

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 41-60  
ISSN: 1887-4592

*Fecha de recepción: 17-06-2014*

*Fecha de aceptación: 13-08-2014*

**Equidad y políticas  
universitarias: perspectivas  
desde latinoamerica.**

**Equity and higher education  
policies: latinoamerican  
perspectives.**

**José Alberto Yuni**

**José Alberto Yuni**

**Cecilia Evangelina Melendez**

**Cecilia Evangelina Melendez**

**Ana Griselda Diaz**

**Ana Griselda Diaz**

Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

**Resumen**

**Abstract**

En este artículo nos proponemos abordar algunas cuestiones de la equidad en la Educación Superior, desde la singular perspectiva de la realidad latinoamericana. Nuestro interés radica en dar cuenta de los modos y posiciones teóricas a través de las cuales se definen políticas de equidad en el campo de la Educación Superior y se establecen sentidos y significados sociales en torno a ellas. En la primera parte se realiza una breve caracterización de los escenarios de la Educación Superior en Latinoamérica, tanto en lo que se refiere a los procesos socio-políticos de carácter estructural, como a la dinámica de los sistemas

In this article we aim to address some issues of equity in higher education, from the particular perspective of Latin American reality. Our interest is highlight the fact of the theoretical and methodological positions through which equity policies are defined in the field of higher education and how social meanings and ways are established around them. In the first part, a brief description of the scenarios of higher education in Latin America is done, both in regard to the socio-political structural processes and the dynamics of higher education systems. In the second part, a conceptual reconstruction is approached

de Educación Superior. En la segunda parte, se efectúa una reconstrucción conceptual que nos permita mostrar los desplazamientos operados en las políticas universitarias de las últimas décadas y que han desembocado en la implementación de las llamadas políticas de equidad. En la tercera parte del artículo, se analizan diferentes niveles de especificación del concepto de equidad en las dinámicas universitarias, las que dan cuenta de su potencial productivo de prácticas. Finalmente, se describen algunas de las iniciativas más importantes desplegadas en los últimos años por algunos países de la región, enmarcadas en políticas de equidad, señalando sus efectos y alcances.

to allow us to show the movements operating in university policies in recent decades which have resulted in the implementation of the so called policies of equity. In the third part of the paper, different levels of specification of the concept of equity in university dynamics are analyzed, which account for their productive potential practices. Finally, we describe some of the most important initiatives displayed in recent years by some countries of the region framed in equity policies, focusing on their effects and scope.

**Palabras clave:** Equidad - Inclusión Educativa - Políticas Universitarias.

**Key words:** Educational inclusion - Equity – University Policies.

## Introducción

Abordar la cuestión de la equidad en el contexto latinoamericano supone siempre una tarea dificultosa y que requiere la explicitación de compromisos epistémicos y políticos que tensionan los sentidos de la educación. Una dificultad no menor, es aquella vinculada a la pretensión de referir a Latinoamérica como una unidad socio-cultural homogénea. Como señala Rodríguez (2009) Latinoamérica es una construcción imaginaria, frente a la multiplicidad, diversidad y heterogeneidad que recorre y constituye las sociedades en su presente y en su configuración histórico-política. A sabiendas, entonces, de operar desde ese imaginario es que en este texto intentaremos dar cuenta de una noción dinámica y móvil como lo es la de equidad.

En efecto, dadas las singularidades de las sociedades latinoamericanas no puede plantearse la equidad como una temática meramente axiológica. En tanto que las históricas desigualdades entre sociedades y al interior de las mismas, han sido un rasgo característico de nuestros procesos de desarrollo y marcan fuertemente las disputas y apuestas políticas de los Estados, los grupos hegemónicos y las mayorías subalternizadas, la equidad es un texto que estructura los discursos y las prácticas de los discursos de la educación. Como veremos más adelante, en el contexto latinoamericano, la noción misma de equidad ha sido motivo de disputa política y, por ello, en su relación con determinados marcos de acción adquiere unos u otros significados.

Por otra parte, en su articulación con el campo de la educación superior, la cuestión de la equidad tensiona el sentido mismo de las políticas educativas de los

estados nacionales al visibilizar el modo en que éstas asumen o no una perspectiva de redistribución intergeneracional. En otras palabras, no se puede abordar la cuestión de la equidad en la Educación Superior, desde una lógica que tome en consideración solamente el campo universitario, sino que convoca la consideración de las siempre densas y conflictivas relaciones entre las instituciones de la educación superior y las sociedades.

En definitiva, entendemos que no es posible hablar de equidad en abstracto, sino que el análisis de las políticas educativas supone una mirada que tome en cuenta las sobredeterminaciones contextuales (históricas, políticas y económicas) y los atravesamientos de las dinámicas sociales. Tampoco se puede abordar la cuestión de la equidad bajo el supuesto de que se trata de una noción unívoca, sino que por el contrario requiere recuperar su multivocidad y las torsiones simbólicas que ha experimentado y que permiten la construcción de diferentes sentidos.

### **Algunas raíces históricas del debate latinoamericano sobre universidad y equidad**

Una mirada retrospectiva sobre el campo de la Educación Superior Latinoamericana nos conduce a la Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918, como el momento inaugural de la acción colectiva, la denuncia y el reclamo político en torno al carácter elitista de las universidades y las inequidades en el acceso a ellas. El movimiento estudiantil cordobés rápidamente encontró eco en otros países latinoamericanos y una parte de sus reivindicaciones y de su ideario institucional tensionan hasta la actualidad los debates y pujas políticas del campo universitario. Así, en el contexto latinoamericano, a lo largo del siglo XX, la misión de la Universidad se configuró a través del cumplimiento de tres misiones: la docencia, la investigación y la extensión (entendida como la acción educativa de los universitarios orientada hacia otros actores sociales, especialmente los obreros).

A lo largo del siglo XX, las Universidades latinoamericanas se convirtieron en las instituciones encargadas de regular el acceso de las clases medias y altas a las profesiones liberales y a la formación de los cuadros necesarios para el desarrollo de la naciente burocracia estatal. Por el contrario, los hijos de los trabajadores y obreros tuvieron muy pocas chances de acceder a la Educación Superior, especialmente por las dificultades para acceder y egresar de la escuela secundaria.

En la década de los setenta, los movimientos políticos enrolados en la perspectiva de la Liberación Latinoamericana nuevamente impulsaron el debate sobre el papel de la Universidad en la reproducción de las élites y denunciaron el sesgo de clase que caracterizaba a las instituciones universitarias, favoreciendo a las clases medias ilustradas que, a su vez, habían sido históricamente las que más se habían beneficiado de la acción educadora de los Estados Nacionales decimonónicos.

