

# TENDENCIAS DE LA INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA COMUNIDAD ANDINA DE NACIONES (CAN)

*Luís Piscoya Hermoza*

## **Introducción**

Ha sido un componente sustancial y explícito de las políticas sociales de las dos últimas décadas, en la región de América Latina y el Caribe, la voluntad de instaurar sistemas educacionales que tiendan a ser progresivamente más inclusivos dentro de un marco de equidad que dé concreción social e histórica al legendario valor de la justicia. Dentro de este contexto se entiende la *Declaración de Margarita* suscrita por los Jefes de Estado y de Gobierno de Iberoamérica en la reunión Cumbre de 1997. En dicho documento se establece que la realización de la justicia social debe trascender los niveles eminentemente materiales proporcionando acceso a la educación y a los bienes de la cultura en condiciones de equidad y de respeto a las diferentes expresiones culturales que enriquecen nuestro planeta.

Declaraciones de principios como la antes mencionada han permitido deducir lineamientos de política y estrategias de acción que adecuadamente desarrolladas deberían conducirnos a lograr, en un futuro previsible, sistemas educativos de calidad que incluyan a todos los integrantes del cuerpo social como beneficiarios de sus servicios, en un contexto de equidad y de solidaridad con todo miembro de la especie humana.

El propósito de esta sección del estudio es evaluar indiciariamente el camino recorrido por los cuatro países miembros de la CAN: Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú para estimar la medida en que el comportamiento de los procesos sociales acaecidos durante la última década nos aproxima a la realización plena de los objetivos de inclusión y equidad en el horizonte 2021, o si es necesario pensar en un redireccionamiento a través de la visualización de escenarios alternativos deseables que viabilicen el logro de una sociedad en la que el ejercicio del esquema más amplio de libertades y competencias sea incompatible, sin excepciones, con la inequidad y la discriminación.

Evidentemente, en atención al encargo que hemos recibido, nuestra unidad de análisis estará constituida por el sistema de educación superior de cada uno de los países antes mencionados. Asimismo, considerando que lo que denominamos futuro es una construcción social que no es independiente de los procesos vividos y experimentados en el pasado y que para lograr una visión del futuro esperable y estar dotados de herramientas para alcanzar el futuro deseable, es ineludible una comprensión de la dinámica del pasado; hemos decidido comenzar intentando, en lo que sigue, situar históricamente las tendencias de la educación superior inscrita en nuestro ámbito de investigación.

## **1. Perspectiva histórica**

Las instituciones universitarias surgieron en nuestro hemisferio en el siglo XVI dentro del proceso histórico de colonización, por parte de la corona española, de Meso-América y Sud-América. Inicialmente, fueron fundadas bajo la denominación de Estudios Generales, calificación medieval que aparece en las cédulas reales que

autorizaron el funcionamiento de la Universidad de San Marcos de Lima el 12 de mayo de 1551 y de la Universidad de Chuquisaca (Bolivia) el 11 de julio de 1552. La primera se firmó en Valladolid y la segunda en Monzón, en ambos casos a petición de Fray Thomas de Sant – Martín<sup>1</sup>, provincial de la orden de Santo Domingo en las provincias del Perú.

El origen monárquico y clerical de las universidades en el continente permite deducir que su creación respondía principalmente a las necesidades de la administración colonial que debía disponer de personal especializado para el establecimiento e implementación de normas de gobernabilidad, distribución territorial, resolución de conflictos y evangelización. Este último aspecto resultaba de fundamental importancia porque no sólo implicaba el cumplimiento de una misión religiosa que justificaba explícitamente la conquista de territorios americanos y el sometimiento de su población sino también el establecimiento de un sistema educativo que, por su magnitud, demandaba urgentemente de dirigencias que no podían ser provistas desde la metrópoli con la celeridad que la ocupación de vastos e ignotos territorios demandaba. De esta manera se entiende que las universidades coloniales no se hayan iniciado al calor de grandes inquietudes científicas sino de las preocupaciones teológicas y de derecho canónico que suscitó el choque cultural con las etnias americanas y el contexto europeo signado en el siglo XVI por los debates, conflictos y pugnas religiosas generadas por los movimientos conocidos como de Reforma y Contra-Reforma. Igualmente se entiende que el Sistema Educativo Iberoamericano haya comenzado por el nivel superior sin presuponer la existencia del nivel básico debido a que estuvo reservado para peninsulares que ya habían tenido alguna escolaridad en su lugar de origen y, posteriormente, para criollos que podían disponer de preceptores en sus residencias para recibir educación básica a la usanza europea de la época. Los ideales de inclusión y equidad estuvieron ausentes en una sociedad premoderna en la que la inferioridad del poblador de América estuvo en la agenda de discusión<sup>2</sup> y el respeto a las diferencias culturales no tenía lugar en la mentalidad del colonizador. En general, la obligatoriedad de la educación básica y su transformación en requisito para acceder a las universidades es un fenómeno tardío posterior a la revolución industrial tanto en Europa como en el resto del planeta.

Sin excluir preocupaciones científicas minoritarias en los campos de la Medicina, Cartografía, Astronomía, Botánica y Matemática, la universidad colonial fue eminentemente teológica y canónica en materia temática y fue clerical en su organización y en sus órganos de dirección, como es reconocido por la mayor parte de historiadores. Estas tendencias han sido muy sensibles hasta el período republicano en las universidades iberoamericanas fundadas en los siglos XVI y XVII que soportaron los avatares, supresiones y fusiones que tuvieron lugar durante la administración colonial. Es el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima (1551), de la Universidad Mayor de San Francisco Xavier de Bolivia (1624) y de la Universidad Nacional de Córdoba (1613) que funcionan hasta la fecha y que no perdieron su identidad originaria pese a que las dos últimas fueron afectadas por el trauma que trastornó más severamente la continuidad institucional de las universidades iberoamericanas, constituido por la expulsión de la orden Jesuita del Reino de España y de sus colonias ordenada por Carlos III en 1767. Sin embargo, este acontecimiento no modificó la orientación doctrinaria, teológica y canónica de las universidades sino las denominaciones, jurisdicciones y derechos de propiedad adquiridos.

---

<sup>1</sup> Ver facsimiles de los documentos en Marticorena Estrada, Miguel (2000), p.24 y 55.

<sup>2</sup> Ver en Wikipedia: Fray Juan Ginés de Sepulveda

El hecho de que la universidad sudamericana continuó siendo percibida y vivida como colonial en lo cognoscitivo y en lo doctrinario, después de un siglo del acaecimiento de los movimientos independentistas exitosos, se expresa nítidamente en el manifiesto que la juventud reunida en el Congreso de estudiantes de Córdoba publicó en *La Gaceta Universitaria* el 21 de julio de 1918 bajo el título: *La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica*. El primer párrafo a la letra dice:

Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación **monárquica y monástica**. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana<sup>3</sup>.

El Movimiento de Córdoba es el hito que marca la presencia protagónica de la tendencia secularizante y democratizante de la universidad sudamericana y de la región, la misma que se tradujo en políticas de Estado y leyes universitarias que dieron participación a los estudiantes en los órganos de gobierno de las universidades en una proporción que ha variado desde un tercio hasta el 50%, que rescataron y fortalecieron la figura jurídica de la autonomía universitaria heredada de la institución medieval del fuero y que liberalizaron el acceso a la universidad en favor de las capas medias, fortaleciendo así el proceso de formación de partidos políticos y de consolidación de las repúblicas democrática. Durante este período, que se prolonga hasta fines de la década del 60, las universidades de los cuatro países estudiados tendieron a implicarse en empresas políticas en mayor medida que en proyectos científicos, pese a que la secularización preconizada por el Movimiento de Córdoba facilitó el ingreso a los claustros de la Teoría de la Evolución de Charles Darwin, del Materialismo Histórico de Carlos Marx y del Psicoanálisis de Sigmund Freud, orientaciones científicas y filosofías que el Clero y Roma no vieron con simpatía.

Ciertamente, no fueron las ciencias naturales ni exactas las que impactaron más fuertemente en las juventudes universitarias de los años 60 sino la expansión geográfica de los gobiernos socialistas y la filosofía de la historia inspirada por la obra de Carlos Marx, la misma que con diversas variantes alentó la fundación de escuelas de sociología nacionales e internacionales (FLACSO)<sup>4</sup> en los cuatro países estudiados y la aparición de organizaciones políticas de origen universitario que directa o indirectamente contribuyeron al surgimiento de las guerrillas de Bolivia, Perú y Colombia, cuyos efectos impactaron, entonces, en todo el hemisferio y hoy los percibimos como lejanos a las preocupaciones por la equidad levantadas por gobiernos y organismos internacionales. Es digno de anotarse que al iniciarse la década del 60 el número de universidades privadas en la región hispano hablante y en los países estudiados en esta sección era mínimo. En el Perú y Ecuador sólo existían las universidades católicas fundadas en 1917 y 1946, respectivamente. En Colombia sólo existía la Universidad Javeriana refundada en 1930 por la Orden Jesuita. En Bolivia no hemos registrado hasta el año 60 universidad privada alguna. En breve, la tendencia avasalladora a la privatización de las instituciones universitarias que actualmente observamos en la región

---

<sup>3</sup> Gabriel del Mazo, 1967, p.224. El subrayado es nuestro.

<sup>4</sup> Tanto en Ecuador como Chile funcionan actualmente programas de FLACSO. También en Argentina, Brasil, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, México y República Dominicana.

era inexistente. Empero, una condición importante para su surgimiento en el ámbito estudiado estaba generándose con la politización creciente de las universidades públicas, la presencia de conflictos sociales armados y la ampliación del acceso a las universidades públicas a las capas medias bajas y a las elites de los sectores pobres pero no de extrema pobreza.

