



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
• IIPE-UNESCO Buenos Aires
• Oficina para América Latina



ESTADO DEL ARTE
DE LA INVESTIGACIÓN
A LA POLÍTICA

Perfil del estudiante universitario latinoamericano

María Cristina Parra Sandoval

Junio 2021

Advertencia

El uso de un lenguaje no discriminatorio en función del género de las personas es una de las prioridades de la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Sin embargo, su aplicación en la lengua española plantea soluciones muy distintas, sobre las que aún no se ha logrado ningún acuerdo.

En tal sentido, evitamos usar en nuestros textos expresiones tradicionales que ya han sido abandonadas en el español académico y profesional contemporáneo, tales como la palabra “hombres” para referirse a varones y mujeres. Además, siempre que sea posible, procuramos emplear palabras de género neutro en reemplazo de palabras en género masculino.

Sin embargo, con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar desdoblamiento léxico en artículos, sustantivos y adjetivos para subrayar la existencia de ambos sexos, hemos optado por el uso genérico del masculino, en el entendimiento de que todas sus menciones representan siempre a personas de ambos sexos.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma de posición alguna de parte de la UNESCO o del IICE en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Publicado en 2021 por la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Agüero 2071, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

© UNESCO 2021

Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution- ShareAlike 3.0 IGO

(CC- BY- SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.es>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (<https://es.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>).



La serie de documentos *Estados del Arte de investigaciones de políticas educativas* se inscribe en el marco de las actividades del área de Investigación y Desarrollo de la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la UNESCO, cuya misión consiste en fortalecer las capacidades de los Estados Miembros de la UNESCO en la región para planificar y gestionar sus sistemas educativos.

La producción de estos documentos se articula específicamente con el proyecto Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina ([SITEAL](#)). El SITEAL es un observatorio en línea que ofrece una base de políticas, normativas, investigaciones y estadísticas sobre la situación educativa y de la primera infancia en la región latinoamericana, a partir de las cuales se producen documentos que sistematizan e interpretan dicha información para su seguimiento.

El objetivo de los *Estados del Arte* es facilitar a los equipos técnicos de gobierno, investigadores, docentes y capacitadores, documentos que sistematicen y analicen investigaciones sobre ciertos temas relevantes para la planificación y gestión de la política educativa. A través de este tipo de estudio se intenta generar conocimientos útiles, con la finalidad de identificar y resumir el nivel de desarrollo de cada tema, reconociendo dimensiones, categorías y focos, así como también los puntos de disidencia, las constantes, las tendencias y los desafíos actuales que emergen en cada caso. El propósito de estos estudios es aportar a la comprensión del tema seleccionado y, al mismo tiempo, enriquecer el debate educativo.

Lo que se espera es que, mediante sus distintos ejes, esta serie de documentos funcione como un conjunto de estudios que faciliten la traducción del conocimiento producido por el mundo académico hacia el campo de la política pública.

Contenido

1. Introducción.....	5
2. Marco de referencia.....	11
3. Precisiones metodológicas.....	16
4. Los temas prioritarios.....	21
4.1. ¿Quiénes son estudiantes universitarios?	22
4.1.1. Corrientes de investigación	22
4.1.2. La diversidad de los sujetos como objeto de estudio.....	23
4.2. Los estudiantes nativo-digitales y el uso de las TIC	39
4.3. La construcción social de la noción de género	41
4.4. La participación política de estudiantes universitarios	43
4.5. Los estudiantes de educación superior desde la perspectiva de la política pública	45
5. Consideraciones finales	49
6. Bibliografía	52

1. Introducción

El campo de la investigación en las ciencias sociales está muy vinculado con los condicionantes sociales y políticos del momento, de tal manera que, en su orientación, los cambios producidos en el contexto sociopolítico tienen un importante impacto. En el caso de América Latina, este contexto estuvo signado, durante varias décadas, por la presencia de gobiernos autoritarios y democracias muy frágiles, mientras que en el ámbito socioeconómico persiste su condición de alta desigualdad. Esta realidad, cuyo origen se remonta a la conformación de los Estados nacionales modernos, tiene –entre sus rasgos más importantes– el rezago en la producción sistemática de conocimiento que, más allá de la retórica, releva empíricamente las condiciones sociales y económicas del momento.

Este escenario derivó en la institucionalización, relativamente tardía, de la investigación social en la región, proceso que solo inició su consolidación en la medida en que los Estados nacionales comenzaron a requerir “lineamientos científicos” que orientaran su funcionamiento (Castro-Gómez, 2000, como se citó en Tello, 2019). Bajo esta premisa, en América Latina la investigación educativa viene acotándose a “...un campo que se ha ido configurando históricamente en relación con el surgimiento y despliegue de los sistemas educativos, las instituciones de ciencia y tecnología, y de las mismas disciplinas de las que se nutre” (Gorostiaga, Tello y Isola, 2012, p. 17).

En el campo de la educación superior, en particular, se evidencia en interrogantes y demandas por conocimiento sistemático, que plantean los rasgos más resaltantes de los diferentes periodos de evolución de la educación superior latinoamericana, especialmente a partir de la primera década del siglo XX. A lo largo de ese proceso, en un principio, prevaleció el modelo latinoamericano de universidad autónoma, popular y democrática¹. Este modelo estaba sostenido por el Estado con políticas de libre acceso y

1 Modelo que se derivó de la Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina, 1918) y fue desplazando la universidad elitista y colonial en diferentes momentos en cada país. Otro rasgo importante de este modelo fue la posición hegemónica de la universidad en el contexto de la educación superior, casi sin interpelación por parte de otras instituciones también dedicadas a los estudios postsecundarios.

de financiamiento, más o menos satisfactorio, y sin rendimiento de cuentas. Posteriormente pasó a ser un modelo² de limitaciones en el acceso y en el financiamiento por parte del Estado, a partir del surgimiento de instituciones de educación superior no universitaria y de medidas de evaluación y acreditación institucional. Ello, en conjunto y paralelamente, impulsó el crecimiento exponencial de la educación superior privada.

Durante este proceso, no solo se registraron cambios en las instituciones de educación superior, sino también en los actores que hacen vida en ellas, especialmente, los estudiantes. Algunos de estos cambios son de naturaleza cuantitativa, otros también cualitativa, pero ambos ponen en evidencia la configuración de un nuevo perfil del estudiante de educación superior.

Durante los últimos cuarenta años, la región latinoamericana ha sido testigo de dos procesos que impactaron en los sistemas educativos de los diferentes países: la extensión de la obligatoriedad de la educación y la expansión y diversificación de la educación superior (Ruiz y Schoo, 2014; Scioscioli, Lorente Rodríguez y Ruiz, 2018). Ambos procesos incidieron de manera significativa en las características de la población estudiantil que accede a la educación superior.

Tanto la extensión de la obligatoriedad, como la expansión y diversificación de la educación superior fueron, en gran medida, el resultado de políticas educativas emprendidas por diferentes gobiernos que tenían la intención de producir reformas para adecuar esos sistemas a las exigencias de la sociedad. La extensión de la obligatoriedad a la educación secundaria formó parte de las normativas jurídicas que sustentaron las reformas educativas. Su objetivo era garantizar el derecho a la educación, no solo en cuanto al acceso, sino en cuanto a la promoción y el egreso, a la calidad de la formación recibida y al respeto a las diferencias. Todo ello en un contexto de marcada desigualdad socioeconómica, como lo es el de Latinoamérica.

2 Modelo relativamente extendido en la región, aunque hay diferencias importantes entre los países en cuanto al grado de recepción y funcionamiento, especialmente en relación con el acceso, la presencia de las instituciones privadas y el vínculo con el Estado.

Durante la primera década de 2000, la región latinoamericana registró un progreso importante en términos de desarrollo global y crecimiento económico. Ello supuso un contexto favorable para la educación, en especial para el crecimiento de la secundaria, parcialmente promovida³, como respuesta a las mencionadas reformas legales que impulsaron la obligatoriedad de los estudios de este nivel. Esto redundó también, en un contexto favorable para la educación superior, que posteriormente daría cuenta de un crecimiento anual promedio de la matrícula del 3,7%, en el periodo comprendido entre 2010 y 2017 (García de Fanelli, 2019).

Complementariamente, desde mediados de la presente década se advirtió en América Latina un proceso de transición demográfica. Este proceso – caracterizado por el decrecimiento poblacional y el envejecimiento relativo de la población–, aunque significa una disminución en la proporción de niños y jóvenes en edad escolar, también supone la presencia de un “bono demográfico” que abre una inapreciable oportunidad para la expansión educativa, especialmente en enseñanza secundaria (CEPAL, 2008). Entre los estratos poblacionales que acusan el crecimiento del mencionado bono demográfico se encuentran, justamente, los que conforman la población en edad escolar, que corresponde a la educación secundaria, terciaria y universitaria. En síntesis, hay más jóvenes que potencialmente demandan la educación secundaria, terciaria y universitaria.

En ese sentido, varios fueron los factores que coadyuvaron a que se produjera la expansión de la educación superior. Entre ellos, las reformas legislativas –ya mencionadas– promovieron la extensión obligatoria de la enseñanza secundaria, así como los efectos de las políticas de inclusión de sectores que habían sido excluidos (como las mujeres⁴, las poblaciones indígenas⁵ y los

3 El crecimiento de la secundaria fue parcialmente promovido por las reformas que introdujeron su obligatoriedad ya que en ello también han intervenido los avances en la escolarización primaria como un factor de crecimiento que, sin embargo, es contravenido a su vez por la presencia de formas de distribución de la matrícula de educación secundaria en circuitos de discriminación (Ruiz y Schoo, 2014).

4 La población universitaria femenina alcanzó a ser el 55% de los estudiantes de educación superior en América Latina en 2017 (García de Fanelli, 2019).

5 En varios países de la región, se llevaron a cabo reformas que incorporaban la idea de multiculturalismo y diversidad y sentaron las bases para la implementación de políticas de atención e incorporación de estudiantes indígenas (Olivier, 2012).

estudiantes con discapacidades⁶) y, además el crecimiento de la matrícula estudiantil de las instituciones privadas (Brunner y Miranda, 2016).

Para la fecha de publicación del Panorama Social de América Latina 2019, la educación primaria en la región es prácticamente universal y la educación secundaria presenta un acceso masivo (CEPAL, 2019, p.64) que, entre 2010 y 2016, se expresa en un crecimiento del 8% de estudiantes inscritos en este nivel de educación en América Latina y el Caribe (Instituto de Estadística de la UNESCO [UIS UNESCO], 2021). En este crecimiento, se puede inferir que fue determinante el porcentaje de mujeres que se incorporó a la enseñanza secundaria en la región (entre 2000 y 2019 experimentó un aumento del 12% [<https://datos.bancomundial.org/>]).

A ello se añade que, en el periodo comprendido entre 2000 y 2015, de cada 100 mujeres, 93 hombres completaron el primer nivel de secundaria en América Latina y el Caribe. Complementariamente, en cuanto a la terminalidad educativa secundaria superior⁷, la región tiene un índice de paridad de género de 1.11, superando el promedio de este índice en el mundo, que es de 0,98. Incluso para las mujeres de menores ingresos de la región, la terminalidad educativa del nivel es mayor (34%) que la de los hombres en su misma situación (31%), porcentaje que también supera el promedio registrado para el mundo (33% de las mujeres con menos ingresos completaron la educación secundaria superior) (UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura], 2020). A ello se suma un dato adicional: “...la tasa de crecimiento anual promedio de los graduados es mayor a la de los estudiantes de nivel medio” (García de Fanelli, 2019, p. 13). Así, aunque existen disparidades entre los países de la región –producto de los diferentes grados de desarrollo, de las propias condiciones sociopolíticas y demográficas, y del acceso a la información–, se puede afirmar que ha habido un sólido crecimiento de la población que ingresa y completa el nivel de educación secundaria, producto de la incorporación de las mujeres (lo cual jugó un papel relevante en este resultado).

6 En muchos países de la región han adoptado políticas dirigidas a la atención de los estudiantes con distintas discapacidades (Brunner y Miranda, 2016).

7 Nivel educativo inmediato previo requerido para incorporarse a la educación terciaria.

El crecimiento de la educación secundaria y, especialmente de su tasa de terminalidad educativa, repercutió, tal como ya se ha dicho, en la expansión generalizada de la educación terciaria en América Latina y el Caribe, que entre 2010 y 2016 experimentó un crecimiento del 8% (<http://www.redindices.org/indicadores>). Esto se debió a la significativa participación de las mujeres en los estudios de educación terciaria. De acuerdo con la información aportada por el Banco Mundial, en 1980 la participación femenina en América Latina y el Caribe era de 11,68%. Este porcentaje acusa un marcado crecimiento, ya que para 2019 la tasa bruta de matriculación en educación terciaria era de 59,72% (<https://datos.bancomundial.org/>). A este aumento de participación de las mujeres en educación superior se suma que, tal como es el caso de Chile, “...la población más pobre es significativamente femenina, cualquiera sea la categoría empleada para definirla (pobreza o quintil)” (Donoso y Cancino, 2007, p. 226). También se observan desigualdades entre los países y al interior de ellos. Ellas evidencian el desafío que representa culminar el nivel secundario para los sectores más desfavorecidos. Mientras solo 35,4% del primer quintil culmina los estudios superiores, 83,5% del quinto quintil los termina (CEPAL, 2019).

La participación de instituciones de gestión privada también tuvo una incidencia determinante en la expansión de la educación superior en América Latina y el Caribe. Varios son los datos que permiten confirmar esta afirmación. Por un lado, el aumento en el número de instituciones de gestión privada, que en 2014 representaba el 67% del total de las instituciones universitarias de la región (Saforcada (Dir.), Atairo, Trotta y Rodríguez Golisano, 2019). Por otro lado, aunque las instituciones de gestión pública tradicionalmente mantienen una presencia significativa en la matrícula estudiantil, en 2010 las instituciones privadas registraron el 52%, cifra que para 2016 alcanzó a ser del 55% del total de la matrícula de educación superior de la región (Saforcada [Dir.], Atairo, Trotta y Rodríguez Golisano, 2019). En este sentido, mientras la participación del sector estatal en el crecimiento anual promedio de la matrícula de educación superior América Latina –en el periodo 2010-2017– fue del 3,1%, la del sector privado fue de 4,8% (García de Fanelli, 2019).

Un dato adicional, que no puede perderse de vista en este panorama, es la creciente demanda de educación superior no universitaria. Ella es ofrecida por instituciones⁸ orientadas a la formación en áreas técnicas y profesionales, como respuesta a un escenario de cambios en la estructura productiva y en el mercado ocupacional, y en el que la mayor oferta de fuentes de empleo se produce en el sector servicios (Bellei [Coord.], Poblete, Sepúlveda, Orellana y Abarca, 2013). En 2014, se estimó que las instituciones de educación superior no universitarias daban cuenta de 61,5% de todas las instituciones de educación superior en América Latina (Brunner y Miranda, 2016). Estas instituciones se caracterizaron por la captación de estudiantes de bajos ingresos, que contaron con esa oportunidad de formación como una forma de acceso rápido al mercado de trabajo y como mecanismo de ascenso social. En esta modalidad, la participación de las mujeres (51,3%) es ligeramente superior a la de los hombres (García de Fanelli, 2019). Sin embargo, cabe señalar que el mercado de trabajo pone de relieve la inequidad de género que “...podría estar magnificado por la segmentación al interior de esta educación que adscribe a las mujeres en opciones curriculares que tienen menores perspectivas económicas” (Sevilla, 2017, p. 60).