En ese contexto, la obra de Darcy Ribeiro es paradigmática en tanto que, a partir de su propia perspectiva latinoamericanista, propuso un modelo de Universidad que llevó a la práctica como primer rector de la Universidad de Brasilia. Aveiro (2011:48) recupera un conjunto de premisas que conformaron el ideario universitario del intelectual brasileño, cuyas ideas se entroncan con algunos debates actuales que veremos más adelante. Aveiro recupera un conjunto de líneas directrices que Ribeiro, junto con otros destacados intelectuales latinoamericanos propusieron para el proceso de reforma de

las universidades peruanas. Entre ellas señala:

- Programar la expansión de las universidades teniendo como mira matricular, en un futuro previsible aunque lejano, a todos los jóvenes en edad escolar en cursos universitarios.
- Orientar esta expansión con un espíritu deliberadamente antielitista que desenmascare la falsa noción de que la masificación del estudiantado es meta incompatible con un alto nivel de enseñanza, reemplazándola por la comprobación opuesta, de que sólo sobre la base del mayor número de estudiantes, se pueden elegir los verdaderos talentos; por lo cual, la educación universitaria no podrá seguir siendo reservada para pocos [...] La civilización emergente, tendiendo a la superación de la dicotomía entre la cultura vulgar y la cultura erudita, las unificará en una cultura común cuyo lenguaje fundamental será la ciencia.
- Vincular la educación superior a las actividades productivas y a los servicios —de preferencia en los campos de especialización de cada estudiante—, sea estableciendo la alternancia de periodos de trabajo con periodos de estudio, sea realizándolos simultáneamente [...] una formación práctica, realista y solidaria con las condiciones de existencia de las capas más pobres de la población; y resarciendo, en la forma de servicios útiles prestados a la comunidad, el costo social de sus estudios.
- Reconocer francamente que la Universidad fue y es una institución intrínsecamente política, esencialmente conservadora e innegablemente connivente con el viejo orden social. En consecuencia, no tratar de despolitizarla —lo que, además de imposible, sería indeseable— sino de contrapolitizarla para hacerla servir a la revolución social, a través de una reforma políticamente intencionalizada con el objeto de democratizar los mecanismos de acceso a la Universidad; superar el academicismo en la formación universitaria y en el diseño de los currícula y programas; sobrepujar el elitismo implícito en los esquemas de carreras y en la fijación de los privilegios que ellas otorgan; reorientar las actividades científicas y culturales, concibiéndolas no más como un goce erudito del saber, sino como instrumentos de transformación del mundo; y finalmente, garantizar la participación de todos los profesores y estudiantes en la estructura de poder de la Universidad.

Estas propuestas de Darcy Ribeiro, muy influyentes en el discurso universitario latinoamericano, anticipan algunas cuestiones vinculadas a los debates actuales en torno a la equidad en la Educación Superior. Por una parte, el autor plantea el carácter elitista de las universidades latinoamericanas; elitismo vinculado a la selectividad social que regula el acceso de los jóvenes a los estudios superiores y que, en términos del debate actual, configura una de las formas de inequidad de ingreso. Frente a este fenómeno propone la universalización del acceso de los jóvenes a las universidades.

Su discurso también plantea la falsa antinomia equidad-mérito, según la cual la masificación del acceso generaría una devaluación de las jerarquías de las credenciales, sustentadas ideológicamente en el carácter selectivo y meritocrático de la formación universitaria. De hecho, no niega la función selectiva de las universidades, sino que

justamente fundamenta este proceso en el talento individual. La formación científica de los estudiantes sería el medio de combatir tanto el elitismo al que conduce la erudición (que distancia a los académicos de los problemas y necesidades de sus sociedades), como aquellas otras formas de pensamiento local.

Finalmente, nos interesa recuperar el planteo que realiza Ribeiro acerca de la naturaleza política que está a la base de las desigualdades e inequidades sociales y del carácter político del conservadurismo de las universidades latinoamericanas. En su perspectiva, las desigualdades se expresan en la dimensión económica (como la desigual distribución de bienes y recursos materiales entre los diferentes grupos sociales), aunque su naturaleza (por lo tanto sus posibles vías de solución) es esencialmente política en tanto medio que regula los criterios de justicia distributiva de los bienes simbólicos en una sociedad. Como veremos más adelante, en el ámbito de las políticas universitarias de la región, los alcances de la noción de equidad, se han redefinido en las últimas décadas según el contexto político en el que se han inscripto y del cual devienen significados diferenciados, que han dado lugar a praxis de políticas universitarias de diferente signo.

El horizonte político del debate universitario latinoamericano de las décadas del sesenta y setenta se caracterizó por el antagonismo entre los representantes de progresismos de diversos signos políticos (potenciados por el imaginario igualitario encarnado en la Revolución Cubana y los movimientos revolucionarios que encontraron una intensa acogida en el movimiento estudiantil de la región) y la visión modernizadora del desarrollismo social impulsada desde Estados Unidos por la Alianza para el Progreso. El enfoque del Capital Humano y la defensa de la adecuación de las universidades a las demandas y necesidades de los mercados, fundamentaron los modelos de planeamiento y administración de la educación superior introduciendo en los debates académicos una perspectiva eficientista y la evaluación como proceso para determinar los niveles de eficiencia del sistema de educación superior. Como señalan diferentes autores, esta visión sobre el papel de las universidades en la dinámica de los procesos sociales de los países de la región, implicaba la subordinación de las instituciones de educación superior no sólo a la lógica del mercado, sino a las necesidades de las élites dominantes de impulsar procesos de disciplinamiento social frente a la creciente insurgencia socio-política.

Estas dos referencias histórico-políticas, aunque limitadas en su exposición y en su desarrollo analítico, permiten mostrar el anclaje discursivo en el que se instala tempranamente—y con otra perspectiva- la cuestión de la equidad como una problemática de las políticas universitarias latinoamericanas ya en la década de los sesenta. El trasfondo de la puja política remite a nivel discursivo a dos concepciones antagónicas, una que defiende el carácter selectivo, meritocrático y elitista de la universidad, frente a otra que propone revertir las desigualdades estructurales, promoviendo el acceso a la universidad como un medio de movilidad social ascendente que reasigne a través de este mecanismo la desigual distribución de los ingresos.

### **Las concepciones sobre equidad: un territorio de disputas de significaciones**

Hemos dicho anteriormente que la noción de equidad se resignifica discursivamente y en sus derivaciones prácticas según la perspectiva en la que se sostenga. En ese sentido, nos parece útil retomar el análisis que realiza Camargo Abello (2008) quien caracteriza diferentes enfoques de la equidad en el marco de las políticas educativas.