### 3. El crecimiento del sistema

#### 3.1. Las Instituciones

Tomando como referencia el año 1960 como inicio de una década de turbulencias universitarias en los países estudiados, nos permitimos señalar que en el Perú, país con el sistema universitario de más antiguos antecedentes al menos dentro del grupo en estudio, existían sólo 9 universidades públicas y 1 privada. Asimismo, recibieron su Grado Académico de Bachiller Universitario 900 personas y su título profesional, equivalente al actual de Licenciado, 1710 personas<sup>5</sup>. Por contraste, 45 años después, en el mismo ámbito geográfico se cuentan 91 universidades de las cuales 35 son públicas y 56 privadas. A ello hay que añadir 1286 instituciones de educación no-superior universitaria de las cuales 844 son institutos superiores tecnológicos, 399 institutos superiores pedagógicos y 43 institutos de formación artística como lo muestra la Tabla N° 1. Adicionalmente, en el año 2005, recibieron su Grado Académico de Bachiller Universitario 61.662 personas y su título profesional del nivel de licenciatura 43.945 personas (ANR, 2007, pp.66-72).

**TABLA N° 1**  
**Número y Porcentaje de Instituciones de Educación Superior**  
**para algunos países seleccionados**

	N° de IES Universitarias			N° de IES No Universitarias					
				Institutos Superiores Tecnológicos			Institutos Superiores Pedagógicos		
	Total	Públicas	Privadas	Total	Pública	Privada	Total	Públicos	Privados
<b>Bolivia</b>	(100%) 52	(21%) 11	(79%) 41	490					
<b>Colombia</b>	(100%) 171	(32%) 55	(68%) 116	(100%) 108	(25%) 27	(75%) 81			
<b>Ecuador</b>	(100%) 63	(40%) 25	(60%) 38	312					
<b>Perú</b>	(100%) 91	(39%) 35	(61%) 56	(100%) 844	(35%) 297	(65%) 547	(100%) 442*	(37%) 163	(63%) 279

*Elaboración: Luis Piscocoya*

**Fuentes:**

**Bolivia:** Rodríguez Ostría (2005) p. 77

**Colombia:** Ministerio Nacional de Educación de Colombia, Subdirección de Desarrollo Sectorial (2007).

**Ecuador:** Informe de la Universidad Internacional del Ecuador (2005), p.14

**Perú:** R. Haya de la Torre (2005), p.26  
ANR (2007)

<sup>5</sup> ANR (2005), p.66

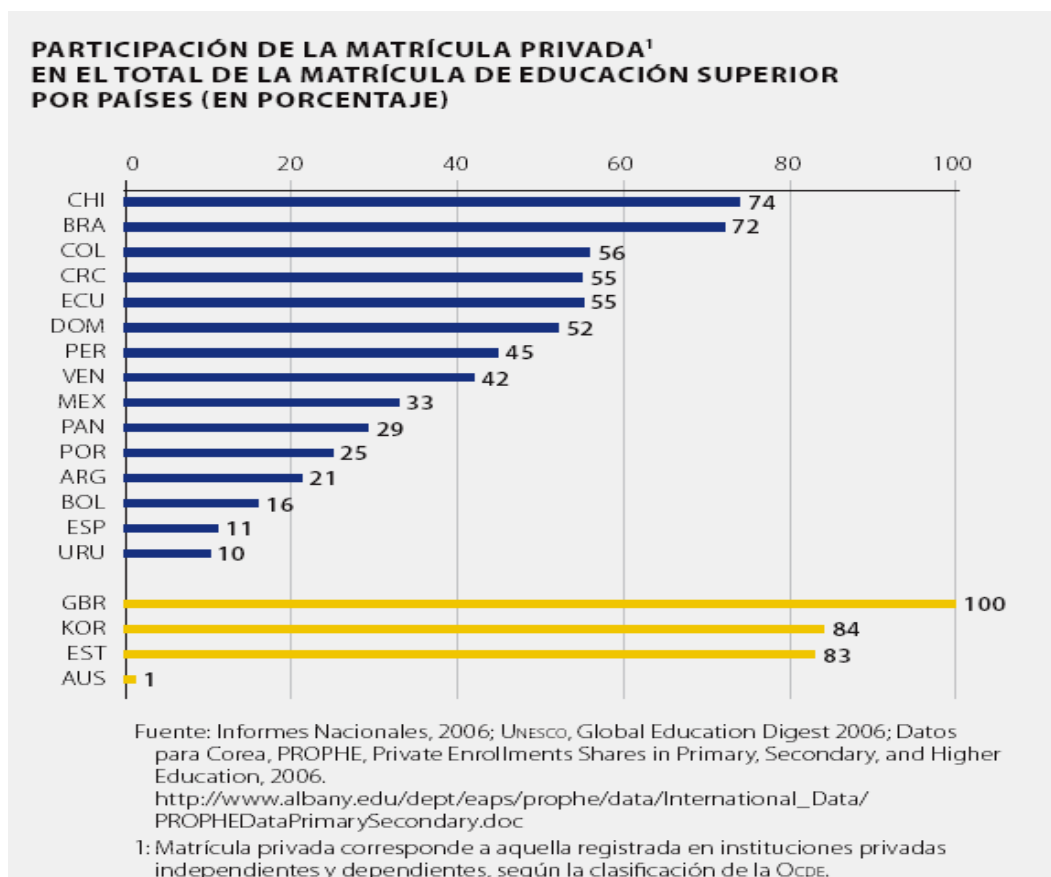
\* Incluye 43 Institutos de Formación Artística

Lo anterior revela que el escenario de la educación superior ha cambiado sustantivamente para los peruanos. La población, de aproximadamente 28 millones de habitantes, sólo se ha multiplicado 4 veces respecto de 1960, empero, las universidades se han multiplicado 10 veces, las instituciones de educación superior no universitaria un número indeterminado de veces que según los indicios disponibles es mayor que 40, el número de graduados de bachilleres se ha multiplicado por 68 y el de titulados como licenciados o su equivalente por 26. Ese mismo año de referencia en Ecuador existían 5 universidades, 4 públicas y 1 privada, y dos escuelas politécnicas que actualmente tienen el rango de universidades. El escenario actual, *mutatis mutandi*, resulta muy semejante al peruano en tanto que Ecuador registra, al 2005, 63 universidades, de las cuales 25 son públicas y 38 privadas. A lo anterior se suman 312 institutos superiores tecnológicos no universitarios. Análogamente, Colombia registra, al 2007, 171 instituciones universitarias de las que 55 son públicas y 116 son privadas. A ello se suman 108 institutos superiores tecnológicos. Bolivia, a su vez, cuenta con 52 universidades, 11 públicas y 41 privadas, adicionalmente, registra 490 institutos superiores tecnológicos.

### **3. 2 La Matrícula**

Los datos estadísticos de la Tabla N° 1 también confirman claramente la tendencia a la privatización de las instituciones de educación superior señalada por múltiples estudios. El país dentro del grupo donde esta tendencia parece más acusada es Bolivia con un 79% del total de universidades y el Perú sería el país donde la tendencia es fuerte pero menor con un 61%. El gráfico N° 1 muestra que la matrícula sigue la misma tendencia en el caso de Colombia y Ecuador, países donde el sector privado representa el 56 y 55% respectivamente. Bolivia es el país donde el crecimiento del número de instituciones privadas no se condice con la matrícula porque, paradójicamente, tiene la mayor proporción de universidades privadas y la menor proporción de matrícula expresada en sólo un 16%. En el Perú, la matrícula en las universidades privadas es creciente pero sólo alcanza el 45%.

## GRÁFICO N° 1 Matrícula Privada



*Fuente: Tomado de CINDA (2007), p.111*

**TABLA N° 2**  
**Indicadores relevantes para evaluar el estado de la equidad y  
el acceso a la educación superior**

	Matrícula		Cobertura <sup>1</sup> %					Lugar en Ranking de Desarrollo Humano sobre 150 Países <sup>2</sup>
	Universitaria	No Universitaria	Superior	Educación Secundaria <sup>4</sup>	Analfabetismo %	Deserción de la Educación Superior %	Coefficiente de Gini <sup>2</sup>	
Bolivia	316.999	79.249	30,00	55	12,93	36,6	0,58	115
Colombia	967.394	334.335	29,1	70		12,9	0,54	70
Ecuador	238.914		33	72	10,00		0,54	83
Perú	559.149	390.000	30	78	12,00	17% <sup>3</sup>	0,48	82

*Elaboración: Luis Piscocya*

**Fuentes:**

**Bolivia:** Rodríguez Ostría (2005) p. 51 y 77

**Colombia:** Ministerio Nacional de Educación de Colombia, Subdirección de Desarrollo Sectorial (2007).

**Ecuador:** Informe de la Universidad Internacional del Ecuador (2005), p.14

**Perú:** ANR (2007)

<sup>1</sup> Cifras estimadas a partir de *The World Bank World Development Report 2007*: Citado por CINDA - 2007, p.61.