Finalmente, otros de los indicadores que pueden dar cuenta del perfil del estudiante universitario de las primeras décadas de este siglo son las tasas de terminalidad y de abandono de los estudios de educación superior. Ellas, no como dato estadístico crudo, sino desde la perspectiva de la disponibilidad de capital cultural de los estudiantes que egresan y de los que se ven obligados, por distintas circunstancias, a abandonar sus estudios, evidencian las desigualdades derivadas del origen socioeconómico y del lugar de residencia de quienes forman parte de esta población; así permiten profundizar en la naturaleza de “...desigualdades que son más difíciles de reducir que las económicas” (Chiroleu, 2018, p. 73).

En síntesis, este esbozo de factores, circunstancias y procesos revela que los estudiantes que acceden a la educación superior no constituyen una masa

8 En algunos países de la región estas instituciones de educación superior sobrepasan en número al de las universidades.

homogénea. Al contrario, esta población se caracteriza por significativas diferencias en términos de capital cultural, formación preuniversitaria, género, institución de adscripción, entre otros rasgos.

Este panorama general dibuja las distintas perspectivas para describir a este actor clave de la educación superior. Refiere tanto a la multiplicidad de identidades, dimensiones e interrelaciones implícitas para su abordaje, como a los dilemas y tensiones a los que se enfrentan instituciones y gobiernos en términos de políticas públicas de educación superior (de cara a los Objetivos de Desarrollo Sustentable [ODS], a ser alcanzados en 2030).

Teniendo presente lo anterior, la formulación e implementación de políticas públicas debe partir de reconocer la necesidad de disponer de información completa, sistemática y precisa acerca de quiénes son los estudiantes que asisten a instituciones de educación superior de la región.

En diversas oportunidades se llamó la atención acerca de la necesidad de establecer puentes de comunicación efectivos entre quienes investigan sobre educación superior y quienes toman las decisiones políticas. En este sentido, resulta imperioso determinar qué tanto se sabe en el ámbito académico y qué ha sido lo más relevante producido en los últimos años, de manera tal que las políticas públicas que se formulen e implementen cuenten con información actualizada y sistemática acerca de la temática en la región. De allí, la importancia de relevar esa información, objetivo del presente estado del arte.

2. Marco de referencia

El proceso de la educación superior como campo de estudio es relativamente reciente. Puede decirse que, hasta mediados del siglo pasado, la universidad no fue objeto de estudio sistemático para las ciencias sociales, no solo en Latinoamérica, sino en el mundo. De acuerdo con García Guadilla (1997) a partir de la década de los 60 comienza a

interesar el tema en América Latina, por el papel que se le atribuía a la universidad como motor del desarrollo y de la modernización de la región. En los 70, el fracaso de tales políticas en combatir la desigualdad y generar procesos democráticos estables impulsó la formulación de las teorías de la dependencia y de la idea de la educación como mecanismo de reproducción social y aparato ideológico del Estado. Mientras, desde los organismos regionales e internacionales (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe [OREALC/UNESCO], CELAC [Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños]) se impulsaba una perspectiva modernizadora crítica (García Guadilla, 1997).

El denominador común de estos abordajes de estudio de la educación superior obedecía a una visión macro, enfocada en resaltar la relación entre la universidad y el Estado, junto con todo lo que implicaba para el desarrollo de las naciones de la región. Esta visión se planteó desde una perspectiva que privilegiaba la mirada teórica –y, en no pocos casos, ideológica–, y con escasos referentes empíricos.

Esta orientación se mantuvo hasta finales de la década de los 80, cuando instituciones académicas como FLACSO, CINDA, CLACSO y organismos regionales como CRESALC/UNESCO [Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO], comienzan a desarrollar estudios de diagnóstico de la situación del sector, recabando información empírica para alimentar sus análisis y las recomendaciones de políticas públicas que de ellos surgieran. Todo esto, en el marco de las dinámicas institucionales definidas por los procesos de expansión y diversificación de la educación superior, que caracterizaron las últimas décadas del siglo XX.

Así, los estudios y análisis acerca de la educación superior estuvieron durante varias décadas centrados en cuatro temas muy vinculados con las particularidades del modelo de universidad y educación superior en Latinoamérica:

- 1) El estudio de las desigualdades en la atención a la demanda, que adquiere profunda significación en esta región, ya que es considerada como la de mayor desigualdad socioeconómica.
- 2) El análisis de los efectos producidos en los estudiantes por la experiencia de su tránsito por la universidad (acceso, retención, abandono y desvinculación).
- 3) El estudio de la profesión académica, institucionalizada como en respuesta a su acelerado crecimiento, entre otros factores.
- 4) La investigación de los sistemas universitarios o de educación superior⁹, partiendo de considerar el conjunto de instituciones de estudios postsecundarios de cada país¹⁰ como unidad de análisis (Brunner, 2009).

En este contexto, es posible identificar, durante gran parte del siglo XX, dos vertientes en las investigaciones sobre los estudiantes universitarios en América Latina: en primer lugar, los estudios enfocados en la caracterización y el análisis de los movimientos estudiantiles. Ellos surgieron como respuesta a las condiciones políticas de los países de la región en las décadas de los 60 y 70 y promovieron la participación de los estudiantes en las reformas políticas. En segundo lugar, los estudios sobre las dinámicas institucionales, caracterizadas por la masificación y la diversificación de la educación superior, profundizada a partir de la década de los 80 (Carli, 2014).

Estas vertientes tampoco buscan resaltar el papel de los estudiantes universitarios. Más allá de ser objeto de la implementación de las políticas públicas –recomendadas a partir de los resultados de estos estudios y su incidencia en las dinámicas institucionales– puede argumentarse que “... no se incluye en el análisis a los actores que intervienen en el campo de la formulación e implementación de políticas” (Krotsch 2002, p. 20). Sin embargo, es posible advertir como una fortaleza para la investigación que, no obstante, a la propensión a la retórica que caracterizó las primeras

9 Sistemas de educación superior en los cuales el desplazamiento de la universidad como institución hegemónica proveedora de estudios postsecundarios, ya era una realidad, como consecuencia del proceso de diversificación del sector.

10 A mediados de los 80 se produjeron 30 monografías, encargadas por el IESALC UNESCO, con el objeto de describir los sistemas nacionales de educación superior en cada país de la región Latinoamericana y del Caribe (García Guadilla, 2008).

etapas de la consolidación del campo de estudio de la educación superior en América Latina siguió una tendencia a los estudios que dan cuenta de evidencias empíricas acerca de los actores clave de las instituciones: los académicos y los estudiantes.

De allí que, relevar hasta qué punto los estudiantes efectivamente son actores clave de la educación superior ha sido objeto de investigación. Más allá de lo que señala Krotsch (2002), constituye una tarea impostergable, ya que los profundos cambios sociales de los últimos años impactaron, no solo en el sector de la educación superior y en la universidad en particular, sino en la misma concepción de lo que es ser estudiante universitario. Tanto sus características como su perfil son instancias impactadas transversalmente por la penetración exponencial de la tecnología virtual y por los efectos de la reciente pandemia de la COVID-19.

En 2015, la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sustentable (ODS) 4 de la UNESCO (2016) –“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”– reitera que sigue siendo una tarea pendiente, de cara al 2030, que los gobiernos garanticen la finalización de la educación secundaria y la prestación de los estudios técnicos, profesionales y universitarios. Esta reiteración se hace a pesar de los logros evidentes en materia de educación alcanzados en la región y resaltados en el panorama esbozado en el apartado anterior.

En tal sentido, vale la pena destacar como temas que deben ser objeto de atención en lo que atañe a estudiantes de educación superior, lo postulado por la Agenda Educación 2030. De acuerdo con la propuesta de la Agenda y, en el marco del ODS 4, se espera que en el transcurso de la siguiente década los países logren “...aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento, [así como] ... eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas...” (UNESCO, 2016).

Por ese motivo, cada una de las estrategias propuestas de la Agenda apunta a hacer honor a los principios de la educación como un derecho humano fundamental y un derecho habilitador, la educación como un bien público donde haya igualdad de género (UNESCO, 2016), siempre teniendo en cuenta la realidad sobre la que se actúa y el marco global del desarrollo. En este sentido, la Meta 4.3 –que plantea “asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (UNESCO, 2015, p. 40)– parte del supuesto de la superación de toda desigualdad fundada en el género, el origen social, regional y étnico, la edad y las discapacidades. La calidad de la formación técnica, profesional y superior contempla el papel relevante de las instituciones de educación superior para “...la educación de los científicos, expertos y líderes del futuro” (UNESCO, 2015, p. 41). Acceso, calidad y pertinencia se afirman como pilares en la estrategia de la educación terciaria, progresivamente gratuita. Teniendo en cuenta los cambios que se están produciendo en el mercado de trabajo y en la composición demográfica de la población, se prevé la necesidad del acopio de información que permita plantear cuáles son las competencias, aptitudes y habilidades –cognitivas y no cognitivas– requeridas para que gente joven y adulta pueda tener acceso al mercado de trabajo, incluso informal.

Partiendo de la declaración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en particular, del ODS 4) a alcanzar en 2030, uno de los insumos que necesitarán los gobiernos y las instituciones de educación superior es el conocimiento certero de la realidad del estudiante universitario. Más allá del número estadístico de quienes acceden a este nivel educativo, ello hace significativo el relevamiento de la información que los estudiosos de la educación superior han podido obtener. También pueden incluirse otras y distintas dimensiones de análisis que caractericen sus estudios.

En tal sentido, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible dedica un apartado a la necesidad de contar con la comunidad de equipos de investigación en educación, en cuanto a los aportes que dicha comunidad puede hacer en favor del desarrollo de la educación y del diálogo sobre políticas. En consecuencia, la investigación debe contribuir tanto con

hallazgos que sean aplicables a políticas concretas, así como a crear capacidades sostenibles, sea a nivel local, o nacional.

Finalmente, al momento de este relevamiento de las investigaciones sobre el perfil de los estudiantes de educación superior, en todos los ámbitos del mundo se sienten los impactos que produjo y sigue produciendo la COVID-19. En tal sentido, aunque es prematuro hacer señalamientos conclusivos al respecto, sí es necesario destacar algunos de los aspectos que, muy probablemente, requerirán la atención de los equipos de investigación. En primer lugar, tal como el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC UNESCO) señala, los retos no resueltos a los que se enfrentaba la educación superior en la región se profundizarán en su alcance y efectos. Con ellos nos referimos a “...crecimiento sin garantías de calidad, inequidades en el acceso y en los logros o la pérdida progresiva de financiamiento público” (IESALC UNESCO, 2020, p. 14). En segundo lugar, los estudiantes más vulnerables y frágiles, desde el punto de vista socioeconómico y de capital cultural, se verán más afectados. Ello aumentará la posibilidad de que abandonen sus estudios, profundizando la desigualdad. En tercer lugar, las condiciones del mercado laboral se harán más difíciles en la medida en que la pandemia generó aumentos en la tasa de desempleo por la contracción económica que está afectando a todos los países de la región. Por último, los estudiantes y sus familias se encuentran en una situación de total incertidumbre acerca del futuro, y eso afecta significativamente sus posibilidades de éxito escolar.

3. Precisiones metodológicas

Aunque la definición del término “estudiante universitario” según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) parece sugerir la existencia de un sujeto único, homogéneo y cuya característica común puede ser cursar estudios en una institución de educación superior, el haber identificado más de una decena de temas diferentes en torno a este sujeto da cuenta de la riqueza de su contenido, de las miradas de los equipos de investigación y, en consecuencia, de sus análisis.

Como se ha señalado en distintas oportunidades, de acuerdo con los criterios bibliométricos tradicionales, el aporte de las investigaciones científicas realizadas en América Latina es marginal. Los estudios sobre educación superior no son una excepción. Aunque muchas de las revistas latinoamericanas especializadas cumplen con los requisitos de calidad exigidos para estas publicaciones¹¹ y a pesar de que algunas de ellas además están indexadas en índices internacionales como **Scopus**, la investigación sobre educación superior producida en la región permanece alejada de la “corriente principal de la ciencia”¹².

A la luz de esta premisa, este trabajo pretende construir un estado del arte de la investigación acerca de estudiantes universitarios en América Latina entre 2005 y 2020. Para ello, se recurrió, principalmente, a Dialnet, Redalyc y Scielo, por ser las bases de datos que más reportan los trabajos producidos en la región. De la consulta a estas bases o repositorios se ubicó más de 150 artículos de investigación, 10 memorias de eventos, 9 tesis de postgrado y 3 libros¹³ en el periodo mencionado¹⁴.

El objeto de estudio, análisis y presentación de resultados de todas esas fuentes dan cuenta de diferentes dimensiones del perfil del estudiante universitario. Estas dimensiones se definieron de acuerdo con las categorías que surgieron de una primera revisión de los estudios encontrados, se organizaron conforme el tema tratado, el nivel de estudios objeto de la investigación, el tipo de investigación y el alcance espacial o territorial.

1. Categorías en torno al tema¹⁵:

- a. Quiénes son los estudiantes universitarios (características demográficas, físicas, socioeconómicas, psicológicas, educativas/formativas, capital

11 Arbitrajes “doble ciego”, resumen en inglés, árbitros internacionales, artículos de investigación, referencias actualizadas, etc.

12 Varios autores coinciden en señalar esta realidad de la investigación latinoamericana en educación y, en educación superior (Brunner, 2009; Gorostiaga, Tello y Isola, 2012).

13 La escasa presencia de libros puede ser explicada por el hecho de que pocos de ellos se encuentran en versión digital. Por otra parte, uno de los libros revisados recoge contribuciones de distintos autores, por lo cual cada capítulo fue registrado de manera individual, toda vez que cada uno trabajó temas diferentes con relación al estudiante universitario.

14 En total fueron identificados más de 172 trabajos.

15 Este orden no refiere a número de artículos encontrados en cada categoría. Es un orden aleatorio.

- social, capital cultural).
- b. Perfil de ingreso o admisión. Perfil vocacional/orientación. Toma de decisiones acerca de carrera profesional.
- c. Aprendizaje (estrategias, recursos, razonamiento lógico). Competencias/rendimiento
- d. Uso de las TIC.
- e. Salud física y mental.
- f. Participación política/cultura política.
- g. Trabajo/Empleabilidad.
- h. Expectativas/aspiraciones/vivencias/experiencias/percepciones/actitudes/representaciones/motivaciones (dimensiones subjetivas).
- i. Género/violencia de género/homofobia.
- j. Uso del tiempo libre.
- k. Políticas dirigidas a la población estudiantil/implementación/efectos.
- l. Otros temas (participación en radios universitarias, educación ambiental, resolución de conflictos, estudiantes migrantes).