*La concepción de equidad como igualdad de oportunidades* es coincidente con las posturas funcionalistas y es la visión más difundida en la lectura económica sobre el desarrollo económico y el bienestar así como desde la teoría política. Esta postura defiende que se deben ofrecer iguales oportunidades a todos los individuos de la sociedad sin distinciones de raza, clase, estrato, etnia, género. No obstante, en sociedades marcadas por las desigualdades y estructuradas en base a ellas, esta concepción igualitarista enmascara el carácter político de las diferencias y produce una ideología educativa que atribuye los resultados académicos a déficits competenciales de los estudiantes, sin reconocer las diferencias en el capital social de origen. Por ello,

Se diferencia la igualdad de oportunidades según mérito y la igualdad simple. La primera alude a una perspectiva meritocrática consistente en reconocer los talentos y las capacidades de los individuos como lugares de escogencia libre. La igualdad simple es asimilada a la equidad y consiste en acceder a iguales oportunidades con independencia de los logros académicos” (Camargo, 2008, p.48).

En esta línea conceptual se inscriben muchas de las iniciativas desarrolladas en los últimos años en el campo de la Educación Superior Latinoamericana. Las políticas universitarias sustentadas en esta concepción proponen dar un trato desigual a los grupos sociales en razón al principio de la diferencia, que podría sintetizarse en la máxima: dar más al que menos tiene.

Desde esa lógica, las políticas neoliberales implementadas en Latinoamérica a partir de la década de los noventa reafirmaron iniciativas en la Educación Superior que defendían la equidad meritocrática a través de políticas focalizadas sobre estudiantes provenientes de grupos sociales o colectivos históricamente en desventaja. En términos macropolíticos utilizaron esta concepción para justificar la privatización de la Educación Superior, al considerar que el financiamiento público de las universidades implicaba una transferencia desigual que beneficiaba a las clases medias y a las elites, que podían pagar por los servicios educativos, restándole oportunidades a amplios sectores sociales de acceder a una educación básica de calidad y de amplia cobertura. En otras palabras, las políticas educativas sustentadas en la concepción de equidad de dar más al que menos tiene, produjeron una inversión ideológica mediante la cual, los fondos públicos debían aplicarse a la educación básica y al apoyo focalizado de aquellos jóvenes dotados de talentos, pero con condiciones socio-económicas limitadas para que accedan a la educación superior, en vez de sostener la gratuidad de los estudios universitarios que benefician sólo a un segmento de jóvenes pertenecientes a sectores sociales con mayores posibilidades. Como analizaremos más adelante, podrían incluirse en esta perspectiva ciertas políticas de acción afirmativa como las becas estudiantiles, orientadas a estudiantes de escasos recursos económicos a los que se les exige mantener ciertos niveles de rendimiento académico como lo muestran el caso argentino y chileno (Chiroleu, 2009 ). Como sostienen Felfedber y Gluz (2011, p. 343):

Las políticas focalizadas compensatorias constituyen un ejemplo paradigmático de esta forma de intervención estatal. Se proponen compensar las desigualdades de origen de los estudiantes concentrando los recursos en la “población objetivo”: los más pobres entre los pobres. Estas políticas se fundaron en el principio de equidad, concebida como no dar lo mismo a quienes no son iguales, y se convirtieron en la estrategia de combate a la pobreza a través de las distintas líneas de acción.

*La concepción de la equidad como derecho* sustenta una visión de la educación como un dispositivo socio-político capaz de convertirse en mecanismo igualador, con independencia de la adscripción de los individuos en la sociedad. Sin embargo, en tanto que los procesos de desarrollo socio-históricos han afianzado las situaciones de desigualdad, lo que impide la realización del derecho o lo permiten en condiciones de desigualdad que no son equitativas, las políticas universitarias que se derivan de esta concepción se han orientado a la creación de nuevas instituciones y a una intensa estrategia de densificación territorial de instituciones de educación superior, a partir de la consagración del principio de universalización de la educación superior, como criterio rector. En esa línea pueden inscribirse las reformas de la educación superior cubana y de la República Bolivariana de Venezuela. En ese marco, la discusión no se focaliza en los procesos de selección vinculados a una concepción meritocrática de la Universidad, sino en el mínimo de educación y competencias a ser garantizadas como derecho a todos los individuos en respuesta al derecho social básico.

*La concepción de equidad como justicia igualitaria.* Esta posición teórica va más allá de la enunciación del principio de igualdad y plantea la interrogación acerca de la justicia de aquello que se considera igualdad. En otras palabras, al ser la igualdad una noción asociada a un sistema axiológico, aquello a que se llama igualdad no sería más que la expresión de una escala de valores relativa, antes que una noción de alcance universal. De ese modo, podría plantearse la posibilidad de que en una sociedad existan desigualdades justas y desigualdades injustas. Basándose en los aportes teóricos de Rawls (1979), esta perspectiva se pregunta por el mínimo de desigualdad e inequidad tolerable en una sociedad, de tal forma que sea posible el desarrollo de los individuos y la realización de sus capacidades y libertades. Ya no se trata del mero reconocimiento de la diversidad ni de las desigualdades existentes en la sociedad, sino de recuperar el potencial político de la diferencia como principio que ordena, jerarquiza y establece relaciones de dominación, subordinación y subalternización. En consecuencia, el principio de diferencia permite destinar los esfuerzos de una sociedad a aquellos grupos más desfavorecidos o menos aventajados, aún a costa de afectar la distribución equitativa de oportunidades e inclusive las libertades fundamentales. Camargo (2008, 48) señala que:

Los individuos y grupos en la sociedad por justicia requieren una educación basada en sus propias maneras de concebir el mundo y en sus propias necesidades educativas. Se aceptaría un núcleo básico y universal de normas, valores, objetivos y experiencias comunes pero postula un ajuste entre este núcleo las culturas de los grupos, las necesidades individuales y los estilos de aprendizaje. Así sin perder un acento nacional el sistema educativo estaría abierto a las diferencias individuales y grupales.

En esta línea conceptual de la equidad podrían incluirse las políticas universitarias implementadas en algunos países de la región, orientadas a determinados grupos sociales, tales como algunas políticas de acción afirmativa en relación a las personas afro o a las comunidades indígenas a partir del creciente desarrollo de las universidades indígenas en varios países.

*La concepción de equidad como inclusión social.* En la última década, de la mano de lo que algunos autores denominan políticas públicas de nuevo signo (Felfedber y Gluz, 2011) en varios países de la región se advierte una torsión de la noción de equidad, al ponérsela en relación con lo que se denominan políticas inclusivas o políticas de inclusión. Con mayor o menor grado de explicitación discursiva, las políticas educativas

llevadas adelante por los presidentes Lula da Silva en Brasil, Kirchner y Fernández de Kirchner en Argentina, Morales en Bolivia, Chavez en Venezuela y Correa en Ecuador, redefinen las políticas universitarias impulsadas por el modelo neoliberal incorporando instrumentos de políticas públicas enmarcadas en la noción de inclusión.