<sup>2</sup> Cifras estimadas a partir de *The World Bank World Development Report 2006*. Citado por el Informe CINDA (2007), p.46

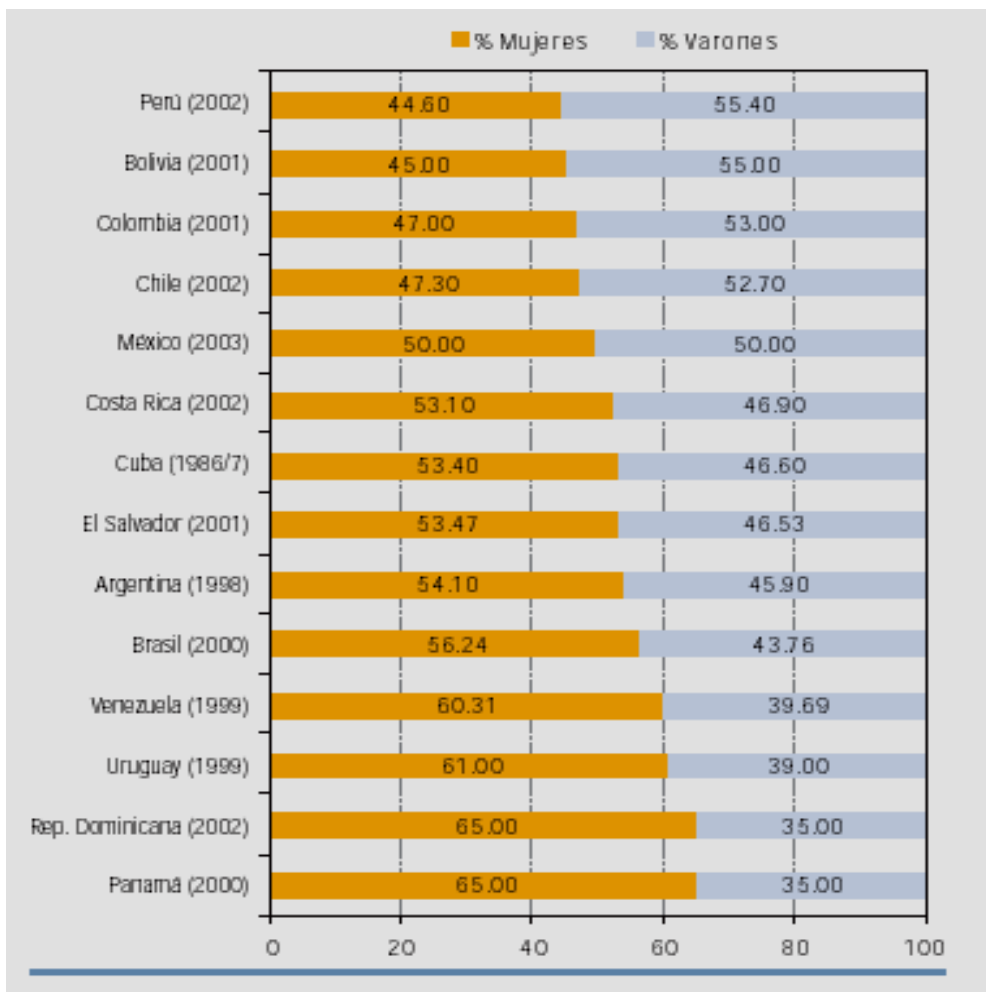
<sup>3</sup> CINDA (2007), p. 150

<sup>4</sup> CINDA (2007), p. 61, gráfico A.4.5. Hemos tomado como referencia el segmento de población de 15 a 17 años.

Tomando como referencia el año 1975, encontramos que la matrícula de los países en estudio en la educación superior era la siguiente: Bolivia 49.850; Colombia 176.098; Ecuador 170.173; y el Perú 195.641 (CINDA 2005, p. 104). Por contraste, tomando como referencia información al 2005 mostrada en la Tabla N° 2, la matrícula estimada de Bolivia en educación superior es 396.248; la matrícula de Colombia es 1.301.729; la de Ecuador 238.914, sin considerar la educación superior no universitaria; y la matrícula del Perú es 949.149. Lo anterior significa que en tres décadas la matrícula de Bolivia creció 8 veces, la de Colombia 7 veces, y la de Perú algo más de 6 veces. No hemos estimado crecimiento alguno para Ecuador porque los datos de los que disponemos no nos parecen confiables. Evidentemente, estas cifras confirman la tendencia al crecimiento explosivo de la matrícula en educación superior que, adicionalmente, en los últimos años ha tendido a equilibrar la asimetría de género debido a que las tasas de escolarización de las mujeres son iguales o mayores que las de los hombres en la mayor parte de los países de la región como lo muestra el Gráfico N° 2.

## **GRÁFICO N° 2**

### **Distribución porcentual de la matrícula por sexo para los Países de América Latina y el Caribe, último año disponible por país**



Fuente: Tomado de Papadópulos Jorge et al (2005) en IESALC (2006) Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, p.120.

En este caso es pertinente advertir que la tendencia a la privatización de la matrícula en la educación superior que observamos en los países estudiados en esta sección y que se manifiesta en la región no corresponde a lo que ocurre en Europa, Estados Unidos, ni Australia como muestra la Tabla N° 3.

**TABLA N° 3**  
**Estudiantes matriculados en educación superior universitaria**  
**según tipo de institución, para algunos países seleccionados**

País	Pública	Privada dependiente del gobierno	Privada independiente
Australia	100	0	0
Alemania	100	0	0
Dinamarca	99,5	0,5	0
Francia	87,8	0,8	11,4
Noruega	87,6	12,4	0
Argentina	87	0	13
Uruguay	86,2	0	13

Estados Unidos	76	0	24
México	66,3	0	33,7
Chile	31,5	22,1	46,4

Fuente: *Education at Glance 2004, OECD*

Disponible en: <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/UNIVPUBLICA.htm>. Consulta del 12.10.07.

Así se aprecia que en Estados Unidos de Norte América, país que es considerado con frecuencia como el ejemplo por antonomasia de la privatización de las universidades, la matrícula pública representa el 76% y la privada solamente el 24%. Al respecto es digno de anotarse que el estado federal de USA que tiene el mayor número de universidades de clase mundial entre las 20 primeras del Ranking de la Universidad Jiao Tong de Shanghai (ARWU) es California, anotándose a su favor 6 instituciones de las cuales 4 pertenecen al Sistema Estatal de la Universidad de California y 2 son privadas. En los casos más concluyentes, Australia y Alemania cuentan con el 100% de la matrícula en educación superior en el sector público. La misma tendencia manifiestan Dinamarca, Francia y Noruega. En América Latina sólo Argentina y Uruguay muestran porcentajes semejantes a los países desarrollados con un 87% y un 86,2%, respectivamente.

También resulta muy importante para la correcta interpretación de la información estadística que hemos mostrado antes, precisar que el Gráfico N° 1 muestra a Gran Bretaña con el 100% de la matrícula en la categoría privada debido a la introducción del concepto de *Institución Privada Dependiente* por parte de algunos organismos internacionales para referirse a las instituciones que reciben más del 50% de su presupuesto del tesoro público sin que el gobierno por ello nombre a sus autoridades y norme la planificación y ejecución presupuestaria. Ciertamente, todas las universidades inglesas de magnitud y renombre están en esa situación. Sin embargo, denominarlas privadas bajo la definición anterior resulta discutible y desorientador porque si asumiéramos esta interpretación deberíamos llamar privadas a las universidades latinoamericanas públicas y autónomas que eligen a sus autoridades y que cada vez incrementan el volumen de sus recursos propios, siendo que en ellas y en las corporaciones universitarias inglesas las autoridades y administradores no son propietarios de la universidad porque no tienen la potestad personal de enajenar en su beneficio los bienes tangibles e intangibles de la universidad. En breve, lo que distingue, en la clasificación que asumimos como más adecuada, a la universidad pública de la privada no es principalmente el régimen de propiedad sino la fuente de la que proviene el mayor volumen de su presupuesto que, en el caso de las universidades e instituciones públicas, es el presupuesto público.

### 3.3 El Postgrado

Los estudios de postgrado se han incrementado fuertemente en la región de América Latina y el Caribe a partir de la década del 90. La tendencia de este crecimiento se aprecia en el hecho de que sobre 23 países de la región, con datos registrados entre el año 2000 y el año 2004, la matrícula estimada era de 475.629 postgraduados, siendo México y Brasil los países que registraban las más altas cifras de matrícula que eran

139.669 y 107.400 respectivamente<sup>6</sup>. Asimismo, hasta el año 2004 se registraron en la región 2188 programas de doctorado, localizados en 213 universidades, información recogida dentro de las actividades del Convenio Andrés Bello, sobre 13 países<sup>7</sup>. En cuanto a los países de la CAN, Bolivia en 1998 registró 1.468 matriculados en postgrado y en el año 2002, 4.230. Posteriormente se ha informado de un crecimiento muy acusado de los programas de postgrado de las universidades de San Simón y de San Andrés y de 4.985 profesionales postgraduados, sin especificar proporciones en especializaciones, maestrías y doctorados (Rodríguez Ostría, 2005, p. 118). Colombia, en el año 2002, registró 6.776 estudiantes de maestría y en el año 2006 la cifra se incrementó 12.422. Ese mismo año la matrícula del doctorado fue de 1.006 estudiantes<sup>8</sup>. En el Perú, en el año 2000, se registraron 16.500 estudiantes de postgrado (Rama, 2007, p. 105). Posteriormente, en el año 2006, a través de una encuesta administrada a las universidades por el autor de este informe, se registró 51.564 estudiantes de maestría y 5.334 estudiantes de doctorado. Esta matrícula estaba distribuida en 1005 programas de maestría y 157 programas de doctorado. Asimismo, para el lapso 2001-2006 se contabilizó 1723 graduados de magíster y 147 graduados de doctor en el sistema universitario peruano (Piscoya, Luis 2007, pp. 107-113).

Es claro que los datos estadísticos ofrecidos, aunque están lejos de lo deseado para proporcionar una imagen rigurosa, sin embargo, son suficientes para sugerir una tendencia de fuerte crecimiento en postgrado en la región de América Latina y el Caribe y de los países de la Comunidad Andina de Naciones.