2. Nivel de estudios (objeto de la investigación revisada):

- a. Pregrado.
- b. Postgrado.
- c. Técnico Superior.
- d. Sin especificar/en general.
- e. Pre y posgrado.

3. Tipo de método de investigación:

- a. Cuantitativa.
- b. Cualitativa.
- c. Mixta.

4. Alcance (espacial):

- a. Regional.
- b. Parcialmente regional (dos o más países).
- c. Nacional/local.

Asimismo, se consultaron 23 reportes o informes de organismos gubernamentales, regionales y de organizaciones no-gubernamentales. Ellos ofrecen datos estadísticos acerca de la población juvenil en general y/o de los estudiantes universitarios en diferentes países del subcontinente. También se consultaron 14 fuentes que permiten establecer algunos antecedentes del tema y el contexto en el que se ubica la figura del actor “estudiante universitario”. Como todo trabajo que requiere del juicio subjetivo pero informado, la selección de las categorías de clasificación obedece: en primer lugar, a la ocurrencia de los temas y, en segundo lugar, a lo que los antecedentes teóricos y las tendencias generales de la investigación en educación superior señalan como relevantes. De acuerdo con lo anterior, nos propusimos abordar la exposición desde distintos enfoques.

En primer lugar, desde la perspectiva cuantitativa de su aparición en el relevamiento de la información¹⁶. Así, casi la cuarta parte de los trabajos están concentrados en describir quiénes son los estudiantes universitarios. No obstante, como se abordará más adelante, estos trabajos –lejos de ser una mera descripción de esas características– son el punto de partida para abordar otros aspectos de la problemática estudiantil. Le siguen, a continuación, los trabajos que resaltan los aspectos vinculados a la salud física y mental; la relación con la práctica pedagógica (estrategias y recursos de aprendizaje utilizados por los estudiantes y sus competencias y rendimiento); el perfil de ingreso o admisión; la participación y cultura política de los estudiantes universitarios; los estudios de género; las dimensiones subjetivas (expectativas, representaciones, aspiraciones, vivencias); el empleo de las TIC, el uso del tiempo libre; los estudiantes que trabajan. Finalmente, un grupo de trabajos que, por su específica temática no pudieron ser considerados en las categorías anteriores.

En segundo lugar, es objeto de las investigaciones el nivel de los estudios de educación superior. Así, aunque en algunos casos los equipos de investigación simplemente hablan de los estudiantes universitarios en

16 No obstante, es necesario aclarar que esta cuantificación no significa que refiera a un orden de importancia de los temas tratados por los investigadores con relación a los estudiantes universitarios, si se tiene en cuenta que en ningún caso se trata de una muestra estrictamente representativa.

general (sin especificar su nivel de estudio), la mayoría de quienes sí informan acerca de sus sujetos de investigación, indican que fueron estudiantes del nivel de pregrado. Muy pocas investigaciones tienen como objeto de estudio a estudiantes de posgrado o del nivel de técnicos superiores. La constatación de este hecho alerta acerca de la necesidad de ampliar el panorama, ya que ambos niveles, postgrado y técnico superior, tienen hoy una presencia importante en la educación superior latinoamericana.

En tercer lugar, aunque la búsqueda estuvo circunscripta a América Latina, fue importante conocer cuál era el alcance de las investigaciones, en términos del espacio territorial cubierto. Los resultados indican que, en su mayoría, los equipos de investigación orientan sus trabajos al espacio probablemente más cercano de su propia ubicación y, en tal sentido, sobresalen los trabajos cuyo radio de acción es nacional o local. Se encontraron muy pocos trabajos que abarcan toda la región (2) o que relevan información sobre estudiantes universitarios de dos o más países de la región (3).

Por último, en cuanto a la fecha de publicación de los trabajos y la fecha de la realización de las investigaciones, es interesante observar que, a medida que pasa el tiempo, la tendencia observada es que las publicaciones aumentan. Así, si se agrupan en intervalos de cinco años (2005-2010, 2010-2015, 2016-2020) las publicaciones encontradas fueron 23, 63 y 64, respectivamente. Por supuesto, este tampoco es un dato concluyente, ya que podrían haber intervenido otros factores (que tienen que ver con la visibilidad misma de las publicaciones en América Latina) no obstante, –de confirmarse la tendencia– podría indicar que el interés por los actores que intervienen en la dinámica universitaria en la región está aumentando. Ello es un indicador positivo desde el punto de vista de los retos y las demandas que se le hacen a la educación superior en la región, ya que revelaría que el foco deja de ser los sistemas de diversa índole –educativos, políticos, sociales– (como han sugerido los diversos autores que han tratado el tema de la investigación en el campo de la educación superior en América Latina) y pasa a ser los actores, no simplemente como “objeto de las políticas” (según el justificado reclamo de Krosch [2002]), sino como actores clave en

la dinámica universitaria. Y así, aprehender que ellos, en todo caso, deben considerarse como “sujetos clave” en el diseño e implementación de las políticas de educación superior.

4. Los temas prioritarios

Tal como ya se mencionó, el relevamiento cuantitativo de la información acerca de cuáles son los temas que atraen la atención de los equipos de investigación, siguiendo a las fuentes consultadas, no indica, de ninguna manera, una tendencia mayoritaria. Sin embargo, es posible sugerir que la aparición de determinados temas sugiere la prioridad que los equipos de investigación dan a aspectos específicos de los estudiantes universitarios.

También hay que señalar que la presentación de esos temas prioritarios permite observar cómo los equipos de investigación combinaron varias categorías propuestas para hacer este relevamiento. Este aspecto es interesante de resaltar, en tanto nos indica que –desde la investigación académica– el tema de los estudiantes universitarios y la definición de su perfil se abordó con una visión de conjunto, que combina distintas facetas. Así, aunque la mayoría de los trabajos consultados utilizan una metodología cuantitativa, ello no es óbice para que el análisis e interpretación de los datos, expresados numéricamente y probados estadísticamente, ofrezcan una perspectiva panorámica. Perspectiva que, complementada con los hallazgos encontrados por los equipos de investigación que utilizan una metodología cualitativa o combinada (cuantitativa y cualitativa), permite abordar distintos aspectos o variables del problema y la relación existente entre ellas.

Por último, las categorías previamente enunciadas tuvieron un carácter instrumental. Así se logró clasificar e identificar los temas presentes en las investigaciones relevadas. La exposición a continuación responde a la forma en que esos temas se agrupan para organizar el análisis de las investigaciones, en función de seis dimensiones desde donde se puede entender al sujeto “estudiante universitario”:

1. en sus características socio-individuales,
2. en su relación con el medio académico e institucional,
3. en su relación con el mundo del trabajo,
4. en la forma en que asume prácticas extracurriculares (institucionales o no),
5. en cuanto al uso de las TIC por parte de estudiantes contemporáneos, en tanto “nativos digitales”, y
6. la forma en que construyen su concepción de género.

4.1. ¿Quiénes son estudiantes universitarios?

4.1.1. Corrientes de investigación

Una de las corrientes, predominante en los estudios sobre educación superior en la región y plausible de considerar antecedente inmediato de la investigación acerca de los estudiantes universitarios, es la que centró el análisis en los movimientos estudiantiles y en la participación de estudiantes en las reformas que se produjeron. En estos estudios, la juventud universitaria era ignorada en sus características personales como sujetos y actores de la dinámica de la educación superior. Quiénes son, qué piensan, qué valores profesan, cuáles son sus representaciones, cómo se configura su identidad, cuál es su perfil vocacional, con qué capital social y cultural cuentan; en fin, qué los define como personas en su individualidad y en el entramado de relaciones sociales que establecen (más allá de ser parte de un sector de la población juvenil considerado, generalmente, homogéneo).

Probablemente movidos por la certeza de que es necesario tener un acercamiento diferente y construir un objeto de estudio susceptible de abordarse desde distintas perspectivas, en los últimos años, una parte importante de los equipos de investigación comenzó a indagar acerca de las características de estudiantes universitarios en América Latina. Estos estudios dan cuenta de la diversidad de los sujetos: de sus características demográficas, socioeconómicas, psicológicas, educativas, y de su capital social y cultural. También reconocen sus valores, sus creencias, y sus expectativas. Todo ello apunta a considerar que se está conformando una nueva identidad del estudiante universitario, dada “...la diversidad de perfiles y atributos” –relativamente novedosos– presentes en esta población en

las últimas décadas (Araneda Guirriman, Gairín Sallán, Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce, 2018).

4.1.2. La diversidad de los sujetos como objeto de estudio

En tal sentido, **las características demográficas y socioeconómicas de los estudiantes apuntan a los rasgos más visibles, tales como la edad.**

En este caso, algunos equipos de investigación dan cuenta de un leve aumento de la presencia de estudiantes de mayor edad al ingresar en la universidad. Se asume que esta tendencia es resultado de las políticas de extensión de la obligatoriedad de la secundaria, de su expansión y – muy probablemente–de la relativa disminución de abandono del nivel. Al respecto, Bellei, Poblete, Sepúlveda, Orellana y Abarca (2013, p. 88) apuntan que alrededor de 2010 “...en promedio el 53,5% de los jóvenes de 20 a 24 años ...había cursado totalmente la educación secundaria, lo cual significó un leve aumento respecto de sus pares de 25 a 29 años (51,2%) y un avance de nueve puntos porcentuales al comparárseles con los nacidos una década antes (44,8%)”. Asimismo, una de las investigaciones registradas (Oliveras, Vigier y Porras, 2014) resalta la participación de estudiantes de mayor edad en carreras técnicas y lo atribuye a que estos estudiantes provienen de sectores de la población que acceden a la educación superior por primera vez. A ello puede sumarse que, en muchos casos, como los de la investigación reseñada, estas carreras son de corta duración y, por eso, garantizan un ingreso más o menos inmediato al mercado de trabajo (Guzmán Gómez, 2017). Esto abona al hallazgo de las investigadoras que encontraron que, en la muestra de personas estudiantes y trabajadoras seleccionada de una población de nuevo ingreso a la universidad, la edad promedio era mayor que la del universo de estudiantes de nuevo ingreso ese mismo periodo, que no trabajaban (Petit, González y Montiel, 2011).

Mas allá de estas condiciones, también se encuentran los estudiantes que, por razones particulares, no pudieron realizar sus estudios durante su etapa juvenil y acceden a la universidad como adultos (Guzmán Gómez, 2017). En este sentido, es importante señalar que el tema de la edad adquiere mayor importancia, en tanto “... pone en entredicho la visión instrumental del

tránsito educativo continuo y sin interrupciones como garantía del buen desempeño académico y del éxito escolar” (De Garay, 2012, p. 54).

Un aspecto imprescindible en cuanto a las condiciones socioeconómicas es el origen social de los estudiantes. En este caso, los equipos de investigación coinciden en que el origen social no se circunscribe solamente a los ingresos económicos de la familia de origen, sino a un conjunto de factores presentes en la noción de capital cultural y social. Este conjunto de factores entra en tensión al momento de definir los proyectos académicos y personales de los estudiantes, su trayectoria formativa y el éxito o fracaso de su paso por la educación superior (Casillas, Chain, y Jácome, 2007; Grediaga Kuri, 2019). Otro dato importante, que confirma la tendencia observada en la expansión de la educación superior, es **el creciente porcentaje de mujeres en la población estudiantil.** Este dato constata el proceso de feminización de la educación superior, que ya se estableció como uno de sus rasgos más novedosos. En ese sentido, los estudios que relevaron este dato dan cuenta de que, incluso en algunos casos, la proporción de mujeres es superior a la de los hombres. Las investigaciones apuntan a señalar que esta presencia mayoritaria de las mujeres es más marcada en las disciplinas que tradicionalmente han sido consideradas como “femeninas”: educación, ciencias sociales y ciencias de la salud (en estas últimas, destaca la enfermería y cuidados para personas dependientes), aunque también se observa un aumento en la presencia de las estudiantes en disciplinas asociadas a las ciencias naturales y a las carreras técnicas (Pieck y Castañeda, 2016; Oliveras, Vigier y Porras, 2014). Este proceso de feminización de la matrícula se observa tanto en los estudios de grado y posgrado¹⁷, como en el nivel de técnicos superiores (Bonilla Rodríguez, López de Méndez, Cintrón Rodríguez, Ramírez Pagán y Román Oyola, 2005; Donoso y Cancino, 2007; Espinoza y González, 2010; Sevilla, 2017). También es preciso destacar algunos **elementos clave, recurrentemente presentados en las investigaciones: el ingreso familiar y el lugar de residencia.** Este último, comprendido en toda su

¹⁷ Un dato que apunta la creciente participación femenina en el posgrado, lo aporta Grediaga Kuri (2019) quien reporta que, para 2016 en México, el 54,3% de estudiantes de posgrado eran mujeres.

amplitud: la región latinoamericana presenta importantes diferencias cualitativas entre las zonas urbanas y rurales en términos de condiciones de vida, pero también diferencias al interior de las ciudades –donde persisten sectores desfavorecidos, con acceso limitado o precario a niveles mínimos de calidad de vida, entre los cuales es muy importante el tema de la calidad de la educación. Además, otros dos temas, relativamente novedosos, que han atraído la atención de los equipos de investigación –en su acercamiento a quiénes son los estudiantes universitarios– son **los indígenas y los estudiantes con discapacidades**, ambos como parte de los grupos más vulnerables entre la población estudiantil.

A pesar de la precariedad de las condiciones reseñadas, **una proporción relevante de estudiantes de sectores más desfavorecidos tuvo acceso a la educación superior, gracias a políticas implementadas por los gobiernos de la región.** En consecuencia, las estadísticas dan cuenta de que, en los últimos años, entre quienes tuvieron acceso a la educación superior se destaca, en promedio, la participación de estudiantes de los quintiles más bajos de la población. De acuerdo con la variable de ingresos familiares, esta participación pasó de ser 10,5% en 2000, a 16,8% en 2013 (Avitabile, 2017). En tal sentido, en América Latina hubo un manifiesto avance, tanto en la ratificación de los convenios internacionales (que buscan establecer políticas de inclusión de sectores tradicionalmente excluidos [mujeres, indígenas, afrodescendientes, poblaciones rurales, personas con discapacidades]), como en el desarrollo de un conjunto de estas políticas y de leyes que garanticen ese proceso. Sin embargo, tal como señala el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 (UNESCO, 2020, p. 35) “...el logro de la educación inclusiva requiere algo más que marcos normativos y legislativos rigurosos”.