La perspectiva de equidad como inclusión social, reconoce su politicidad en tanto que se propone revertir procesos, prácticas y racionalidades socio-institucionales excluyentes. Parte de considerar que la inclusión no es una situación o un estado social “natural”, sino que es una dinámica instituyente de lo social que requiere una intervención activa de las políticas públicas para reorientar los procesos de exclusión que genera la lógica del sistema capitalista. En tal sentido, comparten la idea de que las anteriores concepciones de equidad que hemos referido, se proponen alcanzar la equidad sin transformar las condiciones estructurales que están a la base de las desigualdades e inequidades. Así, las dificultades de acceso a los beneficios y oportunidades que ofrece la sociedad son injustas pues discriminan de acuerdo con el origen social y no plantean a todos los ciudadanos el mismo derecho a educarse ni hacerlo en las mismas condiciones de calidad. La perspectiva inclusiva se propone generar condiciones que afirmen la existencia de condiciones estructurales de la sociedad que favorezcan a todos los individuos sin distingos de raza, sexo y condición social.

En un trabajo en el que analiza comparativamente las políticas de Educación Superior implementadas en Brasil y Argentina en el marco de los modelos pos-neoliberales, Chiroleu (2009, p. 146) señala:

La introducción de la noción de inclusión cambia sin embargo 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, requisito indispensable de un estado-nación en sentido clásico. 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.

Las políticas de inclusión en el campo de la Educación Superior abren nuevos debates a la vez que reavivan otras discusiones y pugnas políticas sobre los alcances y sentidos de las instituciones universitarias en el contexto latinoamericano. Por otra parte, las distintas concepciones de equidad que hemos presentado, han permitido a los investigadores especificar diferentes ámbitos en los que este principio puede convertirse en analizador operativo de las dinámicas institucionales del campo de la Educación Superior.

### **De la equidad de acceso a la equidad dentro de las universidades**

Más allá de las profundas desigualdades que caracterizaron y caracterizan actualmente el desarrollo de los sistemas educativos del ámbito latinoamericano, es posible señalar ciertas tendencias comunes de la Educación Superior. Nuestro interés radica en esta instancia en caracterizar esos aspectos comunes a partir de la desagregación de la noción de equidad.

*Equidad de oferta.* Si uno de los rasgos que definen a la mayor parte de los sistemas

de educación superior a nivel mundial es la segmentación interna, en el caso de los países latinoamericanos esos procesos adquieren características singulares. En la década de los ochenta Braslavsky acuñó el término discriminación educativa, para dar cuenta de la conformación de circuitos diferenciados orientados a diferentes grupos sociales. Estos circuitos eran también diferenciadores de estatus social y del valor diferencial de las credenciales educativas que ellas otorgan.

En tal sentido, los informes del IESALC y los trabajos de Bruner identifican este fenómeno en relación a dos procesos diferenciados. Por una parte, en algunos países de la región el sistema de educación superior adopta un modelo binario que diferencia entre instituciones universitarias y no universitarias. García de Fanelli y Jacinto, muestran que ambos subsistemas se orientan a grupos sociales claramente diferenciados, tanto en términos de su capital socio-cultural, como de ciertas características como el género. El subsistema no universitario focaliza su oferta en carreras técnicas y de formación en áreas de servicio orientadas principalmente a mujeres de sectores de niveles económicos bajos y medio bajos, con una pronunciada expansión territorial. Mientras tanto, el subsistema universitario se orienta a las clases medias, medias altas y altas, configurando un circuito formativo vinculado a las profesiones liberales y la formación científico-tecnológica.

A esta diferenciación interna establecida por la propia lógica organizativa del Sistema de Educación Superior, debe agregarse la discriminación producida por la conformación de circuitos universitarios producidos por las políticas de privatización. Bruner reconoce que en algunos países las universidades privadas se constituyen como circuitos de formación de elites, mientras que en otros casos estas universidades se disputan con las universidades públicas la demanda potencial de las clases medias y media-alta.

A los procesos anteriores debe sumarse la notable heterogeneidad y diferenciación que se visualiza entre instituciones universitarias al interior de los sistemas nacionales de educación superior en relación a ciertas orientaciones institucionales (orientadas al desarrollo científico o meramente profesionalizantes), a diferentes estándares de calidad o al desarrollo de sus capacidades de innovación y creación (por ejemplo, a través de la oferta de carreras de posgrado).

En definitiva, la equidad de oferta de la Educación Superior aparece condicionada en el contexto latinoamericano por la diferenciación estructural, la heterogeneidad institucional, la segmentación en relación a públicos y estándares de calidad y la diversificación; fenómenos producidos por procesos estructurales como la privatización de la educación universitaria, las políticas de universalización y la masificación.

Plantear la equidad de oferta como principio activo de las políticas universitarias supondría atender a la reducción de las brechas establecidas entre los diferentes circuitos y segmentos, planteando unos mínimos que establezcan los requerimientos para el desempeño de los graduados en el contexto nacional, pero que a la vez estén a la altura de las demandas de internacionalización impuestas por la lógica de la globalización.

*Equidad de acceso:* Vinculada a lo anterior, este criterio se relaciona con las lógicas que regulan el acceso a las instituciones de educación superior. Por una parte, es posible reconocer en el contexto latinoamericano dos tendencias claramente antagónicas y una serie de variantes intermedias en lo que respecta a la regulación del acceso. En un extremo encontramos la tradición del sistema público universitario de Argentina, que históricamente sostuvo el ingreso libre y gratuito a la universidad, sin ningún tipo de

selectividad en base a pruebas y de libre elección del tipo de carrera sin necesidad de acreditar una formación previa vinculante. En otras palabras, el estudiante puede escoger libremente la institución universitaria y el tipo de carrera. De hecho, son numerosos los estudios que señalan que esta modalidad de acceso abierto en el ingreso, no elimina la selectividad sino que esta se traslada a los procesos formativos.

En el otro extremo, se encuentra el sistema universitario chileno con una fuerte regulación del acceso en base a una selectividad que toma en consideración el rendimiento en los últimos años de la escuela media y una prueba nacional de selectividad en base a cuyos resultados los estudiantes pueden escoger no sólo la elección de carrera, sino de la propia institución universitaria según estándares de calidad. A esa fuerte selección de base pedagógica, debe sumarse la selección económica que impone el carácter arancelado de los estudios universitarios, aún en las universidades estatales. Estas características del modelo de acceso chileno ha sido puesto en cuestión por las movilizaciones estudiantiles acaecidas en los últimos años y su revisión forma parte de la agenda política del naciente gobierno de la presidenta Bachelet.

Como se dijo, entre ambos extremos se encuentran posiciones intermedias, como el caso de la Educación Superior de Brasil que combina la selectividad del Vestibular con la gratuidad de los estudios en las universidades públicas y las transferencias condicionadas a través de becas para que los estudiantes accedan a las universidades privadas. Por otra parte, la oferta de plazas se rige por una política de plazas limitadas que deben ser concursadas por los postulantes. Por el contrario, en Argentina la mayor parte de las carreras no establecen cupos de ingreso, lo cual genera el fenómeno de la masividad en los primeros años.