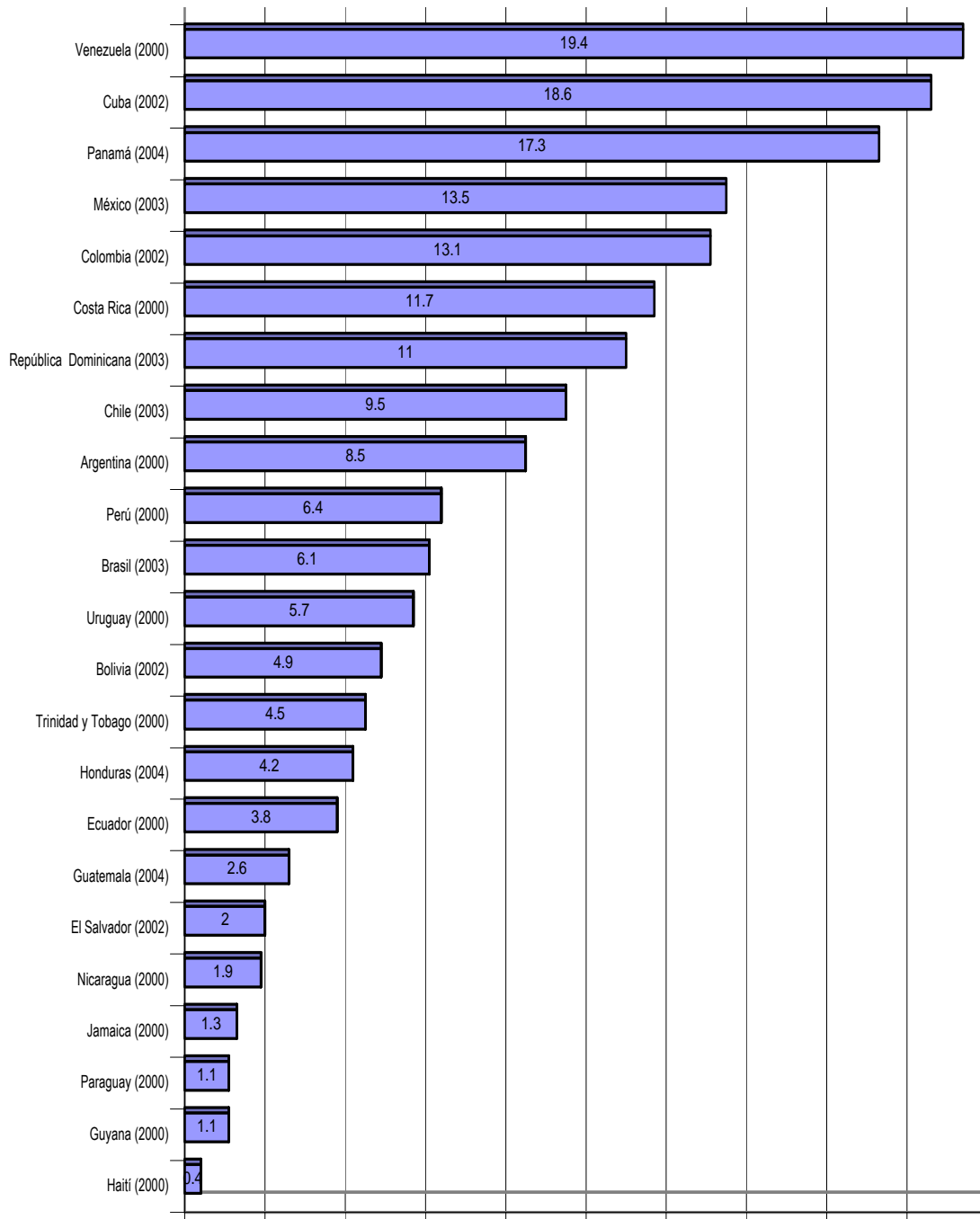
---

<sup>6</sup> Claudio Rama (2007) p. 105

<sup>7</sup> Claudio Rama (2006) en *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe: 2000-2005* p. 48

<sup>8</sup> Ver Informe del Ministerio Nacional de Educación de Colombia y Sverlick Ingrid *et alter* (2005).

**GRÁFICO N° 3**  
**Estudiantes de Postgrado por cada 10000 habitantes**



*Fuente: IESALC. Tomado de Rama, Claudio (2007) p. 106*

**TABLA N° 4**  
**Magnitud de la matrícula de postgrado en**  
**América Latina y el Caribe**

Países	Población	Matrícula Superior Educación	Matrícula de postgrado	Estudiantes de ES por cada 10000 habitantes	Estudiantes de postgrado por cada 10000 habitantes	Matrícula de postgrado sobre matrícula de ES
Argentina (2000)	36.783.859	1.725.270	31.200	469	8,5	1,8%
Bolivia (2002)	8.704.552	301.984	4.230	347	4,9	1,4%
Brasil (2003)	177.268.149	3.887.022	107.400	219	6,1	2,8%
Chile (2003)	15.773.505	567.114	14.911	360	9,5	2,6%
Colombia (2002)	43.817.348	1.000.148	57.277	228	13,1	5,7%
Costa Rica (2000)	3.925.329	141.629	4.600	361	11,7	3,2%
Cuba (2002)	11.275.020	273.588	21.002	243	18,6	7,7%
Ecuador (2000)	12.296.591	263.902	4.700	215	3,8	1,8%
El Salvador (2002)	6.517.799	113.366	1.285	174	2,0	1,1%
Guatemala (2004)	12.628.541	218.466	3.325	173	2,6	1,5%
Guyana (2000)	758.84	10.405	86	137	1,1	0,8%
Haití (2000)	8.356.765	8.798	320	11	0,4	3,6%
Honduras (2004)	7.174.169	120.012	3.010	167	4,2	2,5%
Jamaica (2000)	2.579.932	35.995	340	140	1,3	0,9%
México (2003)	103.301.156	2.322.781	139.669	225	13,5	6,0%
Nicaragua (2000)	4.956.964	85.113	950	172	1,9	1,1%
Panamá (2004)	3.026.170	132.167	5.239	437	17,3	4,0%
Paraguay (2000)	5.496.450	82.265	580	150	1,1	0,7%
Perú (2000)	25.939.329	775.248	16.500	299	6,4	2,1%
Rep. Dominicana (2003)	8.876.984	293.169	9.725	330	11,0	3,3%
Trinidad y Tobago (2000)	1.288.992	7.737	580	60	4,5	7,5%
Uruguay (2000)	3.337.062	93.774	1.900	281	5,7	2,0%
Venezuela (2000)	24.170.000	803.98	46.800	333	19,4	5,8%
<b>Totales (Países considerados)</b>	<b>528.253.506</b>	<b>13.263.934</b>	<b>475.629</b>	<b>251</b>	<b>9,0</b>	<b>3,6%</b>

Fuentes: IESALC, CEPAL Tomado de Rama, Claudio (2007) p. 105

#### 4. Equidad, inclusión y calidad

Es frecuente que durante la última década se use en los estudios, propuestas y políticas públicas sobre cuestiones educacionales el término *Equidad*, recurso al que se acude con intensidad creciente bajo la presuposición de que los interlocutores poseen una comprensión compartida de su contenido semántico. En nuestro caso, hasta donde ha llegado el desarrollo del presente artículo, hemos procedido de la misma manera en el sentido de que no hemos dedicado todavía espacio alguno para precisar el significado y el sentido con el que usamos dicho término. Sin embargo, pensamos que para ganar precisión y mejor comunicación es necesario que aclaremos explícitamente lo que estamos entendiendo por *Equidad*, tarea que nos lleva a distinguir entre *Equidad educacional* y *Equidad social*, concediendo que por ahora nos interesa principalmente el primero de los mencionados.

Tal vez la mayor dificultad en el uso adecuado del término *Equidad* es que éste se encuentra entroncado con el término *Justicia*, cuya centralidad en el análisis social es sólo comparable a la centralidad del concepto de verdad en el análisis epistemológico, como lo señaló agudamente John Rawls<sup>9</sup> en su libro *Teoría de la Justicia*. En otras palabras, la expresión *Educación con Equidad* podría ser traducida o parafraseada en términos de *Educación justa* o *Educación con justicia*. En una primera aproximación podemos entender la equidad como la justicia distributiva e imparcial definida en términos de dar a cada cual lo que le corresponde según sus necesidades y merecimientos, con la limitación de que sólo podemos premiar los merecimientos en caso de que esa acción no lesione la satisfacción de las necesidades de miembro alguno de la sociedad y favorezca la adecuada atención de las necesidades de las personas menos beneficiadas por el sistema social. Este punto de vista, muy cercano al de Rawls, deja pendiente precisar de qué necesidades humanas estamos hablando para que nuestra definición adquiera operatividad o practicidad en los hechos. Considero que en este caso y en otros semejantes, tales necesidades son las inherentes a la salud y a la educación que pueden ser postuladas como la condición mínima que debe satisfacer la sociedad para ser calificada de equitativa. En otras palabras, una sociedad que atiende las necesidades de salud y educación ofreciendo servicios a los que se tiene acceso en calidad y cantidad según la capacidad que tenga la persona para pagar por ellos, no es, de acuerdo a esta tesis, equitativa.