La mayoría de los países de la región ratificó distintos tratados que dieron lugar a legislaciones nacionales orientadas a grupos considerados en condición de exclusión. Ejemplos de estas normas son: la Convención sobre los Derechos del Niño; la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de

Discriminación Racial; la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados; la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza; y el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales (UNESCO, 2020, p. 35). Gracias a ellas, 95% de los países de la región elaboró leyes que refieren a las personas con discapacidad; 66%, a la inclusión basada en el género; 64%, en relación con la condición de minoría étnica e indígena; y 59%, vinculada a la lengua materna (UNESCO, 2020).

Existen distintas iniciativas nacionales dirigidas a garantizar la inclusividad. Entre ellas se encuentran, por una parte, países que aplicaron mecanismos alternativos de apoyo económico a estudiantes de sectores desfavorecidos; políticas de acción afirmativa, como la asignación de cuotas de participación de grupos tradicionalmente marginados (mujeres, indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidades¹⁸); y la creación de cursos especiales dirigidos a la formación de maestros y profesores con determinadas habilidades y destrezas, que les permitan, por ejemplo, atender a grupos indígenas o con discapacidades. Y, por otra parte, la creación de nuevas instituciones o de programas al interior de ellas, cuya misión es atender a sectores desfavorecidos, que no han podido acceder a las universidades y programas tradicionales. Entre las nuevas instituciones se encuentran universidades con una orientación marcada por la atención a estudiantes indígenas (Chiroleu, 2016; Abarca y Zapata, 2007; Carrillo-Velarde, 2020) y universidades con un enfoque hacia la diversidad cultural, expresada en una visión intercultural (Carrillo-Velarde, 2020; Krainer, Aguirre, Guerra y Meiser, 2017; Medina Bejarano, 2013).

En contraste con el desarrollo e implementación de estas políticas, la participación de la población residenciada en las zonas rurales e indígenas en el acceso a la educación superior no ha cambiado de manera significativa desde 2000 (Avitabile, 2017). En relación con las poblaciones indígenas, es interesante destacar que –si bien ha habido una mayor cobertura de estos grupos– ello no ha resuelto el problema de la inequidad (sigue siendo un

18 En el caso de los afrodescendientes, se destaca Brasil.

sector minoritario respecto al resto de la población¹⁹). A ello se añade que, desde una perspectiva más cualitativa, las mujeres indígenas son aún más discriminadas en ese proceso de cobertura, como consecuencia de una sumatoria de condiciones que profundizan su situación: indígenas, pobres, y mujeres (Abarca y Zapata, 2007). Desde esa mirada cualitativa, tal como señalan estas investigadoras, no se ha dado la importancia necesaria (o han quedado fuera de la discusión) temas de gran relevancia para la incorporación efectiva de los sectores indígenas, como el currículo y la convivencia al interior de las comunidades universitarias. Abordar estos temas pondría de relieve el problema de la equidad en relación con las poblaciones indígenas, más allá de lo meramente cuantitativo.

Otro sector estudiantil tradicionalmente excluido de la educación universitaria es el de las poblaciones rurales²⁰. Su rezago frente al acceso, sobre todo de cara a una educación superior de calidad, es un desafío no resuelto para la mayoría de los países de la región. En este sector, se identifican dos grupos de estudiantes, de acuerdo con su vínculo con la educación superior: los que permanecen en sus territorios rurales y asisten a universidades ubicadas en esos espacios (Concha, 2009; Lozano Flórez, 2015) y aquellos cuya procedencia es rural, pero asisten a universidades ubicadas en centros urbanos. Las universidades localizadas en las zonas rurales²¹ tienden a concentrar el mayor número de estudiantes de esas zonas, pero también –como en el caso chileno–, son las que se encuentran en situaciones financieras más precarias (Cornejo Espejo, 2013) pues

19 Un ejemplo de ello es el aportado por Abarca y Zapata (2007, p. 67) quienes señalan que, de acuerdo con los datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) en 2003, en Chile, “... la cobertura de educación superior baja ostensiblemente entre la población indígena, la cual es de un 23,1%, casi diez puntos porcentuales por debajo de la nacional...”; cifra que, a todas luces, no debe haber variado significativamente al día de hoy (aunque las características propias de estas comunidades, aunadas a otros problemas de logística y procesamiento de la información, impiden tener estadísticas actualizadas y más completas, en toda la región [Abarca y Zapata, 2007; Muñoz, 2015]).

20 Últimamente se ha cuestionado la noción tradicional de “lo rural” y, en contrapartida, se propone “[U]na noción ampliada que privilegia la idea de complementariedad en un territorio donde la circulación de personas, capitales, servicios y actividades económicas fluye libremente entre los distintos espacios, y donde las fronteras entre el campo y la ciudad se tornan más flexibles” (Cornejo Espejo, 2013, p. 139).

21 Instituciones que, en algunos casos, se identifican como regionales, ya que no están ubicadas en los grandes centros urbanos o en las capitales. En tal sentido, en algunos casos son instituciones ubicadas en zonas rurales o cercanas.

su financiamiento, por parte del Estado, es menor. En ambos grupos de estudiantes, el denominador común es su carencia de recursos, tanto en términos materiales, como de capital cultural y social (Cornejo Espejo, 2013). En gran medida esto se debe a una educación previa –básica y secundaria– que arrastra también grandes deficiencias en las zonas rurales (Espinoza y González, 2010). A esto se añade que, la evidencia muestra aprendizajes desiguales entre jóvenes urbanos y rurales. Un caso emblemático es el de Ecuador, donde mientras en las zonas urbanas el 55,2% de estudiantes culmina su bachillerato, solo 24,2% de estudiantes rurales, y solo 8,1% de ellos accede a la educación superior (Díaz y Fernández, 2017).

Además, un aspecto que merece la atención es que muchos estudiantes, tanto de los sectores urbanos, como –de manera muy marcada– en los rurales, son parte de la primera generación de su contexto familiar en tener acceso a la educación superior. A ello cual se añade el nivel educativo de la madre como predictor, hasta cierto punto, de la posibilidad, no solo de acceder, sino de culminar exitosamente los estudios. En cuanto a la población rural que ha mejorado sus niveles educativos se observan “...diferencias intergeneracionales de escolaridad más pronunciada que en la urbana” (Concha, 2009, p. 123). Sin embargo, es importante acotar que –aunque esta variable juega un papel importante, tanto en el acceso, permanencia y culminación de los estudiantes en la educación superior, así como en su capital cultural– su presencia no es determinante y “...no constituyen un factor que discrimine la posibilidad real de integrarse al sistema académico de la universidad” (De Garay, 2012, p. 51).

Uno de los sectores de estudiantes más vulnerables es el de aquellos que presentan alguna discapacidad (Gairín, Rodríguez-Gómez y Castro Ceacero, 2012). Con relación a ellos, tanto los organismos internacionales²² como los países de la región, e incluso las propias instituciones de educación superior, adoptaron resoluciones y políticas orientadas a garantizar el acceso, la permanencia y la culminación de sus estudios (Brunner y Miranda, 2016). Sin embargo, las investigaciones reportadas registran que persisten

²² Todos los países latinoamericanos ratificaron la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNESCO, 2020).

las barreras, físicas e intangibles, que obstaculizan el recorrido de los estudios superiores a estos estudiantes (Brunner y Miranda, 2016; Zárate Bernal, Marín Alvarado y Chávez Maciel, 2017; Espinosa, 2012; Molina, Mora de Bedoya y Sánchez, 2011; Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi, Hojas y Pedrals, 2009). En tal sentido, los equipos de investigación coinciden en destacar, tanto la carencia de infraestructura física necesaria para hacer factible el acceso y la permanencia de las personas con discapacidades (principalmente motoras), así como los recursos instruccionales y de apoyo tecnológicos para un desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, quizás lo más significativo desde el punto de vista de los cambios necesarios, siguen siendo los factores intangibles. Ellos refieren a su situación de pobreza, sus mayores índices de desempleo o de empleos precarios (Brunner y Miranda, 2016), y la discriminación y actitudes negativas –todavía presentes en las comunidades en general y en las universitarias en particular– donde estas personas son etiquetadas y consideradas en condiciones de minusvalía. Como corolario, hay una tendencia a invisibilizar la participación de este sector. Ella se expresa, en primer lugar, en cifras estadísticas que dan cuenta de una proporción (relativamente pequeña) de estudiantes con discapacidad que ingresan a las universidades. Pese a estas cifras, las evidencias arrojadas por las estadísticas de población de los países sugieren cifras considerablemente más altas de personas con discapacidad. Algunos datos estadísticos ofrecidos por los equipos de investigación destacan que: en México el 1,42% de la población total de estudiantes, de nivel superior, presentan algún tipo de discapacidad (Zárate Bernal, Marín Alvarado y Chávez Maciel, 2017); en Chile, en 2005, “...solo el 6,6% de los jóvenes con algún tipo de discapacidad accede a la universidad y el porcentaje es aún menor cuando se revisan las tasas de egreso o de titulación de los mismos, aunque en general los datos son escasos y a veces poco fidedignos” (Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi, Hojas y Pedrals, 2009, p. 308); en Ecuador, en 2004, se demostró que el acceso a la universidad de las personas con discapacidad “...era mínimo por lo que resultaba insignificante estadísticamente... apenas el 1,8% de la totalidad de la población discapacitada accedía a la Educación Superior...” (Espinosa, 2012, p. 3); en Argentina, en 2012, se

identificó que solo un 0,08% de la población ingresante a las universidades públicas eran estudiantes con discapacidad (Mischia, 2018). En segundo lugar, puede decirse que, en parte, tal invisibilidad en las estadísticas acerca de los estudiantes con discapacidades deriva de que las instituciones de educación superior no requieren esa información a los nuevos ingresos (a no ser que sean aquellos que participan de programas específicos, dirigidos a atender a estos grupos). Por ello no hay certeza de que los registros de estudiantes con discapacidad sean completos. En tercer lugar, pero en estrecha relación con lo anterior, hay carencia de información confiable y completa que ayude a identificar a los estudiantes con discapacidad y su trayectoria en la universidad (desde que ingresan hasta que abandonan o egresan [con o sin éxito]) y que dé cuenta, tanto del tipo de discapacidad, como del contexto socioeconómico y familiar.

En resumen, las investigaciones que abordan el perfil de estudiantes universitarios desde sus características demográficas y condiciones socioeconómicas deben profundizar dimensiones que permitan conocer quiénes son esos estudiantes. Ella es información básica para elaborar e implementar políticas públicas que, en particular, estén orientadas a superar las desigualdades todavía existentes y que den cuenta de: la edad, el sexo y el origen familiar y de procedencia, la pertenencia étnica y la presencia de discapacidades en estudiantes universitarios. En conjunto, todos estos rasgos podrán perfilar el capital cultural y social de los estudiantes, sus carencias y debilidades, que inciden tanto en sus posibilidades de tener éxito en la culminación de sus estudios, como en su vida profesional y personal.

Más allá de los atributos definidos a partir de las características socioeconómicas y demográficas, **las investigaciones también se orientan a develar los rasgos psicológicos y los factores que impactan en las condiciones de salud mental de los estudiantes.** En este sentido, los datos obtenidos –y los análisis que se derivan de ellos– dibujan una situación preocupante. La tendencia que se observa en estas investigaciones es que existen condiciones, tanto en el contexto social, como en el institucional, que producen en los estudiantes situaciones de estrés, depresión, ansiedad, e incertidumbre. Durante su paso por la universidad, el estudiante está

sometido a todo tipo de demandas: personales, familiares y académicas sobre las cuales no siempre tiene control.

Desde el punto de vista del contexto social, las condiciones económicas son una de las causas que inciden en la salud mental de la juventud universitaria.

Estas condiciones, muchas veces precarias, entre estudiantes provenientes de los sectores más vulnerables, producen estados depresivos y de ansiedad (que se acrecientan en la medida en que muchos de ellos tienen, cargas familiares que les obligan a trabajar al mismo tiempo que estudiar). En tal sentido, uno de los detonantes del estrés entre los estudiantes, porque les genera mayor preocupación, son las dificultades económicas (De La Rosa-Martínez, Olivas-Valdez y Riera-Aroche, 2019; Erazo Caicedo y Jiménez Ruiz, 2012; Aragón Borja, 2011). Estas situaciones estresantes, derivadas de las limitaciones económicas, provocan estados de ansiedad que pueden asociarse al estrato socioeconómico del estudiante (Cardona-Arias, Pérez-Restrepo, Rivera-Ocampo, Gómez-Martínez y Reyes, 2015; Castellanos, Mateus, Cáceres y Díaz, 2016).

No solo las condiciones socioeconómicas, frecuentemente precarias, son el único detonante del estrés y la ansiedad. **Otro aspecto que los equipos de investigación vinculan a situaciones estresantes es la carrera universitaria cursada.** El estudio de disciplinas consideradas “de ayuda” (como la medicina, la psicología, la enfermería) están entre las que, por la naturaleza de sus exigencias, son potencialmente generadoras de estrés (Sarubbi De Rearte y Castaldo, 2013; Aragón Borja, 2011; Caro, Trujillo y Trujillo, 2019).

Desde esta perspectiva social, también se destacan los trabajos que plantean **la importancia de las relaciones sociales de los estudiantes universitarios y sus características, especialmente las de las relaciones familiares,** cuestión que tiene alta valoración positiva en América Latina. Si bien se entiende que los problemas (que la convivencia familiar produce incluso en condiciones “normales”) pueden convertirse en generadores de ansiedad y, en consecuencia, de estrés para los estudiantes universitarios (Erazo Caicedo y Jiménez Ruiz, 2012); paralelamente, se considera que

es importante “...la congruencia y relación entre los contextos familiar y escolar en el rendimiento académico de los universitarios...” (Torres y Rodríguez, 2006, p. 264). Así, no solo se da cuenta de la importancia de estas relaciones familiares para alcanzar un rendimiento académico satisfactorio, sino que, al formar parte –junto con las relaciones de apoyo entre amigos y compañeros (Solorio-Aceves y Medina-Centeno, 2019)– del conjunto de relaciones sociales de los estudiantes, se convierten en un mecanismo privilegiado en la construcción de su capital social (Fresán Orozco y Parra-Sandoval, 2019).

Por otra parte, y desde una perspectiva diferente, se proponen investigaciones que abordan **las relaciones de pareja y su impacto en el estudiante**. Estos vínculos pueden incidir en sus planes académicos personales, ya que deben quedar relegados a un segundo plano “...para evitar, al mismo tiempo, la incomodidad y el dolor ...que generaría la soledad y la separación...”, produciendo así, la ruptura con la pareja o con otros significantes familiares (Jaller Jaramillo y Lemos Hoyos, 2009, p. 82). Tal como las relaciones de pareja, también las dificultades en las relaciones con compañeros y docentes pueden incidir en la aparición de síntomas depresivos y de ansiedad (Caro, Trujillo y Trujillo, 2019).

