio Gómez, María y Fernández Echeverría, José (2018): “Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela”. *Gazeta de Antropología*, 31, 61-86.

- García Castaño, F. Javier, Olmos Alcaraz, Antonia, Contini, Pierangela, y Rubio Gómez, María (2012): “Sobre multiculturalismo, críticas y superaciones conceptuales en la gestión de la diversidad cultural” en Estrella Gualda (Coord.). *Inmigración, ciudadanía y gestión de la diversidad*. Sevilla: Universidad Internacional De Andalucía.
- Jordán, Jose Antonio (1992): “Educación multicultural, conceptos y problemáticas” en Paciano Feroso (Ed.). *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Barcelona: Narcea
- Leiva, Juan José (2014): “La interculturalidad en el contexto universitario a través de las voces de estudiantes inmigrantes”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 155-166.
- Leiva, Juan José (2012): “La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa”. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 8-31.
- Martínez Chicón, Raquel (2011): “Aprendiendo a gestionar la diversidad en las administraciones públicas” en F.J. García Castaño y N. Kressova (Coord.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez Chicón, Raquel y Olmos Alcaraz, Antonia (2014): “Competencias interculturales en el Grado de Trabajo Social: una ‘evaluación alternativa’” en E. Pastor (coord.). *El trabajo social ante el reto de la crisis y la educación superior*. Murcia: Universitas.
- Olmos Alcaraz, Antonia (2010): “Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas”, *Revista de Educación*, 469-493.
- Olmos Alcaraz, Antonia y Martínez Chicón, Raquel (2015): “¿Gestionar diversidades o diferencias? Interculturalismo, educación y sanidad en España y EE.UU.”. *Aposta Revista de Ciencias Sociales*, 66, 1-20.
- Peñalva, Alicia y Soriano, Encarnación (2010): “Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras”. *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Rodrigo Alsina, Miguel (1997): “Elementos para una comunicación intercultural”. *Revista CIDOB d’afers internacionals*, 36, 11-21.
- Rodrigo Alsina, Miguel (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez Izquierdo, Rosa María (2009): “La investigación sobre la educación intercultural en España”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (4), 1-26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3461>.
- Vázquez Aguado, Octavio (2009): “La competencia intercultural y las habilidades de intervención en mediación social intercultural” en Consejería de Empleo (Ed.). *Salud, Materiales Didácticos. Proyecto Forinter*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Notas biográficas

María Rubio Gómez es Doctora en Antropología Social por la Universidad de Granada (2013), Licenciada en Antropología Social y Máster en Estudios Migratorio, Desarrollo e Intervención Social. Investigadora del Instituto de Migraciones y del Grupo de Investigación Laboratorio de Estudios Interculturales (SEJ-123). Su trayectoria profesional está vinculada a la intervención social y la Educación para el Desarrollo en el tercer sector y a la investigación sobre alteridad/otredad en contextos educativos. Sus líneas de investigación son, construcción de alteridad y gestión de la diversidad vinculada con el fenómeno

migratorio en la escuela, educación intercultural, racismo y exclusión/inclusión social. Actualmente es profesora en el Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada.

Raquel Martínez Chicón es Doctora en Antropología Social y Cultural por la Universidad de Granada, Licenciada en Antropología Social y Cultural por la Universidad de Sevilla y Diplomada en Trabajo Social por la Universidad de Granada. Profesora Contratada Doctora del Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada e Investigadora del Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada (España). Investigadora Principal del proyecto I+D+i: «Menores migrantes en el arco mediterráneo: movilidad, sistemas de acogida e integración» (DER2017-89623-R). Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. Convocatoria 2017. Líneas de investigación: Migraciones, Interculturalidad y Gestión de la Diversidad Cultural.