En el caso de Uruguay, el informe del proyecto MISEAL (2013) que analiza la equidad en 12 universidades de diferentes países de la región, señala que en el caso de la Universidad de la República, la más importante del país, si bien no tiene examen de ingreso, requiere que los estudios preuniversitarios de quienes se inscriben sean acordes con los planes de estudio por los que se opta. En países como Costa Rica o México, si bien el acceso presenta ciertas regulaciones a partir de la selectividad basada en pruebas, se agrega también el pago de tasas y matrículas que introducen el criterio de selectividad social.

La combinación de la equidad de oferta y de acceso guarda una estrecha correlación con las tasas brutas de participación de la población en edad universitaria en el acceso a la educación superior. Diferentes fuentes, señalan la persistencia de enormes brechas entre los países de la región, con tasas que para el año 2010 varían del 75% al 18%. Así, basándose en los datos provistos por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) el proyecto MISEAL identifica tres subgrupos de países en relación con las tasas de escolarización en el nivel superior. Así, algunos países presentan tasas superiores al 60%, tal los casos de Argentina, Chile y Uruguay. Otros países tienen tasas brutas de educación superior de entre 30% y 60%, como Costa Rica, Perú, Ecuador y Colombia. Y finalmente un tercer grupo con tasas inferiores al 30%, entre los que se encuentran México, Brasil, El Salvador, Nicaragua y Guatemala.

En lo que respecta al género, los datos recabados muestran que más allá del desarrollo relativo de cada sistema de educación superior nacional, se ha producido un importante avance en el acceso de las mujeres a este nivel. Las estadísticas de todos los países muestran que las mujeres son mayoría en casi todos los países, lo que permite inferir que la brecha de género a favor de las mujeres se incrementó en el curso de la

década del año 2000.

Las diferentes acciones encaradas en la región para mejorar el acceso, han adoptado la perspectiva de las políticas de acción afirmativa (Chiroleu, 2009), las que tienen como objetivo compensar los efectos concretos de la falta de oportunidades del sistema educativo en el acceso, permanencia y finalización de estudios a los grupos más vulnerables de la discriminación y exclusión social, inherentes a sociedades con grandes brechas de desigualdad social (Reynaga, 2011). No obstante, existe consenso entre los investigadores del campo de la Educación Superior de que la discriminación que existe en el acceso y la permanencia en la universidad no solo se da por tener una identidad, sino por la configuración situacional en la que convergen varias marcas de segregación, articuladas en torno a la condición de pertenencia a una minoría o un grupo subalternizado.

*Equidad de financiación de la educación superior.* Esta cuestión se vincula a las diversas formas de asignación de recursos financieros para el campo de la educación Superior. Desde una perspectiva estructural, un aspecto de esta equidad se relaciona con las transferencias directas que los Estados nacionales realizan al sistema universitario a través de las asignaciones de los presupuestos generales. En tal sentido, en el contexto latinoamericano se registran importantes diferencias entre los países en lo que respecta a los índices de participación financiera del estado en el sostenimiento de las universidades. Como se señaló anteriormente, hay países que ponen un mayor énfasis en la inversión estatal en la educación superior, mientras que hay otros en los que se promueve la privatización de los estudios universitarios mediante la participación en el mercado académico, de empresas o de instituciones interesadas en la reproducción de sus intereses corporativos. Asimismo, en los últimos años la nueva agenda de las políticas públicas de varios países de la región, ha redefinido algunas cuestiones vinculadas a esta problemática que tiende a profundizarse en tanto que las políticas de universalización y de ampliación de derechos requieren de un mayor compromiso financiero de las políticas públicas y la profundización de la perspectiva del Estado de Bienestar. Al respecto, Feldfelber y Gluz (2011, p.340) describen la situación actual del siguiente modo:

*En forma esquemática podemos señalar la presencia de tres tipos de Estado en América Latina: los neoliberales, donde México constituye uno de los ejemplos emblemáticos; los países que buscan refundar el Estado—como Bolivia, Ecuador y Venezuela—y los estados que recomponen capacidad regulatoria y de inversión, como en los casos de Brasil y Argentina (Sader, 2008). El denominador común de los gobiernos de nuevo signo en la región es la relativamente amplia oposición al consenso político reformista de los '90 y la recuperación de la centralidad del Estado en la implementación de políticas más inclusivas (Moreira et al., 2008). Sin embargo, estas políticas siguen conviviendo con viejas modalidades de intervención estatal.*

En otra línea de análisis, las políticas de equidad basada en la perspectiva inclusiva se proponen mejorar la equidad financiera, mediante las transferencias indirectas, focalizadas en poblaciones en desventaja socio-económica, y condicionadas a ciertos niveles de desempeño y rendimiento académico, mediante amplias políticas de becas estudiantiles. Tal es el caso de los diferentes programas de becas que se implementan en Argentina, o las becas para indígenas o miembros de minorías étnicas y/o raciales en Brasil, Bolivia y México, y las becas para estudiantes provenientes de escuelas públicas en las políticas universitarias de Brasil. Un nuevo paso, en materia de transferencias

financieras indirectas, pero que tienen pretensiones de universalidad se ha dado recientemente en Argentina, país en el que está en fase de implementación el Programa Progresar, orientado a jóvenes de entre 18 y 24 años que reciben una asignación mensual mientras acrediten su inserción y regularidad en instituciones educativas de nivel medio y universitario y realicen controles periódicos de salud. Los datos oficiales provisorios informan una cobertura de 1.300.000 estudiantes acogidos a los beneficios del Programa. De este modo, la equidad de financiamiento se plantea no sólo desde el subsidio de la oferta institucional, sino del financiamiento de la demanda a través de la asignación de transferencias directas a los estudiantes.

*Equidad en la retención y trayectorias educativas.* Diferentes investigaciones han señalado que la deserción, el rezago y el abandono de los estudios universitarios guardan una estrecha correlación con los diferenciales de capital cultural con el que acceden los jóvenes a los estudios universitarios, afectando especialmente a aquellos provenientes de sectores socio-económicos marginalizados o a grupos culturales subalternos. Aún en sistemas universitarios con escasas barreras de acceso formal a los estudios superiores, los altos índices de abandono en los primeros años de la universidad reproducen el patrón de las desigualdades y de las diferencias sociales pre-existentes. De igual modo, aún cuando los sistemas universitarios definen políticas de acción afirmativa orientados a la compensación de déficits derivados de la deprivación socio-cultural de ciertos grupos, las investigaciones muestran que estos instrumentos son insuficientes para garantizar la retención y el trazado de trayectorias académicas que guarden cierta analogía con las trayectorias ideales definidas en los planes de estudio.

