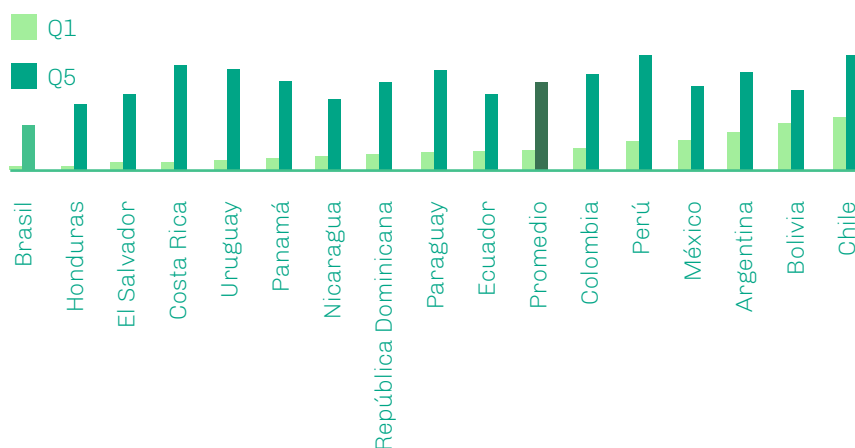


Una educación superior sesgada hacia carreras de larga duración y con poco énfasis hacia STEM y orientaciones técnicas

Hoy más que nunca los latinoamericanos acceden a la educación superior. En la región, la tasa bruta de matrícula en educación superior ha crecido de manera rápida y significativa en los últimos 15 años—de 16,8% en 1990, a 22,7% en el año 2000, hasta 46,5% en 2015—lo cual ubica a América Latina y el Caribe sólo por debajo de Norteamérica y Europa (UNESCO, 2017). Sin embargo, todavía hay bastante variación entre países (UNESCO, 2017). Mientras en países como Guatemala (21,8%), Honduras (22,1%), y Santa Lucía (16,8%) la educación superior sigue siendo poco accesible para la mayoría de la población, en países como Argentina (82,9%) y Chile (88,6%), la matrícula en este nivel ha alcanzado niveles altos (UNESCO, 2017). La asombrosa expansión de la participación en la educación superior se debe a varios factores. Por una parte, gracias al significativo crecimiento en las tasas de participación y graduación de la secundaria superior, una mayor proporción de jóvenes hoy espera acceder a la educación superior. Desde el punto de vista de la oferta, el crecimiento de este nivel también ha sido impulsado por la expansión de nuevos centros de educación superior públicos y privados. Desde principios de los 2000, aproximadamente 2.300 nuevos centros de estudios superiores y más de 30 mil programas de estudios han sido instaurados en toda América Latina, lo cual significa que casi un cuarto de los centros de estudios y la mitad de los programas fueron creados luego del año 2000 (Ferreyra et al., 2017). Finalmente, el aumento de ayudas financieras públicas en forma de becas y préstamos, y la flexibilización de criterios académicos de entrada a este nivel también son factores que han ayudado a que segmentos de jóvenes que antes no habrían podido acceder a este nivel educativo tengan la oportunidad de continuar sus estudios.

La rápida expansión de la educación superior ha dado lugar a un panorama complejo. Por un lado, una parte significativa de los “nuevos” alumnos en el sistema educativo superior son jóvenes de ingresos bajos y medios, provenientes de familias que antes estaban excluidas de este nivel. De hecho, se estima que los alumnos pertenecientes a la mitad inferior de la distribución de ingresos representan el 45% del crecimiento en la matrícula (Ferreyra et al., 2017). Como resultado, si en el año 2000 sólo el 10,6% de los alumnos de educación superior pertenecía a los dos quintiles de ingresos inferiores, para el 2013 este porcentaje había ascendido a 16,8% (Ferreyra et al., 2017). A pesar de este avance en la equidad del acceso, siguen existiendo grandes brechas socioeconómicas en la matrícula, ya que los jóvenes del quintil de ingresos más bajo todavía tienen una probabilidad 45 puntos porcentuales más baja de acceder a la educación superior (ver Gráfico 3) (Ferreyra et al., 2017, p. 8). Es interesante notar que, según un estudio, sólo el 56% de esta brecha de acceso se explica por las diferencias en las tasas de graduación de secundaria de estos jóvenes, mientras el resto se debe a las brechas de matriculación entre jóvenes que han egresado de la secundaria (Ferreyra et al., 2017). Hay múltiples factores que inciden en esta brecha: el costo de la universidad y la escasez de opciones de financiamiento, la decisión de trabajar tras el egreso de la secundaria y la falta de una preparación académica adecuada para matricularse en la universidad, entre otros.

Gráfico 3: Tasa neta de matrícula en la educación terciaria, según quintil de ingreso, en países seleccionados (%)



Fuente: Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016.

Otro resultado de la rápida expansión del nivel superior ha sido la diversificación de la composición de la oferta, que pasó de tener principalmente universidades de investigación públicas, a tener una

diversidad de instituciones que varían en su misión, estructura, fuente de financiamiento, orientación de estudios, oferta programática y población estudiantil, entre otras características. Por una parte, hubo un crecimiento en el número de instituciones privadas. El porcentaje alumnos estudiando en una institución privada creció de 46% en 2002 a 54% en 2013, y el sector privado empezó a capturar una proporción más alta de los jóvenes de bajos ingresos que las instituciones educativas públicas (Ferreyra et al., 2017). Por otra parte, empezó a crecer el número de programas de corta duración (2 a 3 años de estudio) que ofrecen cursos de educación técnica en diferentes campos. En ciertos países, la asistencia a programas técnicos creció significativamente, inclusive a un ritmo más rápido que el crecimiento de la educación superior tradicional. En Perú (73%) y Panamá (89%), la mayoría del crecimiento en la matrícula en educación superior se atribuye a la educación superior técnica (Ferreyra et al., 2017). En Argentina (43%) y Colombia (45%), casi la mitad se atribuye al crecimiento de la educación superior técnica (Ferreyra et al., 2017). Esto se debe en gran medida a políticas públicas que han promovido la matrícula en esta modalidad, especialmente entre alumnos de bajos recursos. De hecho, los programas de orientación técnica son más acudidos por jóvenes de bajos y medianos ingresos que los programas tradicionales. Según datos de siete países de la región,^{iv} en universidades el 47% de los alumnos proviene del 30% superior de la distribución de ingreso, mientras que en institutos técnicos profesionales, sólo el 35% proviene de este estrato (CEPAL, 2017).^v