Antonia Olmos Alcaraz es Doctora en Antropología Social por la Universidad de Granada (2009), Licenciada en Sociología, Máster en Inserción Socio-laboral, Minorías y Territorio. Investigadora en el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada, y parte del equipo de investigación del «Laboratorio de Estudios Interculturales» (SEJ123). Sus líneas de investigación son migraciones, alteridad/identidad, educación intercultural y discurso político/mediático sobre la inmigración. Actualmente es profesora en el Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada, desde donde imparte las materias de Antropología de la Educación y Migraciones y Educación.

Reseñas

Trilla Bernet, Jaume (2018). *La moda reaccionaria en educación*. Barcelona: Laertes. ISBN: 978-84-16783-58-8, 132 páginas.

Carlos Sánchez-Valverde Visus¹

El profesor Trilla nos sorprendió en 2018 con esta interesante reflexión que nos quiere llevar a interpelarnos sobre algunas de las dinámicas discursivas de actualidad en el ámbito educativo que nos presentan prácticas superadas en la educación y la pedagogía como aportaciones viables y novedosas, cuando, en la mayoría de los casos, no responden más que a intereses ideológicos disfrazados, en un intento de vuelta al pasado.

La descripción de los apartados del libro sería: está compuesto de cinco capítulos, un epílogo y anexos. En el primer capítulo se hacen algunas precisiones, delimitando que es *lo reaccionario*, como ese intento de volver al pasado y los tipos de posiciones reaccionarias en la educación, las estrategias discursivas que utilizan y hacia quienes las dirigen. El segundo capítulo se centra en la nostalgia de tiempos pasados en los que algunos dicen sí que se daba la autoridad en los y las educadores y educadoras y sí que había disciplina en los centros educativos. El tercero recoge elementos de tipo didáctico sobre contenidos de la enseñanza y su transmisión y evaluación. El cuarto presenta otra de las obsesiones reaccionarias: excluir, dividir, segregar... sea por sexos, por capacidades, etc. En el último capítulo se presentan adoctrinamientos diversos (religión, etc.). En el epílogo se reconoce también en las pedagogías progresistas ha habido modos reaccionarios. Y en los anexos se aportan dos artículos publicados anteriormente sobre los mismos temas.

Así los contenidos del libro recogen e intentan refutar muchas de las cosas escritas y defendidas en los últimos años sobre aspectos como la necesidad de más disciplina, de poner límites, la supuesta falta de autoridad de los maestros, las ventajas de la separación por sexos, de la separación por niveles de desarrollo, del uso de los uniformes, los intentos de recuperación de algunas asignaturas del currículum (como la asignatura de religión católica)... y que el autor coloca bajo el paraguas de una misma tendencia: la moda reaccionaria. Jaume Trilla, toma partido en una posición arriesgada que le hará perder algún amigo y va replicando a muchos de los autores que defienden esas prácticas educativas.

El autor nos hace reflexionar sobre las diferencias entre autoridad y poder (y el correlato del castigo corporal y la violencia muchas veces legitimados en momentos anteriores hasta por las mismas familias) y afirma tajantemente que el hecho de erradicar los castigos corporales de las instituciones educativas ha sido algo totalmente positivo. Y nos escenifica esa doble estrategia que algunos desde esa moda reaccionaria usan de deformar el pasado y magnificar supuestos problemas del presente desde presentaciones

¹ Carlos Sánchez-Valverde Visus, Universitat de Barcelona, carlos_sanchez-valverde@ub.edu.

catastrofistas. También afirma que, a pesar de que algunos así lo reclamen, nunca ha existido una cultura del esfuerzo.

Jaume Trilla nos previene frente a aquellos que se autodefinen como «antipedagogos». Porque la denuncia que algunos hacen de que la Pedagogía está instalada en un olimpo alejado de la práctica no se sostiene contrastándola con la realidad. Él mismo sería un ejemplo de cómo desde el ejercicio del magisterio se llega a la pedagogía.