Por otra parte el concepto de educación equitativa está ligado al de Educación inclusiva y al de Educación de calidad en el sentido de que no puede ser equitativo un sistema educativo que cierra o restringe selectivamente las oportunidades de acceso al sistema educativo apoyándose en las desigualdades de los niveles educativos previos o del sistema social. En el caso de la educación superior o terciaria, por ejemplo, un sistema que prolonga o refuerza las desigualdades de los niveles primarios y secundarios no es equitativo y funciona como preservador de las desigualdades originadas en las condiciones de partida del sistema social. Sin embargo, un sistema educativo que tiende a ser inclusivo incrementando la matrícula y la cobertura puede ser inequitativo si no brinda un servicio de calidad o si segmenta el servicio en calidades que lo jerarquizan y deterioran, de tal manera que no genera la adquisición de capacidades sino la posesión formal y vacua de certificados a cambio de retribuciones económicas. Es por ello que un sistema educativo inclusivo debe ser al mismo tiempo un sistema que preste servicios de calidad y que posea los mecanismos sustentables para asegurarla en términos de la generación y potenciación de capacidades.

---

<sup>9</sup> Rawls, John (1972) *A Theory of Justice*, Clarendon Press. Oxford, p.11

En los países del área estudiada los indicadores de *Equidad social* son desfavorables como se observa en la Tabla N° 2. Así, por ejemplo, observando el índice de Gini que mide la desigualdad del ingreso de una sociedad encontramos que Bolivia tiene 0,58, Colombia 0,54, Ecuador, 0,54 y Perú 0,48, lo que significa que la distancia entre los sectores de mayores ingresos y menores ingresos en los países desarrollados que se muestra en la Tabla N° 5 es aproximadamente un 40% menor que la distancia existente en los países materia de esta sección del estudio. Adicionalmente, el índice de pobreza que se calcula en base a la misma tabla integrando las poblaciones que viven con US \$ 1 por día y las que viven con US \$2 por día es de 65,4% para Bolivia, 25% para Colombia, 53% para Ecuador y 44,30% para el Perú. Estas cifras son muy fuertes si consideramos que en Australia, Canadá, Corea del Sur, Estonia y Gran Bretaña estas cifras están en menos de un 5.5%. Asimismo, en la Tabla N° 2 se aprecia que mientras la tasa de cobertura de educación secundaria para Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú, es del 55%, 70%, 72% y 78%, respectivamente, en cambio, la tasa de cobertura de la educación superior es para Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú de 30%, 29,1%, 33%, y de 30%, respectivamente. Esos valores nos permiten deducir que aproximadamente un 55% de los estudiantes que concluyen secundaria en el área seleccionada no tienen acceso a la educación superior. Por tanto, siendo los certificados de educación secundaria completa prerrequisito para el acceso a la universidad, ésta sólo se limita a prolongar la exclusión selectiva del nivel inmediato inferior.

**TABLA N° 5**

**Indicadores de desarrollo humano e integración social**

	Índice de Desarrollo Humano		Pobreza en la población (porcentaje)		Índice de Desarrollo Educativo <sup>1</sup>	
	Puntuación	Ranking <sup>2</sup>	< 1 USD-PPP por día	< 2 USD-PPP por día	Puntuación	Ranking <sup>3</sup>
ARG	0.863	36	7,00	23	0.968	27
BOL	0.692	115	23,20	42,2	0.904	72
BRA	0.792	69	7,50	21,2	0.905	71
CHI	0.859	38	<2	9,6	0.952	41
COL	0.790	70	7,00	17,8	0.876	81
CRC	0.841	48	2,20	7,5	0.938	52
ECU	0.765	83	15,80	37,2	0.908	68
MEX	0.821	53	4,50	20,4	0.946	46
PAN	0.809	58	6,50	17,1	0.944	48
PER	0.767	82	12,50	31,8	0.911	63
DOM	0.751	94	2,50	11	0.865	84
URU	0.851	43	<2	5,7	0.941	50
VEN	0.784	72	8,30	27,6	0.911	64
ESP	0.938	19	..	..	0.982	15
POR	0.904	28	<2	<2	0.938	51
AUS	0.957	3	..	..	..	..
CAN	0.950	6	..	..	..	..
KOR	0.912	26	..	..	0.990	6
EST	0.858	40	..	..	0.984	10
GBR	0.940	18	..	..	0.980	16

Fuente: Sobre la base de UNDP, Human Development Report 2006; The World Bank, World Development Indicators 2006; Education for All Global (EFA) Monitoring Report 2006

1: Considera tasa neta de participación en la educación primaria; tasa de alfabetización adulta; tasa sobrevivencia al quinto grado y el índice de relación de género del EFA

2: Lugar ocupado entre 159 países

3: Lugar ocupado entre 121 países

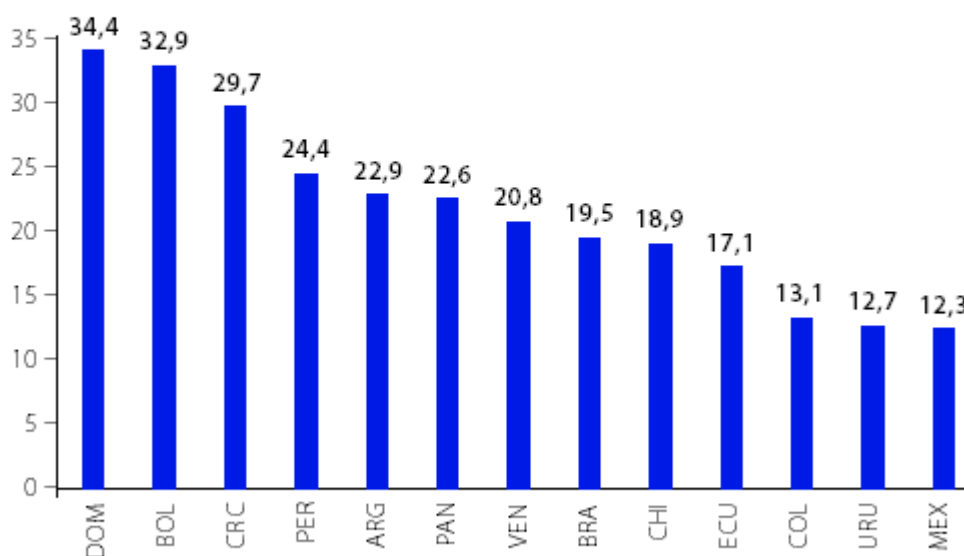
Fuente: Tomado de CINDA (2007), p.53

Como puede comprenderse los datos estadísticos antes citados revelan que la causa estructural del carácter no inclusivo e inequitativo de los sistemas de educación superior estudiados no se encuentra en el ámbito de la educación sino en el contexto social que presenta desigualdades estructurales que generan condiciones iniciales de partida muy desiguales que el sistema educativo trasmite desde el ingreso al mismo, en el nivel básico, hasta el nivel terciario. La alta tasa de deserción en la educación superior de Bolivia, Colombia y Perú (carecemos de datos de Ecuador), confirma la hipótesis anterior en el sentido de que si el acceso es restringido, lo es por añadidura el proceso dentro del sistema que da lugar a que en el caso de Bolivia deserten casi 2/5 de los ingresantes, del Perú casi 1/5 y de Colombia, que posee el sistema con mayor capacidad de retención, deserten algo más de 1/10. Todo ello explica que el ranking de desarrollo

humano del PNUD coloque a nuestros países, sobre un total de 146, en lugares muy postergados: Bolivia, 115; Colombia, 70; Ecuador, 83; y Perú, 82. Ello se condice con el hecho de que siendo los sectores pobres más del 50% de la población en Bolivia y Ecuador, el 44,30% en Perú y el 25% en Colombia, sin embargo, accedan a alguna forma de servicio educativo, tomando como referencia el quintil de menor ingreso *per capita* del grupo de edad de 20 a 24 años de la población, en Colombia sólo el 13,1%; en Ecuador el 17,1%; en el Perú el 24,4%; y en Bolivia el 32,9%, como lo muestra el Gráfico N° 4. Estas cifras permiten deducir que el acceso a la educación superior del quintil de menores ingresos de estos países no debe ser mayor del 3%, (no hay cifras disponibles), lo que puede explicarse considerando además que en el quintil más pobre están incluidas las poblaciones originarias que hablan las lenguas quechua, aymara y las no menos de 19 familias de lenguas amazónicas.

#### GRÁFICO N° 4

**ASISTENCIA A UNA INSTITUCIÓN EDUCACIONAL EN ÁREAS URBANAS DE PERSONAS DEL QUINTIL DE MÁS BAJO INGRESO PER CAPITA DEL HOGAR EN EL GRUPO DE EDAD DE 20 A 24 AÑOS, ALREDEDOR DEL AÑO 2003 (EN PORCENTAJE)**



Fuente: Sobre la base de CEPAL, Panorama Social de América Latina 2005

Fuente: Tomado de CINDA (2007) p. 109

### 5. Inclusión, acceso y examen de admisión

La inclusión y el acceso son dos aspectos muy ligados de la educación superior en la medida que existe la convicción de que para que un sistema de educación superior sea realmente inclusivo y equitativo, debe ser de calidad. De los cuatro países estudiados el único que tiene organizado un sistema nacional de ingreso a las universidades es Colombia a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior

(ICFES). Esta institución tiene a su cargo la elaboración de un examen de estado que es aceptado como válido por al menos 24 de las 32 universidades colombianas<sup>10</sup>. Las pruebas están diseñadas para medir competencias y no son incompatibles con pruebas específicas que pueden exigir las universidades, adicionalmente, según la naturaleza de las carreras a las que se pretende ingresar. Por ejemplo, en el año 2002, se inscribieron para rendir el examen de estado 486.472 postulantes para competir por 388.179 vacantes o cupos de las cuales 287.892 (74%) correspondían a las universidades privadas y 100.287 (26%) a las universidades públicas. Sin embargo, estudios realizados por la Asociación Colombiana de Universidades revelan que debido a la existencia de puntajes mínimos para acceder a las universidades, aproximadamente el 25% de los cupos ofrecidos por las universidades públicas son declarados desiertos y el 53,5% de los ofertados por las universidades privadas corren la misma suerte. Asimismo, estos estimados indican para el año 2002 que sólo el 37% de los solicitantes de acceso a las universidades alcanzó una posición en las mismas, esto es 217.154 ingresantes sobre 577.596 solicitudes. Si reducimos el estimado al ámbito de las universidades públicas, se encuentra que sólo el 22% logró ser admitido en una universidad en el año de referencia. En relación con este tema es pertinente mencionar que la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) se reserva el derecho de administrar su propio examen de admisión y de eximirse de aplicar el Examen de Estado elaborado por el ICFES.