A pesar de los avances de ciertos países, a escala regional todavía se percibe un sesgo a favor de carreras de larga duración, y en contra de carreras de corta duración como las carreras técnicas y tecnológicas, que representan una minoría de la matrícula. En los países de la OCDE, los programas de educación superior de corta duración han jugado un rol clave en aumentar el número de graduados universitarios, ya que en 2012 aproximadamente un tercio de los jóvenes con un título de educación superior tenía un título de un programa técnico o vocacional. En América Latina, sin embargo, sólo el 19% de los jóvenes matriculados en educación superior estaba cursando una carrera de corta duración en 2013 (Ferreyra et al., 2017). Datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) también sugieren que sólo una pequeña proporción de la matrícula total en educación superior se califica como técnica profesional (ver Tabla 3). Además, un estudio del Banco Mundial estima que el 78% del crecimiento en la matrícula en educación superior entre 1995 y 2013 se dio en programas tradicionales o de larga duración, y no en programas de corta duración (Ferreyra et al., 2017). La preferencia por programas tradicionales se debe a varios factores: el prestigio cultural asociado a la formación tradicional, la preocupación sobre la calidad de los programas de corta duración y la falta de información sobre estas

^{iv} Argentina, Bolivia, Chile, El Salvador, Perú, Uruguay, Venezuela.

^v Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los países. Citado en CEPAL, 2017.

carreras y sus retornos económicos, el bajo número de alumnos que cursan educación secundaria técnica vocacional y la poca atención desde las políticas públicas que históricamente ha tenido la educación técnico profesional en general. La disponibilidad de información sobre los retornos asociados a distintas carreras en distintos tipos de instituciones es un tema de gran importancia, especialmente porque los retornos de la educación técnica en relación a los retornos de la educación tradicional varían según el campo de estudio. Por ejemplo, en Perú, estudiar una carrera STEM o medicina en institutos técnicos tiene un mayor retorno sobre la inversión que estudiarlas en una universidad, pero los retornos de una carrera en ciencias sociales, comunicaciones, arte o arquitectura son mucho más altos en universidades (Espinoza y Urzúa, 2017). Además, los retornos varían según la selectividad de la institución.

Tabla 3: Participación de la educación técnica profesional en la matrícula total de educación superior en 12 países de América Latina

| | | | | | | | | | | |
|-------------------|-----------------|----------------|---------------|------------------|--------------------|-----------------|---------------------|----------------|-------------------|--------------|
| 13% | 15% | 14% | 45% | 37% | 9% | 12% | 13% | 23% | 9% | 32% |
| Argentina 2008 | Bolivia 2011 | Brasil 2015 | Chile 2015 | Colombia 2014 | Costa Rica 2011 | Ecuador 2014 | El Salvador 2014 | México 2015 | Nicaragua 2011 | Perú 2010 |

Fuente: CEPAL, 2017.

Otro reto de la educación superior en América Latina y el Caribe es la baja proporción de alumnos que estudian carreras en Ingeniería, Ciencias, Tecnología y Matemáticas (STEM), a pesar que estas carreras tienden a generar los mayores retornos económicos (Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016). Un análisis multinacional encontró que en promedio, sólo el 14% de los títulos universitarios otorgados en América Latina y el Caribe corresponde a carreras STEM, una cifra algo menor que en Estados Unidos, Canadá y los países de la Unión Europea (17-19%) (Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016). En cambio, es alta la proporción de alumnos estudiando leyes, ciencias sociales y negocios (39.4%), una cifra mayor a la de Estados Unidos (32%) y el Reino Unido (30%) (Ferreyra et al., 2017). Dentro del campo STEM, es notable el predominio de la ingeniería sobre las otras carreras; en la región solo el 2% de los jóvenes se gradúa en ciencias naturales o físicas, mientras que en Estados Unidos y Canadá, las cifras son más altas (7% y 10%, respectivamente) (Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016). Aun así, existe un déficit de ingenieros en ciertos

Si se quiere que la educación superior contribuya efectivamente al desarrollo económico y social de los países se deben promover carreras que estén alineadas a la demanda laboral, las tendencias económicas del futuro y los planes de desarrollo de los países.

países. En Colombia el gobierno proyecta que habrá un déficit de 63 mil ingenieros para el 2020, y en Argentina el Centro Argentino de Ingenieros estima que hay un déficit anual de 11 mil ingenieros (Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016).

Los sesgos de la educación superior ya están teniendo un impacto sobre la competitividad de la región. Por una parte, varios estudios apuntan a que hay una brecha entre las habilidades que se demandan en el mundo laboral y las habilidades que se enseñan en el sistema educativo, lo que—según varias encuestas a empleadores— causa dificultades a la hora de buscar personal cualificado. América Latina y el Caribe es la región del mundo donde los empleadores más tiempo se tardan en llenar una vacante de un trabajador altamente cualificado (6,5 semanas); sin embargo, el tiempo que demora llenar un puesto para alguien de baja cualificación es similar al promedio global (OCDE/CEPAL/CAF, 2016, p. 173). Si se quiere que la educación superior contribuya efectivamente al desarrollo económico y social de los países, se deben promover carreras que estén alineadas a la demanda laboral, las tendencias económicas del futuro, y los planes de desarrollo de los países, y mejorar la calidad de los programas de estudio. ■

Enfoques programáticos: iniciativas nacionales y regionales

A. La expansión de carreras cortas con salida laboral

La participación de los programas de corta duración en la oferta de educación superior en América Latina ha crecido considerablemente en los últimos años, principalmente gracias a iniciativas nacionales que han buscado expandir la educación técnica a nivel superior. De hecho, un análisis del caso de Colombia encontró que el incremento de la demanda explica sólo un pequeño porcentaje (18%) del crecimiento de la matrícula en programas de corta duración. Esto quiere decir que la expansión de la oferta y el establecimiento de políticas para promover esta modalidad explican la mayor parte de su crecimiento, especialmente entre alumnos de bajos recursos. Las iniciativas que se han emprendido para impulsar la educación técnica superior han incluido programas de expansión e infraestructura, programas de mejoramiento de la calidad, y programas que buscan facilitar la transición de la educación media a la educación técnica superior, y de ésta a la educación superior tradicional.