En consonancia, distintas investigaciones llamaron la atención acerca de cómo **situaciones conflictivas en el contexto familiar y en las relaciones de pareja**, así como las demandas y conflictos propios de la vida universitaria, pueden producir altos niveles de estrés y ansiedad que, en algunos casos, pueden ser el detonante de situaciones extremas (como el suicidio o la ideación suicida, al ver en este “...la única posibilidad de liberación...” (Fernandes, Silva, Sousa, Sá, Monteiro, Oliveira y Ibiapina, 2019, p. 420). Esta salida, en algunos casos, presenta mayor incidencia entre las mujeres (Carmona Parra, Gaviria Hincapié y Layne Bernal, 2014). Los equipos de investigación también detectaron que estas condiciones estresantes pueden conducir al estudiante al consumo de alcohol y otras drogas – como la marihuana y la cocaína– que, en cantidades, podrían conducir a la adicción (Montaño, Morales Guarín, Gómez Millán, Vera Maldonado, y Gantiva Díaz, 2011; SENDA, Ministerio del Interior y Seguridad Pública,

2019; Chaves y Khenti, 2019). El sexo y la condición socioeconómica son variables tenidas en cuenta por estas investigaciones, particularmente en la relación con los detonantes de estrés, así como las conductas que se derivan de la forma en que los estudiantes reaccionan a dichos detonantes.

En relación con **las causas del alto consumo de alcohol** entre los estudiantes universitarios, se consideran tanto las características propias de la edad promedio de estos estudiantes, como los problemas familiares y la presión ejercida por el grupo –sobre todo entre los varones–, en tanto el consumo de alcohol es considerado culturalmente, como una demostración de hombría (Londoño Pérez y Valencia Lara, 2008; Pérez-Villalobos, Bonnefoy-Dibarrat, Cabrera-Flores, Peine-Grandón, Abarca, Baqueano-Rodríguez y Jiménez-Espinoza, 2012). Por otra parte, aunque el alcohol es la droga más consumida y legal, también se reporta consumo de otras, como la marihuana y la cocaína. Ellas se presentan en porcentajes menores, pero no dejan de ser preocupantes por los efectos que pueden tener en la personalidad y en el rendimiento de los estudiantes. Al respecto, el consumo se relacionó con la presencia de predisposición genética, factores psicosociales –que inducen al uso de cualquier droga–, factores ambientales –entre los que se destaca su disponibilidad y acceso–, las oportunidades al alcance de los estudiantes, las normas sociales propicias, así como el consumo de drogas en la familia y la influencia de los pares (Chaves y Khenti, 2019).

El desorden alimentario, como la anorexia y la bulimia, es otro problema psicológico que se detectó entre los estudiantes. Su frecuencia y prevalencia puede tener efectos negativos, no solo en la salud, sino también en el rendimiento académico. Ocurre de manera más frecuente entre las estudiantes, cuya “obsesión por la delgadez”, “insatisfacción corporal”, “perfeccionismo” y “miedo a la madurez” (Robles Rodríguez, 2011) son actitudes que pueden ser propiciados tanto por el entorno social y cultural, como por los estados de ansiedad de la propia vida universitaria (Pineda-García, Gómez-Peresmitré, Velasco Ariza, Platas Acevedo, y Arámburo Vizcarra, 2014).

Los equipos de investigación coinciden en señalar que **el porcentaje de estudiantes universitarios que trabajan y estudian** es significativamente importante en los países latinoamericanos, aunque no existen estadísticas regionales que den cuenta de ello (Barreto Osma, Celis Estupiñan y Pinzón Arteaga, 2019; Nessier, Pagura, Pacífico y Zandomeni, 2017; Planas-Coll y Enciso-Ávila, 2014; De Garay, 2009). Esta apreciación puede derivar, fundamentalmente, de que el perfil de estudiante que trabaja “...es difícil de aplicar dado que es una categoría en la que se ubicaría una gran cantidad de jóvenes, por las condiciones económicas adversas que enfrenta la mayoría de ellos” (Cuevas de la Garza y de Ibarrola Nicolás, 2013, p.128). Estas condiciones derivan en que muchos estudiantes se vean frente a la necesidad de trabajar, lo cual supone romper con la idea de las trayectorias escolares y laborales lineales (De Garay, Miller y Montoya, 2016; Suárez Zozaya, 2015; Busso y Pérez, 2015:23). Al mismo tiempo, desafía la idea tradicional del estudiante dedicado exclusivamente a las actividades académicas, dada su doble condición: estudiante y trabajador (Barreto Osma, Celis Estupiñan y Pinzón Arteaga, 2019). En tal sentido, una investigación realizada entre estudiantes egresados de la Universidad de Guadalajara encontró que “... durante la última etapa de la formación universitaria ya son mayoría (el 57%) los estudiantes que también trabajan...” (Planas-Coll y Enciso-Ávila, 2014: 28). Esta situación se repite también en otras investigaciones que dan cuenta, por ejemplo, de que 43,5% de una cohorte de la Universidad Autónoma Metropolitana (México) reportó que trabajaba en el inicio de sus estudios y, cuatro años después, 52,7% de esa misma cohorte, que permanecían en la universidad, combinaban sus estudios con el trabajo (esta proporción llegó a ser de 59,2% en una de las unidades de esa institución (De Garay, 2009). Asimismo, en una investigación llevada a cabo en Argentina, se detectó que, alrededor del 70% de los estudiantes de tercer, cuarto y quinto año de tres carreras universitarias, trabajaban y estudiaban (Nessier, Pagura, Pacífico y Zandomeni, 2017). Es interesante destacar que las investigaciones resaltan dos **aspectos vinculados con la figura del estudiante que trabaja**. Por una parte, la repercusión

23 Para estos investigadores, los estudiantes universitarios de mayores recursos tienen condiciones más favorables “...para elegir el trabajo, teniendo en cuenta cantidad de horas, esfuerzo físico y mental, y fundamentalmente relación con sus estudios...” (Busso y Pérez, 2015, p.25).

que las obligaciones laborales tienen sobre sus estudios en términos de rendimiento académico; y, por otra, el impacto que tiene el trabajo en su bienestar general, emocional, físico y familiar. En cuanto al primer aspecto, hay coincidencia en que si bien la condición laboral puede repercutir de manera negativa en su rendimiento (De Garay, 2009; Vázquez Galicia, 2009), no obstante, la experiencia de trabajo también puede aportarle al estudiante “...nuevos saberes que les permite confrontar lo transferido en las aulas con su ejercicio laboral...” (Barreto Osma, Celis Estupiñan y Pinzón Arteaga, 2019, p. 104). Esta posible repercusión depende del tipo de trabajo desempeñado (Petit, González y Montiel, 2011; Cuevas de la Garza y de Ibarrola Nicolín, 2013), de la duración de la jornada de trabajo, y de la relación del trabajo desempeñado con los estudios (Suárez Zozaya, 2015). En tal sentido, también se señala que la diferencia entre “...la duración teórica y efectiva de las carreras universitarias se relaciona con la situación laboral porque los estudiantes-trabajadores suelen aprobar menos materias por año que los estudiantes que no trabajan” (Suárez Zozaya, 2015, p. 237-238; Nessier, Pagura, Pacífico y Zandomeni, 2017). Respecto a los efectos que la combinación de estudio y trabajo puede tener en el bienestar general, se detectó que los estudiantes que trabajan tienden a desarrollar malos hábitos de alimentación, de sueño y de descanso, a lo cual habría que añadir el consumo de alcohol y tabaco. Todo ello, contribuye a configurar un cuadro donde la depresión y el estrés se acentúan y tienden a profundizar la tensión entre trabajo y estudios (Viasús Salcedo y Bernal Santana, 2013; Sarubbi de Rearte y Castaldo, 2013; Cuevas de la Garza y de Ibarrola Nicolín, 2013; Erazo Caicedo y Jiménez Ruiz, 2012; Petit, González y Montiel, 2011).

Para quienes están culminando sus estudios, la situación laboral añade un factor estresante, por **la incertidumbre que produce un mercado de trabajo muy competitivo y en constante cambio**. Este mercado tampoco da garantías de que la formación recibida en la educación superior desarrolla en el estudiante habilidades, destrezas y capacidades necesarias para adecuarse a las transformaciones en el campo laboral. Además, el temor al desempleo en un contexto laboral que tiende a la rentabilidad –cada vez menor– de los títulos profesionales, a la caducidad de los conocimientos

adquiridos, y a la debilidad en el capital social con el que cuentan los estudiantes –sobre todo los más vulnerables desde el punto de vista socioeconómico– conspira contra sus posibilidades de acceder al mercado de trabajo en condiciones que no subestimen, al menos teóricamente su formación profesional.

Al respecto, es importante tener en cuenta que **hay una diferencia entre el estudiante que trabaja y el trabajador que estudia**. Ambas figuras, presentes en el contexto universitario de hoy, tienen características y expectativas diferentes. Por un lado, el estudiante que trabaja, como ya fue mencionado, generalmente proviene de los sectores más desfavorecidos, su trabajo es habitualmente precario, en el sector informal de la economía y su actividad laboral le proporciona el sustento mínimo requerido para él y su familia. Su identidad como estudiante está mediada por esas condiciones y su identificación con la institución en algunos casos es insuficiente o limitada. En tal sentido, la propuesta es tener presente que se está frente a una arista adicional al problema de la exclusión, en tanto para muchos jóvenes lo que “...ha cambiado es ‘el orden de los factores’...tradicionalmente el tránsito operaba desde la educación superior al trabajo y en cambio ahora... el tránsito se da de manera inversa” (Suárez Zozaya, 2015, p. 245). Por otro lado, el trabajador que estudia busca nuevos horizontes y, en ocasiones, especialización en su ocupación o profesión, siente que está aprendiendo en la práctica. Aunque el trabajo es su fuente de ingresos, también es una posición estable y más vinculada con lo que puede haber sido su formación previa. Por lo tanto, su vínculo con la universidad es diferente y, aunque puede que su identificación con la institución también sea relativamente débil, otorga una mayor valoración instrumental a sus estudios (Petit, González y Montiel, 2011; Guzmán Gómez, 2017). El denominador común de ambas figuras estudiantiles es la dualidad de sus “mundos de vida” y las tensiones que se generan de esa dualidad, en la que deben combinar diferentes estrategias para gestionar dos dinámicas tan diferentes, como lo son las del mundo del trabajo y las del mundo académico (que tiene una incidencia determinante en su formación y en su salud mental y física).

Desde el punto de vista institucional, en el proceso de aprendizaje, los estudiantes universitarios son sometidos a situaciones estresantes, especialmente vinculadas al **modelo educativo vigente en la educación superior**. Este modelo, no solo representa un desafío económico para el estudiante y su familia –por los crecientes costos que implica acceder a la educación universitaria y permanecer y egresar del nivel–, sino por el tipo de práctica pedagógica que ese modelo implica. La pervivencia en la educación superior de un modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional impone la práctica expositiva del profesor en el “dictado” de la clase y la evaluación del aprendizaje a través de exámenes y evaluaciones sumativas. Ellas dejan poco o nulo espacio a la creatividad, al desarrollo del pensamiento crítico, y de otras habilidades cognitivas y no cognitivas, aptitudes, competencias y destrezas (que se supone que el estudiante debe desarrollar en su paso por la educación universitaria). Se trata de un “sistema académico convencional” (De Garay Sánchez, 2012; Cuevas de la Garza y de Ibarrola Nicolín, 2013), propio de una dinámica en la que no es precisamente la calidad del proceso lo que prevalece, y que incluso, impone en el estudiante prácticas escolares que generan estados de ansiedad y depresión. Este modelo educativo es considerado por algunos equipos de investigación como “arcaico”, ya que predomina la memorización de contenidos. Además, los estudiantes perciben que hay falta de comunicación con los equipos docentes, lo que registran como uno de los factores negativos en su rendimiento (dada la falta de motivación por parte del docente y su escasa o nula identificación con las necesidades del estudiante, quien –de acuerdo con los últimos avances en el campo pedagógico– es el centro del proceso de aprendizaje). Todo ello sin perder de vista que, así como cada disciplina tiene códigos, tradiciones y un *ethos* propio, la formación en una disciplina específica también forma al estudiante en un estilo característico de aprendizaje y en la transmisión de conceptos, códigos y habilidades que van construyendo en el estudiante una identidad profesional específica que se espera que le permita integrarse al mercado de trabajo. En este sentido, las investigaciones dan cuenta de un elemento que se suma a las distintas dimensiones para tener en cuenta al momento de abordar el estudio del sujeto estudiante universitario.

Además, los equipos de investigación dan cuenta de **actitudes de resiliencia entre los estudiantes universitarios**. Ellas hablan, ciertamente, de su capacidad para sobreponerse a las condiciones adversas o estresantes que enfrentan en su paso por la educación universitaria (Hernández León, Caldera Montes, Reynoso González, Caldera Zamora y Salcedo Orozco, 2020; Caldera, Aceves y Reynoso, 2016). Generalmente, se considera que el deporte y la actividad física son promotores de la resiliencia. No obstante, en el tema de los estudiantes universitarios este no parece ser el caso, en tanto las investigaciones dan cuenta de que las actividades deportivas no se encuentran entre las que ocupan su tiempo libre. En este sentido, la información recabada por los equipos de investigación indica que los universitarios están más inclinados hacia actividades que no requieren mayor esfuerzo físico o mental, que hacia las actividades deportivas.

Así, por un lado, **los condicionantes socioeconómicos y culturales refieren, nuevamente, al capital cultural de los estudiantes**. De allí, que sea un tema recurrente entre los equipos de investigación llamar la atención acerca de cómo las carencias de ese capital cultural impactan en todos los sentidos. Impactan incluso en la manera en que los estudiantes acceden a actividades que no forman parte de su propio proceso de formación profesional, pero que sí son parte de una visión más integral de esa formación (en la cual deberían estar contemplados aspectos como el arte, la formación ciudadana y la práctica deportiva como forma de cultivo de condiciones físicas óptimas, pero también del desarrollo de lazos de pertenencia al grupo, solidaridad y trabajo en equipo). Por otro lado, la expansión y diversificación de la educación superior masificó el sector, por ello los estudiantes se definen más por su participación en la cultura juvenil de masas.

La constatación de las deficiencias y debilidades, tanto las atribuibles al contexto socioeconómico, como al académico institucional genera inquietud acerca de la situación relevada por las investigaciones antes de la aparición de la **pandemia**, dado que la mayoría de ellas se realizaron en el periodo 2005 y primer trimestre de 2020. Se puede hipotetizar que esas

condiciones –asociadas a estados de depresión, ansiedad e incertidumbre– se estén profundizando, en tanto los estudiantes universitarios fueron parte de los grupos afectados directamente por las consecuencias de la pandemia, debido al cierre temporal de las instituciones, a la adopción apresurada de soluciones virtuales y, en general, a un panorama de incertidumbre sobre el futuro de la juventud. Al respecto, IESALC UNESCO (2020) ya señaló cómo **los estudiantes más vulnerables, de acuerdo con sus condiciones socioeconómicas, de origen familiar y étnico serán los más golpeados, poniéndolos en una situación en la que probablemente se vean obligados a abandonar sus estudios.** Dada la novedad de la pandemia solo encontramos un artículo que toca el tema. Del mismo es interesante rescatar que, siendo aparentemente la población joven menos propensa al contagio –o al menos a una mayor gravedad de este–, su salud mental puede afectarse con la aparición de estrés postraumático, depresión, ansiedad e, incluso propensión al suicidio y uso de drogas, como consecuencia de los efectos colaterales de la pandemia.