La situación del Perú no es muy diferente. Según cifras del año 2003<sup>11</sup>, los postulantes al sistema universitario peruano fueron 322.377 personas. Sólo 105.668 (32,78%) lograron ingreso al sistema y 216.689 (67,22%) resultaron excluidos. Se observó asimismo que sobre un conjunto de 129 carreras ofrecidas por el sistema universitario el 75,73% de los postulantes (244.146) solicitó ser admitido en 20 carreras ligadas principalmente a la prestación de servicios jurídicos, empresariales y de salud. El 24,27% (78.231) personas postularon a las 109 carreras menos demandadas, entre las que se encuentran las Ciencias Básicas y las Ingenierías Agrícolas y Mineras. La tasa de competitividad para ese año en las universidades nacionales del Altiplano de Puno, de San Agustín de Arequipa y Mayor de San Marcos fue de 9 postulantes por cada plaza, mientras que en las universidades privadas el promedio es aproximadamente dos postulantes por cada plaza. El mayor valor de estas universidades lo detenta la Universidad Particular San Ignacio de Loyola con 3,84 postulantes por vacante o cupo. En el Perú no hay un sistema nacional de Examen de Estado para el ingreso a las universidades. La ley asigna a cada una la potestad de organizar su propio proceso de admisión. Dentro de este contexto, el proceso de admisión de mayor magnitud del Perú lo administra la Universidad de San Marcos para un número total anual de entre 46 mil y 50 mil solicitudes que pretenden acceder a cada una de las 5 mil vacantes ofertadas. Las pruebas de admisión que utiliza la Universidad de San Marcos siguen los lineamientos teóricos y metodológicos establecidos por el *Educational Testing Service* (ETS), a fines de la década del 60<sup>12</sup>. Asimismo, estas pruebas han servido como modelo para las demás universidades peruanas que han introducido algunas variantes e innovaciones como es el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Esta última ha introducido cambios especialmente en lo concerniente al examen de ingreso a la carrera de Medicina. Una medida semejante ha

---

<sup>10</sup> Ver Ingrid Sverdlick *et alter* (2005), p.63. Aclaremos que Sverdlick sólo consigna 29 universidades públicas pero un informe a nuestra solicitud de la sud-dirección de desarrollo sectorial del Ministerio Nacional de Educación de Colombia, fechado el 26 de marzo del 2007, registra 32 universidades y 23 instituciones universitarias que en este estudio las hemos incluido en la categoría de universidades.

<sup>11</sup> Ver Piscocoy, Luis (2006)

<sup>12</sup> Ver Piscocoy, Luis (2005)

aplicado la Universidad Nacional de Ingeniería que toma un examen adicional especial a los postulantes a la Escuela de Arquitectura.

Tenemos información de que Bolivia ha organizado, desde 1999, una prueba nacional, con fines de diagnóstico, denominada Prueba de Aptitud Académica<sup>13</sup> pero que carece de valor para el ingreso a la educación superior. Cada universidad establece su peculiar proceso de admisión sin que hayamos logrado información específica al respecto. Tampoco hemos logrado tener información sobre los procesos de admisión en Ecuador. La información sobre los procesos de admisión en uso, en Colombia y en Perú, sugiere la tesis que calificaría a sus sistemas universitarios de no inclusivos en la medida que anualmente dejan sin acceso a más del 60% de los jóvenes que se inscriben como postulantes a las vacantes ofertadas por las universidades. Es más, para el ingreso a la universidad pública, la mayor dificultad no es en lo inmediato la carencia de los recursos económicos sino el nivel de exigencia de las pruebas de admisión. En el Perú, por ejemplo, la mayor parte de los postulantes a la carrera de Medicina en la Universidad de San Marcos proviene de colegios privados de mediana y alta paga y, en este caso particular, la competencia es, aproximadamente, de 24 solicitantes por una vacante.

Los teóricos de estos exámenes de admisión consideran que las pruebas no constituyen una deficiencia del sistema sino una fortaleza que permite seleccionar a los jóvenes con mejores competencias aptitudinales, cognoscitivas y actitudinales para lograr estándares de excelencia en la formación profesional, bajo la hipótesis de que el éxito de cualquier empresa académica o económica tiene como principal soporte la calidad de sus recursos humanos. Asimismo, estos procesos constituyen el mecanismo de selectividad que instrumentan cuidadosamente las universidades más calificadas del mundo como las de Harvard, Stanford, el Instituto Tecnológico de Massachussets o las universidades inglesas de Cambridge y Oxford, factor que es reconocido y especialmente ponderado no sólo por los rankings internacionales de la Universidad Jiao Tong de Shanghai y de *The Times* de Londres (THES) sino también por el ranking de *The US News* que goza de reconocimiento interno en los Estados Unidos de América.

Estos resultados que invocan sustento doctrinario y factual en los países con más altos estándares de educación superior, permiten plantear una especie de antinomia y desafío para los objetivos de Inclusión y Equidad de la educación universitaria de América Latina. Si se incrementa la inclusión en las universidades, considerando sólo el valor humanístico que nos compele a reconocer la igual condición humana de todos los miembros de la especie humana, se corre el riesgo de deteriorar severamente la calidad de la formación profesional y de la investigación que es la misión que justifica que la sociedad solvente a la institución universitaria. Además, este riesgo no constituiría una mera especulación sino que estaría corroborado por el hecho de que el crecimiento explosivo de la matrícula observado en América Latina, durante los últimos 30 años, no ha producido instituciones de calidad sino resultados preocupantes que han convertido en urgente el control a través de los sistemas de acreditación. Por ejemplo, la apertura desbordante del acceso al postgrado en el Perú<sup>14</sup> ha dado lugar a que existan universidades privadas que tienen más alumnos de postgrado que de pregrado en proporciones tales como 10 mil maestristas y doctorandos en instituciones que tienen menos de 50 docentes con doctorado en planta. Esta situación también se reproduce con algunas variantes en universidades públicas. Estos hechos han conducido a conjeturar que la explicación más plausible de su ocurrencia es la que sostiene que se ha producido un proceso de mercantilización de la educación superior que no tiene relación alguna con los ideales de inclusión y equidad que no pueden estar de espaldas a la calidad.

---

<sup>13</sup> Rodríguez Ostría *et alter* (2005), p.58

<sup>14</sup> Piscoya, Luis (2007), pp.107-118

## 7. Escenario esperable

**7.1** De mantenerse los índices de pobreza, de Gini y de desarrollo humano en la región y en los países de la CAN, la tendencia más probable para la década próxima es que las tasas de exclusión e inequidad de los sistemas de educación superior continúen creciendo aunque su aceleración tienda a disminuir progresivamente. Sin embargo, este proceso puede mantener la misma aceleración que la observada en la última década en los dos miembros de la CAN, Ecuador y Perú, que asignan un gasto público a la educación menor del 4% de su PIB mientras que podría desacelerarse sensiblemente en Bolivia y en menor grado en Colombia si se conservara la tendencia (ver el Gráfico N° 5 y la Tabla N° 6) que se manifiesta en el hecho de que Bolivia asigna a sus sistema educativo más del 6% de su PIB y, a su educación superior, porcentajes crecientes que alcanzaron el 1,5% de su PIB en el año 2002, mientras que los gobiernos de Colombia y Perú, ese mismo año, gastaron en su educación superior sólo el 0,71% y el 0,7% de su PIB (para la cifra del Perú ver CONCYTEC, 2003, p. 75). Al respecto es digno de mención el hecho que Cuba, pese a las limitaciones conocidas que tiene para su incorporación plena al mercado internacional, sin embargo, dedique un 3,27% de su PIB (2003) a su educación superior, proporción que es la más alta registrada en la región.