INICIATIVAS PARA INCREMENTAR LA MATRÍCULA EN CARRERAS DE CORTA DURACIÓN

Brasil es uno de los países que más ha impulsado la expansión de la educación técnica. En este país, se creó el PRONATEC en 2011 con el propósito de aumentar el acceso de jóvenes y trabajadores a institutos de educación técnica y vocacional en el nivel secundario y superior. Entre el 2011 y 2014, 8,1 millones de personas se matricularon en el PRONATEC, y en 2015 ingresaron 1,5 millones (OCDE/CEPAL/CAF, 2016). Una de sus líneas de acción es la expansión de la Red Federal de

Educación Profesional, Científica y Tecnológica, la cual supuso, entre 2013 y 2014, construir 422 nuevos Institutos Federales de Educación Ciencia, y Tecnología, un modelo de institución que había sido introducido en 2008 para expandir la oferta de educación técnica en el país (MEC, s.f.; OEI, 2012). Además, en 2013 el Ministerio de Educación instauró el Sistema de Selección Unificada de la Educación Profesional y Tecnológica (SISUTEC), un programa que ofrece plazas gratuitas en programas post-secundarios del PRONATEC a jóvenes que se han graduado de secundaria y alcanzado una nota mínima en el examen nacional de egreso de secundaria. En 2015, se ofrecieron más de 83 mil plazas a través del programa (SISUTEC, 2017).

Ecuador también ha aumentado significativamente su inversión en la expansión de la educación técnica. En 2014 la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENACYT) del país introdujo el Proyecto de Reconversión de la Educación Técnica y Tecnológica Superior Pública del Ecuador, como parte integral del Plan Nacional de Desarrollo y Buen Vivir 2013-2017. Este proyecto busca expandir la matriculación en la educación técnica superior y su proporción sobre la matrícula total en la educación superior, a través de la construcción y reconversión física y académica de 40 Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos públicos a nivel nacional, algunos de los cuales ya han sido construidos (SENACYT, s.f.). Para ello, se plantea crear institutos técnicos sectoriales, que estén especializados en un sector determinado de la producción o un área específica del conocimiento, y paralelamente, construir institutos tecnológicos territoriales en cada uno de los territorios del país que atiendan las necesidades de talento humano específicas a cada región (SENACYT, s.f.). El proyecto representa una inversión plurianual de USD 308 millones (SENACYT, s.f.). Además, desde noviembre de 2016 se adelanta un proyecto con apoyo del Banco Mundial, para apoyar la implementación de los nuevos institutos. Como resultado de este proyecto, se proyecta que la matrícula pública en institutos técnicos y tecnológicos crecerá de 34 mil alumnos en 2016 a 53 mil alumnos en 2018, año en el cual finalizarán los procesos de construcción y equipamiento (Correa, 2017).

Chile también ha promovido la oferta de y demanda por la educación técnica superior. En Chile, donde las ayudas financieras en formas de becas y créditos históricamente habían estado centradas en las instituciones universitarias, se empezó a priorizar el financiamiento para la educación técnica a través de la introducción en 2001 y 2005 de la Beca Nuevo Milenio (BNM) y el Crédito con el Aval del Estado, respectivamente, como los primeros instrumentos de ayuda financiera para alumnos cursando una carrera técnica. La BNM se ha convertido en la beca que mayor número de beneficios otorga cada año, llegando en 2015 a más de 170 mil becas otorgadas. Ese año, la mitad de los

alumnos de carreras técnicas había recibido una beca o crédito, 20% más en comparación con el año 2010 (Salamanca y Espejo, 2015). Por otra parte, viendo que en Chile una gran mayoría de los Centros de Formación Técnica (CFT) y los Institutos Profesionales (IP) son privados, con el propósito de avanzar hacia una provisión mixta en todos los niveles en 2015 se aprobó una ley que permite la creación de CFTs estatales en cada una de las regiones del país, vinculadas a la universidad estatal de cada región. Entre 2016 y 2017 se previó construir cinco de estos centros (Ministerio de Educación de Chile, 2015). Gracias a estas iniciativas, hoy en día en Chile la matrícula en educación técnica representa el 52% del total en la educación superior.

LA PROMOCIÓN DE LA CALIDAD DE LAS CARRERAS DE CORTA DURACIÓN

Además de promover la expansión de la oferta de la educación técnica y tecnológica, los países han buscado mejorar la calidad de la educación técnica superior, un desafío de particular importancia para este nivel dada la más alta proporción de la oferta privada. Una forma en que lo han hecho es a través de la priorización de este tipo de instituciones dentro de sus marcos legales educativos, y en específico, los sistemas de aseguramiento de calidad (ver cuadro 1). Por ejemplo, en Perú el SINEACE, instancia responsable por la evaluación, acreditación y certificación de universidades, instauró en 2007 el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria (CONEACES) para regular la educación técnica y vocacional (CAF, 2015). Además, la Agenda de Competitividad 2014-2018 del país se propone para el 2018 asegurar que el 80% de las instituciones técnicas cuente con al menos una carrera acreditada (Ministerio de Economía y Finanzas, 2014). Del mismo modo, en Ecuador el Consejo de Evaluación, Acreditación, y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior desarrolló en 2014 un nuevo modelo de evaluación específico para los institutos técnicos y realizó una evaluación comprensiva de todos ellos, que los clasificó en tres categorías: 56 acreditados, 154 con permiso para desarrollar un plan de desarrollo y 51 que serían cerrados por baja calidad (Banco Mundial, 2016).

Otra forma en que se ha buscado mejorar la calidad de este nivel es a través de la homologación de títulos, un proceso que sirve para evitar la duplicación de titulaciones referidas a un mismo perfil profesional, asegurarse que los programas posean currículos de calidad, y promover la transición a otros niveles de educación. En Argentina la Ley de Educación Técnico Profesional del 2005 instituyó los procesos de homologación de títulos y certificaciones en el país. A

partir de esta ley se confiere al Instituto de Educación Técnica (INET) la responsabilidad de elaborar un Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones (hoy disponible en línea), y de llevar a cabo los procesos de homologación de títulos técnicos en coordinación con el Consejo Federal de Educación (Ley de Educación Técnico Profesional, 2005; OIT/Cinterfor, 2017). Más recientemente, en Ecuador el Consejo de Educación Superior expidió en 2014 el “Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos” que confieren las instituciones de educación superior. Este documento armoniza la nomenclatura de los títulos académicos que otorga cada tipo de institución (incluyendo los institutos técnicos), crea una estructura de codificación de los títulos profesionales y declara que todas las instituciones de educación superior deben expedir títulos en observancia de la nueva reglamentación.