4.2. Los estudiantes nativo-digitales y el uso de las TIC

Mucho se ha hablado acerca de la importancia del desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como una característica que define nuestro tiempo. La incorporación de estas tecnologías en la vida cotidiana está presente en todos los grupos de la población. Entre la juventud, su uso está relativamente más extendido, en términos de cantidad de usuarios y también en cuanto al dominio de las múltiples alternativas que estas herramientas ofrecen. En tal sentido, los estudiantes universitarios comparten la cultura juvenil de masas, propia del siglo XXI. Esta identificación supera su participación en la cultura de la institución –que fue característica de generaciones previas de estudiantes universitarios– e impacta, consecuentemente, en la identidad y en la agencia del estudiante universitario de hoy (Suárez Zozaya, 2017).

Estamos en presencia de una generación de jóvenes etiquetados como “nativos digitales”, en tanto nacieron en el contexto de una sociedad digitalizada que, al mismo tiempo, está cargada de desigualdad. Ello afecta

sus posibilidades de acceso, pero también de uso adecuado de la tecnología en favor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este orden de ideas, los equipos de investigación resaltan, en primer lugar, que no todos los estudiantes con capacidad de acceso a medios digitales poseen las habilidades y competencias necesarias para hacer un consumo adecuado de la información (en un contexto donde el uso de los medios digitales está cada vez más extendido y personas en todos los sectores sociales poseen, por lo menos, un teléfono móvil). En segundo lugar, las investigaciones resaltan que el alcance de la conectividad es limitado en sectores desfavorecidos, tal como se constató en estos tiempos de pandemia. A ello se añade que, un sector numeroso se caracteriza por ser “analfanautas”: quienes tienen las habilidades y competencias digitales, e incluso participan de redes sociales, pero carecen de las “...herramientas fundamentales para determinar la validez, pertinencia y veracidad de las informaciones que consumen, generan, difunden y/o comparten” (Romero-Rodríguez, Torres-Toukoumidis, Pérez-Rodríguez y Agauded, 2016, p. 13), un elemento clave para la utilización de la tecnología en función de su proceso de aprendizaje. Al respecto las investigaciones dan cuenta del desfase entre las potencialidades de la tecnología y de su uso, con el beneficio que, de ello, se puede extraer –dado el modelo pedagógico tradicional, que es ineficiente o, por lo menos, limitado para la integración de estas tecnologías en el currículo de las disciplinas–, de ello, se puede extraer.

Para los estudiantes, los medios tecnológicos y la conexión a internet son, además, una fuente de distracción y de uso del tiempo libre, aun cuando hay diferencias en su valoración (dependiendo de factores como sexo, edad, origen geográfico y disciplina). El denominador común, que se ofrece como fortaleza para el aprendizaje, no es la posesión del instrumento o el consumo de la tecnología en sí, sino las actividades académicas que logren capitalizar.

En resumen, las investigaciones acerca del uso de las TIC por parte de los estudiantes universitarios en América Latina revelan que hay un consumo extendido de la tecnología, especialmente como distracción y participación en redes. Al mismo tiempo, devela que esa apropiación es desigual, ya

que depende de parámetros personales y socioeconómicos. También permite ver el desfase entre este uso y el modelo educativo convencional, que actualmente prevalece, y que se transforma en obstáculo para el pleno desarrollo de las potencialidades que las TIC ofrecen al proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.3. La construcción social de la noción de género

Tal como se señaló y demostró empíricamente, la feminización de la educación superior es una realidad mundial, y Latinoamérica no escapa a ella. Este proceso refiere a la apertura en el acceso y en las posibilidades reales, de permanencia y egreso, de las mujeres en la educación superior. Si bien es empíricamente comprobable que hay tantas mujeres como hombres en las instituciones de educación superior (y, en algunos casos, incluso más), dar cuenta de los adelantos no supone que se haya roto o resquebrajado el “techo de cristal”. Esta feminización no acabó con el sesgo hacia las carreras consideradas “femeninas”, donde la participación de las mujeres es mayoritaria; de ello tampoco se deriva la desaparición de los obstáculos que tradicionalmente impusieron barreras al ascenso profesional de las mujeres. Entonces, aunque cuantitativamente haya constancia de este proceso, las organizaciones internacionales –como la ONU– siguen insistiendo en que la igualdad de género, que garantice el derecho a la educación para todos es uno de los principios que deben prevalecer para alcanzar los ODS establecidos en la Agenda 2030.

Un número considerable de las investigaciones relevadas aborda el tema de género más allá del dato cuantitativo. Ellas buscan entender y dar cuenta de la temática desde la perspectiva de su construcción social, que enfatiza cómo aspectos –tales como la tradición, los valores, las costumbres, y, en general los sistemas culturales– transmitidos a través del proceso de socialización nos permiten detectar y analizar múltiples aristas del tema. Por ese motivo, los trabajos aluden, principalmente, a cuatro aspectos: la construcción social de la identidad de género, el conflicto de roles vinculados a la concepción de género –muy vinculado con esto–, los

estereotipos que persisten, y la violencia de género. Otro tema también planteado, y vinculado a la categoría “género”, es el de la homofobia.

En cuanto a **la construcción social de la identidad de género**, se parte de que este proceso es producto de la socialización. Ella comienza desde temprana edad en el hogar, y continúa en la institución de educación superior, que está sometida a tensiones y conflictos, y que –en la práctica cotidiana– da señales de resabios de la sociedad patriarcal, todavía profundamente arraigada en las sociedades latinoamericanas. Las estudiantes que superan prejuicios y acceden, cada vez más, a las carreras consideradas “masculinas” son ejemplo de esas tensiones. En la medida en que su paso por los estudios superiores muchas veces las obliga a mimetizarse, terminan asumiendo conductas y actitudes masculinas, que las “igualen” a sus compañeros y les garanticen ser tomadas en cuenta en un “ambiente universitario adverso, hostil y desequilibrado” (Flores Hernández y Jiménez Montes, 2017, p. 79). Estas tensiones se manifiestan, no solo en el proceso de acceder a la institución de educación superior, sino en su trayectoria escolar y, posteriormente, en su incorporación al mundo del trabajo, donde se reproducen muchas de estas prácticas (Pacheco Carpio, Cabrera Albert y Mazón Hernández, 2015).

En tal ambiente, **los estereotipos, que definen los roles asignados en función del género**, son reforzados en el entramado de relaciones en la institución (Flores Hernández y Jiménez Montes, 2017, Gallego-Morón, 2017): relaciones de pares, con los profesores, y con los funcionarios de las instituciones. Estos estereotipos subrayan los roles tradicionales de la mujer como reproductora y cuidadora del hogar y de las personas y se extiende a las carreras asociadas a estas características. Mientras, el rol de proveedor es asignado a la figura masculina, que realiza sus actividades fuera del hogar. Esta es la base en la que entran en juego los conflictos de roles, en la medida en que, a la carga normal de los estudios –producida en el contexto exterior al hogar (locus femenino por excelencia)–, a las estudiantes se le añade la carga al interior del hogar, en la que –de acuerdo con cánones sociales establecidos– la participación del estudiante hombre, muchas veces, es marginal. No obstante, las investigaciones también

dan cuenta de cómo, probablemente como consecuencia de una mayor presencia femenina, muchos de estos estereotipos están siendo superados.

Un aspecto sobre el que también se produjo información es el que tiene que ver con **la violencia de género** (Campoy Aranda, Balcázar Fines y Vega Duette, 2017). Este tipo de violencia habla de relaciones desiguales de poder, expresadas más allá del contexto familiar, y que permean los espacios universitarios. Las investigaciones apuntan a las diferentes formas de violencia, no siempre asociadas a violencia física. Incluso desmitifican que sea siempre una situación en la que la violencia es ejercida por un hombre-victimario contra una mujer-víctima, aunque las causas sí están generalmente asociadas a asuntos de género. Esto último no contradice que, en el ejercicio de la violencia, prevalezcan pautas y valores arraigados que justifican la dominación, la sumisión y, por último, el control del hombre sobre la mujer, especialmente en las relaciones de pareja (Zamudio-Sánchez, Andrade-Barrera, Arana-Ovalle y Alvarado-Segura, 2017). Estas conductas violentas también son notorias cuando se trata de la presencia de estudiantes pertenecientes a comunidades no heterosexuales, en tanto el sistema patriarcal genera actitudes homofóbicas entre estudiantes universitarios (Piña Osorio y Aguayo Rousell, 2015; List Reyes, 2016; Benhumea González y González González, 2016). Aunque no se trata generalmente de una violencia abierta, física y muy agresiva, sino encubierta e implícita, da cuenta de una cultura que niega el respeto a la diferencia y a los derechos de las comunidades no heterosexuales.

4.4. La participación política de estudiantes universitarios

Desde el principio de este relevamiento de información se insistió en que los antecedentes más inmediatos en las investigaciones sobre los estudiantes universitarios fueron aquellos en los que se hacía referencia a su participación política y a los movimientos políticos estudiantiles en América Latina (Krotsch, 2002). Este tema, tal como se puntualizó, perdió protagonismo, aunque no desapareció, como parte de los intereses de los equipos de investigación en el área. Lo que sí ha cambiado ha sido, tanto la forma de participación política de la juventud estudiantil, como la

orientación dada por los equipos de investigación a la información recogida y a su posterior interpretación.

Los ejes en los que los equipos de investigación centraron su atención en relación con la participación y cultura política de los estudiantes universitarios son:

1. su participación política en el contexto de la sociedad en general,
2. su participación política en el contexto académico de su institución,
3. las fuentes que alimentan esa participación.

En cuanto a **la participación política en el contexto de su sociedad** –a diferencia de lo que los autores referían en décadas anteriores– los estudiantes universitarios latinoamericanos actualmente se muestran más pasivos y ajenos a la política nacional (Murga Frassinetti, 2009; Patiño, Duque y Gómez Medina, 2018). En cualquier caso, su escasa participación en este contexto no está definida, en principio, por su enfrentamiento al Estado. Esta cuestión pierde su rol protagónico debido al deterioro de la confianza en las instituciones de gobierno, acerca de las cuales hay un sentimiento, al parecer generalizado, que considera que son organismos donde impera la corrupción. Tal desconfianza también impacta en el prestigio y el reconocimiento de los partidos políticos como mediadores confiables, así como en la eficacia del voto como expresión ciudadana de participación política. Además, las investigaciones revisadas sostienen que los estudiantes universitarios están más interesados en las respuestas a los problemas cotidianos, más cercanos a su mundo concreto (Urbina Vanegas, 2016), que en las acciones del gobierno. Este alejamiento de la participación política se expresa, no solo en las declaraciones de los estudiantes, sino también en su escasa participación electoral. Las investigaciones dan cuenta de los jóvenes votantes en la mayoría de los países, no solo latinoamericanos, y refieren a una conducta política que, muy probablemente, está vinculada a la intervención de los medios de comunicación.

Aunque los estudiantes reclaman ese acercamiento a su realidad cotidiana por parte de la política, cuando se trata del ejercicio de **su participación en la política de la institución** (Arrubla Sánchez y Gutiérrez López, 2013) ellos no

tienden, mayoritariamente, a involucrarse. En este ámbito también expresan desconfianza en el impacto significativo que su participación pueda tener en la agenda de poder de la institución. Sin embargo, ello podría ser la expresión de una condición generalizada de la política contemporánea, en la que los sujetos tienden a privilegiar los intereses individuales, corporativos en este caso, sobre los intereses más generales de la institución o de la sociedad (Cuello Pagnone, Parisi y Penna, 2010). A su vez, este hallazgo llama la atención en la medida en que plantea una realidad relativamente nueva. Una realidad que rompe con el modelo de educación superior muy politizado, característico de estas instituciones en América Latina (Camou, 2012). No puede perderse de vista el crecimiento de las instituciones privadas, ello introduce un elemento adicional a estas consideraciones, ya que, dado su carácter, en sus espacios generalmente ha habido y hay limitaciones al desarrollo de parcialidades y discusiones políticas.

Finalmente, en cuanto a **las fuentes que alimentan el grado y tipo de participación y socialización política** juegan un papel importante los medios de comunicación y las redes (y el protagonismo que en ellos se les da a determinados temas vinculados con la política). En tal sentido, las investigaciones indican cuán mediadas están por el protagonismo que tienen los nuevos mecanismos de comunicación (Arrubla Sánchez y Gutiérrez López, 2013; Leyva Cordero, Muñiz y Flores Hernández, 2016) a través de las TIC (que, tal como se mencionó, constituyen hoy en día un rasgo fundamental de la cultura juvenil). Así, la participación política de los estudiantes universitarios pasa por las redes en las que participan y de los temas que adquieren mayor relevancia en ellas, muchas veces alejados de los escenarios donde se producen las confrontaciones y la toma de decisiones políticas. En cualquier caso, se sienten más interpelados por lo que se les presenta a través de esos medios en tanto son sentidos como problemas o temas más cercanos a su vida cotidiana.

4.5. Los estudiantes de educación superior desde la perspectiva de la política pública

Siguiendo el planteo de Krotzsch (2002), los estudiantes universitarios, en muchas ocasiones y contextos, han sido considerados como objeto de las

políticas públicas, pero pocas veces como sujetos cuya participación es clave en la implementación de esas políticas. Partiendo de este supuesto, la exposición a continuación considera dos planos específicos: uno, el de las políticas cuyo foco es la juventud en general, del que forma parte el sector de estudiantes de educación superior; otro, el de las políticas públicas de educación superior, en las que los estudiantes evidentemente tienen una consideración aparte y muy importante. En este plano, se pueden identificar tres niveles interrelacionados: el de las políticas o lineamientos de los organismos internacionales (macro), el de las políticas nacionales (meso), y el de las políticas institucionales (micro).

La mayoría de los gobiernos latinoamericanos se ocupó del tema de la juventud y desarrolló programas dirigidos a la juventud, especialmente en situación vulnerable. En tal sentido, muchas de las medidas se apoyan en investigaciones que revelan las condiciones socioeconómicas y educativas de este grupo, quienes hoy son en la región la expresión del bono demográfico, del que los países persiguen sacar el mayor provecho. Por ello buscan garantizar su inclusión a través del desarrollo de competencias en el proceso educativo, entre otras medidas. Estas políticas reconocen la condición de importantes privaciones que afectan a la población joven (más aún cuando un alto porcentaje corresponde a mujeres, a jóvenes de las zonas rurales, a indígenas y a sectores de pobreza y pobreza extrema).