La perspectiva de equidad vinculada al rendimiento académico de los estudiantes, requiere la identificación de los efectos performativos que las desigualdades antecedentes, siguen operando en las posibilidades de apropiación de los códigos simbólicos propios de la vida universitaria. Los efectos de la segmentación y la discriminación producidos por la configuración de circuitos diferenciados, significa que los estudiantes ingresan a las instituciones universitarias con capitales fragmentarios. También esta perspectiva implica, no estigmatizar a los estudiantes desde una concepción del déficit competencial y como una responsabilidad individual, sino desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas diversificadas orientadas a la heterogeneidad.

Como señalan Reynaga (2011) y Chiroleu (2011) el acceso formal a las instituciones ya no constituye un mecanismo satisfactorio de democratización ni inclusión, por lo que es necesario generar condiciones para la permanencia y egreso de los nuevos sectores sociales que acceden al nivel superior, sin sacrificar la calidad y excelencia que – se supone – el mismo implica. Estudios realizados recientemente en los que se analiza la efectividad de la implementación de las universidades interculturales e indígenas, coinciden en apuntar que:

La cuestión del acceso a estudiantes indígenas a las distintas carreras de educación superior sigue enfocándose desde una perspectiva de “cuotas” y becas, en general bastante bajas. Sin embargo, hechas algunas excepciones, en general tal política se reduce al acceso inicial, sin que se sumen otras estrategias que vayan desde la selección de la carrera hasta su desempeño durante la misma, la culminación de la carrera y las oportunidades de continuidad académica luego de la obtención del título. Los candidatos indígenas tienen dificultades para ingresar a programas regulares de una universidad porque no alcanzan a llenar los requisitos académicos de admisión. A pesar de que estas dificultades son conocidas con antelación; a menudo los programas universitarios no ofrecen soluciones oportunas (Moya, 2013, 96-97).

Fuentes Vázquez (2006) afirma que la inclusión se ha entendido sólo como un problema de acceso, lo que dificulta el desarrollo de acciones estratégicas que transformen las estructuras del sistema educativo y que pongan el énfasis en la calidad y el tipo de educación. Este abordaje de las políticas de inclusión en la educación superior orientadas a grupos subordinados por su adscripción racial, étnica, genérica o de desigualdades socio-económicas no cuestionan las relaciones de poder desigual entre los diferentes actores sociales, por lo que no contribuyen a la potenciación de las capacidades de todos y todas para el desarrollo de una vida más justa, porque a menudo generan nuevos tipos de exclusión a través de sus acciones.

Hanne y Mainardi Remis analizando el despliegue de dispositivos tutoriales en las universidades argentinas señalan que:

La noción de igualdad adquiere una connotación particular que apunta no sólo a generar idénticas condiciones entre los estudiantes sino a desplegarlas en un marco de equidad que supone poder revisar y repensar las situaciones de “no pertinencia”, de desfase, de desencuentro, de indiferencia y de homogeneización, suscitando nuevas alternativas de abordaje no sólo académico, sino también cultural, social, ético y humano. Así atender las particularidades o demandas específicas de estos grupos no busca constituirse en una política separatista ni expulsora, sino ser traducida en acciones democráticas, justas e integrales que permitan alzar voces, reafirmar diversidades y presencias subyugadas (2013:179).

*Equidad en los procesos educativos y de la enseñanza.* Esta perspectiva de la equidad remite a la calidad de los procesos didácticos y pedagógicos y a las lógicas curriculares orientadas hacia la consecución de la pertinencia y el establecimiento de racionalidades inclusivas, ancladas en la heterogeneidad y diversificación de recorridos. Ello implica revertir el peso de prácticas selectivas que, en nombre de la meritocracia, tienden a legitimar las desigualdades. Como bien lo describe Zabalza (2013)

Todavía permanece en la mentalidad de algunos docentes una visión darwiniana y selectiva de la universidad concebida como estructura de filtrado que solo los estudiantes de más probada capacidad habrían de poder superar. Esa visión, afortunadamente, va quedando desplazada por unas políticas de Educación Superior más amables y equitativas (Zabalza, 2013 p.11).

El ámbito de la equidad se redefine hacia al interior de las instituciones universitarias. Como plantea Orozco Silva (2006) el nuevo discurso de la equidad en la agenda de la educación superior, se orienta a la formación común de las mismas competencias y conocimiento considerados básicos para el mejor aprovechamiento futuro de nuevas oportunidades compensatorias o remediales para quienes las necesitan; así como la promoción de innovaciones curriculares, pedagógicas y administrativas orientadas a mejorar las oportunidades de logro escolar a sectores con aprestamiento educativo deficiente.

En definitiva, se trata de re-construir una cultura académica centrada en valores que, sin renunciar a la construcción de aprendizajes efectivos y pertinentes, defina itinerarios y prácticas sustentadas en una cultura académica animada por una noción de ciudadanía justa y responsable. En esa construcción es innegable el papel que juegan los profesores y la performatividad de las estrategias formativas que despliegan. En tal sentido, compartimos la perspectiva que proponen (Domínguez Fernández y Prieto

García (2012 pp. 251-252) cuando afirman:

Los profesores que definen, enseñan y animan comportamientos cooperativos, proponen expectativas, asignan papeles y dan una retroalimentación específica. Ello incluye el desarrollo de habilidades interpersonales como el liderazgo, la construcción de la confianza, la comunicación, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Se trata, por tanto, de habilidades necesarias para promover “La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales...

### **Construyendo equidad en el campo universitario: una revisión de acciones**

En la actualidad son numerosos los estudios que pretenden dar cuenta de las acciones desplegadas en las últimas décadas en las instituciones de Educación Superior en el contexto latinoamericano. A continuación se presenta a modo ilustrativo un repertorio de acciones e instrumentos de promoción de la equidad inscriptas en las diferentes concepciones que hemos descrito anteriormente.

Chan, García y Zapata (2013) señalan que actualmente, existen en América Latina al menos cinco tipos de políticas o programas de acción afirmativa en educación superior, entre las que identifican a. acciones de formación superior para el profesorado indígena; b. sistemas de admisión preferente en universidades tradicionales a través de cuotas, como ocurre en Brasil y la reserva de plazas o la exoneración del examen de ingreso utilizada en Perú; c. programas de becas y/o apoyo académico para alumnos indígenas o minorías étnicas previamente matriculados, por ejemplo: PRONABES en México); d. universidades por y para indígenas, las que encontramos en Bolivia, Guatemala, México, Nicaragua; y e. la puesta en marcha de formaciones especializadas, como sucede en Colombia (Didou Apetit, 2006).