Cuadro 1: Sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior

Los sistemas de aseguramiento de la calidad son instancias que garantizan la calidad de la oferta educativa superior a través de procesos de **licenciamiento**, que les autoriza a las instancias a operar, y **acreditación**, que es el proceso mediante el cual se evalúan las instituciones y/o programas en función de ciertos estándares y luego se brinda garantía pública sobre el grado en que satisfacen estos criterios (CINDA, 2015). Varios países han creado entidades nacionales de acreditación, algunas gubernamentales (Argentina, Colombia, Uruguay, Venezuela), otras autónomas (Chile, México, Perú) e inclusive algunas adscritas a una universidad pública (Costa Rica, Panamá) (Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016).

Algunos expertos han señalado la necesidad de fortalecer estos sistemas para que no solo midan la calidad más verazmente, sino que también incentiven la mejora continua. Por ejemplo, una crítica sobre estos sistemas es que están sobre-enfocados en procesos, y no lo suficiente en resultados, tales como las tasas de graduación y resultados de exámenes de aprendizaje estudiantil, exámenes que en sí son escasos a este nivel. (CEPAL, 2017; Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016). Solo dos países incorporan los resultados de dichos exámenes dentro de los sistemas de aseguramiento de calidad: Colombia con el examen SABER PRO y Brasil con el Examen Nacional de Desempeño Estudiantil, y es un logro que ambos evalúen a los graduandos tanto de carreras tradicionales como técnicas (CEPAL, 2017). Otro desafío encontrado es la necesidad de adecuar los criterios de evaluación al tipo de institución. Un estudio publicado en 2013 sobre el sistema de Chile, por ejemplo, encuentra que los criterios de evaluación no diferenciaban entre tipos de institución, lo que imponía requisitos que no siempre eran adecuados o que eran demasiado costosos para institutos más pequeños (OCDE, 2013). Finalmente, otro desafío es lograr que los sistemas no sólo garanticen la calidad mínima sino que también promuevan el mejoramiento constante a través del desarrollo de planes de mejora institucionales, la periodicidad de la acreditación, y otros incentivos para promover la calidad (OCDE, 2013).

LA PROMOCIÓN DE LA TRANSICIÓN ENTRE NIVELES EDUCATIVOS

Finalmente, otra manera en la que los países han buscado promover las carreras de corta duración es a través de mecanismos que faciliten la transición entre niveles educativos. En cuanto a la transición de la educación secundaria a la educación superior, en Perú la nueva Beca Doble Oportunidad del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) ofrece becas para alumnos con una educación secundaria incompleta para que culminen la secundaria a través de un sistema virtual, y luego formen parte de un programa de formación técnica en instituciones de educación superior elegibles por PRONABEC. Aunque aún está en su primera fase y tiene una escala pequeña (500 becas), representa un modelo promisorio para impulsar las carreras de corta duración (Ministerio de Educación de Perú, 2017b). Asimismo, en El Salvador, el programa Modelo Educativo Gradual de Aprendizaje Técnico y Tecnológico (MEGATEC) permite que los graduados de secundaria técnica obtengan—con solo un año adicional—el grado técnico superior, ya que el último año de secundaria tiene correspondencia con el primer año de estudios del nivel post-secundario. El modelo se basa en la organización de redes conformadas por institutos tecnológicos (sedes MEGATEC) y secundarias con oferta de ETV cuya oferta educativa el programa ayuda a articular curricularmente, y en la entrega de becas de estudio. El programa todavía tiene una escala mediana, ya que hasta la fecha hay sólo seis sedes MEGATEC y en 2017 ingresaron al programa tres mil estudiantes (Viceministerio de Ciencia y Tecnología de El Salvador, s.f.). Además, en Colombia un número de instituciones de educación media (tanto académicas como técnicas) ha entablado convenios con instituciones de educación superior técnico-profesionales, con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y con instituciones de educación para el trabajo, para que los alumnos de grados 10 y 11 puedan tomar cursos en estas instituciones, con el propósito de mejorar sus competencias y promover la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo (Ministerio de Educación de Colombia, 2010). Entre 2009 y 2015 el Ministerio de Educación, a través del Fondo de Fomento a la Educación Media, brindó becas a jóvenes de bajos recursos que estuvieran cursando simultáneamente la educación media y un programa técnico profesional a través del programa de articulación (Ministerio de Educación de Colombia, 2011a).

Otra estrategia de articulación implica facilitar la transición de la educación superior de corta duración a la educación superior tradicional—un mecanismo que ya existe en países como Estados Unidos, Canadá y Australia, entre otros. En Chile, la Beca de Articulación ofrecida por el Ministerio de Educación financia la matrícula a estudiantes meritorios egresados de carreras técnicas

de nivel superior que deseen ingresar a una carrera conducente a títulos profesionales. En Colombia, el SENA, a través de convenios en cadenas de formación, articula su oferta de formación profesional con la educación superior a través de convenios, para que los egresados de programas del nivel técnico y tecnológico continúen sus estudios académicos. El SENA tiene dichos convenios en 71 instituciones de educación superior a nivel nacional (SENA, 2017). Además, a través del Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Técnica y Tecnológica (2005-2009), apoyado en parte por CAF, el gobierno colombiano promovió la creación de 40 alianzas entre distintos niveles del sector educativo y entre el sector educativo y el empresarial, para la puesta en marcha de ofertas propedéuticas de programas en cadenas de formación (Ministerio de Educación de Colombia, 2012).

Finalmente, otra estrategia supone diseñar trayectorias educativas que permitan la transición entre el sistema educativo y el mercado laboral. En México el currículo de las universidades tecnológicas está diseñado para permitirles a los alumnos optar por salidas laterales al mundo laboral, y retornar a la universidad si así lo desean. Después del primer año de estudios pueden (de forma optativa) solicitar una certificación profesional; a los dos años obtienen (de manera obligatoria) el título de Técnico Superior Universitario; al tercer año, pueden obtener una Licenciatura Profesional, y para los que así lo deseen, pueden cursar un año más y conseguir una Licenciatura (SEP, 2013). Todas estas estrategias requieren de procesos de homologación de carreras y títulos, así como de armonización curricular, que permitan la convalidación de títulos y cursos entre niveles.