Sobre la coeducación recordará que su defensa no se ha hecho nunca para que chicos y chicas estén más tranquilos «en» la escuela, sino para que estén más tranquilos en «los espacios de la vida social» que tienen que compartir.

Y también critica que haya quien crea (o diga creer), desde una simpleza palmaria, que si todos los colegiales y las colegialas fueran a clase vestidos de uniforme se acabarían las clases sociales, como si lo social fuera una cosa de uniformes.

Sobre la religión como asignatura, nos dirá que la solución es fácil: en la escuela, cultura religiosa y la educación confesional religiosa, en el ámbito familiar y/o por medio de todas aquellas instancias privadas que las confesiones religiosas particulares consideren pertinentes socialmente.

También realiza algunas importantes críticas a las pedagogías progres, por cuestiones como esa moda en la que parece que siempre se está inventando la sopa de ajo, cuando mucho de lo que se reivindica desde el progresismo son aportaciones rescatadas de los clásicos de los movimientos de la Escuela Nueva de finales del XIX y comienzos del XX. O esas ínfulas *cientifistas* de las que participan algunos sectores de la pedagogía, que consideran que todo tiene que ser científico y que tenemos que estar a la altura de las ciencias de verdad... olvidando que nos movemos en niveles similares al de otras ciencias humanas y sociales. Y olvidando también que hay una parte de la pedagogía que no será nunca científica, ni tiene porqué serlo: por ejemplo, la determinación de las finalidades de la educación que no las decide la ciencia, sino la ideología y la política.

Es importante reconocer el carácter experiencial de la pedagogía y las aportaciones del binomio acción-reflexión.

En definitiva, una lectura estimulante que nos ayuda a seguir reflexionado y a interpelarnos sobre la naturaleza de lo que hacemos como educadoras y educadores, que agradecemos a Jaume Trilla se haya atrevido a realizar.

Rivera-Vargas, Pablo; Muñoz-Saavedra, Judith; Morales-Olivares, Rommy y Butendieck, Stefanie (Eds.) (2018). *Políticas públicas para la equidad social*. Santiago de Chile: Colección Políticas Públicas, Universidad de Santiago de Chile. ISBN: 978-84-17591-01-4, 350 páginas

Marisol Galdames Calderón¹

Las políticas públicas son una de las principales herramientas que tiene la ciudadanía para plasmar su voluntad a la hora de construir una sociedad representativa, democrática y justa. Asimismo, el Estado las utiliza para resolver los problemas de distribución, equidad e inclusión social. Por lo general emergen a partir de activos y diversificados procesos de interacción y participación entre Estado, personas expertas y la sociedad civil.

Las necesidades o demandas sociales se pueden transformar en proyectos, programas, normas o intervenciones gubernamentales correctamente fundamentadas. No obstante, algunas políticas también pueden diseñarse desde una mirada preferentemente vertical e institucional, lo que puede afectar su sostenibilidad, legitimidad y el cumplimiento de sus objetivos.

Desde las ciencias sociales, económicas y naturales es posible aportar al diseño de las políticas públicas una perspectiva crítica que ayude a garantizar su representatividad, excelencia y validez. Las herramientas investigativas de la academia permiten explorar y eventualmente conocer y analizar las principales necesidades que presentan los colectivos y el contexto que los define.

Por ello, el libro ofrece un espacio de diálogo internacional e interdisciplinario en torno a las políticas públicas a partir de tres ejes temáticos considerados imprescindibles para la construcción de sociedades más justas: Educación, Género y Economía. Bajo el convencimiento que la producción de conocimiento científico se erige como un insumo necesario para desarrollar políticas más eficaces, equitativas y sostenibles capaces de abordar y corregir las diversas causas de las desigualdades.

Este libro, titulado *Políticas públicas para la equidad social*, es el primero de dos volúmenes y cuenta con 24 artículos de destacados/as especialistas internacionales, consolidados/as y nóveles que invitan a la reflexión en torno a la complejidad e impacto de las políticas públicas en la sociedad.