**TABLA N° 6**  
**Presupuesto público total para Educación Superior como porcentaje del PIB**

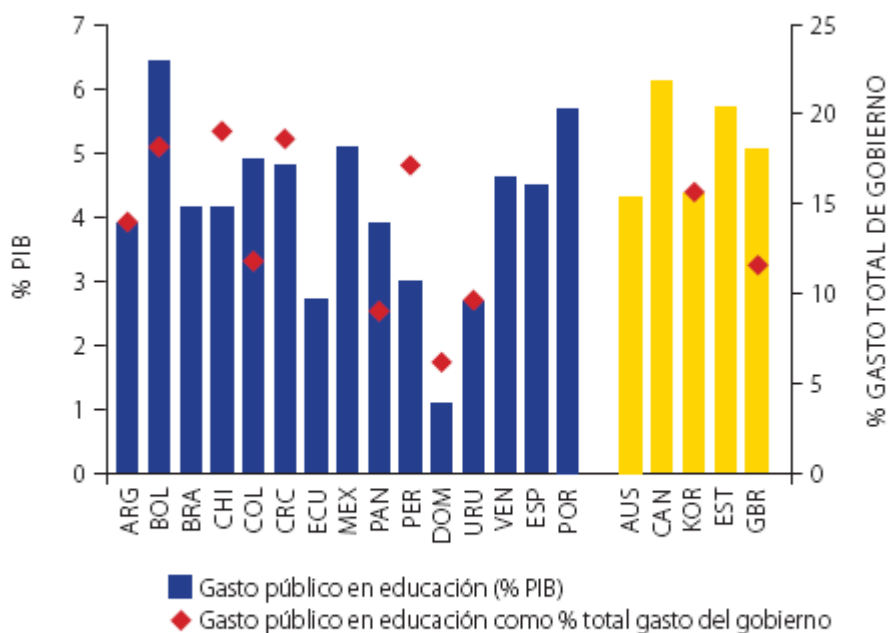
País	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Argentina	0,44	0,40	0,44	0,53	0,55	0,57	0,56	0,54	0,59	0,62	0,65	0,68	0,23	0,26
Bolivia	0,95	1,01	1,00	1,16	1,25	1,18	1,18	1,35	1,26	1,16	1,21	1,39	1,50	...
Brasil	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	...	...	...	1,00	1,06	1,00	...	...
Colombia	-	-	-	0,43	0,59	0,58	0,63	0,55	0,66	0,73	0,73	0,76	0,71	0,74
Costa Rica	1,00	1,10	1,10	1,10	1,00	0,90	0,90	0,80	0,80	0,80	0,90	0,90	0,90	...
Cuba	1,23	1,35	1,53	1,72	1,59	1,54	1,45	1,40	1,40	1,56	1,87	2,25	2,78	3,27
Guatemala	0,26	0,23	0,29	0,35	0,30	0,26	0,26	0,24	0,24	0,27	0,27	0,35	0,28	0,27
Honduras	...	...	...	...	0,80	0,70	0,70	0,88	0,90	1,00	1,20	1,20	1,20	...
México	0,50	0,55	0,62	0,70	0,77	0,76	0,70	0,66	0,76	0,74	0,73	0,82	0,87	...
Nicaragua	-	1,40	1,40	1,50	0,90	0,80	0,80	0,90	0,90	1,00	1,00	1,10	1,20	1,20
Panamá	1,28	1,30	1,54	1,79	1,77	1,66	1,31	1,28	1,22	1,28	1,25	1,27	1,27	1,16
Paraguay	0,20	0,40	0,60	0,50	0,60	0,80	0,90	0,90	1,00	1,10	1,00	1,00	0,70	...
Rep. Dominicana	0,15	0,09	0,12	0,15	0,13	0,11	0,19	0,16	0,53	0,32	0,35	0,29	0,27	...
Uruguay	0,40	0,50	0,50	0,40	0,40	0,40	0,40	0,40	0,40	0,40	0,40	0,50	0,40	...

Fuente: Estudios sobre sistemas de financiación de la educación superior IESALC-UNESCO

Rodríguez Oróstegui, Francisco (2006) en IESALC, *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, p. 71

## GRÁFICO N° 5

### GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN COMO PORCENTAJE DEL PIB Y COMO PORCENTAJE DEL GASTO TOTAL DEL GOBIERNO



Fuente: Sobre la base Unesco, Global Education Digest 2006; OECD, Education Trends in Perspective 2005

Nota: Ecuador y Venezuela, R.B., Panorama Social de América Latina 2005

Canadá: Statistics Canada

<http://www.statcan.ca/english/freepub/81-582-XIE/2003001/update200506.htm#B>

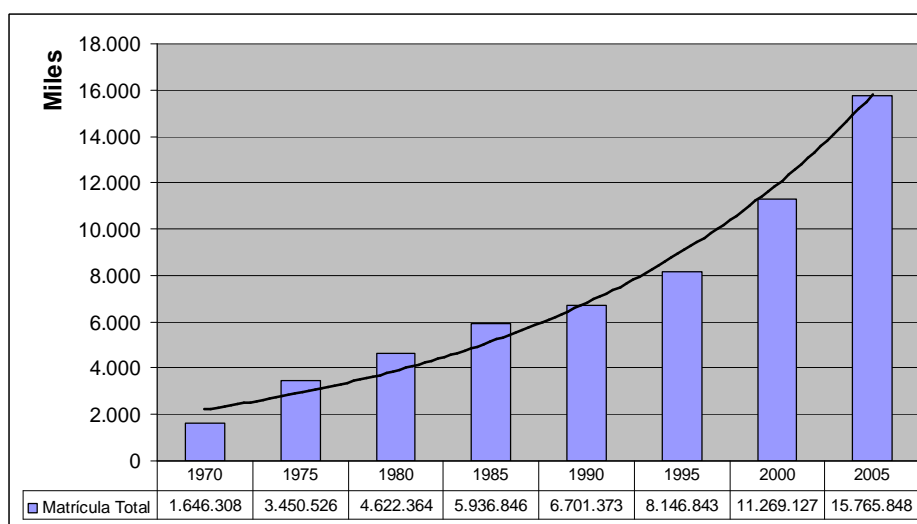
Fuente: también en CINDA (2005) p. 202

**7.2** Pese a que en los países de la CAN se menciona, en la información revisada, un creciente número de programas escolares básicos, de campañas de alfabetización y de instituciones de educación superior dentro del marco de la interculturalidad, que incluye a las poblaciones no hispanohablantes, lo más probable es que su estado actual no sufra modificaciones significativas en el futuro esperable mientras se mantengan valores, semejantes a los actuales, de los índices de Gini, de Pobreza y de Desarrollo Humano de los países de la CAN. La justificación de este pronóstico es que las poblaciones originarias que hablan lenguas andinas y amazónicas son predominantemente rurales y están casi totalmente incluidas en los quintiles y deciles de mayor pobreza en toda la información estadística conocida. En breve, los sistemas educativos pueden crecer significativamente, pero ello no conlleva necesariamente una disminución significativa de la inequidad. La única medida, de la que tenemos información en la región de América Latina y el Caribe y que pretende incidir directamente en los sectores más pobres de la población para abrirles el acceso a la educación superior, es el programa *Universidad para todos* (PROUNI) creado por el gobierno federal del Brasil en el año 2004 e institucionalizado por la Ley N° 11096 del 13 de enero del año 2005. Esta medida resulta también muy interesante porque pretende armonizar las facilidades económicas con la calidad y selectividad de las universidades asignando 112 mil becas en 1142 instituciones de educación superior, con una meta máxima en cuatro años de 400 mil becas. (Oscar Espinoza *et alter*, 2006, p. 19).

**7.3** Es esperable que la matrícula en educación superior continúe expandiéndose en el horizonte 2021 y que se fortalezca la tesis del programa *Educación para todos*, incluyendo el nivel terciario. El hecho de que en 1970 se haya registrado 1.646.308 estudiantes y en el año 2005, 15.765.848 (ver Gráfico N° 6), es un incremento muy fuerte que está acompañado por el crecimiento de la matrícula privada en la región. Sin embargo, podría esperarse que se desacelere el crecimiento de la matrícula privada por saturación, hecho que se ha observado en El Salvador, Venezuela y Perú (ver Gráfico N° 7). Además, la matrícula actualmente se mantiene por debajo del 40% en México y Ecuador y por debajo del 20% en Honduras, Panamá, Bolivia y Argentina. Este factor podría repercutir en la desaceleración del número de instituciones privadas, cuyo crecimiento no correlaciona con el de la matrícula en varios países, entre ellos, Ecuador, Bolivia y Perú.

**GRÁFICO N° 6**

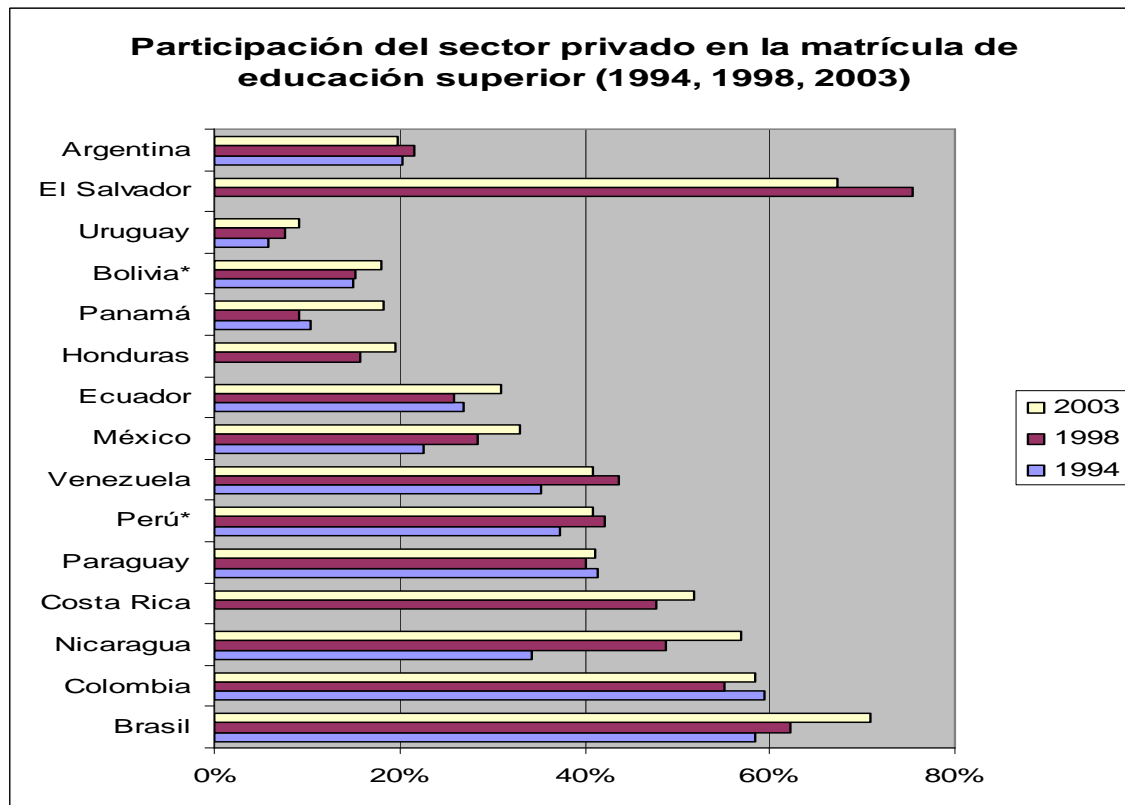
**MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA 1970-2005**