Por otra parte (Chiroleu, 2009) analiza el impacto y alcances de varios mecanismos alternativos, implementados en los países del Cono Sur, entre los que incluye: (a) apoyo económico a estudiantes carenciados, (b) políticas de acción afirmativas, que a menudo se operativizan a través de cuotas para ciertos grupos que experimentan o experimentaron algún tipo de discriminación, (c) creación de cursos especiales destinados a esos grupos.

El consorcio de universidades latinoamericanas que participan del Proyecto MISEAL, concluyen, luego de rastrear las iniciativas implementadas en 12 países, que:

La mayor parte de las políticas de acción afirmativa implementadas por las IES para el ingreso a la universidad están orientadas a estudiantes de bajo nivel socioeconómico. Estas políticas se concretan bajo la forma de:

- a) Reserva de cupos en cada carrera para los/as mejores bachilleres de municipios pobres (UNAL, Colombia)
- b) Oferta de cuotas para las escuelas públicas de la ciudad de Campiñas (UNICAMP, Brasil).
- c) Exoneración de pago de derechos de admisión de cinco o más estudiantes de bajos recursos económicos de cada colegio (UNA-Costa Rica).
- d) Sistema de estratificación y tipificación para el ingreso de estudiantes, que no solo toma en cuenta la nota de la prueba de aptitud académica y del ciclo diversificado sino también un indicador social, basado en las modalidades de estudio, horario (diurno, nocturno, etc.), ubicación geográfica y tipo (privado o público) del colegio de procedencia (UNA-Costa Rica).

e) Inscripción gratuita, pago de matrícula y aranceles mínimos, asignación de becas, entre otros (MISEAL, 2013).

En el marco más amplio de las políticas de inclusión es necesario mencionar todas aquellas iniciativas surgidas al amparo de las políticas públicas de nuevo signo, orientadas por los principios de universalización y justicia redistributiva. Estas políticas toman distancia de aquellas iniciativas de tipo remedial o compensatorias y también de las que se basan en políticas de acción afirmativa, focalizadas en la discriminación positiva de grupos o colectivos sociales. En esa línea pueden encuadrarse las políticas de universalización de la educación superior desplegadas en Cuba a partir de la articulación interinstitucional y la municipalización de servicios de educación superior; la creación de una red de nuevas universidades orientadas a grupos y sectores sociales tradicionalmente excluidos como en el caso venezolano o las acciones “universales” de transferencias económicas condicionadas a los estudiantes a través del Programa PROGRESAR de Argentina. Puede señalarse en términos conclusivos que cada una de estas iniciativas permite reorientar los sentidos y alcances de la construcción de la equidad en la educación superior. Cada una de estas iniciativas conduce en una dirección convergente, en el sentido de que las políticas de equidad educativa constituyen una respuesta a los obstáculos para la universalización del acceso al conocimiento, dificultadas por las profundas desigualdades económicas de la región.

Es claro que las políticas de equidad enunciadas tienen una clara función redistributiva, aunque en los últimos años, la equidad también comienza a ser visualizada como una estrategia desde la cual superar los obstáculos que representa la diversidad cultural y las profundas diferencias constitutivas de las sociedades latinoamericanas.

### **Un balance provisorio sobre las políticas de equidad en clave latinoamericana**

A lo largo de este artículo hemos intentado dar cuenta de las singularidades que en el campo universitario latinoamericano adquiere la noción de equidad en relación con las políticas de Educación Superior. En las últimas décadas los países de la región introdujeron nuevos instrumentos de políticas públicas destinadas a lograr un mayor acceso y permanencia en la educación superior de la población. El concepto de equidad como principio filosófico orientador de estas políticas es visto por algunos autores como complementario de igualdad, mientras que para otros sectores, es superador de la igualdad. Ambas visiones, comparten un núcleo de sentido según el cual la construcción de la equidad consiste en no dar lo mismo a los que son diferentes. Se diferencian en cambio en las vías e instrumentos para favorecer esa construcción y en los alcances alterativos de las condiciones estructurales que están a la base de las inequidades sociales y educativas.

En su derrotero histórico, podemos afirmar que se ha operado un desplazamiento importante en las estrategias de las políticas equitativas; desplazamiento dado por la sustitución de políticas comunes para todos, por otras que atiendan de manera específica carencias desiguales (Feijoó, 2002), para llegar a políticas de inclusión basadas en ideales de justicia redistributiva y pertinencia socio-cultural.

En síntesis, el marco de referencia de la significación política de la equidad en la educación superior latinoamericana remite a las profundas desigualdades económicas, articuladas en torno a procesos de exclusión y diferenciación. No obstante, para

superarla, se requieren acciones compensatorias y de discriminación positiva que focalicen en los procesos de exclusión, desigualdad e inequidad generados por el mismo patrón de desarrollo capitalista periférico. Estas políticas de discriminación positiva (como se conocen en Chile y Argentina) o compensatorias (como las refieren en México) y políticas que revisan las fórmulas de financiamiento educativo (como es el caso de Brasil) indican que para revertir el papel reproductor del sistema educativo en la estructura social es necesario dar atención prioritaria a las oportunidades educativas de los sectores sometidos a procesos históricos de subordinación y segregación de la educación superior (Camargo Abello, 2008).

Las críticas planteadas por diferentes actores del campo de la Educación Superior, respecto a los limitados alcances de estas políticas de equidad, especialmente aquellas orientadas a mejorar las oportunidades de acceso, han generado un creciente interés por la innovación pedagógica y organizacional en el seno de las universidades latinoamericanas y en los sistemas nacionales de educación superior. Asistimos a un proceso colectivo de reflexión polifónica, en el que se ponen en tensión visiones tradicionales sobre el papel de las universidades en sociedades desiguales y excluyentes, a la luz de nuevas categorías analíticas y de prácticas político-pedagógicas creativas que interpelan los discursos y sentidos implicados en la construcción de una ciudadanía incluyente.

## Referencias Bibliográficas

- Aveiro, M. (2011) "Darcy Ribeiro: procesos civilizatorios y Universidad". *Cuadernos Americanos*, 136 (México, 2011/2), 11-44.
- Banco Mundial. (2006). *COLOMBIA: Contratación de Servicios Educativos*. Informe No.31841-CO. Recuperado en <http://datatopics.worldbank.org/hnp/files/edstats/COLesr06b.pdf> Washington, [Consultado: 2 de abril 2014]
- Brunner, J. J. (2006) *Diversificación y diferenciación de la educación superior en Chile en un marco internacional comparado*. En <http://www.brunner.cl/?p=568> (Recuperado Abril 2010).
- Camargo Abello, M. (2008) *Equidad y educación: Estudios de caso de políticas educativas* (Tesis doctoral inédita para la obtención del título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Fundación doctoral, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- CHAN, J. GARCÍA, S. ZAPATA, M. (2013) "Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina" *ISEES*, 13, julio - diciembre 2013, 129-146.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior Los casos de Argentina y Brasil. *Revista Cuadrimestral da Faculdade de Educação-Unicamp, Campinas*, 20, n. 2(59), 141-166, maio/agosto. Disponible en:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010373072009000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072009000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=es). Recuperado el 20 de noviembre de 2010.
- Chiroleu, A. y Lazzetta, O. (2009) La política universitaria en la agenda de gobierno de Kirchner. En Marquina, M.; Mazzola, C.; Soprano, G. (Org). *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