¿Cómo se puede construir una sociedad más justa, más simétrica y democrática, si no se hace desde la educación? Se entenderá la educación como una acción que posibilita la comprensión y el significado de los símbolos sociales en pos de favorecer la organización y la convivencia en comunidad. Estos símbolos se vinculan a los períodos históricos que vive la sociedad, por tanto, el desafío no estaría solo de definirlos, sino que su significado sea representativo y que la mayoría de la población tenga la posibilidad

¹ Marisol Galdames Calderón, Universitat de Barcelona, marisol.galdames@gmail.com.

de interpretarlos y comprenderlos, sin importar si son contextos educativos formales o no formales. Solo así habrá equidad social.

En relación a los desafíos del presente, estos están directamente relacionados con el acceso a la información, la construcción del conocimiento en la sociedad digital, y la igualdad de oportunidades. Por ello se pueden encontrar dos dimensiones centrales de análisis: a) con perspectivas y experiencias internacionales; y b) con dinámicas de inequidad en contextos educativos formales en Chile. Se cierra el bloque con el octavo artículo que plantea una perspectiva global sobre la educación y la justicia social.

En relación a la primera dimensión, esta comienza con el artículo del Dr. Pablo Rivera Vargas, académico de la Universidad de Barcelona, y del Dr. Cristóbal Cobo, Director de la Fundación CEIBAL (Uruguay). Los autores presentan la iniciativa del Plan CEIBAL, una política pública promovida por el gobierno uruguayo que, desde el año 2007, ha buscado mediante la entrega de dispositivos digitales y la promoción de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje (en contextos formales y no formales), reducir la brecha social entre la población y facilitar su inclusión masiva en la sociedad digital. En el segundo artículo, se presenta la iniciativa @aprende.mx del gobierno de México, por sus propios coordinadores, Cristina Cárdenas y Carlos Anaya. Se trata de una política pública desconcentrada de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que se encarga de la planeación, coordinación, definición y evaluación de la política de educación digital en educación básica en México. Los autores analizan el proceso de implementación de esta iniciativa, pero a la vez, la complejidad de introducir la tecnología al sistema escolar mexicano.

En el tercer artículo, Diego Apolo, Andrés Hermann y el Dr. Felipe Aliaga, presentan la trayectoria de iniciativas sobre inclusión digital y tecnológica que ha tenido Ecuador durante las últimas décadas. En su trabajo, reflexionan sobre algunos retos y propuestas que articulen una vía dialógica que a partir de las TIC propicie en el sector educativo construir ofertas más flexibles, abiertas y descentralizadas con el fin de generar nuevas prácticas hacia una transformación social. Finalmente, en el cuarto artículo, la investigadora Melisa Maina analiza los planes nacionales de lectura latinoamericanos (PNL) con el fin de comprender la situación regional, junto a las relaciones de políticas culturales establecidas por organismos internacionales.

En la segunda dimensión del bloque se presentan los artículos 5, 6 y 7 que se focalizan en Chile y en el rol del sistema educativo para la reproducción de la inequidad social. El quinto artículo, de Felipe Rivera Polo y la Dra. Cristina Alonso Cano, analiza la relación entre educación y territorio a partir de la emergencia de la Universidad de Aysén, una nueva universidad pública chilena situada en territorio austral. En el sexto artículo, Pablo Neut y la Dra. Raquel Miño Puigcerçós analizan las distintas experiencias y los sentidos escolares de jóvenes chilenos/as a partir de los distintos estratos socioeconómicos del país. En el séptimo artículo, el Dr. René Rivera Bilbao, el Dr. Víctor Climent Sanjuan, Alemendra Espinoza y el Dr. Pablo Rivera-Vargas presentan las consecuencias del Crédito con Aval del Estado (CAE) en el sistema de financiamiento de la educación superior en Chile. Por último, en el octavo artículo, la Dra. Juana M. Sancho Gil, presenta una reflexión con perspectiva global en la que defiende la educación como el espacio central para la promoción de justicia y equidad social.