B. Financiamiento para estudiantes de bajos ingresos

A pesar de que en América Latina y el Caribe se ha logrado reducir la brecha socioeconómica de acceso a la educación superior, todavía los jóvenes de bajos recursos asisten a la universidad en menor medida que sus pares de quintiles más altos, especialmente en países donde la matrícula total es baja. Casi todos los países subsidian la educación superior de una forma u otra, y varios han introducido esquemas nacionales de financiamiento para facilitar el acceso a jóvenes que de otra forma sólo completarían la secundaria. En la región existen principalmente dos tipos de subsidios a la educación superior: por una parte, aquellos que buscan reducir el costo de la matrícula (i.e., la gratuidad de la matrícula, las becas estudiantiles y las subvenciones para cubrir gastos de manutención como la vivienda, alimentación y

Chile ha sido el país con el sistema de financiamiento de educación superior más desarrollado, con un programa de préstamos garantizados por el estado y una gama de becas estudiantiles para distintos tipos de programas de estudio y grupos poblacionales.

transporte), y por otra parte, los créditos o préstamos estudiantiles (Ferreyra et al., 2017). En ambos casos, los países han ido modificando los programas para que logren facilitar la participación de alumnos de bajos ingresos o de grupos poblacionales prioritarios.

LOS EJEMPLOS DE CHILE Y COLOMBIA

En la región, Chile ha sido el país con el sistema de financiamiento de educación superior más desarrollado. Con un programa de préstamos garantizados por el estado y una gama de becas estudiantiles para distintos tipos de programas de estudio y grupos poblacionales, Chile otorga algún tipo de préstamo o beca a aproximadamente la mitad de todos los alumnos en el sistema de educación superior (Kutscher, Riquelme, Santelices y Williamson, 2017). Uno de los programas más reconocidos y estudiados a escala regional es el Crédito con el Aval del Estado (CAE), un programa que ofrece préstamos a alumnos de alto mérito académico y escasos recursos económicos que quieren empezar o continuar sus estudios superiores en una universidad, centro de formación técnica o instituto profesional, sea éste privado o público (Portal Ingresas, s.f.a). El programa ha crecido a un ritmo acelerado desde su apertura, de 21 mil beneficiarios en 2006 a casi 90 mil beneficiarios en 2016 (Portal Ingresas, s.f.b). Es notable que de éstos una gran proporción cursa en una entidad no universitaria: el 37% cursa su carrera en un instituto profesional, y el 14% en un centro de formación técnica (Portal Ingresas, s.f.b). Asimismo, el Ministerio de Educación provee más de 15 tipos de becas de arancel universitario, entre las cuales se destaca la Beca Nuevo Milenio, que financia total o parcialmente el arancel de alumnos de menores ingresos que se matriculen en carreras técnico-profesionales, y la Beca Bicentenario, que financia el arancel a alumnos de menores ingresos matriculándose a universidades del Consejo de Rectores.

Algunos estudios dan cuenta de los impactos positivos que han tenido estos esquemas. Un estudio de la Pontificia Universidad Católica de Chile encuentra que, tanto el CAE como los programas de becas han tenido un impacto positivo sobre la matrícula (Kutscher et al., 2017). Es interesante que mientras ambos tipos de programa impactan la matrícula total, el CAE sólo es relevante para la matrícula nueva (es decir, solo es atractiva al momento que los alumnos deciden matricularse). Del mismo modo, el estudio encuentra que los programas de becas tienen un impacto algo mayor en institutos profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT) que en universidades (dato que concuerda con el hecho que en los IPs y CFTs, los aranceles representan una proporción mayor del financiamiento) y en instituciones donde más de un tercio de la matrícula pertenece a los primeros dos quintiles (Kutscher et al., 2017). Del mismo modo, otro

estudio estima los impactos del CAE y los créditos del Fondo Solidario de Crédito Universitario (créditos sólo disponibles para alumnos de universidades tradicionales). El estudio estima que ser elegible para estos créditos aumenta en un 18% la probabilidad de matricularse en la universidad tras la secundaria; para alumnos del quintil de ingresos más bajo, la probabilidad se incrementa en un 140% (Solís, 2017). Asimismo, el acceso a los programas parece eliminar completamente la brecha socioeconómica de matriculación a la educación superior.

Cabe señalar que el modelo de financiamiento de la educación superior de Chile está experimentando cambios radicales. En el 2016, el Ministerio de Educación introdujo una nueva normativa que permite que los jóvenes pertenecientes al 60% de menores ingresos de la población cursen sus estudios superiores de forma gratuita. Más recientemente, se espera ratificar un proyecto de ley que universalizaría la gratuidad de la educación superior. El proyecto de ley—que ya fue aprobado de forma unánime por el senado chileno en diciembre de 2017—representaría una inversión de USD 3.371 millones (EMOL, 2016). Varios economistas han puesto en duda la factibilidad técnica de esta medida, señalando que requeriría de reformas tributarias significativas (Fierro y Muñoz, 2016). Además, un estudio estima que en el caso de Chile, la gratuidad universal de la educación aumentaría la tasa de matriculación considerablemente más que un esquema de créditos, pero también multiplicaría el abandono y la repetición (Espinoza y Urzúa, 2017). Esto podría significar que, a futuro, los esquemas de becas que busquen subvencionar la matrícula a gran escala deban acompañarse con mecanismos de apoyo estudiantil para garantizar resultados educativos positivos.