Los objetivos de estas políticas²⁴, formulados en el marco de los lineamientos de los organismos internacionales, pueden resumirse en cuatro pilares que afectan directamente a la población de estudiantes universitarios: inclusión social, y acceso a derechos (entre ellos, el derecho a la educación), inclusión en el mercado laboral formal, y participación. En este sentido, las políticas de educación superior formuladas por los distintos países de la región abonan al reconocimiento de estos objetivos generales.

24 Aunque estos objetivos son destacados en un mapeo de las políticas argentinas de juventud (Vásquez, 2015) también se encuentran presentes en las formuladas por otros países de América Latina.

La importancia y la urgencia con la que deben alcanzarse estos objetivos queda perfectamente expresada en el ODS 4 y en las metas establecidas en la Agenda 2030 de la UNESCO para lograrlo: equidad, inclusión, igualdad de género, calidad, aprendizaje a lo largo de la vida. Para ello la Meta 4.3 plantea la necesidad de asegurar el acceso igualitario de todos a una formación técnica, profesional y superior de calidad, mientras que la Meta 4.4 apunta al desarrollo de las competencias necesarias para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento, y hace hincapié en el desarrollo de aptitudes cognitivas y no cognitivas, transferibles y de alto nivel (UNESCO, 2016). Estos aspectos no deben abordarse de manera aislada, como simple información estadística, sino como totalidad de factores que inciden en la identidad del estudiante de educación superior.

Teniendo como prioridad estas metas, las investigaciones relevadas en este estado del arte dan cuenta de la situación real de los estudiantes universitarios como punto de partida. Por eso se consideran, tanto las condiciones socio-demográficas y de capital cultural –prueba de la desigualdad en el acceso, permanencia y egreso–, como la vulnerabilidad de numerosos sectores de la población de estudiantes –entre quienes están las mujeres, los indígenas, la juventud rural, estudiantes con alguna discapacidad y los grupos de diversidad sexual– que representan un conjunto mayoritario de excluidos. Por otra parte, tal como se señaló antes, los indicadores de matrícula y terminalidad de estudiantes de secundaria pronostican que el proceso de expansión de la educación superior en la región continuará “...pues todavía es amplia la brecha entre las tasas de graduación secundaria y el ingreso al nivel terciario de educación” (Brunner y Miranda, 2016, p. 101) Ante esta realidad y, en el marco de los lineamientos de la Agenda 2030, los países de la región establecieron políticas de educación superior que, al menos en su formulación, tienen como objetivos la inclusión y la equidad. En tal sentido, estas políticas en la región, en principio, suscriben la declaración de la educación superior como derecho humano y bien público. Ello implica el primer paso para garantizar la equidad en el acceso. Si bien este compromiso –asumido por los gobiernos al refrendar los acuerdos de las Conferencias Mundiales de Educación Superior de 1998 y 2009 (UNESCO 1998, 2009)– choca

con la realidad de las restricciones en el financiamiento público y en la extensión generalizada de la educación privada en la región, algunos países tomaron medidas de discriminación positiva para aumentar las oportunidades de acceso, algunos Estados pusieron en marcha programas de becas para estudiantes de bajos recursos, y la mayoría de los países emitió ordenamientos jurídicos para garantizar el acceso a estudiantes con discapacidades (Brunner y Miranda, 2016).

En síntesis, los gobiernos de los países latinoamericanos formularon e implementaron un conjunto de políticas destinadas a lograr la igualdad y la equidad en el acceso con:

1. la creación de instituciones públicas de educación superior, que implica una mayor cobertura del territorio y que amplía la oferta a regiones del interior y a zonas rurales;
2. la atención a poblaciones indígenas, étnico-raciales y con discapacidades;
3. la oferta de becas y otras ayudas a estudiantes en situaciones más precarias (Chiroleu, 2018).

En los países de la región, las instituciones de educación superior – quizás haciendo honor a su condición autónoma²⁵– desarrollan políticas específicas para la atención de aspectos vinculados a la equidad e inclusión, y la permanencia y egreso (resaltados en muchas de las investigaciones relevadas en este estado del arte). Estas medidas son responsabilidad de entidades dentro de las instituciones que, en algunos casos, llegan a ser del rango de vicerrectorías. Ellas se encargan de planificar y ejecutar políticas de bienestar estudiantil, destinadas a cumplir los principios de equidad, de calidad y pertinencia, de desarrollo individual y social. Atendiendo a estos principios se busca disminuir las brechas –producto de las desigualdades socioeconómicas–, pero también se busca atender el desarrollo físico y psicológico de los estudiantes (a través de planes de orientación vocacional y otras estrategias académicas, culturales y financieras).

25 En muchos casos, respaldadas por la legislación nacional del país.

Una consideración final, pero no menos importante, es la que tiene que ver con los efectos que generó la pandemia de la COVID-19. Para algunos, se plantea una “nueva realidad” para la educación superior, para otros, los cambios que se están produciendo no son tan significativos y profundos como para que efectivamente pensemos que estamos ante una situación absolutamente novedosa. Sin entrar a dilucidar cuál de estas dos posiciones es la acertada, no cabe duda del impacto que la pandemia ya tiene en la profundización de las desigualdades, –y las organizaciones internacionales dan cuenta de ello. Así, la UNESCO formuló un conjunto de lineamientos que deben orientar las acciones de política de educación superior en la región para que se garantice el derecho a la igualdad de oportunidades y de no-discriminación como principio ineludible (que ningún estudiante sea dejado atrás). Ello, “...en línea con el propósito principal de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas” y con la revisión de la normativa vigente y las políticas, con la finalidad de asegurar medidas estructurales y “...minimizar así la fragilidad de los estudiantes más vulnerables que llegan a la educación superior” (IESALC UNESCO, 2020, p. 10). Estas recomendaciones implican, no solo a los gobiernos, sino también a las propias instituciones de educación superior y sus respectivos radios de acción.

5. Consideraciones finales

Hasta aquí, se buscó examinar y organizar un panorama del estado del arte del perfil de los estudiantes universitarios en América Latina. Al respecto, es menester resaltar algunos puntos que deben considerarse para tomar decisiones de políticas públicas.

Un primer aspecto para considerar es **la necesidad de capitalizar la presencia del bono demográfico. Esta es una oportunidad que da cuenta del cambio en la población y del balance que produce para el desarrollo de la capacidad productiva de cada país.** Ahora bien, ello es posible si se empieza por reconocer la multidimensionalidad del sujeto estudiante universitario. Dadas las implicancias que tienen aspectos tales como su condición socioeconómica y demográfica, su capital social y

cultural, y las distintas formas en que se aproximan al estudio y al trabajo, vale la pena hablar de modos de vida estudiantil diferentes y heterogéneos. En tal sentido, es primordial tener en cuenta que, aunque han habido avances en la inclusión de sectores que tradicionalmente habían sido excluidos de la educación superior, siguen estando presentes profundas desigualdades (derivadas, principalmente, de la condición socioeconómica). Esto impacta y evidencia la precariedad de las trayectorias académicas (acceso, permanencia y egreso en un contexto educativo de calidad) de estudiantes de los quintiles más pobres de las sociedades latinoamericanas. Al mismo tiempo, revela las diferencias entre estudiantes según su origen rural o urbano. Constatar esta realidad obliga a los gobiernos de la región, no solo a hacer los mayores esfuerzos para superar los obstáculos (tanto materiales como los intangibles) que pesan en el logro de la equidad, sino a atender las necesidades propias de la juventud estudiantil de acuerdo con sus carencias. Asimismo, la multiplicidad de maneras de ser y de estar de la gente joven universitaria –de acuerdo con su género y etnicidad– convoca a promover cambios culturales y sociales que abonen el respeto a la diversidad en todas sus formas. Aquí se incluye también a estudiantes con discapacidad, quienes deben ser atendidos de acuerdo con sus específicas condiciones. Por todo ello, es preciso elaborar e implementar políticas educativas que integren a los distintos colectivos universitarios y que contemplen el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes bajo parámetros de calidad.

En segundo lugar, otro aspecto a considerar se deriva de lo que muestra **la revisión de las políticas públicas (cuyo objeto es el estudiante universitario y sus necesidades) en relación con lo que corresponde a las instituciones de educación superior.** Aunque mucho se hizo al respecto, todavía quedan asuntos pendientes en términos de equidad e igualdad de oportunidades. Ellos deben ser atendidos, no solo por parte de los gobiernos, sino también de las instituciones, en un clima de necesario consenso. En tal sentido, no basta que los gobiernos elaboren e implementen políticas de inclusión, las instituciones de educación superior de la región deben trabajar de manera conjunta entre ellas y con los diferentes niveles del gobierno. Así podrán desarrollar de manera efectiva

esas políticas. Esta sinergia requiere de cambios sistémicos que –teniendo en cuenta la especificidad de las instituciones y su autonomía– allanen el terreno a planes, estrategias y recursos. Todos ellos, necesarios para romper las barreras que obstaculizan la equidad, la diversidad y la calidad de las trayectorias educativas. Este escenario requiere, a su vez, que las instituciones estén estrechamente involucradas en la formulación de las políticas y reciban, de parte del gobierno, los recursos y el apoyo necesarios para su implementación.

En tercer lugar, es innegable que **debe incorporarse al estudiante como sujeto de las políticas, con capacidad para participar en su implementación.** El estudiante debe tener posibilidad de expresarse y de hacer visible su presencia. Con ello se reconoce la importancia que tiene en su vida cotidiana el uso de las TIC, así como lo que le motiva a participar políticamente (negando aceptar que su aparente apatía e indiferencia sea un obstáculo insuperable). Por otra parte, tanto los gobiernos como las propias instituciones de educación superior deben desarrollar políticas de prevención. Estas políticas deben garantizar la estabilidad física y emocional de los estudiantes y reconocer que su paso por la educación superior les impone condiciones que pueden atentar contra su salud mental y física.

Finalmente, aun cuando la revisión de las investigaciones no ha sido lo suficientemente exhaustiva como para pensar que se ha cubierto en su totalidad, este análisis permite apuntar **la necesidad de profundizar en los temas relevados, con especial énfasis en los grupos más vulnerables, en los efectos que han tenido las políticas implementadas, y en estudios comparativos** que involucren a distintos países de la región y cuya orientación metodológica sea cualitativa o cuantitativa y cualitativa. Este enfoque permitirá que los gobiernos y las instituciones de educación superior cuenten con información actualizada, pertinente y confiable para elaborar e implementar las políticas orientadas al logro satisfactorio de los ODS, en particular el 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015).

6. Bibliografía

- Abarca, G. y Zapata, C. (2007). Indígenas y educación superior en Chile: el caso mapuche. *Calidad en la Educación*, (26), 57-79.
- Aragón Borja, L. E. (2011). Perfil de personalidad de estudiantes universitarios de la carrera de Psicología. El caso de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. *Perfiles Educativos*, 33(133), 68-87.
- Araneda Guirriman, C., Gairín Sallán, J., Pedraja-Rejas, L. y Rodríguez-Ponce, E. (2018). Percepciones sobre el perfil del estudiante universitario en el contexto de la educación superior de masas: aproximaciones desde Chile. *Interciencia*, 43(12).
- Arrubla Sánchez, R. y Gutiérrez López, P. (2013). Participación política de los jóvenes. *Revista Fundación Universitaria del Área Andina*, (13), 78-91.
- Astrês-Fernandes, M., Soares e Silva, J., da Conceição Machado-Sousa, C., Silva-Sá, A. G., Soares-Monteiro, E. A., Castelo Branco-de Oliveira, A. L. y Sousa-Ibiapina, A. R. (2019). Prevención del suicidio: concepción de estudiantes universitarios. *Enfermería universitaria*, 16(4), 414-423. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.622>
- Avitabile, Ciro (2017). The Rapid Expansion of Higher Education in the New Century. En M. M. Ferreyra, C. Avitabile, J. Botero Álvarez, F. Haimovich Paz, y S. Urzúa. *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. World Bank Group. <http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>
- Banco Mundial (s. f.). Datos de libre acceso. <https://datos.bancomundial.org/>
- Barreto Osma, D. A., Celis Estupiñan, C. G. y Pinzón Arteaga, I. A. (2019). Estudiantes universitarios que trabajan: subjetividad, construcción de sentido e insatisfacción. *Revista Virtual*. Universidad Católica del Norte, (58), 96-115. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a4>

- Bellei, C. (coord.), Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V. y Abarca, G. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Benhumea González, L. E. y González González, N. (2016). Homosexualidad y violencia en instituciones de educación superior. En F. Peña Saint Martin y S. Fernández Marín (Eds.), *Mobbing en la academia mexicana*. Ediciones y Gráficos Eón.
- Bonilla-Rodríguez, V., López de Méndez, A., Cintrón-Rodríguez, M., Ramírez-Pagán, S. y Román-Oyola, R. (2005). Feminización de la matrícula de educación superior en Puerto Rico. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, (20), 1-26. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16269/13817>
- Brunner, J. J. (2009). Sociologia da Educação Superior nos Contextos Internacional, Regional e Local. *DADOS*, 52 (3), 621-658. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582009000300003>
- Brunner, J. J. y Miranda, D. A. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Busso, M. y Pérez, P. E. (2015). Combinar trabajo y estudios superiores ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos? *Población & Sociedad*, 22(1), 5-29.
- Caldera, J., Aceves, B. y Reynoso, O. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente*, 19(36), 227-239. <http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1294>
- Camou, A. (5-7 de julio de 2012). *Militantes, adherentes y votantes: notas sobre la experiencia política de los jóvenes universitarios platenses (2003-2012)* [Ponencia]. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales”. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1762/ev.1762.pdf
- Campoy Aranda, T. J., Balcázar Fines, M. y Vega Duette, V. (2017). Los estudiantes universitarios ante la violencia de género. En M. J. Iglesias Martínez e I. Lozano

- Cabezas (Coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. Feminismo/s*, (29), 45-70. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.02>
- Cardona-Arias, J., Pérez-Restrepo, D., Rivera-Ocampo, S., Gómez-Martínez, J. y Reyes, Á. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 11(1), 79-89. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67943296005.pdf>
- Carmona Parra, J. A., Gaviria Hincapié, J. M. y Layne Bernal, B. (2014). Suicidio, vínculos en estudiantes universitarias colombianas. *Tesis Psicológica*, 9(1), 102-111. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/356/361>
- Carli, S. (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior. *Universidades*, (60), 41-50.
- Caro, Y., Trujillo, S., y Trujillo, N. (2019). Prevalencia y factores asociados a sintomatología depresiva y ansiedad rasgo en estudiantes universitarios del área de la salud. *Psychologia*, 13(1), 41-52. <https://doi.org/10.21500/19002386.3726>
- Carrillo-Velarde, M.C. (2020). La interculturalidad en la Educación Superior: El caso de Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 5(2), 715-731.
- Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la universidad veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(2), No. 142, 7-29.
- Castellanos, V., Mateus, S.M., Cáceres, I.R. y Díaz, P.A. (2016). Caracterización de la depresión en estudiantes universitarios. *Revista Salud Historia y Sanidad*, 11(1), 37-50 <http://agenf.org/ojs1/ojs/index.php/shs/issue/view/4/showToc>
- Chaves J. J. F. y Khenti, A. (2019). Conocimiento de las consecuencias y uso de drogas en estudiantes universitarios costarricenses. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 28(Spe). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-CICAD-4-16>

- Chiroleu, A. (2016). La democratización universitaria en América Latina. Sentidos y alcances en el siglo XXI. En D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro (Comps.), *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. IEC-CONADU, CLACSO.
- Chiroleu, A. (2018). Democratización y Masificación Universitaria: Una Mirada Sobre Desigualdades y Políticas Públicas en el Centenario de la Reforma de 1918. *Integración y Conocimiento*, 1(8), 69-86.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2008). *Panorama social de América Latina, 2008*.
(2019). *Panorama Social de América Latina, 2019*.
- Concha, C. (2009). Sujetos rurales que por primera generación acceden a la universidad y su dinámica de movilidad social en la Región del Maule. *Calidad en la Educación*, (30), 122-158. <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.175>
- Cornejo Espejo, J. (2013). Estudiantes de sectores rurales en las universidades chilenas: problemas y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 42(168), 133-151.
- Cuello Pagnone, M., Parisi, E. R. y Penna, F. (2010). Participación política en la universidad: definición de ámbitos de acción política en un grupo de estudiantes de ciencias humanas. <https://www.aacademica.org/000-031/582>
- De Garay Sánchez, A. (2009). *¿Y cuatro años después? De cómo los estudiantes de una generación transitan por la universidad*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. Ediciones y Gráficos Eón.
- De Garay Sánchez, A. (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/28oct-DeGaray.pdf>
- De Garay, A., Miller, D. y Montoya, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM. *Sociológica*, 31, (88), 95-140.