	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005
<b>Matrícula por cada 1.000 hab</b>	6,0	11,0	13,1	15,1	15,5	17,2	22,0	28,6
<b>Matrícula/Pob. 20-24</b>	7,0	12,3	14,2	15,8	16,4	18,4	23,5	31,1

*Fuente: Imagen presentada por Claudio Rama en una Conferencia en la Asamblea Nacional de Rectores en agosto de 2007, en Lima. La incluimos con su autorización.*

GRÁFICO N° 7



*Fuente: Imagen presentada por Claudio Rama en una Conferencia en la Asamblea Nacional de Rectores en agosto de 2007, en Lima. La incluimos con su autorización.*

**7.4** Es esperable que la tendencia de los sistemas universitarios de los países de la CAN a formar principalmente profesiones ligadas a los servicios y al comercio siga predominando sobre las profesiones pertenecientes a los ámbitos de las ingenierías de producción y de las ciencias básicas. Abona a favor de esta presunción que en el listado de universidades calificadas como de investigación, en el espacio iberoamericano del conocimiento, definido por el grupo SCImago de la universidad de Granada, no aparece ninguna universidad del grupo de la CAN. Colombia es el único país que ha obtenido un lugar en el ranking iberoamericano de Universia de instituciones de investigación ocupando la novena posición (CINDA 2007, p. 83 y Piscoya 2007, p. 70).

## 8. Sugerencias para lograr un escenario futuro deseable

**8.1** El análisis realizado permite deducir claramente que los países de la CAN deberían, como condición necesaria para lograr sistemas universitarios menos inequitativos y excluyentes que los actuales y con niveles aceptables de calidad internacional y de contribución a la investigación científica y tecnológica para el desarrollo sustentable, incrementar enérgicamente el gasto público en educación y en el nivel terciario teniendo como meta en el escenario 2021 la tasa de inversión del 7% del PIB para el sector educación y del 3% para la educación superior, cuyos resultados exitosos tienen un efecto multiplicador que puede mostrar buenos precedentes en América del Norte y en los países de la Unión Europea. Estas experiencias exitosas fueron descritas de manera sumaria en la revista inglesa *The Economist*, edición del 24 de

enero del año 2004, p. 24. Por el momento, en la CAN, sólo Bolivia manifiesta indicios de voluntad política de iniciar un proceso como el propuesto.

- 8.2** La medida anterior presupone en primer lugar un mejoramiento sustantivo en la calidad del gasto en educación y de la inversión pública en general. En lo que concierne a la educación superior y a la educación básica, es necesario establecer lo antes posible redes de bases de datos en el sistema universitario que levanten y actualicen información demográfica de las universidades y de la educación superior no universitaria, catastros de instituciones, información cientométrica y bibliométrica e información estadística sobre seguimiento de graduados y titulados, tasas de retorno y participación en el mercado de patentes. En segundo lugar, se necesitan institutos especializados de evaluación métrica y cualitativa de los rendimientos y desempeños académicos de los educandos del sistema a través de sistemas de pruebas nacionales que deberían internacionalizarse. A ello debería sumarse el fortalecimiento de los sistemas de evaluación del gasto y de acreditación cuyo trabajo depende sustancialmente de contar con proveedores de información del tipo de las instituciones y redes antes mencionadas. En la CAN, Colombia es el único país que tiene ya desarrollados avances en esta dirección. Es dentro de este contexto y el de las sugerencias 8.4 y 8.5 que hay que planificar y operacionalizar el uso intensivo de las TICs.
- 8.3** Es indispensable la existencia de mecanismos y órganos de regulación cuya misión sea establecer relaciones armoniosas y productivas entre el desarrollo de los sistemas de educación superior y las necesidades inmediatas y futuras de los mercados laborales generados por el sector empresarial y por las capacidades que deben poseer los servidores públicos para incrementar la eficiencia y presencia de los estados con servicios públicos que excluyan la inequidad y robustezcan permanentemente las condiciones de gobernabilidad.
- 8.4** La creación de mecanismos que potencien la movilidad horizontal entre estudiantes y profesores de las universidades de la CAN y de la región, es también una condición necesaria para que las actividades de investigación puedan contar con la masa crítica y los recursos requeridos para obtener resultados científicos e innovaciones que sean un soporte efectivo del desarrollo económico y de intercambios menos asimétricos con el hemisferio norte y con el Asia industrializada. En la última década se ha observado un incremento del movimiento de los universitarios latinoamericanos hacia los países de la región de mayor magnitud: Brasil, México y también Argentina. Es necesario que una tendencia de este tipo sea iniciada y estimulada entre los miembros de la CAN. El programa Erasmo de la Unión Europea puede ser un antecedente muy aleccionador.
- 8.5** La instauración de redes de bibliotecas y centros de información académica y profesiográfica, así como de institutos de investigación científica, tecnológica y humanística y escuelas de postgrado, es una estrategia de desarrollo institucional muy compatible con las propuestas anteriores y que, además, puede contribuir a articular los sistemas universitarios con la educación básica, los gobiernos locales y regionales y los sectores empresariales y productivos.

## BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES CONSULTADAS

Asamblea Nacional de Rectores (ANR). (2007). *Resumen Estadístico Universitario*. ANR. Lima.

Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). (2002). *Agenda de Políticas y Estrategias para la Educación Superior de Colombia 2002-2006. De la Exclusión a la Equidad*. ASCUN. Bogotá.

Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (2007). *Educación Superior en Iberoamérica*. CINDA. Chile.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC). (2003). *Perú ante la Sociedad del Conocimiento*. CONCYTEC. Lima.

Espinoza, O. et al. (2006). *Estudio analítico comparativo del sistema educacional de MERCOSUR – Educación Superior*. Proyecto BRA/04/049 – La educación en el siglo XXI: Estudios, investigaciones, estadísticas y evaluaciones educacionales. Santiago.

García Guadilla, C.. (1998). *Situación y Principales dinámicas de Transformación de la Educación Superior en América Latina*. Fundayacucho. Caracas. Se ha usado este libro, entre otros, para las referencias históricas de las universidades, aunque no siempre hemos coincidido con su cronología.

Haya de la Torre de la Rosa, R.. (2005). *Educación Superior Tecnológica en el Perú. Oferta y Demanda*. CONCYTEC. Lima.

Maticorena Estrada, M.. (2000). *Una Argumentación Histórico-Jurídica y el Derecho Indiano*. Fondo Editorial UNMSM. Lima.

Navarro N. L.. (2007). *La noción de “condiciones de educabilidad” como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social para la educación*, Actas del Congreso Internacional Reformas y Escuelas para el nuevo Siglo, Tomo II, página 11. Foro Educativo. Lima.

Piscoya Hermoza, L.. (2005). *Calidad de la formación universitaria vs. mercado laboral*. ANR. Lima.

Piscoya Hermoza, L. (2006). *Formación universitaria vs. mercado laboral*. ANR. Lima.

Rama, C. (2005). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*. IPASME. Caracas.

Rama, C. (2006). *Los Postgrados en América Latina en la Sociedad del Saber*. en IESALC (2006) Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Caracas.

Rama, C. (2007). *Los Postgrado en América Latina en la Sociedad del Conocimiento*. IPASME. Caracas.

- Rawls, J. (1972). *A theory of justice*. Oxford University Press. Massachussets.
- Rodríguez Oróstegui, F. (2006). *El financiamiento de la educación superior en América Latina: Una visión panorámica*. en IESALC, Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005.
- Rodríguez Ostría, G., Weise Vargas, C. (2006). *Educación Superior Universitaria en Bolivia, estudio nacional*. IESALC. Bolivia.
- Sadlak, J. y Nian C. L.. (2007). *The world-class university and ranking: aiming beyond status*. CEPES. Romania.
- Solis Fonseca, G.. (2003). *Lenguas en la Amazonia Peruana*. Edición por Demanda. Lima.
- Sverdlick I., Ferrari P., Jaimovich A.. (2005). *Desigualdad e Inclusión en la Educación Superior, un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Fundación de Laboratorio de Políticas Públicas. Argentina.
- The Economist (january 2004)*
- The UNESCO Institut for Statistics (2006). *Global Education Digest 2006 Comparing Education Statistics Around The World*. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Canadá.
- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). (2007). *Educación Superior en América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy*. UDUAL. México.
- Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho". (2005). *Estudio sobre Repitencia y Deserción en la Educación Superior en Bolivia*. IESAL. Bolivia.
- Universidad Internacional del Ecuador Quito. (2005). *La Educación Superior Privada en el Ecuador*. IESALC. Ecuador.
- Wiese Vargas, C. (2004). *Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia*. IESALC. Cochabamba.
- Ministerio Nacional de Educación de Colombia (2007); *Estadística de Educación Superior al 26.03.2007*. Informe proporcionado a solicitud personal.