Otro país con un fuerte esquema de créditos es Colombia. Los créditos se prestan principalmente a través del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX). El ICETEX ofrece distintas líneas de crédito bajo el programa Crédito Tú Eliges, con modalidades distintas según el nivel de ingreso y mérito académico del alumno. Por ejemplo, según su nivel socioeconómico, los jóvenes pueden optar por pagar entre el 0% y el 100% del préstamo mientras estudian su carrera, pagando el balance luego de graduarse. Entre menos pagan durante el período de estudio, más exigente es el requerimiento académico (medido por su puntaje en el examen de egreso de secundaria, Saber 11). Asimismo, el ICETEX tiene líneas de crédito especiales dirigidas a poblaciones específicas como víctimas, indígenas, reintegrados del conflicto armado o personas con discapacidad, y a zonas geográficas prioritarias. Dentro del ICETEX, otro esquema de créditos reconocido es el programa Ser Pilo Paga, que financia la totalidad del costo de la matrícula universitaria para alumnos de bajos recursos que cursen en una institución

acreditada de alta calidad por el estado. El programa ha alcanzado a 40 mil jóvenes desde su inceptión en 2014, con resultados positivos (Ministerio de Educación de Colombia, 2017). Según un estudio por la Universidad de los Andes, que analizó el impacto de los créditos de Ser Pilo Paga en los alumnos de las primeras dos cohortes, el programa aumentó la probabilidad de acceso a la educación superior de estos alumnos en un 28%, y aumentó la probabilidad de su acceso a instituciones acreditadas en un 43% (Álvarez et al., 2017). Asimismo, disminuyó la ausencia intersemestral de los participantes en un 7,1% y la deserción en un 6% (Álvarez et al., 2017). A pesar de estos éxitos, algunas de las críticas del programa han sido la falta de diversidad geográfica entre los participantes y la preferencia de los participantes por las universidades privadas (Lenis Mejía, 2017; Mera Villamizar, 2017). Por lo tanto, en la más reciente convocatoria (2017), se asignaron líneas de crédito orientadas específicamente a alumnos de zonas vulnerables y se buscó, a través de una serie de incentivos, que al menos el 30% de los beneficiarios ingrese a universidades públicas (Saldarriaga, 2017).

OTROS PAÍSES: AVANCES Y DESAFÍOS

Otros países también han registrado avances en sus esquemas de financiamiento para alumnos de bajos recursos. Un logro notable es la existencia de portales o sistemas que unifican la oferta de becas y/o créditos disponibles, y ofrecen un formulario único para postularse a estas oportunidades. En Argentina, la página web de ArBec concentra la gestión de las líneas de becas existentes y ofrece un sistema de registro, el Sistema de Gestión Continua para Becas de Educación Superior (SIGEBEC). En México, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior, ofrece un formulario en línea, el Sistema Único de Beneficiarios de Educación Superior, para aplicar a sus varias oportunidades de becas, siendo las principales la Beca de Manutención (para alumnos de bajos recursos), y la Beca de Excelencia (para alumnos con desempeño sobresaliente).

Una de las ventajas de estos sistemas es su capacidad de recoger información sobre el nivel de ingreso sistemáticamente y así otorgar becas y créditos de forma transparente. En Chile, el Formulario Único de Acreditación Socioeconómica (FUAS)— a través del cual los alumnos aplican a la gratuidad y todas las becas y créditos disponibles—está diseñado para recoger información de ingresos por integrante del hogar, pero no solicita comprobantes. En Costa Rica, la Comisión Nacional de Préstamos para Educación (CONAPE) requiere una constancia de salario emitida por el empleador, una certificación de ingresos emitida por un contador público, y en ciertos casos, una

declaración jurada. Colombia parece ser el único país que utiliza un sistema de focalización nacional para determinar la elegibilidad de los postulantes. Para solicitar una beca o crédito con el ICETEX, los alumnos deben estar registrados en el Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (Sisbén), un sistema utilizado por los programas sociales de varios sectores. Otros países, sin embargo, parecen tener sistemas poco desarrollados de verificación de ingresos. En Panamá, por ejemplo, el Instituto para la Formación y Aprovechamiento de Recursos Humanos (IFARHU), la entidad pública encargada de proporcionar becas escolares, señala que las becas están orientadas a alumnos de bajos recursos, pero su página web no menciona requisitos de ingreso salarial para la postulación a becas universitarias.

Otro avance es que en casi todos los países con sistemas nacionales de becas y/o créditos, las becas aplican tanto a estudios en universidades como a estudios en institutos profesionales u otras entidades que ofrecen carreras de corta duración. En Uruguay, las becas del Fondo de Solidaridad, la institución más importante en el sistema de becas del país, están disponibles para alumnos de bajos recursos que cursen carreras terciarias de la Universidad de la República (UdelaR), la Universidad Tecnológica (UTEC), o del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), entidad dentro de la Administración Nacional de Educación Pública responsable de la educación técnica, tecnológica y profesional. Las becas están disponibles para licenciaturas y carreras técnicas, y los alumnos de todas las instituciones califican para obtener el monto máximo de la beca, según su situación económica. Asimismo, en Argentina una de las dos principales líneas de becas del sistema ArBec está destinado a carreras técnicas. Las dos líneas de becas son el Programa Nacional de Becas Universitarias y el Programa Nacional Becas Bicentenario para Carreras Científicas y Técnicas, que financia los estudios de alumnos de bajos recursos que cursen una carrera universitaria o tecnicatura en una universidad o instituto de formación técnica o docente, en un área considerada "estratégica" para el desarrollo del país. En la región, este avance es notable dado que en las entidades que ofrecen carreras de corta duración hay una mayor representación de jóvenes de quintiles más bajos.

Un desafío, sin embargo, es que algunos países tienen esquemas de financiamiento de baja escala, o no tienen programas de financiamiento bien desarrollados. Por ejemplo, en Perú, PRONABEC ofrece becas que subvencionan todos los costos directos e indirectos de los estudios universitarios de alumnos de bajos ingresos a través del programa Beca 18. Sin embargo, para el año 2017 se tuvo el objetivo de otorgar tan solo cuatro mil becas. Asimismo, en Panamá, el IFARHU ofrece 50.500 becas al año para alumnos de todos los

niveles educativos, pero de éstas sólo 4.500 están destinadas a universitarios. En Brasil, solo el 27% de alumnos universitarios asiste a universidades públicas, que son gratuitas pero altamente selectivas. El otro 71% asiste a instituciones privadas, y puede acceder a uno de dos programas estatales de financiamiento: el Fondo de Financiamiento Estudiantil (FIES), un programa de préstamos, y el Programa Universidad para Todos (ProUni), un programa de becas. En 2012, la mayoría de los graduados de secundaria habría calificado para los créditos del FIES. Pero en conjunto, ambos programas cubrieron aproximadamente el 21% de todos los alumnos de universidades privadas ese año, lo cual sugiere que se podrían expandir las opciones de financiamiento (Ferreyra et al., 2017). En Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua, no hay una entidad pública principal encargada de brindar becas o créditos a jóvenes de bajos ingresos que quieren ingresar a la universidad, sino que cada universidad, sea pública o privada, tiene su propio programa de becas para alumnos de bajos ingresos y alto rendimiento académico (Ferreyra et al., 2017).