- De La Rosa-Martínez, P., Olivas-Valdez, E. y Riera-Aroche, R. (2019). Inteligencia emocional y desempeño académico de estudiantes de una universidad tecnológica. *Revista de Educación y Desarrollo*, (49), 97-106.
- Díaz, V. y Fernández, J. (2017). ¿Qué sabemos de los jóvenes rurales? Síntesis de la situación los jóvenes rurales en Colombia, Ecuador, México y Perú. Documento de trabajo n.º 228. RIMISP. https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1514474040S%C3%ADntesisdelasituaci%C3%B3nlosj%C3%B3venesruralesenColombiaEcuadorM%C3%A9xicoyPer%C3%BA281217.pdf
- Donoso, S. y Cancino, V. (2007). Caracterización Socioeconómica de los estudiantes de Educación Superior. *Calidad en la Educación*, (26), 205-244. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n26.240>
- Erazo Caicedo, M. I. y Jiménez Ruiz, M. C. (2012). Dimensiones psicopatológicas en estudiantes universitarios. *CES Psicología*, 5(1), 65-76.
- Espinosa, C. (2012). La educación superior ecuatoriana y el acceso de los estudiantes con discapacidad. *Revista Universidad y Sociedad*, 4(1), 1-7.
- Espinoza, O. y González, L. E. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (7), 21-35.
- Flores Hernández, A. y Jiménez Montes, L. (2017). Socialización y sociabilidad de género en un escenario universitario altamente masculinizado. En M. J. Iglesias Martínez, e I. Lozano Cabezas (Coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. Feminismo/s*, 71-98. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.03>
- Fresán Orozco, M. y Parra-Sandoval, M. C. (2019). Las trayectorias laborales y la movilidad académica. En R. Grediaga Kuri y E. Gérard (Coords.), *Los caminos de la movilidad social. Destinos y recorridos de estudio y trabajo de los mexicanos en el extranjero*. Siglo XXI Editores y Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Gallego-Morón, N. (2017). Más allá de las estadísticas. Invisibilización y negación de

la discriminación de género en la Universidad. En M. J. Iglesias Martínez e I Lozano Cabezas (Coords.). *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. Feminismo/s*, (29), 125-152. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.05>

Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro Ceacero, D. (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Wolters Kluwer España.

García de Fanelli, A. (2019). *Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica. Edición 2019*. Papeles del Observatorio n.º 12. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la Organización de Estados Iberoamericanos (OCTS-OEI).

García Guadilla, C. (1997). Research on Higher Education in Latin America and the Caribbean: A quest for increased coordination and relevance. En J. Sadlak y P. G. Altbach (Eds.), *Higher Education Research at the Turn of the New Century. Structures, Issues*. UNESCO.

García Guadilla, C. (2008). *La importancia de la investigación sobre Educación Superior. A propósito de las publicaciones del IESALC UNESCO presentadas en la CRES 2008*. Boletín IESALC/UNESCO n.º 162. Balance e Importancia de la Investigación en Educación Superior. IESALC/UNESCO.

Gorostiaga, J. M., Tello, C. G. y Isola, Nicolás (2012). Investigación educativa en América Latina: notas históricas y tendencias recientes En M. Palamidessi, C. Suasnábar y J. Gorostiaga, (Comps.). *Investigación educativa y política en América Latina*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Grediaga Kuri, R. (2019). Perspectiva teórico-metodológica y condiciones de origen social de la población en estudio. En R. Grediaga Kuri y E. Gérard (Coords.), *Los caminos de la movilidad social. Destinos y recorridos de estudio y trabajo de los mexicanos en el extranjero*. Siglo XXI Editores y Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Guzmán Gómez, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71-87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>

- Hernández León, J. A., Caldera Montes, J. F., Reynoso González, O. U., Caldera Zamora, I. A. y Salcedo Orozco, S. (2020). Resiliencia. Diferencias entre estudiantes universitarios y jóvenes trabajadores. *Pensamiento Psicológico*, 18(1), 21-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80164345004>
- Instituto de Estadística de la UNESCO [UISUNESCO]. (s.f.). [base de datos]. http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=EDULIT_DS&popupcustomise=true&lang=en
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC UNESCO] (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2020/COVID-19-y-educacion-superior-de-los-efectos-inmediatos-al-dia-despues>
- Jaller Jaramillo, C. y Lemos Hoyos, M. A. (2009). Esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes universitarios con dependencia emocional. *Acta Colombiana de Psicología* 12(2), 77-83.
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M. y Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasien Ecuador. *Revista de la Educación Superior*, 46(184) 55-76. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>
- Krotsch, P. (2002). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles? *Espacios en Blanco*, (12). Serie Indagaciones, 19-49.
- Leyva Cordero, O., Muñiz, C. y Flores Hernández, M. A. (2016). La conformación de actitudes políticas de los jóvenes universitarios en el contexto preelectoral 2015 en Nuevo León. *Revista mexicana de opinión pública*, (21), 51-70.
- Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A., & Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia del PIANE UC. *Calidad en la Educación*, (30), 306-324. <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.183>

- List Reyes, M. (2016). Los universitarios frente a la homofobia. el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Sinéctica*, (46). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/611>
- Londoño Pérez, C. y Valencia Lara, C. (2008). Asertividad, resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol en universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 155-162.
- Lozano Flórez, D. (2015). *Los desafíos de la educación superior rural en la definición de una acción social para la construcción del mundo rural colombiano* [Ponencia]. I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. http://diferencias.com.ar/congreso/ICLTS2015/ponencias/Mesa%2041/ICLTS2015_Mesa41_Lozano.pdf
- Medina Bejarano, R. (2013). Educación superior intercultural: en busca de la universidad intercultural. *Nodosynudos*, 4(34), 61-76. <https://doi.org/10.17227/01224328.2284>
- Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol [SENDA], Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2019). Primer Estudio de Drogas en Educación Superior. Principales Resultados.
- Mischia, S. B. (2018). La relación Universidad - Discapacidad. ¿Una inclusión excluyente? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 15(15), 1-18. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2018-151506>
- Molina, D., Mora de Bedoya, F. y Sánchez, Y. (2011). Integración de los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. *REMO*, 8(20), 33-44.
- Montaño, M. R., Morales Guarín, A., Gómez Millán, M. A., Vera Maldonado, A. y Gantiva Díaz, C. A. (2011). Consumo de alcohol en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(25), 27-35.
- Muñoz, M. R. (2015). *Educación Superior Intercultural en Colombia: Obstáculos y oportunidades para estudiantes de origen étnico*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/382482/MRM_TESIS.pdf?sequence=1

- Murga Frassinetti, A. (2009). La participación política de los estudiantes universitarios en el primer gobierno de alternancia en México. *Región y sociedad*, 21(45), 45-63.
- Nessier, A. F., Pagura, M. F., Pacífico, A. M. y Zandomeni, N. (2017). Estudiantes universitarios que trabajan: desafíos de la simultaneidad. *Escritos Contables y de Administración*, 8(2), 57 a 77. <https://doi.org/10.52292/j.eca.2017.600>
- Oliveras, G., Vigier, H. y Porras, J. A. (2014). Analizando la influencia de la Educación Universitaria en el perfil emprendedor de los estudiantes. *Escritos Contables y de Administración*, 5(2), 15-47. <https://doi.org/10.52292/j.eca.2014.328>
- Olivier, G. (2012). Reto de la educación superior privada en América Latina: entre la expansión y la resistencia. *Ideas*, (2). <https://doi.org/10.4000/ideas.382>
- Pacheco Carpio, C. R., Cabrera Albert, J. S. y Mazón Hernández, M. (2015). Los estereotipos de género en jóvenes universitarios: un estudio acerca del desempeño de roles en el área académico-profesional. *Avances*, 17(1), 12-22. <http://www.ciget.pinar.cu/ojs/index.php/publicaciones/article/view/16>
- Patiño, C. D., Duque, L. y Gómez Medina, J. P. (2018). La juventud universitaria y su participación política: pesquisa latinoamericana sobre los sentimientos políticos. *Revista Ratio Juris*, 13(27), 265-290.
- Planas-Coll, J. y Enciso-Ávila, I. M. (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 23-44. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.12.108>
- Petit, M., González, M. y Montiel, M. (2011). *Aproximación al perfil del estudiante trabajador de la Universidad del Zulia*, *Salud de los trabajadores*, 19(1), 17-32.
- Pérez-Villalobos, C., Bonnefoy-Dibarrat, C., Cabrera-Flores, A., Peine-Grandón, S., Abarca, K. M., Baqueano-Rodríguez, M. y Jiménez-Espinoza, J. (2012). Problemas de salud mental en alumnos universitarios de primer año de Concepción, Chile.

Anales de Psicología, 28 (3), 797-804.

Pieck, E. y Castañeda, E. (2016). El Tecnológico Universitario del Valle de Chalco: la experiencia de sus estudiantes. *Perfiles Educativos*, 38(153), 84-104. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57637>

Pineda-García, G., Gómez-Peresmitré, G., Velasco Ariza, V., Platas Acevedo, S. y Arámburo Vizcarra, V. (2014). Riesgo de anorexia y bulimia en función de la ansiedad y la edad de la pubertad en universitarios de Baja California-México. *Revista mexicana de trastornos alimentarios*, 5(2), 80-90. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-15232014000200002&lng=es&tlng=es

Piña Osorio, J. M., y Aguayo Rousell, H. B. (2015). Homofobia en estudiantes universitarios de México. *Región y Sociedad*, 27(64), 5-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10241350001>

Red Índices (2021). *Indicadores*. <http://www.redindices.org/indicadores>

Romero-Rodríguez, L., Torres-Toukoumidis, Á., Pérez-Rodríguez, M. A. y Aguaded, I. (2016). Analfanautas y la cuarta pantalla: ausencia de infodietas y de competencias mediáticas e informacionales en jóvenes universitarios latinoamericanos. *Fonseca, Journal of Communication*, (12), 11-25. <http://dx.doi.org/10.14201/fjc2016121125>

Ruiz, M. C., Schoo, S. (2014). La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países. *Foro de Educación*, 12(16), 71-98. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.003>

Robles Rodríguez, S. (2011). *Frecuencia y características del perfil de riesgo de anorexia y bulimia en estudiantes universitarias mexicanas y españolas, y su influencia en el aprendizaje* [Tesis de doctorado, Universidad de Oviedo].

Saforcada, F., Atairo, D., Trotta, L. y Rodríguez Golisano, A. (2019). *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina: Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*. IEC-CONADU.

Sarubbi de Rearte, E. y Castaldo, R. I. (2013). *Factores causales del estrés en los estudiantes*

universitarios. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación. Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires.

Scioscioli, S., Lorente Rodríguez, M. y Ruiz, G. R. (2018). La extensión de la obligatoriedad en el nivel secundario en países de América del Sur desde la perspectiva del derecho a la educación. <http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.018>

Sevilla, M. P. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe*. Serie Políticas Sociales. CEPAL.

Solorio-Aceves, M. G. y Medina-Centeno, R. (2019). Las redes de apoyo personal y el impacto en la trayectoria académica de alumnos y alumnas en el contexto universitario. *Revista de Educación y Desarrollo*, (51), 41-47.

Suárez Zozaya, M. H. (Coord). (2015). Jóvenes_estudiantes@unam.mx. *Realidades y representaciones de l@s estudiantes de licenciatura*. M. A. Porrúa.

Suárez Zozaya, M. H. (2017). Juventud de los estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 39-54. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.001>

Tello, C. (2019). Notas Históricas y Epistemológicas sobre el Campo de la Política Educativa en Latinoamérica. *Educação & Sociedade*, (40). <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019205680>

Torres Velázquez, L. E. y Rodríguez Soriano, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270.

UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa.locale=es

(2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

(2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

(2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615?posInSet=17&queryId=3c96ff1e-b895-4232-8df4-04c3dd5c11b7>

Urbina Vanegas, D. C. (2016). Participación política en estudiantes universitarios: retos y estrategias para la transformación social [Trabajo de Grado, Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Piloto de Colombia].

Vázquez Galicia, L. E. (2009). ¿Estudias y trabajas? Los estudiantes trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 39(3-4), 121-149. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015078006>

Vázquez, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación: un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente.* Grupo Editor Universitario-CLACSO.

Viasús Salcedo, C. S., y Bernal Santana, L. V. V. (2013). Perfil socioepidemiológico de jóvenes que trabajan y estudian de las facultades de odontología y sociología, Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá. *Acta Odontológica Colombiana*, 3(1), 39-49. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/actaodontocol/article/view/39078>

Zamudio-Sánchez, F. J., Andrade-Barrera, M. A., Arana-Ovalle, R. I. y Alvarado-Segura, A. A. (2017). Violencia de género sobre estudiantes universitarios(as). *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 75, 133-157. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i75.3726>

Zárate Bernal, I., Marin, D. y Chávez Maciel, J. (2017). Perfil de personas con discapacidad en el nivel superior en México en la modalidad a distancia [Conferencia]. <https://www.researchgate.net/publication/333816807>



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
IIPE-UNESCO Buenos Aires
Oficina para América Latina

Planificar **la educación**, construir **EL FUTURO**