- Chiroleu, A. (2010) Acerca de una nueva ley de Educación Superior. *Pensamiento Universitario, Buenos Aires, 13* (13), 43-46, octubre.
- DIDOU APETIT, S. (2006). Acción afirmativa y educación superior en América Latina: debates en ciernes y estrategias emergentes. En: Díaz-Romero, P. (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en el Perú* (pp. 60-82). Santiago de Chile: Fundación EQUITAS
- Domínguez Fernández, G.; Prieto García, J. R.; Álvarez Bonilla, F.J. (2012). El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del Máster de Educación Secundaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10* (1), 239-255. Recuperado el (20 de abril de 2014) en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Esteve, J. M. (1994) *El malestar docente*. Barcelona: Paidós
- Feijóo, M. (2002). *Equidad Social y Educación en los noventa*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Feldfeber, M. y Andrade, D. (Comps.) (2008): *Política Educativa y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Felfedber, M. y Gluz, Nora (2009) Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educ. Soc., Campinas, 32* (115), 339-356, abr.-jun. 2011. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>
- Fuentes Vázquez, Y. L. (2006, abril). Género, equidad y ciudadanía: Análisis de las políticas educativas. *Revista Nomadas, 24*, 22-35
- García De Fanelli, A. y Jacinto, C (2010) Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1*, 58-75.
- Gentilli, P. (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista Iberoamericana de educación, 49*, 19-57
- Hall, G. y Patrinos, H. A. (2006) *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*. Bogotá: Banco Mundial.
- Hanne, A.V.; Mainardi, A.I. (2013). Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. El Dispositivo Tutorial: un espacio en construcción. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Tutoría y Sistemas de apoyo a los estudiantes, 11* (2), 173-192.
- Mato, Daniel (2008) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC
- Mato, Daniel (2009) *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas. UNESCO-IESALC
- Meléndez C. E.; Diaz A. G.; Lencina, M. N. (2012). Desigualdades en la escuela secundaria de la provincia de Catamarca. Ponencia presentada en el 2° ISA *Forum of sociology social justice and democratization*. Buenos Aires. Argentina
- Moya, Ruth (2013) El acceso y la inclusión de indígenas y afrodescendientes en las universidades latinoamericanas. *Rev. Pueblos Indígenas y Educación, 63*, 31-100.

- Orozco Silva, L. E. (2006) Tareas pendientes de las Universidades en América Latina *Quórun*, 15, 77-92. Universidad de los Andes, Bogotá.
- Papadópolos, J. y Radakovic, R. (2003), "Educación superior y género en América Latina y el Caribe", artículo presentado en el Seminario Internacional sobre la Feminización de la Matrícula de Educación Superior en América Latina y el Caribe, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Rawls, John. (1979) *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica. (A Theory of Justice, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1971).
- Reynaga, G. F. (2001) "Inclusión social y equidad en la educación superior: el rol de las universidades en el siglo XXI. Reflexiones sobre acción afirmativa en la educación superior". Seminario Internacional sobre Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. 2º Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural. Agosto 2011 Fundación EQUITAS, pp.150-163
- Rodríguez, L. M. (2009): La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. 3, Nº1. Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: 29/04/2014] [http://www.usal.es/efora/efora\\_03/articulos\\_efora\\_03/n3\\_01\\_rodriguez.pdf](http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_rodriguez.pdf)
- Zabalza M. A. (2013) Ser docente es más que ser enseñante. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 11-13

Artículo concluido el 30 de Abril de 2014

Yuni, J. A., Meléndez, C. y Díaz, A. G. (2014). Equidad y políticas universitarias: perspectivas desde latinoamérica. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a *Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales*, 12 (2), 41-60.

Publicado en <http://www.red-u.net>

### **José Alberto Yuni**

**Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.  
Universidad Nacional de Catamarca (CONICET/UNCa)  
Programa de Doctorado en Ciencias Humanas.  
Departamento de Ciencias de la Educación**

**Mail: [joseyuni@yahoo.com.ar](mailto:joseyuni@yahoo.com.ar)**



Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular de Pedagogía y de Teorías Contemporáneas de la educación en el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina (CONICET) en el que desarrolla estudios vinculados al campo de la Educación Superior, el aprendizaje de adultos mayores y los procesos de formación docente. Integra la Red Iberoamericana de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe y participa de redes internacionales de cooperación universitaria en torno a la profesión académica en el contexto de las Reformas Globales de la Educación Superior.

### **Cecilia Evangelina Melendez**

**Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.  
Universidad Nacional de Catamarca (CONICET/UNCa)  
Programa de Doctorado en Ciencias Humanas.  
Departamento de Ciencias de la Educación**

**Mail: [ceciliamelendez.unca@gmail.com](mailto:ceciliamelendez.unca@gmail.com)**



Licenciada en Ciencias de la Educación, Becaria Tipo II de Conicet, Doctoranda en el programa de Doctorado de la Universidad Nacional de Catamarca y Profesora Adjunta de Política Educativa en la misma universidad. Líneas de trabajo: Desigualdad y escuela media, políticas compensatorias destinadas a jóvenes, subjetividades juveniles, desigualdad escuela y políticas inclusivas. Estas líneas se han plasmado en diversos proyectos de investigación financiados por diferentes instituciones y en la realización de la tesis doctoral que se encuentra en curso, cuyos resultados parciales han sido presentados en congresos nacionales e internacionales y han dado origen a diferentes publicaciones nacionales e internacionales en estos últimos años.

**Ana Griselda Diaz**

**Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.  
Universidad Nacional de Catamarca (CONICET/UNCa)  
Programa de Doctorado en Ciencias Humanas.  
Departamento de Ciencias de la Educación**

**Mail: [anagriseldadiaz@gmail.com](mailto:anagriseldadiaz@gmail.com)**



Profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. Dra. en Ciencias Humanas –Mención Educación. Titulaciones otorgadas por la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa.). Becaria Posdoctoral CONICET. Profesora Adjunta de la Cátedra Didáctica General, espacio curricular de formación general y común a todas las carreras de profesorado de la Facultad de Humanidades UNCa. Líneas de trabajo: Formación docente. Pedagogía de la formación. Construcciones metodológicas en los procesos de formación docente. En el marco de la beca pos doctoral se investiga acerca de las racionalidades que operan en las prácticas de la formación docente mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Reconfiguraciones de las pedagogías de la Formación Docente