A futuro, otro desafío para la región será no sólo expandir los esquemas de apoyo financiero, sino también diseñarlos como parte de un esfuerzo más amplio de apoyar a los alumnos de bajos ingresos a graduarse a tiempo y con éxito. Esto supondrá combinarlos con otros mecanismos de apoyo académico, personal y económico. Por ejemplo, en Uruguay el Fondo de Solidaridad ofrece a sus becarios una serie de apoyos y seguimientos, incluyendo talleres, clases de apoyo en algunas facultades enfocadas en las materias más complejas, y espacios de orientación y consulta (Fondo de Solidaridad, s.f.). También supondrá entender a fondo las características y variables que ponen a los alumnos en riesgo del fracaso escolar. Para este fin, Colombia introdujo en 2006 el Sistema de Prevención de la Deserción en Educación Superior (SPADIES), una herramienta informática para hacer seguimiento a las cifras de deserción estudiantil, identificar las variables asociadas al fenómeno, y facilitar la elección de estrategias orientadas a disminuirlo (Ministerio de Educación de Colombia, 2015). El SPADIES monitorea a los alumnos de este nivel, recolectando información sobre sus condiciones socioeconómicas, y su progreso y desempeño académico. Con base a información del SPADIES, desde el 2010 el gobierno ha tomado varias acciones para mejorar la retención, abordando factores socioeconómicos e institucionales. Por ejemplo, en 2015 se incluyó la variable de retención como criterio para la acreditación de programas de pregrado y se establecieron fondos competitivos para las instituciones que desarrollaran estrategias para prevenir el abandono (Ministerio de Educación de Colombia, 2015).

C. Iniciativas de orientación educativa y socio-ocupacional

Uno de los retos más grandes de los sistemas de educación superior es el sesgo que existe a favor de las carreras tradicionales y de larga duración (ej., derecho, administración de empresas, etc.) con menor énfasis en carreras de corta duración y carreras del campo STEM. Parte de este sesgo se debe a la falta de información accesible sobre estas carreras. Una encuesta en Colombia encontró que el 44% de los alumnos no escogió la ingeniería porque las descripciones de cursos les resultaron confusas, mientras que otro estudio encontró que la falta de orientación profesional en los colegios es una causa de la baja matriculación en los programas STEM (Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016). En el caso de las carreras técnicas, una reciente encuesta en Panamá encontró que nueve de cada diez estudiantes de secundaria, y ocho de diez de sus familiares afirman tener poca o ninguna información sobre carreras técnicas (Ministerio de Economía y Finanzas, 2017). La falta de información que existe sobre la educación terciaria en general es un problema que limita la capacidad de los jóvenes y sus padres de evaluar la calidad y variedad de la oferta de estudios e institutos, lo cual lleva a algunos alumnos a tomar decisiones sub-óptimas, como matricularse en programas de baja calidad. Peor aún, alguna evidencia sugiere que los alumnos con padres de menor nivel educativo tienen mayor dificultad evaluando los costos y beneficios de distintos programas y trayectorias profesionales, lo cual hace aún más importante garantizar la equidad del acceso y uso de la información educativa y laboral (Castleman, 2013; Tornatzkey, Cutler y Lee, 2002; Horn, Chen y Chapman, 2003, citados en Ferreyra et al., 2017). Es por esto que los países de la región han introducido estrategias para orientar a los jóvenes de la educación media y superior sobre sus opciones de estudio académico, y así promover la matriculación en campos de significancia estratégica para los planes de desarrollo económico de los países.

Una de las estrategias de orientación socio-ocupacional que se han desarrollado son los sistemas de información educativa-laboral. Estos son portales de estadísticas—usualmente generados por los ministerios de trabajo o educación—que están diseñados para brindarles a los jóvenes información sobre la empleabilidad e ingresos de los egresados universitarios según su carrera, y en ciertos casos, según su institución. En la región sobresalen los portales de Chile, Perú y Colombia como ejemplos más completos y accesibles. En Chile, el portal Mi Futuro del Ministerio de Educación ofrece información

sobre el ingreso y empleabilidad de los egresados según la carrera que cursaron y la institución donde estudiaron. También se puede encontrar información institucional financiera, de recursos humanos, y el estatus de acreditación de más de 152 instituciones. En Perú, el portal Ponte en Carrera es una iniciativa conjunta de los ministerios de Educación y Trabajo y la asociación empresarial IPAPE. El portal, que se lanzó en 2015, provee datos sobre los ingresos promedios asociados a distintas carreras, según el tipo de institución (universitaria o técnica), para cada uno de las 20 universidades e institutos técnicos más importantes del país. También, para cada carrera se brinda información sobre las universidades que la ofrecen: su duración y costo anual, entre otros. Similarmente, en Colombia, la herramienta virtual Buscando Carrera del Ministerio de Educación permite buscar los salarios promedios de distintas carreras y comparar los ingresos por carrera al interior de una misma institución.

Estos tres ejemplos comparten varias fortalezas. Por una parte, todos recogen sus datos del sistema de información de educación superior de cada país, (al cual, por ley, las instituciones deben someter sus datos institucionales regularmente), en cruce con los datos de los registros tributarios. Como resultado, logran combinar la información de ingresos con información educativa, de modo que un usuario puede saber no sólo cuáles son las carreras mejor pagadas, sino también dónde puede estudiarlas dentro de su región, cuánto cuesta el arancel, qué oportunidades de beca existen, etc. También, los tres son inclusivos del nivel superior técnico y parecen promover este nivel de estudios. Finalmente, en al menos los casos de Perú y Colombia, los portales son complementados con otras estrategias de orientación socio-ocupacional. En Colombia, el portal Buscando Carrera es parte de una estrategia de intervención más amplia que ha incluido encuentros presenciales, talleres para docentes y el desarrollo de otros materiales educativos. Por ejemplo, en 2015 se llevaron a cabo talleres Buscando Carrera en colegios de al menos nueve departamentos, donde profesionales guiaron a los estudiantes a completar ejercicios de orientación (Nodal Universidad, 2015). A los docentes también se les brindaron talleres donde se les capacitó sobre cómo usar el sitio web de Buscando Carrera como herramienta en sus labores de orientación. En Perú se han visitado varios colegios con el propósito de divulgar la herramienta virtual, y también se llevó a cabo el Festival Ponte en Carrera, un evento de orientación socio-ocupacional para jóvenes con representantes de distintas entidades (Andina, 2015).