Una de las principales contribuciones de la teoría feminista ha sido su capacidad de enunciar problemas que parecían invisibles para gran parte de las decisiones políticas y de la comunidad científica. Las teorizaciones sobre el patriarcado, la dicotomía público/privado, el sistema sexo-género y el pacto social (o sexual) sobre el que se configura el Estado moderno han sido esenciales para entender como se ha

organizado y evolucionado la sociedad capitalista. Sin embargo, la generación de conocimientos desde el feminismo no sólo se ha quedado en la identificación de los procesos que están en el origen de la desigualdad y la discriminación de las mujeres, sino que también ha propuesto soluciones planteando políticas públicas, cambios legislativos e institucionales.

El auge del capitalismo financiero, los cambios tecnológicos, la erosión de la credibilidad y legitimidad de los poderes públicos plantean nuevos escenarios con problemas que persisten como: la pobreza, la exclusión social y la desigualdad de las mujeres. Frente a lo cual, hay quienes señalan la necesidad de formular un nuevo «contrato social» que contemple la justicia de género como fundamento y horizonte. Y, sin duda, las políticas públicas y sociales de género pueden contribuir en ese desafío.

Los ocho capítulos que componen este bloque ofrecen una mirada transdisciplinaria, desde diferentes países, realidades y perspectivas teóricas, en la que se integran los principales debates teóricos en torno a las políticas feministas y/o de género. Junto a nuevos conocimientos, investigaciones, metodologías y experiencias para avanzar en desafíos y escenarios emergentes. Los dos capítulos que integran la primera parte de este apartado buscan aportar un marco conceptual para guiar la lectura de los posteriores capítulos y ayudar a comprender la naturaleza e importancia del diseño de políticas públicas para la equidad de género. Porque, como sugieren Karina Batthyány y Natalia Genta la generación de conocimiento científico es un insumo esencial para conseguir políticas públicas transformadoras capaces de corregir las causas y eliminar las situaciones de discriminación de las mujeres.

El bloque comienza con un capítulo Judith Astelarra, una de las primeras personas que articuló un discurso teórico sobre las políticas públicas de género en Iberoamérica, en el que analiza detalladamente las cuatro estrategias que éstas han seguido y los desafíos actuales vinculados a la cohesión social y los cambios estructurales. Análisis que se complementa con la detallada revisión conceptual sobre el cuidado que aporta el capítulo de Karina Batthyány y Natalia Genta, autoras que además exponen datos empíricos que permiten retroalimentar el Sistema Nacional Integrado de Cuidados de Uruguay.

En estos dos capítulos se exponen algunas de las causas y consecuencias de la persistencia de la división sexual del trabajo y de la doble jornada de las mujeres en la organización social y económica de la sociedad. Elementos que estarán presentes de manera transversal en los seis capítulos restantes y, de manera particular, en los dos capítulos siguientes que abordan las políticas públicas para combatir la pobreza y la desigualdad social. En esta línea, Júlía de Quintana y José Noguera plantean los principales ejes de discusión internacional sobre el tema y ofrecen herramientas, conceptuales y analíticas, para iniciar un debate sobre políticas de garantía de ingresos que sean capaces de reducir las desigualdades sociales sin reforzar la división sexual del trabajo.

El capítulo de Beatriz Revelles y Ana M. González presenta interesantes resultados del proyecto I+D GENERA sobre la situación de las mujeres en la carrera científica. Las autoras ofrecen un panorama sobre la situación de las mujeres en la ciencia, y profundizan en un sugerente marco teórico interpretativo. Este análisis se complementa con el siguiente capítulo, en el que Carla Frías, Pamela Gutiérrez y el equipo de investigación de la Universidad de Chile ofrecen un detallado estudio sobre la situación laboral de los/as académicos/as de dicha universidad. Investigación desde la que se pueden extrapolar importantes conclusiones sobre el cansancio emocional y la sobrecarga de tareas de quienes se dedican a la carrera científica y las consecuencias de las desigualdades de género en el mundo académico.