Otros países también han avanzado en la construcción de estos sistemas virtuales, si bien todavía tienen limitaciones. En México, el Observatorio Laboral de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social ofrece información sobre los ingresos salariales y actividad económica por región y campo de estudio. También permite

En la región se ha avanzado en la consolidación de sistemas que hagan seguimiento a los egresados de distintas universidades, y se han hecho esfuerzos para hacer más accesible la información sobre distintas instituciones, pero todavía queda mucho por hacer.

comparar directamente los ingresos entre campos de estudio, y encontrar dónde se puede estudiar esos campos. Sin embargo, el sistema tiene algunas limitaciones: sólo provee información para campos de estudio amplios (y no carreras específicas), no distingue entre los salarios de egresados de universidades versus institutos técnicos y no combina la información institucional con la de ingresos, ya que en vez de conseguir la información directamente de las instituciones educativas, recoge sus datos de la encuesta nacional de ocupación. En Paraguay, el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTESS) tiene una unidad técnica llamada el Observatorio Laboral que registra datos laborales y difunde informes sobre el mercado laboral y las carreras universitarias, pero no hay un portal fácilmente accesible para los jóvenes. Seminarios llevados a cabo en los dos últimos años sugieren que el MTESS está en proceso de mejorar el Observatorio Laboral del país (MTESS, 2017). En Costa Rica, el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social tiene un Barómetro Laboral con información amplia sobre el mercado de trabajo, pero no se desagrega por carrera ni por institución. En conjunto, en la región se ha avanzado en la consolidación de sistemas que hagan seguimiento a los egresados de distintas universidades, y se han hecho esfuerzos para hacer más accesible la información sobre distintas instituciones, pero todavía queda mucho por hacer para fortalecer estos sistemas, recoger información más completa, y difundirlos en los medios de comunicación y en las escuelas a fin de que el público general los conozca y pueda acceder a ellos.

A pesar de estos retos, un estudio reciente demuestra el impacto positivo que estos sistemas pueden tener, particularmente sobre la participación de las mujeres en el campo de STEM. En 2017, una intervención del BID y la Subsecretaría de Educación Media Superior de México capacitó a más de 5.000 jóvenes en Ciudad de México cursando sexto semestre de bachillerato—es decir, en el período próximo a tomar una decisión sobre sus estudios superiores. Los jóvenes participaron en una sesión de 45 minutos en la que, navegando una plataforma virtual parecida a la del Observatorio Laboral, obtuvieron información relevante para escoger qué carrera estudiar, incluyendo una prueba vocacional e información laboral asociada a distintas ocupaciones. La intervención tuvo un efecto significativo sobre la elección de carrera de todos los jóvenes, según lo que declararon en encuestas administradas antes y después de la intervención. Además, la intervención ayudó a que 38% más mujeres escogieran carreras donde tradicionalmente hay más hombres, y que 52% más mujeres cambiaran su elección a carreras denominadas STEM (BID, 2017). Ante los resultados positivos de una intervención bastante corta y neutra en relación a su contenido, se previó en la segunda fase,

que empezó en octubre de 2017, añadir sesiones de discusión y dinámicas de trabajo donde se hiciera un especial énfasis en las carreras STEM y la cuestión de género (Lucena, 2017). Esta evaluación demuestra el potencial de poner estas plataformas y otra información laboral a disposición de los jóvenes dentro del entorno educativo y el impacto que pueden tener las iniciativas cuyo contenido esté enfocado en carreras específicas.

Otra estrategia que han empleado los países para guiar las decisiones educativas y laborales de los jóvenes implica incorporar espacios de orientación socio-ocupacional dentro de la jornada escolar en escuelas secundarias. En países como Argentina, México y Perú la orientación vocacional es parte de los espacios de "tutoría y orientación" que ya existen dentro del plan de estudios para ayudar a los alumnos a desempeñarse exitosamente en la secundaria, y que generalmente abordan temas como los hábitos de estudio, la convivencia social, entre otros. En la ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, el Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria 2014-2020 indica que uno de los ejes de la Tutoría debe ser apoyar al desarrollo del "proyecto de vida" de los adolescentes, acompañando a los alumnos en la toma de decisiones sobre sus estudios superiores. Otras iniciativas recientes han buscado, además de fomentar el autoconocimiento vocacional, darles a los jóvenes la información laboral y educativa que necesitan para tomar decisiones informadas sobre su futuro.

En México, el programa "Modelo de Orientación Vocacional-Ocupacional" de la Subsecretaría de Educación Media Superior, lanzado en 2016, busca incidir en la toma de decisiones de los jóvenes en escuelas públicas por medio de actividades vivenciales. Para los alumnos de educación media superior, el primer módulo del programa es la aplicación de una prueba vocacional, una presentación con datos sobre las "áreas de estudio con futuro" y la oferta pública de estudios superiores y una presentación sobre las competencias y habilidades que los empleadores buscan. Los módulos subsiguientes son experiencias que vinculan al alumno con actores del campo laboral: una presentación por un profesional voluntario sobre su experiencia laboral y educativa, la asignación de mentores que se encuentren en el mercado de trabajo y que puedan brindar asesorías personalizadas sobre su área de trabajo y elección de estudios, una visita a una fábrica donde ejerzan personas que hayan cursado carreras técnicas, entre otros. Mientras todavía no se han evaluado los resultados de la iniciativa, las encuestas de salida que se aplican a la conclusión de cada módulo permitirán evaluar el contenido de forma continua.

En Panamá también se está trabajando para divulgar información sobre tendencias laborales. El Programa de Orientación Vocacional y Empleo (POVE) organiza jornadas de orientación laboral para alumnos de educación pre-media y media de colegios públicos y privados, para facilitarles información sobre la tendencia ocupacional y las carreras de mayor demanda. Las jornadas incluyen paneles de estudiantes líderes, donde jóvenes pueden compartir sus experiencias con sus pares, y paneles de profesionales y empresarios, para que los jóvenes conozcan los factores que llevaron a estos egresados a construir su perfil profesional. El programa, que empezó en 2015, había capacitado a más de 20 mil alumnos para mediados del 2017 (D Panama News, 2017). ■