Cierran este bloque dos artículos que tienen en común el reconocimiento de la heterogeneidad y la agencia de las mujeres en dos temáticas importantes para la agenda política de género: las migraciones y la violencia. Desde esta perspectiva, Claudia Cordero indaga en las posibilidades y los límites del abordaje interdisciplinar de la violencia contra las mujeres a partir del análisis de una experiencia práctica. A continuación, Paola Contreras ofrece aportaciones singulares desde nuevos paradigmas críticos emergentes, como son la interseccionalidad y el feminismo decolonial, a partir de los cuales invita a repensar la agencia y los procesos de inclusión y exclusión de las mujeres migrantes, incorporando otras categorías de análisis como la clase, raza/etnia, país de origen, religión, etc.

A pesar de su uso conjunto generalizado, no es para nada evidente, mucho menos acordado, el diálogo de los términos Política Pública y Economía en ciencias sociales y económicas. Muchas veces la economía en tanto sistema social permite la emergencia de políticas públicas que desde la visión académica son criticadas, moldeadas y deconstruidas, en tanto se refieren mucho más a la teoría autorreferente que las define, que a la realidad social que las requiere.

Hablar de políticas públicas en la economía contemporánea es hablar del capitalismo y es hablar de sociedad mundial. Al respecto Karl Marx señala que la idea de contradicciones fundamentales en la organización sociopolítica actual, que no se puede resolver sin una gran transformación social, por tanto, no se podrían mermar con políticas públicas. No obstante, más de esta visión inspiradora y crítica, a partir de las reflexiones que se exponen en el libro, se muestra que existen formas plurales de política pública, que la economía es un campo de tensiones y que el quehacer de las políticas públicas en lugar de estar obligadas a superar linealmente el «capitalismo» a menudo son modelos institucionales y normativos que operan –y tal vez no tienen otra alternativa– que performear la economía y la sociedad en su conjunto.

Los ocho artículos que componen este apartado se erigen como diversas miradas transdisciplinarias y globales desde la economía, la sociología y las ciencias políticas, que además dan vida a una observación global, desde la mirada de investigadores del continente africano, América Latina y Europa. En primer lugar, el Profesor de Economía Política de la Universidad de Wits, Dr. Patrick Bond, desarrolla un marco análisis crítico de la trayectoria de las políticas públicas y económicas de en Sudáfrica post *apartheid* racial. El neoliberalismo se fundó en la nación de Mandela en base la rentabilidad de la industria minera, la opresión de clase y de género, dejando a la mayoría negra empobrecida, con libertad política, pero con nuevas formas de desigualdad que hasta hoy no son posibles de resolver por los gobiernos del ANC. En esta misma línea de análisis macro histórico desde la economía política, el Profesor de la Universidad de Santiago de Chile, Dr. Gonzalo Martner, propone una observación cuyo objetivo principal es proponer un marco conceptual para la implementación de políticas de transformación socio-ecológicas en las sociedades latinoamericanas desiguales y ambientalmente degradadas. Solo un cambio basado en las políticas de transformación socio-ecológicas de las estructuras económicas existentes (patrones de consumo y producción-energía, regímenes de distribución) harían posible la transición a un modelo de bienestar equitativo y sostenible en las sociedades latinoamericanas.

En tercer lugar, basándose en una observación sociológica y teórica la profesora de la Universidad de Barcelona y Wits University, Dra. Rommy Morales-Olivares propone un modelo de análisis de los principios rectores de las políticas públicas basado en la complementariedad de las teorías del republicanismo y de las capacidades de Amartya Sen, con el objetivo de construir un modelo analítico, interpretativo y normativo que permita diseñar políticas públicas basadas en un concepto de inclusión social libertario

que promueva la individuación y los factores de conversión para el despliegue de las capacidades de los seres humanos. También desde una perspectiva sociológica, la investigadora italiana del Public Affairs Research Institute (PARI) South África, Dra. Federica Duca desarrolla un análisis de la noción de impuestos. La autora, basándose en el análisis aplicado de Camerún, sugiere que para lograr un sistema impositivo que se perciba y se pretenda equitativo y justo para la población, se necesita un enfoque holístico para el conocimiento de la noción de impuestos desde la visión de la moral tributaria. Argumenta que las políticas fiscales deben tener en cuenta el significado social de los impuestos relacionados con la idea del impuesto justo, esto llevaría a una moral tributaria más alta y a un mayor compromiso de los ciudadanos con el Estado.

En quinto lugar, los investigadores Dr. Juan A. Bogliaccini de Universidad Católica del Uruguay y Dr. Aldo Madariaga del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), México, desarrollan un análisis sociológico en torno a la relación entre la educación, trabajo y habilidades. Basándose en los debates teóricos en la literatura sobre «variedades del capitalismo» y el trabajo empírico de los autores sobre sistemas de educación para el trabajo en América Latina, el capítulo discute las potencialidades de este tipo de política pública para promover de manera conjunta la equidad social y el desarrollo en la región, destacan algunos nudos críticos a resolver en el plano político-institucional respecto a cómo implementar estas políticas.

En sexto lugar, la investigadora Mg. Sofia Doccetti. Centro de Estudios Fundación Ceibal presenta una aproximación empírica al análisis de las denominadas ocupaciones en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el caso de Uruguay, bajo el supuesto de que las ocupaciones TIC se vuelven claves en las sociedades actuales centradas en el conocimiento como principal factor productivo. Haciendo uso de datos cuantitativos, da cuenta de las mejoras significativas en términos socioeconómicos para las ocupaciones TIC, así como un crecimiento de ocupados. En este escenario, las políticas públicas como el mismo Plan Ceibal en Uruguay, resulta un aspecto clave en este impacto. En séptimo lugar, el Investigador de la universidad Central de Chile, Dr. Felipe Gonzalez López en coautoría con la Socióloga Andrea Montero de la Universidad Diego Portales desarrollan un análisis aplicado de una amplia gama de créditos educacionales que se han consolidado tanto en países que tienen modelos de educación superior gratuita y pública, privada o sistemas mixtos, y en contextos variados como Asia, Latinoamérica, Europa Central, los países de la ex Unión Soviética y China. Los autores pretenden, a la luz de la discusión de la reforma en Chile que busca instalar la gratuidad en uno de los sistemas universitarios más mercantilizados del mundo, dar cuenta de la pertinencia del modelo «Crédito con Aval del Estado» desde una observación global.

Por último, la investigadora Mg. Paulina Guajardo Figueroa y el Dr. Ángel Rodríguez Bravo, ambos de la Universidad Autónoma de Barcelona, desarrollan un análisis de la importancia de las políticas públicas orientadas a potenciar la Marca País, como una estrategia activa de desarrollo a través de la comunicación y el turismo. Una herramienta estratégica eficaz para proyectar y visibilizar a un país positivamente es la Marca País, la cual se sustenta en entidades gubernamentales que desarrollan e implementan acciones comunicativas para fortalecer las relaciones internacionales en sectores como las exportaciones, inversiones extranjeras y el turismo. Es decir, no sólo tiene una dimensión comunicativa sino también empírica, y sus potencialidades para impulsar procesos de desarrollo social y turístico sostenibles.

La diversidad teórica, empírica y de las constelaciones socio-políticas analizadas en estos trabajos y de las observaciones expuestas, permite consolidar un apartado donde se observen las políticas sociales desde un punto de vista económico, sin perder de vista la problemática de la inequidad social y el ordenamiento jerárquico de la sociedad.